



Les technologies de l'information et de la communication (TIC) et le développement de l'expression orale en français sur objectif spécifique (FOS) dans le contexte ougandais

Milburga Atcero

► To cite this version:

Milburga Atcero. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) et le développement de l'expression orale en français sur objectif spécifique (FOS) dans le contexte ougandais. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2013. Français. ⟨NNT : 2013PA030049⟩. ⟨tel-01335793⟩

HAL Id: tel-01335793

<https://theses.hal.science/tel-01335793v1>

Submitted on 22 Jun 2016

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.



HAL Authorization

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE

PARIS III

UFR de Didactique du Français Langue Étrangère

École doctorale Langage et langues : description, théorisation, transmission

Doctorat en didactique des langues et des cultures

THÈSE pour obtenir le grade de :

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE LA SORBONNE NOUVELLE

PARIS III

Présentée et soutenue par : **Milburga ATCERO**

*Les Technologies de l'information et de la communication (TIC)
et le développement de l'expression orale en français sur objectif spécifique (FOS) dans le
contexte ougandais.*

Directeur de recherche : Monsieur Jean-Paul NARCY-COMBES

Professeur à l'Université de Paris 3

Thèse soutenue le 8 Avril 2013

Jury :

Monsieur Richard DUDA, Professeur à l'Université de Nancy 2

Monsieur Jean- Claude BERTIN, Professeur à l'Université Le Havre

Valérie Spaëth, Professeure des Universités, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3

Monsieur Jean-Paul NARCY-COMBES, Professeur des Universités, Sorbonne Nouvelle-Paris 3

Résumé

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et le Développement de l'Expression Orale en Français sur Objectif Spécifique (FOS) dans le contexte ougandais.

Notre étude relève du domaine de la didactique des langues et plus particulièrement sur la focalisation sur l'utilisation des présentations *PowerPoint* pour les réalisations des tâches. Ces dernières jouent un rôle important dans le déclenchement de processus d'apprentissage. Lorsque les apprenants réalisent des tâches sur support *PowerPoint*, interagissent ensemble pour construire du sens, ils sont dotés d'un statut d'acteurs sociaux.

Cette étude se donne alors comme objectif d'améliorer la pratique des apprenants en classe et de résoudre certaines de leurs difficultés didactiques et pédagogiques à travers un dispositif hybride. Celui-ci est fondé sur des macro-tâches réalisées majoritairement en semi distance et mise en place majoritairement en présentiel à travers des exposés techniques. Ces derniers ont été conçus pour encourager le développement de performances langagières attendues en production orale des apprenants.

Elle se base sur une recherche-action qui a été menée en Ouganda pour des apprenants anglophones qui apprennent le français comme langue étrangère à *Makerere University Business School (MUBS)* à Kampala. Cette étude a porté sur un exposé technique oral par les apprenants du Français sur Objectif Spécifique (FOS) à (*MUBS*) en Ouganda.

Cette recherche-action vise à améliorer l'expression orale en FOS des apprenants de l'université *MUBS*. Nous avons donc menée des multiples expérimentations qui nous ont permises dans un premier temps de questionner l'impact d'un exposé oral des tâches réelles collectivement élaborée et présentée sur support *PowerPoint* sur la production orale de ces apprenants. Ces tâches avaient comme objectif d'encourager les apprenants de transformer un texte en titre, sous-titres et paragraphes, puis de présenter leur travail sous forme de diaporama avec *PowerPoint*. Le but était d'éviter la lecture linéaire de l'exposé, afin d'accroître leur confiance en eux-mêmes et dans l'interaction en FOS.

Grâce à la recherche-action, nous avons pu définir précisément en quoi et pourquoi les choix de nos tâches, de nos activités devraient avoir un effet positif sur notre public cible.

Mots clés: Apprentissage du FOS, production orale, tâches, nativisation, exposé technique oral, dispositif, TIC, recherche-actions

Abstract

Information and Communication Technology and Oral Language Development A Case Study at Makerere University Business School

The initial objective of this study, which lies within the field of language teaching and especially on the role of information and Communication Technology (ICT), is to investigate the potential of ICT in triggering oral language development in the learners of French for Specific purposes (FSP) at Makerere University Business School. This study adopts action research that focuses on the role of technologies deployed in oral technical presentations of macro-tasks such as the use of MS Office. The aim is to enhance French learners' skills in French for Specific purposes. The social constructivist or cultural hypotheses posit that social interaction plays an important role in L2 acquisition (French in this case) in FSP classes through a hybrid environment based on macro-tasks performed in distance and presented in class.

The current action research project involved identifying and putting into place a learning system for learners of FSP who experienced several difficulties with their spoken French in the learning process. It further posits that learners construct the new language through socially mediated interaction. Subsequently, this involved establishing whether the use of PowerPoint presentation (PPP) would engage learners of FSP in collective actions both in the classroom and in the real world activities. In addition, there was an attempt to establish if relevant web quest materials were likely to enhance oral language acquisition and prompt learners to take responsibility for their own learning.

Keywords: language acquisition, oral production, tasks, learning systems ICT, action research.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer mes sincères remerciement à mon directeur de thèse, Jean Paul Narcy-Combes pour le soutien qu'il m'a apporté sans cesse pendant les années de mes études doctorales.

Je remercie également vivement Nicolas Guichon pour son aide précieuse.

Je remercie ensuite tous les étudiants de MUBS qui ont sacrifié leur temps à participer à mes expérimentations.

Je suis très reconnaissante envers l'ambassade de France qui m'a octroyé une bourse de trois ans afin de mener à bien cette thèse.

Bien entendu j'exprime ma gratitude à l'administration de MUBS qui ma permise de poursuivre les études doctorales.

Je remercie la famille de Monsieur l'Ambassadeur FORCEVILLE qui m'a hébergée pendant mes deux dernières années d'étude doctorale.

J'adresse un grand merci aux relectrices qui m'ont apporté leur aide au moment de la phase finale.

Je remercie infiniment ma famille pour son soutien infini, son encouragement sans cesse. Je remercie d'une façon spéciale ma sœur défunte qui reste dans ma² mémoire. C'est grâce à ses encouragements que je n'ai pas pu abandonner mes études doctorales, même après sa mort.

SOMMAIRE

RESUME	II
REMERCIEMENTS	IV
SOMMAIRE	1
ABREVIATION	8
INDEX DES FIGURES	9
INDEX DES TABLEAUX	10
INDEX DES VIGNETTES	12
0.0 AVANT PROPOS	13
0.1 Introduction générale	18
0.2 Plan de la thèse	23
PREMIÈRE PARTIE	25
CHAPITRE 1 CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE	26
1.1 Introduction	26
1.2 Une étude sociolinguistique : Quelques définitions de la sociolinguistique	28
1.2.1 La situation sociolinguistique de l'Ouganda	30
1.2.2 Le statut de l'anglais en Ouganda	36
1.3 La politique linguistique en Ouganda	37
1.3.1 Définition de la politique linguistique	37
1.3.2 Fonctions des politiques linguistiques	38

1.4 Étude de la politique éducative locale et apprentissage des langues en Ouganda	38
1.4.1 Le phénomène de diglossie et de pluriglossie ou plurilinguisme en Ouganda	42
1.5 Le statut du français en Ouganda	46
1.6 Synthèse	47
CHAPITRE 2 POSITIONNEMENT, EPISTEMOLOGIE ET METHODOLOGIE	48
2.1 Épistémologie et méthodologie de la recherche	48
2.2 Enseignement et recherche : communauté scientifique	51
2.3 Recherche-Action	58
2.3.1 La recherche-action n'échappe pas à la critique	64
CHAPITRE 3 LE CADRE THEORIQUE	66
3.1 Le cadre théorique	66
3.2 Qu'est-ce qu'apprendre ?	68
3.2.1 L'apprentissage défini comme l'acquisition d'un savoir-faire	69
3.2.2 L'apprendre perçu comme un processus de construction des connaissances	73
3.3 L'apprentissage par observation et par imitation	82
3.4 Apprentissage collaboratif/coopératif/collectif	82
3.5 Cognition distribuée/socialement partagée	84
3.6 Apprentissage contextuel ou situé	85
3.7 Les Fonctionnalistes	86
3.8 Synthèse	87
3.9 Pédagogique et Didactique	90
3.9.1 Pédagogie et triangle de Houssaye	90
3.9.2 Didactique et pédagogie	92
3.9.3 Synthèse	97

CHAPITRE 4 APPRENDRE LA L2	98
4.1 Qu'est-ce qu'apprendre une L2 ?	98
4.1.1 Synthèse	101
4.2 Le concept de communication	103
4.2.1 Définition du concept de communication	103
4.2.2 Synthèse	106
4.3 Schéma de l'apprentissage de L2	106
4.3.1 Du côté des théories d'acquisition	111
4.4 Une approche par tâches	125
4.4.1 Classification des tâches	128
4.4.2. Macro-tâches et micro-tâches	128
4.4.3. Rôle du contexte dans l'acquisition d'une L2	130
4.5 La synthèse et perspectives pour la didactique des langues	131
4.6 Mise en œuvre de tâches en milieu institutionnel	133
4.6.1 Les dispositifs	133
4.6.2 L'Évaluation du dispositif	134
4.6.3 L'évaluation de l'apprentissage	135
CHAPITRE 5 CONTRIBUTION DES TIC	138
5.1 Contribution des TIC au processus d'apprentissage	138
5.1.1 L'évolution de l'Enseignement Assisté par l'Ordinateur (EAO)	141
5.2 Le diaporama Powerpoint et l'apprentissage d'une L2	142
CHAPITRE 6 PROBLEMATIQUE : SYNTHÈSE DES SYNTHÈSES ET REFORMULATION DES QUESTIONS ET DES HYPOTHÈSES	145
6.1 Problématique / Reformulation de la question de recherche et hypothèses	149
6.1.1 Première question de recherche	149
6.1.2 Première hypothèse	149
6.1.3 Deuxième question	150
6.1.4 Deuxième hypothèse	150

DEUXIÈME PARTIE	151
CHAPITRE 7 METHODOLOGIE DE RECHERCHE ET CONTEXTE	152
7.1 Méthodologie de recherche et contexte	152
7.2 Apprentissage du FOS à MUBS	154
CHAPITRE 8 EXPERIMENTATION PILOTE	158
8.1 Mise en place de l'expérimentation pilote	161
8.1.1 Mise en place de la première expérimentation pilote	162
8.1.2 Modalité de la mise en pratique de l'expérimentation	163
8.2 Constitution du groupe	163
CHAPITRE 9 REALISATION DU PROJET PAR LES PROGRAMMES EN GROUPES PILOTES	164
9.1 L'expérimentation à mener	164
9.2 Séance du 6 mars 2009	166
9.2.1 L'exposé du groupe de Moses Kazibwe, BCH2 French 2	168
9.2.2 Analyse des résultats de cette activité pilote	170
9.2.3 synthèse	174
9.3 Séance du 29 Septembre 2009	175
9.3.1 L'exposé du groupe de Florence	177
9.3.2 Analyse des résultats de performance et d'implication du groupe de Florence	177
9.3.3 L'exposé du groupe de MUJA Joyce, Mbatsi Asami Ann et Sumbaie C Stephanie	180
9.3.4 Analyse du projet pilote du groupe de Muja Joyce, Mbatsi Asami Ann et Sumbaie C Stephanie	181
9.4 Séance du 29 octobre 2009	183
9.4.1 La présentation de Nambasa Joyce et son équipe	185
9.4.2 Analyse de la présentation de Nambasa Joyce et son équipe	186
9.4.3 La présentation de Flavia et son équipe	188
9.4.4 Analyse de la présentation de Flavia et son équipe	189
9.4.5 Analyse des résultats des expérimentations pilotes	191
9.4.6 Synthèse de nos découvertes provisoires	202

9.5 Séance d'avril 2010	204
9.5.1 L'Expérimentation non-pilote	207
9.5.2 Le groupe de Kawarach Specioza	210
9.5.3 Analyse de l'exposé par Kawarach Specioza et son équipe	212
9.5.4 Le groupe de Keeya Rogers	215
9.5.5 Analyse de la présentation de Keeya Rogers et son équipe	217
9.5.6 Le groupe de Gloria	221
9.5.7 Analyse de la présentation de Gloria et son équipe	222
9.6 La séance de novembre 2010	225
9.6.1 La consigne pour la macro-tâche	230
9.6.2 Dernière expérimentation dans la classe de langue de BIB3 French2 (équivalence d'A1 du CECRL)	231
9.6.3 Conditions d'organisation des présentations en binômes	232
9.6.4 La présentation par le groupe de Sleek Fashion	232
9.6.5 Analyse de l'exposé du binôme : «Sleek Fashion»	233
9.6.6 La présentation par le groupe de Esperance	235
9.6.7 Analyse de l'exposé du binôme: Esperance	237
9.6.8 La présentation par le groupe de Doma	240
9.6.9 Analyse de l'exposé du binôme Doma	241
9.6.10 La présentation par le groupe de Société Oréale	243
9.6.11 Analyse de l'exposé du binôme: Société Oréal	244
9.6.12 La présentation par le groupe de Massie Designers	247
9.6.13 Analyse de l'exposé du binôme: Massie Designers	248
9.6.14 Analyse générale des résultats des expérimentations non-pilotes	250
9.7 Synthèse de la dernière expérimentation	268
CHAPITRE 10 CRITERE D'EVALUATION	271
10.1 Critères d'évaluation du dispositif	271
10.2 Analyse des tâches	271
10.3 Catégorisation des tâches	272
10.3.1 Macro-tâche d'élaboration des dossiers autour des thématiques	272

CHAPITRE 11 ÉVALUATION DU DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE DES APPRENANTS DE L2 : REPONSES DES APPRENANTS AUX QUESTIONNAIRES D'EVALUATION	274
11.1 La dernière expérimentation	276
11.2 Résultats globaux	278
11.3 Résultats du détail des paramètres évalués.	279
11.4 Résultats chiffrés	289
11.5 Analyse du contenu et groupement par thème	294
CHAPITRE 12 DISCUSSION	295
12.1 Les résultats de l'expérience entreprise	295
12.2 Le dispositif fondé sur les tâches	295
12.4 La rentabilité de l'expérience sur l'exposé	296
12.5 Les tâches réalisées	296
12.6 L'importance de la langue plus proche	297
12.7 Un environnement peu propice	298
12.8 Apprendre la L2, c'est apprendre avec les autres	298
12.9 L'enseignant comme personne ressource	299
12.10 Exploitation individuelle de données personnelles réalistes	299
12.11 L'EO	300
12.12 Sur le point méthodologique et pédagogique	300
CONCLUSION	301
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	306

ANNEXE 1	318
ANNEXE 2	322
ANNEXE 3	326
ANNEXE 4	334
ANNEXE 5	337
ANNEXE 6	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
ANNEXE 7	337

Abréviation

TIC:	Les Technologies de l'Information et de la Communication
FOS :	Français sur Objectif Spécifique
MUBS:	Makerere University Business School
SCAC:	Service de Coopération et d'Action Culturelle
CIEP:	Centre International d'Enseignement Pédagogique
FLE:	Français Langue Etrangère
APFO:	Association des Professeurs de Français en Ouganda
BCH:	Bachelor of Catering and Hotel Management
BIB:	Bachelor of International Business
BLHM:	Bachelor of Leisure and Hospitality Management
ILPGA:	Institut de Linguistique et Phonétique Générales et Appliquées
AFK:	Alliance française de Kampala
FS:	Français de Spécialité
NCDC:	National Curriculum Development Center

Index des figures

Figure 1.1 : Le triangle pédagogique	91
Figure 1.2 : démontre la relation didactique	92
Figure 3 : Théorisation de la pratique :de l’input à l’output	1199
Figure 4 : Le cognitivisme computationnel.....	120
Figure 5 : Schéma global d'interactions entre apprenant, langue et contexte (Porquier & Py, 2004, p. 44).....	131

Index des tableaux

Tableau 1: Les principaux groupes ethniques en Ouganda.....	33
Tableau 2: La répartition des langues ougandaises	34
Tableau 3: PNCA et <i>exemplars</i> relevés de l'expérimentation pilote de Kazibwe Moses et son équipe	170-173
Tableau 4: PNCA et les <i>exemplars</i> relevés de l'expérimentation pilote de Florence et son équipe.	177-179
Tableau 5: PNCA et <i>exemplars</i> relevés de l'expérimentation pilote de MUJA Joyce, Mbatsi Asami Ann et Sumbaie C. Stephanie	181-182
Tableau 6: PNCA et les <i>exemplars</i> relevés de l'expérimentation pilote de Nambasa Joyce et son équipe.....	186-187
Tableau 7: PNCA et les <i>exemplars</i> relevés de l'expérimentation pilote de Flavia et son équipe	189-190
Tableau 8: Récapitulatif du résultat des expérimentations pilote.....	196-196
Tableau 9: Les PNCA relevées dans les expérimentations pilotes classées par catégorie....	197-201
Tableau 10: recensant les programmes d'enseignement des étudiants de Loisirs et d'Accueil	204-205
Tableau 11: PNCA et <i>exemplars</i> relevés de l'expérimentation non-pilote de Kwarach Specioza et son équipe	212-215
Tableau 12: PNCA et les exemplars relevés de l'expérimentation pilote de Keeya Rogers et son équipe.....	217-220
Tableau 13: PNCA et les <i>exemplars</i> relevés de l'expérimentation pilote de Gloria et son équipe.	222-224
Tableau 14: Les thèmes abordés pendant le premier semestre 2010/2011	225-228

Tableau 15: PNCA et <i>exemplars</i> relevés de l'expérimentation pilote de binôme : « <i>Sleek Fashion</i> ».....	233-235
Tableau 16: PNCA et <i>exemplars</i> relevés de l'expérimentation pilote du binôme : « ESPERANCE ».....	237-239
Tableau 17: Les PNCA et <i>exemplars</i> relevées de l'expérimentation pilote du binôme : « DOMA ».....	241-243
Tableau 18: PNCA et <i>exemplars</i> relevés de l'expérimentation pilote du binôme : « Société Oréal ».....	244-246
Tableau 19: PNCA relevées de l'expérimentation pilote du binôme : « Massie designers ».	248-249
Tableau 20: Récapitulatif du résultat des expérimentations témoins non-pilotes.....	251-262
Tableau 21: Les PNCA relevées aux expérimentations pilotes classés par catégorie.....	265-267
Tableau 22: Satisfaction des étudiants en fin de semestre	277

Index des vignettes

Vignette 1: 9.2.1 L'exposé du groupe de Moses Kazibwe, BCH2 French 2	168-169
Vignette 2: 9.3.1 L'exposé du groupe de Florence	177
Vignette 3: 9.3.3 L'exposé du groupe de MUJA Joyce, Mbatsi Asami Ann et Sumbaie C Stephanie	180
Vignette 4: 9.4.1 La présentation de Nambasa Joyce et son équipe	185-186
Vignette 5: 9.4.3 La présentation de Flavia et son équipe	188
Vignette 6: 9.5.2 Le groupe de Kwarach Specioza	210-212
Vignette 7: 9.5.4 Le groupe de Keeya Rogers	215-216
Vignette 8: 9.5.6 Le groupe de Gloria.....	221-222
Vignette 9: 9.6.4 La présentation par le groupe de Sleek Fashion.....	232-233
Vignette 10: 9.6.6 La présentation par le groupe de Esperance	235-237
Vignette 11: 9.6.8 La présentation par le groupe de Doma.....	240-241
Vignette 12: 9.6.10 La présentation par le groupe de Société Oréale	243-244
Vignette 13: 9.6.12 La présentation par le groupe de Massie Designers	247

0.0 Avant propos

Enseignante de français langue 2 (L2) à Makerere University Business School (MUBS) en Ouganda et bientôt future praticienne-chercheuse, l'auteure de cette thèse se heurte à un problème/une difficulté didactique depuis le début de sa pratique d'enseignante dans le secondaire et ensuite, actuellement, à l'université. Une des difficultés de l'apprentissage de L2 concerne la compétence de production orale. Les apprenants de L2 trouvent cette compétence difficile. L'intérêt porté à cette étude naît du besoin de donner une réponse à une problématique de la salle de Langue (classe) que nous avons constamment observée (pendant les 6 dernières années à l'université où nous travaillons), celle du manque de prise de paroles spontanée chez les apprenants de L2 d'une part, et d'autre part, celle de la peur, la timidité (facteurs bloquant de l'apprentissage) pour la production orale chez ce même groupe.

Selon nous, ces constats peuvent avoir de conséquences graves sur la performance et la production langagière des apprenants et sur leur pratique dans la vie sociale. Des études antérieures ont confirmé ce constat. Notamment un mémoire présenté par J. Vouillon en 2008/2009 pour son Master 2 à Paris 3, montre que l'enseignement du français au Kenya, tant dans le secondaire que dans le supérieur, est actuellement très focalisé sur la production et la réception écrites, aux dépens de l'oralité.

Pour Odhiambo (2006:49), cette pratique vient du fait que les matières traditionnelles mettent l'accent sur la lecture et l'écrit. L'anglais et le kiswahili sont enseignés ainsi parce que l'on suppose que l'oral est naturel et qu'il se pratique dans la vie de tous les jours. Cette pratique permet à l'apprenant de réaliser tout seul son apprentissage. Cette étude a montré que dans la mesure où le français n'est pas une langue de communication officielle au Kenya, les possibilités de le pratiquer régulièrement sont réduites (J. Vouillon, 2008/2009). Il en va de même en Ouganda, où le français n'est pas une langue officielle.

Les difficultés que nous évoquons ci-dessus ont toujours été un sujet de débat auprès des enseignants de L2 lors de sessions de formations continues ou de sessions des examens oraux en Ouganda. Ces formations sont organisées régulièrement par le Service de Coopération et d'Action Culturelle (SCAC) de l'Ambassade de France en Ouganda avec un grand intérêt pour l'amélioration de la qualité d'enseignement/apprentissage du FLE d'une part comme l'indique la citation ci-dessous :

La Coopération Éducative travaillant en étroite liaison avec le Ministère ougandais de l'Éducation est chargée, en partenariat national, de la mise en place d'un programme d'apprentissage du français dans les écoles secondaires, de formation de formateurs et du français de spécialité. Des programmes régionaux sont également à l'étude.
<http://www.ambafrance-ug.org/spip.php?article418>.

D'autre part, les formations que nous avons évoquées ci-dessus sont animées par des experts du Centre International d'Enseignement Pédagogique (CIEP) en vue d'améliorer la didactique du FLE. Dans l'une des sessions de formation continue portant sur «Structurer une unité pédagogique» et «L'évaluation des acquis» animées par un expert du CIEP en Ouganda (en mai 2007), une des problématiques d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) qui fut soulevée était liée aux résultats scolaires dans un système basé sur les examens au détriment de l'apprentissage proprement dit (cf. le bulletin de liaison Décembre 2007-Mars 2008 de l'Association des Professeurs de Français en Ouganda (APFO). L'une des préoccupations récurrentes des participants était centrée autour de la question suivante : les apprenants de la langue française en Ouganda ne parlent pas suffisamment cette langue en dehors des cours de langue et des examens oraux.

Les apprenants rencontrent donc d'énormes difficultés dans la pratique orale du français. Leur expression orale reste souvent livresque. L'enseignement/apprentissage du français semble actuellement très focalisé sur la production et la réception écrites, aux dépens de la production et de la réception orale. Les professeurs, conscients de l'importance des performances langagières attendues en production orale, ont cherché des moyens d'améliorer cette lacune afin d'éviter que les apprenants abandonnent trop vite cette matière et qu'eux, les enseignants, ne perdent leur emploi. Devant un tel constat, l'idée d'une recherche sur l'apprentissage de L2 en Ouganda a commencé alors à germer.

Nous nous souvenons du commentaire de l'ancien chef de département de « *Leisure and Hospitality* » (Loisirs et Accueil) lors d'une réunion du département (cf. le compte rendu de la réunion de Faculté 2007), qui rapportait que lors d'un stage en Hôtellerie à Nairobi, l'un des étudiants de MUBS ayant étudié le kiswahili, langue régionale, pendant deux semestres (72 heures) dans la filière Hôtellerie et restauration (*Bachelor of Catering and Hotel Management, BCH*) était incapable d'accueillir les clients en kiswahili. L'université a demandé une explication, car cette lacune mettait en évidence le fait que l'apprentissage des langues à MUBS ne tenait pas compte de la pratique, à savoir la performance langagière attendue en production orale, terme que nous définirons un peu plus loin.

De plus, lors de la réunion de délibération des résultats du deuxième semestre de Faculté de Marketing et d'Accueil en 2007 (*Faculty of Marketing and Hospitality Management*) (cf. le compte rendu de la réunion de Faculté de Marketing et d'Accueil), il avait été remarqué que presque tous les apprenants de langues avaient de bonnes notes à l'écrit, mais pas à l'oral. C'est ainsi que les responsables de département et de la Faculté - *Head of department Leisure and Hospitality Management, Head of Marketing, Dean of Faculty of Marketing and Hospitality Management* - ont rappelé aux professeurs de langues (français, allemand, chinois et kiswahili) d'utiliser, dès lors, l'approche communicative et fonctionnelle pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. (cf. le compte rendu de la réunion d'avril 2009) Ils ont déconseillé l'enseignement purement grammatical et une évaluation purement grammaticale. Ils ont insisté sur le fait que les programmes d'enseignement et d'apprentissage soient uniformes pour toutes les langues (ainsi apprendre à saluer devrait simultanément être appris dans chaque langue).

C'est d'ailleurs à cette époque que *MUBS*, ayant pour objectif d'innover l'enseignement universitaire en 2007, a annoncé l'importance de l'application de « *Case Study* » (étude de cas), dans tout enseignement universitaire. Cette étude de cas a été proposée et devrait s'appliquer à un grand nombre de disciplines universitaires. Dans une discipline comme celle de la Gestion et des Affaires (*Bachelor of International Business, BIB*), ce type de tâche pourrait correspondre à une étude de terrain et à une étude sur des documents portant sur les affaires.

Des pistes s'ouvrent alors. Face à cette demande pressante d'un renouveau pédagogique plus centré sur les qualités de la personne qui apprend et, face à cette nouvelle politique

universitaire, nous avons réfléchi à la mise en place d'un dispositif d'apprentissage qui serait déclencheur de processus d'apprentissage chez les apprenants de L2 et les encouragerait à développer leurs compétences en production orale.

En septembre 2008, l'année de notre inscription en première année de doctorat à l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 nous avons été grandement inspirée par le module de Jean-Paul Narcy-Combes à l'Institut de Linguistique et Phonétique Générales et Appliquées (ILPGA) sur la communication scientifique. La tâche pour les étudiants de Master 1 consistait à trouver un article de 12 pages, et ensuite de faire un exposé sur diaporama « *PowerPoint* » (après plusieurs étapes). Il avait même affirmé qu'il était opportun de s'appuyer sur l'écrit mais qu'il faudrait « dénativiser » l'oral lors de la prise (production) de parole ou d'un discours. Comme les graphies en français et en anglais se ressemblent, il y avait une forte probabilité de nativisation. Comme nous le reverrons (cf. 4.3.1.8) selon Andersen (1983), la nativisation est le phénomène qui amène l'apprenant à percevoir et analyser toute nouvelle donnée langagière en L2 en fonction de critères déjà en place, qui lui sont personnels (ces critères varient évidemment au fur et à mesure qu'il avance dans son apprentissage).

Étant doctorante en sciences du langage (FLE) cette année-là, nous avons été également amenée à travailler sur ce type de communication scientifique sur diaporama *PowerPoint* devant le groupe d'étudiants en Master 2 recherche, et de doctorants, et cela lors d'un séminaire doctoral sur « *Second Language Acquisition and Teaching Methodology Research in the English Speaking World* ». Nous avons trouvé cela très bénéfique car nous étions capable de rendre opérationnelle notre connaissance linguistique, (J-P et M-F Narcy-Combes 2007). Le fait d'agir, *Learning by doing* (Dewey 1975), dans cette séance dans un environnement non menaçant a contribué à nous donner confiance et nous avons pensé que les apprenants de L2 à *MUBS* apprécieraient des telles séances.

Personnellement, les travaux de présentation nous ont enrichie intellectuellement et socialement. Nous avons fait la présentation de notre synthèse sur diaporama *PowerPoint* également. Les *feed-back* du professeur nous ont remise sur la bonne piste. Nous avons également participé à des débats et à des échanges avec l'auditoire. Cette tâche a contribué à développer nos performances langagières attendues en anglais oral. Nous nous sommes sentie responsable de notre travail. Et c'est à partir de cette expérience qu'une réflexion profonde sur l'utilisation de techniques d'exposés sur diaporama *PowerPoint* a commencé à avoir un sens.

Il nous semble qu'on pouvait logiquement postuler que les possibilités qu'offrent des séances de présentations scientifiques, voire même techniques à partir d'un *input* donné sont énormes. Ces possibilités peuvent répondre aux besoins des apprenants en classe de langue. Les tâches qui leur sont proposées ont des objectifs pédagogiques pratiques qui leur permettent de prendre une part active à leur propre apprentissage. Elles sont donc susceptibles de susciter leur intérêt et implication. Ces tâches font également appel à l'usage de la langue et peuvent déclencher des processus cognitifs. Une telle manière de procéder sera profitable pour les apprenants de L2 à *MUBS* et répondra à la fois au souci caractéristique de nombreux d'apprenants de filières techniques et à une demande institutionnelle locale.

Par ailleurs, les dits exposés seraient pertinents pour les apprenants de L2 à *MUBS*. C'est cette expérience qui va influencer notre décision ultérieure d'étudier de près l'importance d'un *input* authentique compréhensible et les TIC comme des éléments déclencheurs de la production orale des apprenants de L2 à *MUBS*. C'est ainsi que nous avons commencé alors à nous inspirer entre autres des ouvrages qui traitent la question de didactiques des langues et TIC, notamment Narcy-Combes (2005), Guichon (2006), des revues comme Recherche et Applications (2007) et nous avons commencé à consulter des synthèses de thèses pertinentes à notre sujet de thèse, notamment Arthaud (2006), Grosbois (2006). Par ailleurs, nos participations à divers séminaires doctoraux à Paris 3, depuis l'année de notre inscription à l'université, ont contribué énormément et continuent à alimenter nos réflexions au fil des années de la présente thèse.

0.1 Introduction générale

La recherche entreprise et décrite dans cette thèse est une réponse à une série de réflexions dans le cadre de notre activité d'enseignement/apprentissage de L2 au secondaire et à présent, à l'université. Notre défi était de développer la production langagière orale en classe de L2 à MUBS. La question était de savoir comment encourager le développement de performances langagières attendues en production orale des apprenants. Pour tenter de répondre à cette réflexion, nous avons recouru à l'utilisation de la Technologie de l'Information et de la Communication (TIC) en lien avec des tâches réalistes pour l'apprentissage de L2. Les tâches pour l'apprentissage de langues mettent l'accent sur la construction du sens (cf. Ellis, 2003). La focalisation sur l'utilisation des TIC pour les réalisations des tâches joue un rôle important dans le déclenchement de processus d'apprentissage de cette L2. De nombreuses études de notre groupe de recherche ont montré cette importance au fil des années. (cf. Brudermann 2010, Guichon 2007, 2008, 2011, Grosbois 2006, Arthaud 2007, Khalil 2011, Fanou 2010, Narcy-Combes 2005, Bertin et al. 2010).

Cependant des questions se posent : quel type de dispositif peut-on mettre en place pour favoriser la production langagière orale dans un environnement sans laboratoire des langues, ni de centre de ressource pour la pratique apprenante individuelle. Un dispositif d'apprentissage hybride (*blended learning*) comportant une partie majoritairement en présentiel et un parcours à semi distance pourrait-il responsabiliser les apprenants à développer leur production langagière orale ? Quel type d'*input* pourrait-on proposer pour les tâches envisagées ? Quelle nature des tâches pourrait être proposée à l'apprentissage de L2 ? Les tâches proposées, pourraient-elles modifier ou faire évoluer l'apprentissage de L2 ? Pourraient-elles apporter un mini changement ?

Si nous nous sommes intéressée à ces questions, c'est pour interroger si les tâches peuvent déclencher une acquisition. La pédagogie qui ne favorise pas l'oral ne répond ni aux difficultés ni aux besoins de ces apprenants. Pour nous, il s'agira de créer à l'intention de ces apprenants des tâches proches de la réalité qu'ils réaliseront sur diaporama *PowerPoint*. Les tâches de synthèse de type B (cf. Bertin et al, 2010) seront proposées car ces tâches mettent la priorité sur la construction et la co-construction du sens (cf. Ellis, 2003). Notre idée consiste à faire profiter les apprenants de L2 du potentiel pédagogique de cet outil TIC. Notre objectif est de réussir à mettre sur pied un dispositif pouvant permettre l'acquisition de L2 à MUBS.

La présente thèse examine donc cette prise de décision ainsi que les actes qui en découlent. Cependant un premier souci s'annonce pour l'auteure, l'exposé oral, déclencherait-il de l'acquisition? Cet exposé oral, va-t-il être apprécié par les apprenants comme aide à leur besoin en classe de langue ?

Pour tenter d'apporter des réponses aux questions de recherche et aux hypothèses de cette thèse, nous proposons dans un premier temps de décrire la situation sociolinguistique dans laquelle se passe l'apprentissage du français. L'étude sociolinguistique nous permet d'établir les bases pour une compréhension adéquate de la place de la langue dans la vie sociale des ougandais (notre ajout) (Hymes 1974:125). Nous montrerons l'importance de cette étude sociolinguistique du pays qui est ici l'Ouganda, car un regard vers ce pays montre l'implication de l'acquisition de L2 au sein d'une multitude d'autres langues. Les notions de diglossie et pluriglossie vont être évoquées ici aussi. En cela nous comptons examiner le rôle social et communicatif que jouent les langues différentes en Ouganda et les conséquences qui en découlent pour cette recherche. Nous déclinons ensuite cette étude sociolinguistique sous les enjeux culturels, politiques et linguistiques en décrivant la situation linguistique et la politique linguistique, la culture éducative de l'Ouganda.

Ensuite en tant que praticienne, nous nous pencherons sur plusieurs théories différentes qu'ont élaborées les chercheurs. A partir de ces théories, nous établirons une construction théorique qui nous permettra de dégager les conditions nécessaires à l'apprentissage d'une L2 dans une situation de diglossie. Nous adopterons une démarche dite « descendante », (cf. Narcy-Combes, 2005). Selon cette démarche, nous cernerons d'abord les processus d'apprentissage au sens large en nous basant sur les théories d'apprentissage. Cette étude de la construction théorique s'inscrira à l'interface entre différentes sciences de fondements, entre autre la psycholinguistique (construction du sens) la psychologie cognitive (qui étudie le fonctionnement de l'activité intellectuelle). Elle s'inscrira dans une approche sociocognitive (qui envisage l'apprentissage comme une construction progressive de savoirs procéduraux), et constructiviste (Piaget 1970) et une position interactionniste (Bertin et al. 2010).

Il nous semble également réaliste de nous interroger sur la nature des liens qu'entretiennent ces théories d'apprentissage avec la didactique et la pédagogie, car ces deux phénomènes jouent un grand rôle dans le cadre d'enseignement /apprentissage en général. La référence au triangle pédagogique de Houssaye (1998) - (cf. 3.9.1) - nous paraît claire, car la relation

pédagogique dont parle cet auteur implique une relation entre l'apprenant et l'enseignant. Le parcours de ce concept de triangle pédagogique nous conduira à revoir le rôle des apprenants et des enseignants après la venue de la technologie de l'information et de la communication.

En portant un regard vers les théories d'acquisition (cf 4.3.1) et les théories socioculturelles, (cf 4.3.1.9) l'objectif ensuite sera de parvenir à mieux comprendre ce qui régit l'apprentissage d'une L2, ainsi que l'acquisition de L2. Nous allons d'abord préciser la manière dont nous envisageons le terme « langue » (cf 4.1) et le terme de la communication (4.2). Le concept de relation transductive proposé par Simondon (1989) paraît propice (cf 4.1). Dans ces relations, chaque élément qui les compose est indissociable des deux autres et pourtant il est souvent traité isolément.

Ces deux relations sont d'une part le langage, le discours - paroles et langue et d'autre part langue, culture et contenu. (cf. Narcy-Combes, 2005). Ces notions peuvent difficilement être dissociées les unes des autres. Nous tenterons donc de montrer comment le concept de langage conduit vers celui de communication. L'activité de communication se différencie elle-même de celle de transmission d'informations. Nous essaierons d'établir comment ces concepts sont reliés les uns aux autres.

Par ailleurs, selon l'approche actionnelle qui sera étudiée ultérieurement, apprendre une L2 suppose accomplir des tâches en construisant du sens dans l'interaction avec autrui, c'est à-dire une co-construction (cf. Ellis 2003). L'apprenant agit avec un partenaire en communiquant avec lui. Nous partons du postulat que l'activité de co-construction implique une coopération car c'est à travers la relation aux autres que l'on se construit. Toutes ces théories nous fourniront une occasion de faire ressortir que communication, langage, langue et discours sont, en grande partie, les produits des interactions qui s'établissent entre l'individu et son environnement social et que l'apprenant de L2 apprendra cette L2 quand il est en interaction avec le milieu social. A cet égard, Gauthier et Tardif, soulignent : l'apprentissage doit être socialement et non individuellement significatif (2005:364). Vygotski, « Pensée et langage », (1934, trad. 1985) énonce qu'au cours de la première année, l'apprenant construit des schèmes représentatifs, et dans son interaction avec le milieu social, des schèmes communicatifs.

Les théories de l'acquisition nous rappellent par ailleurs que l'acquisition ne se fait pas bien s'il n'y a pas de traitement en profondeur (*deep processing*) et observation active, et s'il n'y a pas de repérage (*noticing*) (Narcy-Combes, 2005:44). Il est important de noter que le repérage (*noticing*) serait facilité par l'*input* (*input enhancement*) (Ellis, 1994:661) et par la confrontation à une grande quantité d'*input* (*flooding*) (Robinson 2002 pages 7, 85, 131). Ainsi, notre attention sera portée particulièrement au fait d'exposer les apprenants à une grande quantité d'*input* car pour parvenir à produire, l'apprenant de L2 a besoin de traiter du sens, de focaliser son attention et d'être conscient que toutes ses activités cognitives sont « nativisées ».

Inspirée à la fois par des ouvrages et des revues diverses (J-P et M-F Narcy-Combes 2007), (J. Fontenay et M. Vergues 2007), (Chapelle 2005), (Demaizière 1992), (Giardina 1999), nous retenons que l'utilisation des TIC dans l'apprentissage de L2 est un phénomène incontournable car elle apporte des valeurs ajoutées indéniables à l'acquisition de cet apprentissage dans le cadre d'enseignement/ apprentissage. Nous avons évoqué ce phénomène un peu plus haut. Par ailleurs nous comptons évoquer le maillage entre le *PowerPoint* et les feuilles de papier en classe de langue. Ce maillage montre l'utilisation des présentations *PowerPoint* comme une amélioration entre les prises de notes manuelles et l'utilisation actuelle de *PowerPoint* (Fontenay et Vergues, 2007:59-71).

Nous comptons également évoquer le maillage entre le tableau noir et le diaporama *PowerPoint*. Ce maillage montre également un avantage de diaporama *PowerPoint* sur le tableau noir (Fontenay et Vergues (2007:59-71). Nous sommes consciente que d'autres supports de présentation comme You Tube, le Wiki, les tableaux interactifs (TBI), les Moos existent mais étant donné la disponibilité, la manipulation facile de *PowerPoint* en plus d'être l'outil le plus utilisé pour des présentations dans le domaine du travail en entreprise, nous avons opté pour son utilisation en classe de langue.

Pour confronter la théorie et la pratique dans un premier temps, cette exploration théorique nous permettra de détailler la partie pratique de cette étude. Cette dernière rejoindra la théorie pour montrer que la transmission d'un savoir n'est pas possible en soi, et qu'il est nécessaire que les apprenants s'approprient les concepts nouveaux par un travail cognitif effectif. A ce propos M.-F Narcy-Combes souligne : le savoir s'acquiert sur la durée, par la rencontre répétée de l'expérience et de la réflexion. (2006:25). Et elle ajoute: c'est pourquoi nous

privilégions l'approche par tâche dans nos formations. Celle-ci, dit-elle, suppose en premier lieu une analyse du public et de ses besoins.

En somme, pour que les apprenants s'approprient des concepts nouveaux par un travail cognitif, une approche paraît propice, l'approche par tâches (cf 4.4), car les tâches font apparaître la dimension cognitive et sociale de l'enseignement /apprentissage. Donc dans cette thèse, nous nous centrerons davantage sur la réalisation des tâches pour favoriser l'apprentissage et l'acquisition de L2.

Dans l'étape suivante nous aborderons ensuite et successivement, la mise en place de l'expérimentation pilote. Au cœur de cette mise en place de l'expérimentation pilote se trouve la conception de macro-tâches de type B - (les macro-tâches conduisent à une production langagière non limitée à l'univers scolaire Narcy-Combes (2005) - dont nous avons fait l'hypothèse qu'elles étaient susceptibles de contribuer au développement de la production orale en L2 des apprenants.

Les diverses expérimentations dont il sera question dans cette thèse se sont déroulées pendant 2 ans et nous exploiterons leurs détails dans des chapitres ultérieurs. Ces multiples expérimentations que nous avons menées ont permis dans un premier temps de questionner l'impact d'un exposé oral des tâches réelles collectivement élaborée et présentée sur support *PowerPoint* sur la production orale de ces apprenants. À ce sujet, Swain souligne: *collective behavior may be transformed into individual mental resources* (1995:97).

Donc, cette recherche porte plus spécifiquement sur le scénario que nous venons de décrire ci-dessus. Nous nous attacherons précisément à analyser comment l'apprentissage médiatisé sous-tendu par cette expérimentation est susceptible de déclencher de la pratique de la production orale chez les étudiants de L2.

En nous basant sur le protocole d'évaluation adopté de Narcy-Combes (2005), nous analyserons d'abord les tâches proposées pour les expérimentations pilote et non pilotes, en prenant appui sur ses critères. (2005:199). Nous évoquerons également ceux proposés par Chapelle et Ellis, synthétisés par Demaizière et Narcy-Combes, pour analyser les tâches proposées. Nous choisirons également une évaluation par rapport à un référentiel explicite, celui du CECRL. Finalement, nous cernerons l'impact d'un support TIC sur le développement de la production orale en français des étudiants. Les résultats de cette thèse auront pour but de

développer la responsabilité individuelle des apprenants de L2 pour leur propre apprentissage. Après ce survol des grands chapitres de la thèse, nous allons esquisser son plan.

0.2 Plan de la thèse

La présente thèse se compose de douze chapitres :

Nous nous attacherons dans un premier temps à décrire la situation sociolinguistique dans laquelle se passe l'apprentissage du français (première partie). Nous aborderons d'abord l'étude sociolinguistique ainsi que ses conséquences sur l'acquisition de L2 au sein d'une multitude d'autres langues. Nous évoquerons ensuite les notions de diglossie et pluriglossie aussi (chapitre 1). Nous nous intéresserons ensuite à décrire d'une part, la méthodologie adoptée pour mener cette recherche qui est ici la recherche-action. D'autre part, nous développerons le cadre théorique de cette thèse. Pour cela nous établirons d'abord une réflexion épistémologique, qui nous permettra de dégager les conditions nécessaires à l'apprentissage d'une L2. Par la suite, nous nous interrogerons sur la nature des liens qu'entretiennent ces théories d'apprentissage avec la didactique (chapitre 2 et chapitre 3). Nous procéderons ensuite à comprendre ce qui régit l'apprentissage d'une L2 ainsi que son acquisition. Dans un premier temps, nous préciserons la manière dont nous envisageons le terme « langue » et celui de « communication ». Le concept de relation transductive proposée par Simondon (1989) paraît propice, (cf 4.1). Ces deux relations sont d'une part le langage, le discours paroles et la langue, et d'autre part la langue, la culture et le contenu. Ces notions peuvent difficilement être dissociées les unes des autres. Par conséquent, cette relation nous incite, à ne pas oublier que les tâches que nous proposons aux apprenants gagnent à être réalistes, à correspondre à ce qu'ils accomplissent dans la vie courante, et à avoir une authentique validité discursive (chapitre 4). Plus loin, nous tenterons donc de montrer avec plus de détails comment le concept de langage conduit à celui de communication. Nous essaierons d'établir comment ces concepts sont reliés les uns aux autres. Donc, un regard vers les théories d'acquisition et les théories socioculturelles alimenteront cette partie. Sera également évoqué la contribution des TIC à l'acquisition de L2. Nous analyserons le lien entre les TIC et les tâches proposées, à la lumière des critères retenus comme gage d'un apprentissage efficace. Des réponses aux questions de recherche que nous avons posées pourront ainsi être apportées grâce à cette mise en regard (chapitre 5). Ceci nous conduira à la formulation de notre problématique et de nos hypothèses (chapitre 6).

La deuxième partie consistera à évoquer la méthodologie de recherche-action que nous avons adoptée, et à préciser le contexte dans lequel nous avons effectué notre recherche-action (chapitre 7). Par la suite, nous poursuivrons par des détails sur la description des différentes expérimentations pilote et non pilote menées, ainsi que leurs impacts sur la production orale des apprenants. Proposées sur support *PowerPoint*, ces différentes expérimentations sont basées sur la réalisation de tâches les plus proches du monde professionnel. Ces dernières sont collectivement élaborées par les apprenants, afin d'améliorer leur production orale. Au cours de ces expérimentations, les différentes tâches pertinentes réalistes ont été conçues par les divers programmes intégrant la L2 à MUBS. Elles sont liées aux domaines professionnels des étudiants. Nous détaillerons les expérimentations dans les différents chapitres (chapitre 8 et chapitre 9). Nous procéderons à l'analyse des différentes tâches que nous avons proposées aux apprenants lors de la phase d'expérimentation. Pour cela nous tiendrons compte des critères d'évaluations que nous avons évoqués dans le point 4.6 enfin d'examiner si ces tâches ont satisfait nos attentes (chapitre 10). Seront détaillés les résultats obtenus par le biais des questionnaires de satisfaction (chapitre 11). Les discussions seront présentées ensuite (chapitre 12) et la conclusion finalement.

Ces différents points décrits dans leur déroulement chronologique, correspondent à la démarche que nous avons suivie pour entreprendre notre recherche. Afin de permettre au lecteur de cette thèse de comprendre, ce qui nous a conduit à entreprendre cette recherche, nous allons maintenant commencer par la première partie dans laquelle nous allons aborder le contexte sociolinguistique dans lequel elle s'est déroulée.

PREMIÈRE PARTIE

Dans cette première partie, nous allons d'abord aborder le contexte sociolinguistique puis nous nous attacherons à nous positionner, tout d'abord dans un cadre épistémologique et méthodologique de recherche au sens large. Cette réflexion autour de références théoriques sera construite à travers la technique de « l'entonnoir » que préconise Narcy-Combes, (2005:8). Cette technique guidera notre recherche, ainsi que la construction du cadre théorique tout au long de cette thèse. Puis nous rappellerons les grandes théories d'apprentissage dont celles d'une L2 dans le domaine d'enseignement/apprentissage des langues. Cela dans le but d'établir un état des lieux de la théorisation dans le domaine enseignement/apprentissage. Cela nous permettra ensuite de prendre du recul sur notre pratique de terrain, et à nous positionner pour mener à bien cette thèse.

CHAPITRE 1 CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE

1.1 Introduction

Aujourd'hui en Ouganda, face à l'hétérogénéité croissante de la population (réfugiés venant du Congo, du Soudan, du Rwanda, de Somalie, du Burundi) d'une part, et la tendance à la mondialisation économique, mais aussi culturelle, d'autre part, la connaissance du français s'avère primordiale, voire même incontournable, pour ce pays; s'il souhaite développer ses échanges économiques et techniques et s'il veut faciliter sa coopération culturelle, sociale, scientifique, économique et technique dans le monde. Dans ce processus d'ouverture tant sur le plan international, pour développer ses relations économiques et commerciales avec des pays francophones qu'au niveau national - pour développer son potentiel touristique, s'ouvrir aux échanges universitaires, culturels et artistiques-, la connaissance de la langue française constitue pour les ougandais un sésame de l'accès au monde, une marque de reconnaissance, une plate forme d'échange.

Le phénomène des réfugiés apporte au pays la construction d'une nouvelle culture. Celle-ci se consolide lors des rencontres internationales, des interactions synchrones lors de la manifestation de la francophonie en Ouganda (la francophonie est célébrée en Ouganda par la communauté francophone et toutes les écoles et instituts qui offrent des cours de français tous les ans au mois de mars). A titre d'exemple, la fête du « Beaujolais » réunit les hommes et les femmes d'affaires francophones et ougandais, se déroule le 17 novembre. De façon générale, ces manifestations offrent des possibilités à une pleine participation du citoyen à la vie sociale et culturelle. Non seulement des communautés professionnelles francophones y participent, mais également un nombre croissant de personnalités appartenant à des classes sociales hétérogènes et différentes y participent aussi. Ce qui explique aujourd'hui l'importance capitale de l'acquisition de la langue française pour les ougandais, afin de pouvoir s'intégrer facilement à des telles rencontres sociales et culturelles.

La question qui se pose est la suivante: du côté des usagers, locuteurs non-natifs, comment favoriser l'accès aux savoirs de la langue française? La transmission des connaissances de cette langue revêt aujourd'hui une importance capitale pour l'Ouganda, afin de garantir une

pleine participation de ses citoyens à la vie sociale, culturelle et économique globale. La possibilité d'avoir accès aux savoirs et aux concepts de L2 représente un atout et une condition nécessaire, non seulement pour les communautés des professionnels francophones, mais également pour beaucoup d'autres populations variées. Enfin, la mobilité des individus et la globalisation économique exigent la mise en œuvre de politiques linguistiques.

Actuellement les universités et les centres de langues comme l'Alliance française de Kampala (AFK) reçoivent beaucoup de demandes pour des cours spécifiques en français. L'AFK est seule pour l'instant à répondre à la demande des entreprises et institutions, pour lesquelles la maîtrise du français constitue une nécessité. Elle doit être capable de bâtir une offre sur mesure, diverse, spécialisée, au service de ces besoins spécifiques en constante augmentation. Sa capacité à le faire est une exigence qui passe par la mise en œuvre d'une démarche qualité au rang de laquelle la formation des équipes de professeurs occupe une place centrale. De nombreux clients d'entreprise, d'organismes internationaux, de cadres militaires, de cadres ministériels (ministère des Affaires étrangères, ministère de l'Éducation, ministère de l'Agriculture, ministère de la Santé etc.) y vont pour suivre le cours de FOS.

Ces instituts diffusent le FOS ou de français de spécialité (FS) en vue de satisfaire les besoins langagiers de leurs clientèles. Quant aux universités et aux instituts de tourisme, d'hôtellerie et de restauration, le Département des Études Supérieures « *Higher Education Section* » du ministère de l'Éducation nationale ougandaise, recommande que l'enseignement et l'apprentissage fonctionnels des langues étrangères (entre autre l'anglais, le swahili et le français) y soient mis en place. Cela a pour but de préparer les futurs cadres à s'intégrer dans la région des Grands lacs et de l'*East African Community* (désormais le Rwanda et le Burundi - deux pays francophones – lesquels font partie de l'*East African Community depuis 2007*). Cette décision des instances institutionnelles pour normaliser l'enseignement des langues des Instituts Supérieurs donnent un appui fort à la politique linguistique. C'est ainsi que nous assistons au rôle que joue ce ministère, par ses soutiens politiques et culturels, pour l'apprentissage/enseignement des langues étrangères dans les instituts et universités d'Ouganda.

Afin de mieux saisir les enjeux de la culture et de la politique éducative et linguistique de l'Ouganda, il paraît important de commencer par décrire brièvement la situation géographique du pays et ensuite la situation linguistique. C'est en effet cette dernière qui détermine la politique linguistique et éducative. La situation linguistique actuelle de l'Ouganda s'explique par l'évolution historique du pays depuis la colonisation jusqu'à nos jours, mais aussi par son contexte ethnographique et par la situation sociolinguistique actuelle. Ces paramètres seront donc explicités de façon détaillée au cours de ce chapitre, afin que le lecteur comprenne leur influence sur le choix des langues dans le contexte institutionnel Ougandais.

1.2 Une étude sociolinguistique : Quelques définitions de la sociolinguistique

Avant de décrire en détail la situation sociolinguistique de l'Ouganda, il semble nécessaire de définir la notion de sociolinguistique. Cette définition permettra au lecteur de comprendre les raisons des choix de langues étrangères (anglais et français) en Ouganda.

Pour Durkheim : est considéré comme « fait social » toute manière de faire, fixée ou non, susceptible d'exercer sur l'individu une contrainte extérieure ; ou bien encore, qui est « général » dans l'étendue d'une société donnée tout en ayant une existence propre, indépendante de ses manifestations individuelles (1937:14).

D'après Spolsky la sociolinguistique se définirait comme :

A field that studies the relation between language and society, between the users of language and the social structures in which the users of language live. It is a field that assumes that human society is made up of many related patterns and behaviours, some of which are linguistic (1998: 3).

Il ajoute: *one of the principal uses of language is to communicate meaning, but it is also used to establish and to maintain social relationships. (Ibid.)*

Nous retenons que la sociolinguistique est un fait social qui décrit le comportement social des individus dans une communauté donnée.

Quant à Fishman (1971), la sociolinguistique se définit comme :

L'étude des caractéristiques des variétés linguistiques, des caractéristiques de leurs fonctions et des caractéristiques de leurs locuteurs, en considérant que ces trois facteurs agissent sans cesse l'un sur l'autre, changent et se modifient mutuellement au sein d'une communauté linguistique.

Pour d'autres sociolinguistes, comme Labov (1976) et Calvet (2009), la sociolinguistique, se définit comme: étude du fonctionnement social du langage, ou étude des rapports entre langage et société.

De ces définitions, nous retenons que la langue est d'une part un fait social, et que d'autre part les comportements de la société humaine influencent l'emploi de la langue, selon les structures sociales, donc une forme de comportement social pour chaque société. Il serait donc intéressant de porter un regard spécial, sur l'implication d'un tel fait sur l'apprentissage du FOS en milieu universitaire plurilingue. Considérer les apprenants du FOS à MUBS, comme des sujets plurilingues et pluriculturels constitue un bon point de départ pour une étude de plurilinguisme (Zárate Levy et Kramsch 2008:18).

Afin de sérier de façon précise l'importance de l'étude sociolinguistique de l'Ouganda, nous mènerons une réflexion sur les rôles social et communicatif, que jouent les différentes langues en Ouganda, et les conséquences qui en découlent pour cette thèse au cours de ce chapitre. A cet égard, le sociologue Hymes rappelle que : *l'objet principal de la recherche sociolinguistique est d'établir les bases pour une compréhension adéquate de la place de la langue dans la vie sociale* (1974:125).

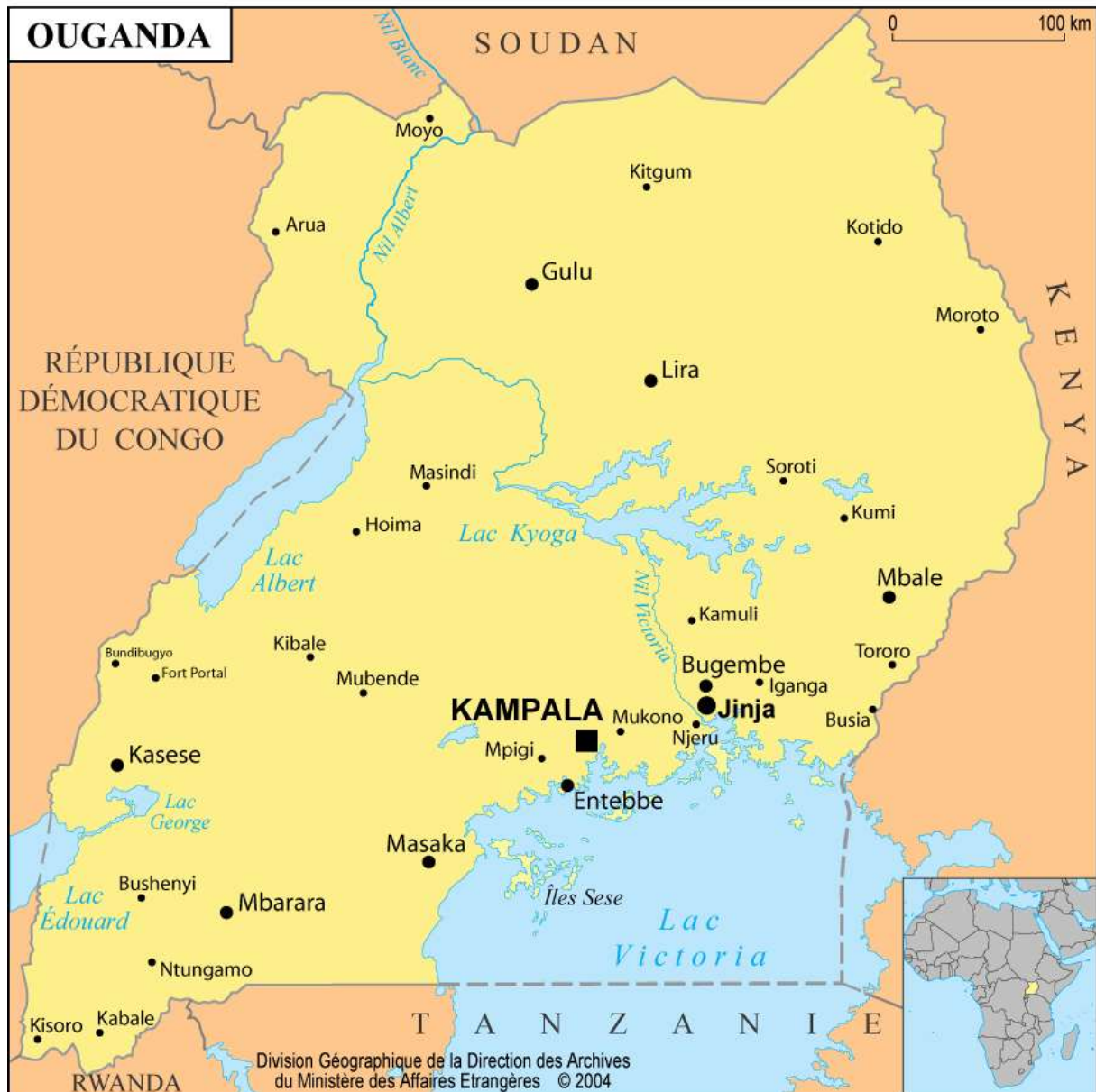
La sociolinguistique s'inscrit dans plusieurs domaines, mais nous en emprunterons deux qui sont pertinents et utiles, dans le cadre de cette recherche. Car ils nous permettront de voir dans quel contexte une langue donnée est choisie, et privilégiée par une communauté donnée.

Le premier de ces domaines est celui sur la *gestion des langues* qui porte sur des typologies de politique et d'aménagement linguistiques dans les différents pays. Le deuxième domaine est celui basé sur *les conflits diglossiques*. Ce dernier prend en considération des emplois situationnels, des langues en présence dans une société, des représentations, des attitudes qui peuvent porter des jugements sur les usages et dans le cadre des situations conflictuelles, de rapports de dominance entre les langues en présence.

Nous venons donc de voir dans cette section les définitions de la notion de sociolinguistique. Nous avons évoqué aussi le domaine dans lequel nous nous limitons pour cette étude, puisque nous en avons retenu deux pour l'étude sociolinguistique. Nous allons maintenant décrire la situation sociolinguistique d'Ouganda.

1.2.1 La situation sociolinguistique de l'Ouganda

L'Ouganda avec environ 31.8 millions d'habitants, présente une situation sociolinguistique complexe. C'est un pays plurilingue et diglossique de par sa nature, son histoire et sa géographie, comme nous allons le démontrer dans une brève description qui suit après. Nous commençons par présenter la carte géographique de l'Ouganda pour se représenter la région et l'importance que peut y avoir le français pour l'Ouganda.



Environ 70% de la population ougandaise est divisée en 12 ethnies de souche africaine. Le reste est constitué d'Arabes, d'Asiatiques (principalement Indiens, Pakistanais, Thaïlandais, Malayens, etc.), d'Européens et de ressortissants d'autres pays africains. Il est à noter que l'Ouganda accueille un grand nombre de réfugiés rwandais, burundais, congolais, soudanais, somaliens, kenyans, etc. qui forment eux aussi des groupes ethniques différents de ceux mentionnés ci-dessus. ([Http /www.tflq.ulaval.ca /axl/afrique /ouganda.htm](http://www.tflq.ulaval.ca/axl/afrique/ouganda.htm)).

D'après Nyeko (1996), les Ougandais appartiennent à deux grandes couches ethniques et culturelles, dont le Bantou, qui comprend entre autre les Bagandas, les Banyakoles, les Banyoros, et les Batoros, d'une part. Ceux-ci représentent les trois quarts de la population ougandaise et occupent la moitié sud du pays. D'autre part, se trouve le Nilotique qui comprend les Acholi, les Karamojongs et les Langis. Les groupes nilotiques sahariens sont répartis en trois: soudanais de l'Est, soudanais central et kuoliak. Le tableau n°1, ci-dessous illustre la répartition en pourcentage des ethnies, et le deuxième montre la répartition des langues ougandaises. Chacune de ces deux souches linguistiques vit dans une région correspondante, dont les frontières linguistiques sont restées à peu près inchangées depuis plus de quarante ans, à savoir depuis l'indépendance du pays.

Tableau 1: Les principaux groupes ethniques en Ouganda

Ethnie	%	Ethnie	%
Baganda	17	Acholi	4
Karamoja	12	Lugbara	4
Basoga	8	Banyoro	3
Iteso	8	Batoro	3
Langi	6	Arabes	1
Bagisu	5	Autres	23,3

Source : [http /www.tflq.ulaval.ca /axl/afrique /ouganda.htm](http://www.tflq.ulaval.ca/axl/afrique/ouganda.htm)

Quand on observe le tableau ci-dessus on constate que l'Ouganda en tant que pays compte 14 groupes ethniques, il illustre la répartition en pourcentage des ethnies.

Tableau 2: La répartition des langues ougandaises

Langues Bantoues	%	Langues nilo-saharienne groupe nilotique (soudanais de l'Est)	%	Langues nilo-sahariennes Groupe soudanais (central)	%	Langues nilo-sahariennes Groupe kouliak	%
Luganda	12	Lango	4	Aringa	2.3	IK	0.08
Nyankore	6.4	Teso	4	Lugbara	0.8	Soo	0.02
Chiga	5.6	Acholi	3	Ndo	0.8		
Soga	5.2	Alur	1.6	Ma'di	0.7		
Masaba	3	Karamojong	1.5				
Runyarwanda	2.1	Kuman	0.5				
Nyoro	2	Kupsabiny	0.5				
Tooro	2	Kakwa	0.3				
Kenyi	1.5						
Konjo	1.4						
Gwere	1.1						
Luyia	0.9						
Nyole	0.9						
Rundi	0.4						

Source : <http://www.tflq.ulaval.ca/axl/afrique/ouganda.htm>

Lorsqu'on observe le tableau ci-dessus, on constate que l'Ouganda est un pays multilingue. On constate aussi une situation d'hétérogénéité linguistique, qu'on retrouve dans d'autres pays du monde. Ces constats pourraient signifier que les différentes ethnies ont leurs langues locales d'origine, et qu'il y aurait une forte probabilité de conflit ethnique entre les uns et les autres. Également, il existerait de possibles malentendus ou manque de compréhension, de conflits entre les différentes ethnies en Ouganda. Statutairement devenue langue officielle du

pays, l'anglais, langue du colonisateur, servirait aux communications entre des groupes de langues maternelles différentes. Comme déclaré dans l'article 6 de la constitution ougandaise du 8 octobre 1995, cet article accorde une place importante à l'anglais comme langue officielle. Article 6: *Official Language*.

“1. *The official language of Uganda is English,*
2. *Subject to clause (1) of this article, any other language may be used as a medium of instruction in schools or other educational institutions or for legislative, administrative or judicial purposes as may be prescribed by law”.*

1. *“La langue officielle de l'Ouganda est l'anglais*
2. *En vertu du paragraphe 1 du présent article, toute autre langue peut être employée comme véhicule d'enseignement, ou à des fins législatives, administratives ou judiciaires, tout comme cet usage peut être prescrit par la loi ».*

Sous l'angle des langues locales, la constitution ougandaise souligne le rôle important que joue *any other language* « toute autre langue ». Ces langues peuvent être employées pour communiquer dans différentes situations en Ouganda. Les langues locales trouvent leur place dans les écoles primaires où elles font l'objet d'un apprentissage oral et écrit. Une étude menée par Majola (2006), démontre l'importance de l'enseignement en langues locales *Teaching in local languages good policy (Thursday, 6th March, 2008)*.

Les six langues locales actuellement privilégiées pour cet enseignement sont : *l'ateso*, le *luganda*, le *karimojong*, le *runyakore*, le *luo* et le *lugbara* (Majola 2006). La raison du choix de ces six langues, s'explique par le fait qu'elles ont mis en place un alphabet/une orthographe des langues qui fonctionne presque comme l'alphabet anglais et que ces mêmes langues sont utilisées par les média, par l'enseignement et aussi pour la traduction des bibles.

Pour éclairer cette idée de l'importance des langues locales en Ouganda, nous empruntons un extrait dans le document officiel, *The White Paper* :

The language Policy states that both Ugandan languages and Kiswahili are to be included in primary and secondary education and of particular interest are the decisions about African languages as subjects and as media of instructions. Ugandan

languages should be taught as a subject throughout the primary school. The selected Ugandan languages are so-called area languages Luo, Runyakitara, luganda, Ateso/Akarimojong and Lugbara) and they pose as options in exams in Primary Leaving Examinations » (1992:19).

A travers cet extrait, on constate que le kiswahili, langue véhiculaire - (une langue véhiculaire, sert aux communications entre des groupes de langues maternelles différentes) - de l'Afrique orientale, ne figure pas parmi les « *Ugandan languages* » qui sont « *so-called area languages* », or c'est une langue africaine valorisée pour l'unification des peuples africains. Nous expliquerons les raisons ultérieurement.

Ayant évoqué les différents ethnies et leurs langues respectives, et ayant série leurs importances en Ouganda, nous allons maintenant évoquer brièvement le statut de l'anglais - langue du colonisateur - par rapport à d'autres langues locales ougandaises.

1.2.2 Le statut de l'anglais en Ouganda

Une brève définition du concept de « statut » nous conduira à décrire celui des langues en Ouganda.

Selon Robillard :

Le statut est la position d'une langue dans la hiérarchie sociolinguistique d'une communauté linguistique, cette position étant liée aux fonctions remplies par la langue, et à la valeur sociale relative conférée à ces fonctions [...]. On distingue généralement le statut de fait (empirique, implicite) du statut juridico-constitutionnel (explicite, de jure). Il n'est pas exclu que ces deux statuts soient relativement contradictoires... Sur le plan explicite, les catégories de statut le plus souvent utilisées sont celles de la langue officielle (langue de travail de l'État), de la langue nationale (statut garanti par l'État), voire de langue proscrite [...]. Dans le domaine éducatif, une langue peut être dotée de statuts divers : elle est soit médium (ou véhicule) d'enseignement, soit langue enseignée (ou langue matière) (1997:269-270).

Selon cette définition, le statut se distingue en deux grandes catégories : le statut de fait (empirique, implicite) autrement dit statut informel, et le statut juridico-constitutionnel (explicite, de jure) qui serait le statut formel. Les catégories qui emploient ce dernier semblent

pertinentes pour cette étude. Ce statut qui désigne les statuts de langues officielles et de la langue nationale servira pour décrire celui de l'anglais et des autres langues en Ouganda.

Comme il a été observé dans la partie 1.3.1 ci-dessus, l'anglais est légalement la langue officielle de l'Ouganda. Il est « la première langue seconde » privilégiée par la constitution ougandaise et par le système éducatif ougandais pour l'usage exclusif de l'enseignement dans toutes les écoles, ou autres établissements d'enseignement. Ainsi, l'utilisation de l'anglais commence en 4ème année de l'enseignement de base (primaire) et se poursuit jusqu'à la fin de l'université. Normalement pour les apprenants ougandais, on pourrait faire l'hypothèse que la langue anglaise est un moyen complémentaire pour communiquer avec autrui, pour découvrir d'autres cultures, en particulier la culture anglaise, pour accéder à l'information scientifique et technique et finalement pour obtenir un travail. C'est aussi la langue institutionnelle de l'administration, de la justice, du parlement, du commerce et de l'enseignement, comme celle des médias. A l'instar du kiswahili, l'anglais serait une langue seconde en Ouganda mais c'est aussi la langue privilégiée par l'élite.

Nous venons d'évoquer le statut légal de l'anglais en Ouganda - un pays multilingue. Notre conclusion est que l'anglais est devenu langue d'unification pour éviter une possibilité de malentendus qui émanerait du fait de l'existence d'une multitude des langues. Cette observation nous mène à décrire la situation politique linguistique et éducative de l'Ouganda.

1.3 La politique linguistique en Ouganda

1.3.1 Définition de la politique linguistique

Le parcours ci-dessus nous pousse à définir la politique linguistique d'un pays. *Le terme politique linguistique sert à désigner toute planification délibérée, ou attitude implicite de l'État à l'égard des langues se trouvant sur le territoire national. Il s'agit donc de divers efforts officiels « visant à modifier le statut relatif et l'usage d'une ou de plusieurs langues »* (Historica Dominion Institute 2010).

D'après Calvet, la politique linguistique se définirait comme :

L'intervention sur les langues et sur les relations entre les langues dans les cadres des États, [...] mieux un ensemble de choix conscients concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale. (1996:111).

Ce même auteur souligne par ailleurs que cette intervention effectuée ne concerne pas uniquement les rapports entre langues et vie sociale, mais également les rapports « *entre langues et vie nationale* ». (1987b:154-155). Plus loin, il distingue la politique linguistique de la planification linguistique en observant que cette dernière est la « *mise en pratique concrète d'une politique linguistique, le passage en acte en quelque sorte* » (Ibid.)

Nous montrerons ensuite dans quelle mesure les notions, retenues ci-dessus rejaillissent sur la politique linguistique d'Ouganda. Entre temps, il importe de noter, au préalable, les fonctions théoriques et donc universelles du concept de politique linguistique, car cela nous montre comment cette politique linguistique a structuré la situation linguistique de l'Ouganda.

1.3.2 Fonctions des politiques linguistiques

Nous observons d'abord que la politique linguistique est un enjeu de pouvoir (Grand Guillaume 2003). C'est une arme politique d'un gouvernement qui la choisit selon, entre autres, ses buts, ses positions politiques et son programme socioéconomique. C'est ainsi qu'en Ouganda, l'anglais a été adopté comme langue de communication officielle et administrative comme nous l'avons déjà évoqué dans la partie (1.3.1). La politique linguistique est aussi un élément de l'identité nationale, les politiques linguistiques pouvant traiter les langues, comme des moyens d'unification et de compréhension nationale (Ibid.). C'est ainsi que dans les lignes qui suivent, nous présentons les politiques éducatives qui structurent le système éducatif Ougandais depuis son indépendance, car toute politique de planification porte une certaine influence sur les pratiques et les représentations des langues.

1.4 Étude de la politique éducative locale et apprentissage des langues en Ouganda

La politique éducative interprète et adapte simplement la politique linguistique au programme scolaire. Elle détermine les langues qui seront enseignées, et le niveau auquel elles le seront. Elle définit la place dans le cursus scolaire de chacune de ces langues, et détermine la langue de scolarisation, les fonctions et les buts de cet enseignement, la distribution de ressources par langue, ainsi que la distribution territoriale des langues, objets d'enseignement. Cette politique permet donc au gouvernement de réaliser des prises de position politiques concernant la valeur des langues, positions que dissimule souvent la formulation des politiques linguistiques. En Ouganda, le Ministère de l'Éducation et des Sports en

collaboration avec le *National Curriculum Development Center, NCDC* - Conseil responsable des programmes d'enseignement en Ouganda - sont mandatés par la constitution pour établir la politique linguistique dans le cadre d'enseignement en général.

D'après www.unesco.go.ug les fonctions mandatées de *NCDC* sont :

As provided for in the Statute, the functions of the Centre are:

<i>1 .to investigate and evaluate the need for syllabus revision and curriculum reform at primary, secondary, tertiary levels of education, in pre-school and post-school education and in teacher education</i>
<i>2. to initiate new syllabuses, revise existing ones, carry out curriculum reform, research testing and evaluation to bring up-to-date and improve syllabuses for school and college courses;</i>
<i>3. to draft teaching schemes, text books, teacher's manuals, and examination syllabuses, in cooperation with teaching institutions and examining bodies;</i>
<i>4. to design and develop teaching aids and instructional materials</i>
<i>5. to devise, test and evaluate examination questions and methods of examining students with other appropriate teaching and examining bodies;</i>
<i>6. to organize and conduct in-service courses of instruction for the acquisition of knowledge and professional skill by persons intending or required to teach new courses developed at the centre;</i>
<i>7. to organize and conduct courses in the objectives and methods of curriculum development for persons required to participate in curriculum development work;</i>
<i>8. to hold seminars and conferences on curriculum development projects and problems;</i>
<i>9. to collect, compile, analyse and abstract statistical information on curriculum and matters related to curriculum;</i>
<i>10 .to publish information, bulletins, digests, periodicals or other written materials concerning curriculum and other matters related to curriculum;</i>
<i>11. to disseminate and promote general and other better knowledge and understanding of new curricula, teaching methods and teaching aids.</i>
<i>12. The centre may have such other functions as the Minister may from time to time specify</i>

by statutory order.

Nous allons donc maintenant étudier comment la politique éducative a influencé l'enseignement des langues en Ouganda.

Considérant le rapport ci-dessous sur l'apprentissage des langues locales en Ouganda, écrit par un spécialiste dans ce domaine auprès de NCDC, on déduira que les Ougandais disposent de plusieurs langues pour vivre, écrire et parler dans un même monde, comme illustré dans le tableau ci-dessus (cf. *The White Paper 1992*). Ce rapport privilégie ces langues locales car elles sont d'immenses sources d'apprentissage au point de vue social, cognitif, physique et pédagogique.

- Teaching in local languages good policy Thursday, 6th March, 2008

“The idea of teaching in local languages in lower primary school classes followed

Recommendations from a number of researchers. The 2004 Tony Reed report on the review of primary curriculum pointed out “generally children learn faster if early education is conducted in a familiar language”.

[...], the 1989 Kajubi Report and the National Assessment of Progress in Education (NAPE) had confirmed the low levels in acquisition of literacy by primary school goers.

[...]Ministry of Education had to address by putting in place an education language policy.

The mother tongue be used as a medium of instruction in education up to Primary Four – although it has been modified to cover only P1-P3).

- The area languages – Luganda, Lwo, Runyakitara, Ateso/ Nakarimojon and Lugbara – whose orthographies were ready - be taught as a subject in primary schools and be examinable in PLE.

- That a National Language Advisory Board be established to assist in the development of Uganda languages.

- The language policy is in use in other countries like Nigeria, Ghana, South Africa, Zambia, Malawi, Lesotho, Swaziland and Zimbabwe.

In rolling out the policy, the ministry envisages a number of benefits:

- Local languages promote comprehension, accuracy of expression, interest in nature around

and increases appreciation of culture, which is important for one's identity.

- Local languages are a tool for socialization that helps to shape people's compatibility with the environment around them. This enhances the participatory methods used in the classroom like group participation skills that are effective in achieving learning.

- Local languages create confidence in one's language.

The writer is a language specialist at the National Curriculum Development Centre”.

Ce qui nous intéresse dans le rapport ci-dessus, qu'il faut commenter, c'est de montrer que l'Ouganda attribue une importance primordiale à l'apprentissage/enseignement à l'école primaire, dans les classes élémentaires en langue maternelle et en langues locales (cf.1.3.1). Selon ce rapport, on peut dire que les langues maternelles et langues locales occupent une place plus importante en primaire, car elles fournissent les moyens, pour chaque individu, d'affirmer son identité, de développer sa philosophie personnelle, de comprendre son entourage, son environnement, de perfectionner sa personnalité et de se socialiser avec les autres. Grâce à cette connaissance élémentaire en langue maternelle, l'apprenant peut, former son jugement personnel, accroître son sens moral, apprécier sa valeur pour la société dans laquelle il vit. Les langues locales et maternelles constituent un pont entre l'école et l'entourage immédiat de l'apprenant. Nous observons aussi la raison pour laquelle le kiswahili ne figure pas dans la liste de langues locales, alors qu'il est une langue véhiculaire (cf. 1.3.1).

Comment peut-on expliquer l'absence du kiswahili sur la liste des langues locales ? L'explication pourrait avoir deux raisons : d'abord, le kiswahili a très souvent été discrédité dans le passé, soit par les missions chrétiennes qui l'ont associé aux valeurs islamiques, soit par les forces armées auxquelles on a souvent associé des comportements brutaux. Nous trouvons ici une situation de conflit diglossique, celui basé sur des représentations, des attitudes qui peuvent porter des jugements sur les usages, et dans le cadre de situations conflictuelles, de rapports de dominance entre les langues en présence (cf. 1.3.1).

Quoiqu'il en soit, le kiswahili a toujours souffert d'une politique ambiguë et dépendant de « cliques » dirigeantes au pouvoir www.tlfg.ulaval.ca 2010. Il en résulte une politique linguistique favorable à l'anglais et aux autres langues étrangères comme le français, le chinois, l'allemand, l'espagnol (Notre conclusion). Face à une telle attitude, les langues locales, l'anglais ainsi que d'autres langues étrangères restent dans ce cas de figure en position dominante (cf. notre conclusion).

A ce titre aussi, Majola (2006), (qui a mené une recherche dans cinq écoles à Kampala, la capitale ougandaise) souligne que le kiswahili n'était pas enseigné, que seule une école sur cinq enseignait la langue locale luganda. Les enseignants interviewés avaient indiqué qu'il n'y avait pas de volonté politique pour promouvoir le kiswahili. De plus, les enseignants n'avaient reçu que peu de formation dans ce cadre. Il n'y avait même pas de matériaux pour enseigner le kiswahili et le luganda. Alors que selon *White Paper*, cette langue devrait être enseignée avec l'anglais, comme matière obligatoire comme le laisse voir la citation suivante :

Kiswahili and English will be taught as compulsory subjects to all children throughout the primary cycle, in both rural and urban areas. Emphasis in terms of allocation of time and in the provision of instructional materials, facilities and teachers will, however be gradually placed on Kiswahili as the language possessing greater capacity for uniting Ugandans and for assisting rapid Social development (1992).

A travers cette citation, il semblerait donc qu'il y ait deux langues obligatoires d'enseignement/apprentissage en primaire, l'anglais et le kiswahili. Mais comme nous venons de le voir ci-dessus, (cf. le témoignage de Majoola 2006), il manque encore des ressources adéquates pour réaliser l'enseignement du kiswahili. Telle étant la situation, l'anglais et d'autres langues locales relèguent le kiswahili. (cf. notre conclusion).

Ainsi que nous venons de le voir, il n'y a pas de langue qui coexiste avec d'autres sans conflit, par exemple le cas du kiswahili. L'anglais l'a emporté sur les autres langues, car c'est une langue d'unification (nous l'avons mentionné dès le début). Nous aborderons prochainement d'une part le phénomène du contact des langues et ses conséquences, et d'autre part le conflit linguistique qui en résulte ; cela, à travers le concept de diglossie et de pluriglossie.

1.4.1 Le phénomène de diglossie et de pluriglossie ou plurilinguisme en Ouganda

L'Ouganda est un pays plurilingue où les individus peuvent parler, communiquer et agir dans plusieurs langues suivant plusieurs contextes culturels (cf. Zarate et al 2008:18). C'est aussi un pays au sein duquel il y a une langue officielle -l'anglais - et d'autres langues locales qui sont privilégiées pour l'enseignement, *White Paper* (1992). Du point de vue sociolinguistique, on peut tenter d'expliquer que l'Ouganda est un pays diglossique et pluriglossique.

1.4.1.1 L'Ouganda, un pays diglossique

Au point de vue diglossique, Georg Kremnitz affirme que :

Chaque situation diglossique contient des éléments d'inégalité et par conséquent des éléments de conflit. Le potentiel conflictuel est lié inextricablement à l'inégalité des emplois. Ces éléments conflictuels ne sont pas continuellement actualisés, mais ils sont toujours présents, actualisables, pour ainsi dire (1991).

La diglossie peut être vue comme un contexte, où une communauté donnée se sert de deux langues dont l'une est vernaculaire comme l'explique Bertin et al.

Diglossia is a fairly well-known phenomenon, it is a context where a given language community uses two languages: the first is the community's present-day dialect (vernacular) and the second may be an older or a more elaborate version of that dialect (cf. Arabic, Czech), or a distinct yet closely related variant (eg: Hochdeutsch) (Causa 2002).

Selon la définition proposée dans le Dictionnaire de linguistique (Larousse 1973), le concept de diglossie se définit comme suit : *on donne parfois à la diglossie le sens de situation bilingue dans laquelle une des deux langues est de statut sociopolitique inférieur.*

La diglossie définie de cette manière, permet de voir d'une part le statut dominant de l'anglais sur les autres langues étrangères et locales en Ouganda, et d'autre part la supériorité du français par rapport à d'autres L2 existant dans le pays (notre interprétation). Donc ce parcours de concept de la diglossie, nous induit à observer qu'il s'agisse de la substitution d'une langue à une autre, ou de l'usage concomitant de plusieurs langues, ou encore de l'influence d'une langue de prestige ou d'une langue dominante sur des langues minoritaires. On aura toujours affaire au phénomène du contact des langues et de ses conséquences d'une part et d'autre part au conflit linguistique qui en résulte.

Le contact des langues a deux conséquences qui se manifestent sous deux formes. D'une part, le mélange codique qui se caractérise principalement à travers deux aspects fondamentaux (les interférences, et les emprunts); et d'autre part, l'alternance codique, nous ajouterons même la nativisation. Selon Andersen (1983), la nativisation est le phénomène qui fait que l'apprenant perçoit et analyse toute nouvelle donnée langagière en L2, selon des critères déjà en place, qui lui sont personnels (ces critères varient évidemment au fur et à mesure qu'il avance dans son apprentissage). Nous trancherons sur l'étude de la nativisation et de l'alternance codique ultérieurement. Ces deux phénomènes permettront de montrer les pratiques d'alternance codique (*code-switching*) et d'assimilation.

1.4.1.2 Peut-on parler de conflit linguistique en Ouganda et en classes de langues à MUBS?

Kremintz (1981: 72) souligne que même l'individu qui a un potentiel bilingue, qui maîtrise à la fois deux langues, en fait un usage diglossique dans presque tous les cas. Il rappelle que le conflit linguistique est le phénomène le plus complexe qui englobe, entre autres, celui de la diglossie. Pour en citer un exemple typique en Ouganda, une étude menée par Otaba (2009:54) recense le fait que vers les années 70, il y a eu quelques tentatives visant à faire une langue indigène ougandaise, à la fois une langue officielle et nationale. Le but étant de revendiquer l'identité nationale par la mise en place d'une langue qui puisse remplacer l'anglais pour achever le processus de « décolonisation ». Deux langues rivales ont été proposées: le kiswahili et le luganda, mais les autorités ougandaises ont hésité sur le choix entre ces deux langues étant donné la rivalité éminente entre le luganda et les autres langues locales.

A cet égard, Kremintz souligne

[...] il y a conflit linguistique quand deux langues clairement différenciées s'affrontent, l'une comme politiquement dominante, emploi officiel, emploi public et l'autre comme politiquement dominée. Les formes de la domination vont de celles qui sont clairement répressives jusqu'à celles qui sont tolérantes sur le plan politique et dont la force répressive est essentiellement idéologique (1981:65-66).

Il ajoute :

[...] le concept de conflit linguistique serait applicable, chaque fois que deux groupes linguistiquement différenciés cohabitent dans une même organisation étatique, dès que l'une des deux a sur l'autre un avantage, en droit ou en fait. (Ibid.)

Ces définitions ouvrent le débat sur le positionnement des apprenants en comparant leur langue et culture respectives, avec l'apprentissage du FOS et comment leur façon d'agir varie-t-elle selon les contextes sociaux dans lesquels ils se trouvent. Au delà, il serait intéressant d'étudier dans quelle mesure les apprenants du FOS à *MUBS* sont capables d'imaginer les perspectives professionnelles qui s'offrent à eux, à partir des ressources linguistiques et culturelles à leur disposition? Ces questions trouveront des réponses dans un chapitre ultérieur.

1.4.1.3 L'Ouganda, un pays plurilingue

Du point de vue sociolinguistique, le plurilinguisme est un terme utilisé pour désigner un individu qui parle, communique et agit dans plusieurs langues. On peut dire que le terme de plurilinguisme désigne en fait la capacité que possède un individu à utiliser plus d'une langue dans la communication sociale, quelque soit le degré de maîtrise.

Selon Calvet le plurilinguisme se définit comme : *la pratique de plusieurs langues à des niveaux différents et pour des usages différents* (1987b: 32).

Quant à Hagège : *le plurilinguisme est la « coexistence d'une pluralité de langues dans un espace géographique ou politique donné »* (2005:11).

Selon le dictionnaire de didactique du français :

Le plurilinguisme est la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication. Celle-ci consiste à gérer le répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnel et culturel.

Ce parcours de définitions nous conduit à dénoter que le plurilinguisme est une source importante de conflit linguistique. Un conflit peut arriver dû à l'inégalité du statut des langues

au sein d'un pays, nous en avons évoqué un exemple typique en Ouganda (cf. le point.1.3.1) A cet égard, Otta souligne : [...] *Dans une telle situation, certaines langues sont dominantes, d'autres sont dominées.* (2009:92). Visiblement l'anglais est dominant par rapport aux langues locales.

Il ajoute :

« Le statut inégal des langues est porteur de conflits, car le caractère dominant de cette langue est lié aux rôles sociaux prestigieux et au pouvoir d'État, en l'occurrence de l'administration, l'école, les médias, les institutions économiques. De l'autre côté, les langues dominées sont reléguées aux rôles secondaires dans le cadre de la communication en famille ou entre proches. Les langues dominées peuvent être interdites, ignorées, tolérées, autorisées légalement ou reconnues juridiquement comme langues nationales ».

Au terme des analyses qui précèdent, on constate que certaines langues sont dominantes et que d'autres sont dominées, et que cela peut engendrer un conflit linguistique et une concurrence dus à l'inégalité de leur statut. Nous verrons ultérieurement les conséquences d'une telle analyse sur l'apprentissage de L2.

1.5 Le statut du français en Ouganda

La langue française est statutairement enseignée/apprise comme langue 2 en Ouganda. Les langues deux sont toutes des langues apprises après la langue maternelle (l'arabe, le latin, l'allemand, le chinois, etc.) dans le système scolaire secondaire et supérieur ougandais. Son apprentissage se fait formellement au cours du cycle secondaire, où elle est obligatoire en première et deuxième année. Elle devient facultative à partir de la troisième et de la quatrième année. Elle se combine avec des humanités, ou des cours scientifiques à partir de la cinquième et de la sixième année du cycle secondaire.

1.6 Synthèse

Après avoir décrit de l'aspect sociolinguistique du pays, nous avons voulu montrer que l'Ouganda est un pays d'Afrique de l'Est, entouré par des pays francophones et linguistiquement hétérogènes. On y trouve plusieurs ethnies et une multitude de langues locales, issues des tribus différentes. L'anglais est la langue officielle du pays, reconnu par la constitution ougandaise. Les langues étrangères sont enseignées dans des écoles secondaires et tout comme dans les instituts supérieurs. Quelques écoles primaires se trouvant dans la capitale et dans des régions reculées de la ville apprennent pareillement le FLE. Le français se retrouve en position dominante, quant à ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères en Ouganda, compte tenu de son importance au niveau mondial.

Nous souhaitons avoir donné un aperçu général sur la situation du français - au carrefour de plusieurs langues autochtones et internationales - en Ouganda d'une part ; et d'autres, préciser son importance dans ce pays pluriglossique et/ou diglossique. Les orientations privilégiées dans ce chapitre relèvent de la sociolinguistique, de la culture éducative, de la politique linguistique et de l'apprentissage des langues étrangères et locales en Ouganda. De ce fait, il était important de souligner les phénomènes pluriglossique ou plurilingue et/ou diglossique, car les deux concepts auraient des implications et des conséquences pour l'apprentissage de L2 en Ouganda. Ces implications et ces conséquences émergeront lorsque les apprenants seront amenés à exécuter les macro-tâches qui leurs seront proposées pendant le travail de terrain.

Dans les paragraphes ultérieurs nous nous attarderons par conséquent, sur les observations concernant l'apprentissage du FOS dans un pays pluriglossique et diglossique, et sur la variété des contextes sociolinguistiques. Cela nous permettra d'avoir un regard très large de ces situations sur la transmission du Français en général, et d'en mesurer les effets sur le processus de son acquisition. Dans ce pays, en effet, le français a un statut de langue étrangère, même s'il s'avère indispensable et incontournable aujourd'hui. Il est en contact et parfois en concurrence avec d'autres langues internationales et/ou autochtones, et pour la majorité de la population, ce n'est pas une langue première.

CHAPITRE 2 Positionnement, épistémologie et méthodologie

2.1 Épistémologie et méthodologie de la recherche

Ainsi que nous l'avons annoncé précédemment, nous nous attacherons dans ce chapitre à nous positionner d'abord dans un cadre épistémologique et méthodologique de recherche au sens large. Puis nous rappellerons les grandes théories d'apprentissage dont celle d'une L2. Nous poursuivons une démarche dite descendante. Dans la mesure où elle a pour point de départ des constats de dysfonctionnements dans les pratiques des classe sur le terrain, passe ensuite par le filtre de nos questions de recherche, se retrouve confrontée à diverses théories, pour permettre la construction d'une problématique et enfin, aboutit à un objet construit après une prise de « position parmi des théories parfois divergentes » (Narcy-Combes 2005 p. 95).

Dans la continuité, nous examinerons la contribution des TIC à cet apprentissage et analyserons leur lien avec les tâches proposées - à la lumière des critères retenus comme gage d'un apprentissage efficace - en nous concentrant sur la production langagière orale. Des réponses aux questions de recherche que nous avons posées pourront ainsi être apportées, grâce à cette mise en regard.

Nous avons évoqué le concept de positionnement épistémologique et méthodologique ci-dessus, sans pour autant les définir or leurs définitions éclaireraient l'importance de prendre en compte ces deux concepts dans chaque recherche entreprise par un chercheur. Que veut dire alors le mot « épistémologique ? ».

Ce terme «épistémologique » se définit comme la réflexion sur la construction et la gestion du savoir dans un domaine donné comme le laissent voir J-P. et M-F. Narcy-Combes :

Le mot épistémologie est bien entendu polysémique ; il englobe les méthodes propres à chaque science ou domaine scientifique, mais également les démarches de la pensée scientifique en général. Il peut se référer également au problème général de la vérité scientifique. [...], l'épistémologie serait la réflexion sur la construction et la gestion

du savoir dans un domaine donné, dans son rapport avec tous les autres domaines de la réflexion scientifique (2000 : 27-30).

Autrement dit, l'épistémologie s'occupe de la façon dont se construit la connaissance pour chaque personne. De ce fait, tout individu qui s'engage dans la recherche, doit nécessairement se positionner épistémologiquement. En bref, pour un chercheur, il lui importe de bien choisir le paradigme épistémologique, pour la construction de son objet et les implications méthodologiques. Cette observation nous conduit à évoquer ce que nous entendons par « méthodologie de recherche », car sa définition nous permet de voir son importance dans une recherche entreprise. Comme le définissent Narcy-Combes et Demaizière (2005), parler de la méthodologie en recherche oriente vers une pratique réflexive, menée en fonction de critères reconnus par une communauté de chercheurs, mais sans que l'on postule d'unicité des réponses possibles et donc du paradigme de référence.

Il s'ensuit que la méthodologie de recherche suppose en effet, l'acquisition d'une pratique pour conduire une recherche et rédiger son compte rendu, tout en respectant le protocole qu'exige la communauté scientifique. En bref, il importe de respecter les règles de l'écriture scientifique comme le laissent voir J-P. et M-F. Narcy-Combes (2000 :27-30). Ces mêmes auteurs observent : *La méthodologie implique le respect des règles et des conventions de discours de la communauté scientifique dont on revendique l'appartenance.* (Ibid.)

J.-P. et M.-F. Narcy-Combes soulignent : *On relance une recherche dès que les limites gênent.*

Cette citation nous induit à observer que lorsqu'une limite gêne en classe de langues, il faudra trouver une solution à ce problème. Il est important qu'un chercheur s'intéresse à la recherche. La question qui se pose serait la suivante : la recherche pourrait-elle être une source d'aide à un tel chercheur ? La réponse à cette interrogation amène, dans un premier temps, à définir la méthodologie à mettre en œuvre ce qui pourrait être d'une quelconque aide. Par ailleurs il serait intéressant de voir comment ce chercheur pourrait intégrer les apports de sa recherche, pour trouver le remède à son problème. C'est le cas typique de l'auteur de cette thèse. Confrontée par une problématique de classe, lors de sa pratique en face-à-face, elle s'est lancée dans une recherche pour lui trouver une solution possible.

A cet égard, Narcy-Combes rappelle :

La pratique et la recherche en didactique des langues s'appuient sur des objets dont l'existence «réelle» (la validité ontologique), n'est pas nécessairement remise en cause en raison de la nature, parfois scientifique de la terminologie, ou parce que ces objets ont une validité institutionnelle: compréhension orale, langue générale, FLE, cours de conversation, niveau A1, correction des erreurs, etc. Pourtant, tout enseignant rencontre des problèmes, au sens de questions à résoudre que Popper (1999) donne à ce terme. Il sera souvent tenté de trouver des solutions en s'appuyant sur son expérience : agir ainsi va à l'encontre de ce qui est avancé par Bachelard (1938) ou Kelly (1955), par exemple, sur le plan épistémologique. Certes le praticien n'est pas un chercheur, mais il importe qu'il prenne la mesure des conséquences de ses pratiques, en particulier quand elles ne sont pas conformes aux théories du moment.

En résumé, tout chercheur doit s'assurer que sa pratique de recherche se conforme aux théories scientifiques, il ne devra pas se laisser emporter par ses expériences. Ainsi, notre intention est de contribuer à montrer par un exemple concret, en quoi la praticienne peut bénéficier de la recherche théorique. En œuvrant de la sorte, la praticienne se mue en praticienne-chercheuse.

Pour Morin, par exemple il était important de réintégrer l'observateur dans son observation et donc de mesurer les effets que son point de vue, et son conditionnement avaient sur sa recherche (Narcy-Combes 1998a). Autrement dit, le chercheur devra s'auto-observer et ensuite prendre du recul par rapport à son observation.

Elias, lui, distingue l'engagement du chercheur, son implication personnelle dans ce qu'il entreprend, et sa distanciation, le recul que la méthodologie scientifique lui impose. (1973)

Il s'ensuit que dans la recherche en didactique des langues, chaque chercheur doit s'impliquer dans sa recherche. Il lui revient de trouver ses paradigmes épistémologiques, de les définir, de trouver une méthodologie pertinente à sa recherche, tout en prenant du recul et de la distanciation. Notre tâche, en tant que praticienne-chercheuse, consiste alors à trouver comment nous pouvons nous situer par rapport à ces débats. Nous faut-il prendre parti ? Oui

car nous faisons face à un problème de l'apprentissage, et nous souhaitons trouver une solution. Ainsi, le point qui suit aborde la recherche dans le cadre de l'enseignement.

2.2 Enseignement et recherche : communauté scientifique

Les deux pôles jouent un rôle socialement important. P. Arthaud (2007 :12) montre qu'il existe des liens entre l'enseignement et la recherche.

Ellis (1998) souligne:

To publish they must satisfy their peers (i.e. other researcher), who function as reviewers for the journals in which they should seek to be published. Their research must demonstrate that it meets established criteria of reliability and validity (i.e. that it is well designed and that the results warrant the conclusions made). Researchers are not obliged to make their research accessible to teachers or to demonstrate that it is relevant to them. Still less are they required to work with teachers to find ways in which research can be converted into action. Indeed, it may well be that in the department where the researchers work practical research receives less recognition than pure research.

Quant aux enseignants, Ellis décrit leur activité de cette manière :

[...] teachers have very different agenda and operate from a different knowledge base. Whereas researchers are concerned in establishing the truth, teachers are interested in finding out what works. Teachers select tasks that they believe will contribute to their students' learning but they are rarely able to investigate whether their predictions are borne out. They determine the success of the tasks in other ways (e.g. by impressionistically evaluating whether the task stimulates active participation by the learners). (Ibid.)

Nous retenons que les chercheurs ont pour tâche de construire des connaissances générales, organisées, vérifiables et transmissibles. Quant aux enseignants, ils ont une autre vocation. Faut-il, alors initier les enseignants dans la recherche ? Cela va de soi, les enseignants doivent être instruits sur la construction des connaissances. Leur participation à une vraie recherche les met en contact avec les zones les plus incertaines du savoir. Ainsi, il est primordial qu'ils s'impliquent non seulement dans la communauté scientifique, mais qu'ils soient également

confrontés à la recherche des savoirs les plus actuels, et initiés aux méthodes et à l'épistémologie de la recherche. C'est donc notre cas dans cette thèse. Pour évoquer plus loin les vocations des enseignants, nous faisons recours à l'écrit de Bertin et al. Selon ces auteurs (2010 :127), l'enseignant joue un nouveau rôle dans un environnement technologique :

Because of the constant need for innovation, teacher education is seen as a life-long project that should be related to theory. Teachers have become mediators and they are expected to be able to tackle the complexity of mediation at a distance. They need to understand their new roles and acquire new skills. Monitoring learner activity is shown to require technological support, but, even with technical support, knowing and understanding the learners is no easy task at a distance. In order to be able to fulfill this job more successfully the teacher will need to understand his or her posture as well. Self-knowledge can help teachers.

Les mêmes auteurs recensent les nouveaux rôles des enseignants dans un environnement technologique comme suit (ibid):

Tutors will be expected to: adjust their practice to distance language learning environments.

- *Counsel learners in their adaptation to distance;*
- *Identify the characteristics and needs of language learners at a distance;*
- *Provide ongoing support for learners in new and unfamiliar learning environments;*
- *Monitor individual learners and the course;*
- *Respond to a new and different range of issues and affective states in relationships with learners;*
- *Provide motivating support and tasks at a distance;*
- *Support students at a distance and help them to become responsible for their learning;*
- *Work as part of a team, with technology experts, learning support staff, etc.*
- *Understand the advantages and disadvantages of new language learning environments, and develop appropriate strategies and relevant responses;*
- *Operate in a context of ongoing change and innovation. (Ibid.)*

Ils ajoutent d'autres responsabilités de l'enseignant qui sont entre autres :

- *Selecting course content and methodology in relation to the curriculum and objectives;*
- *Selecting when and how to intervene (proactively or reactively)*
- *Deciding the nature of content (linear, flexible, fluid, provided by learner);*
- *Managing the resources;*
- *Selecting learning experiences that enhance confidence and expand learning options (discovery approaches, problem-solving activities, TBLT, collaborative work, etc.);*
- *Providing supportive feedback (constructive judgments and evaluations);*
- *Encouraging risk-taking and opportunities for learners to communicate about learning with others;*
- *Facilitating group bonding, in order 'to increase interaction and peer mediation;*
- *Ensuring that learning is meaningful, socially based and coherent with the expected Outcomes;*
- *Suggesting further activities, skills for online tutors (Ibid.)*

Du recensement ci-dessus, nous retenons que le nouveau rôle du professeur dans un environnement technologique est beaucoup plus exigeant que son rôle traditionnel. Le tuteur est obligé de changer de rôle, il n'est plus le détenteur ni, le diffuseur du savoir, mais il devient un « conseiller et un organisateur » des apprentissages. Ce nouvel environnement demande un bon niveau de formation, beaucoup de temps de préparation, puisqu'il faut trouver des tâches intéressantes à faire réaliser par les élèves, et une présence sans faille pour ce qui concerne le soutien et l'évaluation. La place du tuteur devient complexe, car il est tantôt diffuseur de savoirs, tantôt pourvoyeur de consignes, tantôt de communication.

Nous comprenons également que le nouveau rôle du tuteur dans un environnement technologique n'est pas moins complexe. Il est tantôt médiateur, tantôt conseiller. C'est lui qui détermine le niveau de compréhension de l'apprenant ; qui compense ses faiblesses ; qui gère l'efficacité de l'apprenant ; qui évalue sa performance et lui donne un retour sur cela.

En bref, il a une large responsabilité sociale à jouer, et il doit prendre l'apprenant dans son intégralité pour effectuer un travail en collaboration et en coopération avec lui.

Un enseignant joue parallèlement un rôle comme facilitateur, un tuteur comme le laisse voir Narcy-Combes lorsqu'il souligne les rôles des enseignants comme étant :

un enseignant est facilitateur, concepteur, pourvoyeur et organisateur (cf. Narcy-Combes 1990,), il est aussi interlocuteur en L1 qu'en L2. Il décompose les parcours et met en place les formations. [...] C'est lui qui peut, grâce à sa compétence didactique et pédagogique, avoir des techniques adaptées aux pratiques des apprenants avec qui il travaille, d'autant que les besoins de médiation sont manifestes et inévitables. (2005 :150)

Il ajoute :

Pour jouer son rôle de manière convaincante, un enseignant sera amené à prendre conscience de sa responsabilité épistémologique face à son travail. Dans une optique inspirée de Rogers 1996, cette responsabilité implique : du recul, un savoir didactique, une expérience pédagogique, une capacité de médiation responsabilité. (Ibid.)

Pour nous enseignants, cette recherche éveille en nous, notre responsabilité épistémologique dans notre métier d'enseignement/apprentissage de tous les jours. Nous devons être des accompagnateurs, facilitateurs, pourvoyeurs de savoirs. Nous devons prendre en compte les besoins des apprenants et en fonction de cela organiser leur apprentissage en fonction des problèmes qu'ils rencontrent. Nous devons prendre du recul et de la distanciation dans notre métier d'enseignant, si nous souhaitons apporter des changements dans notre pratique professionnelle.

Par ce descriptif des deux pôles mentionnés ci-dessus, nous retenons que chercheurs et enseignants ont des activités de nature et de forme différentes. Les chercheurs, eux, doivent chercher à comprendre, publier des travaux, tandis que les enseignants doivent effectuer leurs obligations contractuelles vis-à-vis des apprenants. Les enseignants donnent rarement une assise théorique à l'efficacité de leur travail pédagogique.

Selon Narcy-Combes :

Enseigner peut être conçu comme une activité sociale qui consiste à concevoir, organiser, suivre et évaluer des systèmes d'apprentissage dans lesquels travaillent des apprenants. (2005 : 142).

En examinant de plus près les débats qui précèdent, on peut vouloir dire que le rôle du praticien-chercheur doit se reposer de plus en plus dans l'activité sociale.

A cet égard, Narcy-Combes énonce :

[...] il sera nécessaire au praticien-chercheur d'œuvrer à ce que son domaine d'enseignement et de recherche ait l'utilité sociale qui est attendu(e) d'une communauté scientifique. (2005 : 77). Il ajoute : Pour faire cohabiter engagement social et distanciation scientifique, le praticien-chercheur peut profiter de l'action pour valider son modèle de référence, ou du moins montrer que celui-ci reste valide ou a besoin d'évoluer (Ibid.)

Nous avons évoqué le rôle de ces deux concepts pour montrer, qu'enseignant ou chercheur, chaque personne a une mission à accomplir. L'une consiste à approfondir et à accroître le savoir, et l'autre à aider l'apprenant à appréhender ce savoir et à l'assimiler. Nous en déduisons que tous ceux qui souhaitent que la pratique (enseignement) soit également une recherche (chercheur) deviennent praticien-chercheur, ce qui est notre cas. Tout praticien engagé dans un projet de conception entame également un processus de recherche. (Guichon, 2007 : 23).

Étant donné que notre problème relève de la didactique de L2, et que la recherche-action est la méthodologie de la recherche qui s'impose en didactique de L2 (Narcy-Combes 2005 : 112) pour résoudre les problèmes de terrain ; il est important de s'interroger sur la scientificité du travail que nous allons entreprendre. Pour ce faire, le problème que nous soulevons est le suivant si on l'accepte : comment peut-on justifier que ce positionnement soit utile pour la communauté scientifique ? Pour trouver des réponses à cette interrogation, nous évoquerons brièvement ce qu'est une communauté scientifique, ainsi que ses attentes. Un parcours sur la notion de la communauté scientifique nous aidera à montrer que cette recherche sert plutôt à apporter une solution à un problème de terrain existant depuis longtemps, mais non de découvrir quelque chose de nouveau.

En reprenant la synthèse de P. Arthaud (thèse 2007 : 26), nous comprenons que :

Le savoir scientifique est acquis délibérément et il trouve son expression dans un discours élaboré, selon des règles clairement définies par la communauté scientifique, qui permettront son analyse (et lui conféreront) une portée générale.

De ce point de vue, nous percevons que le rôle de la communauté scientifique se définit par ses règles, mais aussi par un discours élaboré comme le souligne Arthaud (ibid.). Dans une optique de formation en recherche, - et comme par ailleurs, d'autres auteurs assignent des importances identiques à la nécessité d'acquérir un savoir scientifique - il est important de prendre en compte ces règles, lors de la recherche en cours. Mettant davantage l'accent sur l'importance des règles dans la recherche de savoir scientifique, d'autres auteurs sont plus préoccupés par les étapes à suivre pour arriver à une solution. Concernant ce contexte, nous nous situons également dans ce que préconise Narcy-Combes (2005 :115).

[...] la première étape relève du terrain un problème y est identifié. Pour le résoudre, une réflexion débute : prise de recul, regards vers la(les) théorie(s) et/ou vers d'autres pratiques afin de trouver de nouvelles solutions (2005 :115).

Arthaud argumente que le savoir praticien est un savoir qu'il faut mettre en œuvre très rapidement afin de pouvoir, dans le cours de l'action, opérer les choix et prendre les décisions qui s'imposent (Thèse 2007 : 26).

A cet égard, Narcy-Combes souligne :

... l'apport des regards sur les théories et les pratiques d'autres contextes et la réflexion [...] conduiront [...] à une redéfinition du problème, qui est ici une action. [...] du côté de la recherche, cela permettra alors de déterminer les variables à étudier. (200 :115).

Donc il semble clair que la tâche consistant à porter des regards sur les théories et les pratiques revient à l'enseignante, et la recherche-action nous semble donner la solution. Elle permet d'atteindre un autre objectif majeur, à savoir résoudre des problèmes concrets et transformer la réalité. Elle s'inscrit dans la dynamique du changement et met en œuvre une méthodologie spécifique qui se caractérise essentiellement par l'intervention.

Autrement dit, la recherche-action cherche, non seulement à apporter du changement dans nos pratiques de classe, mais aussi à les améliorer. Elle peut de même avoir pour visée la compréhension. (Jean-Pierre Astolfi, « Trois paradigmes pour les recherches en didactique » dans la Revue française de pédagogie, volume 103 ppp 5-18.

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/autor/auteurs_rfp_215).

Un regard sur l'article de Demaizière et Narcy-Combes en 2007, nous fait comprendre que dans une recherche-action, le chercheur est partie prenante de l'action et non « simple » observateur extérieur. Il ne s'agit pas toujours de valider une hypothèse, mais plutôt de tenter de répondre à certaines questions de recherche liées étroitement à une pratique pédagogique. Le praticien-chercheur de la recherche-action met en place un certain type d'environnement d'apprentissage, de tâches ou d'activités. Il définit précisément en quoi et pourquoi ses choix devraient avoir un effet positif. Le positionnement épistémologique et le recours à une problématique de recherche, restent impératifs - si l'on se place dans le cadre de la recherche-action telle qu'elle est pratiquée en France - pour entrer dans les cadres institutionnels et conceptuels de la recherche nationale. Le chercheur-acteur doit faire face aux aléas du terrain, s'adapter et modifier éventuellement certaines de ses orientations. La publication de la recherche est ici encore impérative, car seule la mise en forme et la structuration requises par l'écrit permettront de mener à son terme la réflexion engagée.

Il se dégage de ce propos une certaine conception de la recherche-action qu'il nous faut clarifier. En fait, nous retenons de cette appellation recherche-action, ce qu'on peut appeler « un travail réflexif », en cela l'enseignant (qui serait l'auteur de cette thèse), s'inscrit seule dans cette démarche réflexive car elle vise à améliorer sa pratique. Pour cela, elle entreprend cette étude au sein de son institut (cf. 7) et ne vise pas - comme pour la recherche formelle - une production de connaissances généralisables pour une communauté scientifique élargie mais plutôt contextualisée.

Beillerot (1991) distingue ainsi « un travail réflexif » sur « l'expérience » lorsque le dit « travail réflexif » est guidé ou accompagné, d'une « démarche d'investigation » plus systématisée, entre autres, sur le plan méthodologique de recueil et d'analyse de données, incluant « une production de connaissances nouvelles » et « une communication de résultats ». Richardson (1994), quant à lui, distingue le « questionnement pratique » de

l'enseignant (*practical inquiry*) de la « recherche formelle » (*formal research*) liée à la pratique enseignante.

En effet, se placer en situation de réfléchir sur sa pratique, et ce suivant un certain point de vue, c'est accepter d'entrer dans une démarche de recherche sur notre pratique, au sens de la questionner, de l'analyser, de la comprendre, voire de la transformer. En ce sens, le choix de la recherche-action nous est dicté par un souci didactique, il est pertinent par rapport aux objectifs de notre formation. En acceptant que cette méthodologie de recherche aille contribuer à apporter des changements dans notre pratique de classe, les propos qui suivent vont aborder les points de vue différents sur la recherche-action.

2.3 Recherche-Action

Par rapport à la méthodologie de la recherche considérée, nous avons situé notre travail dans la « recherche-action ». Cette dernière vise à améliorer notre pratique. Pour cela, elle partira d'un problème concret de salle de classe, que nos collègues et nous même avons remarqué à *MUBS*, à savoir le manque d'expression orale en L2. Nous l'avons évoqué dans l'introduction. Ainsi nous serons en mesure de montrer par cet exemple concret en quoi la praticienne peut bénéficier de la recherche théorique. Ce processus devra fournir une occasion de repenser la technologie concernée, de se l'approprier, et en retour, d'envisager autrement l'apprentissage des langues à *MUBS* (Guichon 2006 :7).

Pour ce faire, nous allons dans un premier temps décrire le concept de recherche-action. Les lectures exploratoires que nous avons faites, nous conduisent à utiliser les synthèses d'ouvrages variés et de revues sur cette recherche-action. Leur lecture nous influence et nous conduit à nous inscrire dans la recherche-action, car ils soulignent tout l'apport de cette méthodologie qui implique un constant va-et-vient entre théorie et pratique. (Narcy-Combes 2005).

La question qui se pose maintenant est la suivante : pourquoi s'attache-t-on à une recherche-action ? Cette dernière vise, entre autre, à provoquer le changement comme l'observe. Dubost : *Toute démarche de recherche-action pose comme centrale la résolution d'un problème concret* (1984 : 10). Nous nous situons dans l'approche préconisée par Dubost. Nous partageons aussi celle de J-P Narcy-Combes (2005) qui va dans le même sens. Il distingue la recherche-action comme une méthodologie pertinente pour la résolution d'une

problématique de classe de langue. Il souligne que *la recherche-action se révèle être la méthodologie de recherche la plus adaptée à ce type d'objet* (2005 :7). Elle est perçue comme stratégie à laquelle est associée l'acquisition de savoirs reliés à la pratique.

P.M. Mesnier et P. Missotte définissent la recherche-action comme suit :

La recherche-action porte en elle une vision de l'homme et de la société. Elle permet la production et l'appropriation par les acteurs de savoirs reliés à leurs pratiques, ce que la recherche classique ne sait pas faire (2003 : 97). Ces mêmes auteurs ajoutent : *Derrière la recherche-action se profile un réajustement du savoir et du pouvoir au profit des praticiens. Elle leur permet aussi de donner une visibilité plus construite à leurs pratiques. Elle transforme le sujet en acteur. Elle est transformation du social.* (Ibid.)

Ici on note que l'auteur présente et clarifie l'éventuel but de la recherche-action. Pour cela il distingue les finalités de la méthode. D'autres auteurs assignent à la recherche-action des définitions identiques, notamment pour Denzin & Lincoln qui énoncent :

Action research is an inquiry in which participants and researchers cogenerate knowledge through collaborative communicative processes in which all participants contributions are taken seriously. The meanings constructed in the inquiry process lead to social action, or these reflections on action lead to the construction of new meanings. (2003:149).

Ils ajoutent:

Action research is context centered; it aims to solve real-life problems in context. (2003:149).

A travers cette définition, la recherche-action est vue comme une forme de collaboration et un travail d'équipe entre les parties prenantes. Par ailleurs Resweber la définit en ces termes : *La recherche-action, est, quant à elle, dialectique et circulaire : elle propose des interprétations provisoires, susceptibles d'être remaniées par leur investissement dans le tissu des pratiques* (1995 :16).

Rézeau mentionne :

Mieux encore que de circulaire, c'est de récursivité qu'il conviendrait de parler, soulignant ainsi la répétition du va-et-vient entre recherche et action qui se nourrissent mutuellement ; les multiples allers-retours entre théories et pratique qui, précise-t-il, valent autant pour la recherche-action que pour la recherche en didactique.

F. Parisi cité par P-M. Mesnier et P. Missotte, définit la recherche-action en fonction de son expérience :

C'est une méthodologie qui implique trois dimensions de « l'Homme acteur-chercheur : les dimensions, comportementale, émotionnelle et cognitive » (2003 :97).

Il ajoute :

Ce choix me semble pertinent car l'acteur-chercheur remet en question sa pratique (comportements) et, simultanément, convoque inévitablement des émotions et des pensées (cognitions) liées à sa pratique (craintes au sujet de ses performances ou de l'adéquation de ses pratiques, certitudes) (Ibid.)

Il souligne

Ces trois dimensions interagissent et conditionnent la réussite de la recherche-action : le chercheur-acteur doit être capable de les transcender et de se mettre en position «méta» ; c'est-à-dire, de poser un regard critique, analytique sur sa pratique, ses émotions et ses pensées, sans les évacuer pour autant. Cette succession d'implication et de distanciation est probablement le principal défi à relever et confère à la recherche-action son intérêt épistémologique. (Ibid.).

La recherche-action est perçue et définie ici en fonction du rôle critique qu'elle joue dans le domaine de la recherche. D'autres auteurs conçoivent la recherche-action comme suit.

M. Schart, cité par Peter Lang définit : *action-research* comme :

Action research is more than isolated reflection, more than keeping an open mind and more than having a feeling about what works. It needs to ask how and why it works. Thus, like all research, research action necessitates the gathering of evidence.

Spontaneous appraisals of situations or recourse to experiences and routines are unquestionably hugely useful for teachers in understanding what happens in the classroom. But action research is an attempt to go beyond this. It is a systematic approach to learning more about one's own practice with the intention of bettering it. (2008 :52).

Cette définition semble mettre l'accent sur la prise de recul et de distanciation sur sa propre pratique professionnelle en vue de la rendre meilleure. Donc elle s'accorde avec certaines définitions précédentes sur lesquelles, il importe de porter un regard critique et analytique sur l'importance de sa pratique.

Quant à Denzin & Lincoln (2003), ils poursuivent leur définition de *l'action research* ainsi :

[...] action research is as a research in which the validity and value of research results are tested through collaborative insider-professional research knowledge generation and application processing projects of social change that aim to increase fairness, wellness, and self-determination.[...]action research is the only form of social research that enacts this agenda adequately.(op. cit)

Pour la majorité des chercheurs et praticiens du secteur LANSAD, la recherche-action est, néanmoins, ainsi que le souligne Nancy-Combes, *une recherche liée à la réalisation pratique de résolutions de problèmes de terrain où la réflexion a une dimension aussi bien pratique que critique (1998 :230).*

Il ajoute :

La recherche-action est la méthodologie de la recherche qui s'impose en didactique de L2, quand on restreint le champ de celle-ci à la pratique (2005 :112).

Par ailleurs, la recherche-action est vue comme source d'intervention, comme souligné par D. Montagne-Macaire :

La recherche-action repose sur le principe d'un processus interventionniste conçu par, ou à tout le moins, avec les sujets impliqués et dont l'objectif est la modification par les praticiens de leur relation à leurs postures d'enseignement/apprentissage, voire l'évolution de ces pratiques mêmes pouvant s'étaler sur une échelle allant d'une meilleure conscience d'elles à une plus grande maîtrise, ou encore à une action sur

elles en termes de modifications. Divers degrés de changement sont donc envisageables. La recherche-action est ainsi présente dans une variété d'interventions allant de l'évaluation de dispositifs pour révision de programmes à l'intention de changer radicalement des pratiques ou comportements en passant par la résolution de problèmes. (2007 :94).

Autrement dit la recherche-action est vue ici comme moyen de prendre une distanciation par rapport à notre pratique de classe en vue d'en apporter de changement nécessaire ou de trouver une solution au problème pédagogique de classe. Un autre auteur partage le même avis, Catroux (2002), par exemple

La recherche-action permet en effet au praticien, tout en restant en contact avec le terrain, d'apprendre à identifier ses besoins et d'établir une démarche pour atteindre des objectifs de changement. Elle favorise également une meilleure appréciation de ses interventions en classe.

Ces deux dernières définitions nous semblent bien correspondre au type de travail que nous souhaitons entreprendre à *MUBS*, tel que nous l'avons décrit plus haut. Cette thèse va en exploiter à la fois le fonctionnement et les résultats. En partant du problème qui nous (les professeurs de FOS) préoccupe, à savoir celui du manque de prise de parole par les apprenants, et de l'analyse des ressources disponibles à *MUBS* ; nous avons défini des hypothèses à partir desquelles nous avons mis en place une première expérimentation de sensibilisation. Cette phase a donné lieu à une deuxième et troisième expérimentations similaires, dont les résultats vont également être analysés.

Un des problèmes de ce travail de recherche est que la chercheuse qui s'engage dans la recherche-action est en même temps l'observatrice et l'actrice observée, dans le processus d'enseignement/apprentissage en langue normal en recherche-action. L'auteure de cette thèse est également l'enseignante qui élabore et met en place le dispositif pédagogique, pour tenter d'apporter une amélioration dans le processus d'apprentissage. Le problème de distanciation critique et d'éthique se pose alors. La crainte d'entrer dans un égocentrisme et une longue période d'auto-observation risque d'entraver le travail de l'enseignante chercheuse. A ce sujet, Macaire (2011 :66) dans « Recherches et applications » sur le thème « Vers une conception compréhensive de la recherche-action en didactique des langues et des cultures »,

Le Français dans le monde, Recherche et Application n°48, juillet 2010, pp. 66-75, souligne : *La position du chercheur en recherche-action est inconfortable, voire ambiguë. Il se trouve en effet pris en étau entre l'implication dans l'action et la distance critique vis-à-vis de son objet.*

En adéquation avec la citation précédente peut-on dire que le chercheur qui vise l'action et/ou « l'action sur ... » est un chercheur neutre ? Son implication ne s'oppose-t-elle pas à la volonté de prise de recul critique que le processus de distanciation a dégagé précédemment ? Comment vivre une telle tension ? Est-ce au détriment de la recherche elle-même ?

Donc dans de tels cas, le chercheur doit inévitablement se dissocier de conflits entre l'introspection et la distanciation critique dans sa recherche. De plus, Narcy-Combes nous met en garde quant aux caractéristiques essentielles de la recherche-action à prendre en compte lors de son exécution. Pour reprendre ses propres termes, la recherche-action est « exigeante » et « doit être faisable ». Sa durée doit rester courte (au plus trois ans). Il précise que les chercheurs qui s'engagent dans la recherche-action doivent faire preuve de « dynamisme » et de « souplesse ». Il souligne l'importance de travailler en « collaboration » et en « équipe ». Par ailleurs il évoque l'importance des enjeux de code éthique, de suivis et de comptes rendus. Il insiste sur le fait, que selon le type de la recherche-action, le compte rendu sera local, professionnel ou scientifique.

Dans le présent travail, une partie importante des pages consacrées à la recherche-action a été rédigée en prenant appui sur ce qu'avait écrit le chercheur anglo-saxon, Rod Ellis, Narcy-Combes (2005), montre que les caractéristiques de la recherche-action, s'inscrivent dans la culture du pays dans lequel la recherche-action est menée. Ainsi la culture française de la recherche-action serait différente de la culture anglo-américaine. Cette dernière étant davantage marquée par l'importance accordée à l'idéologie et au savoir acquis par l'expérience, plutôt qu'à la recherche de l'objectivité et à la vérification d'hypothèses théoriques, lesquelles caractériseraient la recherche-action en France.

Narcy-Combes (2005), insiste sur le fait que toute recherche-action de type français nécessite que soit défini un cadre théorique rigoureux. Or, dans le contexte de la didactique des langues, un tel travail implique de faire appel à de nombreuses sciences de référence. L'auteur de la recherche-action doit alors résoudre le problème que pose le temps nécessairement limité dont

elle dispose (une recherche-action a une durée limitée comme cela a été évoqué plus haut) pour faire une synthèse des apports théoriques, qui lui seront indispensables pour mener une expérimentation et en rendre compte.

Il faut ajouter à cela que l'auteure de cette thèse passe d'une culture, celle des enseignants de terrain, à une autre, celle des chercheurs, et qu'elle transforme son savoir de praticienne en savoir de théoricienne, acquérant en conséquence une maîtrise de ce discours propre aux chercheurs, comme le mentionne Ellis. Entreprendre une recherche-action ne saurait se considérer à la légère, selon les termes de Narcy-Combes (2005:114). Cependant, la recherche-action ne va pas sans risque de confrontation à des critiques.

2.3.1 La recherche-action n'échappe pas à la critique

Certains écrivains critiquent la recherche-action pour sa non-scientificité. Plus précisément, son objectivité est souvent remise en question, notamment parce que l'acteur et le chercheur ne font qu'un, et que les savoirs qu'il produit sont liés à une situation particulière dans un contexte donné. Mais dans le domaine des sciences humaines, les nombreuses variables contextuelles n'introduisent-elles pas également un biais pouvant nuire à la fiabilité d'une quasi-expérimentation ?

Comme le soulignent Cook et Campbell :

[...] the social scientist is trying to answer causal questions in more complex social settings [than the physicist] where the entities being studied are clearly amenable to change for reasons that have nothing to do with the experiment. (1979:102)

Macaire, quant à elle, recense les critiques contre la recherche-action comme suit :

La recherche-action ne jouit guère d'un statut très favorable dans le monde universitaire. On lui concède même parfois celui de parent pauvre de la recherche. La variété des courants qui la traversent, les multiples formes qu'elle prend, les nombreuses sciences qui s'en sont emparées ont certes contribué au flou qui règne sur la notion. Sa méthodologie, considérée comme intuitive, menée par les praticiens, et peu construite, ne la sert guère dans un contexte de recherche "à la française", soucieux de précision, de cartésianisme et d'apports quantitatifs. En outre, comme le relève Hugues Bazin (Bazin, 2003), il n'existe pas de validation en recherche-action,

mêmes s'il existe des validations d'acquis par la recherche-action. Bref, la recherche-action ne jouit pas d'une réputation de scientificité très solide dans notre pays. Elle est victime d'un déficit de clarification.

Nunan, (cité par Ellis 1997: 25,) synthétise les difficultés que rencontrent les enseignants de terrain, engagés dans une recherche-action. La plupart de ces difficultés sont dues à un manque de pratique dans le domaine de la recherche : difficultés qu'éprouvent les enseignants à s'auto-observer mutuellement, à évaluer leur pratique, à fixer des objectifs de recherche qui puissent être atteints, à définir une problématique, difficultés aussi à trouver une forme appropriée aux comptes rendus de leurs travaux.

Comme cela a été vu plus haut, la position des chercheurs français est beaucoup plus tranchée en faveur du respect des critères universitaires stricts. Ainsi dans la recherche-action que nous entreprenons, il conviendra d'évaluer la pertinence des pratiques et d'hypothèses théoriques à la lumière de celles existantes, que nous allons évoquer dans les chapitres suivants. La réflexion épistémologique nous conduira à appuyer ce travail sur deux bases, celle que donnent les théories et celle que donnent **nos** observations de la réalité empirique. D'un côté cette recherche-action est limitée dans le temps ; de l'autre les apports théoriques dont cette thèse a besoin sont multiples, car la didactique s'enracine dans de nombreuses sciences. En conséquence, prise dans cette recherche-action, nous sommes contrainte d'avoir recours à des ouvrages de synthèse et d'utiliser des travaux universitaires précédents.

CHAPITRE 3 LE CADRE THEORIQUE

3.1 Le cadre théorique

Pour construire ce cadre théorique, on empruntera à J.P. Narcy-Combes **ce qu'on** appelle la « technique des entonnoirs ». (cf. premier chapitre). Il ne s'agit en aucun cas de concevoir cette étape comme une démonstration d'érudition, mais comme le reflet des choix du chercheur, lorsqu'il rencontre une théorie qu'il juge opératoire dans son contexte. Les théories sont donc passées au filtre de la question de recherche, pour aboutir à une synthèse et à un positionnement du chercheur, selon ce qu'il hypothétise opératoire dans son contexte. Narcy-Combes (2005).

Pour tout objet de recherche, les chercheurs sont souvent confrontés à leur conception hypothétique de l'objet, souvent conditionnée par leur milieu socioculturel comme le rappelle Bachelard (1938 :12-22), synthétisé par JP. Narcy-Combes : *La rupture épistémologique correspond au passage de l'objet réel - c'est-à-dire, l'objet tel qu'il apparaît à travers nos représentations façonnées par le milieu socioculturel dans lequel nous évoluons - à l'objet construit.* (2005 : 78).

Se positionner, implique d'aller au-delà de sa posture et de la mesure de sa subjectivité, rappelle Narcy-Combes (2005 :76). Par ailleurs, Seliger et Shohamy (1989) rappellent qu'il est impératif de se positionner, et ils donnent des outils pour le faire.

Dans cette thèse, l'auteure va essayer d'adapter à son contexte les outils que les théoriciens conseillent, tout en sachant qu'il ne sera pas facile pour elle de définir la recherche et son objet. Elle va tenter de s'inscrire dans un champ théorique - tout en sachant que le problème auquel se heurtent les chercheurs, c'est l'absence d'un tel champ déjà construit - selon les termes de J.P. Narcy-Combes. (2005 : 78).

Il sera dès lors nécessaire de construire un champ théorique pour chaque étude abordée, ce qui explique la présence de contextes théoriques dans la présente thèse. La question qui se pose maintenant, c'est : quelle lecture de théories va-t-on privilégier ? Ainsi le positionnement épistémologique de la recherche en cours se caractérise par les points qui suivent.

Notre recherche suit un positionnement qui se reconnaît polythéiste. En cela, elle fait appel à diverses théories pour en sélectionner, celles les plus adaptées à notre contexte et à notre positionnement épistémologique, comme le laisse voir Narcy-Combes en soulignant que « *les approches polythéistes voient la vérité plurielle, diverse, relative, telle qu'elle leur apparaît à travers le kaléidoscope des théories, variant les angles de vision. Leur domaine est celui de la complexité, elles prennent en compte les représentations et les effets de contexte. La recherche ouvre des perspectives multiples, non exclusives les unes des autres, ce qui impose qu'une forme de validation empirique se doit d'assurer que la recherche reste rigoureuse.* (2005 :79)

Contrairement au courant monothéiste qui favorise un paradigme unique, de telle sorte que la recherche devienne « cumulative, c'est-à-dire que le nouveau savoir s'ajoute au savoir existant en couches successives » (Ibid., p.79). Notre recherche invoque plutôt plusieurs théories, tire des aspects de chacune d'elles, pour construire une problématique par la technique des entonnoirs.

A signaler ici, est que Jordan (2004 :116) cité par Narcy-Combes (2005) admet une forme de polythéisme : *as many theories as possible should be encouraged*. J.P. Narcy-Combes (2005 :79) synthétise : [...] *des données empiriques doivent permettre de critiquer les théories par des mesures scientifiques.*

Cette thèse suit également un positionnement qui se reconnaît descendant. Le travail descendant a pour objet de s'assurer de la validité des hypothèses émises, ou de vérifier si l'objet construit correspond à l'objet réel (Narcy-Combes 2005 : 95). Ce positionnement a comme point de départ des constats de dysfonctionnements de certaines pratiques sur le terrain, passe par le filtre de nos questions de recherche, se retrouve confrontée à diverses théories pour permettre la construction d'une problématique et aboutir à un objet construit après une prise de « position parmi des théories parfois divergentes » (cf. Ibid. p. 95).

Nous nous situons dans le positionnement descendant défini par Narcy-Combes.

[...] Il en est de même du travail descendant (2), qui ne saurait être isolé d'un travail ascendant. Néanmoins, pour le premier (1), il s'agit d'aller de l'objet de recherche à un objet construit par le recueil de données observables et quantifiables, pour déterminer des indicateurs qui permettront de construire des concepts isolés, puis

systémiques. Ce travail implique une formation méthodologique rigoureuse au recueil de données. Ces données, ou les concepts qu'elles auront permis d'élaborer, seront confrontés aux concepts des diverses théories en amont, afin de construire un objet cohérent et efficace (puisque, pour nous, la didactique est une praxéologie) qui permettra de répondre à la question de recherche. (2005 :95)

Ainsi, notre recherche est empreinte de plusieurs théories, elle extrait certains aspects de chacune d'elles pour construire une problématique par la technique des entonnoirs.

Donc dans le chapitre à venir, nous essaierons de montrer comment les constructions de théories se font par des emprunts aux différentes sciences de fondement, tout en sachant qu'il existe plusieurs théories qui décrivent l'apprentissage de L2. Pour ce faire, nous allons d'abord définir le fait d'apprendre en général.

3.2 Qu'est-ce qu'apprendre ?

Dans cette partie, nous aborderons les différents types d'apprentissage, afin de faire le choix qui convient au contexte. Nous évoquerons également les différentes théories qui ont influencé l'apprentissage en général. Comme nous sommes dans le domaine de la didactique des langues, nous porterons un regard critique sur la nature des liens qu'entretiennent ces théories d'apprentissage avec la didactique et la pédagogie, car ces deux phénomènes jouent un rôle essentiel dans le cadre d'enseignement/apprentissage en général. Nous comptons évoquer le concept de triangle pédagogique de Houssaye (cf. point 3.9) pour soulever ses limites dans l'acquisition du FOS en Ouganda. Nous voudrions également démontrer qu'actuellement l'enseignement/apprentissage du FOS en Ouganda se limite aux trois composantes enseignant-élève-savoir. Notre réflexions nous conduira à souligner l'importance fondamentale du contexte (4.4.3), (7.1), pour afin préciser en quoi il (le contexte) contribue à affecter l'ensemble des interactions qui se jouent au sein de notre dispositif de formation. Rézeau (2001) observe :

Dans le domaine de la pédagogie, le XX^{ème} siècle a été marqué par des courants, tels que l'École active et l'Éducation nouvelle, qui proposent des pédagogies centrées sur l'apprenant. Dans la tradition qui va de Rousseau à Neill en passant par Cousinet, Decroly et Dewey, ces pédagogies mettent l'accent sur la liberté de l'apprenant, ses besoins, ses centres d'intérêt. Dans le domaine de

l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la centration sur l'apprenant a été un thème particulièrement présent depuis le début des années 1980.

Autrement dit dans les didactiques des langues, l'objet central n'est autre que l'apprenant. Donc un survol des différentes définitions de l'apprentissage nous permettra de mieux comprendre qu'apprendre est un processus d'intégration et d'adaptation de nouvelles connaissances à des connaissances antérieures ; et qu'enseigner n'est plus seulement un processus de transmission de savoirs, mais un processus d'orientation de l'apprenant vers des moyens répondant à ses besoins qui vont l'aider à construire son savoir (cf. Barnier, 2002, Cuq, 2003). L'apprenant est donc devenu un partenaire de l'enseignant dans le processus de construction de nouvelles connaissances. Giordan (1998) considère que l'apprentissage est un processus d'interaction dans lequel l'apprenant est non seulement acteur de son apprentissage, mais également « auteur » de ce qu'il apprend.

Si l'apprentissage est un processus d'interaction, celle-ci implique de nombreux paramètres : l'apprenant et l'état de ses connaissances, l'enseignant, la connaissance à faire acquérir à l'élève, le ou les outils mis en œuvre par l'enseignant pour la transmission de cette connaissance, l'environnement (Hérolde, 2007, p. 3). Ces différents paramètres en interaction définissent une situation d'apprentissage. Ainsi, il ne sera pas possible d'acquérir une nouvelle connaissance sans avoir au préalable une connaissance antérieure, laquelle permet une compréhension initiale minimale de ce dont il s'agit. Toute nouvelle connaissance prend donc nécessairement appui sur une connaissance antérieure de même nature qui permet de percevoir et de donner du « sens » à une situation.

3.2.1 L'apprentissage défini comme l'acquisition d'un savoir-faire

Giordan rappelle, concernant l'apprentissage, les trois grandes traditions qui, selon lui, s'imposent et s'opposent :

- La première tradition décrit l'apprendre comme un simple mécanisme d'enregistrement. Effectué par un cerveau “vierge”, disponible et toujours attentif, l'acquisition d'un savoir est tenue pour le fruit direct d'une transmission [...]
- La deuxième repose sur un entraînement élevé au rang de principe. Tout est affaire en fait de conditionnement [...]

- La troisième tradition relève d'une pédagogie dite "de la construction" [...] Ce modèle éducatif a servi de référence à l'ensemble du mouvement des pédagogies nouvelles. (1998:31-32).

Ce même auteur explique son opinion au sujet de l'apprentissage qu'il ne voit désormais pas comme une accumulation linéaire, ni comme une acquisition d'automatismes au moyen d'un mécanisme de type "stimulus-réponse", ou des "essais-erreurs", mais comme un processus de construction de connaissances par l'individu :

J. Vincent définit l'apprentissage ainsi :

Il s'agit d'un processus de changement interne qui se réalise lorsque l'individu, en interaction avec son environnement, acquiert (ou modifie) une représentation mentale [...] (2002 :28).

D'autres auteurs assignent des définitions identiques à l'apprentissage, par exemple pour Reboule l'apprentissage se définit comme.

L'acquisition d'un savoir-faire, c'est-à-dire d'une conduite utile au sujet ou à d'autres que lui, et qu'il peut reproduire à volonté si la situation s'y prête (1999:40).

Quant à Landsheere (1979), cité par Reboule, l'apprentissage se définit comme :

Processus d'effet plus ou moins durable par lequel des comportements nouveaux sont acquis, ou des comportements déjà présents sont modifiés en interaction avec le milieu ou l'environnement (1999:40).

Nous retenons que l'apprentissage est donc l'acquisition d'un comportement utile dans une communauté donnée, qu'apprendre est un processus, dont l'origine réside dans le désir de savoir ou celui d'apprendre. L'apprentissage est aussi conçu comme une activité d'élaboration du sens (cf. Giordan 1998:31-32). Ainsi nous retenons que l'apprentissage est une construction des connaissances par le sujet et ceux avec qui il interagit et cela nous intéresse pour notre étude.

Après avoir abordé les différents types d'apprentissage et afin de faire le choix qui convient au contexte nous évoquons maintenant également les différentes théories qui ont influencé l'apprentissage en général en commençant par le behaviorisme. Les différentes théories d'apprentissage qui seront développées dans ce chapitre renvoient à quelques courants psychologiques qui sont à la base de la situation d'enseignement. Le behaviorisme, le constructivisme, le socio-constructivisme et le cognitivisme.

3.2.1.1 Les behavioristes

La théorie behavioriste est attribuée à Edward Thorndike (1874-1949) qui se passionne pour l'étude de l'apprentissage chez les animaux, lesquels, après essais et erreurs, adoptent le comportement qui entraîne une récompense. Selon lui, l'apprentissage se résumerait à l'établissement d'une relation entre un stimulus et une réponse comportementale innée, en réaction. Puis John Watson transfère ce modèle à l'apprentissage humain, vu comme un processus de modification des comportements observables, résultant uniquement de l'acquisition d'automatismes.

Le représentant le plus connu est B. Skinner (1971). Pour cet auteur, l'organisme humain est doté, comme tout organisme vivant, de capacités comportementales spécifiques, dont le développement dépend de l'action des renforcements extérieurs : ces derniers se définissent comme tout événement susceptible d'accroître la probabilité d'émission d'une réponse (la modification du comportement par les stimulus qui le suivent, dont la récompense et sa suppression) et la notion d'apprentissage désigne les conditions, ou lois, par lesquelles les renforcements modèlent de nouveaux comportements. L'apprentissage serait donc déterminé par l'environnement, source de stimuli et de renforcements sans la moindre activité mentale de l'individu.

Dans sa version skinnérienne l'environnementalisme est antimentaliste, ce qui le conduit à rejeter la fonction de représentation du langage et la notion de signe linguistique ; mais la plupart des auteurs contemporains de ce courant admettent l'existence de processus internes ou processus cognitifs, proches des opérations piagésiennes.

On a reproché aux tenants de ce courant les limites de leur perception. Notamment, Bailly a remarqué : *sans que tout soit à rejeter dans ce type de modèle théorique (personne ne met en cause, par exemple, le fait qu'une langue doive s'apprendre par une pratique intensive, mimétique dans un premier temps, ou entre une grande part de mémorisation et de recherche d'automatisation des acquis), il faut bien constater qu'il s'est révélé en grande partie caduc. Ce qu'a prouvé par exemple, dans les années 1970, l'échec des méthodes audiovisuelles et audio-orales à assurer transfert et généralisation. On sait désormais que pour assimiler des systèmes langagiers de façon non stéréotypée, créative, un apprenant doit aussi (re)construire ces systèmes et se les approprier progressivement, à l'aide d'une compréhension rationnelle, analytique.* (1997 : 26).

Selon F. Bresson, cité par D. Bailly : *On ne peut passer du simple « associatif » (développement de conditionnements : habitudes) au « productif » (création et interprétation libres d'énoncés personnels) : il faut des médiations* (1997 :26).

Synthèse

La théorie behavioriste établit que l'apprenant est une sorte de réceptacle dans lequel l'enseignant doit déverser des informations. Que l'enseignant joue un rôle de transmetteur. Ce courant rend compte de l'apprentissage en termes d'association stimulus-réponse et de conditionnement néo-réflexe obtenus par répétition, tâtonnement expérimental (essai-erreur), imitation ou application analogique de réussite ou d'échec. Nous remarquons que les behavioristes s'intéressent particulièrement aux comportements observables des individus et ne se préoccupent pas des processus mentaux internes qui interviennent dans l'apprentissage. Du point de vue de l'enseignement, le behavioriste considère l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier. Pour provoquer un apprentissage, on doit modifier le comportement de l'élève par un renforcement positif. (Notre conclusion).

3.2.2 L'apprendre perçu comme un processus de construction des connaissances

3.2.2.1 Le constructivisme

Les théories constructivistes et cognitivistes s'accordent sur la conception d'un apprentissage, qui repose sur un processus dynamique de construction de la connaissance, en dépit de leur divergence.

Le constructiviste J. Piaget cherche à répondre à la question : comment les connaissances viennent-elles aux individus ? Sa réponse, citée par Raynal et Rieunier, se résume ainsi :

Les connaissances ne sont pas transmises par quelqu'un qui « sait » vers quelqu'un qui « ne sait pas », elles ne viennent pas des sensations comme le prétendent les associationnistes, elles sont construites par l'individu, par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets. Ces actions sont intériorisées et constituent les schèmes (1997 : 284).

Deux concepts donnent un ancrage biologique à la théorie piagétienne. Comme nous l'apprenons à la lecture de l'ouvrage de Piaget, par l'ancrage biologique, il a voulu élaborer une théorie biologique de la connaissance et du développement du langage chez les enfants. De cet ancrage biologique découlent deux concepts : les concepts d'assimilation, accommodation et équilibration. L'accommodation permet la structuration de la pensée et des connaissances (création de schèmes nouveaux, modification des schèmes existants) ; l'assimilation traduit un processus d'intégration simple, sans conflit. L'équilibration est le processus d'harmonisation entre, accommodation et assimilation.

Piaget s'est intéressé au développement de l'intelligence de la naissance à l'âge adulte. Il a établi que tout apprentissage nécessite la mise en place de compétences cognitives de base (des « schèmes opératoires ») qui ne s'acquièrent que progressivement, et dans un ordre déterminé avec l'âge. Sa théorie décrit un modèle des différents stades du développement de l'intelligence et permet de repérer les compétences cognitives propres à chaque stade du développement cognitif (Piaget, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, 1923).

La théorie constructiviste suppose que notre connaissance est organisée en concepts et relations entre concepts. On peut dès lors envisager plusieurs modalités d'apprentissage. Ce courant de recherche met au centre de sa réflexion le rôle de l'activité structurale du sujet dans le processus d'élaboration des connaissances (Gauthier et Tardif, 2005:345).

L'apprenant va donc apprendre à connaître le monde qui l'entoure par les opérations qu'il exerce sur son environnement. Il renvoie notamment aux travaux de Piaget qui portent sur la construction des connaissances : *“on ne connaît un objet qu'en agissant sur lui et en le transformant ”* (Piaget Jean 1970) : *L'apprenant va donc apprendre par l'intermédiaire de ses représentations*. Les conceptions initiales sont au cœur du processus d'apprentissage. L'apprentissage est une activité de recherche du sens ; c'est grâce aux obstacles, source de déséquilibres, que le sujet va construire des connaissances nouvelles. Donc les idées avancées par ce courant nous conduisent à retenir que l'apprenant doit être actif dans son apprentissage, qu'on ne peut pas lui transmettre de connaissance, puisqu'il est le constructeur de ses propres savoirs, qu'il faut mettre cet apprenant devant des obstacles pour l'amener à s'interroger sur ses représentations personnelles, etc.

A ce sujet, Gauthier et Tardif soulignent les limites du constructivisme :

Un apprentissage ne peut être significatif que dans la mesure où il revêt un sens pour l'élève, lui permettant de trouver des réponses aux questions qu'il se pose. (2005 :346)

La théorie « constructiviste » de Piaget met l'accent sur le caractère interactif de l'activité humaine : la connaissance s'élabore grâce aux actions de l'organisme sur le milieu, l'être humain ne disposant pas de structures cognitives préconstruites et préprogrammées en vue de l'acquisition du langage. D'où les notions de « paliers » dans les étapes de cette construction, d'équilibres et de déséquilibres successifs entre le milieu et l'individu.

Le reproche fait à ce courant de recherche est qu'il n'a pas pris en considération « la boîte noire » contrairement aux cognitivistes.

En somme les perspectives constructivistes nous intéressent pour notre travail, car elles donnent à l'apprenant une place centrale dans l'édification de ses propres savoirs ; et ce sont ces perspectives qui attribuent aux interactions sociales un rôle prépondérant dans l'acquisition de connaissances, notamment dans un contexte social.

Nous emprunterons ces idées, ensuite nous les intégrerons selon les contraintes et les caractéristiques du domaine de la pratique pédagogique de nos visées particulières.

3.2.2.2 La théorie socioconstructiviste

Née dans les années 60, la conception sociocognitiviste de l'Américain Albert Bandura souligne l'importance de l'observation des autres pour apprendre, « il n'est pas nécessaire d'expérimenter soi-même, l'observation d'autrui peut suffire » ; l'exemple, l'observation et l'imitation sont aussi des modes d'accès aux savoirs et savoir-faire. Les théories de Lev Vygotski, élaborées en Russie dans les années 20 (pour s'opposer à Pavlov, aux behavioristes et aussi à Piaget auquel il reproche de ne pas prendre suffisamment en compte la dimension sociale et culturelle de l'apprentissage) atteignent l'Occident. Pour lui, l'apprentissage est un processus social avant tout marqué par un contexte, le recours à des outils (matériels : ordinateurs et symboliques, les langages ...) qui sont des médiateurs et véhiculent les modes de pensée de la société qui les produit. Les socioconstructivistes donnent beaucoup d'importance aux contextes et aux interactions dans l'apprentissage. L'un des fondateurs de ce courant de pensée est Vygotski, qui envisage l'apprentissage comme un processus socio-interactif. Il met au cœur de l'apprentissage les interactions, et le contexte dans lequel elles ont lieu.

Si Piaget (1923) voyait surtout l'adaptation au monde physique comme source de développement, Vygotski et d'autres accordent un statut spécifique aux facteurs sociaux, qu'ils considèrent comme les plus importants pour le développement de l'enfant. Vygotski (1934) démontre qu'au cours de la première année, l'enfant construit dans son interaction avec le milieu - dans ses aspects physiques - des schèmes représentatifs, et dans son interaction avec le milieu social, des schèmes communicatifs. Le langage proprement dit résulte de la fusion de ces deux filières de développement, et c'est cette fusion, absente chez l'animal, qui est la caractéristique essentielle de l'homme ; en s'intériorisant progressivement, le langage prend le contrôle de toutes les facultés mentales et devient la pensée.

Vygotski évoque également la zone de développement proximal (ZDP), c'est à dire l'écart entre ce que peut faire l'enfant seul et ce qu'il peut faire quand il est guidé par un adulte ou collabore avec des « pairs » plus avancés), zone sur laquelle l'enseignant peut effectivement agir. Donc le seul enseignement efficace est celui qui devance le développement actuel, mais

à peine l'imitation n'est possible que dans la ZDP. L'enfant apprend avec les autres. Pour les successeurs de Vygotski comme J. Bruner, on apprend surtout avec l'aide des autres, (cf. 3.2.2.2.1). L'apprentissage est une co-construction de sens partagés qui nécessite des interactions avec d'autres, et s'inscrit dans un contexte historico-culturel particulier. L'apprentissage est un processus non individuel mais collectif : apprendre, c'est acquérir les codes et les représentations propres à un groupe et pouvoir ainsi revendiquer une place dans la société qui les produit. Cette conception ajoute donc à l'approche psycho-cognitiviste un ancrage social qui soude apprentissage et environnement.

Toutefois, si le processus d'apprentissage est nécessairement non-individuel, mais collectif, il se construit aussi avec l'autre, se pose alors la question de l'articulation entre l'individuel et le collectif. Nous sommes amenés à nous interroger sur cette relation puisque l'apprenant est en interaction, non seulement avec lui-même, mais également avec ses « pairs ».

Au socioconstructivisme est liée l'idée que l'apprenant apprend mieux dans l'interaction sociale et qu'il faut faire davantage de place aux projets communs en travail d'équipe. Dans son perspectif socioconstructiviste du développement de la pensée, Vygotski accorde un rôle central à l'appropriation des outils sémiotiques, fournis par la culture. Cela le conduit à aborder les processus d'apprentissage et d'enseignement dans leurs dimensions sociales et culturelles. A cet égard, C. Gauthier et M. Tardif soulignent les limites de cette théorie en observant : *Bien que cette perspective mette l'accent sur l'influence déterminante de l'éducation formelle sur le développement de la pensée, l'enseignement ne se limite pas à fournir à l'élève des outils sous une forme déjà toute élaborée.* (2005:345).

Selon les perspectives sociocognitives mentionnées ci-dessus, inspirées à la fois par le courant Vygotskien et la recherche en sciences cognitives, l'apprentissage est envisagé comme une construction progressive de savoirs procéduraux, mise en mouvement par les interactions verbales.

Cette perspective nous amène à placer l'apprenant au centre de son apprentissage. C'est par l'interaction avec autrui que les apprenants d'une langue étrangère accèdent à des savoirs et savoir-faire. Ce courant de socialisation considère que l'apprenant apprend dans l'interaction, qu'il apprend avec l'aide des autres, et que ce qui compte c'est le milieu social. Donc indéniablement il y a une relation entre socialisation et acquisition. Les contextes participent

donc à la construction du sens. Autrement dit, l'apprenant construit ses savoirs en interagissant avec la langue et les autres acteurs de la situation d'apprentissage (enseignant, pairs, experts extérieurs...). Cette observation nous conduit à nous interroger sur le concept d'aide (cf. 3.2.2.2.1) à l'apprentissage et sur la définition de concept du mot « Interagir » (cf. 3.2.2.2.2).

3.2.2.2.1 Aide à l'apprentissage, que veut dire étayer ?

L'étayage parfois appelé « *scaffolding* » est une interaction pédagogique qui prend place au sein d'une communauté d'apprenants. Cette interaction pédagogique consiste, pour le partenaire le plus avancé (le tuteur ou un natif), à prendre en charge les parties délicates, permettant à l'apprenant de se concentrer sur les parties de la tâche qui lui sont accessibles. Ceci permet d'épauler un sujet dans la résolution d'un problème qu'il ne pourrait résoudre seul.

Bruner associe six fonctions principales à l'étayage :

- L' enrôlement correspond au fait que le tuteur s'efforce de soutenir l'intérêt du sujet par rapport à la tâche.
- L'orientation consiste à s'assurer que l'apprenant ne s'écarte pas du but assigné par la tâche.
- La réduction des degrés de liberté désigne les procédés par lesquels, le sujet plus avancé simplifie la tâche pour aider l'apprenant à résoudre le problème qui lui est posé. Il peut, par exemple, dans un premier temps, prendre en charge les parties de la tâche les plus complexes et les rétrocéder ensuite à l'apprenant pour éviter une surcharge cognitive en début d'activité.
- La mise en évidence des caractéristiques critiques de la tâche consiste à attirer l'attention sur les éléments pertinents de la tâche, tout au long de son traitement par l'apprenant.
- Le contrôle de la frustration permet d'éviter que les difficultés rencontrées ne se transforment en échec et n'entraînent un sentiment de démotivation par rapport à la tâche.
- La présentation de modèles aide à décomposer la tâche pour l'apprenant, à l'achever pour lui ou à en détailler les étapes. (1978:1)

Bruner nous montre le rôle fondamental de l'expert qui dirige, oriente, structure l'échange, afin que se mette en place le système de transmission des savoirs. Il désigne précisément par étayage l'ensemble des interventions de ce partenaire compétent, qui ont pour effet de permettre au partenaire moins compétent, de réaliser une performance qu'il n'aurait réussi sans cette aide. Dans ces propos sur les relations de « tutelle » entre les deux partenaires, Bruner accorde une importance capitale à la médiation de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant. Il souligne :

Par un dispositif d'aide et de soutien approprié - l'étayage - mais aussi, par effet de modélisation vicariante, le médiateur peut aider l'enfant à dépasser ses découvertes spontanées et faire « un pas de plus » vers la prise de conscience, facteur décisif de l'apprentissage.

[Scaffolding] refers to the steps taken to reduce the degrees of freedom in carrying out some task so that the child can concentrate on the difficult skill she is in the process of acquiring
(Ibid.)

Vygotski et Bruner s'accordent à reconnaître l'existence nécessaire d'une zone « de décalage » entre la résolution d'un problème ou l'acquisition d'un savoir-faire par l'enfant seul d'une part ; et le succès du même type d'opération, mais à un niveau plus avancé, en collaboration avec quelqu'un, d'autre part. Il faut que l'adulte utilise un langage adapté à l'enfant, qu'il tienne compte du pré-requis maîtrisé par celui-ci, qu'il vérifie les représentations qu'il met en œuvre. Il convient également que l'interaction prenne place dans le cadre d'un échange centré sur la coopération à l'occasion d'une activité commune dans laquelle s'engagent l'élève et l'adulte. Cet engagement doit se faire dans un contexte qui conduise à une participation active de chacun à la résolution conjointe de la tâche, de sorte que ce qui a pu être réalisé dans cette activité conjointe, soit internalisé par l'apprenant. Pour une interaction sociale susceptible de faire progresser l'élève s'installe nécessairement avec un sujet plus avancé, c'est-à-dire, ayant atteint un niveau de développement cognitif plus élevé alors que, pour Clermont-Perret, l'interaction peut parfaitement avoir lieu avec un sujet de même niveau pour autant qu'il développe des points de vue différents par rapport à l'objet de l'apprentissage.

Mais Vygotski (1934) précise que la possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul, à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un, est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle ».

Nous retenons que la médiation joue un grand rôle dans la construction des connaissances. Cette dernière se fait par l'interaction avec quelqu'un qui en sait plus que l'autre sur un sujet donné. Celui qui est avancé dans un domaine quelconque épaulé celui qui est moins avancé. Ainsi la construction des connaissances se fait à l'aide des connaissances déjà acquises. Ce point de vue nous intéresse pour notre expérimentation en espérant que ces principes rejailliront dans la mise en place de notre expérimentation (cf. chapitres 6, 7, 8, 9). Ce point nous conduit à définir le concept « interagir » qui est aussi important dans l'acquisition de L2.

3.2.2.2.2 Qu'est-ce qu'interagir ?

Interagir c'est d'abord construire ensemble du sens. M-T Vasseur, 1993:27 explique : *que ce soit dans la situation de communication endolingue ou exolingue, l'entrée en interaction de deux locuteurs suppose qu'ils se mettent d'accord sur un objectif commun* (1993:27). Autrement dit pour accomplir des tâches, l'accord de deux personnes est important. D'autres auteurs s'accordent pour postuler que l'interaction contribue d'une façon importante à la co-construction du discours et que sans cette dernière, l'apprenant ne parviendrait peut être pas à acquérir la langue étrangère (Cicurel et Véronique 2002 :09, Vion, 1992,1993:27 Schegloff, 1982 ; Gölich, 1986). Ce que nous pouvons retenir de cette analyse pour notre étude, c'est que l'effort mutuel, tout comme le travail en binôme, est particulièrement indispensable dans une situation d'interaction, car l'effort mutuel se concrétise dans des séquences de négociation et de collaboration ; il permet aux interactants de pouvoir compenser mutuellement leurs défaillances et les limites de leurs expressions.

Pour appuyer ce point, nous souscrivons aux idées qu'avancent Gauthier et Tardif pour qui l'apprentissage doit être socialement et non individuellement significatif (2005 :364). Quant à Bange (1992), il pense, lui aussi, que l'engagement dans l'apprentissage n'a rien de naturel, ni de spontané chez un non-natif (1993:31). Il souligne que le non-natif a le choix de devenir « candidat-apprenant » ou non. (Op.cit.)

Selon cet auteur :

L'apprentissage est un but que peut se donner (ou ne pas se donner) le locuteur non-natif, et il insiste sur la nécessité de bien distinguer entre les deux rôles : celui de locuteur non-natif et celui d'apprenant, même si ces deux rôles sont assumés par la même personne et, ajouterons-nous, si la distinction n'est pas toujours claire et si elle est instable. En tout cas, ce choix d'apprendre fait par le non-natif ne peut que laisser des traces dans l'interaction et le discours collectif élaboré par les deux partenaires. Le travail d'assistance à l'apprentissage pratiqué par le partenaire natif mérite qu'on s'y attarde. (Ibid.)

Nous déduirons que les cognitivistes, les constructivistes et les sociocognitivistes mettent l'accent sur le centrage de l'enseignement/apprentissage sur le sujet apprenant, ses besoins et ses motivations. Apprendre à analyser une situation et à construire une compétence de communication en faisant acquérir la maîtrise des discours adaptés au contexte (se positionner et construire des significations partagées) aux apprenants.

3.2.2.3 Les cognitivistes et psycho-cognitivistes

Le terme « cognitif » fait référence à la connaissance. Selon la terminologie classique de la psychologie, l'apprentissage se définit comme l'acquisition de nouvelles connaissances ou capacités dans une perspective cognitive. Les connaissances qu'un individu possède déjà, sont le principal déterminant de ce que cet individu peut apprendre, qu'il s'agisse d'une situation d'apprentissage implicite (expérience quotidienne) ou explicite (exercice scolaire). Ces connaissances préalables ne sont pas nécessairement liées directement aux stimuli présents dans la situation d'apprentissage ; elles peuvent servir à élaborer les informations instantanées, à émettre des hypothèses sur ces informations, ou sur la conduite à tenir en leur présence.

Selon Rui Da Silva Neves (1999),

L'objectif de la psychologie cognitive est de comprendre les mécanismes de la pensée, d'étudier les processus par lesquels les représentations mentales sont construites, intégrées et utilisées dans le cadre des diverses activités humaines « intelligentes ». Tout apprentissage est le fondement du traitement d'informations pour construire ou modifier des représentations. Les connaissances sont aussi appelées représentations,

et tout apprentissage est construction ou transformation de représentations. Le Système de Traitement de l'Information (STI), par analogie avec les systèmes informatiques, est construit selon trois phases : saisie-compréhension, traitement-mémorisation, rappel-utilisation. La mémoire est le support de l'apprentissage. Les connaissances antérieures conditionnent fortement l'apprentissage de données nouvelles, et agissent comme des structures d'accueil pour optimiser leur perception, leur interprétation et leur traitement.

D'après la théorie cognitiviste l'activité mentale est structurante. L'individu possède un système cognitif et une organisation propre. Il traite le matériel présenté d'après les stratégies construites préalablement et, non selon les caractéristiques propres au sujet du matériel, mais surtout selon les stratégies cognitives applicables à ce matériel. La connaissance qu'un individu possède déjà détermine ce que cet individu peut apprendre, Gaonac'h (1987).

La théorie cognitiviste affirme que lorsque nous apprenons, notre comportement change parce que notre compétence s'est modifiée, et s'il en est ainsi parce que notre représentation mentale de la situation d'apprentissage s'est aussi modifiée. En plus de cela elle met donc les représentations mentales de l'apprenant au centre du processus d'apprentissage. Ce sont elles que l'enseignant doit évaluer et faire évoluer. Elle a aussi pour conséquence, que l'on ne peut apprendre que par soi-même, personne ne peut apprendre à la place de l'apprenant.

Nous souscrivons à cette théorie qui nous permet de mieux comprendre comment la pensée humaine se structure. Les sciences cognitives peuvent contribuer grandement à améliorer l'acte d'enseigner et par conséquent, l'apprentissage des apprenants. Les recherches effectuées en sciences cognitives, nous permettent maintenant de mieux comprendre pourquoi l'enseignement explicite est supérieur à l'enseignement traditionnel. Puisque, apprendre implique de faire des liens entre des connaissances nouvelles, et des savoirs emmagasinés dans la mémoire à long terme des apprenants, l'enseignant devra au départ, vérifier si ceux-ci possèdent ces savoirs et si cela est nécessaire.

3.3 L'apprentissage par observation et par imitation

Les différentes formes d'apprentissage évoquées jusqu'ici nous amènent à synthétiser que les savoir-faire ou l'apprendre sont centrés sur l'individu, qui est ici l'apprenant. Cet apprentissage se déroule dans un environnement social, car cet individu vit dans une société, et cet environnement social joue nécessairement un rôle dans son apprentissage.

Dans la poursuite de notre tentative de distinguer les catégories d'apprentissage qui s'appliquent à l'homme, nous évoquons à nouveau Vygotski, chez qui la socialisation est le moteur principal du développement individuel. Cet auteur établit nettement la distinction entre deux types d'imitation : la copie automatique, accessible à tout être vivant, et l'imitation intelligente, accessible seulement à l'homme. Dans le domaine de l'apprentissage des langues, l'imitation de la parole du maître, la répétition, tiennent un rôle important et sans doute indispensable. Cependant, il faut bien se garder de croire, que répéter c'est parler, comme l'écrivait G. de Cordemoy, l'un des philosophes cartésiens dont se réclame Rézeau, (2001 thèse). Dans les lignes suivantes, nous aborderons quelques types d'apprentissage comme l'apprentissage collaboratif/coopératif /collectif pour en apprécier l'efficacité par rapport à l'apprentissage individuel et pour faire le choix de ce qui sera plus pertinent pour notre positionnement et pour les apprenants dans notre travail de terrain.

3.4 Apprentissage collaboratif/coopératif/collectif

Dans le cadre de notre recherche, nous adoptons l'apprentissage collaboratif car il est centré sur l'apprenant. Ce dernier peut exprimer ses idées, articuler sa pensée, développer ses propres représentations, élaborer ses structures cognitives et faire une validation sociale de ses nouvelles connaissances (Henri & Lundgren-Cayrol 1998). Cette démarche donne aux apprenants une opportunité de travailler individuellement et collectivement. Elle encourage l'interaction et exploite les cognitions (cf. Hutchinson 2000, point 3.6), réparties au sein de l'environnement. Ainsi les apprenants, en plus de leur responsabilisation, ont la liberté de faire le choix des stratégies d'apprentissage qui leur conviennent et de réinvestir dans la tâche, tout en jouant plusieurs rôles en même temps (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, p. 14 en ligne). Ceci contrairement à l'apprentissage coopératif dans lequel les apprenants sont soumis à l'autorité de l'enseignant qui distribue les rôles aux membres du groupe en sous-tâches, détermine les objectifs, les tâches ainsi que les ressources à utiliser, et supervise la répartition

du travail entre les différents membres ainsi que la réalisation finale (Retornaz, 2008, p. 7). La définition d'Henri & Lundgren-Cayrol (2001), reprise par Aimard (2005), met l'accent sur plusieurs éléments qui servent de fondements à l'apprentissage collaboratif.

L'apprentissage collaboratif comme mode de travail implique l'application du principe constructiviste : celui de l'engagement de l'apprenant dans la construction de ses savoirs et savoir-faire. Ainsi la collaboration qui s'y développe est faite de communications entre apprenants, de coordination de leurs actions, d'engagement de chacun face au groupe. En bref, l'apprentissage collaboratif est donc une démarche en vue de la construction progressive des connaissances.

Dans son article paru en ligne, Mrowa-Hopkins (2000) a démontré comment le travail collaboratif autour de l'ordinateur avait un impact direct sur l'apprentissage d'une langue en soulignant:

Dans la mesure où l'utilisation des technologies nouvelles est adaptée aux besoins d'un apprentissage individualisé, les enseignants de langues sont contraints de réévaluer leur propre savoir-faire pédagogique. Il convient de se demander dans quelle mesure la dynamique sociale qui caractérise les échanges dans un climat de travail en collaboration autour de l'ordinateur peut être plus enrichissante pour l'apprentissage des langues. Plus particulièrement, [...] dans quelle mesure cette dynamique peut favoriser la performance orale par rapport à un travail de groupe dans une classe traditionnelle. Le présent article offre une perspective nouvelle sur le potentiel d'apprentissage que peut apporter l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (2000 :207-223).

Nous souscrivons également au point de vue de Dillenbourg (1999) pour qui la collaboration implique chez les apprenants une intention commune et un effort mutuel et coordonné de résolution de problème. La coopération fait, quant à elle, appel à une plus grande division du travail.

Ainsi les dimensions collaboratives, collectives et coopératives sont vraiment indispensables dans un travail de groupe et cette dimension sera un pivot dans les tâches qui vont être exécutées dans la partie pratique. En regroupant les apprenants en petits groupes hétérogènes par exemple, ils pourront jouer des rôles différents, des soutiens fournis par le tuteur pourront

les aider à faire le travail demandé (la production) et donc à apprendre. Ceci nous amène au point suivant qui abordera les concepts de cognition distribuée, socialement partagée, dans l'apprentissage des langues.

3.5 Cognition distribuée/socialement partagée

La cognition distribuée /socialement partagée attire notre attention sur le rôle fondamental que joue les artefacts dans le processus de travaux collectifs. Ces artefacts peuvent être environnementaux et sociaux et ils constituent une étape indispensable dans toute démarche des activités coopératives. Si cette position est largement acceptée, on pourra alors dire que l'action distribuée implique que les acteurs partagent avec plusieurs autres acteurs dans l'environnement matériel, social et culturel.

Des auteurs s'attachent pour dire que dans la cognition distribuée /socialement partagée, l'action fait appel à d'autres ressources matérielles, sociales et culturelles en plus des ressources linguistiques (cf Hutchinson, 2000, Conein, 2004).

Perkins (1995), parle « d'individu-plus » pour désigner l'ensemble des ressources mobilisées pour traiter une situation, celles-ci incluant à la fois celles disponibles chez l'individu, et celles fournies par l'environnement. Pour lui, l'individu et son environnement constituent un système cognitif répondant à l'hypothèse d'accès équivalent entre les connaissances disponibles à partir de la mémoire de l'individu et de l'environnement. Ce qui importe, c'est le type de connaissance, la manière dont elle est représentée et ses modalités d'accès, mais non l'endroit où elle se situe.

Salomon insiste beaucoup sur le rôle des contextes culturels et sociaux dans lesquels les activités prennent place. En particulier, si on veut assurer une certaine généralisation aux compétences acquises, à travers des dispositifs favorisant l'apprentissage distribué, il est essentiel que ces compétences soient perçues, comme socialement et culturellement importantes. Pour cela, il est essentiel que ces activités soient situées, c'est-à-dire qu'elles soient placées dans des contextes significatifs pour les sujets qui apprennent.

Donc, la cognition distribuée/socialement partagée permettrait une réalisation mutuelle des activités avec un accès mutuel aux ressources disponibles dans un environnement particulier. Ces réflexions nous conduisent également à examiner de plus près ce que l'on entend par « apprentissage situé ».

3.6 Apprentissage contextuel ou situé

On peut percevoir l'apprentissage comme une activité sociale donc contextualisée. Dans une telle situation, l'apprenant doit à la fois interagir pour apprendre et apprendre pour interagir, afin que son acquisition se mette en place. Cette théorie postule que l'on n'apprend bien que dans un contexte qui ressemble le plus possible aux conditions dans lesquelles ce qui est appris devra ensuite être mis en œuvre. Autrement dit, le contexte joue un rôle très important. En résumé, l'accent est mis sur le contexte, sur l'authenticité des activités, sur le travail collectif, comme le laissent voir les tenants de cette théorie (Brown, Collins & Duguid, 1989).

En somme, on peut dire que pour les tenants de cette approche, apprendre c'est participer aux pratiques sociales d'une communauté (dite « communauté de pratique »). On passe d'une vision essentiellement individuelle de la cognition à une vision beaucoup plus sociale et culturelle (Legros & Crinon, 2002 : 57).

Giardina affirme:

[...] l'apprentissage « situé » peut être défini comme étant l'activité par laquelle la connaissance est construite et déployée. L'apprenant bâtit une compréhension significative à travers sa participation continue, et son implication accrue dans son propre processus d'apprentissage, par l'utilisation et la compréhension d'informations et de fonctionnalités, lui permettant de simuler et d'interagir avec des situations authentiques. Le concept d'authenticité est central à plusieurs autres études définissant le processus d'apprentissage en termes de continuum entre un état de compétences et connaissances et qualifie de novice un état d'expert. (1999: 23).

Porquier et Py apportent l'éclairage suivant sur l'apprentissage situé, position que nous adoptons :

Tout apprentissage peut ainsi être envisagé, soit comme une activité idéalement dégagée de toute contrainte extérieure, autrement dit comme un ensemble d'opérations cognitives indépendantes des contextes où elles s'effectuent ; soit comme une activité dont la nature même, est de se développer dans un environnement, dont les spécificités vont lui confier sa forme et son contenu, autrement dit comme un processus situé pragmatiquement, historiquement, géographiquement et socialement. Ou plutôt comme les deux à la fois : on apprend toujours dans des circonstances particulières mais on ne peut réellement parler d'apprentissage, que si les savoirs acquis accèdent à une certaine autonomie par rapport à ces circonstances, autonomie qui les rend à la fois disponibles et utiles pour d'autres usages. Autonomie et dépendance des connaissances par rapport aux circonstances de leur ontogenèse ne seraient alors pas dissociables. (2004 :6)

En somme, nous comprenons que lors de l'apprentissage contextuel ou situé, par exemple, l'apprenant doit être rapproché le plus possible du monde réel, dans lequel il est plongé et dans des contextes qui simulent le monde et qui de ce fait situent la cognition. Afin de compléter notre réflexion **sur** les théories d'apprentissages, il nous paraît intéressant d'évoquer le courant pragmatiste comme un prolongement du constructivisme.

3.7 Les Fonctionnalistes

Les fonctionnalistes représentent un courant théorique, selon lequel l'apprentissage s'établit sur l'action, la pratique et la réflexion.

Pour les fonctionnalistes, ou pragmatistes, (aux USA, William James, Stanley Hall et John Dewey (1899), l'apprentissage est vu comme une activité de transformation comprenant nécessairement deux niveaux : l'action (faire, expérimenter, vérifier...) et la réflexion sur l'action (comprendre, raisonner, prédire...). Il ne peut y avoir apprentissage sans à la fois l'action et la réflexion (le fameux « *learning by doing* » de Dewey).

Nous retenons que si l'on veut faire apprendre, il faut amener les élèves à faire, à agir, à pratiquer et aussi à réfléchir sur ce qu'ils font (là sont les fondements théoriques des méthodes dites « actives » et « directes »). Ainsi cette façon de procéder nous intéresse aussi dans notre recherche, car elle nous fait penser à la pédagogie du projet qui correspond au *Learning by doing* et du point de vue épistémologique, la connaissance se construit ici plus qu'elle ne se transmet. Après ce panorama sur l'apprentissage en général, procédons à une synthèse qui amène le lecteur à comprendre la raison du choix de chaque théorie évoquée dans cette thèse.

3.8 Synthèse

Comme mentionné ci-dessus, ce panorama sur l'apprentissage en général nous a conduit à retenir que l'apprentissage est un processus de co-construction des connaissances. Que l'apprenant entre dans un conflit cognitif une fois confronté à des obstacles, et que c'est grâce à son interface avec les obstacles qu'il arrive à construire son savoir qui évolue peu à peu. Par ailleurs nous avons compris que l'interaction ainsi que la dimension sociale jouaient un grand rôle dans son apprentissage, car c'est en agissant avec les partenaires dans un environnement social, que l'apprenant arriverait à construire ses connaissances. La dimension collective inscrit alors l'apprentissage dans une théorie de l'action sociale. L'apprenant doit alors s'impliquer et s'engager à son épanouissement. L'enseignant de son côté devra fournir des données contextuelles qui font sens à l'apprenant. Il ne devra pas être transmetteur de son savoir mais plutôt un accompagnateur.

Ce parcours sur les théories d'apprentissage générales nous a conduit à évoquer un certain nombre de théories d'apprentissage qui ont influencé notre choix de cadres théoriques, notamment le béhaviorisme. Ce courant décrit l'apprenant comme une sorte de réceptacle dans lequel l'enseignant doit déverser des informations, celui-ci jouant un rôle de transmetteur. Ce courant rend compte de l'apprentissage en termes d'association stimulus-réponse et de conditionnement néo-réflexe obtenu par répétition, tâtonnement expérimental (essai-erreur), imitation ou application analogique de réussite ou d'échec. Nous remarquons que les béhavioristes s'intéressent particulièrement aux comportements observables des individus et ne se préoccupent pas des processus mentaux internes qui interviennent dans l'apprentissage. Du point de vue de l'enseignement, le béhavioriste considère l'apprentissage

comme une modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier. Pour provoquer un apprentissage, on doit modifier le comportement de l'élève par un renforcement positif.

Quant aux constructivistes, nous retenons que l'apprenant va donc apprendre à connaître le monde qui l'entoure par les opérations qu'il exerce sur son environnement. Il va donc apprendre par l'intermédiaire de ses représentations. Les conceptions initiales sont au cœur du processus d'apprentissage. L'apprentissage est une activité de recherche du sens, c'est grâce aux obstacles, source de déséquilibres, que le sujet va construire des connaissances nouvelles. L'apprenant va être actif dans son apprentissage, et il faut le mettre devant des obstacles pour l'amener à s'interroger sur ses représentations personnelles. En ce sens, nous voyons l'apprentissage transmissif, devenir constructif grâce à la participation active de l'apprenant. Cette théorie nous intéresse pour ce travail de thèse.

Le socioconstructivisme nous intéresse, car c'est une théorie qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Issu en partie du constructivisme, le socioconstructivisme ajoute la dimension du contact avec les autres, afin de construire ses connaissances. Il remet également en cause certains principes du cognitivisme, centrés sur des mécanismes individuels, et actualise des approches théoriques qui insistent davantage sur les dimensions sociales dans la formation des compétences. Il attribue aux enseignants le rôle de guide, d'accompagnateur et c'est cela qui se corrobore avec l'intérêt que porte la présente étude.

L'acquisition de connaissances est indissociable d'une démarche collective d'élaboration et de négociation du sens, et elle suppose la construction de significations socialement partagées, reposant sur des bases culturelles communes.

Selon cette théorie, un apprentissage ne peut être significatif que dans la mesure où il revêt un sens pour l'élève.

La construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social.

Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte culturel et proviennent à la

fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interaction.

En pédagogie, on dira que l'étudiant élabore sa compréhension de la réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de « ses pairs » et celles du professeur. et un effort mutuel et coordonné de résolution de problème. La coopération fait, quant à elle, appelle à une plus grande division du travail, comme le précise Henri & Lundgren-Cayrol (2001).

Le socioconstructivisme est un modèle d'enseignement et d'apprentissage pour lequel trois éléments didactiques sont indissociables pour permettre le progrès. Ces éléments permettent le progrès. Ils sont entre autres :

- la dimension constructiviste qui fait référence au sujet qui apprend : l'étudiant.
- la dimension sociale qui fait référence aux partenaires en présence : les autres étudiants et l'enseignant.
- la dimension interactive qui fait référence au milieu : les situations et l'objet d'apprentissage organisé à l'intérieur de ces situations. L'objet de l'apprentissage proposé est le contenu d'enseignement.

D'après la théorie cognitiviste, nous retenons que l'activité mentale est structurante.

L'individu possède un système cognitif et une organisation propre.

Il traite le matériel présenté d'après les stratégies construites préalablement, non selon les caractéristiques relatives au sujet du matériel mais surtout, selon les stratégies cognitives applicables à ce matériel.

La connaissance qu'un individu possède déjà détermine ce que cet individu peut apprendre

Chez les fonctionnalistes, nous retenons que si l'on veut faire apprendre, il faut amener les élèves à faire, à agir, à pratiquer et aussi à réfléchir sur ce qu'ils font. Cette manière de faire correspond à la pédagogie du projet qui correspond au *Learning by doing* de J Dewey. Du point de vue épistémologique, la connaissance se construit ici plus qu'elle ne se transmet.

Donc pour mener à bien notre expérimentation (cf. chapitres 7, 8) nous adoptons une partie de chaque courant théorique et nous rejetons les éléments qui ne nous conviennent pas. Nous nous attachons tout particulièrement à la pédagogie de la construction et co-construction, dans lesquelles l'apprenant construit et co-construit son savoir par l'action, à l'aide des macro-tâches que les supports des TIC traditionnels ne favorisent pas.

Nous retenons par ailleurs que l'apprenant doit jouer un rôle actif pour construire ses connaissances, et l'enseignant doit l'aider à bâtir cette construction et ne pas seulement se contenter de les transmettre. Arrivée à ce stade, nous menons une réflexion sur les deux concepts de pédagogie et de didactique. Le parcours de ces deux concepts nous conduit à revoir les rôles des apprenants et des enseignants avant et après la venue de la Technologie.

3.9 Pédagogie et Didactique

3.9.1 Pédagogie et triangle de Houssaye

Comme signalé ci-haut, à ce stade de notre réflexion, nous comptons évoquer brièvement le concept de triangle pédagogique de Houssaye (1998). Nous évoquons ce concept, car la relation dont il parle est un système de référence explicatif qui est fondé sur les relations entre 3 pôles. Concernant son application à l'enseignement, selon ce schéma, il y a toujours une relation privilégiée qui s'opère au détriment de l'autre. On y distingue le processus d'enseigner qui est la pédagogie de la transmission, ainsi l'apprenant est mis en situation de passivité. Il y a aussi une rencontre entre le savoir et l'apprenant à laquelle correspond la relation savoir-apprenant.

Le parcours du concept de triangle pédagogique nous conduit à revoir le rôle des apprenants et des enseignants après la venue de la technologie de l'information et de la communication. Cette dernière permet de créer une organisation des apprentissages dans laquelle les apprenants ont à échanger, interagir et s'aider mutuellement, ce qui n'est pas le cas du concept de J Houssaye. Mrowa-Hopkins, dans un article en ligne consulté le 27 avril 2011 souligne

Les rôles des étudiants et des professeurs dans la relation pédagogique n'étant plus les mêmes depuis l'irruption des technologies de l'information et de la communication dans les classes de langues. (2000).

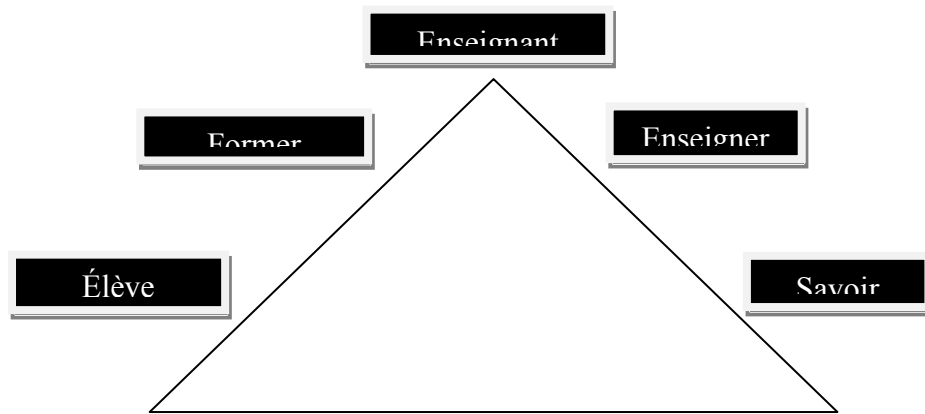


Figure 1.1 : Le triangle pédagogique

Dans son modèle de compréhension pédagogique, Jean Houssaye (1989) nous montre que l'enseignant est celui qui a quelques enjambées d'avance sur celui qui apprend, et à qui il transmet ou fait apprendre le savoir. Quant à l'étudiant, il acquiert le savoir grâce à une situation pédagogique, mais ce savoir peut aussi être du savoir-faire, du savoir-être, du savoir-agir, du faire-savoir. Cette pédagogie de simple transfert de l'enseignement vers l'apprentissage et que l'apprenant enregistre ce qui est communiqué, nous amène à souligner que l'apprentissage ne peut être ni simple, ni linéaire, ni continu. L'apprenant est censé apprendre en s'adaptant à un milieu ; c'est en agissant sur le monde qu'il apprend. Nous reconnaissons que dans le domaine de l'apprentissage d'une L2, il existe de nombreux modèles comme le triangle de Houssaye, le modèle de repérage (noticing), etc. (cf. J. P. Narcy-Combes, 2005, p. 58-63), cf 4.3.1.5. Nous centrons notre propos sur le modèle de repérage car il nous paraît le plus pertinent pour notre recherche-action.

Selon Piaget et Vygotski, (cf. point 3.2.3.1) l'apprentissage précéderait le développement. Giordan (1998) a également rappelé que l'apprentissage ne devrait pas être assimilé à accumulation linéaire, ni à une acquisition d'automatismes, mais comme un processus de construction des connaissances par l'individu. Nous ajoutons que l'apprentissage ne devrait pas être réduit à une transmission de connaissances ; c'est une construction lente qui opère par sauts, retours, et implique pour l'élève un constant remaniement de ses acquis, ce remaniement assure l'intégration des savoirs nouveaux. Apprendre revient donc toujours à bouleverser peu ou prou les repères anciens aux termes de Lebranchu. C'est donc bien une aventure qui met en jeu la représentation de soi, la place que l'on occupe, et bien d'autres éléments.

Le triangle de Houssaye nous mène donc à nous interroger et à mieux situer notre travail, est-ce la relation « former », la relation « apprendre » ou bien la relation « enseigner » ? Pour répondre à ces interrogations il est important de préciser la différence entre la didactique et la pédagogie. Il nous semble aussi pertinent d'adopter un point de vue sur les axes apprenants-savoir ou enseignant-savoir du triangle pédagogique traditionnel de Houssaye. Nous examinons également la situation d'enseignement/apprentissage de la L2, sous l'angle du dispositif mis en place ou sous l'angle de l'environnement dans lequel se déroule cette L2. Dans les lignes qui suivent, nous allons distinguer les deux concepts que sont la didactique et la pédagogie.

3.9.2 Didactique et pédagogie

La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de la transmission de la culture propre à une institution et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant. La relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir, et qui lui permet d'enseigner comme démontré par la figure 1.2 ci-dessous. Cette didactique donne les moyens de prendre le recul épistémique nécessaire et amène l'enseignant à appréhender des données - celles que peut fournir l'observation d'une de ses classes par exemple - en évitant les écueils d'une rationalisation trop hâtive.

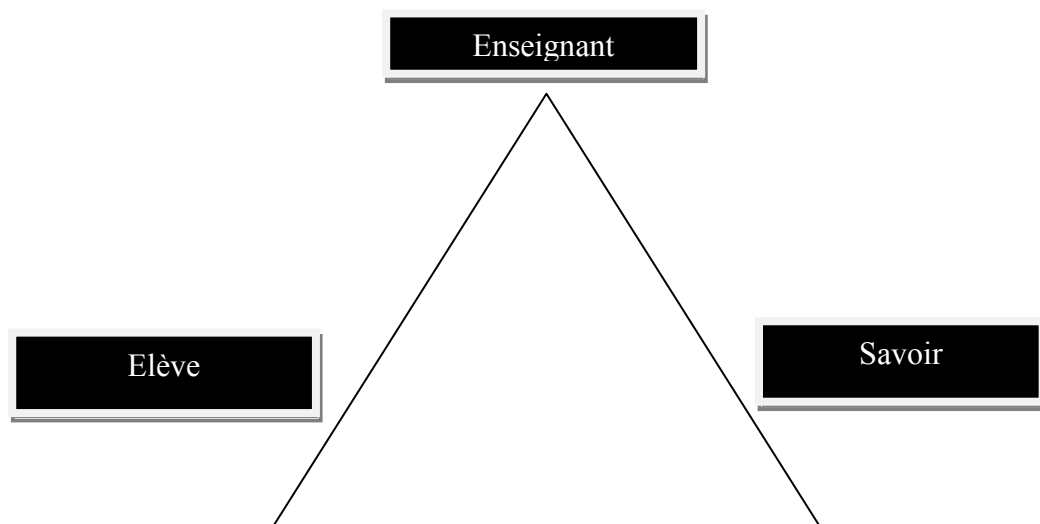


Figure 1.2 : démontre la relation didactique

Le terme de pédagogie a souvent été opposé ou confondu avec celui de didactique. La pédagogie est plus centrée sur la relation maître-élève, sur la prise en compte des facteurs inhérents à l'élève. La didactique concerne principalement la relation maître-savoir, la transposition des concepts pour élaborer leur transmission, les démarches de l'enseignant pour identifier les obstacles liés à la discipline et leur franchissement. En fait, un enseignant se doit de prendre en compte ces deux dimensions dans le processus d'enseignement-apprentissage.. Ces deux dimensions sont donc en constante interaction.

Selon Raynal et Rieunier la pédagogie se définit comme :

« Toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages précis chez autrui ». A cette définition s'ajoute la précision suivante : « pour Smith, philosophe pragmatiste, la pédagogie est une action et cette action vise à provoquer des effets précis d'apprentissage. (1997 : 263-265)

Selon ces mêmes tenants, la didactique comprend deux sens :

Une acception courante selon laquelle,

[...] l'expression « didactique des langues », « didactique des mathématiques », « didactique de la mécanique », etc., renvoie à l'utilisation de techniques et de méthodes d'enseignement propres à chaque discipline. (1997 :107-108).

Et une acception moderne selon laquelle,

[...] la didactique étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement /apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensaire de ce savoir et un élève récepteur de ce savoir. (Ibid.)

Son objet est de délimiter la nature du savoir en jeu, des relations entre le savoir, le professeur et les élèves, de gérer l'évolution de ces savoirs au cours de l'enseignement.

Pothier (1998) constate que Le Petit Robert (2000) parle indifféremment de didactique ou de pédagogie des langues, les renvoie l'une à l'autre. C'est pour montrer que malgré les différences, en réalité dans la pratique de l'enseignement, pédagogie et didactique ont beaucoup de points de convergences.

Elle énonce aussi que selon Cornu et Vergnoux (1992 : 10), la pédagogie, c'est « tout ce qui concerne l'art de conduire et de faire la classe, ce qui relève de ce qu'on a pu autrefois appeler la discipline, mais aussi l'organisation et la signification du travail. L'exercice de cet art et la réflexion sur ses ressources et ses fins sont ici associées ».

Les didactiques concernent, quant à elles l'art ou la manière d'enseigner, les notions propres à chaque discipline, et même certaines difficultés propres à un domaine dans une discipline.

De son côté, Michel Develay écrit :

La didactique fait l'hypothèse que la spécificité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances, tandis que la pédagogie porte son attention sur les relations entre l'enseignement et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes. (1998 :p.266).

Demaizière et Dubuisson essaient de délimiter les deux champs de la didactique et de la pédagogie, dans le milieu de la formation par l'Enseignement Assisté par Ordinateur. Ces auteures remarquent, que dans ce milieu, « on crée des matériaux pédagogiques appelés « didacticiels ». Sur le terrain, « les formes de pratique appartiennent, selon les cas et la communauté de référence, à la didactique ou à la pédagogie », si bien que « l'imbroglio peut être total ». (1992 : 186, 188).

Une définition améliorée ou moderne de la didactique est proposée par Bailly, pour qui ce terme :

« Didactique », dans son acception moderne relativement récente renvoie au moins, à une démarche de distanciation et, au plus, à une pleine activité de théorisation. Schématiquement, il s'agit dans tous les cas, pour un observateur ou un expérimentateur, de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les transformations de compétences et de conduites que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage. (1997:10)

On pourra donc synthétiser en posant que la didactique serait le savoir scientifique lié à la discipline de l'enseignant, et que la pédagogie serait son savoir-faire, selon les termes de Narcy-Combes (2005 :130). Ainsi il semble pertinent de signaler qu'une synergie entre les deux serait évidemment nécessaire pour prendre en compte tous les paramètres qui interviennent dans l'acte d'apprendre et d'enseigner.

Pothier observe :

En dépit de ces différences, dans la réalité de la pratique de l'enseignement, Pédagogie et Didactique ont au total, beaucoup de points de convergences, voire de recouvrements et les séparer strictement en disciplines est plus heuristique que réaliste.

Pour Narcy-Combes également, les champs de la pédagogie et de la didactique se recouvrent :

Un apprenant qui souhaite connaître une L2 doit accomplir un certain nombre de tâches. [Tandis que] le pédagogue peut se satisfaire de la simple connaissance du fonctionnement des tâches et de l'influence des paramètres les plus marquants.
(1997 : 50-51)

Après avoir fait la distinction entre la pédagogie et la didactique, il importe maintenant de définir le concept de la didactique des langues, et de l'intervention pédagogique car ce sont les domaines dans lesquels se déploie l'apprentissage de L2. Ces deux concepts présentent un grand intérêt pour cette étude en cours. C'est aussi à partir de cette didactique des langues que les techniques d'apprentissage sont proposées. Donc du point de vue épistémologique, que veut dire didactique des langues ?

La didactique des langues fait objet de multiples définitions, mais nous allons opérer des choix.

Bailly la définit ainsi :

La didactique des langues se définit comme un va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique (la classe des langues) et les aspects de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés. (1998 : 31)

Un autre auteur décrit la didactique comme une discipline d'observation, de réflexion et d'intervention.

Pour Puren :

Discipline d'observation et d'intervention sur le processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage des langues-cultures. (2001 : p. 21)

Quant à Narcy-Combes :

La didactique des Langues fait appel à de nombreuses sciences de référence et à des études anglophones. (2005 :134)

Pour cet auteur, la didactique des langues n'est pas isolée, elle subit les influences de nombreuses sciences de référence.

Un autre auteur nous montre que la didactique des langues établit le lien entre l'enseignement et l'apprentissage. Autrement dit, c'est une liaison entre le savoir dispensé et l'apprenant.

Pour Richterich par exemple :

La didactique des langues a pour objet la relation entre les actions d'enseignement, celles d'apprentissage et la transformation des premières en secondes. (1988 :175)

Ce même auteur souligne que la didactique des langues est la discipline qui s'efforce de mieux comprendre, comment des actions d'enseignement peuvent engendrer des actions d'apprentissage, afin de proposer des moyens favorisant le passage de l'un à l'autre. (Richterich, 1996 : 57).

Dans toutes ces définitions, nous retenons que la didactique des langues est un lien entre l'enseignement et l'apprentissage. C'est aussi une discipline d'observation, de réflexion et d'intervention. Elle n'est pas du tout isolée, au contraire elle se trouve au carrefour de nombreuses sciences de référence. Ainsi on pourrait déduire que ces paramètres délimitent le rôle de l'enseignant dans ses œuvres et l'apprenant dans son effort de compréhension et d'appropriation de la langue.

3.9.3 Synthèse

Ces définitions nous conduisent vers une série de réflexions. Elles démontrent que l'objet de la didactique relève aussi bien de la description que de l'action, tout en restant dans le champ de la praxéologie. Elles décrivent les apprentissages en milieu institutionnel, et c'est là que se limite la didactique pour nous. Donc, examiner les deux concepts de pédagogie et de didactique sous l'angle d'enseignement/apprentissage de la L2, basé sur le dispositif et l'environnement, permet de déduire que l'apprentissage ne devrait pas être un simple transfert de connaissance. L'apprentissage n'est ni simple, ni linéaire, ni continu. L'apprenant est censé apprendre en s'adaptant à un milieu ; c'est en agissant sur le monde qu'il apprend. Par ailleurs, une réflexion sur les deux concepts de la didactique et de la pédagogie ont conduit à démontrer que l'objet de la didactique est une réflexion sur la pratique, une praxéologie centrée sur le savoir, qu'elle prend ses distances avec l'immédiateté pédagogique. Ainsi, elle permet à l'enseignant de prendre la distanciation par rapport à sa pratique de classe. Quant à la pédagogie, elle serait l'environnement dans lequel se déroule le savoir-faire. Donc il apparaît clair que la didactique est plus orientée vers le savoir, tandis que la pédagogie est plus axée vers les conditions et l'environnement dans lesquels va se dérouler ce savoir.

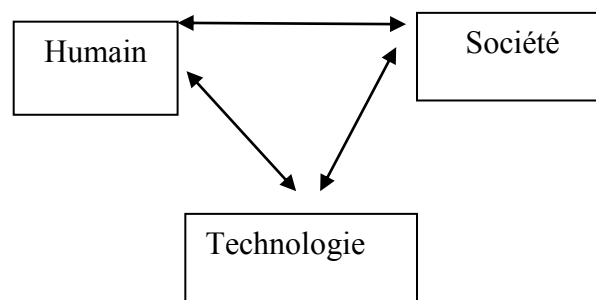
Dans le chapitre suivant nous envisageons de préciser ce qu'est, apprendre une L2 en vue de développer une réflexion épistémologique sur quelques concepts attachés à ce domaine.

CHAPITRE 4 APPRENDRE LA L2

4.1 Qu'est-ce qu'apprendre une L2 ?

Avant d'aborder cette question, il paraît pertinent de préciser le terme « langue » du point de vue épistémologique, puisque sa précision aidera à montrer comment l'exposé technique oral se conjugue avec le schéma de l'acquisition de Langue 2, (notre première question de recherche). De plus, nous nous arrêterons sur la notion de langue afin de comprendre comment le processus d'acquisition se réalise, pour arriver à la production. Nous ne pourrions évidemment pas étudier tous les aspects de cette acquisition, puisqu'il s'agit d'un domaine infiniment vaste, mais nous essaierons d'en dégager l'essentiel pour approfondir notre réflexion et aider au développement de cette recherche.

Pour ce faire, à la suite de Narcy-Combes 2005, il est souhaitable d'évoquer le concept de relation transductive, proposé par Simondon (1989). Dans ces relations, chaque élément qui le compose est indissociable des deux autres, et pourtant, il est souvent traité isolément. Ces deux relations sont d'une part les langages, discours-paroles, et d'autre part les langues, cultures et contenus (cf. Narcy-Combes 2005). Ce concept présume une relation transductive que représente le schéma suivant :



Selon ce schéma, le langage serait une technologie comme le propose Auroux (2001):

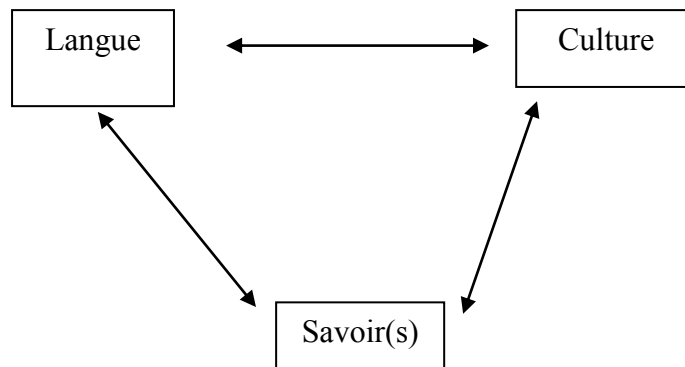
Le langage est un appareillage technologique, apparu dans l'instrumentalisation du corps humain, qui s'est par la suite considérablement développé avec l'écriture, la conception des listes des mots, et ensuite avec la constitution de grammaire et de

dictionnaires, que l'on doit concevoir comme des outils technologiques capables de concevoir et de réguler notre communication. (2001:175)

En d'autres termes, la technologie serait la parole, (le discours) qui est la réalisation physique de ce langage, et la langue. Cette dernière est d'abord appréhendée comme système, puis comme outil de communication qui reflète les différentes formes que les divers groupes humains donnent à la parole, J.P. et M.F. Narcy-Combes (2007:74).

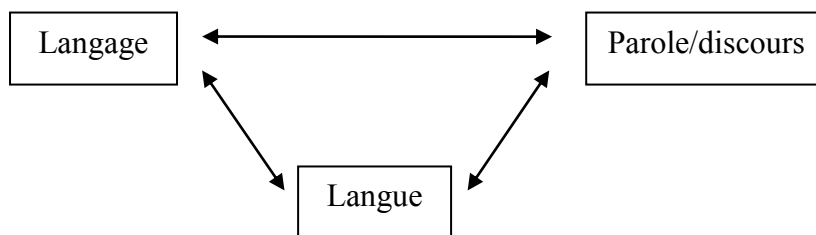
L'argument qui en découle serait que cette relation nous incite, à ne pas oublier que les tâches que nous proposons aux apprenants gagnent à être réalistes, à correspondre à ce qu'ils accomplissent dans la vie courante, et à avoir une authentique validité discursive. (Narcy-Combes: 2006).

Une deuxième relation transductive serait la langue, la culture et le savoir, que représente le schéma suivant :



Selon Narcy-Combes (2006), cette relation impose d'inclure un contenu qui correspond à un savoir ou à un domaine défini, et qui doit être présenté de façon culturellement authentique, si l'on veut donner aux plus grand nombre d'apprenants un cadre qu'ils acceptent parce qu'il leur paraît légitime.

Enfin, en sciences du langage, une troisième relation serait ce que représente le schéma ci-dessous :



En résumé ces deux relations transductives permettent de voir comment se présente la production langagière, si par ce terme on entend : émettre des énoncés socialement et culturellement acceptables.

Un regard sur le concept d'énonciation nous conduit à avancer que cela correspond à la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation. Selon les termes de Benveniste, (1970): *l'énonciation suppose la conversion individuelle de la langue en discours. L'acte individuel par lequel on utilise la langue, introduit d'abord le locuteur comme paramètre dans les conditions nécessaires à l'énonciation. Avant l'énonciation, la langue n'est que la possibilité de la langue. Après l'énonciation, la langue est effectuée en une instance de discours, qui émane d'un locuteur [...] et qui suscite une autre énonciation en retour.* Quant à Jakobson, (1969), *l'énonciation est un acte individuel de production d'un énoncé qui implique un procès (acte de discours) et des protagonistes (ceux qui parlent).*

En résumé, on peut dire que les énonciativistes étudient la langue dans son utilisation en considérant l'activité de l'énonciateur et du co-énonciateur, comme l'acte de construire et reconstruire du sens (Grosbois 2007:38). Par ailleurs, Narcy-Combes souligne qu'apprendre une L2 est un phénomène culturel autant que langagier. C'est une co-construction d'une culture dans les interactions et sensibilisations des apprenants aux effets interculturels (2005). On peut en déduire qu'apprendre une L2, se réalise avec les autres. C'est aussi le moment où intervient la notion de zone proximale de développement. C'est avec l'aide de ses pairs, bien plus que de l'enseignant qu'un apprenant apprend à faire, à utiliser. Ainsi à partir de ce que nous venons d'évoquer ci-dessus, on est logiquement conduit à une position qui rejoint l'approche actionnelle.

Apprendre une L2 suppose une construction dans l'interaction avec autrui, c'est à-dire une co-construction. L'apprentissage de la L2 s'inscrit alors dans la théorie de l'action à caractère social, car l'apprenant agit avec un partenaire en communiquant avec lui, ainsi que le rappelle le Cadre européen, ainsi que le démontre la perspective actionnelle. L'intérêt de cette dernière en didactique des langues, est de remettre au centre de la réflexion didactique les acteurs sociaux que sont les enseignants, les apprenants et leurs coactions. Comme le relève C. Puren (2006).

L'agir communicationnel est dorénavant l'un des aspects de l'agir ensemble, non le type exclusif d'action à privilégier.

Il s'agit donc de dégager les significations sociales co-construites, à travers la médiation de l'enseignant et du matériau d'enseignement. Pour Nicolet, (1995:24), l'interaction permet à l'apprenant de faire, avec et par les autres, des apprentissages qu'il n'aurait pu réaliser seul (Vygotski, 1985), de trouver auprès de pairs l'aide nécessaire pour co-construire sa zone proximale de développement (Vygotski, 1978). Ces éléments constituent la première étape des processus acquisitionnels. A savoir, l'élaboration et la gestion en commun des savoir-faire et du discours.

4.1.1 Synthèse

Apprendre une L2 suppose alors une construction dans l'interaction avec autrui, c'est-à-dire une co-construction. L'apprenant ne peut pas se développer s'il ne se confronte pas à l'autre. Dans son interaction avec l'autre, l'apprenant peut construire de l'extérieur et ensuite l'intérioriser pour son propre développement. L'apprentissage de la L2 s'inscrit alors dans la théorie de l'action à caractère social: l'apprenant agit avec un partenaire en communiquant avec lui, comme le rappelle le Cadre Européen, qui va dans le sens des références scientifiques sur lesquelles nous prenons appui.

La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel, en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue, comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières), dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social, qui seules leur donnent leur pleine justification. (2001:15)

A cet égard, Bailly souligne :

La langue étrangère sert aussi, au même titre que la langue maternelle, mais sous des formes différentes, à transmettre des significations, des intentions, des désirs, des opinions, des demandes d'information. Elle sert à agir et à faire agir ; c'est en

utilisant cette langue avec ses camarades que l'élève [nous ajoutons l'apprenant], apprend à s'en servir comme d'un instrument. (1998 :4)

Ainsi, cela revient au didacticien de la classe de langue, de créer des conditions d'échange pour les apprenants. Dans la lignée de « l'approche communicative », le CECR remet en cause le centrage sur la forme dans l'apprentissage des langues, et propose un renouvellement des activités en classe, en insistant sur la nécessité d'un apprentissage finalisé de la langue, inscrit dans l'accomplissement de tâches, langagières ou non. On retrouve là, la pédagogie chère à Dewey du « *learning by doing* », la « *task-based learning* » de Nunan (1989) ou bien encore ce que l'on connaît en France sous l'appellation de « pédagogie du projet » (cf. Bordallo, Ginestet 2006). Un autre point important est que l'acte de parole, unité emblématique de l'approche communicative pour la conception de séquences didactiques, ne joue plus un rôle aussi central. Les auteurs du Cadre précisent bien en effet que « si les actes de paroles se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social, lesquelles leur donnent leur pleine signification ». Conseil de l'Europe. (2001a:15)

Ici, on constate que cette approche actionnelle dépasse alors « l'approche communicative » dans la mesure où l'on va au-delà, d'une part du centrage sur l'apprenant, et d'autre part de la communication comme une fin en soi. L'apprenant rencontre ainsi, dans l'interaction et la médiation, des obstacles qui le déstabilisent, l'amènent à prendre du recul, ce qui lui permet de progresser en déconstruisant, construisant et reconstruisant le sens dans un contexte de communication. Cette observation fait ressortir, somme toute, l'importance et la pertinence de la communication dans l'acquisition de L2. C'est beaucoup plus dans le cadre des interactions et des échanges entre des individus en train de construire du sens. En adéquation avec la notion de la communication, il est ainsi important de préciser dans cette perspective, le concept de communication (cf. 4.2), avant d'examiner les principes qui régissent l'apprentissage d'une L2. Cette dernière sera examinée en prenant appui sur les théories de l'acquisition et l'approche socioculturelle. Ensuite nous cernerons l'impact de notre positionnement théorique sur le plan didactique.

4.2 Le concept de communication

4.2.1 Définition du concept de communication

Moirand définit le concept de communication comme suit :

Un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur, soit consommateur de messages. (1982:9-10)

Ici, la communication est vue comme un échange d'information entre deux partenaires.

Un autre chercheur quant à lui définit la communication comme étant :

La communication est centrale dans le processus d'apprentissage, c'est-à-dire que c'est l'interaction avec une autre personne, en face-à-face, ou de manière imaginaire à travers l'écrit ou un texte parlé, préparé, par la négociation du sens de l'information échangée, que l'apprentissage significatif se produit. (Acton, 1983:196)

Ici, on peut logiquement déduire qu'interagir mutuellement avec un interlocuteur en face-à-face, ou à l'écrit pour négocier le sens, peut fournir des opportunités pour générer de l'apprentissage significatif. La communication est vue comme transmission d'informations.

Acton, cité par Gaonac'h, ajoute :

La définition que je viens de faire ne suffit pas pour proclamer que la communication devrait être nécessairement la notion centrale de l'enseignement, mais dans l'apprentissage (1983:196-197)

Pour Hymes, en tout état de cause :

La communication n'est pas un tout mais un attribut du langage. Toute utilisation du langage met en jeu l'attribut de la communication. (1983:198).

Une autre définition, qui complète la précédente, est donnée par Dawson :

Communication is not just exchanging information. It is using language to achieve some practical purpose. (2001:16)

La communication est vue comme un acte pour générer quelque chose, autrement dit elle joue un rôle utilitaire dans un échange donné. Ainsi, mettant l'accent sur l'aspect utilitaire et pratique de la communication. Pour les chercheurs de Palo Alto, la communication est un système. Ce dernier est un ensemble d'éléments qui entretiennent des relations entre eux. Dans une interaction, tout fait signe et est interprété (énoncé, milieu, situation, gestualité, mimique, proxémique...) parfois différemment par les interactants. La communication n'est pas une simple transmission d'informations, un individu participe à la communication en tant qu'élément d'un groupe. Il n'existe pas de non-comportement (« on ne peut pas ne pas communiquer »). Toute communication est à la fois négociation sur un contenu et une relation. La nature des relations dépend de l'interprétation des séquences par les partenaires. Tout échange s'organise par symétrie ou complémentarité.

Pour Rod Ellis, la compétence de communication comporte également plusieurs paramètres ou connaissances, ainsi notamment la compétence pragmatique :

Communicative competence includes knowledge the speaker-hearer has of what constitutes effective language behavior in relation to particular communicative goals. That is it includes both linguistic and pragmatic knowledge. Communicative performance consists of the actual use of these two types of knowledge in understanding and producing discourse. (1994:13).

Cette définition, qui met l'accent sur les connaissances préalables nécessaires à l'orateur pour atteindre les buts communicatifs qu'il s'est fixés, paraissait importante à prendre en compte dans le contexte de cette étude. En effet, les apprenants à qui nous allons faire faire une présentation technique, n'auraient probablement pas les connaissances pragmatiques et linguistiques du discours comme l'indique C. Rasanen (2002:91).

Une autre définition de la compétence de communication, donné par D. Nunan, indique qu'il s'agit de :

The ability to use language effectively to communicate in particular contexts and for particular purposes. Communicative competence is said to consist of four subsidiary components: grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence, and strategic competence (1993:117).

Porquier et Py apportent l'éclairage suivant, position que nous adoptons :

Cette manière de concevoir les relations entre discours et contexte s'étend naturellement au processus même de l'acquisition d'une nouvelle compétence linguistique. Il n'y a pas de rupture entre l'apprenant qui construit sa compétence et le sujet qui est parvenu au terme de cette construction (si tant est que l'on ne puisse jamais parler de terme !). Un des principaux acquis de la recherche en acquisition des langues, réside justement dans cette conclusion: l'apprenant est lui aussi un usager de la « langue cible », même si cette langue cible de l'apprenant diffère à maints égards de la « langue maternelle » de ses partenaires natifs. Ces écarts ne sont pas essentiellement différents des variations inhérentes à tout système linguistique, variations qui expliquent la multiplicité des usages attestés dans toutes les langues. Par ailleurs, dans la conception que nous défendons dans ce livre, l'apprentissage est inextricablement associé à la communication. Plus encore, l'apprentissage d'une langue est une activité de communication, et la communication est une activité d'apprentissage. Ce qui signifie que c'est pour répondre à des problèmes de communication que l'on étend son répertoire verbal, et inversement que, dans la mesure où toute activité de communication finit par rencontrer des problèmes linguistiques, elle ouvre la voie à des modifications plus ou moins durables , plus ou moins importantes, de la compétence du locuteur fini. (2000:8)

De cet extrait, nous retenons que l'apprentissage - qui est le but que recherche l'apprenant - se réalise dans le cadre des activités de communication et par le moyen de ces activités. Autrement dit que l'acquisition des L2 se fait par le moyen de la communication. Ce point de vue de Porquier et Py est complété par celui de Bange (2000).

Selon ce dernier, l'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication. C'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrées dans un système socioculturel de représentations, et de savoirs sur le monde. Il est évident que c'est dans l'interaction avec des partenaires sociaux compétents que l'enfant construit peu à peu, pour son propre compte, cet ensemble préexistant de savoirs conventionnels, qui marque son accession progressive au statut de sujet cognitif et de partenaire social. (1992:54).

Ce qu'on peut observer avant tout chez Bange est que la réciprocité dans la communication permet aux interactants de construire du sens communément. Ainsi, l'acquisition qui est le but recherché dans cette thèse se réalise dans le cadre de la communication, en particulier par des activités de production.

Nous concluons de ces diverses citations et analyses que le processus d'apprentissage ou d'appropriation de L2, peut être facilité en créant des occasions d'interaction sociale où les apprenants peuvent négocier du sens. En bref la communication permet aux apprenants de construire du sens.

4.2.2 Synthèse

Dans les parcours ci-dessus, nous avons dû nous familiariser avec le concept de la communication en clarifiant son importance dans l'apprentissage de L2. Le terme communication peut être envisagé comme étant une activité sociale organisée, un échange entre au moins deux individus situés socialement. Elle passe par une négociation du sens. Cette observation nous conduit à nous interroger sur le rôle de l'interaction et de la négociation du sens inhérents à l'activité de communication, en matière d'apprentissage d'une L2. Il va de soi que la communication est centrale dans le processus d'apprentissage. Ainsi, ce panorama sur le rôle de l'interaction et la négociation dans la communication nous permet de faire un lien entre les activités communicatives en matière d'apprentissage, ainsi que les théories qui partagent l'importance du rôle de l'interaction et de la négociation du sens. L'objectif est d'arriver à l'appropriation de L2.

4.3 Schéma de l'apprentissage de L2

Pour examiner le fondement théorique de l'acquisition de L2, nous nous baserons sur les théories d'acquisition et les théories socioculturelles, qui partagent toutes les deux l'importance du rôle de l'interaction et de la négociation du sens.

En partant de son hypothèse initiale, Krashen (1981 et 1982) instaure une dichotomie entre ce qu'il appelle l'acquisition des langues (*language acquisition*) et leur apprentissage (*learning*). Selon lui, il existe deux processus distincts, et en partie exclusifs l'un de l'autre permettant l'appropriation des langues par les enfants ou par les adultes en situation naturelle ou

institutionnelle. Ces deux processus ne peuvent pas coexister. Pour lui l'acquisition est un processus subconscient, implicite, tandis que l'apprentissage est conscient et explicite. Pour caractériser les deux concepts de l'apprentissage et de l'acquisition de Krashen, nous empruntons son tableau relatif au sujet (basé sur Krashen 1982a:10 et Krashen 1994:45) synthétisé par Pallotti (2002).

ACQUISITION	APPRENTISSAGE
APPROPRIATION DE LA L2	
Inconsciemment	Consciemment
Sans y prendre garde (<i>aware</i>)	En connaissance de cause (<i>unaware</i>)
Implicitement	Explicitement
En utilisant la L2 pour communiquer	En prêtant attention à la forme
Incidemment	Intentionnellement
CONNAISSANCE DE LA L2	
Inconsciente	Consciente
Informelle	Formelle, métalinguistique
Sans savoir sur les règles	Avec savoir sur les règles de grammaires
« Sens » de ce qui est juste ou erroné	Recours aux règles explicites

Ce modèle a été contesté car il donne l'impression que les deux fonctionnements, conscients et subconscients, sont dissociés. Krashen (1981), Zobl (1995), et Hulstijn (2002) adoptent une position de non-interface, à savoir que la connaissance explicite ne traduit pas en une connaissance implicite. Ils dissocient les deux fonctionnements dans l'acquisition de L2.

Pallotti 2002 critique le tableau ci-dessus en ces mots :

Adopter l'opposition entre acquisition et apprentissage, comme le fait Krashen, conduit à souscrire à l'idée que les processus de la colonne de gauche se réalisent toujours ensemble et qu'il en va de même pour ceux de la colonne de droite, sans possibilité intermédiaire. C'est là une grave limitation. [...] les deux termes « acquisition » et « apprentissage » sont utilisés [...] comme absolument synonymes.

Il existe assurément de nombreux modes d'intériorisation des règles d'une L2, de nombreux processus sociaux, linguistiques et psychologiques qui entrent en jeu dans des situations et des contextes divers ; mais c'est justement pour cette raison que ramener une telle complexité à deux modalités fondamentales, semble extrêmement réducteur. L'abandon de la distinction entre acquisition et apprentissage supprime une opposition terminologique, mais ouvre le champ à une réflexion beaucoup plus fine et rigoureuse sur les modalités, selon lesquelles les apprenants s'approprient la seconde langue dans des conditions et des contextes diversifiés.

A cet égard, Peter Griggs et al ont argumenté que :

Ce postulat de Krashen va à l'encontre d'une conception mentaliste néo-chomskyenne de l'acquisition du langage, qui suppose l'existence d'un dispositif langagier spécifique, préprogrammé par la grammaire universelle. Ils ont souligné qu'une telle conception a donné lieu à la dichotomie : acquisition vs apprentissage, qui oppose deux modes indépendants d'appropriation d'une langue étrangère, d'une part ; l'acquisition inconsciente et incidente qui donne une connaissance implicite, laquelle permet la maîtrise d'une utilisation spontanée de la langue et constitue la compétence linguistique, d'autre part, l'apprentissage processus conscient et intentionnel qui donne une connaissance explicite (métalinguistique) sur la langue, lequel permet tout au plus le monitoring. (2002:25-35)

La relation entre la connaissance implicite et explicite a été contestée également. Selon Besse et Porquier 1991 [...]

Cette dichotomie acquisition/apprentissage qui corrobore si bien les idées reçues en didactique des langues n'est ni claire, ni évidente, que ce soit dans les pratiques langagières ordinaires ou dans celles mises en jeu par la classe de langue. [...] l'appropriation de la langue étrangère s'y développe à travers des processus qui mêlent constamment les deux processus krashéniens. (1991:77-79)

D'après Bialystok (1991) :

Les enfants commencent par l'acquisition de connaissances implicites, puis "analysent" cette connaissance en la rendant ainsi explicite. La connaissance implicite sert ensuite de base pour le développement de la connaissance explicite. Le débat qu'on peut mener ici est de savoir si la connaissance explicite peut se traduire en connaissance implicite.

Au coeur de ce débat, Ellis ajoute: *whereas implicate knowledge is typically highly proceduralized, allowing rapid access, explicit knowledge is available via only via controlled processing.* (La connaissance implicite est généralement très procéduralisée, permettant un accès rapide alors que la connaissance explicite est disponible, via uniquement le traitement contrôlé (Notre traduction).

Ellis définit la connaissance implicite comme :

Implicit knowledge refers to that knowledge of language that a speaker manifests in performance but has no awareness of meanwhile explicit knowledge refers to knowledge about language that speakers are aware of (2003, 2009, 2008:105).

Quant à la connaissance explicite, il souligne :

Explicit knowledge refers to knowledge about language that speakers are aware of and, if asked, can verbalize.

A travers le débat ci-dessus, nous avons voulu démontrer d'une part la distinction, entre la dichotomie acquisition et apprentissage que préconise Krashen, pour ensuite comprendre la différence entre connaissances implicites et connaissances explicites. Ainsi, les arguments ci-dessus nous amènent à rejeter cette dichotomie que postule Krashen. L'acquisition et l'apprentissage sont en fait deux processus inséparables, mais il existe toutefois des traits généraux qui distinguent l'un de l'autre, nous les avons montrés dans le tableau 3 ci-dessus. Nous adoptons au contraire la conception de l'apprentissage d'une L2 qui s'inscrit dans une tradition constructiviste (cf. 3.2.2.1), où l'apprentissage se réalise par la résolution de problèmes dans le cadre d'actions orientées vers des buts, et dans laquelle les processus explicites et implicites, déclaratifs et procéduraux, s'articulent les uns aux autres. Griggs et al (2002).

Nous adoptons également les deux définitions proposées par Pierre Bange :

L'ensemble des phénomènes par lesquels un individu (enfant, adolescent, adulte) s'approprié une langue (L1 ou L2) se distribue dans trois domaines : 1) Les résultats acquis (sa compétence, son interlangue, la variété qu'il parle). 2) Les processus intrapsychiques (cognitifs, motivationnels, émotionnels) qui ont conduit à ces résultats ; 3) Le contexte, les circonstances dans lesquelles se déroulent ces activités intrapsychiques. Les deux premiers aspects sont ce qu'on désigne habituellement comme le domaine de l'acquisition. Du contexte, on dira dans une perspective interactionniste qu'il est constitué par les événements de communication dans lesquels ont lieu les activités internes d'acquisition. C'est ce dernier aspect qu'on désigne habituellement comme le domaine de l'apprentissage. L'apprentissage comporte des aspects sociaux dont s'occupe l'analyse des interactions [...] et des aspects psychologiques : ce sont les processus cognitifs et motivationnels impliqués dans les actions de communication. (1996:189-202) consulté le 31 mars 2011).

Cet auteur apporte ici les précisions suivantes : l'apprentissage ne précède pas l'acquisition, mais les processus interactionnels constituent la première étape des processus acquisitionnels. Selon lui, deux facteurs externes déclenchent l'acquisition de L2 - les processus intrapsychiques et le contexte. Nous pouvons donc conclure que le contexte de l'apprentissage joue un rôle primordial dans le développement cognitif qui conduit à l'acquisition de L2. Les études interactionnistes s'inspirant des travaux de Piaget valident cette position théorique.

Dans le point suivant, nous allons d'abord appréhender les théories d'acquisition pour démontrer que tous les facteurs qui composent ces théories jouent un rôle très important dans l'acquisition de L2. Ensuite, nous allons définir les trois phases principales qui accompagnent le processus d'acquisition d'une langue : *input – intake – output*. Nous allons nous concentrer plus particulièrement sur la gestion du sens et le repérage dans l'acquisition, car ces deux derniers sont des concepts clés pour l'acquisition de L2. Puisque notre recherche vise à comprendre, comment encourager le développement de performances langagières attendues en production orale des apprenants (cf. 0.1), il nous paraît crucial d'évoquer le processus d'acquisition pour arriver, par la suite à développer la production langagière orale en classe de L2 à MUBS.

4.3.1 Du côté des théories d'acquisition

Tous les facteurs de l'acquisition jouent un rôle crucial dans l'acquisition de L2. Mais toutes les entrées, même compréhensibles ne conduisent pas à la production. Cette dernière étant l'objectif de l'apprentissage de L2. Les théories de l'acquisition nous rappellent par ailleurs que l'acquisition ne se fait pas correctement s'il n'y a pas de traitement en profondeur (*deep processing*), ni d'observation active, ni de repérage (*noticing*) (Narcy-Combes 2005:44). Il est important de noter que le repérage (*noticing*) serait facilité par un traitement que l'on fait subir à l'*input* (*input enhancement*) (Ellis 1994:661) et par la confrontation à une grande quantité d'*input* (*flooding*) (Robinson 2002 pages 7, 85, 131).

Ainsi, notre attention sera portée particulièrement sur le fait d'exposer les apprenants à une grande quantité d'*input*, car, pour parvenir à produire, l'apprenant de L2 a besoin de traiter du sens, de focaliser son attention et d'être conscient que toutes les activités cognitives sont « nativisées » (cf 4.3.1.8). Ainsi nous exploiterons le concept d'acquisition des langues et ensuite, nous analyserons la contribution des TIC à cet apprentissage. En particulier, nous allons nous baser sur le potentiel pédagogique des diaporamas *PowerPoint*, car les exposés dont nous avons fait mention dans cette introduction vont être mis en œuvre par ce biais.

4.3.1.1 Le rôle de l'*input* dans l'acquisition de L2

Par définition, l'*input* (*apport en français*), est « l'apport de données à partir duquel l'apprenant va saisir celles qui l'intéressent, et qui constituent le matériau que traite l'acquisition » (Cuq, 2003:99). Pour Gass & Selinker (1994), ce terme désigne « *the language that is available to learners, that is, exposure* », (dans Faraco, 2002, en ligne). Autrement dit l'*input* correspond ici à l'information produite dans la langue cible à laquelle l'apprenant est exposé. L'*input* constitue donc les données auxquelles l'apprenant est exposé afin de les traiter et en saisir ce qui lui convient pour parvenir à son *output*.

Pour Krashen (1982, 1985), l'exposition aux données - l'*input* - compréhensible serait très importante dans le développement de L2. Par cela, il accorde une grande importance à la quantité d'*input*, à laquelle est exposé l'apprenant. Autrement dit, l'apprentissage est favorisé par un *input* dont la compréhensibilité, est juste au-delà du niveau actuel de l'apprenant. De même, pour rappelle, Gass et Selinker (1994:333), désignent par le terme *input* « *the language that is available to learners, that is exposure.* » contrairement à l'*input hypothesis* de Krashen,

cela signifie que la seule compréhension du sens d'un message ne suffit pas pour déclencher le processus d'acquisition. Long (1983a, 1983b, 1996), en revanche, suggère que même si l'exposition à l'*input* compréhensible, est certainement nécessaire, il n'est pas en soi suffisant pour assurer l'acquisition, arguant que les apprenants peuvent non seulement être bénéficiaires passifs, s'ils souhaitent acquérir la L2. Selon lui pour que l'*input* devienne compréhensible, il faut une modification émanant de l'interaction « *one way input is made comprehensible is through 'modification to learners' input as a consequence of their having signaled a lack of comprehension* ». La *noticing hypothesis* de Schmidt (1990-2001) postule que l'attention de l'apprenant doit être particulièrement focalisée sur la composante pertinente de l'*input* (phonologique, lexicale, morphosyntaxique, discursive) pour qu'un apprentissage puisse se produire. Swain (1985) avance qu'en plus d'être exposé à de l'*input* compréhensible en grande quantité, les apprenants doivent s'entraîner pour développer les habiletés de production. Une grande quantité de l'*input* devra ainsi constituer un point de départ pour développer la production si l'apprenant doit parvenir à son *output*.

Quant à Pica (1994) citée par Swain (1995:97) :

This modification and restructuring of interaction that occurs when learners and their interlocutors anticipate, perceive or experience difficulties in message comprehensibility has been referred to as negotiation ».

Elle ajoute:

Through negotiation, comprehensibility is achieved as the interlocutors repeat and rephrase for their conversational partners. Selon Pica (1994): negotiation is not the only type of interaction that might lead to learning”

A cet argument émis par Pica (1994), s'ajoute le propos de Combes-Joncheray (1999), commenté par Narcy-Combes (2005:138): [...] *l'input n'a pas en fait de réalité concrète. Il représente un encodage qui véhicule ce que l'interlocuteur a construit mentalement en fonction de ses représentations, de son intention de communiquer et de l'image qu'il se fait de l'autre personne dans la situation de référence.*

Il est également clair que tout *input* auquel l'apprenant est exposé ne sera pas nécessairement utilisé à des fins d'acquisition. Si tel était le cas, l'acquisition serait instantanée. Par conséquent, l'*input* doit être traité, d'une façon ou d'une autre, par l'apprenant afin de pouvoir intervenir dans le processus d'acquisition. Cette partie de l'*input* traitée par l'apprenant est appelée *intake* (désormais saisie). Ainsi, comme ce sont les données saisies et non pas les données de l'*input*, qui permettent la restructuration du système langagier en développement, la saisie devrait recevoir autant d'attention que l'*input* dans la recherche en acquisition des L2.

Pour qu'il y ait acquisition, il faut également « une gestion du sens » et un « repérage » qui s'opèrent. Il en découle aussi que pour favoriser l'apprentissage de L2, il faut susciter l'intérêt de l'apprenant, par une variété d'*inputs* réalistes, et par la réalisation de tâches tangibles. Ainsi nous prendrons en compte cette notion d'exposition de l'apprenant à une grande quantité d'*inputs* pour favoriser l'apprentissage. Comme ce sont les données saisies et non pas les données de l'*input*, qui permettent la restructuration du système langagier en développement, la saisie ou l'*intake* devrait recevoir autant d'attention que l'*input*. Dans le point suivant, le débat sur l'*input* nous mène à recenser les différentes acceptions du concept de l'*intake* pour ensuite apprécier son rôle dans l'acquisition de L2.

4.3.1.2 L'Intake

Pour aborder le concept de l'« *intake* » nous nous sommes inspirée de Wynne Wong et Daphnée Simard (en ligne 2001). Nous sommes passée par la recension des écrits traitant des différentes acceptions de la saisie dans les recherches en acquisition des L2. Il existe au moins trois conceptions de la saisie : 1) la saisie comme produit, 2) la saisie comme processus et 3) la saisie à la fois comme produit et comme processus d'acquisition. Quelques auteurs voient également un rôle important pour la compréhension dans la saisie (VanPatten, 1996; Gass, 1997). Peu importe le point de vue adopté par les différents chercheurs, le but de notre thèse et de notre positionnement est de montrer l'importance du rôle de la saisie dans l'acquisition et dans l'enseignement des L2 et pour cela nous nous limitons au concept de la saisie comme processus d'acquisition. Nous empruntons ainsi les définitions suivantes pour comprendre ce concept.

La définition de Gass (1988, 1997) nous laisse comprendre qu'elle distingue 4 stades de processus d'acquisition d'une L2 qui sont entre autres les stades suivants: 1) l'*input* perçu (*aperceived input*), 2) l'*input* compris (*comprehended input*), 3) la saisie et 4) l'interaction. Elle définit la saisie comme étant le processus d'assimilation des informations linguistiques référant à une activité mentale qui gère l'*input* et les grammaires.

Intake is the process of assimilating linguistic material; it refers to the mental activity that mediates input and grammars. I refer to this as selective processing. This of course suggests that intake is not merely a subset of input. It is in the intake component that psycho-linguistic processing takes place.

Bange (1992), pour sa part, conçoit la saisie comme un processus essentiel à l'apprentissage auquel l'enseignant n'a pas accès et dont on ne connaît pas l'élément déclencheur.

Mais il n'y a d'apprentissage potentiel que si la réception donne lieu à intake. Et ce travail de « saisie » est un travail purement interne de l'apprenant sur lequel l'enseignant n'a aucune prise directe, car on ne peut actuellement rien dire sur ce qui le déclenche. (p. 78).

Selon Schmidt (1990), la saisie correspond à la partie de l'*input* que l'apprenant relève : « *Intake is that part of the input that the learner notices* » (p. 139). Selon la définition de Cuq : *l'« intake désigne, dans un sens restreint, le traitement initial perceptif qu'effectue l'apprenant sur les données linguistiques auxquelles il est exposé, mais tout ce qui est saisi ne devient pas connaissance.*

Dans un sens plus large, la saisie comprend les processus d'analyse et d'intégration des données dans le système de connaissances de l'apprenant. Elle est généralement considérée comme la phase initiale du processus d'appropriation d'une langue étrangère (2003:218).

Il s'agit de la « capacité d'intégrer ces informations à ses propres énoncés et, au-delà, à son interlangue » (Py, 1994:146).

En somme, il existe différents point de vue sur le concept de l'*intake* jouant un rôle dans l'acquisition de L2 mais notre objectif étant de montrer que c'est la saisie qui rend le traitement ultérieur des informations possible et non pas l'*input*. Ainsi le rôle déterminant qui est attribué au repérage et à la gestion du sens (traitement en profondeur), permet néanmoins de postuler que l'*intake* doit se mettre en place par la création de liens, de réseaux, entre les formes, les sens et les situations (Narcy-Combes, 2005). Dans la partie qui précède, nous venons d'aborder la notion de l'*intake*, ou la saisie, en acquisition de L2 afin de comprendre ce qui se passe entre l'*input* et l'*output* pour arriver à la production et approfondir notre réflexion sur la façon de favoriser cet *intake* chez les apprenants de L2. Ceci nous mène à définir ce que c'est qu'un *output* dans la partie qui suit et à évoquer son rôle dans l'acquisition de L2.

4.3.1.3 Rôle de l'*output* dans l'acquisition de L2

L'*output* par définition serait la production langagière qui est le résultat de l'acquisition et non pas la cause (Krashen). L'*output* joue un rôle important en matière d'acquisition d'une L2, ainsi que nous le verrons dans les arguments qui suivent.

L'*output* pour Combes-Joncheray désigne « *la partie visible de l'iceberg des connaissances acquises par l'apprenant, celle qui apparaît, car l'output ne reflète pas forcément les connaissances de l'apprenant. [...] L'output est révélateur de la manière dont l'apprenant a perçu l'input, modifié par l'influence du milieu, ses filtres culturels et affectifs, ses connaissances antérieures, l'attention accordée à l'information nouvelle et le rôle de la mémoire* (Skehan 1998) » (Combes - Joncheray, 1999:11-12).

Swain (1995) parle de l'importance de l'*output* dans l'apprentissage de L2 en ces mots : *[...] the importance of output to learning could be that output pushes learner to process language more deeply with more mental effort - than does input*. Selon cette auteure, l'*output* pousse les apprenants à traiter le langage profondément.

A ce propos, elle ajoute: *with output, the learner is in control. In speaking or writing, learners can stretch their interlanguage to meet communicative goals. To produce, learners need to do something. They need to create linguistic form and meaning, and in so doing, discover what they can and cannot do*.

Swain ajoute encore: *output may stimulate learners to move from semantic, open-ended, strategic processing prevalent in comprehension to the complete grammatical processing needed for accurate production. Students' meaningful production of language - output - would thus seem to have a potentially significant role in language development* (1995:128).

Swain et Lapkin soulignent: *[...] in producing the L2, a learner will on occasion become aware of (i.e., notice) a linguistic problem (brought to his/her attention either by external feedback (e.g., clarification requests) or internal feedback). Noticing a problem 'pushes' the learner to modify his/her output. In doing so, the learner may sometimes be forced into a more syntactic processing mode than might occur in comprehension* (1995:373). Pica, Holliday, Lewis et Morgenthaler (1989) défendent également l'idée que le "*pushed output*" a des effets bénéfiques sur l'apprentissage *[learners] test hypotheses about the second language, experiment with new structures and forms, and expand and exploit their interlanguage resources in creative ways.* (1989:64)

Pour Gass et Selinker, l'output est compréhensible, comme ainsi souligné: *comprehensible output refers to the need for a learner to be "pushed toward the delivery of a message that is not only conveyed, but that is conveyed precisely, coherently, and appropriately"* (2008:327).

Nous retiendrons de toutes ces citations que l'*output* joue un rôle central dans l'acquisition de L2, en ce sens qu'il révèle si l'apprenant a perçu l'*input* ou pas. Dans les lignes suivantes nous évoquerons le rôle de l'*input* et de l'*output* dans l'acquisition de L2.

4.3.1.4 Le rôle de l'*input* et de l'*output* dans l'acquisition de L2

L'*input* et l'*output* jouent des rôles importants dans l'apprentissage de L2. Ils permettent une interaction et une négociation du sens comme le soulignent les auteurs suivants. Gass et Selinker:

Negotiations and other types of corrective interaction focus learner's attention on parts of their language that diverge from Native Speaker language. In other words, negotiation requires attentiveness and involvement, both of which are necessary for successful communication. (2008:355)

Nous retiendrons que l'attention joue un rôle essentiel dans la négociation du sens, car elle mène l'apprenant à reconstruire son interlangue. L'attention permet une négociation du sens, à la fois, pour l'*input* et l'*output* dans l'acquisition de L2. Ce point de vue se corrobore avec ce qu'avance Narcy-Combes. Pour lui :

L'attention est limitée, sélective. L'analyse du rapport entre le coût et le bénéfice, qui varie donc selon les individus, détermine la focalisation de notre attention. Un rappel s'impose: la nativisation impose une médiation puisqu'elle empêche l'apprenant de savoir exactement à quoi faire attention en L2. (2005:47).

Nous retiendrons de ces arguments que l'attention remplit des fonctions importantes en matière d'acquisition d'une L2, en ce sens qu'elle permet à l'apprenant de focaliser son attention sur un *input* quelconque. Nous retenons aussi que la nativisation s'impose lors de cette phase d'acquisition et que la médiation est très cruciale à ce stade. Cette observation nous conduit à évoquer le concept de gestion du sens et du repérage dans l'acquisition de L2.

4.3.1.5 La gestion du sens et le repérage dans l'acquisition de L2

Selon Narcy-Combes, (2005:138), ces deux concepts semblent les clés de l'acquisition de L2. Les didacticiens s'accordent à dire que pour que l'acquisition de L2 se fasse, il doit y avoir un traitement en profondeur (*deep processing*), c'est-à-dire la manipulation du sens et non uniquement de formes, et d'observation active (*noticing*). Le repérage (*noticing*) serait facilité par la mise en évidence de l'*input* (*input enhancement*) et la confrontation à une grande quantité d'*input* (*flooding*). Pour que l'*input* soit efficace, il faut qu'il y ait l'*intake* « prise » ou « saisie ». Il s'agit de la « capacité d'intégrer ces informations à ses propres énoncés et, au-delà, à son interlangue » (Py, 1994:146). Et à ce stade, la nativisation est très forte. Ainsi, la nativisation est un processus inévitable lors d'un apprentissage d'une L2 (cf. 4.3.1.8.). Ainsi, dans la norme de L2, l'apprenant doit donc effectuer un traitement en profondeur de l'*input* dans l'*intake* avec un repérage conscient pour arriver à une production langagière (un *output*). Cette production est le fruit du succès de l'apprenant, de son évolution de l'apprentissage vers l'acquisition.

Il est à noter aussi que Gass (1997:5) définit cette opération mentale d'assimilation de données linguistiques en précisant « [...] it refers to the mental activity that mediates input and grammars. » Pour favoriser la saisie, il faut, selon Krashen (par exemple, 1985), que l'*input* soit compréhensible.

Maintenant, il convient donc de se questionner sur les fonctions que remplit la production dans l'acquisition de L2. Dans le point suivant, nous allons évoquer le concept du fonctionnement de la production langagière.

4.3.1.6 Conception du fonctionnement de la production langagière : règles et exemplars

Selon Narcy-Combes :

La production langagière relève à la fois de la production automatisée de modèles lexicalisés adaptés à la situation de communication (donc à l'emploi que l'on veut en faire) et d'une application de règles (la conception la plus fréquente). Il importe de se rappeler que, pour parvenir à produire, l'apprenant de L2 a besoin de traiter du sens, de focaliser son attention et d'être conscient, que toutes ses activités cognitives sont nativisées (lien entre conscience et langage maternel). Il s'ensuit un positionnement en ce qui concerne l'apprentissage. Le point de départ de ce dernier pourra difficilement s'appuyer sur un contenu déterminé par une réflexion linguistique (système et règles) ou sociolinguistique (emploi et blocs lexicalisés). Une approche paraît alors pertinente, la tâche, si celle-ci se définit comme un ensemble d'actions réalistes conduisant à une production langagière « non-scolaire » (« real-world activities », cf. R. Ellis 2003, page 3, et « real world processes of language use », cf. R. Ellis 2003, page 10). Cet ensemble ne dépendra pas initialement d'hypothèses sur les savoirs, mais s'appuiera sur des « corpus » de situations de communication « authentiques ». (36).

Autrement dit, la faculté de langage s'effectue par une production qui s'appuie soit, sur des règles, soit sur des *exemplars* et elle se réalise physiquement sous forme de paroles ou de discours. La figure ci-dessous représente le processus de production langagière.

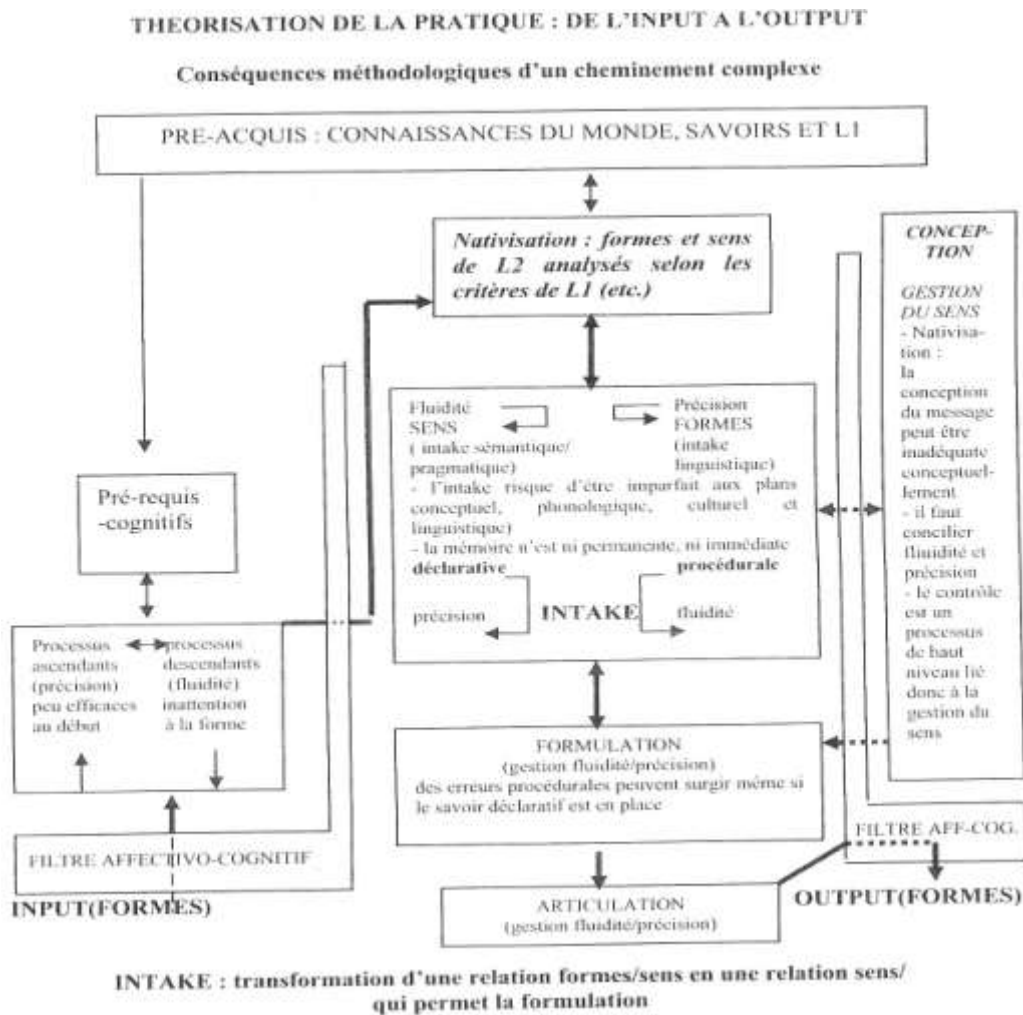


Figure 3 : Théorisation de la pratique :de l'input à l'output

Ce schéma explique la complexité de l'apprentissage d'une L2 par une prise en compte de plusieurs paramètres théoriques. Il présente les processus ascendants et descendants de l'*input* à l'*output* en passant par l'*intake*. Les flèches montrent les relations entre les paramètres en expliquant l'interaction de toutes ces données comme les processus de nativisation, le stockage conceptuel des données, le repérage et la gestion du sens. Le schéma montre entre autres, le phénomène de nativisation des nouveaux énoncés par un *input*, un traitement en profondeur (gestion du sens) et une conception nativisée de ces nouvelles données en faisant appel à un *intake* déjà en place.

Dans le point suivant, sera évoquée la conception de l'apprentissage de L2 synthétisée sous forme de figure. C'est un modèle qui est une synthèse des schémas et modèles proposés par Ellis (1997:35) et Narcy-Combes (1997:71). Ce modèle nous montre comment l'esprit humain peut traiter l'information.

4.3.1.7 Le cognitivisme computationnel

Nous empruntons à Rézeau sa conception de l'apprentissage des langues synthétisé sous forme du schéma ci-dessous. Cela pour expliquer davantage le traitement de l'information en vue de l'acquisition de L2. Selon cette conception:

L'esprit humain est modélisé sous la forme d'un système de traitement de l'information. Penser, c'est traiter l'information; traiter l'information, c'est calculer, c'est-à-dire manipuler des symboles. À partir de ces éléments, certains aboutissent à la formule : «cognitivisme = calculs + représentations».

Toma, par exemple, définit ainsi l'apprentissage :

En outre, la métaphore informatique est actuellement la plus utilisée pour la description de la mémoire humaine. La mémoire à court terme, ou mémoire de travail, est comparée à la mémoire vive de l'ordinateur, tandis que la mémoire à long terme est comparée à la mémoire morte de la machine. On trouvera à la figure ci-dessous un modèle qui est une synthèse des schémas et modèles proposés par Ellis (1997:35) et Narcy-Combes (1997:71).

INPUT (intran)	→	INTAKE (acquisition)	→	OUTPUT (extrant)
	La boîte noire			
Relation sémasiologique Forme → sens Compréhension	INTAKE Mémoire à court terme	Connaissance de L2 mémoire à long terme Connaissances déclaratives : <i>données</i>	Connaissances procédurales : <i>Programmes</i>	Relation Onomasiologique Sens → forme Expression

Figure 4 : Le cognitivisme computationnel

Nous empruntons en partie à Rézeau la présentation résumée qui suit : Le cognitivisme computationnel (ou computo-symbolique) est centré sur la représentation du flux informationnel qui entre dans le système cognitif et sur le traitement de celui-ci. Dans une telle perspective (et l'usage d'une métaphore informatique), l'esprit humain est modélisé sous la forme d'un système de traitement de l'information.

Adapté de J. Rézeau 2001.

4.3.1.8 Les effets du phénomène de nativisation sur l'apprentissage de L2

Comme déjà évoqué dans les points antérieurs, (cf 1.4.1.1 et 4.3.1.5), le phénomène de nativisation conduit l'apprenant à percevoir, analyser et comprendre l'*input* - les données langagières en entrée (cf. 4.3.1.1) selon des critères internes. Nous l'avons évoqué brièvement sous l'angle des conséquences de contacts des langues qui était entre autre l'assimilation de Piaget (1970) et le *code-switching*. Nous nous bornons plus au concept d'assimilation car c'est elle qui nous intéresse pour l'étude en cours. Le concept d'assimilation est attribué au psychologue Piaget (1970). Selon lui deux concepts donnent un ancrage biologique à sa théorie. Les concepts d'assimilation et d'accommodation (cf. 3.2.2.1). Ces deux concepts jouent un rôle fondamental dans l'acquisition d'une L2. Comme toute autre acquisition, celle de L2 commence par une assimilation suivie d'une accommodation. (Piaget, 1970). Autrement dit les deux concepts sont « nativisation », d'une part, et « dénativisation », de l'autre (Andersen 1983). Narcy-Combes in Bertin et al (2010) rappelle ce que dit Piaget. On retrouve dans Ledoux (2003) ou Randall (2007) des descriptions de processus qui correspondent à ces phénomènes et leur donnent une validité neurophysiologique ou psycholinguistique (Narcy-Combes 2011).

Comme déjà dit plus haut, l'assimilation ou la nativisation est un processus inévitable dans l'acquisition d'une langue étrangère. D'autres chercheurs appellent ce phénomène de diverses manières, comme un transfert. Par exemple Robinson ou Jordan (2004:168-172) ; mais dans le transfert, on va de L1 à L2, alors que dans la nativisation, on va de L2 vers L1. La question qui se pose à ce stade serait : comment mettre en place un processus de dénativisation ? Il est

en effet important de prendre en compte ce phénomène, de le médier et de le compenser par des pratiques apprenantes. Comme nous l'avons déjà rappelé, la recherche montre que des échanges écrits ou la lecture augmentent la nativisation phonologique des francophones (Grosbois 2006). Or, notre module reposait sur un travail de ce type. Les apprenants doivent donc être sensibilisés à ces phénomènes et des tâches doivent leur permettre d'en compenser les effets.

La perception de caractéristiques nouvelles dans des langues non natives est une capacité qui décline assez vite, même si l'exposition à des situations très marquées sera toujours perçue (Randall 2007:43 ; notre traduction). Cette citation souligne que, si les capacités cognitives déclinent lentement (Newport, 1990), il n'en va pas de même des capacités purement perceptives. Quand les caractéristiques diffèrent entre la langue de départ et la langue cible, il est nécessaire de passer par : une rééquilibration du système de détection des caractéristiques pour la nouvelle langue. Ce système devra s'automatiser (c'est l'automatisation antérieure qui cause la nativisation).

Tant que le traitement de L2 n'est pas automatique, l'apprenant devra être plus conscient de ces caractéristiques, ce qui lui posera des problèmes de focalisation de l'attention lors de l'interprétation du message. La dénativisation est le travail qui permet d'éliminer ces problèmes.

Après cet approfondissement du concept de l'apprentissage de L2, selon les théories d'acquisition, nous évoquons les théories socioculturelles pour montrer son importance dans l'acquisition de L2. Selon cette théorie, les apprenants s'investissent quand leurs attentes sont réalistes et l'environnement non menaçant. A noter aussi que le fait d'avoir à présenter l'exposé en public ou devant leurs collègues est un facteur déclenchant (interaction) (Narcy-Combes, 2010). Cette théorie se rapproche du courant socioconstructiviste pour qui les connaissances d'un individu sont donc socialement construites (cf. 3.2.3.2). A force de négocier, de coopérer entre pairs, les apprenants se construisent des connaissances. Ainsi l'apprentissage s'insère dans les pratiques socioculturelles.

4.3.1.9 Du côté des théories socioculturelles

Le courant de la socioculture de Vygotski prône l'apprentissage comme socialement et culturellement distribué. La dimension sociale d'une part, et la dimension cognitive d'autre part, sont importantes dans l'acquisition de la L2. Social implique que c'est à travers ces interactions que l'apprenant est amené à se développer. On peut alors supposer que c'est en utilisant et en interagissant avec des partenaires sociaux que l'apprenant de L2, reconstruit peu à peu pour son propre compte un ensemble de savoirs et de savoir-faire. (cf. Mondada et S. Pekarek Doehler ,2000, Cicurel et Véronique 2002:09).

En évoquant les travaux en socioculture concernant l'acquisition de L2, on peut vouloir associer le social et le culturel dans une situation d'acquisition langagière. Cette approche est ainsi fortement interactionniste. Les études interactionnistes s'inspirant des travaux de Piaget valident cette position théorique. Des recherches, telles que celles de Newport (1990), montrent que la capacité à acquérir des langues ne décline pas rapidement avec la puberté mais lentement avec l'âge, comme le font les autres capacités cognitives. Le cadre européen (CECRL, Council of Europe 2001) reflète un positionnement sociolinguistique postulant qu'une compétence langagière unique conduit à des productions qui remplissent des rôles socialement acceptables à différents niveaux de performance. Cette position est en contradiction avec ce que l'on appelle le mythe du locuteur natif (Jenkins 2007) selon lequel l'objectif est de parler comme un locuteur natif idéalisé.

Notre position socioculturelle se reflète dans le fait que l'exposé technique oral aura lieu devant un public (les apprenants de L2), le travail a donc une validation sociale réaliste (cf. Narcy-Combes 2010). Le reste du travail est moins directement interactionniste, mais s'appuie sur une réflexion théorique cognitive et constructiviste (Bertin et al. 2010) qui complète les effets de l'interaction. Les étudiants s'investissent quand les attentes sont réalistes et l'environnement non-menaçant, et le fait d'avoir à présenter l'exposé devant leur cible est un facteur déclenchant (interaction) (cf. 4.3.1.8). Cette façon de procéder est donc préconisée par l'approche actionnelle car l'apprenant est considéré comme acteur social (CECR 2001). Dans cette optique, le didacticien et l'enseignant doivent donc plutôt veiller à concevoir des activités à caractère collectif et en binôme, en fonction des besoins des

apprenants, activités qui invitent ces derniers à traiter du sens dans l'interaction avec des partenaires. C'est ainsi que dans les lignes qui suivent nous abordons l'importance de l'approche actionnelle dans l'acquisition de L2.

4.3.1.10 L'approche actionnelle

Quelle méthodologie d'enseignement/apprentissage peut permettre à chaque apprenant d'apprendre selon sa personnalité et son potentiel ? Quelle approche peut favoriser l'intégration de l'apprentissage de L2 dans les contextes réels ? C'est l'approche actionnelle ou *task-based learning* (Nunan 2004). Selon cette approche on se trouve dans le cadre d'un « monde réel où il y a des tâches ciblées et des tâches pédagogiques : les tâches ciblées comme leur nom l'indique, font référence aux utilisations du langage dans le monde au-delà de la classe ; les tâches pédagogiques sont celles qui se passent dans la classe ». Cette proposition de Nunan rejoint ce que propose le Cadre Européen Commun de Référence du Conseil de l'Europe (2001).

L'apprentissage basé sur le projet et les tâches est plus intéressant pour l'apprenant parce qu'il est plus centré sur lui, et permet plus de communication actuelle. Cet apprentissage véhiculé par une approche actionnelle offre souvent la possibilité d'acquérir des compétences communicatives langagières qui serviront par la suite dans le « monde réel ».

La perspective actionnelle prônée par le Cadre Européen Commun de Référence « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue, comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de paroles se réalisent dans une activité langagière, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (2000, chap. 2.1, p.15).

L'approche par tâche vise à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, et il le considère comme un « acteur social ». Cet apprentissage de L2, véhiculé par une approche actionnelle, offre souvent la possibilité d'acquérir des compétences extralinguistiques pratiques, qui serviront par la suite dans le « monde réel », ce qui est le but du cursus ciblé. Arevalo signale que : la perspective actionnelle est considérée comme une suite logique de l'approche communicative, mais avec quelques nuances : avant, on mettait les apprenants

dans une situation de communication définie pour développer leur compétence communicative, maintenant on attend des apprenants qu'ils réalisent des actions. (Arevalo 2008:38). Autrement dit une compétence se développe à travers des actions. Les apprenants apprendront donc à faire ...en faisant. Cette observation nous mène à évoquer l'approche par tâches dans l'acquisition de L2.

4.4 Une approche par tâches

Reprenons les définitions des tâches que donnent les différents chercheurs de ce domaine.

Une tâche selon Nancy Combes :

« Est une activité cohérente et organisée (afin d'assurer un repérage efficace), interactive ou non, où il y a gestion du sens, lien avec le monde réel, objectif précis, et où le résultat pragmatique prime sur la performance langagière. Cette activité assure le déclenchement des processus d'apprentissage, et permet une évaluation ou une information critique personnalisée. (2005:56) ».

De cette définition, nous retiendrons que, l'acquisition de L2 est fortement liée aux activités où il y a une gestion du sens. Nancy-Combes insiste également sur le fait que les objectifs de la tâche doivent donc être clairs et précis pour l'apprenant avec un but défini. Ici, l'approche par tâche suppose que l'apprenant réalise les activités de la réalité sociale, de la vie, afin de déclencher le processus d'apprentissage et de permettre une évaluation ou une « information critique personnalisée ».

Dans *Recherches et Applications* consacré au thème : langue et travail, J.-P. et M.-F. Nancy-Combes (2007:75) rappellent que « une tâche selon Rod Ellis est un ensemble d'actions réalistes qui donnent lieu à une production langagière « non scolaire » ou pour reprendre les termes qu'il utilise de « *real world activities* » et de « *real world processes of language use* ».

En bref, nous retiendrons qu'une tâche est une réalisation qui aide les apprenants à générer des productions de l'environnement non-scolaire.

La définition du Long ne fait pas nécessairement appel à l'usage de langues

A task is a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation, borrowing a library book, taking a driving test, typing a letter, weighting a patient, sorting letters, taking a hotel reservation, writing a check, finding a street destination, and helping someone to across the road. In other words, by "task", is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between. "Tasks" are the things people will tell you they do not if you ask them and they are not applied linguistics"

Contrairement à cette définition de Long qui ne fait pas appel à l'usage des langues, d'autres auteurs s'accordent à définir les tâche à des fins d'apprentissage de la L2. Notamment Lee (2000). Selon cette auteure, *A task is (1) a classroom activity or exercise that has a) an objective obtainable only by the interaction among participants, (b) a mechanism for restructuring and sequencing interaction, and (c) a focus on meaning exchange ;(2) a language learning endeavor that requires learners to comprehend, manipulate, and: or produce the target language as they perform some set of workplans».*

Nunan (1989) définit la tâche comme :

A communicative task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form . The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right

Il apparaît effectivement, au travers de ces définitions, que la tâche est dotée d'un objectif et repose sur un ensemble d'actions réalistes qui font appel à l'usage de la langue (sans pour autant que le résultat soit nécessairement d'ordre linguistique).

R. Ellis (2003 :4) et Branden (2006:8) citent plusieurs définition de ce terme tâche que nous n'allons pas évoquée ici.

Ainsi, l'utilisation d'une approche de type actionnelle, ou *Task-based learning* (Nunan 2004), selon laquelle on se trouverait dans le cadre d' « un monde réel où il y a des tâches pédagogiques ciblées, serait privilégiée. Le CECR définit « tâche » ainsi :

"Est définie comme tâche 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. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe." (CECR:16)

A travers cette définition, nous retenons que toute tâche est supposée aider les apprenants à aboutir à des résultats avec un but défini au préalable.

Les chercheurs (Skehan, 1998, Ellis, 2003, Narcy, 1997) s'accordent pour définir une tâche comme une activité authentique (qui fait sens pour l'apprentissage) à réaliser individuellement, en binôme ou en petit groupe en vue d'une production, le résultat de la tâche, qui permet de mesurer dans quelle mesure il y a eu apprentissage. Une telle définition pourrait nous aider à vérifier le progrès des apprenants et leur performance dans la réalisation de la tâche. Les tâches sont donc la solution incontournable permettant un traitement en profondeur du sens, du repérage, et donc arriver à un *output* (production langagière) compréhensible analysé et compris selon les critères de L2.

Ainsi, à travers toutes les définitions précédentes, nous pouvons conclure que toutes les tâches élaborées en vue d'une acquisition de L2 doivent être liées aux activités, où il y a une gestion du sens. Elles doivent contenir des objectifs clairs et précis pour l'apprenant avec un but pragmatique. Cela en vue de déclencher le processus d'apprentissage et ainsi développer une production langagière «non scolaire» ou pour reprendre les termes qu'utilise Ellis « *real world activities* » et de «*real world processes of language use*». Il nous semble réaliste d'évoquer les étapes de conception des tâches. Cela en vue de montrer l'étape que nous adoptons pour cette recherche en cours. Pour cela nous évoquerons dans un premier temps, les types des tâches, leurs apports pour l'apprentissage de L2, et le rôle des TIC par rapport à la

conception de ces tâches. Nous définirons, ensuite, les paramètres que nous prendrons en compte pour concevoir des tâches d'apprentissage (cf. chap. 7,8, 9).

4.4.1 Classification des tâches

Les tâches d'apprentissage de L2 sont catégorisées de plusieurs manières. Ellis (2003) et Narcy-Combes (2005) les catégorisent comme macro-tâches et micro-tâches (cf. R. Ellis 2003, J. P. Narcy-Combes 2005). Si on tient compte des résultats attendus, les tâches peuvent être divisées davantage en tâches fermées et ouvertes (Kazeroni, 2004). Il est aussi possible de catégoriser les tâches en quatre formats : l'échange d'information, l'échange d'opinion, la prise de décision et la résolution de problèmes (cf. N. Guichon & Nicolaev, 2009). Cette dernière nous intéresse pour notre travail. En bref, une tâche pour l'apprentissage d'une L2 met la priorité sur la construction du sens (cf. Ellis, 2003, Nunan, 1989 et 3.2.2.1). Narcy-Combes rappelle : *Par une tâche réaliste, donner aux étudiants les moyens d'apprendre en faisant quelque chose qui leur paraît utile et les prépare en même temps à leur métier et aux exigences que ce métier impose quant à l'emploi de l'anglais* [nous ajouterons quant à l'emploi du français]. (2005:196). Nous retiendrons qu'une tâche réaliste devra aider à intégrer les apprenants dans leur contexte social spécifique. Dans les lignes qui suivent, nous allons évoquer les types des tâches et leur contribution à l'acquisition de L2.

4.4.2. Macro-tâches et micro-tâches

Les macro-tâches se définissent comme un ensemble d'actions réalistes conduisant à une production langagière non limitée à l'univers scolaire (Demaizière et Narcy-Combes 2005:50). Autrement dit, la tâche inclut la gestion du sens en lien avec le monde réel, avec un objectif défini, et le résultat pragmatique obtenu prime sur la performance langagière. Du fait de son orientation vers un résultat, de son enracinement dans le concret, de son orientation vers un résultat, la tâche présente de fortes affinités avec l'enseignement des langues à visée professionnelle orientée vers la poursuite d'objectifs spécifiques et la recherche d'efficacité (2005:50).

En bref, les macro-tâches visent des orientations réalistes qui donnent lieu à des productions de «*real world activities*» en étroite relation avec les intérêts des apprenants, ainsi que leur monde réel ou professionnel. Elles sont susceptibles de déclencher des processus d'apprentissages. A ce sujet, il nous semble important d'évoquer la proposition de Chapelle qui permettrait aux étudiants d'expérimenter concrètement les principes qu'avancent les deux didacticiens mentionnés précédemment :

“Another way of focusing on language in interesting texts is to have learners themselves highlight linguistic input that they see as relevant to their learning. Learners might, for example be assigned to find a text of interest on the Web, summarize the text for the class, and highlight and define the expressions that he or she did not know in the text. A series of such assignments might result in a portfolio of texts with personalized highlighted forms. (2003:68).

Autrement dit, la tâche dont parle Chapelle consiste, pour les apprenants, à trouver de l'*input* pertinent, à synthétiser cet *input*, et d'y répertorier ce qui leur paraît pertinent pour l'exposé technique. Sur ce sujet, Kris Van den Branden souligne également: *Language learners should be offered the chance to develop and practice their language learning skills in real operating conditions. (2006:132).*

Certains exemples de macro-tâches tels que les MOO's (Multi-user Domain/ Dimension-Object Oriented), les simulations globales, les situations problèmes possèdent des dimensions interactionnistes et ou socioconstructivistes. (Narcy-Combes, 2005; Guichon, 2007). On peut envisager une division des macro-tâches en deux catégories. Les macro-tâches de type A (sans production en L2) et les macro-tâches de type B (avec production en L2). Ces dernières constituent des tâches complexes qui font généralement appel à une production langagière individuelle ou en collaboration, et ce sont elles qui nous intéressent pour la partie pratique de cette thèse.

Les micro-tâches incluent les gestions du sens et focalisation de l'attention sur des phénomènes importants. Elles sont analytiques mais ne peuvent être déconnectées de toute mise en œuvre dans une situation d'énonciation, si l'on veut que se déclenchent les processus qui activent l'acquisition langagière (Demaizière et Narcy-Combes 2005:50). Les deux auteurs postulent que si ces micro-tâches parviennent à faire vivre des mini-"SPA" aux

apprenants, elles seront efficaces (Ibid.). La combinaison des macro-tâches et de micro-tâches favoriseraient l'entraînement. Autrement dit, si on se base sur l'hypothèse que les manipulations conduisent au plan, puis le passage du plan à un exposé d'entraînement, enfin la reprise de ce passage pour l'exposé final conduiront à l'acquisition et que le fait d'agir (*learning by doing*) facilitera le passage à des procédures implicites. Les apprenants s'investiront dans le dispositif si les attentes sont réalistes et l'environnement non-menaçant, (J.-P et M.-F Narcy-Combes 2007:80).

En conclusion, les macro-tâches et les micro-tâches jouent un rôle significatif dans l'apprentissage des langues. Quant aux micro-tâches, elles attirent l'attention des apprenants sur une difficulté particulière. Dans ce cas de figure, il importe à la tutrice de proposer des macro-tâches qui sont proches de la réalité sociale, et donc susceptibles de déclencher des interactions entre les apprenants. Deuxièmement il importe de repérer les problèmes que suscitent les macro-tâches pour ensuite mettre en place des micro-tâches visant à affiner le repérage. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, nous allons travailler sur des macro-tâches dans un dispositif hybride, afin d'encourager le développement de performances langagières attendues en production orale des apprenants, et ainsi améliorer leur acquisition en L2 dans le contexte ougandais (cf. chapitre 7, 8, 9). Ce que nous avons avancé plus haut va rejaillir dans la conception de notre corpus de tâches. Ainsi dans le paragraphe suivant nous allons évoquer brièvement l'importance du contexte dans l'acquisition d'une L2.

4.4.3. Rôle du contexte dans l'acquisition d'une L2

Au niveau de l'acquisition de L2, le contexte joue un rôle très essentiel. Porquier & Py (2004) ont mis l'accent sur le rôle important joué par le contexte d'apprentissage pour l'apprenant de la langue (cf. 3.6). Plus généralement, l'acquisition n'est pas uniquement soumise à un développement cognitif, social et linguistique, mais crucialement à des conditions socioculturelles de l'environnement des apprenants. Il semble bien alors que le contexte joue un rôle important dans l'acquisition de L2

La figure suivante illustre un schéma d'interrelations entre l'apprenant, le contexte et la langue :

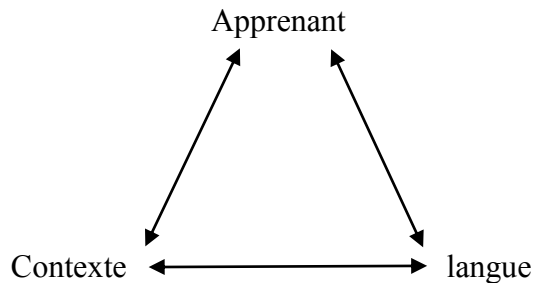


Figure 5 : Schéma global d'interactions entre apprenant, langue et contexte (Porquier & Py, 2004, p. 44).

Cette figure montre la relation entre l'apprenant, la langue et le contexte. Selon cette figure, la relation dont elle parle est affectée par les contextes dans lesquels elle s'inscrit.

En conclusion, nous pouvons donc dire que le contexte de l'apprentissage joue un rôle crucial dans l'apprentissage d'une L2. Après ce développement du concept du rôle du contexte dans l'acquisition de L2, nous allons consacrer les paragraphes suivants à présenter la synthèse des perspectives pour la didactique des langues.

4.5 La synthèse et perspectives pour la didactique des langues

En examinant l'apprentissage de L2, le terme « langue » est important du point de vue épistémologique. Pour expliciter ce terme, la relation transductive proposées par Simondon (1989) est cruciale. Dans cette relation, chaque élément qui le compose est indissociable des deux autres et pourtant il est souvent traité isolément. Ces deux relations sont d'une part le langage, le discours-paroles et langue et d'autre part langue, culture et contenu (Narcy-Combes, 2005).

Apprendre une L2 suppose une construction dans l'interaction avec autrui, c'est à-dire une co-construction. L'apprentissage de la L2 s'inscrit alors dans la théorie de l'action à caractère

social car l'apprenant agit avec un partenaire en communiquant avec lui, comme le rappelle le Cadre européen, qui va dans le sens des références scientifiques. L'acquisition d'une L2 relève aussi de la théorie de l'action sociale : l'apprenant agit avec des partenaires en s'impliquant dans des activités qui favorisent son apprentissage dans la mesure où elles induisent des situations d'interaction et de négociation du sens.

Par le parcours sur le concept de la communication, il apparaît que communiquer est une activité sociale organisée, un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement. La communication passe par une négociation du sens. L'acte de communication doit lui-même avoir un sens, et ce dernier doit être perçu par les sujets impliqués. Le rôle de l'interaction et de la négociation du sens sont inhérents à l'activité de communication, en matière d'apprentissage d'une L2. Il va de soi que la communication est centrale dans le processus d'apprentissage. Ainsi, ce panorama sur le rôle de l'interaction et la négociation dans la communication nous permet de faire un lien entre les activités communicatives en matière d'apprentissage, ainsi que les théories qui partagent l'importance du rôle de l'interaction et de la négociation du sens.

L'acquisition d'une L2 attribue une place importante à une grande quantité de l'*input*, parfois appelé les données langagières à l'entrée, la place de l'interaction, de négociation du sens. L'exposition à l'*input* compréhensible est certainement nécessaire, mais il n'est pas en soi suffisant pour assurer l'acquisition (Long, 1983a). Schmidt (1990-2001) postule que l'attention de l'apprenant doit être particulièrement focalisé sur la composante pertinente de l'*input* (phonologique, lexicale, morphosyntaxique, discursive) pour qu'un apprentissage puisse se produire.

L'attention joue un rôle essentiel dans l'acquisition de L2 car elle conduit l'apprenant à reconstruire son interlangue. L'attention permet une négociation du sens, à la fois, pour l'*input* et l'*output* dans l'acquisition de L2.

La faculté de langage s'effectue par une production qui s'appuie soit sur des règles ou soit sur des exemplars et qui se réalise physiquement sous forme de parole ou de discours.

La production langagière relève à la fois de la production automatisée de modèles lexicalisés adaptés à la situation de communication. Pour parvenir à produire, l'apprenant de L2 a besoin de traiter du sens, de focaliser son attention et d'être conscient que toutes ses activités

cognitives sont nativisées. Il s'ensuit un positionnement en ce qui concerne l'apprentissage. Le point de départ de ce dernier pourra difficilement s'appuyer sur un contenu déterminé par une réflexion linguistique (système et règles) ou sociolinguistique (emploi et blocs lexicalisés). Dans cette optique, une approche paraît propice, c'est celle par les tâches qui semble la plus appropriée (cf. 4.4 et Grosbois, 2007). Si l'approche par tâche peut contribuer à l'apprentissage d'une L2 en se référant aux théories évoquées, encore faut-il procéder à une mise en milieu institutionnel des tâches (cf. 4.6) et ensuite à l'évaluation de celles-ci. Ainsi nous allons consacrer les lignes qui suivent à une esquisse de la mise en œuvre de tâches en milieu Institutionnel. Nous évoquerons aussi les critères d'évaluation que nous allons retenir.

4.6 Mise en œuvre de tâches en milieu institutionnel

Le dispositif que nous comptons mettre en place a comme objectif de conduire l'apprenant à s'insérer dans une véritable situation de collaboration et production. Le but de ce travail collaboratif étant d'engager l'apprenant dans la construction de ses savoirs et savoir-faire. Tel est le message que nous retenons du principe constructiviste. En bref, l'apprentissage collaboratif est donc une démarche en vue de la construction progressive des connaissances. La mise en place des tâches sur dispositif TIC notamment ici sur diaporama sur support *Power Point* semble à ce titre particulièrement intéressant. Mais précisons au préalable ce que nous entendons par dispositif.

4.6.1 Les dispositifs

Il existe plusieurs acceptions du terme "dispositif"

(Praya, 1999; Pothier, 2003; Brodin, 2004; Narcy-Combes, 2005; Guichon, 2006). En effet Narcy-Combes (2005:128) souligne:

"Si [“ Le dispositif n'est pas simplement l'ensemble organisé des objets à prendre en considération pour la réalisation des objectifs assignés à l'opérateur” (Altet 1994:99)], il ne faudrait pas que dans un dispositif les ressources soient considérées comme le support des activités exécutés (cf. Brodin 2004), d'autant que, d'un point de vue de praticien-chercheur, ce dispositif est nécessairement plus qu'une simple organisation humaine et matérielle. Puisque la responsabilité du praticien-chercheur est également engagée au niveau des

activités cognitives des apprenants, il doit regarder plus loin. Il serait sans doute plus juste de considérer les ressources, non comme des supports matériels, mais comme des déclencheurs des activités (cognitives, mais aussi langagières) organisées donc comme des déclencheurs de processus qui permettront de réaliser des actes sociaux en interaction avec d'autres et d'enclencher ainsi le passage d'une étape de l'acquisition langagière (de l'inter langue) à une autre ”

Il ajoute: *“Passer ainsi des paramètres organisationnels et matériels aux processus, amène à décrire les dispositifs et les ressources d'une façon qui correspond à ce que fait R.Ellis, par exemple, quand il s'intéresse aux tâches (tasks, cf. R. Ellis 2003), même s'il n'emploie pas les termes "ressources" ou "dispositif ». Cela resitue la réflexion dans le champ spécifique de l'acquisition des langues” (2003:128)*

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous adoptons la définition de Narcy-Combes. Pour nous, les ressources d'un dispositif englobant donc tout ce qui est mobilisable par les enseignants pour atteindre les objectifs pédagogiques est d'importance primordiale. Les ressources sont donc non seulement matérielles mais sont aussi humaines: la médiation envisagée comme un “ensemble des processus par lesquels une personne s'intercale entre le sujet apprenant et les savoirs à acquérir pour en faciliter l'apprentissage (Lancien, 2003:10) joue un rôle fondamental dans les dispositifs.

4.6.2 L'Évaluation du dispositif

Critère d'évaluation

Dans le cadre de l'évaluation d'un dispositif de formation en L2 il est nécessaire pour l'enseignant d'analyser en particulier les différentes tâches proposées afin d'examiner si elles contribuent aux objectifs fixés, en fonction des principes d'apprentissage retenus. A cet effet, la référence pourra être les critères d'évaluation des tâches proposés par Chapelle et Ellis, synthétisés ainsi par Demaizière et Narcy-Combes.

- Le but : il convient de mesurer sa pertinence, le degré de motivation qu'il est en mesure de susciter chez l'apprenant, et son potentiel d'acquisition langagière

- *L'input*: on vérifiera son adaptation à l'apprenant, son intérêt, sa pertinence, sa cohérence, son authenticité, les possibilités de traitement du sens qu'il apporte, et la faisabilité des tâches qu'il permet.
- Les conditions : il convient de voir si elles sont adaptées à l'apprenant et au contexte, si les pré-requis sont logiques, si la charge cognitive n'est pas trop lourde. Il sera nécessaire et valide le degré de sécabilité, à la gestion proposée du temps, les consignes, le rôle de l'enseignant, le contrôle de l'apprenant, l'authenticité des actions à entreprendre, et l'efficacité du traitement du sens.
- Les résultats: ils seront mesurés en termes de produit (impact), et en termes de processus (faisabilité, rentabilité) (2005:54-55)

4.6.3 L'évaluation de l'apprentissage

Dans ses formations Nancy-Combes (2005), évaluait les tâches en fonction du groupe (la notion de norme dans le groupe) et de l'implication des apprenants de la façon suivante

Chaque tâche sera évaluée ainsi

(-) en dessous de la norme du groupe,

(0) dans la norme du groupe,

(+) au dessus de la norme

Ces critères mettent l'accent sur l'analyse de performance des apprenants dans les macro-tâches (cf point 4.4.2).

Une flèche indiquait l'implication de l'étudiant

Les apprenants seront aussi évalués, parallèlement, sur la qualité de leur production en mettant l'accent sur les différentes productions non-conformes aux attentes (PNCA) ou écarts par rapport à la norme attendue (EPRN). Le but sera qu'après l'identification de ces PNCA (ou EPRN), nous puissions proposer des micro-tâches de traitement de la dénativisation.

Dans la lignée de recherche menée en acquisition des L2 (Skehan, 1998 et Yuan & Ellis, 2003) synthétisée dans un article par Guichon, nous avons opté pour l'analyse des productions orales des apprenants et l'observation de l'impact des caractéristiques de la tâche proposée en utilisant des paramètres de fluidité, de correction linguistique et de complexité.

Selon Skehan (1996), la fluidité renvoie à la vitesse de la production en L2, sans pauses ni hésitations excessives.

Nous avons choisi une évaluation par rapport à un référentiel explicite, celui du CECRL car celui-ci nous aidera à évaluer les productions pragmatiques (cf 3.7) que les apprenants émettrons selon leurs niveaux différents. Les apprenants de L2 à MUBS sont du niveau A1, A2 et B1 du CECRL (cf chapitre 6) Naturellement, A1 est le niveau le plus élémentaire d'utilisation personnelle de la langue. Dans ce cas-ci, l'apprenant est capable de :

- participer à une interaction simple
- poser des questions simples sur des personnes et des choses connues telles que lui-même, son lieu d'habitation, son environnement, ses affaires personnelles etc.
- parler en utilisant des énoncés simples et il a la capacité de répondre aux questions posées dans un domaine familier.

Un niveau plus élevé et intermédiaire, A2, décrit les compétences concernant les rapports sociaux par exemple :

- utiliser les formes quotidiennes de politesse et d'adresse,
- demander à quelqu'un ses nouvelles et réagir,
- parler de (et poser des questions sur) ses loisirs et sa profession,
- inviter quelqu'un et réagir à une invitation, faire une proposition etc.
- converser d'une façon simple dans un magasin, une banque ou un bureau de poste, demander des renseignements sur un voyage,
- demander le chemin et l'indiquer, acheter des tickets,

- demander des informations sur des choses quotidiennes et nécessaires et utiliser les transports publics.

En considérant le niveau B1, le niveau seuil, il y a des différences considérables en comparaison au niveau précédent. Par exemple, un apprenant au niveau A2 peut contribuer à une conversation simple à suivre, mais il est capable de poursuivre une interaction quand il atteint ce niveau-ci et il peut obtenir ce qu'on veut dans des situations différentes : donner et transmettre ses opinions de manière compréhensible dans une discussion entre des amis, suivre les points essentiels d'une discussion assez longue sur un sujet familier ou d'intérêt personnel (à condition que la prononciation soit claire et qu'il s'agisse de la langue standard), rester compréhensible même si l'apprenant doit chercher ses mots ou ses formes grammaticales particulièrement pendant une longue phrase ou énoncé. Une autre différence est que la personne est capable de résoudre plus facilement les problèmes rencontrés dans la vie quotidienne : par exemple, on peut se débrouiller dans une situation imprévue dans les transports publics ou pendant un voyage, on peut participer sans préparation à une conversation portant sur des sujets familiers, etc.

Par ailleurs, Puren,(2002 :55 :71) souligne que plutôt que de concevoir son enseignement à partir d'une liste de points grammaticaux, lexicaux, de fonctions du langage ou d'autres items à apprendre, la pédagogie élabore une série de tâches cibles que les apprenants auront besoin d'effectuer dans un "monde réel" à l'issue de leur formation (présentation professionnelle, entretien d'embauche, et CV, conversation téléphonique, tournage de spots publicitaire,...). Lors de l'exécution d'une tâche bien conçue, les apprenants s'approprient vocabulaire et grammaire tout en se concentrant sur le fond et non la forme de la langue. L'objectif prioritaire n'est plus tant linguistique que communicatif, voire social (actionnel) dans un contexte authentique. C. Puren.

CHAPITRE 5 CONTRIBUTION DES TIC

5.1 Contribution des TIC au processus d'apprentissage

Comme nous l'avons déjà évoqué, les TIC offrent de multiples potentialités techniques non négligeables pour la conception des macro et des micro-tâches (cf. J. P. Narcy-Combes, 2005). Les technologies de l'information et de la communication (TIC) offrent de nouvelles possibilités de créer un contexte favorable à une pédagogie efficace. Aujourd'hui, elles ont tendance à susciter de nouvelles exigences et de nouveaux défis dans le domaine éducatif, puisqu'elles offrent de nouveaux modes d'enseignement, de communication et, plus généralement, elles offrent de nouveaux rôles aux enseignants et aux étudiants (Legros, 2002:25) A cette observation, s'ajoute le point de vue de Giardina :

Le système d'apprentissage multimédia interactif semble offrir de nouvelles possibilités en permettant aux étudiants de participer dans des situations d'apprentissage plus significatives et diversifiées ; lesquelles permettent une implication accrue des étudiants eux-mêmes. Ces nouveaux systèmes permettent aux apprenants d'être concentrés sur des tâches réelles, et donnent la possibilité de manipuler certains éléments, de se réajuster en aidant les étudiants à passer plus facilement d'un stade de novice à celui d'un expert. (1999:20)

Nous retiendrons de cette citation que l'auteur met en avant l'importance de l'implication de l'apprenant dans son apprentissage dans un environnement technologique. Il paraît aussi que la pleine participation de l'apprenant dans un environnement médiatisé favoriserait son apprentissage comme avancé par le même auteur :

en effet, la possibilité de simuler et de médiatiser un environnement dans lequel l'apprenant peut participer pleinement, accéder aux informations en fonction d'un besoin spécifique, manipuler des expériences et résoudre des problèmes semble amener un potentiel d'apprentissage significatif pouvant faciliter aussi le transfert de concepts dans des contextes nouveaux (ibid.).

Selon Legros (2002:25), « *ces nouveaux environnements ont un impact sur la communication dans la classe, et ils offrent la possibilité d'établir des situations d'apprentissage dans lesquelles plusieurs élèves collaborent et interagissent à distance à une même tâche.* ». Cet auteur s'accorde avec plusieurs autres pour souligner la contribution incontournable de la technologie dans l'apprentissage en collaboration. Ce que nous avançons ci-dessus va rejaillir dans la mise en place des expérimentations pilotes et non-pilotes (cf. chap. 7, 8, 9).

Pour Tardif, par exemple parmi les dix principes qui composent la dynamique de « l'apprentissage signifiant, c'est-à-dire celui auquel les élèves donnent du sens » (année :43) interviennent les trois suivants directement liés avec la part active de l'apprenant : une construction personnelle ancrée sur des connaissances antérieures et influencée par le contexte social (entre pairs, mais aussi avec l'enseignant et des experts extérieurs).

Narcy-Combes (2005:172-173) établit une liste des contributions générales du potentiel des TIC qui sont ci-dessous :

- Le travail sur support TIC peut s'inscrire dans l'instantané (mise en place d'automatismes), mais il favorise aussi l'asynchronie et une gestion plus individualisée du temps ;
- L'apprenant est plus actif physiquement devant un ordinateur qu'assis en classe. Il « agit » plus et donc devrait apprendre plus, selon certaines théories (cf. Piaget 1970).
- Elles favorisent une interactivité permanente ;
- Les TIC permettent l'individualisation, mais sans isolement ;
- Elles permettent la multi-canalité si utile dans notre domaine (son, image, texte) ;
- Elles sont sources de multi-références, ce qui permet des croisements et une attitude de relativisation face à l'information ;
- Il y a une prise en compte immédiate des effets de l'étrangeté des messages en L2 ;
- Elles apportent souplesse et créativité au niveau des tâches, en particulier, elles permettent à l'apprenant de concevoir lui-même ses tâches ;

- C'est en plus dans des tâches où s'exprime sa créativité, que l'apprenant pourra évaluer ses besoins langagiers réels ;
- L'ordinateur évite la surcharge cognitive en allégeant la mémorisation en limitant les consignes contraignantes. L'ordinateur gérera les opérations et permettra à l'apprenant de se focaliser sur ce qui importe ;
- Elles ont le potentiel des techniques nouvelles qui favoriseront la mise en place des micro-tâches en particulier : le sous-titrage, les commentaires en rétroaction (*feedback*), l'accès à des concordanciers, les demandes d'aide, l'hyper-textualité, le masquage de parties de texte, le suivi des opérations et des résultats (mise en mémoire), la collaboration entre apprenants ,*le drag and drop*, le surlignage, la répétition, la correction synchrone ou asynchrone, le traitement de texte avec tout ce qui l'accompagne, etc.

Nous retiendrons que dans les théories d'apprentissage contemporaines les apprenants ne sont plus considérés comme simples reproducteurs d'un savoir ou de comportement suite à une présentation par un système d'enseignement, peu importe sa nature, mais ils sont davantage perçus comme des acteurs impliqués et actifs de leur processus d'apprentissage. L'implication de l'apprenant dans un apprentissage significatif dans un environnement des TIC, semble être un concept clé dans la pédagogie d'aujourd'hui. (Dede, 1995; Duffy et Jonassen, 1991) synthétisé par Giardina (1999:21).

De cette citation, il est clair que la pédagogie d'aujourd'hui met l'accent sur l'implication de l'apprenant dans son propre apprentissage. Cet apprenant est supposé être responsable de son propre apprentissage. Cette dimension implicative de l'apprenant dans un environnement des TIC, nous mène vers le point suivant. Nous évoquons brièvement l'Histoire de l'enseignement assisté par l'ordinateur (EAO), afin de comprendre sa contribution au processus d'apprentissage de L2.

5.1.1 L'évolution de l'Enseignement Assisté par l'Ordinateur (EAO)

5.1.1.1 Un parcours historique de l'EAO

Un parcours historique succinct de l'EAO nous donne un aperçu général sur l'évolution de la terminologie de la Technologie depuis les années 60 jusqu'à présent. De son appellation l'EAO, on passe ensuite à la Technologie Éducative. Les années 80 ont vu apparaître *Information Technology*, puis *New Information Technology* (Demaizière 1992:11-12) avec pour version française, les Nouvelles technologies de l'information. On est aujourd'hui à la Nouvelle technologie de l'information et de communication (Ibid.).

5.1.1.2 Caractéristiques d'un environnement d'EAO

Selon Demaizière : *une situation d'EAO est caractérisée, avant tout, par la présence d'un apprenant et celle d'au moins un ordinateur. Les supports matériels et logiciels ne peuvent donc pas être négligés, car ils peuvent constituer un facteur déterminant pour le choix des didacticiels.* (1992:12). En bref, l'auteur met l'accent sur la nécessité de tenir compte des supports matériels et logiciels dans l'EAO.

Par ailleurs, les études s'accordent pour établir le fait que l'ordinateur, utilisé comme complément à un apprentissage traditionnel, entraîne une amélioration substantielle de la performance (Giardina 1992:28).

Nous retenons de ce même auteur que l'utilisation de l'EAO en petits groupes est souhaitable car la collaboration, le partage et l'échange générés à l'intérieur du groupe par la communication avec l'ordinateur, augmentent le potentiel de la situation d'apprentissage. (Ibid.)

Dans son article paru en ligne, Mrowa-Hopkins (2000) a montré comment le travail collaboratif autour de l'ordinateur avait un impact direct sur l'apprentissage d'une langue en soulignant :

Dans la mesure où l'utilisation des technologies nouvelles est adaptée aux besoins d'un apprentissage individualisé, les enseignants de langues sont contraints de réévaluer leur propre savoir-faire pédagogique. Il convient de se demander dans quelle mesure la dynamique sociale qui caractérise les échanges dans un climat de

travail en collaboration autour de l'ordinateur, peut être plus enrichissante pour l'apprentissage des langues (2000:207-223).

Nous retiendrons que l'utilisation de TIC apporte des potentiels pédagogiques incontournables pour l'apprentissage de L2, et qu'il faut lui attribuer cette dimension qui peut toucher l'acte d'apprentissage cognitif et affectif.

5.2 Le diaporama Powerpoint et l'apprentissage d'une L2

Dans le présent travail, nous allons restreindre cette étude sur la contribution des TIC et nous concentrer sur les potentialités pédagogiques de *PowerPoint* dans l'apprentissage de L2. Plusieurs raisons ont motivé notre choix de restreindre notre étude à l'utilisation de *PowerPoint* pour réaliser les tâches pédagogiques. Premièrement *PowerPoint* est un outil disponible et facile à manipuler. (cf. Fontenay et Vergues, *Recherches et Applications* n°42, 2007). C'est l'outil le plus populaire au monde pour présenter des informations et peu de décisions d'affaires se prennent sans cet outil (ibid). Le choix de *PowerPoint* répond donc à une de nos préoccupations majeure : le potentiel pédagogique que peut jouer le *PowerPoint* pour déclencher la production de l'orale. Les apprenants de L2 à MUBS trouvent cette compétence difficile alors qu'elle figure parmi les activités qu'ils aiment moins en classe (cf introduction). Les TIC facilitent les échanges entre locuteurs natifs et non-natifs et la participation à un projet collectif (collaboratif notre ajout) (Grosbois, 2007). *PowerPoint* permet de transformer le texte en un plan très détaillé : série de titres, sous-titres, en-têtes de paragraphes (cf. chapitre 8), autrement dit le passage de l'*input* à l'*intake*, (Bertin et al., 2010).

Comme nous avons signalé ci-dessus, la focalisation sur l'utilisation des présentations *PowerPoint* pour les réalisations des tâches jouent un rôle important dans le déclenchement de processus d'apprentissage. Lorsque les apprenants réalisent des tâches sur support *PowerPoint*, ils sont alors dotés d'un statut d'acteurs sociaux (cf. 4.3.1.10). Ils interagissent ensemble pour construire du sens (cf. 3.3). On se situe là dans une perspective constructiviste. Les apprenants apprennent mieux dans l'interaction sociale et là on se situe dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage (cf. 3.2.3.1, 3.2.3.2) et dans l'apprentissage collaboratif (cf. 3.5).

Comme évoqué dans le point (3.5) de nombreux auteurs accordent un rôle central à la collaboration dans l'évolution des facultés cognitives et langagières. L'apprenant apprend mieux dans l'interaction sociale et il faut faire davantage de place aux projets communs en travail d'équipe (cf. 3.2.3.2, et 3.5). L'avantage apporté par l'ordinateur est, d'une part, qu'il multiplie les interactions en jouant un rôle de relais par rapport aux tâches à accomplir, d'autre part, il permet facilement aux apprenants de tester, de manipuler et de diffuser leurs productions. Il allie donc, d'une certaine manière, les avantages du papier, de l'imprimerie, du magnétophone et de la vidéo. Bordeleau (1994:26) cité par Henri et Lundgren-Cayrol (2001: 49) observe que l'utilisation du support *PowerPoint* dans l'apprentissage de L2 est véritablement incontournable à l'ère actuelle.

Pour appuyer cette observation, nous citons Parker (2001), qui souligne :

... 30 millions de diaporamas PowerPoint sont présentés chaque jour (soit 347 à la seconde). En plus, en pédagogie universitaire, Diaz (n.d.) note une forte croissance de l'usage des logiciels de présentation entre 1994 et 1998. Un peu plus loin, une étude réalisée auprès de 703 formateurs à l'Université de Montréal (professeurs, chargés de cours, superviseurs) révèle que l'utilisation du logiciel PowerPoint arrive largement au premier rang des usages des technologies à l'Université (près de 80 % de ceux qui utilisent les TIC affirment utiliser PowerPoint) (« Les professeurs », 2004). Basque (2005) recense, dans sa conclusion, plusieurs enquêtes indiquant que les représentations et les usages des TIC actuellement les plus répandus en pédagogie universitaire, incluent souvent la création de présentations PowerPoint.

Selon cet auteur, l'utilisation des *PowerPoint* est très répandue et arrive au premier rang dans l'univers des universités. C'est le logiciel le plus utilisé en pédagogie universitaire. Cette observation est confirmée par un autre auteur pour qui l'application *Power Point*, est utilisé pour pousser l'exploitation pédagogique aussi loin que possible, et pour amener ainsi un maillage technologique pédagogique plus harmonieux entre le présentiel et le enligne, entre la salle de classe et la plateforme Web CT Vista. (Fontenay et Vergues dans « Recherches et applications » langue et travail, 2007:63-64).

Par ailleurs nous évoquons le maillage très important entre le *PowerPoint* et les feuilles de papier en classe de langue. Ce maillage montre l'utilisation des *PowerPoint* comme une amélioration entre les prises de notes manuelles, et l'utilisation actuelle de *PowerPoint* comme le laisse voir la citation suivante :

Le fait de pouvoir écrire sur l'écran comme sur une feuille de papier constitue en quelque sorte le maillon qui manquait aux applications, telles que Word ou PowerPoint. (Ibid.)

Donc l'utilisation des *PowerPoint* comme potentiel pédagogique est très cruciale pour déclencher de la production et développer la production de l'oral des apprenants de L2 à MUBS. Cependant il est à noter que l'utilisation des *PowerPoint* ne devrait pas occuper la place du professeur, au contraire le rôle du professeur change et il devient accompagnateur, guide (Mangenot, 1996). Les *PowerPoint* permettent le passage de l'input à l'intake-condition nécessaire pour l'acquisition de L2.

Aussi, nous - l'équipe des enseignants de langue - souhaitons évaluer l'impact de l'expérimentation proposée et l'utilisation du support *PowerPoint*, comme outil-levier du développement de l'oral. A cet égard, P. Cuq souligne en 1977 que s'il y a motivation et implication, il peut y avoir progression. Pour expliciter ce point, Courtillon, (1982 et 2000), cité dans P. Rivenc (2003), conseille de laisser aux apprenants le maximum d'initiative pour structurer eux-mêmes leurs connaissances, l'enseignant devenu « animateur » intervenant peu, afin de respecter leurs types cognitifs et leurs stratégies d'apprentissage. (2003:89).

Le cadre théorique est maintenant en place, un rappel de la problématique permettra de recentrer l'attention du lecteur avant la mise en place du travail de terrain. Ainsi, dans le chapitre suivant nous présentons la problématique de notre thèse. Nous comptons surtout faire la synthèse de nos synthèses et la reformulation des questions et des hypothèses.

CHAPITRE 6 Problématique : synthèse des synthèses et reformulation des questions et des hypothèses

Comme mentionné précédemment, le cadre théorique est maintenant en place, un rappel de la problématique permettra de recentrer l'attention du lecteur avant la mise en place du travail de terrain. Mais avant de procéder à une synthèse de synthèse des différentes théories sollicitées, un regard vers le contexte dans lequel s'est déroulée cette thèse serait indispensable. L'étude en cours a pris en compte le contexte sociolinguistique car à travers cette étude sociolinguistique nous avons pu établir les bases pour une compréhension adéquate de la place de la langue dans la vie sociale des ougandais. (cf. 0.1).

En vue de donner un aperçu général sur la situation du français au carrefour de plusieurs langues autochtones et internationales en Ouganda d'une part, et son importance dans un pays pluriglossique et/ou diglossique d'autre part, les orientations privilégiées dans cette partie relèvent de la sociolinguistique, et de l'apprentissage des langues étrangères et locales en Ouganda.

Puisque le domaine qui concerne cette étude est celui de la didactique de langues, et plus précisément de l'enseignement/apprentissage de L2, nous sommes partie de la distinction entre le rôle d'un enseignant, et celui d'un chercheur. Il en ressort qu'à un enseignant revient le rôle de facilitateur, concepteur, pourvoyeur et organisateur, tandis qu'à un chercheur revient celui de chercher la vérité scientifique et de publier des travaux. (cf. Ellis, 1998, Narcy-Combes, 2005, et Bertin et al, 2010).

En réfléchissant sur la scientificité de ce travail que nous avons entrepris, il en est ressorti que cette recherche est utile pour la communauté scientifique, car elle sert plutôt à apporter une solution à un problème de terrain existant depuis longtemps, mais non, de découvrir quelque chose de nouveau. La recherche-action apparaît alors propice comme méthodologie d'investigation, car elle permet à l'enseignante-chercheuse d'acquérir des savoirs théoriques pour enrichir ainsi sa pratique d'un savoir qui correspond d'une part aux procédures universitaires.

L’auteure de cette thèse est également l’enseignante qui avait élaboré et avait mis en place le dispositif pédagogique pour tenter d’apporter une amélioration dans le processus d’apprentissage. Le problème de distanciation critique et d’éthique se pose alors. La crainte d’entrer dans un égocentrisme et une longue période d’auto-observation risque d’entraver le travail de l’enseignante-chercheuse.

Pour que cette recherche-action ait une utilité sociale et scientifique quelconque, il importe d’évaluer la pertinence de sa pratique et de ses hypothèses à la lumière des théories existantes.

La réflexion épistémologique que nous avons entreprise pour cette recherche nous a amenée à considérer que ce travail de thèse peut s’appuyer sur deux bases, celle que donnent les théories et celle que donnent les observations de la réalité sur terrain, lesquelles s’avèrent empiriques.

Alors face au foisonnement d’apports scientifiques en rapport avec la présente thèse il a fallu opérer un choix dans les théories pertinentes pouvant apporter des réponses aux questions soulevées dans cette thèse. Les différentes théories qui ont influencé cette thèse sont plutôt celles pertinentes à l’apprentissage en général, tout comme celle pertinentes à l’apprentissage de L2 en particulier.

Le tableau ci-dessous synthétise les différentes théories pertinentes à l’apprentissage en général, et à l’apprentissage de L2 qui ont influencé cette thèse.

Le concept de constructivisme évoque l’idée que l’apprenant doit être actif dans son apprentissage, qu’on ne peut pas lui transmettre de connaissances. Nous retenons cette idée pour le travail du terrain.
En somme les perspectives, constructivistes et socioconstructivistes, sont intéressantes pour le travail en cours, car elles donnent à l’apprenant une place centrale dans l’édification de ses propres savoirs. Elles attribuent aux interactions sociales un rôle prépondérant dans l’acquisition des connaissances, notamment dans un contexte social.
Les modèles constructiviste et socioconstructiviste confirment l’idée que l’apprenant construit ses connaissances en interaction avec son environnement physique et social. Nous emprunterons ces positions.
La théorie cognitiviste affirme que lorsque nous apprenons, notre comportement change

parce que notre compétence s'est modifiée, parce que notre représentation mentale de la situation d'apprentissage s'est également modifiée.
La théorie cognitiviste met donc les représentations mentales de l'apprenant au centre du processus d'apprentissage. Ce sont elles que l'enseignant doit évaluer et faire évoluer. Elle a aussi pour conséquence que l'on ne peut apprendre que par soi-même, personne ne peut apprendre à la place de l'apprenant.
Cette théorie permet de mieux comprendre comment la pensée humaine se structure. Les sciences cognitives peuvent contribuer grandement à améliorer l'acte d'enseigner et, par conséquent, l'apprentissage des apprenants.
Les recherches effectuées en sciences cognitives permettent maintenant de mieux comprendre pourquoi l'enseignement explicite est supérieur à l'enseignement traditionnel. Puisque apprendre implique de faire des liens entre des connaissances nouvelles et des savoirs emmagasinés dans la mémoire à long terme des apprenants, l'enseignant devra, au départ, vérifier si ceux-ci possèdent ces savoirs et, si cela est nécessaire.
Pour la théorie sociocognitiviste, l'apprentissage est un processus non pas individuel mais collectif : apprendre, c'est acquérir les codes et les représentations propres à un groupe, et pouvoir ainsi revendiquer une place dans la société qui les produit.
Nous en déduisons que les cognitivistes, les constructivistes et les sociocognitivistes mettent l'accent sur le centrage de l'enseignement/apprentissage sur le sujet apprenant, ses besoins et ses motivations.
Au socioconstructivisme est liée l'idée que l'apprenant apprend mieux dans l'interaction sociale, et qu'il faut faire davantage de place aux projets communs en travail d'équipe. Cette idée paraît pertinente pour l'exécution des tâches, pour lesquelles les apprenants vont travailler en collaboration avec leurs
Nous retenons que le processus d'apprentissage est nécessairement personnel, l'apprenant se construit aussi avec l'autre ; selon cette théorie l'apprenant entre en interaction non seulement avec lui-même, mais également avec ses « pairs », et c'est cette manière de travailler avec ses pairs qui a influencé le travail pratique que nous avons mis en place.
Cette perspective nous amène à placer l'apprenant au centre de son apprentissage, lequel se construit dans les activités de transformation et de présentation technique sur <i>PowerPoint</i> . C'est par l'interaction avec autrui que les apprenants d'une langue étrangère accèdent à des savoirs et savoir-faire.
Pour les fonctionnalistes, si l'enseignant veut faire apprendre, il doit amener les élèves à faire, à agir, à pratiquer et aussi à réfléchir sur ce qu'ils font (là sont les fondements théoriques des méthodes dites « actives » et « directes »). Cette manière de procéder nous intéresse également dans notre recherche.

Par ailleurs il nous a semblé réaliste de nous interroger sur la nature des liens qu'entretiennent les théories d'apprentissage avec la didactique et la pédagogie, car ces deux phénomènes jouent un grand rôle dans le cadre d'enseignement/apprentissage en général. Cette pédagogie postule l'idée de « simple transfert » entre l'enseignant et l'apprenant.

Ainsi la réflexion sur le concept de triangle pédagogique nous a amenée à revoir le rôle des apprenants et des enseignants après la venue de la technologie de l'information et de la communication. Cette dernière permet de créer une organisation des apprentissages où les apprenants ont à échanger, interagir et s'aider mutuellement, ce qui n'était pas le cas du concept de J Houssaye.

Une réflexion sur les concepts de la didactique et de la pédagogie ont permis d'avancer que l'objet de la didactique relève aussi bien de la description, que de l'action, tout en restant dans le champ de la praxéologie, que la didactique est une réflexion sur la pratique, une praxéologie centrée sur le savoir, qu'elle prend ses distances avec l'immédiateté pédagogique.

Nous avons examiné le terme « langue » du point de vue épistémologique, puisque sa précision aiderait à montrer comment l'exposé technique oral se conjugue avec le schéma de l'acquisition de L2, (notre première question de recherche). et la langue, et d'autre part la langue, la culture et le contenu (Narcy-Combes, 2005).

Par ailleurs, apprendre une L2 suppose une construction dans l'interaction avec autrui, c'est à-dire une co-construction. L'apprentissage de la L2 s'inscrit alors dans la théorie de l'action à caractère social car l'apprenant agit avec un partenaire en communiquant avec lui, comme le rappelle le Cadre européen (2001).

Le parcours sur le concept de la communication montre que la communiquer est une activité sociale organisée, c'est un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement

Par ailleurs, un regard sur l'acquisition d'une L2 laisse voir que cette acquisition attribue une place importante à l'*input*, parfois appelé les données langagières à l'entrée, la place de l'interaction, de la négociation du sens. Cependant, il en découle que l'exposition à l'*input* compréhensible est certainement nécessaire, mais il n'est pas en soi suffisant pour assurer l'acquisition (Long, 1983a).

En résumé, l'attention joue un rôle essentiel dans l'acquisition de L2 car elle conduit l'apprenant à reconstruire son interlangue. Elle permet une négociation du sens, à la fois, pour l'*input* et l'*output* dans l'acquisition de L2. La faculté de langage s'effectue par une production qui s'appuie soit sur des règles, soit sur des *exemplars*. Elle se réalise physiquement sous forme de parole ou de discours.

6.1 Problématique / Reformulation de la question de recherche et hypothèses

6.1.1 Première question de recherche

La première question de recherche est la suivante : quelle lecture de théories va-t-on privilégier pour l'acquisition de L2 ? Quelle théorie d'apprentissage faudra-t-il retenir pour construire le cadre théorique ? A quels principes théoriques faudrait-il adhérer ? Faudrait-il croire au béhaviorisme d'Edward Thorndike, au constructivisme de J. Piaget ou au socioconstructivisme de Bandura ? Autrement dit, quelle théorie serait idéale pour l'appropriation de l'oral ?

6.1.2 Première hypothèse

Alors que le béhaviorisme résume l'apprentissage, comme l'établissement d'une relation entre un stimulus et une réponse comportementale innée en réaction. Autrement dit l'apprentissage déterminé par l'environnement, source de stimuli et de renforcements, sans la moindre activité mentale de l'individu ; le constructivisme propose une activité de recherche du sens, grâce aux obstacles, sources de déséquilibres, par lesquels le sujet va construire des connaissances nouvelles. Le cognitivisme, quant à lui, préconise que l'activité mentale est structurante et que l'individu possède un système cognitif et une organisation propre, qu'il traite le matériel présenté d'après les stratégies construites préalablement, mais surtout selon les stratégies cognitives applicables à ce matériel. Le socioconstructivisme postule que l'apprenant apprend mieux dans l'interaction sociale et qu'il faut faire davantage de place aux projets communs en travail d'équipe.

L'hypothèse qui en découle est que l'apprentissage ne peut qu'être effectif si l'apprenant construit et co-construit en partenariat avec les autres. Concrètement parlant, il faut un environnement social et un travail cognitif pour déclencher l'apprentissage de L2. On sait désormais que pour assimiler des systèmes langagiers de façon non stéréotypée et créative, un apprenant doit aussi (re)construire ces systèmes et se les approprier progressivement, à l'aide d'une compréhension rationnelle et analytique. Ainsi nous comptons valider cette hypothèse par des macros-tâches que les apprenants accompliront lors de la phase des expérimentations.

6.1.3 Deuxième question

La deuxième question de recherche fut la suivante : Quels effets engendreront les tâches proposées sur la production orale des apprenants, compétence dont ils auront le plus besoin pour leur future profession ? Autrement dit les tâches proposées permettront-elles un déclenchement des processus d'apprentissage, ou un repérage efficace, une gestion du sens avec le monde réel de ces apprenants ?

6.1.4 Deuxième hypothèse

Une hypothèse s'annonce alors : Quel *input* peut-on préconiser pour alimenter les activités langagières en classe de Langue ? Quelles tâches favorisent le repérage conscient des données émergeant de l'*input* ? Quelles tâches favorisent et déclenchent les processus d'apprentissage et plus particulièrement en français sur objectif spécifique ?

En partant de ces questions, une deuxième hypothèse s'annonce, à savoir que l'*input* qui focalise l'attention de l'apprenant sur le composant pertinent - lequel lui permet le repérage des données - va permettre un déclenchement des processus d'apprentissage en encourageant une gestion du sens, portant sur le contenu dont il a l'expertise contextuelle, qui attirera son attention et lui demandera un effort cognitif pour le résoudre. Ainsi nous comptons mesurer cette hypothèse par la conception de notre corpus de tâches.

Dans les chapitres suivants, nous développerons notre réflexion sur l'approche par tâches, sa conception et son efficacité pour l'apprentissage de L2. Afin de voir la possibilité de profiter de sa pertinence à mener des expériences d'apprentissage potentiellement favorables à l'acquisition de L2 sur le terrain ougandais.

DEUXIÈME PARTIE

Comme nous l'avons déjà indiqué, nous avons choisi la recherche-action comme la méthodologie la plus appropriée pour mener notre travail de terrain. Elle est de type expérimental analytique. Elle requiert donc « *des entretiens et/ou une recherche-action, dans une approche compréhensive* » et « *des questionnaires établis en fonction de théories et/ou d'expériences en laboratoire, dans une approche explicative* » (J. P. Narcy-Combes, 2005:104). Dans notre cadre expérimental, nous présenterons les résultats du travail de terrain que nous avons mené en Ouganda. Nous commencerons d'abord par la méthodologie de recherche et ensuite nous évoquerons le contexte dans lequel se sont déroulées les expérimentations. Nous avons proposé des tâches afin de vérifier la progression des apprenants, avant et après l'expérimentation, en donnant une analyse détaillée de leur performance dans la réalisation des macro-tâches (*cf.* chapitre 8 et 9) ; sans oublier l'analyse des séances de ces macro-tâches d'entraînement /approfondissement sur la langue (chapitre 10). Ensuite, nous procéderons à une évaluation des critères que nous avons évoqués dans le point 4.6, afin d'examiner si ces tâches ont satisfait à nos attentes. Nous analyserons les différentes tâches en fonction des critères retenus. Nous analyserons également les réponses des apprenants aux questionnaires de satisfaction afin d'évaluer leur satisfaction de notre dispositif proposé et la réussite de ce dernier à atteindre ses objectifs dans le contexte ougandais (chapitre 11). Enfin, nous terminerons cette partie par une conclusion générale de notre recherche avec des perspectives donnant des pistes de réflexion pour d'autres recherches (chapitre 12)

Chapitre 7 METHODOLOGIE DE RECHERCHE ET CONTEXTE

7.1 Méthodologie de recherche et contexte

Le choix de la méthodologie de recherche en didactique des langues se fait en fonction du positionnement de recherche, et du contexte du terrain d'application (cf. J.P. Narcy-Combes, 2005). Ce chapitre a pour but de rappeler brièvement le rôle de la recherche-action dans notre thèse. Notre choix de cette méthodologie réside dans le fait qu'elle allait contribuer à apporter des changements dans notre pratique de classe (cf. 2.2.2.3).

En réfléchissant, d'abord sur la signification de ce terme, nous postulons que la recherche-action est la méthodologie de recherche qui va nous permettre de réaliser des expérimentations pratiques sur le terrain avec des apprenants, afin d'améliorer leurs pratiques de classe et résoudre certaines de leurs difficultés didactiques et pédagogiques (cf. 0.1), ce qui devraient donner des résultats à évaluer par la suite (cf. Catroux, 2002). Cette méthodologie a donc été choisie en fonction du contexte d'apprentissage que nous évoquons ultérieurement. Elle nous a permis d'identifier les besoins des apprenants et d'établir les expérimentations (cf. chapitres 8, 9, 10) pour répondre à ces besoins avant de les mettre en pratique en Ouganda.

Ces expérimentations se sont basées sur la mise en place de tâches, du support *PowerPoint* pour l'apprentissage de L2, Ces tâches ont aidé à évaluer l'impact du dispositif proposé sur le développement de performances langagières attendues en production orale des apprenants (cf. 0.1). Nous avons pu mettre en œuvre deux types d'expérimentation. La première dite « pilote » s'est déroulée dans trois classes de langue (au cours de l'année 2009, entre mars, septembre et octobre) comme démontré dans le tableau ci-dessous. La deuxième « non pilote » s'est étendue d'avril à novembre 2010, et a été mise en place dans deux autres classes de langue. Leurs détails se trouvent dans les chapitres suivants. Celles qualifiées de pilotes, nous ont permis d'évaluer en amont, leurs apports sur le développement de performances langagières attendues en production orale des apprenants, « les non pilote » ont agi de même en aval, ce qui reflète les théories évoquées précédemment.

En portant un regard sur ce que disent ces théories, (cf. 4.3.1.1), nous avons pu imaginer et, de ce fait, créer des tâches. Ensuite cette recherche-action que nous avons menée, nous a aidée, à valider ou non, ces tâches. Par ailleurs, nous allons présenter, toutes les expérimentations pilotes et non-pilotes, que nous avons réalisées sur le terrain à *MUBS*, avec une description détaillée de leur déroulement, ainsi que des modalités de leur mise en place. Nous allons par la suite faire les analyses de chacune, et conclure par une synthèse. C'est grâce à cette méthodologie que nous avons pu concevoir les tâches, et enfin mettre en œuvre une articulation entre elles et l'apprentissage d'une L2 à l'aide du support *PowerPoint*.

Pour mettre en pratique la recherche-action, nous avons avant tout pris contact avec les étudiants de chaque filière - où les différentes expérimentations ont été menées - puis nous leur avons présenté le projet sans pour autant le leur imposer. Les différents groupes y ont répondu positivement et s'y sont rapidement intéressés. Les détails de cette démarche seront développés ultérieurement. Le tableau ci-dessous résume brièvement cette démarche entreprise dans les différentes filières étudiant le L2.

Terrain	En Ouganda à <i>Makerere University Business School</i>
Public	Les différents étudiants de filières différentes faisant FOS : • Hôtels et restaurations, deuxième année niveau A1 du CECRL, • Loisir et accueil, deuxième année niveau A1 du CECRL, • Gestion et affaires troisième année niveau A1 du CECRL • Loisir et accueil troisième année niveau A2+ du CECRL • Gestions et affaires niveau A1 du CECRL
Niveau du public cible :	Débutant : A1/ Intermédiaire : A2+
Modalité d'apprentissage	En présentiel / Semi-distant
Dispositif	Hybride

Le tableau ci-dessus démontre le lieu où la recherche-action a été mise en pratique. Il résume aussi le public visé par le projet, explique le niveau du public cible. Finalement ce tableau évoque la modalité d'apprentissage ainsi que le dispositif mis en place.

7.2 Apprentissage du FOS à MUBS

Dans cette partie, nous présenterons le département de français, afin de contextualiser l'apprentissage du FOS autour duquel nous menons cette recherche. Depuis quelques années, le FOS regroupe les étudiants de cours spécialisés. Le français a toujours dominé les statistiques, auprès des apprenants, comparé à toutes les langues étrangères enseignées à MUBS. Son apprentissage est obligatoire dans la filière de l'Hôtellerie et de la Restauration. Elle est facultative dans les autres filières, comme celles du tourisme, des loisirs et de l'hospitalité, les affaires et la gestion, comme dans le secrétariat. Mais il est intéressant d'observer que la popularité du FOS reste inchangée, son département se développe progressivement. Celui des langues en général et du français en particulier qu'offre FOS, s'appuie sur une matière précise, la langue de chacune des spécialités, en cinq programmes qui se trouvent dans le tableau ci-dessous.

FILIÈRE	COURS	CECRL
<i>Bachelor of Catering and Hotel Management year two(2)</i> (la classe d'Hôtellerie et de Restauration deuxième année)	<i>French 1 and 2</i>	<i>Equivalence de A1</i>
<i>Bachelor of Office and Information Management year three (3)</i> (la classe du Secrétariat troisième année)	<i>French 1 and 2</i>	<i>Equivalence de A1</i>
<i>Bachelor of International Business year three (3) or year two (2)</i> (la classe des Affaires, deuxième ou troisième année)	<i>French 1 and 2</i>	<i>Equivalence de A1 – A2+</i>
<i>Bachelor of Tourism and Travel year two (2) and three (3)</i> (la classe de Tourisme deuxième et troisième années)	<i>French 1, 2, 3 and 4</i>	<i>Equivalence de A1 – A2+</i>
<i>Bachelor of Leisure and Hospitality management two (2) and three (3)</i> (la classe du Loisir et Hospitalité, deuxième et troisième années)	<i>French 1, 2, 3 and 4</i>	<i>Equivalence de A1 – A2+</i>

Les apprenants de français de spécialité ont leurs besoins spécifiques, ils veulent apprendre le français pour agir dans une situation professionnelle. Par exemple, des hommes et des femmes d'affaires ougandais souhaitent apprendre cette L2 pour pouvoir mener une conversation téléphonique, ou présenter leurs commerces à leurs homologues francophones. D'où la

nécessité d'analyser les besoins spécifiques de ce public spécialisé pour pouvoir mieux répondre à leurs besoins. Spanghero-Gaillard (2003) rappelle par ailleurs que *dans le cadre du FOS, les apprenants se distinguent avant tout par leurs besoins spécifiques*. Elle ajoute en citant (Lehmann, 1993): *Ils ne veulent pas apprendre LE français mais plutôt DU français pour réaliser des objectifs bien précis dans un domaine donné*. Par ailleurs elle explique : *En suivant des formations de FOS, ils ne cherchent ni les fables de la Fontaine, ni les pièces de théâtres de Molière. Ils veulent plutôt faire face en français à des situations de communication déterminées*. Ainsi, les apprenants ont un objectif précis, celui de pouvoir agir dans la vie professionnelle.

Étude du Français sur Objectif Spécifique à MUBS

PROGRAMME	Année d'étude	Nombre d'heures/séance	Niveau d'étude
Hôtellerie et restauration	2 ^{ème}	36	French 2 (équivalence d'A1 du CECRL)
Loisir et accueil	2 ^{ème}	36	French 3 (équivalence d'A2 du CECRL)
Gestions et affaires	2 ^{ème}	24	French 2 (équivalence d'A1 du CECRL)
Loisir et accueil	2 ^{ème}	36	French 4 (équivalence d'A2+/B1 du CECRL)
Gestions et affaires	3 ^{ème}	24	French 2 (équivalence d'A1 du CECRL)

Le tableau ci-dessus laisse voir les trois filières choisies pour la première expérimentation pilote dès 2009. Nous pouvons en déduire que celle de l'Hôtellerie et de la Restauration met en place une unité d'enseignement (UE), organisée en cours magistral, pouvant accueillir des étudiants de niveaux hétérogènes, en séance de 1 à 2 heures, sur des semestres de 12 semaines. Cette UE comptabilise 36 heures. Pour les étudiants de Loisir et Accueil, l'UE se déroule durant 36 heures, également sous la forme de cours magistraux. Quant aux étudiants de Gestions et Affaires, leur UE compte 24 heures.

Les apprenants de ces programmes bénéficient :

- de 72 heures pour la classe de l'Hôtellerie et de la restauration, à raison de séances de trois heures par semaine, pendant deux semestres ;
- de 96 heures pour la classe de Tourisme, à raison de séances de deux heures par semaine pendant quatre semestres ;
- de 48 heures pour la classe des Affaires, à raison de séances de deux heures hebdomadaires pendant deux semestres ;
- de 144 heures pour la classe des Loisirs et d'accueil, à raison de séances de deux heures pendant quatre semestres
- et enfin de 96 heures pour la classe du Secrétariat, à raison de séances de quatre heures par semaine pendant deux semestres.

Il est à noter que ces cours sont répartis sur l'année de la mi-août à la fin juin, et qu'ils débutent normalement le premier semestre de la deuxième année universitaire. Le cours, intitulé *French I*, est celui qui s'adresse aux « complets » ou « vrais débutants », selon les différentes terminologies, mais accueille aussi d'éventuels « faux débutants » dans le sens où, un faux débutant *[est]* un apprenant qui a une connaissance plus ou moins précise de son objet d'étude, parce qu'il l'a côtoyé à l'école ou dans la rue. En règle générale, il en a une connaissance très lacunaire. Ce qui conduit les concepteurs de méthodes à les assimiler aux débutants ». (Robert 2008:1)

L'apprentissage est normalement assuré en français. Le matériel pédagogique est édité en France, et il répond aux impératifs fixés par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Conseil de l'Europe 2006). Une fois le niveau de *French I* atteint, l'apprenant est censé être capable de passer au *French 2*, et ainsi de suite.

Nous retiendrons également que toutes ces séances s'organisent en cours magistraux et sont centrées sur l'enseignement de FLE/FOS qui se focalise surtout sur la production et la réception écrites, aux dépens des mêmes attentes orales (cf. 0.1). Ainsi l'expression et la compréhension orale sont marginalisées. La langue est conçue comme un ensemble de structures et de cultures. Dans le chapitre suivant, nous détaillons la mise en place de l'expérimentation pilote dans quelques filières mentionnées dans le tableau ci-dessus.

CHAPITRE 8 Expérimentation Pilote

L'intérêt de ce projet d'exposé technique oral, réside dans le fait que nous souhaitions faire une mini production en sachant que cela amènerait à de l'apprentissage. (A l'issue de leurs études, ces étudiants seraient amenés à faire une présentation orale devant plusieurs personnes). Nous souhaitions aussi développer leur responsabilité épistémologique, [leur conscience, leur implication et leur réinvestissement personnel pour leur apprentissage] (Narcy Combes, 2005:15).

Cette expérimentation pilote a été réalisée de janvier à novembre 2009, par des apprenants de L2 à *MUBS* dans un contexte d'apprentissage par ordinateur.¹ Nous avons décidé de consacrer une partie non négligeable de la première année du doctorat à l'utilisation de *PowerPoint* pour réaliser des tâches pédagogiques ou à la mise en place de l'exposé technique de la phase pilote du projet sur *PowerPoint*. Le but était d'évaluer son apport sur le développement de la production orale des apprenants de L2, ainsi que sur leur engagement dans l'interaction. Pour ce faire, nous devions proposer des macro-tâches réalistes de synthèse de type B (cf. 4.4.2 et Bertin et al 2010:237) : il s'agissait pour les apprenants de transformer un texte en titre, sous-titres et paragraphes, puis de présenter leur travail sous forme de diaporama avec *PowerPoint*. (cf. 4.4.2). Le but était d'éviter la lecture linéaire de l'exposé, afin d'accroître leur confiance en eux-mêmes et dans l'interaction en FOS (cf 9.2, 9.3, 9.4, 9.5, 9.6).

Cette phase de familiarisation avec la façon de recueillir des informations, de les transformer et de les présenter par un exposé d'une part, et le fait de poser des questions d'autre part supposait tout d'abord, que les apprenants travaillent sur les macros-tâches proposées en petits groupes (Swain, 1995), (Taurisson, 2007), à partir de documents ou de dossiers pertinents à

¹: Plusieurs communications l'ont exploitée :

- En français lors de la 4^e conférence sur le e-Learning à Dakar au mois de mai 2009 ;
- En anglais à *MUBS* en juillet 2009, pour la journée académique organisée par la faculté de *Marketing and Hospitality Management* ;
- En anglais lors de la 5^e conférence sur le e-Learning à Lusaka au mois de mai 2010 ;
- Et finalement d'une dernière en anglais, lors de la conférence sur le thème *Information and Communication Technology Development* à Londres au mois de décembre 2010.

leur domaine de spécialisation, mais présentant les caractéristiques des documents authentiques (cf. 7.3).

Ces documents constituaient donc un *input* écrit authentique compréhensible, à partir duquel les tâches allaient être réalisées, Long (1983a, 1983b, 1996), (cf. 4.3.1.1). Cet *input* auquel les apprenants allaient être exposés, devait donner lieu à l'*intake* (cf. 4.3.1.2). Vient ensuite la production de l'apprenant.

Ces tâches sont censées générer de l'interaction, une focalisation de l'attention et une gestion du sens auprès de ces étudiants. Les tâches proposées étaient susceptibles de les aider à améliorer leur production orale, sachant qu'il s'agissait d'une compétence clé pour eux pour leur future carrière.

L'utilisation d'outils variés tels que le rétroprojecteur, l'ordinateur portable, (cf. 5.2) ainsi que l'analyse des points forts et des faiblesses par les biais de cet *input* authentique, avait donc pour objectif primordial de sensibiliser les apprenants à cet aspect fondamental du langage, qu'est la prise de parole et son importance pour leur futur.

Enfin, dans le but de renforcer encore davantage l'acquisition de cet *input*, que nous postulons comme primordial, pour déclencher la parole, nous avons décidé que les apprenants, au cours de cette phase d'essai auraient à simuler davantage un exposé technique de type « Présentation dans le domaine spécialisé de l'hôtellerie du tourisme d'économie et des gestions ».

Afin de rapprocher le plus possible cette tâche d'une situation réelle, (Chapelle 2003:68) cette présentation technique sur *PowerPoint*, devait être suivie, d'un moment de questions-réponses, assuré par les autres membres du groupe, transformés en auditoire et pouvant poser des questions pertinentes à l'orateur (cf. 4.4.2). Ainsi, grâce à la macro-tâche de présentation sur *PowerPoint*, l'apprenant travaille dans un dispositif qui met en œuvre des besoins « réels » et concrets, qui font sens pour lui et qui suscitent des interactions langagières en adéquation avec son environnement professionnel. (cf. 4.4.2)

Il faudrait créer des occasions de communication les plus réalistes et les plus ciblées pour l'apprenant, lui permettant de prendre part dans son apprentissage. D'où l'intérêt pour la tutrice de mettre en place un dispositif dans lequel s'articulent macro-tâches et micro-tâches

(cf. 4.4.2). Cependant le souci qui en découle réside dans le fait de parvenir à gérer le tout dans le temps imparti, dans notre cas trente-six ou vingt-quatre-heures de cours en présentiel.

A noter que ces étudiants de L2 allaient pratiquer pour la première fois l'exercice de la synthèse et celui de la présentation à l'aide du logiciel *PowerPoint*. Ces étudiants ont une expérience de présentation dans d'autres modules obligatoires enseignés en anglais mais pas en kiswahili, ni en français ni dans d'autres langues étrangères enseignées à MUBS. Admettons que le potentiel pédagogique de *Powerpoint* était mal exploité dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage (Fontenay et Vergues, 2007). Le but de ces activités pilotes proposées était donc à la fois de familiariser les apprenants, de leur donner confiance, et de leur apporter un enrichissement sur les plans grammatical, lexical et phonétique, même si les conditions n'étaient évidemment pas identiques à celles d'une « vraie » présentation professionnelle. A ce sujet, Narcy-Combes (2005:196) avance que les activités sous formes de tâches soient motivantes, car elles sont liées à une réalité professionnelle (cf. 4.4.2) et qu'elles offrent un entraînement efficace. (ibid.)

Cette idée corrobore avec le projet d'exposé technique que nous avons mis en place, en ce sens qu'il s'inscrit dans un cadre théorique qui met l'accent à la fois sur le rôle central de la production orale - ou l'appropriation de L2 - à travers un jeu de transformation d'un document écrit que les apprenants travaillent et transforment en titres, sous-titres et paragraphes. Nous l'avons mentionné antérieurement. D'autre part il met l'accent sur l'importance de la présentation de l'*output* par les apprenants devant leurs collègues en classe. (Narcy-Combes, 2005).

Il s'agit d'évaluer leur implication dans les tâches proposées, et le réinvestissement de leur apprentissage dans le développement des facultés langagières. Ces dernières relevant d'un processus qui se déploie dans l'activité sociale (que l'on se situe du côté des théories d'acquisition, ou de l'approche socioculturelle). Cependant la question que nous nous posons à partir de la synthèse de Narcy-Combes (2005:198) est la suivante : Comment parvient-on à accompagner les apprenants de façon à ce qu'ils réussissent à rendre pertinent et utile ce qu'ils s'approprient, sachant que le passage d'un *input* écrit à un *output* oral est problématique au niveau de la phonologie ? Cette question met en lumière le rôle du tuteur (cf. 2.2) et logiquement parlant, ce rôle est entre autres, celui du tuteur-accompagnateur, qui implique la correction et le suivi des tâches, celui du facilitateur, concepteur, pourvoyeur et organisateur.

Par souci de clarté, nous présenterons de manière chronologique, les modalités de mise en place du projet, puis le détail de chacune des séances de « l'expérimentation », terme que nous utilisons avec précaution car, comme nous l'avons signalé dans l'introduction générale, nous avons opté pour une recherche-action et non pour une quasi-expérimentation.

Enfin, nous présenterons l'évaluation à laquelle les apprenants ont été soumis en amont et en aval de l'expérimentation, en nous basant sur les critères que propose Narcy-Combes (2005). A noter que les mêmes critères vont servir pour évaluer les deux expérimentations différentes. Pour rappel, selon Narcy-Combes (2005:119), les tâches étaient évaluées en fonction du groupe (la notion de norme dans le groupe), et de l'implication des apprenants de la façon suivante :

(-) en dessous de la norme

(0) dans la norme

(+) au dessus de la norme

Une flèche  Indiquera l'implication de l'étudiant

Les apprenants étaient aussi évalués parallèlement sur les fonctions pragmatiques que remplissent leurs exposés et la qualité de leur production en mettant l'accent sur les différentes Productions Non-Conformes aux Attentes (PNCA) ou Écarts par Rapport à la Norme attendue (EPRN). Le but était qu'après l'identification de ces PNCA (ou EPRN), nous puissions proposer des micro-tâches de traitement de la dénativisation.

Rappelons que, la tutrice est également l'auteure de la présente thèse. Ainsi dans le point suivant, nous décrivons la mise en place de l'expérimentation pilote.

8.1 Mise en place de l'expérimentation pilote

L'expérimentation pilote s'est déroulée à MUBS (cf. 0.1). Pour rappel, les étudiants de cette université poursuivent leurs études dans leur domaine de spécialité en français, et s'appuient sur une matière précise (la langue des affaires, du tourisme, de l'hôtellerie, de la restauration, du secrétariat etc.), (cf. 6.1, 6.2, 6.3). Un tableau expliquant les différentes filières ainsi que leurs programmes a été établi antérieurement (voir le point 1.8 du contexte sociolinguistique).

8.1.1 Mise en place de la première expérimentation pilote

Dans un premier temps, nous avons opté pour une phase « d’essai » en choisissant trois filières présentées dans le tableau ci-dessous.

Programme	Année d’étude	Nombre d’heures/séance	Niveau d’étude
Hôtellerie et Restauration	2 ^{ème}	36	French 2 (équivalence d’A1 du CECRL)
Loisirs et Accueil	2 ^{ème}	36	French 3 (équivalence d’A2 du CECRL)
Gestion et Affaires	2 ^{ème}	24	French 2 (équivalence d’A1 du CECRL)

Le tableau montre les trois filières choisies pour la première expérimentation pilote dès 2009, ainsi que le détail des nombres d’heures d’apprentissage du Français pour chacune (cf. 7.3).

Le projet pilote a été établi pour le groupe d’Hôtellerie et de Restauration, deuxième année (*BCH2 French 2*) dès février 2009. Ce groupe avait déjà suivi le cours de français durant un semestre entier (à savoir 12 semaines). Il avait par conséquent acquis quelques notions de base en français de l’hôtellerie et de la restauration, que l’on pourrait réactiver en les plongeant dans une présentation technique orale. De plus le français étant obligatoire pour les étudiants du *BCH 2 French 2*, il nous a paru intéressant de leur permettre de prendre une part active à ce projet quelque soit leurs acquis antérieurs, et de les restituer le mieux possible. Cet objectif fixé, nous avons donc procédé à la mise en place de ce projet au sein du *BCH 2*. Nous noterons que *MUBS* n’est équipé, ni de laboratoires de langues, ni de centres de langues. Dans de telles conditions, l’efficacité et l’individualisation du travail des étudiants sont limitées. (Narcy-Combes, 2005)

8.1.2 Modalité de la mise en pratique de l'expérimentation

Nous avons pris contact avec les étudiants de cette filière, puis nous leur avons présenté le projet sans pour autant le leur imposer (cf. point 6). Le groupe y a répondu positivement et s'y est rapidement intéressé. En effet, cela correspondait à l'un des projets régulièrement demandés par les enseignants du programme de l'Hôtellerie et de la Restauration dans le cadre de « *Case studies* », c'est à dire d'études de cas. (cf. Introduction)

8.2 Constitution du groupe

Ce groupe comprenait 40 étudiants, dont une trentaine fréquentait les cours de L2. (cf. la liste d'admission de *MUBS* 2008/2009). Initialement, ces apprenants étaient déjà organisés en petits groupes de cinq personnes, mis en place par l'enseignant stagiaire (le stagiaire est un français envoyé par le Crous pour effectuer 9 mois de stage à MUBS) en L2, et ce, afin de procéder à des simulations fictives d'une situation d'accueil ou de réservation à l'hôtel. Par définition, les simulations (tout comme les jeux de rôle) sont des scénarii ou des activités imaginaires au cours desquels on actualise une situation de communication habituelle (se renseigner, les transports, faire des courses, repas etc.). Généralement ils sont conçus pour un travail de groupe qui doit produire des échanges oraux ou écrits (discussions, récits, ateliers de création, etc.). (Voir exemple en annexe 5, 6, 7)

Après l'approbation des étudiants à notre projet, nous le leur avons envoyé par courriel, par le biais du chef de groupe qui l'a diffusé à chacun des membres. (Il s'agit de 6 groupes de 5 personnes). Pour aboutir à la réalisation de ce projet par les deux autres filières, il a été indispensable dans un premier temps, de prendre en compte les commentaires informels de l'expérimentation du premier groupe. La mise en pratique du projet a enfin commencé. Dans le chapitre suivant nous allons présenter la réalisation du projet par les programmes du groupe pilote suivi ensuite par les groupes non-pilotes. Nous comptons ensuite parler de notre corpus de tâches, pour connaître ses objectifs, ses caractéristiques et la façon dont nous avons suivi l'organisation des tâches, avant de présenter un compte rendu des tâches effectuées par les apprenants.

Chapitre 9 Réalisation du projet par les programmes en groupes pilotes

Comme évoqué dans le point 8, l'intérêt du projet d'exposé technique oral, résidait dans le fait que nous souhaitions faire une mini production en sachant que cela amènerait à de l'apprentissage cf. chapitre 8). (A l'issue de leurs études, ces étudiants seraient amenés à faire une présentation orale devant plusieurs personnes. Nous ne nous attendions pas à une telle amélioration car comme évoqué dans le point (7.1), l'université où nous travaillons ne possède pas un centre de ressource convenablement conçu pour la pratique individuelle des apprenants. Ainsi dans les paragraphes suivants seront présentées les consignes et les séances différents du projet pilote (cf. 9.2, 9.3, 9.4) et ensuite du projet non-pilote (cf. 9.5, 9.6).

Comme nous l'avons précisé dans l'introduction de la deuxième partie (cf. chapitre 6), nous présenterons dans un premier temps, le déroulement de ce projet au sein du groupe d'essai *BCH 2*. Après quoi notre observation se poursuivra en nous conduisant à reproduire les deux autres déroulements de l'expérimentation, au sein du *BLHM 3* et *BINB 3* ; toujours dans le cadre de la phase pilote. L'objectif est d'observer leur implication et progressivement les progrès transversaux dans la production langagière de ces étudiants.

9.1 L'expérimentation à mener

Pour commencer, dans le cadre des activités collaboratives, nous avons demandé aux apprenants de réaliser en petits groupes, des macros-tâches dans le monde de l'hôtellerie et de la restauration, du tourisme et des affaires. Le tableau ci-dessous synthétise la tâche à accomplir. A ce stade, il importe d'identifier les thèmes qui ont été abordés pendant ces semestres de cours en 2009 et 2010. Ils seront synthétisés sous la forme d'un tableau et ensuite les copies se trouveront en annexes (cf. annexes 1, 2, 3 et 4). Comme nous n'avons plus d'échantillon des quelques situations enregistrées (*BCH1 French2* et *BIB3 French2*), nous avons décidé de les recréer dans des expérimentations ultérieures. Nous avons proposé

aux apprenants de les enregistrer avec une caméra vidéo ou une webcam. Ainsi nous obtiendrons des séquences visuelles de correction phonologique collaborative.

Procédure à suivre pour chacun des exposés

- Présentation par la tutrice du déroulement et de l'application attendus.
- Durée d'une présentation (15 à 20 minutes). Objectif : focalisation etc.
- Elle a établi la durée de chaque présentation, afin que les apprenants puissent focaliser leur attention sur les paramètres essentiels qui allaient être observés pour chacune d'elles.
- Etape 1 : Trouver un texte/un document au choix, sur un sujet qui devait au moins contenir quelques phrases abordées en amont, apprises lors du cours précédent de FOS. Les apprenants avaient la liberté de choisir leur texte (à condition que celui-ci ait un lien avec leur future carrière. Nous avons envisagé d'enregistrer les exposés de tous les participants à ce projet. Mais les enregistrements ont été dérobés

Etape 2 : Transformer ce texte en un plan très détaillé : série de titres, sous-titres, entêtes de paragraphes (passage de l'*input* à l'*intake*, Bertin et al. 2010)

(Les collègues prépareraient des questions à poser à la fin de la présentation des diapositives. Ces questions seraient du type : qui ?, où ?, comment ?, combien ? quand ? etc. Exemple : Qui accueille les participants ? Où auront lieu la conférence et les ateliers ? Combien de participants seront présents ? etc.

- Etape 2 : Synthétiser ce document, en le transformant en titres, sous-titres, et paragraphes
- Etape 3 : Diaporama *PowerPoint* (au moins 10 diapositives) envoyé à l'enseignant avec retour de celui-ci (vérification de la forme).
- Etape 4 : Enregistrer sur magnétophone l'exposé *PowerPoint* et l'envoyer à la tutrice, afin qu'elle puisse leur donner un retour écrit sur l'évolution de leurs progrès ; (Le rôle de la tutrice ne consistait pas à corriger les productions non-conformes aux attentes, mais de proposer un chemin, une piste à suivre). L'idée était de déclencher ainsi les processus d'apprentissage, qui selon les théories de référence, permettraient d'atteindre la phase suivante (Narcy-Combes, 2005). Selon Chapelle (2003), cette manière de faire

ne peut que renforcer l'apprentissage en groupe.

- Etape 5 : Pour la présentation, ils ne devaient pas mémoriser leur texte, ne regarder ni sur les côtés, ni la feuille de préparation, mais seulement l'ordinateur. Le but était d'éviter la lecture linéaire de l'exposé, afin d'accroître leur confiance en eux-mêmes et dans l'interaction en FOS.
- Etape 6 : Donner avis personnel sur le document transformé, et répondre aux questions de leurs camarades de classe.
- Le feedback de la tutrice (elle devait donner un retour écrit sur le langage utilisé lors de la présentation, ainsi que sur celui utilisé sur les diaporamas).
- De surcroît, des activités individuelles ont été proposées en vue de développer certaines compétences communicatives chez les apprenants. Celles-ci se distinguent par la richesse de leurs interactions : apprenants/tuteur et apprenants/apprenants

A noter que la tutrice avait envisagé également de mener cette activité deux fois par mois : tout en sachant qu'il y avait douze semaines de cours à l'université, et parfois la tutrice ne rencontrait ce groupe qu'une fois dans la semaine. Elle pouvait aussi communiquer avec les étudiants par courriels. Si cette activité se répétait, nous pensions que les besoins suscités par les macro-tâches réalistes (cf. 4.4.2) - c'est à dire celles qui présentent des énoncés dans des contextes et des situations qui correspondent à des pratiques sociales (Narcy-Combes, 2005) - obligerait les étudiants à créer du langage, ce qui donnerait lieu à des micro-tâches qui les sensibiliseraient à la nativisation (cf. 4.3.1.8). Différemment dit, les tâches obligerait les étudiants à s'impliquer davantage, et les conduiraient à faire un effort plus grand que ce qu'on attend d'eux, ainsi le processus d'apprentissage se déclencherait. Ainsi, nous donnons les consignes de la première expérimentation dans le paragraphe suivant.

9.2 Séance du 6 mars 2009

La première expérimentation a comporté les consignes suivantes :

Séance du 6 mars 2009.

Experiment 1

Business presentation

Aim: to give a business presentation with reference to marketing of Hotel and Restaurant services (Bachelor of Catering and Hotel Management 2 (BCH2))

Level: Intermediate.

Interaction: Individual and whole class.

Technology: Presentation software and data projector.

Rational: For business people, giving presentations is a real-world task. Using a program such as Power Point and a data projector, this can be simulated quite closely, especially in front of an audience of their colleagues or peers.

PROCEDURE

- 1. Prepare and give a business presentation with reference to marketing of Ugandan Hotels and Restaurants services to Francophone community in Uganda. Each presentation should be (between fifteen and twenty minutes) and make use of the presentation phrases the class has covered. Be ready to field questions at the end. The choice of the topic is up to you, although it should be something that you would expect to present as part of your job or related to your work in some way.*
- 2. You are going to use Power Point (or similar presentation program) to create the slides for your presentation. Ultimately, will be assessing you on the basis of the fluency, accuracy and appropriacy of the language you use, so you should spend the majority of your preparation time thinking about what you are going to say and keep the presentation slides minimal.*
- 3. This preparation could be homework or done within a self-study period in the day.*
- 4. Each learner gives their presentation using a computer and data projector to provide the visual support. The presentation can be recorded or videoed to create a permanent record time to prepare. Other members of the class should be encouraged to ask questions.*
- 5. I will provide written feedback on the language used by each presenter. I will also provide feedback on the language used on the presentation slides.*

Ressource: adaptée de Barney Barret and Peter Sharma Blended Learning Using technology in and beyond the language classroom March 2007.

Cette expérimentation a exigé des apprenants qu'ils trouvent un texte/un document au choix, sur un sujet qui doit au moins contenir quelques phrases abordées en amont, apprises lors du cours précédent de FOS. Ces phrases doivent au moins apporter des précisions à la situation de communication et un lexique varié bien que limité. L'exposé doit au moins contenir les formules de politesse, d'accueil et de salutation (comme vous êtes le bienvenu, etc.). Les apprenants doivent au moins informer les clients fictifs du service qui existe dans des hôtels

ougandais. Les apprenants ont la liberté de choisir leur texte (à condition que celui-ci ait un lien avec leur future carrière). Nous avons envisagé d'enregistrer les exposés de tous les participants à ce projet. Dans le paragraphe suivant nous présentons le premier exposé de Moses Kazibwe, étudiant de *BCH2 French 2* (équivalence d'A1).

Vignette 1: 9.2.1 L'exposé du groupe de Moses Kazibwe, BCH2 French 2

HOTEL PROSPER

Luzira la route de port Bello

Enface le Marché de Luzira. Kampala

C'est un hotel cinq etoiles.

Notre hotel a pour but de vous apporter une vraie atmosphere personnel avec tout le confort que vous attendez d'un hotel au niveau international.

C'est un hotel luxueur.

(Vous vous sentez commes chez vous)

NOUS AVONS ;

Cent cinquante deaux(152) chambres confortable.

Une grand et belle piscine et Sauna.

Vraiment un beau jardin.

Trois restaurants d'hotel avec une bonne cuisine.

Deaux grand salles de conference.

Une magnifique terrain de Golf.

Café internet.

Notre Chambres a ;

Le salle de bain ou douche.

Connections internet.

Un petit bar.

Television par satellite.

Notre serveuse a votre service tout le monde.

Nous sommes ici et vous aider.

Nous avons aussi ;

Location de voiture.

Parking de voiture garde.

Paieement avec les cartes de credit.

Television par satellite en notre bar et reataurants.

une navette jusqu'a l'aéroport.

L'hotel prosper a bonne location

C'est a Luzira; une heure a Entebbe l'aéroport international utilise le voiture.

Un boite de nuit est a proche, c'est cinq minute a pied.

Vous etre les bienvenu.

Vous sentez comme chez vous

Nous relèverons ici que deux groupes ont pu présenter leur travail, alors que les quatre autres se sont rétractés par peur, et n'ont finalement rien présenté. On peut dire que les quatre apprenants se sont dévalorisés car ils avaient peur de commettre des fautes ainsi la peur pour la faute et la dévalorisation pour la production du discours et de paroles ne font que les bloquer. Nous avons retenu une seule présentation qui nous a semblé avoir suivi la consigne du départ, et c'est celle-ci que nous allons analyser, comme plus au moins réussie. L'objectif de cette phase « essai » était de proposer plusieurs tâches. Ces dernières nous semblent en prise directe avec « le monde réel » (Puren C. 2000), professionnel, et elles font sens dans ce contexte. De plus, elles sont communicatives et permettent les acquisitions linguistiques. Dans le paragraphe suivant, nous analysons les résultats de l'exposé de Moses Kazibwe.

9.2.2 Analyse des résultats de cette activité pilote

Nous allons analyser les données de l'expérimentation pilote, en prenant appui sur les critères proposés par Nancy-Combes (2005:199), comme on peut les voir dans le point 4.4.5.

Comme évoqué dans le point 4.6.3 et chapitre 8, nous allons parallèlement évaluer la qualité de la production des apprenants, en mettant l'accent sur les différentes Productions Non-Conformes aux Attentes (PNCA) ou Écarts Par Rapport à la Norme attendue (EPRN). Le but était qu'après l'identification de ces PNCA (ou EPRN), nous puissions proposer des micro-tâches de traitement de la dénativisation. Nous prenons appuis aussi sur une évaluation par rapport à un référentiel explicite, celui du CECRL.

Cette phase du projet pilote avait pour macro-tâche une seule consigne (cf. vignette 1, point 9.1.2). Puisque nous n'avons retenu la présentation que d'un groupe, comme plus ou moins aboutie, voici la performance du projet pilote de Kazibwe et son équipe.

Le tableau ci-dessous illustre des PNCA et les *exemplars* relevés dans la production de ce groupe et la catégorie correspondante à chacune.

PNCA relevées lors du projet pilote	Catégorie correspondante	Résultat selon le contrôle : les <i>exemplars</i>	Implication des apprenants	Remarques
Luxueur	PNCA relative au lexique	(-)		PNCA relatives à la nativisation à L1 et à la nativisation lexicale
Commes	PNCA relative à la grammaire	Luzira la route de port Bello En face le Marché de Luzira. Kampala C'est un hotel cinq etoiles. Notre hotel a pour but de vous apporter une vraie atmosphere personnel avec tout	Cent cinquante deaux (152) chambres confortable. Une grand et belle piscine et Sauna. Vraiment un beau jardin. Trois restaurants d'hotel avec une bonne cuisine.	

		le confort que vous attendez d'un hotel au niveau international NOUS AVONS ; Cent cinquante deaux(152) chambres confortables. Une grand et belle piscine et Sauna. Vraiment un beau jardin. Trois restaurants d'hotel avec une bonne cuisine. Deaux grand salles de conference. Une magnifique terrain de Golf. Café internet	Deaux grand salles de conference. Une magnifique terrain de Golf. Café internet. Le salle de bain ou douche. Connections internet. Un petit bar. Location de voiture. Parking de voiture garde. Paielement avec les cartes de credit. Television par satellite en notre bar et reataurants. une navette jusqu'a l'aéroport	
Deaux	PNCA relative au lexique et à la grammaire	Notre Chambres a ; Le salle de bain ou douche. Connections internet. Un petit bar. Television par satellite. Notre serveuse a votre service tout le monde. Nous sommes ici et vous aider. Nous avons aussi ; Location de voiture. Parking de voiture garde. Paielement avec les cartes de credit. Television par		

		satellite en notre bar et reataurants. une navette jusqu'a l'aéroport		
Trois restauran, ts d'hôtels	PNCA relative au problème syntaxique	L'hotel prosper a bonne location C'est a Luzira; une heure a Entebbe l'aéroport international utilise le voiture. Un boite de nuit est a proche, c'est cinq minute a pied. Vous etre les bienvenu. Vous sentez comme chez vous		
Deaux grands	Problème lexical			
Une magnifique terrain	PNCA relative au genre grammatical			
Notre chambres	PNCA relative à L1			
Notre serveuse a votre service	PNCA relative à L1			
Nous sommes ici et vous aider	PNCA relative à L1			
L'hotel Prosper a bonne location	PNCA relative à L1			
C'est a Luzira; une heure a	PNCA relative à L1			

Entebbe l'aéroport internationa l'utilise le voiture				
Un boîte de nuit est a proche	PNCA relative à L1			
Vous etre les bienvenu	PNCA relative à L1			
Vous sentez comme chez vous	PNCA relative à L1			

Tableau 3: PNCA et exemplars relevés de l'expérimentation pilote de Kazibwe Moses et son équipe

La performance de Kazibwe Moses et son équipe était en dessous de la norme attendue, si on se base sur les critères référents. De fréquents cas de nativisation phonologique ont été remarqués. Surtout dans le domaine du vocabulaire et de la grammaire. Une forte influence de la L1 a pareillement été relevée. Moses assimile la L2 à la L1, l'exemple typique est celui de la phrase suivante « notre chambres = *our rooms* ». Il est à noter qu'en Ouganda les étudiants pratiquent plusieurs langues mais pour cette étude, la L1 dont nous faisons référence est leur langue de scolarisation, l'anglais. Nous l'avons bien expliquée dans le point 1.2.2. Le groupe de Kazibwe Moses avait une PNCA élevée concernant les points grammaticaux, essentiellement pour les possessifs pluriels. Malgré les difficultés grammaticales, le groupe de Moses était capable d'utiliser des structures simples – le sens restait clair malgré la présence systématique de PNCA. Quant à la fluidité, Moses pouvait énoncer des expressions mais sans trop d'hésitations, de manière assez fluide (la communication n'était pas bloquée, le discours est suivi. Le groupe s'était impliqué dans son travail (cf. vignette 1 pour confirmer cette implication). Il a utilisé quelques phrases abordées en amont, lors du cours précédent de FOS. Le groupe était capable d'utiliser des expressions appropriées à la situation de communication et un lexique varié bien que limité. Le groupe avait apporté des précisions sur les services qu'offre l'hôtel Prosper. Finalement ce groupe avait utilisé les formules de politesse et

d'accueil. Ainsi dans le paragraphe suivant, nous présentons la synthèse de l'exposé de Moses et son équipe.

9.2.3 synthèse

Suite à ce premier exposé, nous avons fait les observations suivantes, malgré le nombre élevé de PNCA :

- Nous remarquons que les deux groupes ont pu acquérir et/ou investir le vocabulaire de l'accueil et de la réservation à l'hôtel, comme exigé dans la consigne. (cf. 9.2.2)
- Nous observons d'ailleurs que les deux groupes ont pu lister les services qu'offre un hôtel en Ouganda.
- Ils ont décrit d'une manière plus au moins précise et complexe, ce qu'ils avaient retenu des cours de français, ou choisi de retenir de leurs cours en hôtellerie.
- Nous nous sommes rendue compte de l'inhibition qu'ont les étudiants pour prendre la parole, leur gêne à poser des questions devant l'auditoire.

Nous avons remarqué le courage des deux groupes de cette première séance d'essai, et ensuite nous avons décidé de reproduire cette expérimentation avec les deux autres programmes, c'est à dire celui du Loisir et Accueil (*BLHM 2 French 2*), et celui des Gestion et Affaires (*BIB2 French2*). La différence entre la première classe de langue (*BCH2 French 2*) et les suivantes, réside au niveau du cursus de spécialisation et à celui du programme d'enseignement de chaque filière, définis essentiellement dans les contenus pédagogiques (cf. annexe 1). Nous comptons faire ressortir également que chaque filière apprend la L2 au niveau de *French 2*, qui serait l'équivalence d'A1+, si on se situe du côté du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Ainsi les séquences didactiques choisies dans les trois expérimentations se rejoignent, puisque toutes débutent par la même phase initiale. Cette dernière consiste à identifier un *input* écrit, lequel doit contenir entre autre des contenus introduits dans une séance précédente. (cf. annexe 1)

En conclusion, il nous semble que le travail de groupe et l'esprit de synthèse ont une grande importance pédagogique dans l'apprentissage de L2. Le contexte joue un rôle déterminant dans l'acquisition d'une langue étrangère aussi (cf. 4.4.3). Notre observation nous a poussée à

croire que les étudiants peuvent se débrouiller quand on les responsabilise avec des tâches à accomplir et si l'enseignant varie ses méthodes d'apprentissage aussi. Mais souvent les stratégies performantes de l'enseignant ne sont pas suffisamment mises en avant dans le milieu universitaire. Après cette présentation de la performance du projet pilote de Kazibwe et son équipe, voici la mise en place de la séance du 29 septembre 2009.

9.3 Séance du 29 Septembre 2009

Nous noterons ici qu'avant de mener cette deuxième expérimentation, les apprenants avaient été exposés aux divers contenus du programme d'enseignement (cf. annexe 3), dont l'un consistait à « donner le programme de deux jours d'une conférence aux participants et aux accompagnants ». Nous ne considérons que les travaux réalisés au préalable, ainsi que les simulations de soutien. Ceux-ci répondraient aux préoccupations de ces apprenants et susciteraient leur intérêt dans l'apprentissage. Seront présentées dans le paragraphe suivant les consignes pour les exposés des 5 groupes de BLHM 2 *French 2*.

La deuxième expérimentation a comporté les consignes suivantes :

Séance du 29 Septembre 2009. Présentations de 5 groupes.

EXPERIMENT 2

Business presentation

Aim: to present a program of two days conference to French speaking participants (Bachelor of Leisure and Hospitality Management 3 [BLHM3]).

Level : Intermediary

Interaction: Individual and whole class

Technology : presentation software and data projector

Rational: For business people, giving presentations is a real-world task. Using a program such as Power Point and a data projector, this can be simulated quite closely, especially in front of an audience of their colleagues or peers

PROCEDURE

1. Prepare and present a program of two days' conference to French speaking participants who will attend an international conference in Kampala. Each presentation should be (between fifteen and twenty minutes) and make use of the presentation phrases the class has covered. Be ready to field questions at the end. The choice of the topic is up to you, although

it should be something that you would expect to present as part of your job or related to your work in some way.

2. You are going to use Power Point (or similar presentation program) to create the slides for your presentation. Ultimately, I will be assessing you on the basis of the accuracy and appropriacy of the language you use, so you should spend the majority of your preparation time thinking about what you are going to say and keep the presentation slides minimal.

3. This preparation could be homework or done within a self-study period in the day.

4. Each learner gives their presentation using a computer and data projector to provide the visual support. The presentation can be recorded or videoed to create a permanent record time to prepare. Other members of the class should be encouraged to ask questions.

5 I will provide written feedback on the language used by each presenter. I will also provide feedback on the language used on the presentation slides.

Ressource adaptée de: Barney Barret and Peter Sharma Blended Learning Using technology in and beyond the language classroom March 2007.

Tout comme pour la première expérimentation, cette deuxième expérimentation demande aux apprenants de trouver un texte/un document au choix, sur un sujet qui doit au moins contenir quelques phrases abordées en amont, apprises lors du cours précédent de FOS (cf. annexe 6). Ces phrases doivent au moins apporter des précisions à la situation de communication et un lexique varié bien que limité. L'exposé doit au moins contenir les formules de politesse, d'accueil et de salutation (comme bienvenue à l'hôtel, bonjour, etc). Les apprenants doivent au moins donner des informations sur le programme de deux jours aux participants et aux accompagnants. Les apprenants ont la liberté de choisir leur texte à condition que celui-ci ait un lien avec leur future carrière. Nous avons envisagé d'enregistrer les exposés de tous les participants à ce projet. Dans le paragraphe suivant nous présentons les quatre exposés de quatre groupes d'étudiants comme suit. Pour cela, nous commençons par l'exposé du groupe de Florence (cf. vignette 2) que nous analyserons ensuite (cf. 9.3.2).

Vignette 2: 9.3.1 L'exposé du groupe de Florence

Le groupe de Florence a présenté son exposé sur le thème d'Accueil à l'hôtel pour un séminaire de deux jours .Le voici ci-dessous.

Accueillir

- Mesdames et messieurs, bonjour et bienvenue à l'hôtel Faso
- Je suis Florence, ell'est Prossy et ell'est priscilla
- Nous sommes salariées ici à l'hôtel
- Je suis réceptionist et elles seront vos guides
- Vos chambres sont à droite, la premiere étage
- Nous vous souhaitons un excellent séjour a l'hôtel.

Programme du touristes

- Dout d'abord nous serons cinq jours ici
- Au dessous sont vos activités pendant le cinq jours, du lundi jusqu`a vendredi.
- Premiere jour: vous visiterez kasubi tombs à 10 heures, vous aurez petit dejeuners avant vos départ. À 1 heure, vous rentrerez pour déjeuner.

Deuxième jour•

Deuxieme jour : vous irez à Queen Elizabeth parc de nationale, vous passerez trois jours là-bas. Vous passerez les nuits en Mweya safari loudge. Vous aurez une visite de le parc, le lac George et Edward

- Quand vous rentrerez au quatrième jour, vous reposerez.

Au cinquième

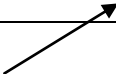
- Au cinquième jour, nous vous invitons à un cocktail et un dîner.
- Après là, pour nous stagerons une danse Africane

Au révoir

- En martin à 5 heures, vous réveillerez et vous aurez petit dejeuners avant le départ.
- Nous vous souhaiterons un bon voyage

9.3.2 Analyse des résultats de performance et d'implication du groupe de Florence

Le tableau ci-dessous illustre les PNCA et les *exemplars* relevés dans la production de ce groupe et la catégorie correspondante à chaque PNCA.

PNCA relevées lors du projet pilote	Catégorie correspond ante	Résultat selon le contrôle	Implication des apprenants	Remarques
Bonjour	PNCA	(-)		PNCA relative à

	relative à l'orthographe			la nativisation à L1 et à la nativisation lexicale
Ell'est Prossy et ell'est Priscilla	PNCA relative à l'orthographe		Mesdames et messieurs, bonjour et bienvenue à l'hôtel Faso Je suis Florence, ell'est Prossy et ell'est priscilla Nous sommes salariées ici à l'hôtel Je suis réceptionist et elles seront vos guide Vos chambres sont à droite, la première étage Nous vous souhaitons un excellent séjour à l'hôtel. Première jour: vous visiterez kasubi tombs à 10 heures, vous aurez petit déjeuner avant vos départ. À 1 heure, vous rentrerez pour déjeuner.	
La première étage	PNCA relative au point grammatical			
Dout d'abord nous serons cinq jours ici	PNCA relative à L1			
Au dessous sont vos activités pendant le cinq jours	PNCA relative à L1			
Vous aurez petit déjeuner avant vos départ	PNCA relative à L1			
Vous aurez une visite de le parc	PNCA relative à L1			
Quand vous rentrerez au quatrième jours, vous reposerez	PNCA relative à L1			
Après là, pour stagerons une danse africaine	PNCA relative à L1			

En matin à 5 heures, vous réveillerez et vous aurez petit déjeuners avant le départ	PNCA relative à L1			

Tableau 4: PNCA et les *exemplars* relevés de l'expérimentation pilote de Florence et son équipe.

La performance de Florence et de son équipe était en dessous de la norme de groupe, si on se réfère aux mêmes critères (cf. 9.2.2). Le caractère élevé d'une forte nativisation phonologique a été remarqué, principalement au sujet du vocabulaire et de la grammaire. Malgré les difficultés grammaticales, le groupe de Florence était capable d'utiliser des structures simples, le sens restait clair malgré la présence systématique de PNCA. Ce groupe a utilisé des phrases simples et claires pour l'accueil. Une forte influence de la L1 a aussi été pointée. Par exemple : une visite de le (*of the*), vous reposerez (*you will take a rest*), vous réveillerez (*you will wake up*), pour stagerons (*for staging*), etc. Ces phénomènes confirment que la langue la proche sert de ressource chez les plurilingues, lors de la phase d'acquisition de L2 qui est ici le français. Concernant la fluidité, cette présentation technique était caractérisée par des hésitations, des répétitions et des pauses conséquentes, mais malgré ces trois phénomènes, la production était très compréhensible. Au contraire, la communication n'était pas bloquée, on pouvait suivre cette présentation sans difficulté (cf. l'enregistrement du groupe). Par contre, les phonèmes qui posaient des difficultés étaient les suivants [ɣ], [ð], [ã], [R], [ə].

Dans les lignes suivantes, nous présentons l'exposé d'un autre groupe. Celui de Muja Joyce, Mbatsi Asami Ann et Sumbaie C Stephanie et ensuite nous présenterons son analyse ainsi que sa synthèse.

Vignette 3: 9.3.3 L'exposé du groupe de MUJA Joyce, Mbatsi Asami Ann et Sumbaie C Stephanie

MAKERERE UNIVERSITY BUSINESS SCHOOL

GROUP MEMBERS

NAMES REG.NO

MUJA JOYCE MURYE 07/X/4244/EVE

MBATSI ASAMI ANN 07/K/4311/EVE

Sumbaie c stephanie 07/k/4459/eve

L'Accueil

- Vous Attendez le groupe Ibrader 'a l'aéroport
- Vous accueillerez le groupe 'a 8h00 du matin
- Vous dirigerez le groupe 'a l'hotel Serena

L'orientation

- Vous donerez le groupe le programme des deux jours
- Vous distribuez les chambres de logement
- Vous les montrez les salles qui ferent utilise'es pendant deux jours

Les repas

- Le groupe aura le petit dejeuner'a 10h45
- Le dejeuner aura lieu de 13h00, 'a 14h00
- Le diner sera de 19h00 – 20h00
- Le groupe regardera la nouvelle a la T.V 5 au soir
- On ira au lit 'a 22h00

2^{eme} jour

- Vous ferez le groupe se lever 'a 6h00
- Le groupe prendra petit dejeuner de 7h00 'a 8h00
- Vous partirez aux differentes places

Guide touristique

- Vous visiterez la ville le muse'e et les parcs natinaux le dejaulev an parc nationale de kidpo 'a 14h00

finalement

- Vous retournerez 'a kampala 'a 16h00 vous ferez shopping avec le groupe ibrader
- Vous irez 'a l'hotel Serena pour preparer le voyage pour la rentre
- Vous donerez le dernier discours au groupe et vous le souhaiterez la bonne reutre' "Bon Voyage"

9.3.4 Analyse du projet pilote du groupe de Muja Joyce Mbatsi Asami Ann et Sumbaie C Stephanie

Le tableau ci-dessous illustre les PNCA et les *exemplars* relevées dans la production de ce groupe, ainsi que la catégorie correspondante à chacune.

PNCA relevées lors du projet pilote	Catégorie correspondante	Résultat selon le contrôle : les <i>exemplars</i>	Implication des apprenants	Remarques
L'accueil	Nativisation phonologique	(-)		Trop de PNCA au niveau grammatical Nativisation phonologique
Vous accueillerez	Nativisation et PNCA relative à la grammaire		Vous Attendrez le groupe Ibrader 'a l'aéroport Vous accueillerez le groupe 'a 8h00 du matin Vous dirigerez le groupe 'a l'hôtel Serena	
Vous donerez le groupe le programme des deux jours	PNCA relative à certains points de grammaire : les prépositions au, à la, etc.		Les repas Le groupe aura le petit déjeuner 'a 10h45 Le déjeuner aura lieu de 13h00, 'a 14h00 Le dîner sera de 19h00 – 20h00 Le groupe regardera la nouvelle à la T.V 5 au soir	
Vous distribuez les chambres de logement	Nativisation phonologique			
Vous montrez les salles qui ferent utilise's pendant deux jours	PNCA relative à la L1			

Le groupe aura le petit déjeuner à 10h45	PNCA relative à la nativisation phonologique			
Le déjeuner aura lieu de 13h00 à 14h00	PNCA relative à la nativisation phonologique			
On ira au lit à 22h00	PNCA relative à la grammaire (pronoms personnels)			
Vous ferez le groupe se lever à 6h00	PNCA relative au point grammatical et à la L1			
Le groupe prendra petit déjeuner aux différents places	Nativisation phonologique suite à L1			
Guide touristique	PNCA relative au vocabulaire			
Vous donnerez le dernier discours au groupe et vous le souhaiterez la bonne nuit				

Tableau 5: PNCA et exemplars relevés de l'expérimentation pilote de MUJA Joyce, Mbatsi Asami Ann et Sumbaie C. Stephanie

La performance du groupe de Joyce, était en dessous des normes attendues, toujours en les comparant aux critères en vigueur sur le sujet. Là encore, une forte nativisation phonologique a été constatée essentiellement dans le domaine du vocabulaire et de la grammaire. Nous noterons que la L1 a été très influente ; et concernant la fluidité, il y a eu trop d'hésitations et de pauses, lors de l'exposé oral technique (cf. l'enregistrement du groupe). Comme nous l'avons signalé antérieurement, nous passons à la séance du 29 octobre 2009 dans le paragraphe suivant.

9.4 Séance du 29 octobre 2009

Pour cette séance, nous avons procédé à la même préparation du groupe, en leur demandant de « promouvoir la vente des produits ougandais à la communauté francophone, au cours d'une foire internationale » (cf. annexe n°2). Nous considérons, que les travaux faits au préalable, ainsi que les simulations organisées en appui répondent aux préoccupations de ces apprenants et suscitent leur intérêt dans l'apprentissage.

La troisième expérimentation visait les consignes suivantes :

Séance du 29 octobre (9h00 A 11h00). Présentations de 2 groupes.

EXPERIMENT 3

BUSINESS PRESENTATION

Aim: to give a business presentation with reference to marketing Ugandan products (Bachelor of International Business 3(BINB 3))

Level : Intermediary

Interaction: Individual and whole class

Technology : presentation software and data projector

Rational: For business people, giving presentations is a real-world task. Using a program such as Power Point and a data projector, this can be simulated quite closely, especially in front of an audience of their colleagues or peers

PROCEDURE

- 1. Prepare and give a business presentation with reference to marketing Ugandan products to the French speaking business men and women during an International trade show organized either in Dakar, Paris or Kampala. Each presentation should be (between fifteen and twenty minutes) and make use of the presentation phrases the class has covered. Be ready to field questions at the end. The choice of the topic is up to you, although it should be something that you would expect to present as part of your job or related to your work in some way.*
- 2. You are going to use Power Point (or similar presentation program) to create the slides for your presentation. Ultimately, I will be assessing you on the basis of the fluency, accuracy and appropriacy of the language you use, so you should spend the majority of your preparation time thinking about what you are going to say and keep the presentation slides minimal.*
- 3. This preparation could be homework or done within a self-study period in the day.*
- 4. Each learner gives their presentation using a computer and data projector to provide the visual support. The presentation can be recorded or videoed to create a permanent record time to prepare. Other members of the class should be encouraged to ask questions.*
- 5 I will provide written feedback on the language used by each presenter. I will also provide feedback on the language used on the presentation slides.*

Ressource: adaptée de Barney Barret and Peter Sharma Blended Learning Using technology in and beyond the language classroom March 2007.

Tout comme les deux autres expérimentations précédentes (cf. 9.2.1, 9.3.1), la troisième expérimentation pilote ci-dessus demande aux apprenants de trouver un texte/un document au choix, sur un sujet qui devait au moins contenir quelques phrases apprises précédemment (cf.annexe 6). Ces phrases doivent au moins apporter des précisions à la situation de communication et un lexique varié bien que limité. L'exposé doit au moins contenir les formules de prise de contact, de politesse, et de salutation (comme bonjour mesdames et messieurs, etc.). Les apprenants doivent au moins, présenter leur entreprise, son évolution, exprimer ses espoirs, parler de l'organigramme de son entreprise etc., aux clients fictifs. Les apprenants avaient la liberté de choisir leur texte (à condition que celui-ci ait un lien avec leur future carrière, dans ce cas le thème était « promouvoir la vente des produits ougandais à la communauté francophone, au cours d'une foire internationale ». Dans le paragraphe suivant nous présentons les deux exposés des groupes suivants. Nous commençons par l'exposé du groupe de Nambasa Joyce (cf. vignette 4) que nous analyserons ensuite (cf. 9.4.1). Nous finirons par la présentation et l'analyse du groupe de Flavia (cf. vignette 5).

Vignette 4: 9.4.1 La présentation de Nambasa Joyce et son équipe

Le groupe Mukwano

Historique

- Établi au début des années 80, (u) Ltd d'industries de Mukwano a évolué pour être un le fabricant entièrement intégré le plus à croissance rapide des produits de FMCG en Afrique subdésertique avec une vision claire pour fournir les produits superlatifs aux prix accessibles accompagnés des taux de disponibilité inégalés à travers la région.
- Actuellement, approximativement 90% des ménages de l'Ouganda emploient un ou plusieurs de produits.

Endroit

- Le Group' ; des sièges sociaux de s sont situés sur la route de Mukwano dans Kampala, Uganda' Le groupe dispose des installations industrielles et des capitaux dans la zone de Masindi, la Lire, et le Kampala en Ouganda, Mombasa au Kenya et à Dar es Salaam en Tanzanie, entre d'autres endroits.
- Le groupe emploie le personnel 6000+ comprenant les experts 100+ fonctionnels.

Cont....

- Le groupe a été établi en 1986, bien qu'il n'ait pas commencé des opérations jusqu'en 1989. Aujourd'hui, le groupe est impliqué dans quatre (4) domaines principaux d'affaires
- • *Fabrication*
- • *Investissements d'immobiliers*
- • *Dégagement et expédition de cargaison*
- • *Agriculture*

Fabrication

- Mukwano Industries Limited
- Lira Oil Mill Limited
- Mukwano AK Plastics
- Riley Packaging Limited
- Le goupe Fabrique le d'huiles de table ; graisses & de blanchisserie ; savons de toilette, de poudre ; détergents liquides, de soin personnel ; produits d'hygiène, & domestique plastiques commerciaux, boissons de nourriture d'énergie et eau potable en Ouganda

Investissements d'immobiliers

- Le groupe de Mukwano a des intérêts diversifiés substantiels dans la propriété commerciale et résidentielle développementale en Ouganda. Une alliance en participation récente avec une société réputée en Ouganda, Propriété Entretien limité (Nationwide Properties) situé sur les rivages pittoresques du lac Victoria dans la proximité étroite de la ville de Kampala.

Dégagement et expédition de cargaison

- État de borne liquide en bloc moderne de stockage d'art dans la région gauche de Mombasa au Kenya. Équipé de navire-terre outre des lignes de pipe de chargement et du & de rail ; les portiques aériens de chargement de route, cette borne peuvent stocker de près de la TA 26.000 de pétroles bruts et de dérivés végétaux, huiles
- Gulf Stream Investments Limited Mombasa Kenya

Agriculture

- Le groupe de Mukwano de compagnies a une partie de ses opérations dans l'extraction de l'huile de tournesol avec une usine en lira, Uganda. Elle a été installée en octobre 2007 et avait fonctionné profitablement. Actuellement l'usine a un résultat de 24.500 tonnes par an.

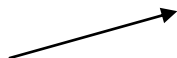
Merci

Questions ?

9.4.2 Analyse de la présentation de Nambasa Joyce et son équipe

Nambasa Joyce et son équipe sont des apprenants en gestion et affaires. Ils en étaient à leur troisième année d'université, étudiant *French 2*, (l'équivalent d'A1 du CECRL). Nous noterons que cette classe avait une UE de 24 heures au total au cours des deux semestres.

Le tableau ci-dessous illustre les PNCA ainsi que les *exemplars* relevés dans la production du groupe de Nambasa Joyce et son équipe et la catégorie correspondante à chaque PNCA.

PNCA relevées lors du projet pilote	Catégorie correspondante	Résultat selon le contrôle : les <i>exemplars</i>	Implication des apprenants	Remarques
Pour être un le fabricant entièrement intégré	PNCA relative à la grammaire	(0)		
Le groupe dispose des installations industrielles et des capitaux dans la zone de Masindi, la Lire, et le Kampala en Ouganda	PNCA au point de vue grammatical surtout dans l'emploi des articles définis devant les noms de villes	Établi au début des années 80, (u) Ltd d'industries de Mukwano Actuellement, approximativement 90% des ménages de l'Ouganda emploient un ou plusieurs de produits. Le groupe dispose des installations industrielles et des capitaux dans la zone de Masindi, la Lire, et le Kampala en Ouganda, Mombasa au Kenya et à Dar		

		es Salaam en Tanzanie, entre d'autres endroits.		
le d'huiles de table, Ouganda	PNCA relative à la grammaire : emploi de l'article défini et le partitif	Le groupe de Mukwano de compagnies a une partie de ses opérations dans l'extraction de l'huile de tournesol avec une usine en Iira, Ouganda. Elle a été installée en octobre 2007 et avait fonctionné profitablement. Actuellement l'usine a un résultat de 24.500 tonnes par an.		
Domestique plastiques commerciaux	PNCA relative à L1			
boissons de nourriture	PNCA relative à L1			
Le groupe de Mukwano de compagnie	PNCA relative à L1	Le groupe de Mukwano a des intérêts diversifiés substantiels dans la propriété commerciale et résidentielle développementale en Ouganda		

Tableau 6: PNCA et les *exemplars* relevés de l'expérimentation pilote de Nambasa Joyce et son équipe

La performance de Joyce et son équipe était au dessus de la norme. Le groupe a employé des phrases complexes et pertinentes dans son exposé. Le groupe de Nambasa Joyce a pu acquérir et/ou investir le vocabulaire de la promotion de vente des produits ougandais à la communauté francophone, au cours d'une foire internationale, comme exigé dans la consigne. (cf. 9.4). La narratrice a été fluide dans sa présentation. Elle pouvait énoncer des expressions utilisées sans d'hésitations. Elle était très fluide et la communication n'était pas bloquée, son discours était bien suivi. En général, elle n'avait pas besoin de se reprendre /se répéter. Sa présentation ne gênait pas. Par ailleurs nous avons remarqué peu de PNCA relatives à L1. Ce groupe n'avait pas de difficulté au niveau lexical, mais plutôt sur la grammaire, cela sur certains points comme l'emploi de l'article défini devant le nom des villes, et celui du partitif. Les idées exprimées étaient claires. Les PNCA qui s'y trouvent ne gênaient aucunement la compréhension de la production.

Après avoir analysé la présentation du group de Nambasa Joyce, passons à la présentation et à l'analyse du groupe de Flavia et son équipe. (cf. vignette 5).

Vignette 5: 9.4.3 La présentation de Flavia et son équipe

Je vous presente notre entreprise

- Nom de l'entreprise c'est MTN
- Elle est actuellement situee en Afrique du sud et elle a beaucoup d'agences en Afrique d'est et de centre
- Nous employons environs.....salaries en Ouganda
- Nous finissons de domine le marche ougandais avec quelque difficulte car il y a des autres entreprises telecommunications

Notre produits et des services

- Des telephones mobiles
- Les credits telephoniques
- Les services de communications
- Les cartes telephoniques
- Les puces telephoniques
- Les parteres telephoniques,....

Notre innovations

- Nous avons presente de l'argent-mobile
- Des telephones publiques
- D'internet-mobile
- Des SMS-libres
- Des telephones connecte a MTN seulement

Des responsabilites sociales

- Normalement nous sponsorisons les matches du football d'equipe nationale- cranes
- Nous sponsorisons beaucoup de galas musiques p.e UB40 en 2008
- Nous organisons les marathons MTN chaque annee
- Nous sponsorisons quelques enfants KKL
- Nous donons beaucoup des materiaux-medicals a Mulago

Notres challenges

- Il y a beaucoup de competition par entreprises comme ZAIN, WARID, ORANGE, et UTL. Elles utilisent les memes strategies du marketing
- Les technologies dynamiques
- Des haut taxes par URA
- Il y a peu de loyale par les clients
- etc

Des autres choses

- Notre part de marche c'est 80%
- Notre benefice annuel c'est....
- Nous payons shillings en taxes
- Nos avantages concurrents: une bonne image publique, beaucoup de fonds, les technologies avance, les personnels competents, beaucoup de points de distribution,.....

9.4.4 Analyse de la présentation de Flavia et son équipe

Flavia et son équipe sont eux aussi, des apprenants en gestion et affaires, en troisième année d'université, concernant *French 2*, (l'équivalence d'A1 du CECRL). Cette classe avait une UE de 24 heures sur les deux semestres.

Le tableau ci-dessous illustre les PNCA ainsi que les *exemplars* relevées dans leur production, et la catégorie correspondante.

PNCA relevées lors du projet pilote	Catégorie correspondante	Résultat selon le contrôle : <i>exemplar</i>	Implication des apprenants	Remarque
Nous finissons domine	PNCA relative à la L1	(+)		
Il y a des autres entreprise	PNCA relative à la grammaire	Je vous presente notre entreprise Nom de l'entreprise c'est MTN Elle est actuellement situee en Afrique du sud et elle a beaucoup d'agences en Afrique d'est et de centre Nous employons environs....salaries en Ouganda Nous finissons de domine le marche ougandais avec quelque difficulte car il y a des autres entreprises telecommunications		
Notre produits et des services	PNCA relative à la grammaire (emploi du possessif)	Notre produits et des services Des telephones mobiles Les credits telephoniques Les services de communications Les cartes telephoniques Les puces telephoniques Les parteres telephoniques,....		
Notre innovations	PNCA relative à la grammaire (emploi du possessif)	Des responsabilites sociales Normalement nous sponsorisons les matches du football d'equipe nationale- cranes Nous sponsorisons beaucoup de galas musiques p.e UB40 en 2008 Nous organisons les marathons MTN chaque annee Nous sponsorisons quelques enfants KKL		

		Nous donnons beaucoup des materiaux-medicals a Mulago		
Nous avons presente de l'argent – mobile	PNCA relative à la L1	Il y a beaucoup de competition par entreprises commes ZAIN, WARID, ORANGE, et UTL. Elles utilisent les memes strategies du marketing Les technologies dynamiques Des haut taxes par URA Il y a peu de loyale par les clients		
Des telephones connecte	PNCA relative à la grammaire			
Nous donnons beaucoup des materiaux medicals a Mulago	PNCA relative à la L1			
Notre challenges	PNCA relative à la L1			
Des autres choses	PNCA relative à la grammaire	Des autres choses Notre part de marche c'est 80% Notre benefice annuel c'est.... Nous payons shillings en taxes Nos avantages concurrents: une bonne image publique, beaucoup de fonds, les technologies avance, les personnels competents, beaucoup de points de distribution,.....		

Tableau 7: PNCA et les *exemplars* relevés de l'expérimentation pilote de Flavia et son équipe

La performance de Flavia et son équipe était dans la norme. Le groupe a employé des phrases simples, claires et pertinentes dans son exposé. Ce groupe peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets (cf. CECRL 2001). Ce groupe pouvait communiquer de façon simple, si l'interlocuteur parlait lentement et distinctement et se montrait coopératif (cf. CECRL 2001). La présentatrice a été fluide dans son exposé. Nous n'avons remarqué aucune hésitation, ni pause. Par contre nous avons relevé un nombre assez important de PNCA relatives à L1 et à la grammaire.

Le problème résidait au niveau de l'emploi du possessif au pluriel. Ce groupe n'avait pas de difficulté au niveau lexical, mais plutôt au niveau de L1. Les idées exprimées étaient claires. Les PNCA notées ne gênaient pas la compréhension.

9.4.5 Analyse des résultats des expérimentations pilotes

L'analyse des résultats de l'expérimentation pilote des conduit à postuler que l'apport de données, est indispensable pour ce travail de recherche. Par ces exposés techniques, nous avons eu l'occasion de donner des tâches réalistes aux étudiants (cf. 4.4.2), qu'ils ont réalisées sur support *PowerPoint*. Ces dernières sont motivantes puisqu'elles sont liées à la réalité professionnelle qu'offre un entraînement efficace (cf. 4.4.2). Cela rejoint ce que nous avons dit antérieurement (cf. 5.2) à propos du potentiel pédagogique que pouvait jouer le *PowerPoint* pour déclencher la production de l'oral.

Cette expérimentation a contribué à valider notre hypothèse sur l'importance d'utiliser des tâches, pour déclencher la production orale des apprenants, compétence dont ils auront besoin pour leur future profession. D'autre part, ils ont concouru à valider les hypothèses qui soutiennent le fonctionnement langagier sur des *exemplars* - que nous avons évoqués dans la partie (4.3.1.6). Finalement, cette expérimentation confirme le postulat qu'exposer les apprenants à une grande quantité d'*input*, favorise le processus d'apprentissage.

Le résultat de ces exposés souligne une implication des apprenants quand ils participent à la présentation de l'exposé et leurs résultats sont globalement convaincants. En se basant sur nos observations ci-dessus et en prenant en compte les questionnaires d'apprenants, nous remarquons que leur satisfaction était élevée. Reconnaissons qu'au cours de ces exposés techniques, il y a eu quelques retentissements au début qui relevaient largement de l'anxiété, et de la peur d'affronter un projet d'exposé technique en français. Car les apprenants n'avaient jamais été familiarisés avec les pratiques qui accompagnent les exposés oraux en français. Nous l'avons évoqué tout au début (cf. 0.1).

Tout d'abord les apprenants se dévalorisent car ils ont peur de commettre des fautes. La peur pour la faute et la dévalorisation pour la production du discours et de paroles ne font que bloquer ces apprenants. Sur ce point, il s'agit plutôt de modifier la perception et le statut de ce qu'on appelle "erreur " tant chez l'apprenant que chez l'enseignant qui est le premier responsable du mutisme dans ce cas précis. Par ailleurs, la production orale fait échouer un

grand nombre d'apprenants et cette dernière continue à entraver l'apprentissage du FLE/FOS en Ouganda. Cela veut dire que cette compétence est marginalisée pendant la phase de l'acquisition. Il est aussi possible que plusieurs enseignants se focalisent sur le développement de la compétence écrite (cf. 0.1), et ainsi ils ne ressentent pas l'importance de compétences orales. Ce même phénomène est vécu en Ouganda pour la pratique de l'anglais oral au niveau universitaire (cf. Wangusa, 2009).

Cette observation est vraie pour les apprenants du FLE/FOS, par exemple, selon les épreuves, les tests ou les examens que ces apprenants ont passés dans les années précédentes, la compréhension de l'écrit (CE) est souvent meilleure que la compréhension de l'oral (CO). Les épreuves de CO baissent énormément les notes, alors que les étudiants sont plus intéressés par la bonne performance scolaire (cf. les résultats chiffrés des années en question). D'autres part, il est possible que ces apprenants ne se soient pas bien appropriés les cours précédents, peut être que la compréhension de l'oral n'est pas assez traitée pour pouvoir les équiper avec les outils nécessaires pour leur pratique de classe, ou même peut être l'interlangue de ces apprenants bloque les passages de l'*intake* grammatical et lexical vers l'output compréhensible.

A noter que ces apprenants viennent de milieux plurilingues (cf. 1.0) et que par conséquent ils se trouvent devant un risque double ou même triple de nativisation qui appelle une médiation. Les apprenants se sentent gênés, parfois ils sont timides dès la phase de sensibilisation. Ces complexes impulsifs et émotionnels ne font qu'empêcher l'apprentissage (Narcy-Combes, 2005). Cet argument explique pourquoi il y a eu généralement un grand nombre d'évitements de la part de plusieurs d'entre-eux, lors de la phase de questionnement. Seuls quelques apprenants un peu avancés en L2 ont pu oser. Comme le rappelle Narcy-Combes : *initialement, les étudiants sont parfois déroutés par la nouveauté du dispositif* (2005:210). Nous pensons qu'en les introduisant à plusieurs reprises à ces tâches d'exposé technique et à une grande quantité d'*input*, ils finiront par progresser. A ce sujet, Narcy-Combes rappelle : *[...] l'exposé est un entraînement, pas un examen* (2005:209). Donc un entraînement est très utile à ce stade de l'apprentissage.

Par ailleurs, aucun apprenant ne nous a envoyé son travail enregistré pour l'écoute avant le passage en classe de langue, cela était dû à l'absence d'un centre de ressources pour les langues à l'université où nous travaillons ; bien que cette université ait un département

d'informatique. Nous avons plutôt noté une réaction négative de leur part, lorsque nous leur avons conseillé d'enregistrer leur travail dans un cyber café. Ceci est une contrainte qui exige l'attention de l'institut. Nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que les apprenants n'ont pas soumis leurs enregistrements avant la passation, car le système d'évaluation formative n'existe pas à MUBS et qu'il n'y a pas de façon intermédiaire d'aider ces apprenants. Cela nous mène à postuler que ces apprenants ont pu obtenir de l'aide de leurs pairs qui sont plus avancés en L2 (cf. 3.2.2.2.1).

En termes d'implication, il est impressionnant de noter que les apprenants qui ont pu oser, et que nous avons pu observés et évalués, étaient globalement convaincants. Les apprenants ont participé activement dans la recherche des informations en ligne, et ensuite ils les ont synthétisées en titre, en sous-titre avant de les présenter à l'aide de *PowerPoint*. Quelques exemplaires des diaporamas *PowerPoint* sont sur CD. Les observations ci-dessous ont été menées lors de la séquence de présentation technique des tâches à l'aide de *PowerPoint*. Ces observations nous ont amenée à constater qu'il y a un très net changement d'ambiance dans la classe de langue, ainsi qu'un regain de motivation. On pourrait imaginer les raisons précises de ces changements comme suit : que certains facteurs ont leur importance, par exemple le fait de transformer notre rôle d'enseignante (circuler entre les apprenants, jouer un rôle de personne ressource, accompagnatrice et guide, plus que détentrice du savoir absolu).

Le fait de modifier l'organisation spatiale de la classe a également joué un rôle important, avec la tutrice qui se met en retrait et cède la place à l'apprenant. L'attrait de la nouveauté, c'était la première fois que ces apprenants devenaient acteurs de leur apprentissage en français. Hormis les exercices de simulation en classe de langue, ces apprenants demeuraient dans le rôle passif d'écouter leurs enseignants de L2 pendant les cours. Cette dernière observation nous paraît particulièrement importante car « tout nouveau tout beau » dit-on. Il paraît que dans d'autres matières que suivent ces apprenants, seul l'enseignant se sert de *PowerPoint* pour faire son cours, tandis que l'apprenant se contente d'écouter ; or il serait intéressant d'impliquer ces apprenants dans leur apprentissage.

Un travail sur les compétences sociales des étudiants valorisant l'échange, le travail de groupe, l'esprit de synthèse, nous semble d'une grande importance pédagogique. Notre expérience dans ces trois exposés, nous pousse à croire que les étudiants peuvent accomplir des tâches, si elles sont intéressantes et réalistes, ou pour reprendre les termes qu'utilise Ellis

« *real world activities* » d'une part, et d'autre part si on leur donne l'occasion d'agir, au terme de Dewey, le « *learning by doing* ». Ils peuvent s'investir dans le dispositif si l'environnement n'est pas menaçant (J.P. et M.F. Narcy-Combes , 2007).

Nous pouvons postuler à ce stade que cet outil *PowerPoint*, peut produire les habitudes mentionnées dans la partie (cf. 5.2), d'autant que les tâches pratiquées, c'est à dire une présentation technique à partir d'un *input* compréhensible écrit sont trop pratiques, trop réalistes.

Les habitudes produites par les 3 expérimentations sont les suivantes :

- Un engagement et une ré-implication des groupes ont été notés (cf. les diaporamas et les *PowerPoint* sur CD) ;
- L'esprit d'équipe a été observé lors de la présentation ;
- L'investissement du groupe dans la recherche et la mise en commun de leur travail ont été observés ;
- *Scaffolding* ou entraide dans la prononciation. Les plus forts en français ont pu aider les faibles lors de leur présentation (ils les ont encouragé à prendre le devant pour faire l'exposé, bien qu'ils chuchotaient derrière, la bonne prononciation, lorsque les exposants avaient des difficultés sur ce point). Comme c'était un travail de groupe, tous les membres se mettaient devant, à côté du/de la présentateur/présentatrice. A plusieurs reprises, ils chuchotaient les prononciations lorsque leurs collègues étaient bloqués, nous pourrions définir ce type de correction de prononciation, comme correction phonologique en collaboration. Il s'agit de correction spontanée entre étudiants, lorsqu'ils présentaient leurs tâches orales individuelles ou en groupe devant leurs collègues.

En guise de conclusion, cet exposé pilote aura été une phase de sensibilisation et une pratique apprenante réussie. Les apprenants de la phase pilote sont capables de comprendre des instructions qui leur sont adresser et avec soin et suivre des directives simples et brèves de l'exposé. Ces apprenants étaient capables de décrire les services dans un hôtel, accueillir des participants et des accompagnants pour deux jours de conférences, de promouvoir les produits ougandais dans une foire international dans un pays francophone. En bref toutes ces productions émises par les apprenants lors de leurs exposés oraux reflètent un ensemble

d'actions réalistes conduisant à une production langagière « non-scolaire » (« *real-world activities* », cf. R. Ellis 2003), et « *real world processes of language* ».

Donc il revient à la tutrice de multiplier des telles occasions où les apprenants peuvent s'impliquer dans leurs apprentissages et ensuite développer leurs performances langagières en production orale. J.P. et M.F. Narcy-Combes soulignent (2007:77) : Impliquer les apprenants dans leur apprentissage ne peut que développer leur responsabilité épistémologique (Narcy-Combes 2005:). Narcy-Combes rappelle [...] c'est en mettant en place des pratiques apprenantes pour effectuer des tâches déterminées par des besoins sociaux (universitaires, socioculturels ou socioprofessionnels), que les enseignants amèneront les apprenants à s'interroger sur l'efficacité de leur façon de faire. Ces réflexions indispensables serviront plus tard pour l'analyse de la performance des apprenants dans les exposés non-pilotes.

Donc en résumé, le tableau ci-dessous démontre les résultats des apprenants de la phase pilote.

Noms des participants aux expérimentations pilotes	Résultats des expérimentations pilotes selon le contrôle : - 0 + (évaluation qualitative)	Implication des apprenants	Les exemplars
Moses Kazibwe et son équipe	(-)		• utilisation des structures simples – le sens restait clair malgré la présence systématique de PNCA. • utilisation de quelques phrases abordées en amont, apprises lors du cours précédent de FOS • utilisation des expressions appropriées à la situation de communication et un lexique varié bien que limité . • apport des précisions sur les services qu'offrent l'hôtel
Florence et son équipe	(-)		• acquisition et/ou investissement du vocabulaire de l'accueil et de la réservation à l'hôtel, comme exigé dans la consigne. (cf. 8.2.2) • les deux groupes ont pu lister les

			services qu'offre un hôtel en Ouganda. • écrire d'une manière plus au moins précise et complexe, ce qu'ils avaient retenu des cours de français, ou choisi de retenir de leurs cours en hôtellerie.
Muja Joyce et son équipe	(-)	→	• acquisition et/ou investissement du vocabulaire de l'accueil et de la réservation à l'hôtel, comme exigé dans la consigne. (cf. 8.2.2) • les deux groupes ont pu lister les services qu'offre un hôtel en Ouganda. • écrire d'une manière plus au moins précise et complexe, ce qu'ils avaient retenu des cours de français, ou choisi de retenir de leurs cours en hôtellerie
Nambasa Joyce et son équipe	(0)	→	• employer des phrases complexes et pertinentes dans son exposé • acquisition et/ou investissement du vocabulaire de la promotion de vente des produits ougandais à la communauté francophone, au cours d'une foire internationale, comme exigé dans la consigne. (cf. 8.4).
Flavia et son équipe	(+)	→	• employer des phrases simples, claires et pertinentes dans son exposé. • Ce groupe peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simple qui visent à satisfaire des besoins concrets (cf CECRL 2001) • Ce groupe pouvait communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif (cf CECRL 2001).

Tableau 8: Récapitulatif du résultat des expérimentations pilote

D'après ce tableau, on peut remarquer les points suivants

- Trois groupes d'apprenants ont obtenu « en dessous de la norme » même s'ils se sont impliqués dans leur exposé technique.
- Un groupe a obtenu « dans la norme » et il s'est impliqué aussi dans son exposé technique.
- Un groupe a obtenu « au dessus de la norme » et il s'est impliqué dans son exposé technique.

En nous basant sur les critères d'évaluation retenus pour ces exposés techniques, on peut dire que ces résultats montrent l'engagement des apprenants dans leur apprentissage et dans l'acquisition de L2. Ces exposés reflètent un ensemble d'actions réalistes conduisant à une production langagière « non-scolaire » (« *real-world activities* », cf. R. Ellis 2003, et « *real world processes of language use* ». Cependant ces PNCA illustrent largement les phénomènes de la nativisation que nous avons catégorisés comme relatives à la L1, à la grammaire, au lexique et à la phonologie. Nous déduisons que ces apprenants ont atteint un certain niveau de performance, nécessaire pour produire efficacement en L2 (Voir CECRL). A rappeler aussi qu'ils sont normalement du niveau A1 ou A1+ du CECRL. Qu'avec une pratique d'entraînement répétée de l'exposé technique, et une exposition à une grande quantité d'*input*, il est fort probable que ces apprenants atteignent les critères de L2 (A2).

Le tableau ci-dessous résume toutes les PNCA dans l'ordre de leur apparition ainsi que les productions qui remplissent leurs fonctions pragmatiques.

PNCA (ou eprn)	Catégorie correspondante	Catégorie pragmatique
• Nous sommes ici et vous aider, • L'hotel prosper a bonne location, • C'est a Luzira une heure a Entebbe l'aéroport international utilise le voiture, • Une boîte de nuit est a proche,	PNCA relatives à la nativisation phonologique à L1 et à la nativisation lexicale	Luzira la route de port Bello En face le Marché de Luzira. Kampala C'est un hotel cinq etoiles. Notre hotel a pour but de vous apporter une vraie atmosphere personnel avec tout le confort que vous attendez d'un hotel au niveau

• Vous etre les bienvenu, • Vous sentez comme chez vous • ,Bonjour, • Dout d’abord,nous serons cinq jours ici, • Au dessous sont vos activités pendant les cinq jours, • Vous aurez petit dejeuners avant vos depart, • Vous aurez une visite de le parc, • Quand vous rentrerez au quatrieme jours,vous reposerez, • Après là pour stagerons une danse africaine, • En martin,à 5 heures vous reveillerez et vous aurez petit dejeuners avant le depart, • l’accucil, • vous accueillirez, • Vous distribuez les chambres de logement, • Vous les montrez les salles qui ferent utilisé’es pendant deux jours, • le groupe aura le petit dejauner a 10h45, • Le dejauner aura lieu de 13h00 à 14h00, • Vous ferez le groupe se lever à 6h00, • Le groupe prendra petit dejauner aux differents place, • Vous donnerez le dernier discours au groupe et vous souhaiterez la bonne reutre, • Domestique plastique commerciaux, • boisson de nourriture , • le groupe de Mukwano de compagnie,		international. Luzira la route de port Bello En face le Marché de Luzira. Kampala C’est un hotel cinq etoiles. Notre hotel a pour but de vous apporter une vraie atmosphere personnel avec tout le confort que vous attendez d’un hotel au niveau international. NOUS AVONS ; Cent cinquante deaux(152) chambres confortable. Une grand et belle piscine et Sauna. Vraiment un beau jardin. Trois restaurants d’hotel avec une bonne cuisine. Deaux grand salles de conference. Une magnifique terrain de Golf. Café internet. Notre Chambres a ; Le salle de bain ou douche. Connections internet. Un petit bar. Television par satellite. Notre serveuse a votre service tout le monde. Nous sommes ici et vous aider. Nous avons aussi ; Location de voiture. Parking de voiture garde. Paiement avec les cartes de credit. Television par satellite en notre bar et reataurants. une navette jusqu’a l’aeroport

• Nous finissons domine, • Nous avons presente de l'argent-mobile		L'hotel prosper a bonne location C'est a Luzira; une heure a Entebbe l'aeroport international utilise le voiture. Un boite de nuit est a proche, c'est cinq minute a pied. Vous etre les bienvenu. Vous sentez comme chez vous Nous vous souhaitons un excellent séjour a l'hotel. Mesdames et messieurs, bonjour et bienvenue á l'hotel Faso Nous sommes salariées ici á l'hotel Premiere jour: vous visiterez kasubi tombs á 10 heures, vous aurez petit dejeuners avant vos départ. Á 1 heure, vous rentrerez pour déjeuner.
• Luxueur, • deaux, • deaux grands, • Bonjoir, • Guide touristigue	PNCA d'ordre lexical	Mesdames et messieurs, bonjour et bienvenue á l'hotel Faso Je suis Florence, ell'est Prossy et ell'est priscilla Nous sommes salariées ici á l'hotel Je suis receptionist et elles seront vos guide Vos chambres sont á droite, la premiere étage Nous vous souhaitons un excellent séjour a l'hotel. Premiere jour: vous visiterez kasubi tombs á 10 heures, vous aurez petit dejeuners avant vos départ. Á 1 heure, vous rentrerez pour déjeuner. Vous Attendez le groupe Ibrader 'a l'aeroport Vous accueillirez le groupe 'a 8hoo du matin Vous dirigerez le groupe 'a l'hotel Serena Les repas Le groupe aura le petit dejauner'a 10h45 Le dejauner aura lieu de 13h00, 'a

		14h00 Le diner sera de 19h00 – 20h00 Le groupe regardera la nouvelle a la T.V 5 au soir
Des telephones connect	PNCA relative à l'emploi des prépositions	
• Une magnifique terrain, • La première étage, • Pour être un le fabricant entièrement intégré, • Le groupe dispose des installations industrielles et des capitaux dans la zone de Masindi, la Lira et le Kampala en Ouganda ; • le d'huile de table Ouganda	PNCA relatives à l'emploi des articles : défini, indéfini et partitif	Établi au début des années 80, (u) Ltd d'industries de Mukwano Actuellement, approximativement 90% des ménages de l'Ouganda emploient un ou plusieurs de produits. Le groupe dispose des installations industrielles et des capitaux dans la zone de Masindi, la Lire, et le Kampala en Ouganda, Mombasa au Kenya et à Dar es Salaam en Tanzanie, entre d'autres endroits. Le groupe de Mukwano de compagnies a une partie de ses opérations dans l'extraction de l'huile de tournesol avec une usine en lira, Uganda. Elle a été installée en octobre 2007 et avait fonctionné profitablement. Actuellement l'usine a un résultat de 24.500 tonnes par an Le groupe de Mukwano a des intérêts diversifiés substantiels dans la propriété commerciale et résidentielle développementale en Ouganda
• Vous accueillirez • Vous donerez le groupe le programme des deux jours	PNCA relatives à la conjugaison au présent, au passé et au futur	
• Nous donnons beaucoup des matériaux médicaux à Mulago, • Des autres choses	PNCA relatives à la grammaire	Je vous présente notre entreprise Nom de l'entreprise c'est MTN Elle est actuellement située en Afrique du sud et elle a beaucoup d'agences en Afrique d'est et de centre Nous employons environs.....salaires en Ouganda Nous finissons de dominer le marché ougandais avec quelque

		difficulte car il y a des autres entreprises telecommunications Notre produits et des services Des telephones mobiles Les credits telephoniques Les services de communications Les cartes telephoniques Les puces telephoniques Les parteres telephoniques,.... Des responsabilites sociales Normalement nous sponsorisons les matches du football d'equipe nationale- cranes Nous sponsorisons beaucoup de galas musiques p.e UB40 en 2008 Nous organisons les marathons MTN chaque annee Nous sponsorisons quelques enfants KKL Nous donons beaucoup des materiaux-medicals a Mulago Il y a beaucoup de competition par entreprises commes ZAIN, WARID, ORANGE, et UTL. Elles utilisent les memes strategies du marketing Les technologies dynamiquesDes haut taxes par URA Il y a peu de loyalté par les clients
• Commes, • nous donnons beaucoup des materiaux medicales a Mulago	PNCA relatives à la préposition	
• Trois restaurants d'hotels, • il y a des autres entreprise	PNCA relatives à la syntaxe	
• Notre chambres, • notre serveurs a votre service, • Notre produits et des services, • Notre innovations, • Notre challenges	PNCA relatives à l'adjectif possessif	
• Ell'est Prossy et ell'est Priscilla, • On ira au lit à 22h00	PNCA relatives au pronom personnel	

Tableau 9: Les PNCA relevées aux expérimentations pilotes classées par catégorie

Ces différentes PNCA ont attiré notre attention sur le besoin de ces apprenants de dénativiser, et sur l'importance de créer des micro-tâches d'entraînement, afin de les amener de manière progressive à la production, selon les normes de L2. Nous notons aussi que malgré ces PNCA, les apprenants ont pu émettre les productions qui remplissent leurs fonctions pragmatiques comme le montre la colonne de droite ci-dessus. Les apprenants ont été capables d'utiliser des structures simples – le sens restait clair malgré la présence systématique de PNCA. Quant à la fluidité, la majorité d'entre-eux pouvait énoncer des expressions sans trop d'hésitations, de manière assez fluide. Ils ont utilisé quelques phrases abordées en amont, apprises lors du cours précédent de FOS. Ils étaient capables d'utiliser des expressions appropriées à la situation de communication et un lexique varié bien que limité.

9.4.6 Synthèse de nos découvertes provisoires

Les macro-tâches proposées à partir d'un document écrit et présentées sur support PPT ont fait ressortir quelques éléments intéressants pour cette étude.

- Les apprenants ont été capables d'utiliser des structures simples – le sens restait clair malgré la présence systématique de PNCA
- Les apprenants ont pu énoncer des expressions sans trop d'hésitations, de manière assez fluide
- Ils ont pu émettre quelques phrases abordées en amont, apprises lors du cours précédent de FOS
- Les groupes ont été capables d'utiliser des expressions appropriées à la situation de communication et un lexique varié bien que limité
- Les groupes ont apporté des précisions sur certains thèmes comme les services qu'offrent l'hôtel, accueillir des accompagnants et des participants durant deux jours de conférence, etc.
- Les différents groupes ont utilisé les formules de politesse et d'accueil.
- De nombreuses PNCA relatives à la nativisation phonologique, caractérisées par des

pauses et des hésitations

- Des prononciations inadéquates, lors de séquences de présentations.
- Les diaporamas indiquent un nombre important de PNCA au niveau de la grammaire, du lexique et de L1.
- C'est lui qui devra finalement évaluer les productions élèves/machine, car ni l'un ni l'autre n'ont une compétence suffisante (surtout pas la machine, en tout cas) ;
- Le schéma de la classe aura donc été profondément modifié, les élèves étant tous actifs devant leur écran, occupés à résoudre des problèmes, tandis que l'enseignant n'intervient qu'à la demande et a le temps de s'attarder un peu plus auprès des élèves les plus faibles.

Ainsi, les résultats des premières expérimentations pilotes ont permis de reconduire d'autres expérimentations dans les deux autres filières, qui sont présentées dans les pages qui suivent, et cela toujours dans l'optique d'améliorer la pratique apprenants/enseignante.

Une dernière expérimentation a été mise en place dans la classe de Loisir et d'Accueil *BLHM 3 French 4* (cette division de langue a une UE de 134 heures pendant 4 semestres) ; ainsi que dans la classe de Gestion et des Affaires *BIB 3 French 2* (celle-ci a une UE en L2 de 48 heures pendant deux semestres). Quant à ce dernier projet, les apprenants, par groupe de deux, ont eu pour macro-tâche d'élaborer un dossier autour d'une thématique proposée par la tutrice. De surcroît, cette dernière a proposé des activités individuelles. Cette fois, les apprenants ont eu la liberté de télécharger les informations nécessaires sur les sites qu'ils ont trouvé eux-mêmes.

Il est à noter ici que toutes les séances de travaux de préparation, devront être suivies dès la première étape – laquelle demandait aux étudiants de trouver eux-mêmes des documentations sur leurs projets de présentation, puis de les transformer en série de titres, sous titres et entêtes de paragraphes. Cette manière de procéder ainsi que ses avantages sur l'apprentissage, voire sur l'acquisition d'une L2, a été évoquée par J.P. et M.F. Narcy Combes (2007:77-78). Nous souhaitons que cette expérience sur les supports TIC, puisse constituer une valeur

ajoutée pour développer la production orale et que, dans la mesure du possible, cela soit un levier pour la prise de parole de ces étudiants.

9.5 Séance d'avril 2010

La quatrième expérimentation a été menée dans la filière des Loisirs et de l'Accueil (*Bachelor of Leisure and Hospitality Management*) troisième année. Les thèmes qui ont été abordés pendant le deuxième semestre du cours en 2010, se trouvent synthétisés sous la forme d'un tableau ci-dessous. Ils comprenaient entre autre : accueillir des participants dans une conférence, renseigner sur des manifestations, vendre les produits touristiques, répondre à l'insatisfaction d'un client, évaluer une insatisfaction, annuler une réservation oralement, annuler une réservation par écrit.

TOPICS

Revision of the previous semester's work

HOSTING A CONFERENCE (part two) (Unit 1)

- Welcoming participants to the conference
- Introducing the conference organizers and facilitators
- Explaining the program for participants
- Giving information about the existing conference facilities,
- Giving information about the must see touristic attractions
- Advising participants about the available possible means of transport, the costs involved

NB. The relevant vocabulary grammar/linguistics, phonetics/pronunciations, social linguistics shall be handled in the topics where they are required

FRONT OFFICE MANAGEMENT (Unit 2)

- Processing reservations and guests' registrations ,checkouts

- Monitoring arrivals and departures
- Handling complaints
- Receiving and forwarding mails
- Directing and coordinating the activities of the front office (kitchen, dining room, housekeeping, accounting, purchasing, publicity and maintenance)

NB.The relevant vocabulary grammar/linguistics,

MARKETING LEISURE AND HOSPITALITY CENTERS (Unit 3)

- Designing brochures
- Designing flyers
- Writing medias adverts
- Preparing online newsletter on leisure facilities
- Preparing promotional materials such as online banner bars and buttons

NB.The relevant vocabulary grammar/linguistics, phonetics/pronunciations, social linguistics shall be handled in the topics where they are required

EVALUATION (1st + corrections)

REINFORCE And Re-USE ACTIVITIES(Unit 4)

- ☐ Customer care
- ☐ Front office management
- ☐ Marketing leisure and hospitality centers

NB.The relevant vocabulary grammar/linguistics, phonetics/pronunciations, social linguistics shall be handled in the topics where they are required

EVALUATION (2nd) + CORRECTIONS AND REVISION

Tableau 10: recensant les programmes d'enseignement des étudiants de Loisirs et d'Accueil

Avant de mettre en place la quatrième expérimentation, nous avons dû donner aux apprenants un dossier en français téléchargé sur un site web, <http://www.planet->

expert.com/fr/pays/cameroun/activites-touristiques-et-culturelles lequel présente les activités touristiques et culturelles au Cameroun, y compris les principaux sites touristiques. Nous voudrions observer à ce stade que les consignes que nous avons données pour ces différentes tâches étaient soit questions du Burundi, du Sénégal et de la RDC ou soit de l'Ouganda car ces apprenants du FOS apprennent la L2 pour pouvoir interagir dans un contexte qui ressemble le plus possible aux conditions dans lesquelles ce qui est appris devra ensuite être mis en œuvre. Le but de ces consignes c'est de préparer les futurs cadres à s'intégrer dans la région de l'East African Community, la région des Grands lacs, l'Union Africaine, (comme mentionnée dans le chapitre 1, page 27).

Ce dossier énonçait assez de données pour déclencher leur intérêt. Nous l'avons traité en classe de l'ange ensemble. Tout comme pour les précédentes, cette quatrième expérimentation demande aux apprenants de trouver un texte/un document au choix sur un site identifié que nous avons repéré pour eux. Le thème abordé doit au moins contenir quelques notions abordées en amont, apprises lors du cours précédent de FOS. Le sujet doit au moins apporter des précisions à la situation de communication avec un lexique varié. Les apprenants doivent au minimum expliquer comment faire quand on est touriste en donnant des instructions détaillées. Ils doivent aussi discuter de ce qu'il faut faire, où il faut aller, ce qu'il faut choisir.

L'exposé doit également contenir les formules de politesse, d'accueil, de salutation, de remerciement et de prise de congé (comme : bienvenue au Cameroun, bonjour, à très bientôt, je vous remercie etc.). Les apprenants doivent au moins donner des informations sur les attractions touristiques, ainsi que les activités touristiques du pays choisi pour l'exposé. C'est ainsi que par groupe de deux, les apprenants ont eu pour macro-tâche d'élaborer un dossier autour de la thématique suivante : « Renseigner les touristes au sujet des événements touristiques ». Pour ce faire, ils allaient télécharger les informations nécessaires sur les sites que nous avons identifiés. (Voir ci-dessous).

<http://voyageafrique.blogtact.com/2009/06/27/visites-au-burundi/>

<http://www.globeholidays.net/Africa/Burundi/Bujumbura/Index2.htm/>

<http://www.congonline.com/Tourisme/tourisme.htm/>

http://www.tripadvisor.fr/Tourism-g294186-Democratic_Republic_of_the_Congo-u/

Ils ont été amenés à synthétiser ces documents en présentation *PowerPoint*, tout en suivant les consignes résumées dans la fiche ci-dessous. Ces dernières sont synthétisées en anglais dans la fiche de consignes de travail du point 9.5.1.

Tableau résumant les consignes pour la tâche de BLHM 3 French 4

Vous travaillez pour l'office du Tourisme au Burundi ou au Sénégal ou en République Démocratique du Congo. Sous forme de promotion des attractions touristiques, vous donnerez des informations /des renseignements aux touristes francophones au sujet des événements touristiques suivants :

- des animations disponibles,
- de divers services /produits de divertissements disponibles dans le pays
- et les activités proposées,
- le mode de transport et les coûts inhérents, etc. durant leur séjour dans ces pays

Ce travail est fait sous forme de diaporamas et présenté en binôme oralement à l'auditoire fictif francophone.

Quant aux modalités, nous ne changeons rien par rapport à l'expérimentation pilote. En revanche nous évaluons les échanges et la prise de parole en nous basant sur les critères déjà mentionnés dans le chapitre 4. Ils ont déjà servi pour l'évaluation de l'expérimentation non-pilote (cf. 4.4.5). Ainsi dans les lignes suivantes nous présentons d'abord la consigne de l'expérimentation non-pilote (cf. 9.5.1) et ensuite nous présentons les trois exposés de trois groupes d'étudiants comme suit. Pour cela, nous commençons par l'exposé du groupe de Specioza (cf. vignette 6) que nous analyserons ensuite (cf. 9.5.2).

9.5.1 Les Dernières Expérimentations en Groupe Pilote

EXPERIMENT 1

Business presentation

Aim: to give a presentation on "Providing Touristic information to Francophone tourists"

Level: Intermediary

Interaction: Pairs and whole class

Technology: presentation software and data projector

Rational: For business people, giving presentations is a real-world task. Using a program such as Power Point and a data projector, this can be simulated quite closely, especially in front of an audience of their colleagues or peers

PROCEDURE

- 1 *You work as the marketing officer for either Burundi tourist board or Senegal tourist board or DRC tourist board. In order to market the existing touristic services to the francophone tourists prepare and present an attractive touristic package about the existing touristic products or services, provide information about the possible events, the must see attractions ,the hotel services ,the possible tourist destinations and the costs involved, the mode of transport that can help tourists get to their destinations, etc.*
- 2 *Choose one Country and download the required information from the selected website. Each presentation should be between eight to ten minutes, questions and responses for 5 minutes and make use of the presentation phrases the class has covered. Be ready to field questions at the end. The choice of the country is up to you, although your preparation should be something that you would expect to present as part of your job or related to your work in some way.*
- 3 *You are going to use Power Point (or similar presentation program) to create the slides for your presentation. Ultimately, I will be assessing you on the basis of the fluency and accuracy of the language you use, so you should spend the majority of your preparation time thinking about what you are going to say and keep the presentation slides minimal.*
- 4 *This preparation could be homework or done within a self-study period in the day.*
- 5 *Each learner gives their presentation using a computer and data projector to provide the visual support. The presentation can be recorded or videoed to create a permanent record time to prepare. Other members of the class should be encouraged to ask questions.*
- 6 *I will provide written feedback on the language used by each presenter. I will also provide feedback on the language used on the presentation slides.*

Ressource: adaptée de Barney Barret and Peter Sharma Blended Learning Using technology in and beyond the language classroom March 2007.

Vignette 6: 9.5.2 Le groupe de Kwarach Specioza

LA TOURISTIQUE ATTRACTIONS DU R.D.C

INTRODUCTIONS.

PRESENTATIONS PARS

KWARACH SPECIOZA 07/U/8912/EVE

NALUBEGA GIDER 07/U/

NOUS VOUS SOUHAITONS UNE BON SEJOURS ICI A' REBULIQUE
DEMOCRATIQUE DUCONGO

TOURISME DU RDC

Le Congo constitue la terre du tourisme par excellence, compte tenu aussi bien de la diversité de ses climats, de la beauté et de la richesse de son paysage que de la pluralité des possibilités qu'il offre.

L'hôtels et restaurants

Beaucoup d'hôtels et restaurant et pension ont grandi au cours des années derniers pour offrir le bon équipement de logement aux touristes.

Les attractions inclut:-

PARCS NATIONAUX

FORÊTS

LIEUX TOURISTIQUES

L'HOTELS

Forêts inclut

La forêt du Mayumbe, elle est la plus impressionnante. Elle s'étend sur près de la moitié septentrionale du pays, au sud du lac Tumba jusqu'aux contreforts du Ruwenzori, où elle a poussé sur l'emplacement d'un immense lac préhistorique dont il ne reste, de nos jours, que les lacs Maï-Ndombe et Tumba

Néanmoins, la forêt équatoriale demeure encore impénétrable pour les voyageurs, à cause de sa masse végétale dès que l'on quitte la trouée des villages.

Les PARCS NATIONAUX inclut :-

L'Institut congolais de la Conservation de la Nature gère sept parcs nationaux, dont celui de la Salonga, sur l'Equateur, considéré comme la plus grande réserve forestière de la planète.

Le Parc National de Kahuzi-Biega

C'est là que le touriste pourra rencontrer le gorille, ce grand primate au tempérament doux et timide malgré son impressionnante carrure.

Le Parc National des Kundelungu

Le Parc National des Kundelungu, avec ses 210.000 hectares de superficie totalement protégée et une zone annexe de 750.000 hectares, inclut les plus hautes chutes du continent africain

Le guépard y trouve un de ses tout derniers refuges dans le territoire de la République démocratique du Congo à côté d'autres spécimens caractéristiques de la faune comme le zèbre, l'antilope rouanne, l'éland du Cap, l'hippotrague noir et le grand koudou.

Le Parc de la Rwindi

Le Parc de la Rwindi, quant à lui, se situe à trois heures de voiture de Goma. C'est une vaste plaine de savanes traversée par les rivières Rutshuru et Rwindi, où vivent des milliers d'hippopotames. Au bord de ces rivières se rencontrent divers genres d'animaux : lions, léopards, éléphants, buffles, antilopes, hyènes, etc. L'hôtel de la Rwindi est aussi très connu tant pour la finesse de sa cuisine que pour son confort et son accueil tout court.

Les autre parc inclut:-

[Le Parc des Virunga](#)

[Le Parc National de la Garamba](#)

Le Parc National de l'Upemba

Le Parc National de la Maïko

Le Parc National de la Salonga

LIEUX TOURISTIQUES

[Kinshasa et sa région](#)

[Le Kivu](#)

[Le Haut-Congo](#)

[Le Katanga](#)

[Les deux Kasai](#)

[Le Bandundu](#)

[L'Equateur](#)

[Le Bas-Congo](#)

Le modes du transport

Le modes inclut l'avion a l'interieur du pays,

Mais les pauvres system de transporte du RDC est une cause de principaux derriere l'industrie de tourisme.

Les autre toutiste utilise les taxis.

FINALLEMENT.

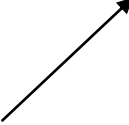
Nous vous invitons à une petite visite, région par région, afin de découvrir quelques lieux surprenants.

MERCI BEAUCOPE.

9.5.3 Analyse de l'exposé par Kwarach Specioza et son équipe

Kwarach Specioza et son équipe sont des apprenants en Loisir et Accueil. Ils étaient en troisième année d'étude du *French 4* à l'université (l'équivalence de B1 du CECRL). A noter que cette classe avait une UE de 36 heures au total pendant le semestre en cours.

Le tableau ci-dessous illustre des PNCA ainsi que les *exemplars* relevées dans la production du groupe de Kwarach Specioza et son équipe

PNCA relevées lors du projet non pilote	Catégorie correspondante	Résultat selon le contrôle :les <i>exemplars</i>	Implication des apprenants	Remarques
Nous vous souhaitons une bon séjours ici à republique democratique du congo	PNCA relative à la grammaire (questions genres masculin et féminin)	(0)		

Merci beaucoup	PNCA relative au lexique	NOUS VOUS SOUHAITONS UNE BON SEJOURS ICI A' REBULIQUE DEMOCRATIQUE DUCONGO TOURISME DU RDC Le Congo constitue la terre du tourisme par excellence, compte tenu aussi bien de la diversité de ses climats, de la beauté et de la richesse de son paysage que de la pluralité des possibilités qu'il offre. L'hôtels et restaurants Beaucoup d'hôtels et restaurant et pension ont grandi au cours des années derniers pour offrir le bon équipement de logement aux touristes. Les attractions inclut:- PARCS NATIONAUX FORÊTS LIEUX TOURISTIQUES L'HOTELS Forets inclut La forêt du Mayumbe, elle est la plus impressionnante. Elle s'étend sur près de la moitié septentrionale du pays, au sud du lac Tumba jusqu'aux contrefort du Ruwenzori, où elle a poussé sur l'emplacement d'un immense lac préhistorique dont il ne reste, de nos jours, que les lacs Maï-Ndombe et Tumba Néanmoins, la forêt équatoriale demeure encore impénétrable pour les voyageurs, à cause de sa masse végétale dès que l'on quitte la trouée des villages. Les PARCS NATIONAUX inclut :- L'Institut congolais de la Conservation de la Nature gère sept parcs nationaux, dont celui de la Salonga, sur l'Equateur, considéré comme la plus grande réserve forestière de la planète. Le Parc National de Kahuzi-Biega C'est là que le touriste pourra rencontrer le gorille, ce grand primate au tempérament doux et timide malgré son impressionnante carrure. Le Parc National des Kundelungu Le Parc National des Kundelungu, avec ses 210.000 hectares de superficie totalement protégée et une zone annexe de 750.000 hectares, inclut les plus hautes chutes du continent africain

		Le guépard y trouve un de ses tout derniers refuges dans le territoire de la République démocratique du Congo à côté d'autres spécimens caractéristiques de la faune comme le zèbre, l'antilope rouanne, l'éland du Cap, l'hippotrague noir et le grand koudou. Le Parc de la Rwindi Le Parc de la Rwindi, quant à lui, se situe à trois heures de voiture de Goma. C'est une vaste plaine de savanes traversée par les rivières Rutshuru et Rwindi, où vivent des milliers d'hippopotames. Au bord de ces rivières se rencontrent divers genres d'animaux : lions, léopards, éléphants, buffles, antilopes, hyènes, etc. L'hôtel de la Rwindi est aussi très connu tant pour la finesse de sa cuisine que pour son confort et son accueil tout court. Les autres parcs incluent:- Le Parc des Virunga Le Parc National de la Garamba Le Parc National de l'Upemba Le Katanga Les deux Kasai Le Bandundu L'Equateur Le Bas-Congo Les modes de transport Les modes incluent l'avion à l'intérieur du pays, Mais les pauvres systèmes de transport du RDC est une cause de principaux derrière l'industrie de tourisme. Les autres touristes utilisent les taxis. FINALEMENT. Nous vous invitons à une petite visite, région par région, afin de découvrir quelques lieux surprenants. MERCI BEAUCOUP. Le Parc National de la Maïko Le Parc National de la Salonga LIEUX TOURISTIQUES Kinshasa et sa région

		Le Kivu Le Haut-Congo

Tableau 11: PNCA et *exemplars* relevés de l'expérimentation non-pilote de Kwarach Specioza et son équipe

La performance de Kwarach Specioza et son équipe est au dessus de la norme. Le groupe s'est investi profondément dans des phrases complexes et pertinentes pour son exposé. Le groupe a fait preuve de notions abordées en amont, apprises lors du cours précédent de FOS. Il a apporté des précisions à la situation de communication et a utilisé un lexique très varié. Le groupe a au moins expliqué comment faire quand on est touriste, en donnant des instructions détaillées. Il a aussi discuté de ce qu'il faut faire, où il faut aller, ce qu'il faut choisir.

L'exposé a contenu les formules de politesse, d'accueil, de salutation, de remerciement et de prise de congé (comme : bienvenue au Cameroun, bonjour, à très bientôt, je vous remercie etc.). Le groupe a donné énormément d'informations sur les attractions touristiques ainsi que les activités touristiques du pays choisi pour l'exposé. L'oratrice a été fluide dans sa présentation. Nous n'avons pas remarqué d'hésitations, ni de pauses. Par contre, nous avons relevé quelques PNCA relatives à L1. Ce groupe n'avait aucune difficulté au niveau lexical, mais plutôt au niveau grammatical, comme l'emploi de l'article défini devant le nom des villes, et l'emploi du partitif. Les idées exprimées étaient claires, les PNCA pointées ne gênaient pas du tout la compréhension de la production. Dans les lignes suivantes, nous présentons l'exposé d'un autre groupe – celui de Keeya Rogers et ensuite nous présenterons son analyse ainsi que sa synthèse.

Vignette 7: 9.5.4 Le groupe de Keeya Rogers

- ATTRACTION TOURISTIQUE DES RDC
- Ou est-ce que vous partez en vacances?, Republique Democratique du Congo (RDC), est a beau site pour touriste, c'est merveilleux et un bel endroit pour tourisme.
- RDC est interessant pour oiseaux, visite de naturelle, bien logement, terrain de camping, ornithologique et animaux
- Le liste de attraction touristique comprendre
- Le foret dans RDC
- Le foret de la crete congo-Nil

- Forêt de montagnes comme les forêts de Nyongwe (prolongement de la forêt burundaise)
- Les forêts des birunga ont presque la même faune et flore
- À la place des gorilles qu'on trouve ailleurs, ici elles sont remplacées par des chimpanzés.
- Conté.
- La forêt de Kibira appartient à l'ensemble des forêts afro-montagnardes
- On y trouve des espèces d'oiseaux endémiques comme la très rare timalie à collier
- La forêt de Bururi y est marquée par l'ancienneté de son isolement par rapport à l'ensemble des autres forêts de la crête Congo-Nil. Le climat y est sec avec une saison sèche plus longue qu'au Nord de la crête. On y trouve le touraco de Livingstone qui remplace le touraco à bec noir qu'on trouve dans la forêt de Kibira. Au niveau de la végétation on trouve des espèces endémiques dans la vallée de la rivière Siguvyaye.
- Les réserves forestières dans la RDC
- Kigwena-Rumonge, elles s'étendent sur le plemont occidental de la crête Congo-Nil. C'est le dernier échantillon d'une forêt péruvienne à l'instar de celle qu'on trouve sur le rebord de la cuvette en RDC
- Les réserves s'étendent en bordure de la route nationale No 3 (RN3) qui longe le littoral du lac Tanganyika de Bujumbura à Nyanza-Lac sur une longueur de 125 km.
- On y trouve de grands caïmans, divers singes et végétations luxuriants uniques
- Plus loin sur la crête, on trouve des savanes boisées entrecoupées de galeries forestières attrayantes.
- Montagnardes de la cuvette de la RDC
- La nature du relief est accidentée. Ce qui rend son accessibilité difficile. Mais on éprouve le plaisir d'y effectuer des randonnées à pied malgré ses hautes herbes. Sa nature ne se découvre que lentement et on ne parvient à percevoir son intimité que pas à pas en marchant à pied.
- Les réserves montagnardes dans la RDC
- Nyakazu et de Mwishanga ils sont situées sur un relief accidenté comprenant les chutes de la Karera pour Mwishanga et la grande faille dite "faille des Allemands" pour la réserve de Nyakazu
- Elles constituent un paysage pittoresque et abritent de vestiges extraordinaires constitués de végétations naturelles, en l'occurrence les savanes.
- Accessibilité de ces parcs et réserves naturelles, accessibilité dans sa partie Sud

9.5.5 Analyse de la présentation de Keeya Rogers et son équipe

Le tableau ci-dessous illustre les PNCA et les *exemplars* relevés dans la production du groupe de Keeya Rogers et son équipe

PNCA relevées lors du projet non pilote	Catégorie correspondante	Résultat selon le contrôle	Implication des apprenants	Remarques
Republique démocratique du Congo (RDC), est un beau site pour touriste	PNCA relative à L1 et à la grammaire (emploi des articles)	(+)		
RDC est intéressant pour oiseaux, visite de nature, bon logement, terrain de camping	PNCA relative à la grammaire et à L1	ATTRACTION TOURISTIQUE DES RDC ☐ Ou est-ce que vous partez en vacances?, République Démocratique du Congo (RDC), est un beau site pour touriste, c'est merveilleux et un bel endroit pour tourisme. ☐ RDC est intéressant pour oiseaux, visite de nature, bon logement, terrain de camping, ornithologie et animaux ☐ La liste de attraction touristique comprendre ☐ La forêt dans RDC • La forêt de la crête congolaise-Nil ☐ Forêt de montagnes comme les forêts de Nyongwe (prolongement de la forêt de la République démocratique du Congo) • La forêt de la République démocratique du Congo ont presque la même faune et flore ☐ A la place des gorilles qu'on trouve ailleurs, ici elles sont remplacées par des chimpanzés. ☐ Conti. ☐ La forêt de la République démocratique du Congo appartient à l'ensemble des forêts afro-montagnardes ☐ On y trouve des espèces d'oiseaux endémiques comme la très rare timalie à collier ☐ La forêt de Bururi y est marquée par l'ancienneté de son isolement par rapport à		

		l'ensemble des autres forêts de la crête Congo- Nil. Le climat y est sec avec une saison sèche plus longue qu'au Nord de la crête. On y trouve le touraco de Livingstone qui remplace le touraco à bec noir qu'on trouve dans la Kibira. Au niveau de la végétation on trouve des espèces endémiques dans la vallée de la rivière Siguvyaye. ☐ Les réserves forestières dans RDC ☐ Kigwena-Rumonge, elles s'étirent sur le plemont occidental de la crête Congo-Nil. C'est le dernier échantillon d'une forêt perigineenne à l'instar de celle qu'on trouve sur le rebord de la cuvette en RDC ☐ Les réserves s'étirent en bordure de la route nationale No 3 (RN3) qui longe le littoral du lac Tanganyika de Bujumbura à Nyanza-Lac sur une longueur de 125 km. ☐ On y trouve de grands caïaos, divers singes et végétations luxuriants uniques ☐ Plus loin sur la crête, on trouve des savanes boisées entrecoupées de galeries forestières attrayantes. ☐ Montagnardes de la cuvette de la RDC ☐ La nature du relief est accidentée. Ce qui rend son accessibilité difficile. Mais on éprouve le plaisir d'y effectuer des randonnées à pied malgré ses hautes herbes. Sa nature ne se découvre que lentement et on ne parvient à percevoir son intimité que pas à pas en marchant à pied. ☐ Les réserves montagnardes dans RDC ☐ Nyakazu et de Mwishanga ils sont situées sur un relief accidenté comprenant les chutes de la Karera pour Mwishanga et la grande faille dite "faille des Allemands" pour la réserve de Nyakazu ☐ Elles constituent un paysage pittoresque et abritent de vestiges extraordinaires constitués de végétations naturelles, en l'occurrence les savanes. ☐ Accessibilité de ces parcs et réserves naturelles, accessibilité dans sa partie Sud		
Le liste de attraction touristique comprendre	PNCA relative à L1 et à la grammaire (emploi des			

	articles défini et indéfini)			
Le forêt dans RDC	PNCA relative à la grammaire			
La forêt de Bururi y est marquée par l'aniennete de son isolement par rapport a l'ensemble des autres forêt de la crete congo-Nil.le climate y est sec avec une saison seche plus longue qu'au Nord de la crete.	Nativisation phonologique à L1			
Kigwena - Rumonge, elles s'étirent sur le plemont occidental de la crete Congo-Nil .c'est le dernier echantillon d'une forêt perigineenne a l'instar de celle qu'on trouve sur le rebord de la cuvette ebn RDC	PNCA relative à la grammaire (problème de la préposition)			
Les reserves s'etirent en bordure de la route nationale No 3 (RN3) qui longe le littoral du lac Tanganyika de Bujumbura a Nyanza - Lac sur une longueur de 125 km	PNCA relative à la grammaire (préposition de lieu)			
Plus join sur la crete, on trouve des savanes boisees entrecoupees de galeries forestieres attrayantes	PNCA relative à la grammaire (conjugaison au passé)			

La nature du relief est accidentée. Ce qui rend son accessibilité difficile. Mais on éprouve le plaisir d'y effectuer des randonnées à pieds malgré ses hautes herbes. Sa nature ne se découvre que pleinement et on ne parvient à percevoir son intimité que pas à pas en marchant à pieds	PNCA relative à l'emploi de certaines règles grammaticales (conjugaison au passé, préposition de lieu)			
Nyakazu et de Mwishanga ils sont situées sur un relief accidenté comprenant les chutes de la karera pour Mwishanga et la grande faille dite « faille des Allemands » pour la réserve de Nyakazu	PNCA relative à la grammaire			
Elles constituent un paysage pittoresque et abritent de vestiges extraordinaires constitués de végétations naturelles, en l'occurrence les savanes	PNCA relative à la grammaire (conjugaison)			
Accessibilité de ces parcs et réserves naturelles, accessibilité dans sa partie Sud	PNCA relative à la grammaire (le nom)			

Tableau 12: PNCA et les exemplaires relevés de l'expérimentation pilote de Keeya Rogers et son équipe

La performance de Keeya Rogers et son équipe est dans la norme. Le groupe s'est investi largement dans des phrases complexes et pertinentes. Le groupe a fait preuve de notions abordées en amont, apprises lors du cours précédent de FOS. Il a apporté des précisions à la situation de communication et a utilisé un lexique très varié. Le groupe a au moins expliqué comment faire quand on est touriste en donnant des instructions détaillées. Il a aussi discuté de ce qu'il faut faire, où il faut aller, ce qu'il faut choisir. L'exposé n'a pas contenu les formules de politesse, d'accueil, de salutation, de remerciement et de prise de congé (comme bienvenue au Cameroun, bonjour, à très bientôt, je vous remercie etc.). Le groupe a donné énormément d'informations sur les attractions touristiques ainsi que les activités touristiques du pays choisi pour l'exposé.

Par ailleurs, le présentateur a été fluide dans son exposé. Nous n'avons remarqué ni hésitation, ni pause. Par contre nous avons remarqué un nombre élevé de PNCA relatives à la grammaire, comme les prépositions et la conjugaison des verbes au passé. Également, nous avons relevé l'influence de la L1 dans cet exposé, puisqu'il est caractérisé par l'emploi d'éléments de nativisations phonologiques. Ce groupe n'avait pas de difficultés au niveau lexical. Les idées exprimées étaient claires. Les PNCA qui s'y trouvent ne gênaient pas tout à fait la compréhension de la production.

A noter que Keeya Rogers et son équipe sont des apprenants en Loisir et Accueil. Ils en étaient à leur troisième année d'université faisant *French 4* (l'équivalence d'A2+ ou B1 du CECRL). Nous préciserons que cette classe avait une UE de 36 heures au total pendant le semestre en cours.

Vignette 8: 9.5.6 Le groupe de Gloria

- LES ATTRACTIONS TOURISTIQUES AU BURUNDI
- Il y a trop de attractions touristiques tels les parcs nationaux ; les réserves naturelle ; lacs; rivières; forêt et les chutes
- La source du Nil à Rotovu 115km de Bujumbura au sud-est.
- Les chutes de Karera au est.
- Les Lacs aux oiseaux au nord à Kirundo 200km de Bujumbura.
- Pierre livingstone au 13km sud de Bujumbura.
- Nyanza-Lac au 125km sud du pays.

- LE MODE DE TRANSPORT
- On peut utiliser l'avion
- On peut voyager en bus ou taxi
- Il y a la gare
- LE LEGEMENT
- Il y a camping sauvage
- La restauration et le logement sont possibles a
- LES COUTS DE VISITE
- Il y a beaucoup de bureau d'échange
- On peut trouver le devis étrangers
- LES ANIMAUX A VOIR
- On peut voir D'antilope
- il y Des buffles
- Vous pouvez voir Le végétation savanes et plantations
- Vous trouve Des crocodiles
- Il y a Foule d'oiseaux
- On y Hippopotames
- On y trouve de petits animaux nocturnes qu'on trouve rarement dans les autres parcs est africains
- LES SOUVENIRS
- Il y a curiosités touristiques

9.5.7 Analyse de la présentation de Gloria et son équipe

Le tableau ci-dessous illustre les PNCA et les *exemplars* relevés dans la production du groupe de Gloria et son équipe la catégorie correspondante à chaque PNCA.

PNCA relevées lors du projet non-pilote	Catégorie correspondante	Résultat selon le contrôle	Implication des apprenants	Remarques
Il y a trop de attractions touristiques tels les parcs nationaux	PNCA relative à la grammaire (préposition)	(+)		
Les chutes de Karera au est	PNCA relative à la grammaire (préposition)	LES ATTRACTIONS TOURISTIQUES AU BURUNDI ☐ Il y a trop de attractions touristiques tels		

		les parcs nationaux ; les réserves naturelle; lacs; rivières; foret et les chutes • La source du Nil à Rotuvu 115km de Bujumbura au sud-est. • Les chutes de Karera au est. • Les Lacs aux oiseaux au nord à Kirundo 200km de Bujumbura. • Pierre livingstone au 13km sud de Bujumbura. • Nyanza-Lac au 125km sud du pays. ☐ LE MODE DE TRANSPORT ☐ On peut utiliser l'avion ☐ On peut voyager en bus ou taxi ☐ Il y a la gare ☐ LE LEGEMENT ☐ Il y a camping sauvage ☐ La restauration et le logement sont possibles a ☐ LES COUTS DE VISITE ☐ Il y a beaucoup de bureau d'échange ☐ On peut trouver le devis étrangers ☐ LES ANIMAUX A VOIR ☐ On peut voir D'antilope ☐ il y Des buffles ☐ Vous pouvez voir Le végétation savanes et plantations ☐ Vous trouve Des crocodiles ☐ Il y a Foule d'oiseaux ☐ On y Hippopotames ☐ On y trouve de petits animaux nocturnes qu'on trouve rarement dans les autres parcs est africains ☐ LES SOUVENIRS ☐ Il y a curiosités touristiques		
Le legement	Nativisation phonologique			

Vous trouvez des crocodiles	PNCA relative à la grammaire (conjugaison à la bonne personne)			
On y Hippopotames				
Il y a curiosité touristiques	PNCA relative à L1			

Tableau 13: PNCA et les *exemplars* relevés de l'expérimentation pilote de Gloria et son équipe.

La performance de Gloria et son équipe est dans la norme. Le groupe s'est investi largement dans des phrases simples et pertinentes dans son exposé. Le groupe a fait preuve de notions abordées en amont, apprises lors du cours précédent de FOS. Il a apporté des précisions à la situation de communication et a utilisé un lexique très varié. Le groupe a au moins expliqué comment faire quand on est touriste en donnant des instructions détaillées. Il a aussi discuté de ce qu'il faut faire, où il faut aller, ce qu'il faut choisir. L'exposé a contenu les formules de politesse comme « vous » » mais pas celui d'accueil ni de salutations, ni de remerciement et ni de prise de congé (comme bienvenue, bonjour, à très bientôt, je vous remercie, etc.). Le groupe a donné énormément d'informations sur les attractions touristiques ainsi que les activités touristiques du pays choisi pour l'exposé.

La présentatrice n'a pas été fluide dans son récit, comme le laisse voir l'enregistrement. Nous avons remarqué trop d'hésitations et de pauses. Par contre nous avons compté un nombre plus faible de PNCA relatives à la grammaire, comme l'usage des prépositions et la conjugaison des verbes au passé. Egalement, nous avons remarqué l'influence de la L1 dans l'exposé, puisque ce dernier est caractérisé par l'emploi des éléments de nativisation phonologique. Ce groupe n'avait pas de difficultés au niveau lexical. Les idées exprimées étaient claires. Les PNCA qui s'y trouvent ne gênaient pas vraiment la compréhension de la production.

Gloria et son équipe sont des apprenants en Loisir et Accueil. Ils en étaient à leur troisième année de l'université étudiant *French 4* (équivalence de B1 du CECRL). Cette classe avait une UE de 36 heures au total pendant le semestre en cours. Ainsi dans les lignes suivantes, nous présentons les cinq derniers exposés des apprenants de *BIB 3 French 2* et ensuite nous présenterons les analyses ainsi que les synthèses de ces exposés.

9.6 La séance de novembre 2010

La dernière expérimentation par le groupe pilote a été menée dans la filière d’Affaires et Gestion (*Bachelor of International Business BIB3 French 2*). Les thèmes qui ont été abordés pendant le premier semestre de cours en 2010/2011, sont synthétisés dans le tableau ci-dessous.

Makerere University Business School (MUBS)

- Bachelor of International Business : BIB 3 FR 2, Mardi 8H-10H, 19h30 -21H30
- *Public* : une cinquantaine d'étudiants inscrits en troisième année à l'université, en deuxième année de français dans le groupe du matin et une cinquantaine inscrits au groupe du soir
- Semestre 1 :

	Socioculturels	Pragmatiques	Linguistiques	Discursifs
Séance 1 Mardi 07/09/2010	-sensibiliser aux relations client/patron lors d'un déplacement impliquant la promotion de l'entreprise -les nationalités	-saluer -se présenter -réutiliser ses connaissances dans un jeu de rôle	-exporter/vendre -s'appeler/être -les articles définis le/la/l'/les -féminin/masculin/ Pluriel	-s'exprimer à l'oral : jouer un dialogue
>document	-feuille d'activités			
Séance 2 Mardi 14/09/2010	-familiariser les apprenants avec la communication téléphonique en entreprise	>Au téléphone : -se présenter et demander à parler à quelqu'un -réagir en conséquences si la personne demandée est là ou pas -laisser/prendre un message -remercier quelqu'un d'un service rendu	-les nombres : les numéros de téléphone -l'alphabet : épeler son nom -vouloir/pouvoir -le conditionnel de politesse (je voudrais/tu pourrais.) -merci/merci beaucoup/je vous remercie	comprendre un dialogue à l'écrit et reconnaître son organisation interne

	Socioculturels	Pragmatiques	Linguistiques	Discursifs

>document	-dialogues variés			
Séance 3 Mardi 21/09/2010	-enrichir ses connaissances en communication téléphonique	>Au téléphone : -laisser un message sur un répondeur -rédiger un message/une note	-lexique de la communication téléphonique (laisser/prendre un message/j'écoute/ne quittez pas/...)	-jouer un dialogue (secrétaire/commercial)
>document	-feuille d'activités + QCM de récapitulation			
Séance 4 Mardi 28/09/2010	-approfondir la communication téléphonique	-poser des questions de différentes manières (Est-ce-que/ Quand est-ce-que/ Où est-ce-que) -prendre rendez-vous (date/heure/lieu)	-l'heure (lire/donner/demander) -les questions -la date (revoir les jours de la semaine et les mois de l'année) -les possessifs	
>document	-dialogue + fiche d'activités			
Séance 5 Mardi 05/10/2010	-se familiariser avec le monde de l'entreprise en France (le Groupe Bic)	-comprendre un article de presse : sélectionner des informations -comprendre une publicité de promotion	-lexique de l'entreprise (siège, dirigeants, chiffre d'affaire, bas/haut de gamme...) -les verbes du 1er groupe : terminaisons/formation (révisions)	
>document	-article, fiches d'activités			
Test de mi- semestre/1 5	dimanche 10 octobre 2010			
Séance 6 Mardi 12/10/2010	-les offres d'emploi : fond et forme -enrichir ses connaissances concernant les différents métiers de l'entreprise	-comprendre un document audio : portrait d'une PME -comprendre une offre d'emploi	-les chiffres dans tous leurs états -lexique relatif à l'entreprise et ses activités (production, livraison, délais, fournisseurs, stocks, bureau d'étude,...)	
>document	enregistrement + feuille d'activités, exercices			

	Socioculturels	Pragmatiques	Linguistiques	Discursifs

Séance 7 Mardi 19/10/2010	-enrichir ses connaissances à propos du monde de l'industrie en France -à la banque : découvrir un nouveau lieu	-comprendre des gens, parler de leur entreprise -présenter son entreprise : parler de l'historique, la situer géographiquement, parler de son activité, donner des chiffres clé (nombre d'employés, chiffre d'affaires,...)	-l'entreprise a été créée, elle a rejoint le groupe..., elle se trouve, est située dans/à/en..., nous produisons, fabriquons, employons,...	-organiser son discours à l'oral et à l'écrit : réaliser un dialogue
>document	feuilles d'activités, dialogues divers			
Séance 8 Mardi 26/10/2010	-renforcer ses connaissances dans le milieu de la banque	-comprendre/formuler un problème à la banque : s'exprimer en situation	-compte débiteur/créditeur/ agios/découvert/virement/ chéquier	
>document	dialogue, feuille d'activités			
Séance 9 Mardi 02/11/2010	-enrichir ses connaissances sur le monde de la banque : la conversation téléphonique et la boîte vocale	-ouvrir un compte (1) : se renseigner et comprendre les informations/les documents nécessaires à l'ouverture -demander des informations complémentaires lorsqu'on ne comprend pas	-RIB, quittance de loyer, justificatif de domicile, boîte vocale, téléconseiller, carnet de chèques -renseigner -le conditionnel (1)	
>document	dialogue + feuille d'activités			
Séance 10 Mardi 09/11/2010	Préparation au 2 nd coursework : l'examen oral. Dans le cadre des recherches pour la thèse de Mme Milburga Atcero, séance consacrée à la réalisation d'une présentation <i>Power Point</i> par groupe de 2 ou 3. « <i>En binôme, vous êtes la /le responsable de marketing d'une entreprise. Vous participez à une foire internationale à Paris. Vous faites la présentation de votre entreprise aux participants francophones. Vous préparez un Power Point de 8 diapositives sur les points suivants :</i> -historique de votre entreprise/structure de l'entreprise/siège social/chiffre d'affaires/nombre de salariés/produits de fabrication, de vente, et introduction des nouveaux produits. »			
Mercredi 17/11/2010	2 nd coursework : Oral exam (préparation 10 min.; passation 7 min.)			
Samedi 04/12/2010 14h à 17h	Final EXAM : teste de fin de semestre			

Tableau 14: Les thèmes abordés pendant le premier semestre 2010/2011

Le tableau ci-dessus synthétise les différents thèmes qui étaient abordés pendant le semestre en cours. Il détaille la quantité d'*input* à laquelle allait être exposés les apprenants de *BIB3 French 2*. Les thèmes à questions contiennent des données pertinentes aux différents aspects du langage de spécialité, qui sont appropriés au français des affaires. L'exposition des apprenants à une quantité d'*input* favoriserait l'apprentissage et leur donnerait un moyen de s'entraîner pour développer les habiletés de production (cf. point 4.3.1.1). Il est à noter que dans ce tableau, nous avons décidé de montrer comment en travaillant en équipe (la stagiaire de FLE et moi-même), nous avons décidé de développer les contenus à enseigner, afin d'exposer et d'équiper les apprenants en amont, pour ensuite évaluer leur implications grâce aux acquis antérieurs.

Ainsi, les étudiants de *BIB* sont en troisième année à l'université, en deuxième année de français. Cette classe est divisée en deux, le groupe du matin et celui du soir. Le nombre total des étudiants est de 108. Après une évaluation de diagnostic pour vérifier les acquis antérieurs (*French 1*) de cette classe, il s'est rapidement avéré que la plupart d'entre-eux n'avait pas bien retenu les concepts de base développés dans le « *courseoutline* », (programme d'enseignement) de leur premier semestre. C'est ainsi que nous avons décidé de tout reprendre depuis le début : salutations, se présenter, présenter ses collègues, tutoiement, vouvoiement.

Comme c'était un effectif lourd (40 à 50 étudiants à chaque séance), nous avons décidé de faire principalement du travail en petits groupes (2, 3 ou 4 étudiants), selon les disponibilités du matériel, du type d'exercice, et des possibilités avec les tables de la salle qui ne favorisaient pas toujours un travail de groupe. La médiation en grand groupe n'étant pas simple, et au fil des séances, nous faisions ponctuellement des points au tableau, lorsque nous avions observé une PNCA récurrente chez les différents groupes. Cela pouvait être un éclaircissement, une précision de vocabulaire, un point de grammaire et/ou de conjugaison, une information socioculturelle, ...

Au cours de cette phase, le professeur passait continuellement dans les rangs de la classe et regardait le travail produit par les étudiants. S'il repérait une production non-conforme, il attirait l'attention des étudiants et les encourageait à se corriger. Tout l'avantage était que les étudiants ne travaillaient pas seuls : ils s'entraidaient, partageaient, échangeaient leurs connaissances jusqu'à arriver à un consensus. Cela les encourageait à débattre, à défendre

leurs idées, à expliquer un point qu'ils avaient compris à leurs collègues. Le professeur était une aide, une personne ressource pour les étudiants qui se sentaient libres de lui demander du vocabulaire ou un éclaircissement. Cela permettait, malgré un effectif chargé, de « personnaliser » l'aide apportée. De plus, lorsqu'un étudiant posait une question, la réponse profitait en général à tous les étudiants présents aux alentours. Ces rôles du tuteur ont été évoqués dans le point 2.2.

Une fois l'exercice terminé, le professeur répondait aux questions des étudiants en grand groupe, ou éclaircissait des points qui n'étaient pas clairs devant la classe entière. Certains points de grammaire ou conjugaison étaient programmés, d'autres se faisaient ressentir selon les besoins des élèves, au fil des cours. Les jeux de rôle apparaissaient à la fin d'un exercice, et permettaient de manipuler les nouvelles structures vues. Cela encourageait les étudiants à pratiquer entre-eux et à réutiliser les expressions. Il s'agissait de mettre d'abord par écrit le dialogue, puis de le pratiquer par 2 ou 3.

Il est intéressant de noter que la mise en œuvre des activités d'apprentissage en classe de langues de *BIB3 French 3*, a été très bénéfique, malgré certains manques d'environnement propice et idéal pour l'acquisition des langues. Le nombre d'apprenants était extrêmement lourd, l'organisation des chaises et des tables ne permettaient pas de circuler facilement entre les apprenants. Table et chaises sont fixes. Néanmoins les heures de cours magistraux pendant ce semestre ont été consacrées à une phase de mise en œuvre autour des tâches proposées (J-P et M-F Narcy Combes 2007).

L'objectif était de permettre la construction de savoirs et de savoir-faire autour des thèmes différents proposés dans le « *course outline* » (cf. annexe 2), mais aussi de mettre en œuvre des capacités linguistiques et comportementales, adaptées aux contextes culturels du domaine d'expertise des étudiants. Les simulations globales venaient renforcer le travail proposé, qui visait à intégrer les différentes capacités autour d'un projet de présentation de son entreprise. Il est à noter ici, que notre perception d'une simulation globale (ainsi que les jeux de rôle) serait qu'elle désigne l'ensemble des scénarii ou des activités imaginaires, où l'on actualise une situation de communication habituelle. Alors qu'une tâche est un ensemble d'actions réalistes qui donnent lieu à une production langagière « non-scolaire ».

Nous synthétisons sous la forme d'un tableau les documents que nous avons utilisés pour l'apprentissage de L2 et aussi pour cette expérimentation.

- Principalement issus des méthodes « 'travailler en français en entreprise », »objectif express » et »comment vont les affaires ».
- Fabrication ponctuelle des exercices, des grilles pour faciliter la compréhension en fonction des documents.
- Des dialogues (écrits ou audio), certes pas authentiques (difficulté à se procurer du matériel de la sorte), mais tous étaient des dialogues « en situation » (en entreprise, à la banque, à l'accueil, ...).
- Étude des articles de presse, présentant des entreprises (historique, activité, chiffre d'affaire, ...).
- Les étudiants retirent les informations principales à l'aide d'une fiche d'activité réalisée par le professeur, qui cible volontairement les points clés (vocabulaire, conjugaison, expressions, ...)
- Cette fiche sert de guide de compréhension pour les étudiants. En manipulant les structures et le vocabulaire nouveau, ils se l'approprient

Pour la réalisation de la dernière expérimentation, par groupe de deux, les apprenants ont pour macro-tâche d'élaborer un dossier autour de la thématique résumée dans le tableau 9.6.1.

Le tableau ci-dessous développe la consigne.

9.6.1 La consigne pour la macro-tâche

- Donner des renseignements aux participants dans une foire internationale à Paris, à Bruxelles ou à Douala au sujet de votre entreprise.
- En binôme, vous êtes la /le responsable de marketing d'une entreprise.
- Vous participez à une foire internationale à Paris, à Bruxelles ou à Douala.
- Vous faites la présentation de votre entreprise aux participants francophones.
- Vous préparez un Power Point de 8 diapositives sur les points suivants :
 - historique de votre entreprise
 - structure de l'entreprise
 - siège social
 - chiffre d'affaires
 - nombre de salariés
 - produits de fabrication de vente
 - introduction des nouveaux produits
 - l'ouverture d'une succursale de l'entreprise à l'étranger.

Pour ce faire, les apprenants téléchargent des informations nécessaires sur les sites de leur choix. Ils sont amenés à synthétiser les documents sous forme de diaporama sur support *PowerPoint*, en donnant des informations proposées dans la consigne. Ce travail est à faire sous forme de diaporama et à présenter en binôme oralement à l'auditoire fictif francophone. Quant à la modalité, rien n'a changé par rapport à l'expérimentation pilote, par contre nous évaluons les échanges et la prise de parole en nous basant sur les critères que nous avons évoqués dans les chapitres 4 et 8.

9.6.2 Dernière expérimentation dans la classe de langue de BIB3 French2 (équivalence d'A1 du CECRL)

Dernière expérimentation

Séances de novembre 2010

Business presentation

Aim: to give a presentation on "The providing business information to Francophone business men and women"

Level : Intermediary

Interaction: Pairs and whole class

Technology : presentation software and data projector

Rational: For business people, giving presentations is a real-world task. Using a program such as Power Point and a data projector, this can be simulated quite closely, especially in front of an audience of their colleagues or peers

PROCEDURE

1. You work as the marketing manager of a given company. Your company is shortlisted to participate in an international trade show in either Paris or Brussels or Douala In order to market your company to the francophony community,

2. Prepare and present the following attractive information about:

- the historical background of your company,
- the company structure,
- talk about the location of its head office
- the annual business turnover
- the number of personnel in the company
- the current products
- the future products
- the prospects of opening a new branch overseas

3. Each presentation should be between eight to ten minutes, questions and responses for 5 minutes and make use of the presentation phrases the class has covered. Be ready to field questions at the end. The choice of the city for the trade show is up to you, although your preparation should be something that you would expect to present as part of your job or related to your work in some way.

4. You are going to use Power Point (or similar presentation program) to create the slides for your presentation. Ultimately, i will be assessing you on the basis of the fluency and accuracy of the language you use, so you should spend the majority of your preparation time thinking about what you are going to say and keep the presentation slides minimal.

5. This preparation could be homework or done within a self-study period in the day.

6. Each learner gives their presentation using a computer and data projector to provide the visual support. The presentation can be recorded or videoed to create a permanent record. Other members of the class should be encouraged to ask questions.

7. I will provide written feedback on the language used by each presenter. I will also provide feedback on the language used on the presentation slides.

Ressource: adaptée de Barney Barret and Peter Sharma Blended Learning Using technology in and beyond the language classroom March 2007

Nous avons retenu 5 exposés qui nous semblaient représentatifs, et sur lesquels nous nous basons pour l'évaluation et l'analyse.

9.6.3 Conditions d'organisation des présentations en binômes

Il nous paraît impératif de souligner ici encore que dans cette classe de langue, 20 binômes d'étudiants enthousiasmés par notre projet ont pris part volontairement à cet exposé technique que nous allons analyser. Toutes les présentations étaient acceptables, mais nous n'en sélectionnons que 5 pour être pertinentes. Nous mettons les autres sur CD.

Les étudiants de *BIB3 French 2* sont des apprenants en Gestion et Affaires. Ils en étaient à leur troisième année d'université faisant *French 2* (l'équivalence d'A1 du CECRL). Cette classe avait une UE de 24 heures au total pendant le semestre en cours. Dans le paragraphe suivant nous présentons les exposés de cinq groupes d'étudiants. Pour cela, nous commençons par l'exposé du groupe de Sleek Fashion (cf. vignette 9) que nous analyserons juste après (cf. 9.6.5).

Vignette 9: 9.6.4 La présentation par le groupe de Sleek Fashion

- ▣ Historique de notre entreprise
- ▣ Nom de l'entreprise est Sleek fashion entreprise
- ▣ La société existe depuis 10 ans
- ▣ Date de création ; 2000
- ▣ Date d'enregistrement officielle : 2002

- ▣ Le Siege social
- ▣ Aux états unis
- ▣ En ville a Californie
- ▣ Les bureaux sont située 4th rue, Bell avenue a Paris
- ▣ La structure de l'entreprise
- ▣ Le président Directeur General
- ▣ Directeur financier
- ▣ Directeur de ressources humaines
- ▣ Directeur de marketing
- ▣ Directeur de clientèles
- ▣ Le chiffre d'affaires
- ▣ Élevé à 1.4 milliard d'euros
- ▣ Des parfums représentent 20%
- ▣ Les produits de beauté représentent 10%
- ▣ Des sacs représentent 20%
- ▣ Des chaussures représentent 10%
- ▣ Des vêtements représentent 40%
- ▣ Les nombre de salaries : 10,000 pensionnes
- ▣ Les produits de fabrication et des ventes : des parfums, les produits de beauté, des sacs, des chaussures, des ventements comme des blousses des jupes des robes.
- ▣ Les Nouveaux produits
- ▣ Notre intention est de fabriquer
- ▣ Des voiles
- ▣ Des bannettes

9.6.5 Analyse de l'exposé du binôme : «Sleek Fashion»

Le tableau ci-dessous illustre les PNCA et les *exemplars* relevés et leur catégorie dans la production du binôme « *Sleek Fashion* ».

PNCA relevées lors du projet non pilote	Catégorie correspondante	Résultat selon le contrôle : les <i>exemplars</i>	Implication des apprenants	Remarques
Date d'enregistrement	PNCA relative au lexique	(+)		

officielle : 2000				
En ville a Californie	PNCA relative à la grammaire (préposition)	Historique de notre entreprise • Nom de l'entreprise est Sleek fashion entreprise • La société existe depuis 1 ans • Date de création ; 2000 • Date d'enregistrement officielle : 2002 • Le Siege social • Aux états unis • En ville a Californie • Les bureaux sont située 4th rue, Bell avenue a Paris • La structure de l'entreprise • Le président Directeur General • Directeur financier • Directeur de ressources humaines • Directeur de marketing • Directeur de clientèles • Le chiffre d'affaires • Élevé à 1.4 milliard d'euros • Des parfums représentent 20% • Les produits de beauté représentent 10% • Des sacs représentent 20% • Des chaussures représentent 10% • Des vêtements représentent 40% • Les nombre de salaries : 10,000 pensionnes • Les produits de fabrication et des ventes : des parfums, les produits de beauté, des sacs, des chaussures, des ventements comme des blousses des jupes des robes. • Les Nouveaux produits • Notre intention est de fabriquer • Des voiles • Des bannettes		
Les bureaux sont situee 4th rue, Bell avenue a Paris	PNCA relative à al grammaire (conjugaison des verbes)			

Les nombres de salaries: 10,000 pensionnes	Nativisation phonologique à L1			
Des ventements comme des blousses	PNCA relative au lexique et à la nativisation phonologique			

Tableau 15: PNCA et *exemplars* relevés de l'expérimentation pilote de binôme : « *Sleek Fashion* ».

La performance du binôme « Sleek Fashion » est dans la norme. Le binôme a fait un investissement remarquable dans des phrases simples, mais claires dans la présentation de son entreprise. En présentant son entreprise, il a bien parlé de l'historique, la situation géographique, son activité, ses chiffres clé (nombre d'employés, chiffre d'affaires, etc.). Le groupe s'est impliqué dans sa recherche de données pertinentes de façon remarquable. La présentatrice n'a pas été fluide selon l'enregistrement. Elle hésitait beaucoup et elle mettait des pauses à tout moment. Sa production était marquée par la nativisation. - Un nombre moins élevé de PNCA relatives à la grammaire a été remarqué, malgré quelques erreurs concernant l'usage des prépositions et dans la conjugaison des verbes- Nous pointerons également une difficulté moins élevée dans le domaine lexical. Les PNCA qui s'y trouvent ne gênaient pas du tout la compréhension de la production. Dans les lignes suivantes nous présentons l'exposé du groupe d'Espérance (cf. vignette 10) que nous analyserons ensuite (cf. 9.6.7).

Vignette 10: 9.6.6 La présentation par le groupe de Esperance

- ▣ HISTORIQUE DE L'ENTREPRISE ESPERANCE
- ▣ Nom de l'entreprise : ESPERANCE
- ▣ Date de creation : 1999
- ▣ Date d'enregistrement officielle : 2001
- ▣ Situation geographique Actuelle : Jinja road, Kampala Uganda
- ▣ Fondateurs : Mr Romain Dubois et Mme Rose Dubois.
- ▣ Le premier siege sociale etait à Jinja dont l'activite n'etait que la filature du coton, employant 20salaries.
- ▣ En 2003, l'entreprise Esperance a commence à fabriquer et vendre des

Vetements seulement en Ouganda.

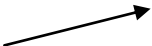
- ▣ En 2005 L'entreprise s'est épanouie pour couvrir les pays de l'Afrique de l'Est (Uganda, Kenya and Tanzania).
- ▣ En 2007 L'entreprise a pu capturer les pays de l'Afrique de l'Ouest, du Sud et du Nord.
- ▣ En 2008 elle a capturé les marchés de l'Afrique en entier.
- ▣ En Février 2010, l'entreprise a pu établir deux stores à Paris France.
- ▣ Notre but est de capturer le monde entier et de devenir Global.
- ▣ LA STRUCTURE DE L'ENTREPRISE
- ▣ nbnnnb
- ▣ LE SIEGE SOCIAL
- ▣ Notre Siege social se trouve à Kampala Uganda Jinja road, Rue numero Six(6)
- ▣ LE CHIFFRE D'AFFAIRES
- ▣ LE NOMBRE DE SALARIES
- ▣ 1 President Directeur General (PDG)
- ▣ 7 Directeurs des différentes Départements
- ▣ 22 Superviseurs des Operations dans des différentes pays
- ▣ 300 employé's.
- ▣ Total de 330 salarié's.
- ▣ LES PRODUITS DE FABRICATION ET DE VENTE
- ▣ Des voiles
- ▣ Des vestes
- ▣ Robes
- ▣ Chemises
- ▣ Pantalons
- ▣ Tricots
- ▣ Jupes
- ▣ Blouses
- ▣ Chapeaux
- ▣ Écharpes
- ▣ Singlais
- ▣ Vêtement de sports
- ▣ DES NOUVEAUX PRODUITS

Nous avons aussi tant des nouveaux produits qui sont encore en fabrication.

- ▣ Des souliers (chaussures) dames et hommes
- ▣ Des Bijoux, chainettes, bracelets
- ▣ De chouchous etc

9.6.7 Analyse de l'exposé du binôme: Esperance

Le tableau ci-dessous illustre les PNCA et les *exemplars* relevés dans la production du binôme « ESPERANCE » et la catégorie correspondante à chaque PNCA.

PNCA relevées lors du projet non pilote	Catégorie correspondante	Résultat selon le contrôle : les <i>exemplars</i>	Implication des apprenants	Remarques
Date d'enregistrement officielle : 2001	PNCA relative à L1	(+)		
En 2003, l'entreprise Esperance a commence à fabriquer et vendre des vêtements seulement en ouganda	PNCA relative à la grammaire (conjugaison au passé	HISTORIQUE DE L'ENTREPRISE ESPERANCE • Nom de l'entreprise : ESPERANCE • Date de creation : 1999 • Date d'enregistrement officielle : 2001 • Situation géographique Actuelle : Jinja road, Kampala Uganda • Fondateurs : Mr Romain Dubois et Mme Rose Dubois. • Le premier siege sociale etait à Jinja dont l'activite n'était que la filature du coton, employant 20salaries. • En 2003, l'entreprise Esperance a commence à fabriquer et vendre des Vetements seulement en Ouganda. • En 2005 L'entreprise s'est epanouis pour couvrir les pays de l'Afrique de l'Est (Uganda, Kenya and Tanzania). • En 2007 L'entreprise a pu capturer les pays de l'Afrique de l'Ouest, du Sud et du Nord. • En 2008 elle a capture les marches de l'Afrique en entierete. • En Fevrier 2010, l'enreprise a pue etablir deux stores à Paris France. • Notre but est de capturer le monde entier et de		

		devenir Global. • LA STRUCTURE DE L'ENTREPRISE • nbnnnb • LE SIEGE SOCIAL • Notre Siege social se trouve a Kampala Uganda Jinja road, Rue numero Six(6) • LE CHIFFRE D'AFFAIRES • LE NOMBRE DE SALARIES • 1 President Directeur General (PDG) • 7 Directeurs des differentes Departements • 22 Superviseurs des Operations dans des differentes pays • 300 employe's. • Total de 330 salarie's. • LES PRODUITS DE FABRICATION ET DE VENTE • Des voiles, • Des vestes, • Robes, • Chemises • Pantalons, • Tricots, • Jupes, • Blouses, • Chapeaux • Écharpes, • Singlais, • Vêtement de sports • DES NOUVEAUX PRODUITS Nous avons aussi tant des nouveaux produits qui sont encore en fabrication. • Des souliers (chaussures) dames et hommes • Des Bijoux, chainettes, bracelets • De chouchous etc.		
En 2005 l'entreprise s'est épanouie	PNCA relative à la grammaire (conjugaison au passé avec accord)			
En 2008 elle a capture les marches de l'Afrique en entier	PNCA relative à la grammaire (conjugaison au passé)			
En février 2010, l'entreprise a pu établir deux stores à Paris	PNCA relative à la grammaire (conjugaison au passé) et au lexique			

France				
Notre siege social se trouve a Kampala	PNCA relative à la grammaire (préposition)			
7 directeurs des différentes departments	PNCA relative à la grammaire (genre masculin/féminin)			
22 superviseurs des Operations dans des différentes pays	PNCA relative à la grammaire (genre masculin/féminin)			

Tableau 16: PNCA et les exemplars relevés de l'expérimentation pilote du binôme : « ESPERANCE ».

La performance du binôme «Espérance» est dans la norme. Ce binôme a mené une recherche remarquable d'informations complexes pour son exposé. L'emploi de phrases complexes caractérise cet exposé. Il est intéressant de noter l'implication large de ce binôme dans son travail. Leur exposé montre que ce groupe a très bien évoqué l'historique de son entreprise, la structure de l'entreprise, le siège social, le chiffre d'affaires, le nombre de salariés, les produits de fabrication de vente, l'introduction des nouveaux produits et l'ouverture d'une succursale de l'entreprise à l'étranger.

La présentatrice a été fluide selon l'enregistrement, mais son collègue ne l'était pas Elle n'hésitait aucunement contrairement à son collègue, qui faisait des pauses à tout moment. Par ailleurs, l'exposé de ce binôme était caractérisé par quelques nombres de PNCA relatives à la grammaire. Notamment avec l'emploi de certains aspects de la grammaire comme les prépositions et la conjugaison des verbes. Nous avons remarqué peu de difficultés dans le domaine lexical aussi. Les PNCA qui s'y trouvent ne gênaient pas du tout la compréhension de la production. Dans les lignes suivantes nous présentons l'exposé du groupe de Doma (cf. vignette 11) que nous analyserons ensuite (cf. 9.6.8 et 9.6.9) la présentation par le groupe de Doma.

Vignette 11: 9.6.8 La présentation par le groupe de Doma

► DOMA FURNITURE

► La historique de notre entreprise

- ❖ “Doma furniture” est une entreprise du meubles qui a été creee en 2001 mais il a débute ses operations en 2002.
- ❖ A l’origine c’était une petite entreprise qui a commence avec un capital de base faible, mais au fil des ans, il a enregistre beaucoup de succes et maintenant c’est une tres grande entreprise.
- ❖ En 2005, l’entreprise est devenue le leader des produits du meubles dans le monde entier

► La structure de Doma Furniture

► Le siege social

- ❖ Le siege social de notre compagnie se trouve a Kampala en Ouganda

► Les produits de notre entreprise

- ❖ Nous produisons des produits du meubles et nous avons une gamme de 100 produits que nous vendons dans le monde entier. Nos produits sont les suivant ;

➤ Les chaises

➤ Les armoires

➤ Les placards

➤ Les tables

➤ Les lits

► Les nouveaux produits de notre entreprise

- ❖ Nous avons aussi les nouveaux produits qui nous avons commence a produire l’an dernier

➤ Chaises de salle d’attente

➤ Tables de bureau

➤ Tables de reception

► Les produits de fabrications et les produits de vendes

- ❖ Nous fabriquons des produits en bois et nous vendons ces different produits dans beaucoup de pays. Ces produits sont ;

➤ Les portes

➤ Les lits

➤ Les armoires

➤ Les placards et

➤ Les chaises

► Le chiffre d’affaire de notre entreprise

- ❖ Nous avons un chiffre d’affaires annuel de 10 millions de shillings et tous les produits contribuent un pourcentage different

- La nombre de salaire de Doma furniture
- ❖ Nous employons 6000 personnes dans nos différents points de vente partout dans le monde

9.6.9 Analyse de l'exposé du binôme Doma

Le tableau ci-dessous illustre les PNCA et les *exemplars* relevés dans la production du binôme « DOMA » et la catégorie correspondante à chaque PNCA.

PNCA relevées lors du projet non pilote	Catégorie correspondante	Résultat selon le contrôle : <i>les exemplars</i>	Implication des apprenants	Remarques
La historique de notre entreprise	PNCA relative à la grammaire (article défini)	(+)		
« Doma furnitre » est une petite entreprise du meuble qui a été creee en 2001 mais il a debute ses operations en 2002	PNCA relative à la grammaire (conjugaison de verbes au passé,	DOMA FURNITURE ☐ La historique de notre entreprise ☐ “Doma furniture” est une entreprise du meubles qui a été creee en 2001 mais il a débute ses operations en 2002. ☐ A l’origine c’était une petite entreprise qui a commence avec un capital de base faible, mais au fil des ans, il a enregistre beaucoup de succes et maintenant c’est une tres grande entreprise. ☐ En 2005, l’entreprise est devenue le leader des produits du meubles dans le monde entier ☐ La structure de Doma Furniture ☐ Le siege social ☐ Le siege social de notre compagnie se trouve a Kampala en Ouganda ☐ Les produits de notre entreprise ☐ Nous produisons des produits du meubles et nous avons une gamme de 100 produits que nous vendons dans le monde entier. Nos produits sont les suivant ; ☐ Les chaises ☐ Les armoires ☐ Les placards		

		☐ Les tables ☐ Les lits ☐ Les nouveaux produits de notre entreprise ☐ Nous avons aussi les nouveaux produits qui nous avons commence a produire l'an dernier ☐ Chaises de salle d'attente ☐ Tables de bureau ☐ Tables de reception ☐ Les produits de fabrications et les produits de vendes ☐ Nous fabriquons des produits en bois et nous vendons ces different produits dans beaucoup de pays. Ces produits sont ; ☐ Les portes ☐ Les lits ☐ Les armoires ☐ Les placards et ☐ Les chaises ☐ Le chiffre d'affaire de notre entreprise ☐ Nous avons un chiffre d'affaires annuel de 10 millions de shillings et tous les produits contribuent un pourcentage different ☐ La nombre de salaire de Doma furniture ☐ Nous employons 6000 personnes dans nos différents points de vente partout dans le monde		
A l'origine, c'était une petite entreprise qui a commence avec un capital de base faible, mais au fil des ans, il a enregistre beaucoup de success et maintenant c'est une grande entreprise	PNCA relative à la grammaire			
Le siege social de notre compagnie se trouve a kampala	PNCA relative à la grammaire (préposition de lieu)			

Nous avons aussi les nouveaux produits qui nous avons commence a produire l'an dernier	PNCA relative à la grammaire (pronom relative, conjugaison des verbes au passé)			
Tables de reception	PNCA relative à L1			
Les produits de fabrications et les produits de vendes	PNCA relative au lexique			

Tableau 17: Les PNCA et les *exemplars* relevées de l'expérimentation pilote du binôme : « DOMA ».

La performance du binôme «Doma» est aussi dans la norme. Il s'est impliqué dans la recherche remarquable d'informations simples et complexes pour son exposé. Ce groupe a pu parlé de l'historique de son entreprise, la structure de l'entreprise, le siège social, le chiffre d'affaires, le nombre de salariés, les produits de fabrication de vente et l'introduction des nouveaux produits - bref il a pu réinvestir dans les acquis antérieurs. Les PNCA relevées dans cet exposé concernent majoritairement la grammaire et en particulier au niveau de la conjugaison au passé. L'emploi de prépositions et d'articles définis, fait partie de ces PNCA. Ces derniers ne gênaient pas du tout la compréhension de la production. Dans les lignes suivantes, nous présentons l'exposé du groupe de Société Oréale (cf. vignette 12) que nous analyserons ensuite (cf. 9.6.11).

Vignette 12: 9.6.10 La présentation par le groupe de Société Oréale

• SOCIÉTÉ ORÉAL • Elle a été fondée en 1909 par Sherry. Elle a son siège social à Kinshasa, au Congo. Elle fait le commerce des prosduits de beauté. • Nos produits • Elle a commencé avec des produits de couleur de cheveux mais elle a changé pour la fabrication des produits de beauté. Nos produits comprennent des brillants à lèvres, des rouges à lèvres, des produits de visage comme des démaquillants, des lotions astringentes, de la poudre pour le visage. • L'organigramme • Employés • Nous avons au moins 14.000 employés. Ils sont pour la majorité des

francophones de France, du Congo, du Burundi et de Côte d'Ivoire.

- Produits
- Our products include, lip gloss, lip liner, lipstick. Face products include concealer, foundation, face powder, rouge, cleanser, toner.
- Chiffres d'affaires
- Les ventes de produits cosmétiques en divisions différentes : 54,8% des produits consommateurs à £7.506 milliards, 2,5% des produits de luxe à £3,441 milliards, 13,9% des produits professionnels à £1,9 milliards et 5,5% des cosmétiques actives à £0,749 milliards.
- Marques.
- En général, les marques sont catégorisées par leurs marchés cibles tels que le marché du grand public, marché professionnel, marché de luxe et de cosmétique active.
- Nous exportons au Royaume-Uni, en Inde, en Ouganda, en Zambie et au Rwanda.
- Nouveaux produits
- Nos nouveaux produits sont shampoing, après-shampoing, crème coiffante, poudre du corps, vernis à ongles.

9.6.11 Analyse de l'exposé du binôme: Société Oréal

Le tableau ci-dessous illustre les PNCA et les *exemplars* relevés dans la production du binôme « Société Oréal » et la catégorie correspondante à chaque PNCA.

PNCA relevées lors du projet non pilote	Catégorie correspondante	Résultat selon le contrôle : les <i>exemplars</i>	Implication des apprenants	Remarques
Our products include, lip gloss, lip liner, lipstick. Face products include concealer, foundation, face powder, rouge, cleanser, toner	PNCA relative à L1	(0)		
		SOCIÉTÉ ORÉAL Elle a été fondée en 1909 par Sherry. Elle a son siège social à Kinshasa, au Congo. Elle fait le commerce des produits de beauté. Nos produits Elle a commencé avec des produits de couleur de cheveux mais elle a changé pour la fabrication des produits de beauté. Nos produits comprennent des brillants à lèvres,		

		des rouges à lèvres, des produits de visage comme des démaquillants, des lotions astringentes, de la poudre pour le visage. L'organigramme Employés Nous avons au moins 14.000 employés. Ils sont pour la majorité des francophones de France, du Congo, du Burundi et de Côte d'Ivoire. Produits SOCIÉTÉ ORÉAL Elle a été fondée en 1909 par Sherry. Elle a son siège social à Kinshasa, au Congo. Elle fait le commerce des produits de beauté. Nos produits Elle a commencé avec des produits de couleur de cheveux mais elle a changé pour la fabrication des produits de beauté. Nos produits comprennent des brillants à lèvres, des rouges à lèvres, des produits de visage comme des démaquillants, des lotions astringentes, de la poudre pour le visage. L'organigramme Employés Nous avons au moins 14.000 employés. Ils sont pour la majorité des francophones de France, du Congo, du Burundi et de Côte d'Ivoire. Produits Our products include, lip gloss, lip liner, lipstick. Face products include concealer, foundation, face powder, rouge, cleanser, toner. Chiffres d'affaires Les ventes de produits cosmétiques en divisions différentes : 54,8% des produits consommateurs à £7.506 milliards, 2,5% des

		produits de luxe à £3,441 milliards, 13,9% des produits professionnels à £1,9 milliards et 5,5% des cosmétiques actives à £0,749 milliards. Marques. En général, les marques sont catégorisées par leurs marchés cibles tels que le marché du grand public, marché professionnel, marché de luxe et de cosmétique active. Nous exportons au Royaume-Uni, en Inde, en Ouganda, en Zambie et au Rwanda. • Nouveaux produits • Nos nouveaux produits sont shampoing, après-shampoing, crème coiffante, poudre du corps, vernis à ongles. Our products include, lip gloss, lip liner, lipstick. Face products include concealer, foundation, face powder, rouge, cleanser, toner. Chiffres d'affaires Les ventes de produits cosmétiques en divisions différentes : 54,8% des produits consommateurs à £7.506 milliards, 2,5% des produits de luxe à £3,441 milliards, 13,9% des produits professionnels à £1,9 milliards et 5,5% des cosmétiques actives à £0,749 milliards. Marques. En général, les marques sont catégorisées par leurs marchés cibles tels que le marché du grand public, marché professionnel, marché de luxe et de cosmétique active. Nous exportons au Royaume-Uni, en Inde, en Ouganda, en Zambie et au Rwanda. Nouveaux produits Nos nouveaux produits sont shampoing, après-shampoing, crème coiffante, poudre du corps, vernis à ongles

Tableau 18: PNCA et les exemplars relevés de l'expérimentation pilote du binôme : « Société Oréal ».

La performance du binôme : Société Oréal est au dessus de la norme. Ce binôme a mené une recherche très remarquable d'informations complexes et claires pour son exposé. Il a bien investi dans le lexique de l'entreprise (historique, structure de l'entreprise, siège social, dirigeants, produits de fabrication de vente, introduction des nouveaux produits chiffre d'affaire, bas/haut de gamme...). Il est intéressant de noter sa large implication dans son travail, tout comme l'absence d'autres PNCA, mise à part celle relative à L1. Les PNCA qui s'y trouvent ne gênaient pas du tout la compréhension de la production. Finalement, dans les lignes suivantes nous présentons l'exposé du groupe de Massie Designers (cf. vignette 13) que nous analyserons ensuite (cf.9.6.13).

Vignette 13: 9.6.12 La présentation par le groupe de Massie Designers

MASSIE DESIGNERS

l'histoire de la société

a été créée le 20 novembre 2001 par deux mariées partenaires et essies. Elle a commencé comme une petite entreprise avec un seul magasin mais en 2008 elle a ouvert huit magasins dans d'autres pays comme le Cameroun, le Sénégal et France. Elle est devenue l'une des plus grandes de la mode maisons dans le monde.

La structure de l'entreprise

Siège de la société

Siège social est situé au Rwanda Kigali

Nombre d'employés/nombre de salariés

Employés de l'entreprise de 5000 personnes.

Chiffre d'affaires annuel

Total de nos ventes annuelles s'élève à cinq cents millions de dollars

Produit de l'entreprise

Chaussures

Sacs

Vêtements

Nouveaux produits

Lunettes de soleil

Bijoux

Les produits de fabrications et les produits de vente

Chaussures

Sacs

Vêtements

Lunettes de soleil

Bijoux

Je vous remercie beaucoup pour votre temps

9.6.13 Analyse de l'exposé du binôme: Massie Designers

Le tableau ci-dessous illustre les PNCA ainsi que les *exemplars* relevés dans la production du binôme « Massie Designers » et la catégorie correspondante à chacune.

PNCA relevées lors du projet non pilote	Catégorie correspondante	Résultat selon le contrôle : les <i>exemplars</i>	Implication des apprenants	Remarques
<u>l'histoire de la société</u>	PNCA relative à la nativisation phonologique	(-)		
a été créée le 20 novembre 2001 par deux mariées partenaires et essies. Il a commencé comme une petite entreprise avec un seul magasin mais en 2008 il a ouvert huit magasins dans d'autres pays comme le Cameroun, le Sénégal et France. Il est devenu l'un des plus grands de la mode maisons dans le monde.	PNCA relative à L1, PNCA relative à la grammaire (difficultés au niveau de conjugaison au passé	MASSIE DESIGNERS l'histoire de la société a été créée le 20 novembre 2001 par deux mariées partenaires et essies. Il a commencé comme une petite entreprise avec un seul magasin mais en 2008 il a ouvert huit magasins dans d'autres pays comme le Cameroun, le Sénégal et France. Il est devenu l'un des plus grands de la mode maisons dans le monde. La structure de l'entreprise Siege de la société Siege social est situé au Rwanda Kigali Nombre d'employés/nombre de salariés Employés de l'entreprise de 5000 personnes. Chiffre d'affaires annuel Total de nos ventes annuelles s'élèvent à cinq cents millions de dollars Produit de l'entreprise Chaussures, Sacs, vêtements, Nouveaux produits Lunettes de soleil, bijoux Les produits de fabrications et les produits de vente Chaussures, Sacs, Vêtements, Lunettes de soleil, bijoux Je vous remercie beaucoup pour votre temps.		
Siege de la société	PNCA relative à la nativisation			

	phonologique			
Siege social est situe au Rwanda Kigali	PNCA relative à la nativisation grammaticale (difficulté au niveau de la conjugaison au passé)			
Nombre d'employes/nombre de salaire	PNCA relative à L1			
Employes de l'entreprise de 5000 personnes.	PNCA relative au vocabulaire			
Total de nos ventes annuelles s'elevent a cinq cents millions de dollars	PNCA relative à la grammaire (difficulté au niveau de la préposition)			
Product de l'entreprise	PNCA relative à L1			
Les produit de frabrications et les produits de vende	PNCA relative au vocabulaire			
Vetements	PNCA relative au vocabulaire			

Tableau 19: PNCA relevées de l'expérimentation pilote du binôme : « Massie designers ».

Le groupe de « Massie Designers » a bien investi dans le lexique de l'entreprise (historique, structure de l'entreprise, siège social, dirigeants, produits de fabrication de vente, introduction des nouveaux produits chiffre d'affaire, bas/haut de gamme...). Par contre leur performance est en dessous de la norme. Son exposé est caractérisé par un nombre élevé de PNCA relatives à la grammaire et au vocabulaire. Les points grammaticaux portant sur les prépositions, la conjugaison des verbes au passé caractérisent ces PNCA. La nativisation phonologique se ressent aussi. Après avoir présenté les différents exposés techniques des expérimentations non-pilotes, ainsi que leurs analyses et leurs synthèses, nous procédons à l'analyse des résultats des ces exposés pour ensuite analyser leurs apports pour la thèse en cours.

9.6.14 Analyse générale des résultats des dernières expérimentations

L'analyse des résultats des dernières expérimentations des apprenants nous ont conduits à évaluer l'apport de données obtenues pour cette thèse. Les différents exposés techniques, nous ont donné l'occasion de proposer des tâches réalistes aux étudiants. Ces tâches étaient motivantes parce qu'elles étaient liées à la réalité professionnelle qu'offre un entraînement efficace (Narcy-Combes, 2005). Nous l'avons évoqué dans la partie (4.4).

Pour rappel, il est important de signaler ici que les tâches de l'expérimentation non-pilote ont été évaluées en fonction du groupe (*notion de norme dans le groupe*) et de l'implication des apprenants, d'où j'ai repéré et adapté les paramètres suivants pour la présente étude: en dessous de la norme, (-), dans la norme (0) et au dessus de la norme (+) et une flèche  pour indiquer l'implication de l'étudiant. (cf. Narcy-Combes, 2005:198, 199, 217). Ces mêmes critères étaient utilisés pour évaluer les expérimentations pilotes. Nous avons aussi évoqué les critères de l'évaluation de la production orale que préconise le CECRL pour le niveau A1, A2 et A2+ ou B1.

Cette expérimentation a contribué à valider d'une part nos hypothèses sur l'importance des tâches pour déclencher la production orale des apprenants, et sur l'importance de l'exposé technique oral pour l'acquisition de L2. D'autre part, elle a pareillement contribué à valider celles qui soutiennent le fonctionnement langagier sur des *exemplars* - nous les avons mentionnés dans la partie (4.3.1.6).

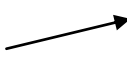
Le résultat de ces exposés souligne une implication importante des apprenants et leurs résultats globalement convaincants. Contrairement à l'évitement que nous avons observé pendant les exposés de l'expérimentation pilote, les apprenants de *BIB3* ont particulièrement montré de l'enthousiasme, pendant qu'ils présentaient leurs tâches sur support PPT. Les 20 binômes étudiants sont tous venus avec chacun un portable. En nous basant sur les critères d'évaluation retenus pour ces exposés techniques, on peut dire que ces résultats montrent l'engagement des apprenants, malgré le nombre de PNCA relevées. Les 5 groupes se sont bien investis dans les éléments suivants, qui pour nous sont pivots pour les 5 derniers exposés : l'historique de l'entreprise, la structure de l'entreprise, le siège social, le chiffre d'affaires, le nombre de salariés, les produits de fabrication de vente, l'introduction des

nouveaux produits, et finalement l'ouverture d'une succursale de l'entreprise à l'étranger. Cependant ces PNCA concernent largement des phénomènes de nativisation, que nous avons catégorisés comme relatives à la L1, à la grammaire, au lexique et à la phonologie. Nous déduisons que ces apprenants ont atteint un certain niveau nécessaire d'A2, pour produire en L2.

A rappeler aussi qu'ils sont normalement du niveau A1+ ou A2 ou B1- du CECRL. Avec une pratique d'entraînement répétée de l'exposé technique, il est fort probable que ces apprenants atteignent les critères de L2. Il est aussi important de noter que dans la classe de langue de *BLHM 3*, le niveau des apprenants est hétérogène, par exemple, le groupe de Kwarach est d'un niveau B1 alors qu'en *BIB3*, le binôme « Société Oréal » est plus avancé.

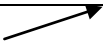
Ainsi, comme nous l'avons signalé dans la partie (4.4), il est très important d'impliquer les apprenants dans leur apprentissage, car le fait d'agir (*learning by doing*) facilitera le passage à des procédures implicites (J. Dewey 1988). Les apprenants s'investiront dans le dispositif, si l'environnement est non-menaçant (Narcy-Combes, 2005). Non seulement cela encourage leur implication et leur investissement personnel dans la phase d'appropriation, mais cela encourage aussi la co-construction des connaissances par le sujet donné, et autour des personnes avec qui ils interagissent dans le cadre d'actions à caractère situé, que nous avons évoqué dans la partie (3.2.3).

Donc en résumé, le tableau ci-dessous montre les résultats des apprenants de la phase non-pilote et les productions qui remplissent leurs fonctions pragmatiques

Noms des participants aux expérimentations non-pilotes	Résultats des expérimentations non-pilotes selon le contrôle : - 0 + (évaluation quantitative)	Implications des apprenants	Les productions pragmatiques
Kwarach Specioza et son équipe	(+)		LA TOURISTIQUE ATTRACTIONS DU R.D.C INTRODUCTIONS. PRESENTATIONS PARS KWARACH SPECIOZA 07/U/8912/EVE NALUBEGA GIDER 07/U/

			NOUS VOUS SOUHAITONS UNE BON SEJOURS ICI A' REBULIQUE DEMOCRATIQUE DUCONGO TOURISME DU RDC Le Congo constitue la terre du tourisme par excellence, compte tenu aussi bien de la diversité de ses climats, de la beauté et de la richesse de son paysage que de la pluralité des possibilités qu'il offre. L'hôtels et restaurants Beaucoup d'hôtels et restaurant et pension ont grandi au cours des années derniers pour offrir le bon équipement de logement aux touristes. Les attractions inclut:- PARCS NATIONAUX FORÊTS LIEUX TOURISTIQUES L'HOTELS Forêts inclut La forêt du Mayumbe, elle est la plus impressionnante. Elle s'étend sur près de la moitié septentrionale du pays, au sud du lac Tumba jusqu'aux contrefort du Ruwenzori, où elle a poussé sur l'emplacement d'un immense lac préhistorique dont il ne reste, de nos jours, que les lacs Maï-Ndombe et Tumba Néanmoins, la forêt équatoriale demeure encore impénétrable pour les voyageurs, à cause de sa masse végétale dès que l'on quitte la trouée des villages. Les PARCS NATIONAUX inclut :- L'Institut congolais de la Conservation de la Nature gère sept parcs nationaux, dont celui de la Salonga, sur l'Equateur, considéré comme la plus grande réserve forestière de la planète.

			Le Parc National de Kahuzi-Biega C'est là que le touriste pourra rencontrer le gorille, ce grand primate au tempérament doux et timide malgré son impressionnante carrure. Le Parc National des Kundelungu Le Parc National des Kundelungu, avec ses 210.000 hectares de superficie totalement protégée et une zone annexe de 750.000 hectares, inclut les plus hautes chutes du continent africain Le guépard y trouve un de ses tout derniers refuges dans le territoire de la République démocratique du Congo à côté d'autres spécimens caractéristiques de la faune comme le zèbre, l'antilope rouanne, l'éland du Cap, l'hippotrague noir et le grand koudou. Le Parc de la Rwindi Le Parc de la Rwindi, quant à lui, se situe à trois heures de voiture de Goma. C'est une vaste plaine de savanes traversée par les rivières Rutshuru et Rwindi, où vivent des milliers d'hippopotames. Au bord de ces rivières se rencontrent divers genres d'animaux : lions, léopards, éléphants, buffles, antilopes, hyènes, etc. L'hôtel de la Rwindi est aussi très connu tant pour la finesse de sa cuisine que pour son confort et son accueil tout court. Les autre parc inclut:- Le Parc des Virunga Le Parc National de la Garamba Le Parc National de l'Upemba Le Parc National de la Maïko Le Parc National de la Salonga LIEUX TOURISTIQUES Kinshasa et sa région Le Kivu

			Le Haut-Congo Le Katanga Les deux Kasai Le Bandundu L'Equateur Le Bas-Congo Le modes du transport Le modes inclut l'avion a l'interieur du pays, Mais les pauvres system de transport du RDC est une cause de principaux derriere l'industrie de tourisme. Les autre toutiste utilise les taxis. FINALLEMENT. Nous vous invitons à une petite visite, région par région, afin de découvrir quelques lieux surprenants. MERCI BEAUCOPE.
Keeya Rogers et son équipe	(+)		☐ ATTRACTION TOURISTIQUE DES RDC ☐ Ou est-ce que vous partez en vacances?, Republique Democratique du Congo (RDC), est a beau site pour touriste, c'est merveilleux et un bel endroit pour tourisme. ☐ RDC est interessant pour oiseaux, visite de naturelle, bien logement, terrain de camping, ornithologique et animaux ☐ Le liste de attraction touristique comprendre ☐ Le foret dans RDC • Le foret de la crete congo-Nil ☐ Foret de montagnes comme les forets de Nyongwe (prolongement de la kibira

			burundaise • La forets des birunga ont presque la meme faune et flore ☐ A la place des gorilles qu'on trouve ailleurs, ici elles sont remplacees par des chimpanzes. ☐ Conti. ☐ La foret de kibira appartient a l'ensemble des forets afro-montagnardes ☐ On y trouve des especes doiseaux endemiques comme la tres rare timalie a colier ☐ La foret de Bururi y est marquee par l'aniennete de son isolement par rapport a l'esemble des autres forets de la crete congo-Nil. Le climate y est sec avec une saison seche plus longue qu'au Nord de la crete. On y trouve le touraco de Livingstone qui remplace le touraco a bec noir qu'on trouve dans la kibira. Au niveau de la vegetation on trouve des especes endemiques dans la vallee de la riviere Siguvyaye. ☐ Les reserves forestieres dans RDC ☐ Kigwena-Rumonge, elles s'etirent sur le plemont occidental de la crete Congo-Nil. C'est le dernier echantillon d'une foret periguineenne a l'instar de celle qu'on trouve sur le rebord de la cuvette en RDC ☐ Les reserves s'etirent en bordure de la route nationale No 3 (RN3) qui longe le littoral du lac Tanganyika de Bujumbura a Nyanza-Lac sur une longueur de 125 km. ☐ On y trouve de grands caiaos, divers singes et vegetations luxuriants uniques ☐ Plus join sur la crete, on

			trouve des savanes boisées entrecoupées de galeries forestières attrayantes. ☐ Montagnardes de la cuvette de la RDC ☐ La nature du relief est accidentée. Ce qui rend son accessibilité difficile. Mais on éprouve le plaisir d'y effectuer des randonnées à pied malgré ses hautes herbes. Sa nature ne se découvre que lentement et on ne parvient à percer son intimité que pas à pas en marchant à pied. ☐ Les réserves montagnardes dans RDC ☐ Nyakazu et de Mwishanga ils sont situées sur un relief accidenté comprenant les chutes de la Karera pour Mwishanga et la grande faille dite "faille des Allemands" pour la réserve de Nyakazu ☐ Elles constituent un paysage pittoresque et abritent de vestiges extraordinaires constitués de végétations naturelles, en l'occurrence les savanes. ☐ Accessibilité de ces parcs et réserves naturelles, accessibilité dans sa partie Sud
Gloria et son équipe	(+)		LES ATTRACTIONS TOURISTIQUES AU BURUNDI ☐ Il y a trop de attractions touristiques tels les parcs nationaux ; les réserves naturelles; lacs; rivières; forêt et les chutes • La source du Nil à Rotovu 115km de Bujumbura au sud-est. • Les chutes de Karera au est. • Les Lacs aux oiseaux au nord à Kirundo 200km de Bujumbura. • Pierre livingstone au 13km sud de Bujumbura. • Nyanza-Lac au 125km sud du

			pays. ☐ LE MODE DE TRANSPORT ☐ On peut utiliser l'avion ☐ On peut voyager en bus ou taxi ☐ Il y a la gare ☐ LE LEGEMENT ☐ Il y a camping sauvage ☐ La restauration et le logement sont possibles a ☐ LES COUTS DE VISITE ☐ Il y a beaucoup de bureau d'échange ☐ On peut trouver le devis étrangers ☐ LES ANIMAUX A VOIR ☐ On peut voir D'antilope ☐ il y Des buffles ☐ Vous pouvez voir Le végétation savanes et plantations ☐ Vous trouve Des crocodiles ☐ Il y a Foule d'oiseaux ☐ On y Hippopotames ☐ On y trouve de petits animaux nocturnes qu'on trouve rarement dans les autres parcs est africains ☐ LES SOUVENIRS ☐ Il y a curiosités touristiques
Binôme «Sleek Fashion»	(+)		Historique de notre entreprise • Nom de l'entreprise est Sleek fashion entreprise • La société existe depuis 10 ans • Date de création ; 2000 • Date d'enregistrement officielle : 2002 • Le Siege social

			• Aux états unis • En ville a Californie • Les bureaux sont située 4th rue, Bell avenue a Paris • La structure de l'entreprise • Le président Directeur General • Directeur financier • Directeur de ressources humaines • Directeur de marketing • Directeur de clientèles • Le chiffre d'affaires • Élevé à 1.4 milliard d'euros • Des parfums représentent 20% • Les produits de beauté représentent 10% • Des sacs représentent 20% • Des chaussures représentent 10% • Des vêtements représentent 40% • Les nombre de salaries : 10,000 pensionnes • Les produits de fabrication et des ventes : des parfums, les produits de beauté, des sacs, des chaussures, des ventements comme des blousses des jupes des robes. • Les Nouveaux produits • Notre intention est de fabriquer • Des voiles • Des bannettes
Binôme «Esperance»	(+)		HISTORIQUE DE L'ENTREPRISE ESPERANCE • Nom de l'entreprise: ESPERANCE

			• Date de creation: 1999 • Date d'enregistrement officielle: 2001 • Situation géographique Actuelle: Jinja road, Kampala Uganda • Fondateurs: Mr Romain Dubois et Mme Rose Dubois. • Le premier siege sociale etait à Jinja dont l'activite n'était que la filature du coton, employant 20salaries. • En 2003, l'entreprise Esperance a commence à fabriquer et vendre des Vetements seulement en Ouganda. • En 2005 L'entreprise s'est epanouis pour couvrir les pays de l'Afrique de l'Est (Uganda, Kenya and Tanzania). • En 2007 L'entreprise a pu capturer les pays de l'Afrique de l'Ouest, du Sud et du Nord. • En 2008 elle a capture les marches de l'Afrique en entierete. • En Fevrier 2010, l'enreprise a pue etablir deux stores à Paris France. • Notre but est de capturer le monde entier et de devenir Global. • LA STRUCTURE DE L'ENTREPRISE • nbnnnb • LE SIEGE SOCIAL • Notre Siege social se trouve a Kampala Uganda Jinja road, Rue numero Six(6) • LE CHIFFRE D'AFFAIRES • LE NOMBRE DE SALARIES • 1 President Directeur General (PDG) • 7 Directeurs des differentes Departements

			• 22 Superviseurs des Operations dans des differentes pays • 300 employe's. • Total de 330 salarie's. • LES PRODUITS DE FABRICATION ET DE VENTE • Des voiles • Des vestes • Robes • Chemises • Pantalons • Tricots • Jupes • Blouses • Chapeaux • Écharpes • Singlais • Vêtement de sports • DES NOUVEAUX PRODUITS Nous avons aussi tant des nouveaux produits qui sont encore en fabrication. • Des souliers (chaussures) dames et hommes • Des Bijoux, chainettes, bracelets • De chouchous etc
Binôme «Doma»	(+)		DOMA FURNITURE ☐ La historique de notre entreprise ☐ “Doma furniture” est une entreprise du meubles qui a été creee en 2001 mais il a débute ses operations en 2002. ☐ A l'origine c'était une petite entreprise qui a commence avec un capital de base faible, mais au fil des ans, il a enregistre beaucoup de succes et maintenant c'est une tres grande entreprise.

			☐ En 2005, l'entreprise est devenue le leader des produits du meubles dans le monde entier ☐ La structure de Doma Furniture ☐ Le siege social ☐ Le siege social de notre compagnie se trouve a Kampala en Ouganda ☐ Les produits de notre entreprise ☐ Nous produisons des produits du meubles et nous avons une gamme de 100 produits que nous vendons dans le monde entier. Nos produits sont les suivant ; ☐ Les chaises ☐ Les armoires ☐ Les placards ☐ Les tables ☐ Les lits ☐ Les nouveaux produits de notre entreprise ☐ Nous avons aussi les nouveaux produits qui nous avons commence a produire l'an dernier ☐ Chaises de salle d'attente ☐ Tables de bureau ☐ Tables de reception ☐ Les produits de fabrications et les produits de vendes ☐ Nous fabriquons des produits en bois et nous vendons ces different produits dans beaucoup de pays. Ces produits sont ; ☐ Les portes ☐ Les lits ☐ Les armoires ☐ Les placards et ☐ Les chaises ☐ Le chiffre d'affaire de notre entreprise

			☐ Nous avons un chiffre d'affaires annuel de 10 millions de shillings et tous les produits contribuent un pourcentage différent ☐ La nombre de salaire de Doma furniture ☐ Nous employons 6000 personnes dans nos différents points de vente partout dans le monde
Binôme « Société Oréal »	(+)		SOCIÉTÉ ORÉAL • Elle a été fondée en 1909 par Sherry. Elle a son siège social à Kinshasa, au Congo. Elle fait le commerce des prosduits de beauté. • Nos produits • Elle a commencé avec des produits de couleur de cheveux mais elle a changé pour la fabrication des produits de beauté. Nos produits comprennent des brillants à lèvres, des rouges à lèvres, des produits de visage comme des démaquillants, des lotions astringentes, de la poudre pour le visage. • L'organigramme • Employés • Nous avons au moins 14.000 employés. Ils sont pour la majorité des francophones de France, du Congo, du Burundi et de Côte d'Ivoire. • Produits • Our products include, lip gloss, lip liner, lipstick. Face products include concealer, foundation, face powder, rouge, cleanser, toner. • Chiffres d'affaires • Les ventes de produits cosmetiques en divisions différentes : 54,8% des produits consommateurs à £7.506 milliards, 2,5% des produits de luxe à £3,441 milliards, 13,9% des produits professionnels à £1,9 milliards et

			5,5% des cosmétiques actives à £0,749 milliards. • Marques. • En général, les marques sont catégorisées par leurs marchés cibles tels que le marché du grand public, marché professionnel, marché de luxe et de cosmétique active. • Nous exportons au Royaume-Uni, en Inde, en Ouganda, en Zambie et au Rwanda. • Nouveaux produits • Nos nouveaux produits sont shampoing, après-shampoing, crème coiffante, poudre du corps, vernis à ongles.
Binôme Massie Designers»	«		MASSIE DESIGNERS l'histoire de la société a été créée le 20 novembre 2001 par deux mariés partenaires et essie. Il a commencé comme une petite entreprise avec un seul magasin mais en 2008 il a ouvert huit magasins dans d'autres pays comme le Cameroun, le Sénégal et France. Il est devenu l'un des plus grands de la mode maisons dans le monde. La structure de l'entreprise Siege de la société Siege social est situé au Rwanda Kigali Nombre d'employés/nombre de salariés Employés de l'entreprise de 5000 personnes. Chiffre d'affaires annuel Total de nos ventes annuelles s'élèvent à cinq cents millions de dollars Produit de l'entreprise

			Chaussures Sacs vêtements Nouveaux produits Lunettes de soleil bijoux Les produit de frabrications et les produits de vende Chaussures Sacs Vetements Lunettes de soleil bijoux Je vous remercie beaucoup pour votre temps

Tableau 20: Récapitulatif du résultat des dernières expérimentations

D'après ce tableau, on peut remarquer les points suivants :

- Un groupe d'apprenants est «en dessous de la norme» comme évaluation de la PNCA, mais ce binôme s'est impliqué dans son exposé technique. Ce groupe a particulièrement était capable d'investir dans les éléments suivants qui pour nous sont pivots pour déclencher le processus d'apprentissage : l'historique de l'entreprise, la structure de l'entreprise, le siège social, le chiffre d'affaires, le nombre de salariés, les produits de fabrication de vente, l'introduction des nouveaux produits, et finalement l'ouverture d'une succursale de l'entreprise à l'étranger. Autrement dit, ce groupe peut entretenir des échanges d'informations sur un service quelconque. Il peut comprendre des expressions quotidiennes. Il peut également se débrouiller avec des nombres, des quantités. Il peut donner des informations aux clients francophones à visée fonctionnelle. Toutes ces observations nous conduisent à postuler que si l'on expose les apprenants à des activités répétées, ils peuvent atteindre un certain niveau d'acquisition.
- Sept groupes d'apprenants étaient « au-dessus de la norme » comme évaluation de la PNCA. A travers ces sept exposés, on peut conclure que ces apprenants se sont impliqués dans leurs exposés techniques. Ils ont fait preuve de notions abordées en

amont, apprises lors du cours précédent de FOS. Ils ont apporté des précisions à la situation de communication et ont utilisé un lexique très varié. Leurs exposés ont contenu les formules de politesse, d'accueil, de salutation, de remerciement etc. Ces groupes ont donné énormément d'informations sur les attractions touristiques, à propos de leurs entreprises, etc.

- A travers les productions qui remplissent les fonctions pragmatiques, les performances ainsi que les investissements des apprenants dans les exposés différents attirent notre attention sur le besoin d'exposer ces apprenants à de grandes quantités d'*input* qui les responsabilisera dans leur apprentissage. Compte tenu des productions émises par les différents groupes d'apprenants des expérimentations non-pilotes, il devient clair qu'en tant que leur tutrice, nous devons leur multiplier des occasions, dans lesquelles ils peuvent s'impliquer dans leur apprentissage en leur proposant des macro-tâches d'entraînement de type B sur des situations réelles de la vie.

Donc en résumé, le tableau ci-dessous résume toutes les PNCA dans l'ordre de leur apparition.

PNCA (ou eprn)	Catégorie correspondante
• Nous vous souhaitons une bon séjours ici à republique democratique du congo • 7 directeurs des différentes departements • 22 superviseurs des operations dans des differentes pays	PNCA relative à la grammaire (questions de genre masculin et féminin)
• Republique democratique Congo (RDC),est a beau site pour touriste • Le liste de attraction touristique comprendre Le foret dans RDC	PNCA relative à la grammaire (emploi des articles définis et indéfinis)
• Kigwena–Rumongee,elles s'étirent sur le plemont occidental de la crete Congo-Nil ,c'est le dernier echantillon d'une foret periguieneenne a l'instar de celle qu'on trouve sur le rebord de la cuvette edn RDC • La nature du relief est accidentee .ce qui rend son accessibilité difficile. Mais on eprouve le plaisi d'y effectuer des	PNCA relative à la grammaire (problème de la préposition)

rendonnees a pieds malgre ses hautes herbes. Sa nature ne se decouvre que pleinement et on ne parvient a percer son intimité que pas a pas en marchant a pieds • Les reserves s'étendent en bordure de la route nationale No 3 (RN3) qui longe le littoral du lac Tanganyika de Bujumbura a Nyanza-Lac sur une longueur de 125 km • Il y a trop de attractions touristiques tels les parcs nationaux • Les chutes de Karera au est • En ville a Kigali • Notre siege social se trouve a Kigali • Le siege social de notre compagnie se trouve a Kigali • Total de nos ventes annuelles s'elevent a cinq cents millions de dollars	
• A été creee le 20 novembre 2001 par deux marie partenaires et essie. It a commence comme une petite entreprise avec un seul magasin mais en 200_ il a ouvert huit magasins dans d'autres pays comme le Cameroun, le Senegal et France. • Nous avons aussi les nouveaux produits qui nous avons commence a produire l'an dernier • «Doma furniture » est une entreprise qui a commence avec un capital de base faible, mais au fil des ans, il a enregistré beaucoup de succes • En fevrier 2010, l'entreprise a pue etabli deux stores à Paris France • En 2003, l'entreprise Esperance a commence a fabriquer et vendre des vêtements seulement en Ouganda • En 2005, l'entreprise s'est épanouie • En 2008 elle a capture les marches de l'Afrique entiere • Les bureaux sont situees 4th rue , Bell avenue a Paris • Vous trouvez des crocodiles • Nyakuzi et de Mwishanga ils sont situees sur un relief accidenté comprenant les chutes de la Karera pour Mwishanga et la	PNCA relative à la grammaire (problème avec les conjugaisons au passé)

grane faille dite « faille des Allemands » pour la reserve de Nyakuza • Elles constituent un paysage pittoresque et abritent de vestige extraordinaires constitues de vegetations naturelles ,en l'occurenec les savanes • Plus join sur la crete,on trouve des savanes boisees entrecoupees de galeries forestieres attrayantes • Siege social est situe au Rwanda kigali	
• Accessibilite de ces parcs et reserves naturelles, accessibilite dans sa partie Sud	PNCA relative à la grammaire (le nom)
• Nous avons aussi les nouveaux produits qui nous avons de beaucoup de success et maintenant c'est une grande entreprisei	PNCA relative à la grammaire (problème avec les pronoms relatifs)
• Il est devenu l'nu des plus grands de la mode maisons dans le monde • RDC est interessant pour oiseaux,visit de naturelle,bien logement,terrain de camping • La foret de Bururi y est marquée par l'aniennete de son isolement par rapport a l'esemble des autres fore de la crete congo-Nil.le climate y est sec avec une saison seche plus longue qu'au Nord de la crete • Date d'enregistrement officielle:2001 • Siege de la societe • Nombre d'employes /nombre de salaire • Merci beaucoup • Our products include,lip gloss,lip liner,lipstick;Face products include concealer,foundation,face powder,rouge,cleanser,toner • Les nombres de salaries:10,000 pensionnes • On y hippopotames • Il y a curioustité touristique	PNCA relative à la nativisation à L1
• Les produits de fabrications et les produits de vendes • Des ventements comme des blousses • Employes de l'entreprise de 5000 personnes • Le legement	PNCA relative au lexique

Tableau 21: Les PNCA relevées aux expérimentations pilotes classés par catégorie.

A travers les recensements de ces différentes PNCA, les effets de la nativisation se font sentir et attirent notre attention sur le besoin de ces apprenants d'avoir recours à des micro-tâches pour ainsi dénativiser. Compte tenu des PNCA révélées dans la production des apprenants des expérimentations non-pilotes, et de notre responsabilité épistémologique comme tutrice, nous devons leur proposer des micro-tâches d'entraînement sur la grammaire, les vocabulaires et la phonologie en fonction des difficultés détectées.

En conclusion, nous pouvons mettre en évidence l'intérêt de mettre les étudiants en situation de travail collaboratif, au cours duquel ils peuvent confronter leurs opinions. Ces expérimentations non pilotes nous donnent des informations sur la pertinence du travail collaboratif pour assurer aux apprenants un espace d'expression de leur opinion, ainsi que sur l'attention à porter à la composition des binômes (contrastées ou homogènes) selon que l'on souhaite (ou non) que les étudiants aient le sentiment que leur avis individuel soit conforté (ou pas) dans le cadre d'une contribution commune.

9.7 Synthèse de la dernière expérimentation en groupe pilote

La performance des huit derniers exposés de la dernière expérimentation en groupe pilote a été satisfaisante, et a répondu à nos attentes. Les étudiants nous ont fait remarquer que la possibilité d'explorer leur réflexion est immense, s'ils réfléchissent volontiers à partir de leurs interventions. Leur implication dans leur propre travail, les stimulent pour s'investir dans leur apprentissage de L2. Comme le souligne Narcy-Combes : *Il importe de laisser de ce fait, toute initiative à l'apprenant, et de limiter les interventions directives de l'enseignant.* (2005:149)

Nous observons à partir des différents exposés que le fait de donner le pouvoir aux apprenants d'intervenir, semble être un facteur qui les implique beaucoup. Il est intéressant de noter le nombre accru d'étudiants arrivés avec leur portable en tout confiance, et qui, à tour de rôle sont passés pour faire leur exposé.

Nous remarquons aussi les caractéristiques qui ont le plus d'impacts positifs sur les étudiants, sont la possibilité d'explorer eux-mêmes des données personnelles réalistes. La preuve en est que beaucoup d'exposés ont démontré une documentation assez conséquente de la part des étudiants (cf. les points 9.6.3, 9.6.4, 9.6.5, 9.6.7). Toutes les tâches présentées touchaient à

leur domaine de spécialisation respectif. Ce point se corrobore avec ce qui souligne les tenants de la théorie de *situated learning*. Plus particulièrement, Collins, Brown & Newman, (1989) que nous avons évoqués dans le point 3.6.1. Ils rappellent: *Situated learning represents the opportunity for students to learn to carry out tasks and solve problems in an environment that reflects the multiple purposes to which their knowledge will be put in the future* (1989:487). Autrement dit, *situated learning* qui se traduirait comme *apprentissage situé* intervient dès que l'apprenant se trouve face à une situation réelle non-scolaire. (cf. point 3.6.1)

L'utilisation du support technologique (le soutien *PowerPoint*, notre ajout) en petits groupes est souhaitable car la collaboration, le partage et l'échange générés à l'intérieur du groupe par la communication avec l'ordinateur, augmentent le potentiel de la situation d'apprentissage. Giardina (1992).

Cette expérimentation sur l'articulation des tâches et le support PPT est en adéquation avec le cadre théorique que nous avons retenu pour l'acquisition d'une L2. L'acquisition de L2 relève de la théorie de l'action sociale : l'apprenant agit avec des partenaires en s'impliquant dans des activités qui confèrent un but à son apprentissage et le favorisent dans la mesure où elles induisent des situations d'interaction et de négociation du sens.

En nous appuyant sur le principe de l'apprentissage collaboratif, les tâches proposées ont permis aux apprenants d'exprimer leurs idées, d'articuler leur pensée, de développer leurs propres représentations, d'élaborer leurs structures cognitives et de faire une validation sociale de leurs nouvelles connaissances. La démarche de construction des connaissances a combiné l'effort individuel, avec le travail en groupe. L'effort mutuel ou le travail en binôme a été particulièrement indispensable dans une situation d'interaction, car l'effort mutuel se concrétise dans des séquences de négociation et de collaboration. Il permet aux interactants de pouvoir compenser mutuellement leurs défaillances, comme les limites de leurs expressions. *A ce sujet, Gass et Selinker soulignent: Conversational interaction in a second language forms the basis for the development of language, rather than being only a forum for practice of specific language features* (2001:294). Quant à Long, (1996), *interaction fosters acquisition when a communication problem arises and learners are engaged in negotiating for meaning.*

Dans l'acquisition de L2, l'interaction avec autrui, autrement dit la co-construction engendre une négociation du sens et ainsi facilite l'apprentissage de L2.

Après la conclusion et la synthèse de la dernière expérimentation, nous allons procéder à l'analyse des différentes tâches que nous avons proposées aux apprenants lors de la phase d'expérimentation. Nous tiendrons compte des critères d'évaluation que nous avons évoqués dans le point 4.6, enfin d'examiner si ces tâches ont satisfait nos attentes. Et donc dans les lignes qui suivent nous analyserons les différentes tâches en fonction des critères retenus.

Chapitre 10 CRITERES D'EVALUATION

10.1 Critères d'évaluation du dispositif

Dans le cadre de l'évaluation d'un dispositif de formation en L2, il est nécessaire pour l'enseignant d'analyser les différentes tâches proposées, afin d'examiner si elles contribuent aux objectifs fixés, en fonction des principes d'apprentissage retenus (Grosbois 2007). A cet effet, la référence que nous avons adoptée était les critères d'évaluation des tâches proposés par Chapelle et Ellis, synthétisés ainsi par Demaizière et Narcy-Combes.

- Le but : il convient de mesurer sa pertinence, le degré de motivation qu'il est en mesure de susciter chez l'apprenant, et son potentiel d'acquisition langagière.
- L'*input* : on vérifiera son adaptation à l'apprenant, son intérêt, sa pertinence, sa cohérence, son authenticité, les possibilités de traitement du sens qu'il apporte, et la faisabilité des tâches qu'il permet.
- Les conditions : il convient de voir si elles sont adaptées à l'apprenant et au contexte, si les pré-requis sont logiques, si la charge cognitive n'est pas trop lourde. Il sera nécessaire de valider le degré de sécabilité de la gestion du temps proposée, les consignes, le rôle de l'enseignant, le contrôle de l'apprenant, l'authenticité des actions à entreprendre et l'efficacité du traitement du sens•
- Les résultats : ils seront mesurés en termes de produit (impact), et en termes de processus (faisabilité, rentabilité) (2005:54-55).

10.2 Analyse des tâches

Dans toutes les expérimentations menées, les tâches que nous avons proposées avaient comme objectif de permettre la construction de savoirs et de savoir-faire, autour des différents thèmes donnés. L'analyse que nous allons faire dans ce chapitre porte sur les expérimentations (cf. les parties 9.2., 9.3, 9.4, 9.5., 9.6). Ces tâches ont consisté à préparer un exposé sur des thèmes

différents, mais dans ce cas particulier, les étudiants avaient pour macro-tâche d'élaborer un dossier autour d'une thématique différente.

10.3 Catégorisation des tâches

Nous avons pris pour référence les critères définis par Chapelle et Ellis, synthétisés par Demaizière et Narcy-Combes (2005). Nous mesurons les tâches de diverses expérimentations en fonction des critères retenus, à savoir le but, l'input, les conditions et les résultats ; pour en dégager les points forts et les points faibles par rapport à l'objectif d'acquisition de la L2. Nous n'avons ainsi analysé que les macro-tâches. Elles sont les 5 suivantes : 9.2, 9.3, 9.4, 9.5 et 9.6.1.

10.3.1 Macro-tâche d'élaboration des dossiers autour des thématiques

Les cinq (5) tâches ci-dessus s'inscrivent dans un cadre théorique qui met l'accent à la fois sur le rôle central du fonctionnement langagier par des *exemplars*, de la production orale à travers un jeu de transformation d'un document écrit que les apprenants impriment, et ensuite transforment en titres, sous-titres et paragraphes, et sur l'importance d'exposer les apprenants à une grande quantité d'*input* qui favoriseraient leur *output* devant leurs collègues en classe de langue. Chaque apprenant part ainsi à la recherche d'un *input* authentique et individuel.

Nous avons constaté que l'engagement et l'implication convaincante des étudiants dans la recherche des documents authentiques écrits, et ensuite dans la transformation et la présentation de ces documents engendrent de la motivation chez ces étudiants pour les raisons suivantes. Tout d'abord, ces tâches correspondent à une situation de communication que l'on pourrait qualifier de « réaliste », à caractère situé professionnellement. De plus, elles responsabilisent les étudiants dans leur quête d'informations. Elles les impliquent dans leur apprentissage. Comme l'exprime l'un des étudiants dans son questionnaire de satisfaction, « *Microsoft PowerPoint presentation is a more exciting and innovative way to teach and as such has been vital to my learning of french* ». Notre traduction est la suivante : PowerPoint est un moyen très intéressant et innovant pour l'apprentissage du FOS.

En terme de rentabilité, les diverses macro-tâches mises en place avec le soutien de *PowerPoint*, sont susceptibles de contribuer au développement des performances langagières attendues en production orale des apprenants, ainsi que nous l'avons démontré en les

analysant une à une dans le chapitre 8. Elles fournissent aussi l'occasion d'effectuer des micro-tâches, notamment un travail de réflexion sur la L2, comme celui d'ordre phonologique, gramatical, lexical, orthographique - que nous n'avons pas pu proposer faute de temps - et ensuite parce que ce n'était pas l'objectif essentiel de cette thèse.

D'un point de vue cognitif, ces tâches placent les étudiants en situation de *pushed output* (voir point 4.3.1.3). Ils doivent alors traiter du sens, mais également prêter attention à la forme (afin de limiter autant que faire se peut les risques d'incompréhension). A ce sujet, Chapelle précise: *Technology-mediated tasks afford a wide variety of opportunities for producing comprehensible output or co-constructing meaning. [...] First, from a cognitive perspective, the benefits of producing language may be enhanced when learners have the opportunity to plan before speaking or writing. Second, the cognitive view also emphasizes the importance of opportunities to correct linguistic output, which can be prompted by feedback from others or from self-evaluation* (2003:62).

Dans l'expérimentation proposée, l'utilisation du *PowerPoint* a effectivement permis aux étudiants de prendre le temps de se consulter, de mobiliser leurs connaissances antérieures sur le sujet et de s'autocorriger. Par contre, nous ne leur avons pas fourni d'aide (hormis la consigne donnée). Cette manière de faire a laissé une large possibilité de travailler avec les ressources à leur disposition. Les étudiants ont réfléchi tranquillement, dans un environnement non-menaçant à leur propre production (c'est-à-dire qu'ils procèdent à ce qu'il est convenu d'appeler *noticing-the-gap*).

Il est donc possible de considérer, selon les théories auxquelles on se réfère, que cette macro-tâche est susceptible d'avoir contribué au développement de l'acquisition linguistique des apprenants. Ainsi dans le chapitre qui suit, nous allons présenter les réponses aux questionnaires d'attitudes que nous avons fait remplir par les apprenants de BIB2.

Chapitre 11 Évaluation du dispositif d'apprentissage des apprenants de L2 : réponses des apprenants aux questionnaires d'évaluation

Dans ce chapitre, consacré aux résultats des expérimentations mises en place à MUBS, dans le cadre du projet « Présentation technique orale à base de *PowerPoint* » en français, seront détaillés les résultats obtenus par le biais des questionnaires de satisfaction. Nous ne nous attarderons pas sur la première expérimentation qui s'est déroulée entre janvier 2009 et mai 2010, car c'était une phase « essai » ou « pilote » et nous l'avons expliquée dans l'introduction de cette thèse (cf. chapitre 9). En effet, il était important de consacrer cette première année à une pratique assez rigoureuse d'entraînement sur l'exercice métalinguistique - dont les apprenants auraient besoin pour construire leur discours/paroles - à la compréhension de l'oral et à la simulation des situations fictives spécialisées. Il était également nécessaire d'entraîner les apprenants au recueil de documents, à la transformation et la présentation de ces documents sur support Power Point. L'objectif était de favoriser l'acquisition. Néanmoins, nous pouvons signaler que cette phase d'essai a été bien appréciée dans les classes de l'expérimentation pilote, et cela nous a conduit à les reproduire dans les autres classes de langue.

En revanche, nous nous centrerons sur la dernière expérimentation et tout particulièrement sur la classe de *BIB3*. Celle-ci avait été menée dans la classe de Gestion et Affaires qui comptait entre 40 et 50 apprenants. Cette classe s'était déclarée intéressée par l'expérimentation, ainsi cette dernière fut lancée en novembre 2010. Nous nous basons particulièrement sur cette classe pour analyser les questionnaires, car les étudiants avaient travaillé en binôme contrairement à leurs collègues d'autres classes qui avaient laissé la présentation de l'exposé à une seule personne du groupe.

Il est intéressant de noter que les 20 binômes de *BIB3 French 2* avaient apporté chacun leur portable, pour la présentation de la tâche que nous leur avions proposée, le jour de la présentation technique de leur exposé. Cette classe de langue avait suivi la consigne du début, c'est-à-dire que les apprenants avaient travaillé en binôme, et cela nous avait donné une bonne

occasion pour évaluer efficacement le lien entre le *PowerPoint* et les tâches réalisées. Vu que la consigne a été respectée par la classe de *BIB3 French 2*, nous avons pu lui distribuer les questionnaires de satisfaction, dans le but d'obtenir des bilans fiables. Ces questionnaires, (voir en annexe 7) furent en effet distribués à tous ceux qui avaient participé à la dernière expérimentation.

A l'issue de cette dernière expérimentation en Novembre 2010, dans la classe de *BIB3 french 2*, 37 étudiants sur 40 ont rempli les questionnaires d'attitude. Nous ne sommes pas en mesure d'expliquer l'absence de 3 d'entre-eux, bien qu'ils aient réellement participé à cette activité de façon volontaire.

Les questionnaires avaient 9 paramètres à évaluer. Ils n'ont pas été construits spécifiquement, mais ils ont été adaptés à partir des questionnaires préexistants de Narcy-Combes (2005:200). Nous les avons légèrement modifiés pour évaluer l'importance de chaque paramètre, afin d'obtenir une vraie image de l'utilisation du dispositif TIC pour présenter les tâches. Le rôle de ces questionnaires a été déterminant pour la réussite de la recherche-action. Narcy-Combes (2005:200). Les chiffres se réfèrent aux notes données (entre 0 et 5). Les paramètres à évaluer se trouvent synthétisés dans le tableau ci-dessous. Ainsi dans le point suivant, nous allons parler des données recueillies.

Ces questionnaires avaient pour objectifs de répondre aux questions suivantes :

- Comment les apprenants apprécient-ils notre travail ?
- Qu'est-ce que notre travail leur apporte ?
- Est-ce qu'ils sont satisfaits ou pas de notre travail ?
- A quel point les apprenants apprécient-ils notre travail (leur degré de satisfaction)?
- A quel point avons-nous réussi à atteindre nos objectifs ?

Nous analyserons donc chaque questionnaire, selon son objectif et les réponses des apprenants, afin de faire le point sur l'efficacité de notre dispositif pour les apprenants ougandais qui apprennent le français comme deuxième langue étrangère. Nous analyserons également les commentaires des apprenants que nous avons pu recueillir. Nous leur avons donc demandé de donner leur opinion, afin de nous aider à améliorer l'apprentissage de L2 à MUBS.

11.1 La dernière expérimentation en groupe pilote

En nous appuyant sur les données recueillies, les chiffres se réfèrent aux notes données (entre 0 et 5). Les paramètres à évaluer se trouvent synthétisés dans le tableau ci-dessous.

- Présentation du travail ;
- Accessibilité de l'enseignant ;
- Ouverture de l'enseignant ;
- Mode de travail : Quel aspect vous convient particulièrement ? ;
- Soutien pédagogique ;
- Charge de travail (0 = lourde, 5 = légère) ;
- Efficacité pour votre compréhension du thème du module ;
- La façon dont vous êtes évalué(e) ;
- Satisfaction globale.
- Commentaires :

PARAMÈTRES À ÉVALUER ↓	SATISFACTION DE 0 A 5 →						NOMBRE TOTAL DE RÉPONSE S↓
Pe	0	1	2	3	4	5	N/A
Présentation du travail (Pe1)	0	0	0	4	20	12	36
Accessibilité de l'enseignant (Pe2)	0	0	4	11	8	13	36
Ouverture de l'enseignant (Pe3)	1	0	1	3	13	18	36
Mode de travail (Pe4)	0	1	2	7	14	13	37
Soutien pédagogique (Pe5)	0	0	1	3	16	16	36
Charge de travail (Pe6)	7	0	0	7	1	21	36
Efficacité pour votre compréhension du thème du module (Pe7)	0	0	3	13	9	7	32
La façon dont vous êtes évalué(e) (Pe8)	0	1	1	11	10	9	32
Satisfaction globale (Pe9)	0	0	0	7	14	12	33

Tableau 22: Satisfaction des étudiants en fin de semestre

Nous noterons qu'une question était subdivisée en deux, pour chacune d'entre-elles nous avons demandé aux apprenants de nous donner leur avis sur ce qui convenait dans la façon de travailler. D'autre part, à la fin de ces questionnaires, les apprenants étaient invités à nous transmettre les commentaires (en répondant à des questions ouvertes) qu'ils jugeaient utiles, pour que nous puissions adopter et mettre en place l'utilisation du *PowerPoint* pour présenter les tâches réelles, et ainsi développer l'expression orale chez les apprenants du FOS.

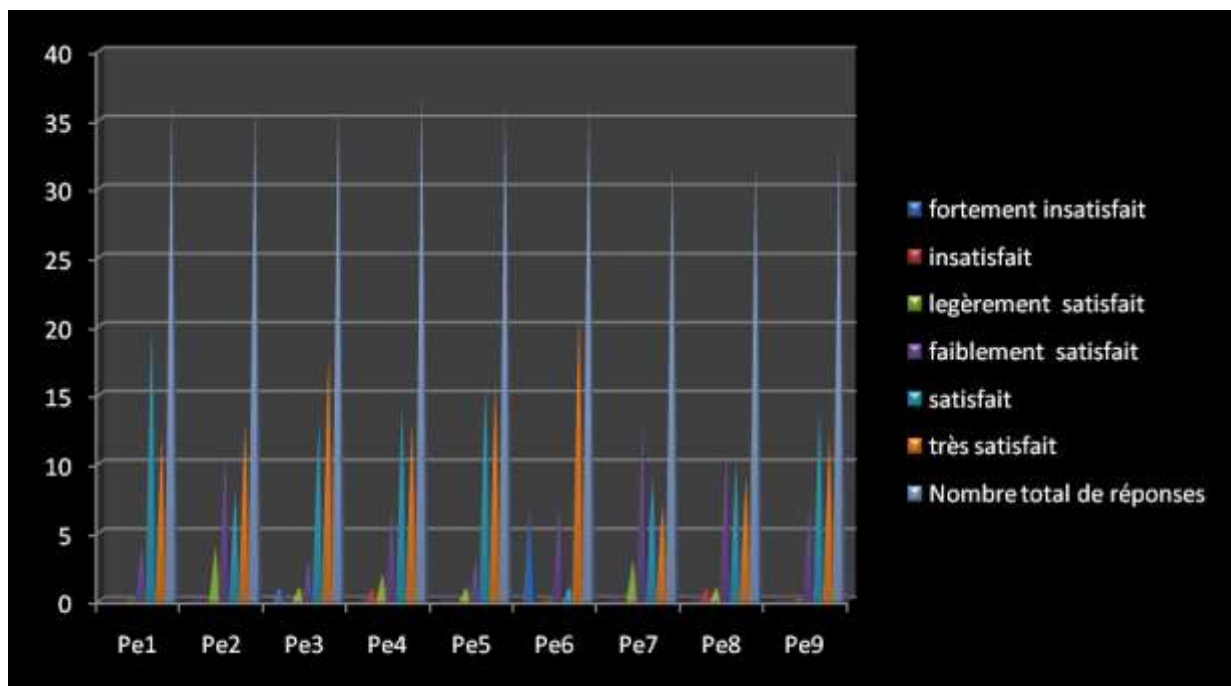
11.2 Résultats globaux

Concernant les réponses apportées aux questionnaires, les étudiants semblent en grande majorité, avoir été satisfaits de l'expérimentation, comme l'indiquent les chiffres que nous allons détailler, et qui sont exprimés dans le tableau ci-dessous intitulé « Synthèse de toutes les réponses ».

Nous rappelons, que la graphie est à interpréter en fonctions des notes données (de 0 à 5).

- Si les apprenants choisissent le chiffre 0, cela signifie qu'ils avaient jugé le paramètre à évaluer « fortement insatisfait »
- Le chiffre 1 correspondait au choix « insatisfait »
- Le chiffre 2 correspondait au « légèrement satisfait »
- Le chiffre 3 correspondait à « faiblement satisfait »
- Le chiffre 4 correspondait à « satisfait »
- Le chiffre 5 correspondait à « très satisfait »

Synthèse de toutes les réponses : Satisfaction des étudiants en fin de semestre



Cette représentation graphique a comme objectif de montrer aux lecteurs, les totaux des valeurs obtenues pour chacun des paramètres proposés. Elle démontre également l'évaluation globale apportée par les apprenants à l'ensemble des activités proposées. Nous expliquerons plus loin, d'une part le manque des trois apprenants, alors qu'ils avaient participé à la présentation des tâches sur *PowerPoint*, Par ailleurs, nous expliquerons aussi l'irrégularité dans les résultats.

On peut remarquer que les chiffres 4 et 5 correspondent plutôt à une évaluation globalement satisfaisante et très satisfaisante (de l'utilisation du *PowerPoint*), alors que le chiffre 3 représente spécifiquement une satisfaction plutôt faible envers ce dispositif.

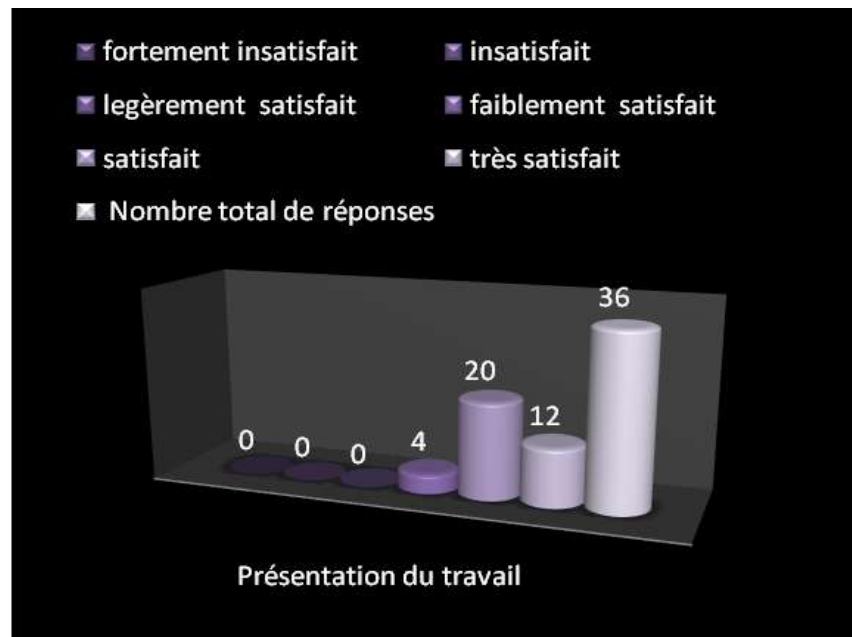
Les chiffres correspondent à la somme des évaluations faites par les apprenants pour la totalité des 8 paramètres, comme on peut le remarquer si l'on consulte les questionnaires en annexe 7. Le chiffre total pour chaque paramètre est de 37 car 37 apprenants les ont complétés.

En outre on peut constater que sur la totalité des questionnaires proposés sur les huit paramètres de satisfaction, seuls deux paramètres furent jugés « insatisfaits » par deux étudiants, et un paramètre fut jugé « fortement insatisfait » par un étudiant. Finalement 7 apprenants ont trouvé un des paramètres trop lourd. L'examen de ces chiffres bruts obtenus par le biais des questionnaires de satisfaction et portant sur le total des paramètres à évaluer, semble indiquer une évaluation positive par les étudiants de l'input et le dispositif qui leur étaient proposé.

11.3 Résultats du détail des paramètres évalués.

Du point de vue des détails des satisfactions exprimés, nous comptons présenter l'évaluation de tous les paramètres, y compris ceux qui sont ont le moins été appréciés par les apprenants.

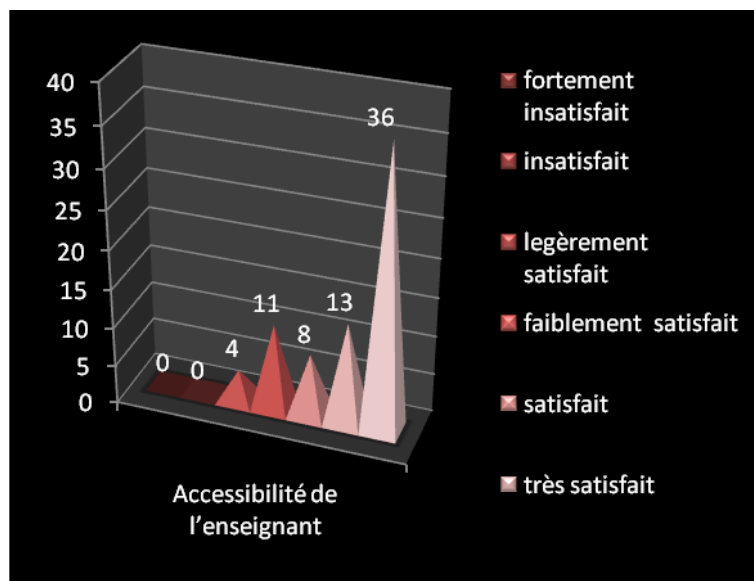
Synthèse de Pe 1 (Présentation du travail)



Au vu des chiffres obtenus pour la «Présentation du travail », on constate la synthèse suivante :

- Chiffre 5 : valeur 12
- Chiffre 4 : valeur 20
- Chiffre 3 : valeur 4
- Chiffre 2 : valeur 0
- Chiffre 1 : valeur 0
- Chiffre 0 : valeur 0

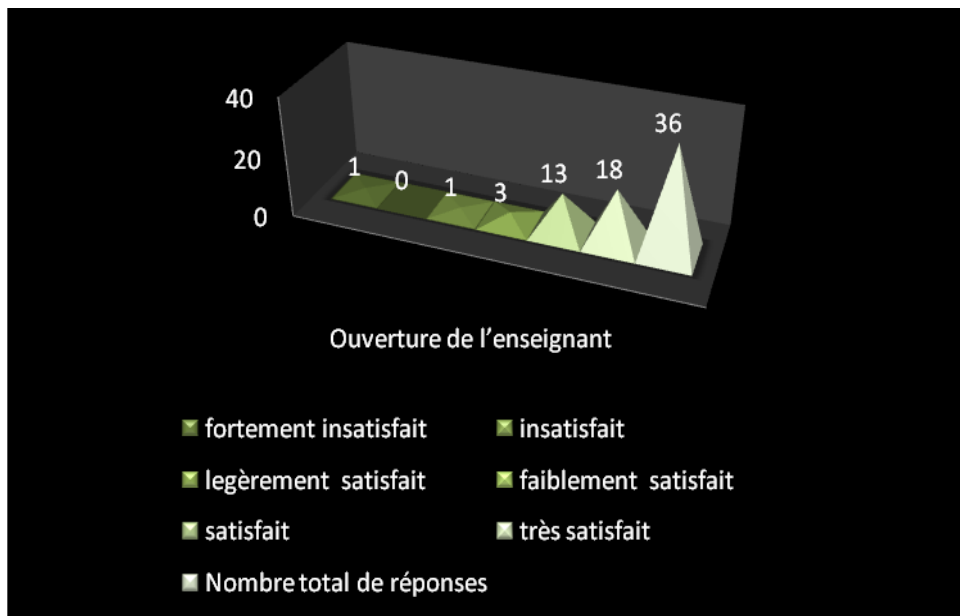
Synthèse de Pe 2 (Accessibilité de l'enseignante)



Quant au point « Accessibilité de l'enseignante » la synthèse chiffrée se révèle comme suit :

- Chiffre 5 : valeur 13
- Chiffre 4 : valeur 8
- Chiffre 3 : valeur 11
- Chiffre 2 : valeur 4
- Chiffre 1 : valeur 0
- Chiffre 0 : valeur 0

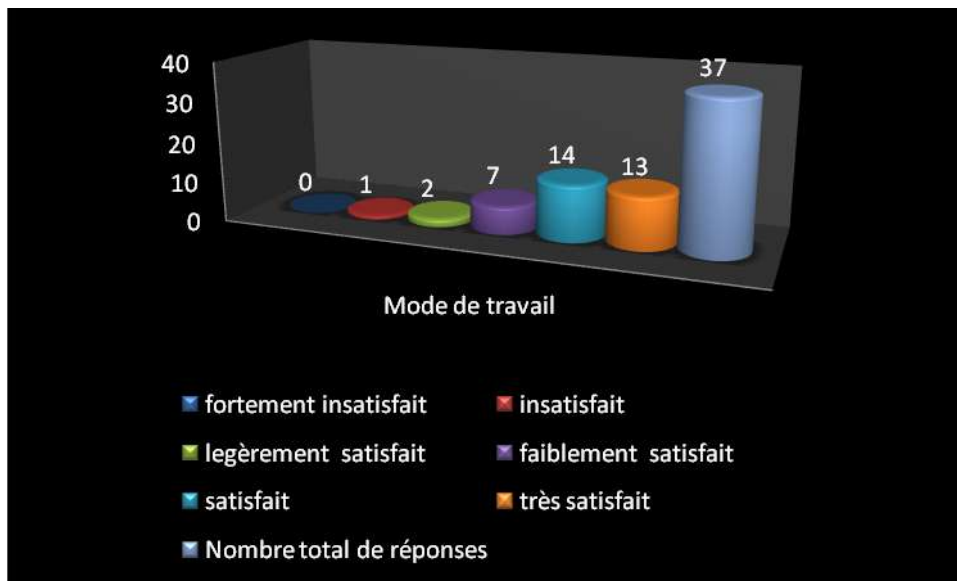
Synthèse de Pe 3 (Ouverture de l'enseignante)



A la question sur l'Ouverture de l'enseignante, le résumé chiffré se présente ainsi :

- Chiffre 5 : valeur 18
- Chiffre 4 : valeur 13
- Chiffre 3 : valeur 13
- Chiffre 2 : valeur 3
- Chiffre 1 : valeur 0
- Chiffre 0 : valeur 1

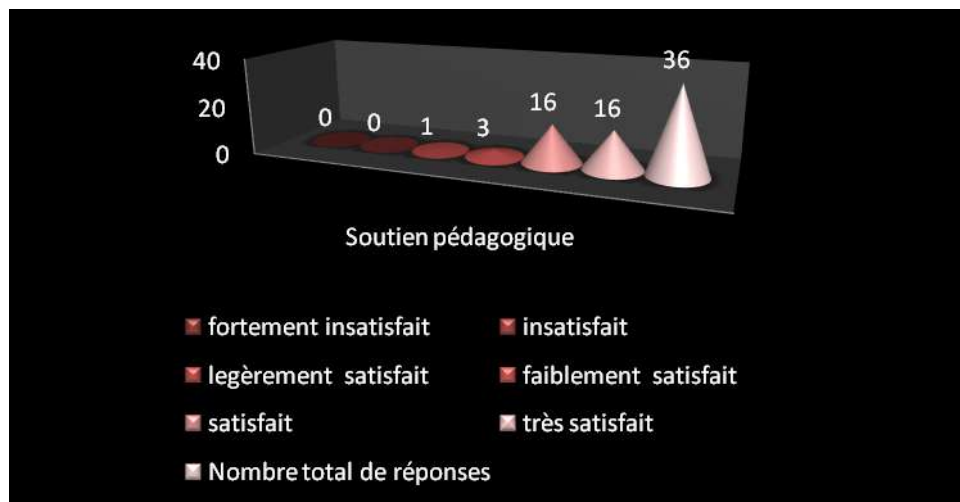
Synthèse de Pe 4 (Mode de travail)



Quant au mode de travail, nous avons la synthèse chiffrée suivante :

- Chiffre 5 : valeur 13
- Chiffre 4 : valeur 14
- Chiffre 3 : valeur 7
- Chiffre 2 : valeur 2
- Chiffre 1 : valeur 1
- Chiffre 0 : valeur 0

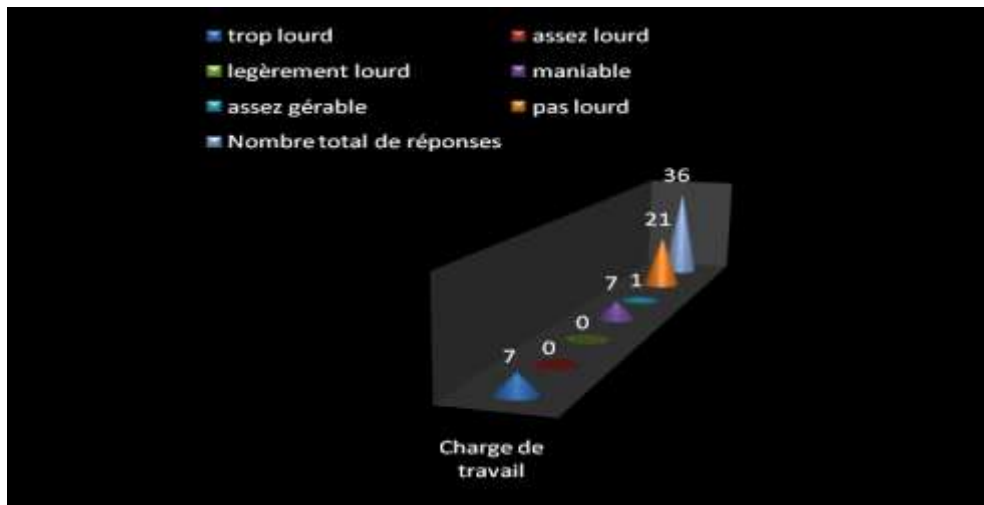
Synthèse de Pe 5 (Soutien pédagogique)



Le Soutien pédagogique :

- chiffre 5 : valeur 16
- chiffre 4 : valeur 16
- chiffre 3 : valeur 3
- chiffre 2 : valeur 1
- chiffre 1 : valeur 0
- chiffre 0 : valeur 0

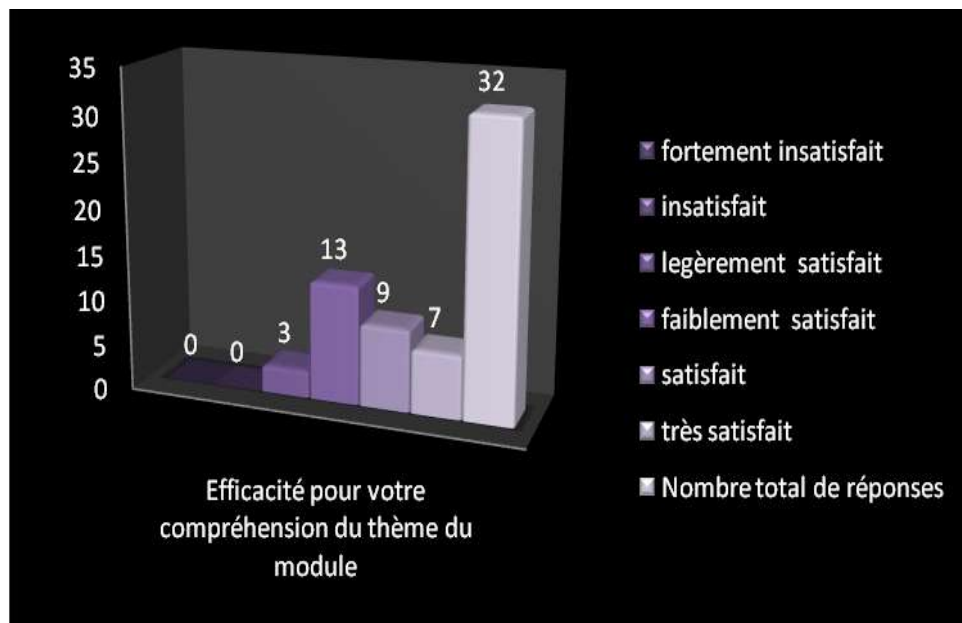
Synthèse de Pe 6 (Charge de travail (0 = lourde, 5 = légère))



Charge de travail :

- chiffre 5 : valeur 21
- chiffre 4 : valeur 1
- chiffre 3 : valeur 7
- chiffre 2 : valeur 0
- chiffre 1 : valeur 0
- chiffre 0 : valeur 7

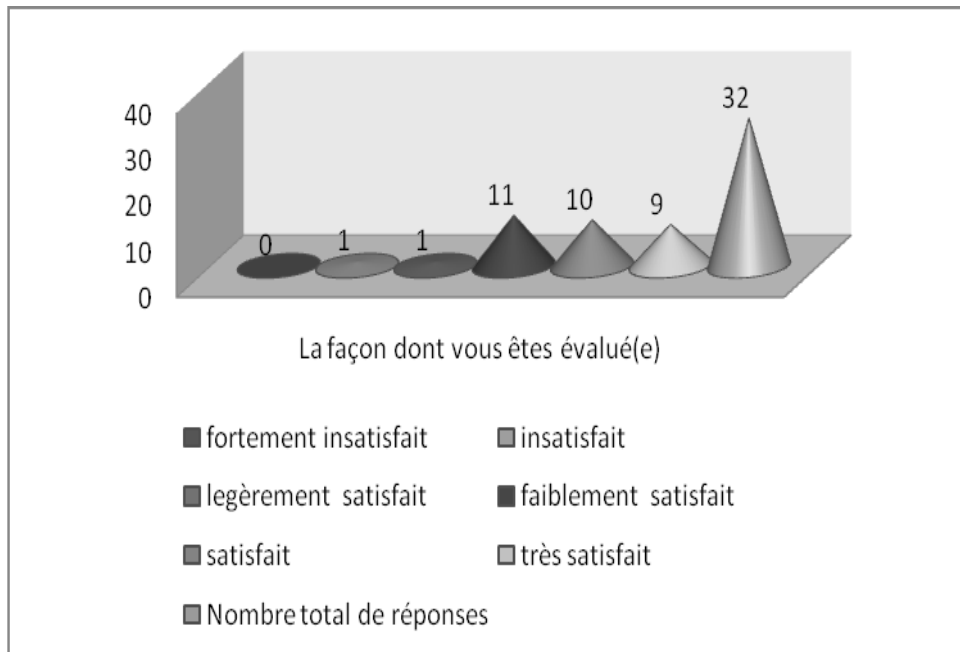
Synthèse de Pe 7 (Efficacité pour votre compréhension du thème du module)



Efficacité pour votre compréhension du thème du module :

- chiffre 5 : valeur 7
- chiffre 4 : valeur 9
- chiffre 3 : valeur 13
- chiffre 2 : valeur 3
- chiffre 1 : valeur 0
- chiffre 0 : valeur 0

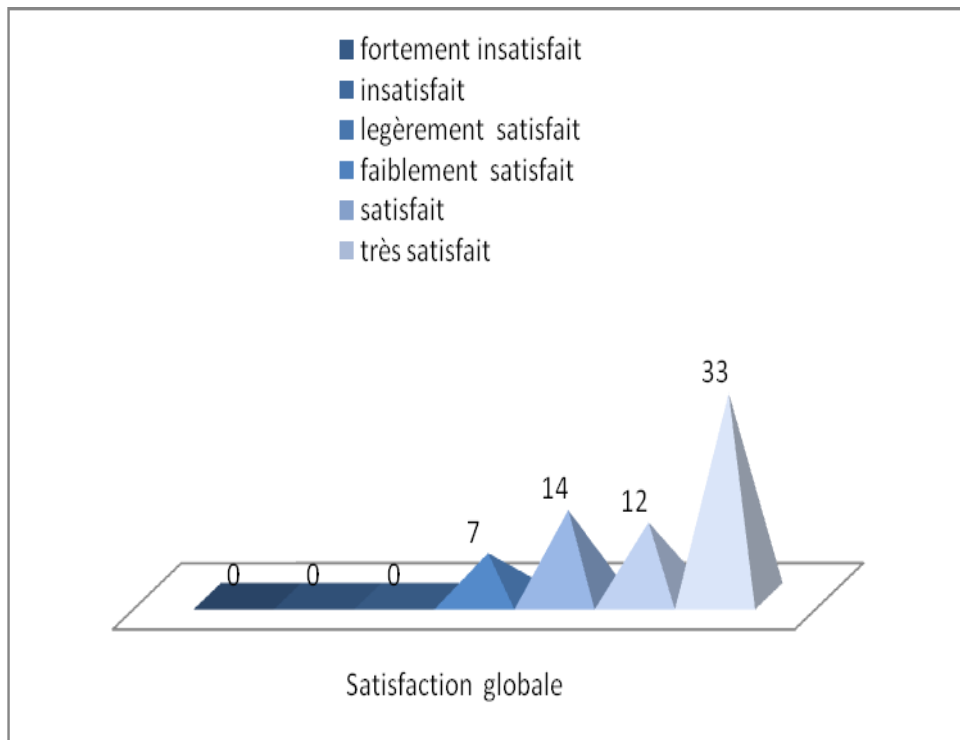
Synthèse de Pe 8 (La façon dont vous êtes évalué(e))



La façon dont vous êtes évalué(e) :

- chiffre 5 : valeur 9
- chiffre 4 : valeur 10
- chiffre 3 : valeur 11
- chiffre 2 : valeur 1
- chiffre 1 : valeur 1
- chiffre 0 : valeur 0

Synthèse de Pe 9 (Satisfaction globale)



Satisfaction globale :

- chiffre 5 : valeur 12
- chiffre 4 : valeur 14
- chiffre 3 : valeur 7
- chiffre 2 : valeur 0
- chiffre 1 : valeur 0
- chiffre 0 : valeur 0

11.4 Résultats chiffrés

Les résultats obtenus en novembre 2010, par le biais des questionnaires de satisfaction sont les suivants.

Pour le point sur la présentation du travail, 36 apprenants sur 37 y ont répondu. Un apprenant qui n'avait pas suivi la consigne a dû être éliminé. 32 apprenants sur 36 ont évalué positivement ce point. Pour le chiffre 5, le résultat obtenu est 12 apprenants sur 36, pour le chiffre 4 le résultat obtenu est 20 sur 36. Par conséquent une évaluation très positive de la part des étudiants.

Quant au point sur l'accessibilité de l'enseignant, 21 étudiants sur 36 ont montré leur grande satisfaction.

Pour la question sur l'ouverture de l'enseignant, 31 étudiants sur 36 ont été très favorables à ce paramètre, comme on a pu le constater dans le tableau relatif au Pe3.

D'autre part, le point portant sur le mode de travail a obtenu un résultat de 27 apprenant sur 37, déclarants leur satisfaction, alors que 7 d'entre-eux l'ont trouvé faiblement satisfaisant. Les commentaires recueillis vont être analysés dans une page à suivre.

Quant au soutien pédagogique, 32 étudiants sur 36 ont montré leur satisfaction positive sur ce point.

Au sujet de la charge du travail, 22 étudiants sur 36 ont trouvé la charge pas lourde, alors que 7 autres l'ont trouvé très lourde.

Quant au point sur l'efficacité pour la compréhension du thème du module, 16 étudiants sur 32 ont été satisfaits et très satisfaits. Néanmoins, 13 étudiants sur 32 n'ont été que faiblement satisfaits.

Pour la satisfaction globale, les résultats ont été très satisfaisants, 26 étudiants sur 33 ont été globalement très satisfaits et satisfaits, alors que les 7 derniers ont été faiblement satisfaits.

Sur tous les points, sauf en ce qui concerne la charge de travail pour laquelle 7 étudiants ont souligné qu'elle était trop lourde.

Le paramètre sur le mode de travail avait obtenu un résultat majoritairement appréciable. Les résultats ont montré que les apprenants en grand majorité (27 sur 37) ont été satisfaits dans leur évaluation. Cette satisfaction ressort clairement dans leurs commentaires recueillis à partir des questions sur «Quel aspect vous convient particulièrement »

Un grand nombre d'apprenants a exprimé sa satisfaction et son appréciation au sujet du mode de travail (les tâches présentées avec le soutien *PowerPoint*). Les commentaires dans le tableau ci-dessous reflètent ceux d'appréciations différentes. Toutefois, quelques apprenants ont montré leurs vœux pour la pratique de l'oral, et il revient aux tuteurs de mettre l'accent sur cet aspect de l'apprentissage.

Nous avons regroupé les aspects qui convenaient le mieux aux apprenants sous forme du tableau ci-dessous.

• Oral participation and individual participation • Approaching each student in a lecture room and answering questions • Translating the French word • Written • Oral • Accessibility of the tutor • Coursework • Written handouts • Presentation • Power point presentation • Classwork assignments • Lecturer helping out on students • The distribution of students in pairs of two especially to do presentation in class • Audio presentation • Corporation • Coursework • Working together cooperation • Giving us handouts so we follow during the lecture • We were given a chance to express ourselves • Helps with polishing pronunciations • Oral practices • Group discussion	• La participation orale et la participation individuelle • S'occuper de chaque apprenant dans la classe de langue et répondre aux questions • Traduire les mots français • L'écrit • L'oral • L'accès à la tutrice • Les documents écrits • La présentation • La présentation par <i>Powerpoint</i> • Les devoirs en classe de langue • La tutrice : personne ressource • La distribution des apprenants en binôme, particulièrement pour faire des présentations en classe de langue • La présentation audio • La coopération • Le devoir • Travaillant en coopération • Nous donner des documents écrits pour que nous suivions le cours • Nous a été donné la chance de nous exprimer • Aide à améliorer la prononciation • La pratique orale • La discussion par groupe

• Helping us upgrade our French speaking techniques • The translations made it understandable • The handouts and the fact that she doesn't laugh when we are answer wrongly • Class interactions, available twice weekly, powerpoint presentation, handouts • Students ability to read passages in French • Presentations (visual) • Teaching and giving exercises to try in class • • Immediate questions asked and answered in class • Classroom interaction She explains when need be Orals (need more help)	• Contribue à élever le niveau de notre technique de parler • La traduction l'a rendue compréhensible • Les documents écrits et le fait qu'elle ne se moque pas de nous, lorsque nous avons commis des PNCA • Les interactions en classe de langue deux fois par semaine, les présentations par <i>Powerpoint</i>, Les documents écrits • La compétence que les apprenants possèdent pour lire les passages en français • Enseigner et donner des exercices à faire en classe de langue Des réponses sont immédiates aux questions posées en classe de langue L'interaction dans la salle de classe Elle explique bien Il y en a besoin pour les oraux

Commentaires

Commentaries en anglais	Commentaire en français
There is need to encourage french students with visual (videos) use of presentations. Overall, there has been a significant improvement in french • Microsoft powerpoint presentation is a more exciting and innovative way to teach and as such has been vital to my learning of french • French is really interesting so they should go ahead and teach • The workload is lacking especially this semester, we have learnt a few themes say the banking vocabulary	• Il y a besoin d'encourager les apprenants de L2 avec l'utilisation des documents visuels (vidéo), l'emploi de présentations ; Globalement parlant, il y a eu une amélioration importante • La présentation par le soutien PowerPoint est une manière très excitante et novatrice d'enseigner/apprendre. Ainsi, cela a été très important dans mon apprentissage • Le français, c'est vraiment intéressant donc il faut l'enseigner : apprendre • La charge du travail n'est pas assez ce semestre, nous avons appris peu de thèmes, disons le vocabulaire du

• Need more practice with orals • Sometimes we need English translations to understand the language better • More elaboration needed for French to English meanings and translations • The tutor was so helpful • French is generally a sexy language. But at times the lecturers assume that everyone knows the language so they teach very first which should not be true • I think students should do more of oral tests than written tests • May be we need some translations during the lecture • More orals should be put in place rather than written • More of explanations and elaborations needed • French is a fairly easy subject to understand. We just need more aural practice • Malga should add on more presentation as they help students practice practically the language • French II lecturers for this semester were more advanced compared to French I, and the lecturer was more close to her students and concerned about our understandability of the classes. She introduced presentations which were also very helpful for practicing French	concept de la banque • Il y a plus de besoin dans la pratique de l'oral • Parfois, nous avons besoins de la traduction du français vers l'anglais pou mieux comprendre la langue • Il y a un besoin aigu dans le développement de signification du française vers l'anglais et de la traduction La tutrice a été très utile • En général, le français est une langue très sexy, mais parfois les tutrices imaginent que tout le monde le connait ainsi elles enseignent rapidement ce qui ne devrait pas être le cas • Je pense que les apprenants doivent faire plusieurs tests en oraux par rapport à l'écrit • Peut être nous avons besoin de quelques traduction pendant les cours • Multipliez les oraux au lieu des écrits • Multipliez les explications et les élaborations lors du cours de L2 • Le français c'est assez facile à comprendre. Il nous faut un peu plus de pratique en oral (discrimination) • Malga doit ajouter fréquemment de la présentation car elles sont sources d'aides à la pratique orale des apprenants • Les tutrices de L2 de ce semestre étaient plus qualifiées par rapport

• There is need to adjustments in some of the ways in which the language is passed on to learners • I love French • Am so glad that you endeavored to outsource for us lecturers. The native speakers build confidence in us • Good ,only we need some learning videos like for the catering and leisure students (Bienvenue en France) • Not everyone can speak or understand French so in every thing you do put that in mind so that you don't teach in French alone but also translate • The whole experience was beneficial to me and the lecturers were good too • Keep it up • The tutor at least tried to attend to each and every one in class • Our French II lecturer assumed we had learnt something in French I yet we had not. This was a problem to some of us • Am so grateful • Please reduce on the lecture time for language to at least two hours • The tutor was good time manager	aux professeurs du premier semestre. La tutrice accompagnait les étudiants dans leurs difficultés de compréhension en classe de langue. Elle a introduit les présentations lesquelles étaient très indispensables pour la pratique du français • Il y a besoin d'ajuster certaines manières dans laquelle L2 est diffusée • J'aime le français • Je suis très reconnaissante de la présence d'une stagiaire étrangère. Les natives nous donnent des confiances • Bien, sauf que nous avons besoins de quelques documents sur vidéos pour l'apprentissage, par exemple pour les étudiants en hôtellerie et en restauration d'une part et d'autre part pour les étudiants en loisir et accueil. • Ce n'est pas que tout le monde parle et comprenne le français. Il faut prendre cela en compte donc il faut traduireaussi • L'expérience était bénéfique en gros et les tutrices étaient bonnes • La tutrice s'est occupée au moins de tout le monde en classe de langue • Notre tutrice de L2 a imaginé que nous avions déjà appris certaines notion en French 1 or ce n'était pas le cas et cela avait posé de difficultés pour certains d'entre nous • Je suis très reconnaissante • S'il vous plait, pourriez-vous réduire

	les heures du cours en L2 à deux heures ? • La tutrice gérât bien son temps

11.5 Analyse de contenu et groupement par thème

En partant du tableau ci-dessus, les commentaires des apprenants soulignent une appréciation apprenante très élevée pour cette méthode de travail. A travers ces commentaires, un des thèmes très récurrent, c'est le besoin d'augmenter la pratique de l'oral en classe de Langue. Ce besoin se ressent, à travers les commentaires tels que « *More orals should be put in place rather than written* »; « *I think students should do more of oral tests than written tests* ». La question sur l'importance du document audiovisuel, notamment la vidéo en classe de langues est évoquée par les apprenants aussi. La tutrice doit en tenir compte. De tels supports peuvent appuyer l'entraînement à la production orale à tout niveau même au niveau A1.

En adéquation avec le thème précédent, les commentaires montrent qu'au premier lieu, les apprenants apprécient la nouvelle méthode de travailler avec ce nouveau dispositif. Ils ont apprécié les activités langagières proposées qui ont encouragé un travail collaboratif. Cela est ressorti dans notre échange avec les apprenants, lors des séances en présentiel et évidemment dans leurs commentaires ci-dessus. D'autres facteurs importants sont également évoqués par les apprenants : le besoin de traduire pendant les cours ; la présence de l'enseignant est cruciale ; le besoins de donner des explications et des élaborations en classe; la présence d'un natif ou d'une native ; le besoin de vérifier les acquis précédents avant d'entamer le cours suivant; l'amour pour le français. Au terme de nos analyses, notons que c'est dans une expression libre que les apprenants expriment leur satisfaction et leurs suggestions. Ces apprenants ne manquent pas d'initiatives. Il suffit de leur demander de développer un thème déclencheur passionnant pour qu'ils vous inventent tout un monde. Après l'analyse du contenu et le groupement par thèmes des commentaires plus haut, nous allons aborder la discussion (cf. point 12.).

Chapitre 12 Discussion

12.1 Les résultats de l'expérience entreprise

En termes de résultats de cette expérience, nous pouvons constater que les opinions des apprenants prises globalement, nous indiquent de manière positive que chacun pense avoir bénéficié du travail collaboratif à base de *PowerPoint*. Comme nous venons de le montrer, les résultats de cette expérience soulignent une satisfaction apprenante élevée. Les commentaires dans le tableau ci-dessus viennent appuyer notre observation. Quelques réticences ont néanmoins été perçues au début, surtout avec l'exposé technique du groupe pilote. C'était plutôt lié à l'anxiété et à la peur d'affronter l'exposé oral en français pour la première fois (cf. point 6). Dans ces circonstances, le rôle de la tutrice était important surtout dans le cadre de ses conseils linguistiques, animatrice de débats et médiatrice.

12.2 Le dispositif fondé sur les tâches

Le dispositif que nous avons mis en place avait déstabilisé les apprenants tout au début de leurs expérimentations, mais petit à petit, ils ont découvert que cette approche encourage le développement de performances langagières attendues en production orale des apprenants. Les apprenants de L2 sont bénéficiaires de cette approche dans laquelle il trouve des tâches qui leur permettent de prendre une part active à leur apprentissage. On peut alors conclure que les macro-tâches donnent des orientations réalistes qui conduisent à des productions de «*real world activities*» en étroite relation avec les intérêts de l'apprenant, ainsi qu'avec son monde réel ou professionnel. C'est aussi à travers l'exécution des tâches que les apprenants peuvent répertorier leurs difficultés et leurs besoins langagiers qu'ils rencontrent pendant l'apprentissage. On peut alors dire que l'approche par tâches est une tentative d'allier contenu et langue sous forme de macro-tâches. (cf. J. P. Narcy-Combes, dans Bertin *et al.* 2010).

12.3 Implications des apprenants dans la réalisation des tâches

Nous avons noté aussi que certains étudiants se sont impliqués d'une façon remarquable dans la réalisation de leurs tâches. Leur implication était largement convaincante au niveau global. Un grand nombre d'apprenants a exprimé sa satisfaction et son appréciation au sujet de ce nouveau mode d'apprentissage (cf. point 11.1), le soutien de *PowerPoint* pour la présentation technique des tâches proposées. Les analyses et les évaluations menées (cf. chapitre 9) sur la réalisation des tâches et sur le résultat pragmatique obtenu, ont montré une implication rigoureuse des apprenants et un impact satisfaisant sur la performance langagière. Ces analyses et ces évaluations ont contribué à valider les hypothèses sur l'importance de favoriser le fonctionnement langagier qui s'appuie sur des *exemplars*. 9.2.2, 9.3.2, 9.3.4, 9.4.2, 9.4.4, 9.5.3, 9.5.5, 9.5.7, et 9.6.5). Pour appuyer le point qui précède, nous évoquons quelques commentaires des apprenants tels que « *Microsoft Powerpoint presentation is a more exciting and innovative way to teach and as such has been vital to my learning of french* », « *There is need to adjustments in some of the ways in which the language is passed on to learners* », « *Malga should add on more presentation as they help students practice practically the language* ». A travers ces commentaires, on peut émettre les hypothèses que les apprenants ressentent une éminente richesse dans l'utilisation des *Power Point*. Ce dernier recentre l'apprentissage sur l'apprenant car il met l'accent sur un travail individuel et en collectif.

12.4 La rentabilité de l'expérience sur l'exposé

Donc en termes de rentabilité, cette expérience de réalisation des tâches sur *PowerPoint* a été fortement appréciée, selon l'évaluation et les suggestions des apprenants. Dans cette perspective, sur le plan pédagogique, la collaboration entre pairs, grâce au conflit socio-cognitif, est considérée comme une étape vers l'autonomisation du développement au terme de Germain (2007). Autrement dit, l'implication de l'apprenant est plus grande lorsqu'une discussion a lieu entre apprenants, plutôt qu'entre un apprenant et un expert ou un tuteur.

12.5 Les tâches réalisées

En ce qui concerne les tâches réalisées, il est très important de noter que ces tâches sont issues d'actions réalistes et qu'elles conduisent les apprenants à une production langagière non limitée à l'univers scolaire (Demaizière et Narcy-Combes 2005:50) donc à l'acquisition de L2 qui est le but recherché de cette thèse. Dans cette optique que nous venons de soulever, il s'avère très

nécessaire de tenir compte du contenu de l'apprentissage et du contexte (cf 4.4.3) dans lequel ces contenus vont être déployés. Autrement dit, le contexte et le contenu jouent des rôles décisifs (Porquier & Py (2004), car ils n'intègrent pas les apprenants seulement dans leurs domaines d'intérêt mais aussi ils favorisent le développement cognitif, social et linguistique mais crucialement ils intègrent les apprenants dans des conditions socio-culturelles de l'environnement- et ainsi facilitent l'apprentissage de L2 lorsque ces apprenants y sont à l'aise. Toutes les tâches réalisées ont été issues du domaine de spécialisation de chaque apprenant, ainsi, grâce à cela ils ont pu acquérir et/ou investir les vocabulaires de spécialisation. Ils ont pu procéder par *chunks* ou *exemplar*, comme le laisse voir les présentations. (cf. 9.2.2, 9.3.2, 9.3.4, 9.4.2, 9.4.4, 9.5.3, 9.5.5, 9.5.7, 9.6.5). Cette expérience en particulier a ouvert nos yeux sur le fait, qu'il importe de prendre en compte et le contenu et le contexte, dans notre pratique d'enseignement/apprentissage et de les ajuster à la réalité de la vie. D'autant plus que les apprenants sont capables de lier le contenu au contexte, lors de l'exécution de tâche, si on leur en donne la chance.

12.6 L'importance de la langue plus proche

Au cours des différents exposés techniques, nous avons noté chez les apprenants une tendance à emprunter des mots de l'anglais (L1), pour compenser leur manque. Par exemple le mot « *registration* » au lieu de « enregistrer ». Une équipe a carrément employé la phrase suivante : « *Our products include, lip gloss, lip liner, lipstick. Face products include concealer, foundation, face powder, rouge, cleanser, toner* ». Donc en référence avec le point 1.4.1, ces apprenants se trouvant dans une situation plurilingue feront toujours recourt à la langue la plus proche typologiquement qui leur sert comme de ressource pour compenser leurs faiblesses langagières. Ils ont même suggéré à plusieurs reprises le besoin d'une traduction de L2 vers L1 pour faciliter leur compréhension, comme le laisse voir les commentaires suivants: « *Not everyone can speak or understand French so in everything you do put that in mind so that you don't teach in French alone but also translate* », « *May be we need some translations during the lecture* ». Ces deux commentaires suggèrent le besoin d'une traduction lors de cours de français. Il faut donc rappeler qu'A1, le niveau requis des apprenants reste encore faible, et qu'il faudra leur donner des conseils en L1 ou L2 suivant ce qui paraît efficace, en fonction des problèmes d'apprentissage qui sont repérés, et non en fonction des PNCA relevées pour les accompagner dans leur apprentissage. Cela signifie aussi que la langue la plus proche des

apprenants étant l'anglais, nous devons la prendre en compte lors de la phase de l'apprentissage/enseignement de L2.

12.7 Un environnement peu propice

Il est intéressant de noter que la mise en œuvre des activités d'apprentissage en classe de langues de *BIB3 French 3* (niveau A1 de CECR), a été bénéfique malgré un environnement peu propice et idéal pour l'acquisition des langues. Le nombre d'apprenants était extrêmement lourd, de part la nature du mobilier indissociable (cf. 9.6), ne permettant pas de circuler entre les apprenants. Néanmoins le fait d'exposer les apprenants à une grande quantité d'*input* en amont de leurs exposés techniques, a favorisé leur implication lors de la présentation actuelle. Il faut dire que les diverses aides qui leurs ont été proposées lors des heures de cours magistraux, leur ont offert la possibilité de s'impliquer ultérieurement (cf. le point 8.6). Les simulations globales qui étaient mises en œuvre venaient renforcer le travail proposé qui visait à intégrer les différentes capacités autour du projet de présentation de leur entreprise.

Au cours de cette phase, le professeur passait continuellement dans les rangs de la classe, et regardait le travail produit par les étudiants. S'il repérait une production qui n'était pas conforme, il attirait l'attention des étudiants et les encourageait à se corriger. Tout l'avantage était que les étudiants ne travaillaient pas seuls : ils s'entraidaient, partageaient, échangeaient leurs connaissances jusqu'à arriver à un consensus. Cela les encourageait à débattre, à défendre leurs idées, à expliquer un point qu'ils avaient compris à leur collègue. Nous voyons là l'importance de laisser la liberté de travail aux apprenants et de les exposer à une grande quantité d'*input*, et par conséquent son impact sur le processus d'apprentissage.

12.8 Apprendre la L2, c'est apprendre avec les autres

A travers notre expérience, nous avons observé qu'aucun apprenant ne nous a envoyé son enregistrement pour que nous puissions relever les problèmes à résoudre. On peut en déduire que soit au sein de chaque groupe, il se peut que des apprenants avancés en L2, aient apporté volontairement de l'aide à leurs collègues, lors de travaux de préparation collaborative. Une possibilité d'entraide, d'échange aurait eu lieu, ainsi il n'y avait pas besoin de consulter la tutrice pour résoudre leur problème. Dans ce cas, on peut postuler qu'apprendre L2, c'est apprendre avec les autres. C'est aussi le moment où intervient la notion de zone proximale de développement. C'est avec l'aide des pairs, bien plus que celle de l'enseignant qu'un apprenant

apprend à faire, à utiliser. Donc organiser des tâches dans lesquelles les apprenants travaillent en petits groupes hétérogènes pour atteindre une performance donnée, offre des possibilités multiples de médiation.

12.9 L'enseignant comme personne ressource

Notre pratique en amont et en aval des exposés techniques nous révèle que les apprenants ont une représentation de l'enseignant comme une personne ressource. Ce dernier leur apporte les aides nécessaires dans leur apprentissage de L2. Ils l'ont confirmé par des commentaires positifs, ainsi que par l'évaluation satisfaisante de leur appréciation (cf. point 11.1.2-Pe.4, Pe.5). On peut donc déduire que cette ingéniosité à vouloir s'impliquer dans leur apprentissage devrait être conçue, comme un avantage pour les accompagner dans leur processus d'acquisition. Nous postulons aussi que le nouveau rôle du tuteur dans un environnement technologique n'est pas moins complexe. Il est tantôt médiateur, tantôt conseiller. Nous l'avons signalé dans le point 2.2. C'est lui qui détermine le niveau de compréhension de l'apprenant ; qui compense ses faiblesses ; qui gère l'efficacité de l'apprenant ; qui évalue sa performance et lui donne un retour sur cela. En bref, il a une large responsabilité sociale à jouer, et il doit prendre l'apprenant dans son intégralité pour effectuer un travail en collaboration et en coopération avec lui. Un enseignant joue parallèlement un rôle comme facilitateur, le tuteur, C'était donc là un point fort pour notre recherche-action.

12.10 Exploitation individuelle de données personnelles réalistes

Nous avons remarqué aussi que les caractéristiques qui ont eu le plus d'impact positif sur les étudiants, étaient la possibilité d'explorer eux-mêmes des données personnelles réalistes. La preuve en était que beaucoup d'exposés avaient démontré une documentation assez assidue de la part des étudiants (cf. les points 9.6.3, 9.6.4, 9.6.5, 9.6.7). Toutes les tâches présentées touchaient aux domaines de spécialisation de ces étudiants. Ce point se corrobore avec ce qui souligne les tenants de la théorie de *situated learning*. Plus particulièrement, Collins, Brown & Newman (1989) que nous avons évoqués dans le point 3.6.1. Ils ont rappelé que *situated learning* qui se traduirait comme « apprentissage situé », se passe dès que l'apprenant se trouve face à une situation réelle non-scolaire. (cf. point 3.6.1).

12.11 L'EO

L'utilisation de l'EO (avec le soutien de *PowerPoint*, notre ajout) en petits groupes serait souhaitable car la collaboration, le partage et l'échange générés à l'intérieur du groupe par la communication avec l'ordinateur, augmentent le potentiel de la situation d'apprentissage Giardina (1992). Cette expérimentation sur l'articulation des tâches et le support *PowerPoint* est en adéquation avec le cadre théorique que nous avons retenu pour l'acquisition d'une L2.

12.12 Sur le point méthodologique et pédagogique

Sur le plan méthodologique, la thèse que nous avons entreprise nous a été une initiation à la recherche autrement dit, une source de formation à la recherche car elle s'est appuyée prioritairement sur une initiation à la recherche scientifique ou à l'écriture scientifique. Ensuite elle s'est appuyée sur les pratiques des enseignants. Notamment, notre engagement dans la recherche-action (méthodologie de recherche) émane de cette formation. Cette dernière a contribué à nous équiper avec les techniques des recherches en didactique. Elle nous a aidée à développer notre méthodologie de recherche (cf chapitre 7.7.1) ainsi que notre cadre théorique (cf chapitre 3.3.1). Grâce à cette recherche – formation, nous avons pu formuler notre problématique proprement dite ainsi que notre hypothèse (chapitre 6.0) que nous essayons de valider par le biais de la recherche – action menée sur le terrain en Ouganda (cf. deuxième partie).

Sur le plan pédagogique, grâce à cette initiation à la recherche nous avons pu concevoir les tâches réalistes pour les expérimentations (cf. chapitre 9.). Les expérimentations pilotes et non pilotes réalisées dès janvier à novembre 2009, par des apprenants de L2 à MUBS dans un contexte d'apprentissage par ordinateur avaient comme objectif d'évaluer son apport sur le développement de la production orale des apprenants de L2. Nous avons voulu aussi évaluer l'engagement des apprenants dans l'interaction. Pour ce faire, nous avons proposé des macro-tâches réalistes de synthèse de type B (cf. 4.4.2) et (Bertin et al 2010:237) : il s'agissait pour les apprenants de transformer un texte en titre, sous-titres et paragraphes, puis de présenter leur travail sous forme de diaporama avec *PowerPoint*. (cf. 4.4.2). Le but était d'éviter la lecture linéaire de l'exposé, afin d'accroître leur confiance en eux-mêmes et dans l'interaction en FOS.

LA CONCLUSION ET UNE REFLEXION DISTANCIEE PLUS GLOBALE

En somme cette recherche-action nous a grandement inspirée sur la responsabilité épistémologique que nous devons avoir envers les apprenants de L2 lors d'un processus d'apprentissage. Elle a éveillé en nous le besoin d'introspection pour changer et d'évoluer dans notre pratique de classe. Grâce à notre auto-observation pendant les trois ans de notre étude doctorale, nous nous sommes rendue compte de l'importance d'être partie prenante, si nous souhaitons apporter du changement dans cette pratique enseignante. Cela nous a permis de puiser dans le dispositif TIC en articulation avec les tâches, pour essayer de résoudre les problèmes que rencontrent les apprenants de L2 à MUBS, en Ouganda.

Il semble que recourir à l'utilisation de la Technologie de l'Information et de la Communication (TIC), en lien avec des tâches réalistes pour l'apprentissage de L2, soit une réponse possible aux problèmes que pose la production orale à MUBS. La question au départ était de savoir, comment encourager le développement de performances langagières attendues en production orale des apprenants de L2. Et à travers notre recherche-action, nous avons pu nous rendre compte qu'articuler les tâches avec le *PowerPoint*, pourraient avoir des effets positifs sur les performances langagières attendues en production orale des apprenants si démunis. Malgré le fait que la mise en œuvre des dites tâches impliquait de procéder d'abord à réaliser des macros-tâches - au lieu de progresser du simple au complexe - les apprenants ont pu réaliser les tâches proposées, avec beaucoup d'enthousiasme. Donc là on se rapproche des conditions de l'acquisition de la langue maternelle, mais nos apprenants sont ceux de L2. Nombre d'entre eux ont trouvé cette manière de procéder très pratique, et ont montré leurs vœux de garder une telle procédure dans l'avenir. C'est notre vœu que l'apprentissage de L2 à MUBS tienne compte de l'utilisation de la Technologie de l'Information et de la Communication (TIC) en lien avec des tâches réalistes pour améliorer l'apprentissage de L2.

Cependant nous avons eu certaines difficultés lors de notre recherche-action, notamment le manque de laboratoire de langues et de centre de ressource pour la L2 ; c'est ainsi que les apprenants n'ont pas pu envoyer leurs travaux avant l'exposé technique, mais malgré cela, ils n'ont pas pu abandonner ce projet de l'exposé. Il est impressionnant de voir que les apprenants peuvent se débrouiller pour travailler individuellement ou en collectif à leur aise avec leur portable privé. Là, ils sont responsables de leur apprentissage, et c'est un atout qu'il faudra explorer. Donc il faudra mettre l'accent sur ce travail individuel et collectif et encourager ces apprenants à prendre des initiatives personnelles pour leur propre apprentissage.

Dans notre ambition de vouloir aller plus loin, nous avons opté de mesurer la fluidité, la correction linguistique et la complexité de l'exposé des apprenants avec le logiciel Prat ou sur ANOVA, mais malheureusement nos enregistrements étaient de mauvaise qualité sonore, ainsi nous ne pouvons pas prétendre de faire autrement. Dans l'avenir, il nous faudra nous équiper correctement.

Des leçons pratiques apprises de cette recherche-action, nous aurions orientée dans notre quête de savoir sur le problème qui touche l'apprentissage de L2 à *MUBS*. Cette méthodologie nous a aidée à mettre en place un certain type d'environnement d'apprentissage avec des tâches réalisées sur le support TIC. Grâce à la recherche-action, nous avons pu définir précisément en quoi et pourquoi les choix de nos tâches, de nos activités devraient avoir un effet positif sur notre public cible. Nous avons ensuite pu nous inscrire dans des champs théoriques pertinents, et identifier notre problématique grâce au recours à la recherche-action. Finalement cette méthodologie nous a aidée à faire le compte rendu de notre expérimentation. Nous sommes convaincue que la présente recherche-action, nous a aidée à identifier les vrais problèmes de manque de production orale en classe de langue à *MUBS* et en Ouganda en général, et que grâce aux apports de la présente recherche du changement positif pourrait être mis en place.

La recherche-action apparaît alors propice comme méthodologie d'investigation, car elle permet à l'enseignante-chercheuse d'acquérir des savoirs théoriques pour enrichir ainsi sa pratique d'un savoir qui correspond d'une part aux procédures universitaires. D'autre part elle permet de résoudre des problèmes concrets et de transformer la réalité. Elle vise à provoquer du changement. Donc il semble clair que la tâche de l'enseignante-chercheuse consistera à trouver une solution au problème existant.

Grâce à cette recherche-action, nous avons pu explorer un domaine de la didactique des langues, qui est ici le français de spécialité, lequel n'a jamais été touché jusqu'ici en Ouganda. Les chercheurs ougandais se sont plutôt penchés sur l'étude littéraire et linguistique. Cette méthodologie a ouvert la voie pour l'utilisation des tâches réalistes, pour favoriser le processus d'apprentissage. Ainsi, nous allons pouvoir creuser plus profondément dans les difficultés qui existent dans le cadre d'enseignement/apprentissage de L2 en Ouganda, afin de pouvoir progressivement trouver un environnement plus performant pour la pratique enseignante et apprenante en L2 en Ouganda.

En réfléchissant sur la scientificité de ce travail que nous avons entrepris, il en est ressorti que cette recherche est utile pour la communauté scientifique, mais elle sert plutôt à apporter une solution à un problème de terrain existant depuis longtemps, qu'à découvrir quelque chose de nouveau.

Nous notons au moins que notre cadre théorique n'a pas été mis en contradiction dans notre contexte, et que comme Fanou (2009) d'une part et Khreim (2008) d'autre part, cette thèse montre que l'on peut adapter des recherches qui ont été menées dans des contextes plus favorisés sur le plan technologique.

Enfin, grâce à cette recherche-action, nous avons pris conscience, qu'en tant que praticienne-chercheuse, il faudra nous ouvrir à la recherche, si l'on souhaite apporter du changement dans la vie sociale.

UNE REFLEXION DISTANCIEE PLUS GLOBALE

Nous concluons que l'hypothèse du départ que nous nous sommes proposée de confirmer a semblé judicieuse et a été atteinte (Les différentes expérimentations ont été susceptibles de déclencher de la pratique de la production orale chez les étudiants de L2).

Que cette thèse doit être une démonstration pour améliorer la performance en production orale des apprenants ougandais en français langue étrangère et en français sur objectif spécifique. Elle doit aussi être répliquable pour d'autres enseignants d'autres langues étrangères comme l'allemand, le chinois ainsi que pour le kiswahili.

En prolongement, on pourrait encourager les étudiants de L2 à participer dans des foires internationales où ils peuvent faire des interventions dans le domaine de tourisme, d'affaires, d'hôtellerie. En faisant cela ils vont être amenés à recueillir de données dans leur domaine professionnel et ensuite les synthétiser sous forme de diaporama *PowerPoint* et finalement ils vont partager leurs expériences et leurs idées avec les participants.

Nous envisageons de poursuivre ce travail par la question de *Drag and drop* et le développement de l'expression orale, la création des ressources en lignes (en FOS) et le développement de l'expression orale et les TIC et l'apprentissage de la compréhension orale.

Pour valoriser la collaboration entre les étudiants de FOS dans des universités ougandaises nous pensons à la création d'un réseautage qui doit relever uniquement de l'initiative des étudiants de tourisme, d'affaires, d'hôtellerie qui en prennent la décision. Les membres du réseau doivent être mis au courant de toutes les démarches de mise à jour des activités du réseau : la composition des responsables administratifs, la localisation du siège et les objectifs fondamentaux du réseau. Ils sont également informés du calendrier des activités et leurs lieux. Ces activités peuvent porter sur l'amélioration de la situation économique, gastronomique /culinaire et artistique dans la région East African Community. Les étudiants peuvent aussi télécharger les informations à propos de la situation culinaire et artistique de France ou situation économique en France et synthétiser ces informations sur diaporama *PowerPoint* et les partager ensuite avec des collègues. Cette façon de procéder ne peut que créer et renforcer les partenariats entre les partenaires différents.

Pour mettre en pratique la valeur de l'exposé en profitant du logiciel *Microsoft PowerPoint* pour favoriser la prise de parole et l'amélioration du niveau de compétence des apprenants en FOS, les étudiants peuvent être amenés à participer chaque semestre à des simulations du type : fonctionnement des Ministère de Tourisme, et d'Hôtellerie, Ministère des Affaires et des Gestions sous forme de mini conférences. L'objectif sera de préparer les étudiants pour une grande conférence annuelle qui exige une maîtrise de la langue française, le sens de l'écoute, de la négociation mais aussi de l'argumentation et une connaissance fine de la problématique contemporaine. Ensuite une conférence annuelle sera, entièrement en français, rassembleront plusieurs centaines d'étudiants en provenance d'établissements supérieurs d'Ouganda et d'autres pays voisins où il y aura des échanges et des partages linguistiques et socio-

culturelles entre les participants. Des nouvelles cultures se mettront en place aussi. Les étudiants se formeront également aux procédures et à l'art de prendre la parole et de débattre.

Pour mettre en pratique l'aspect socio-culturel et social, un projet d'échange socio-culturel entre les étudiants apprenant le FOS dans des universités ougandaises avec ceux des universités francophones (en France, au Burundi, au Cameroun). L'objectif et le perspectif c'est de pouvoir travailler en étroite lien avec les natifs. Ce projet peut s'inscrire aisément dans des activités de maîtrise de la langue et de la culture. Ces échanges peuvent devenir de lieux de rencontre linguistique et culturels et vecteurs d'une expérience partagée. Cela permet d'intégrer les apprenants par un enseignement spécifique du français. En accueillant les étudiants au pays d'accueil le réseau contribue au rayonnement de la langue et de la culture françaises. En cultivant la communication et la compréhension interculturelles, il forge des affinités durables entre ces étudiants et la France.

Inspirée par le travail de Brudermann 2010, nous pouvons créer un centre de ressources en ligne qui pourrait héberger des ressources pédagogiques variées identifiées par les étudiants et classées par compétences linguistiques à travailler. Ce projet consistera à impliquer les apprenants dans le travail de recherche de documents en ligne, Ils peuvent trouver de ressources sur You Tube, de vidéo, des aides grammaticales, des exercices d'approfondissement. Les étudiants pourront sélectionner les ressources en fonction de leur potentiel à apporter des aides pour des compétences langagières de nature linguistique (expression écrite, expression orale, production écrite et expression orale), méthodologique et culturelle. ou encore ils pourront chercher des informations interculturelles ayant trait à la sphère francophone.

Références Bibliographiques

- Anderson J. (2000). *Learning and Memory: An Integrated Approach*. New York. John Wiley and Sons.
- Arevalo M. (2008). *Internet dans la perspective actionnelle*. Le Français dans le Monde n° 358 p 38-39.
- Arthaud Paul. (2003). *Validité théorique d'un dispositif d'activités de « régularisation »* proposé sur un site intranet dans une école d'ingénieurs dans le cadre d'une unité de valeur.
- Arthaud P. (2007). *Création et utilisation de ressources pédagogiques sur support numérique pour l'enseignement de l'anglais dans une école d'ingénieurs. Modalités d'intégration et étude d'impact*. Thèse de doctorat. Paris. Université Sorbonne Nouvelle.
- Arthaud P. (2009). *Anglais : une médiation technologique*. Belfort : Didactique et Humanités - UTBM.
- Astolfi J-P. (1997A). « Du 'tout' didactique au 'plus' didactique ». Revue Française de Pédagogie n° 120, juillet-septembre 1997, p. 67-73.
- Astolfi J-P. (1994). *L'école pour apprendre*. Paris. ESF.
- Astolfi J-P. *Trois paradigmes pour les recherches en didactique*. In Revue française de pédagogie. Volume 103, pp 5-18.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/autor/auteurs_rfp_215
- Atcero M. « *Le français tire son épingle du jeu* ». In le Français dans le Monde Francophonies du sud (supplément n°19 de la revue 362 de mars 2009).
- Bailly Danielle. (1997). *Didactique de l'anglais*. Vol. 1. Paris : Nathan pédagogie.
- Bailly Danielle. (1998). A. *Didactique de l'anglais*. Vol. 2. Paris : Nathan pédagogie.
- Bailly Danielle. (1998). B. *Les Mots de la didactique des langues*. Paris : Ophrys.

- Barret Barney and Sharma Peter. *Blended learning using technology in and beyond the language classroom*. March 2007.
- Bange P. « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère ». *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 1996, mis en ligne le 24 juillet 2009, consulté le 31 mars 2011. url : <http://cediscor.revues.org/443>.
- Benoit, W. (2004). *L'approche par tâches dans l'apprentissage de l'anglais de spécialité : opérationnalisation contrôlée dans l'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat. Nantes. Université de Nantes.
- Besse H. & Porquier R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : CREDIF.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Tome 1. Paris! : Gallimard.
- Bertin, J.-C., Gravé, P., & Narcy-Combes, J.-P. (2010). *Second-Language Distance Learning and Teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. USA: IGI Global.
- Breton M. (2005). *La collaboration à distance, un outil stratégique en alphabétisation*.
- Brodin E. dans « Analyse de Didactique des langues et TIC : vers une recherche- action responsable ». *Alsic* Vol.10 né en 2007. url : http://alsic.revues.org/index_711.html. Consulté le 05 mars 2011.
- Brudermann, C. (2010b). *La mise en place de dispositifs « hybrides » d'enseignement / apprentissage des langues en milieu universitaire: analyse didactique d'une recherche-action*. Thèse de Doctorat. Paris. Université Sorbonne Nouvelle.
- Bruner J-S. (1983). *Le développement de l'enfant ! savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, 1996.
- Calvet L-J. (2009). *La sociolinguistique*. Paris : PUF.
- Chapelle C-A. (1994). *Call activities: Are they all the same?* *System* vol. 22, pp 33-45.
- Chapelle C-A. (2001). *Computer Assisted Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Chapelle, C. (2003). *English Language Learning and Technology*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Chapelle G. & Bourgeois E. apprendre et faire apprendre 2006, mars : 23 Chiss Jean-Louis, Filliolet Jacques. Interaction pédagogique et didactique des langues (de la classe de FLE à la classe de FLM). In : *Langue française*. Vol. 70 N°1. Communication et enseignement. pp. 87-97. doi : 10.3406/lfr.1986.6373

url : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1986_num_70_1_6373 Consulté le 18 avril 2011

- Cicurel F. Véronique D. Discours action et appropriation des langues. (2002:09).
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un Cadre Européen Commun de Références pour les Langues - apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier (3^{ème} édition).
- Coïaniz. (2001). *Apprentissage des langues et subjectivité*. Paris. L'Harmattan pp. 215-216. 4.
- Combes-Joncheray. M-F. (1999). *Les différences entre input et output chez les étudiants en anglais commercial des classes de BTS Commerce international*. Thèse de doctorat. Compiègne. Université de technologie de Compiègne.
- Conein B. *Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive*. Réseaux 2004/2 n° 124 pp. 53-75.
- Coste D. Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970. In : *Langue française*. Vol. 8 n°1. *Apprentissage du français langue étrangère*. pp. 7-23. doi : 10.3406/lfr.1970.5525 url : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5525 Consulté le 09 mars 2011
- Crosling et War (2002) cités dans Recherches et applications consacré au thème : langue et travail, J-P. et M-F. Narcy-Combes (2007, p. 75)
- Cuq J-P. (2003). *Dictionnaire didactique du français langue étrangère (seconde)*. Paris : Clé International.

- Cuq J-P. (2007). Dictionnaire didactique du français langue étrangère (seconde). Paris : Clé International.
- Demaizière F. et Narcy-Combes J-P (2005). « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC », Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication. *Alsic* vol. 8, 2005, pp. 45-64.
< <http://alsic.u-strasbg.fr>>. Site consulté en octobre 2010.
- Demaizière F. et Dubuisson C. (1992). De l'EAO aux NTF : Utiliser l'ordinateur pour la formation. Paris : Ophrys. Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues, janvier 2007
- Deulofeu J. et Noyau C. L'étude de l'acquisition spontanée d'une langue étrangère : méthodes de recherche/ méthodes en linguistique/ apports. In : *Langue française* vol. 71 n°1. L'acquisition du français par des adultes migrants. pp. 3-16. doi : 10.3406/lfr.1986.6417. url : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1986_num_71_1_6417 Consulté le 09 mars 2011
- Debyser F. La linguistique contrastive et les interférences. In : *Langue française* Vol. 8 n°1. Apprentissage du français langue étrangère. pp. 31-61.doi : 10.3406/lfr.1970.5527 url:http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5527 Consulté le 09 mars 2011
- De Fontenay Hervé et Vergues Marion (2007 :59-71) dans Recherches et applications n° 42 consacré au thème « langue et travail ».
- De Man-De Vriendt Marie-Jeanne. Apprentissage d'une langue étrangère /seconde 1 parcours et procédures de construction du sens (2000:09).
- Dewey J. (1975). *The school and society*. Chicago: The University of Chicago Press, 1968
- Durkheim E (1937), Les règles de la méthode sociologique (5ème Edition 1990), Paris, Presses Universitaires de France

- Ellis R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford applied linguistics. Oxford: Oxford university press.
- Ellis R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford applied linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford applied linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Epape Doehler S. (2004) « Une approche interactionniste de la grammaire : réflexions autour du codage grammatical de la référence et des topics chez l'apprenant avancé d'une L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 21 | 2004, mis en ligne le 01 mars 2007, consulté le 14 mars 2011. URL : <http://aile.revues.org/1731>
- Fanou C-C. (2009). *Les supports dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité dans un environnement francophone : cas de l'anglais des filières d'économie et de gestion*. Thèse de Doctorat. Paris. Université Sorbonne Nouvelle.
- Faraco M. « Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 17 avril 2011. url : <http://aile.revues.org/788>
- Fishman J.A. (1971), Sociolinguistique, Paris ,Nathan.
- Flament-Bistrancourt D. (Ed) *Théories, données et pratiques en français langue étrangère : colloque 1992 travaux & Recherche*.
- Frauenfelder U. et Porquier R. Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant. In : *Langages*, 14e année, n° 57. Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère. pp. 61-71.doi : 10.3406/lgge.1980.1838
Url : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1838. Consulté le 09 mars 2011

- Frauenfelder U., Noyau C., Perdue C. et Porquier R. Connaissance en langue étrangère.
In : *Langages*, 14^{ème} année, n° 57. . Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère. pp. 43-59. doi : 10.3406/lgge.1980.1837
url : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1837 Consulté le 09 mars 2011
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Crédif-Hatier/Didier.
- Gaonac'h D. (1987). In Rivenc, P., 2003.
- Gass S. (1997). *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ).
- Gass S. et Selinker L. (1994). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass S. and Varonis E-M. (1994). *Input interaction and second language production*. In *Studies in Second Language Acquisition* n° 16, pp 283-302.
- Gauthier C. et Tardif M. La pédagogie théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours 2^e édition (2005:345)
- Gauthier C. et Tardif M. La pédagogie théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours 2^e édition (2005:346)
- Giardina M. L'interactivité, le multimédia et l'apprentissage une dynamique complexe. (1999 :20)
- Giardina M. L'interactivité, le multimédia et l'apprentissage, une dynamique complexe. (1999 :21)
- Giordan A. (1998). *Apprendre ! Débats*. Paris : Belin
- Goffman E. (1973) *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Ed. de Minuit.
- Griggs P. et al. « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères » *Revue française de linguistique appliquée* 2/2002 (Vol. VII), p. 25-38.
URL : www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-page-25.htm

- Grosbois M (2006). *Projet collectif de création* Thèse de doctorat. Paris. Université Sorbonne Nouvelle.
- Guichon N. (2006). *Langues et TICE : Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys. (2007 :23)
- Guichon N. (2007). « Recherche-développement et didactique des langues ». *Méthodologie de recherche en didactique des langues. Cahiers de l'Acedle*, 4, pp 37-54.
- Guichon N., et Nicolaev V. (2009). « Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2 ». In Develotte C., Mangenot F. et Nissen E. (coord.). *Actes du colloque Epal 2009 (Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité)*, Grenoble : université Stendhal. pp 1-15.
- Heather Hilton « Connaissances, procédures et production orale en L2 ». Acquisition et Interaction en Langue Étrangère [En ligne], Savoir et savoir-faire dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère, Mis en ligne le : 28 janvier 2009. Disponible sur : <http://aile.revues.org/document4113.html>.
- Henri F. et Lundgren-Cayrol K. (2001), Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies.
- Herve De Fontenay et Marion Vergues (2007 :59 -71) dans Recherches et applications
- Houssaye J. (1988).Le triangle pédagogique. Bern : Peter Lang o 42 consacré au thème « langue et travail ».
- Hulstijn, Jean H. (1997). « Mnemonic methods in Foreign language vocabulary learning » In Second Language Vocabulary Acquisition
- Hutchins E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Jordan G. (2004). *Theory construction in second language acquisition*. John Benjamins Publishing Co.

- Khreim, J.-M. (2008). *Apport des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) sur la dénativisation d'apprenants arabophones de l'anglais langue étrangère « dans un contexte syrien »*. Thèse de Doctorat. Paris. Université Sorbonne Nouvelle.
- Kerbrat-Orecchioni C. Les actes de langage dans le discours, Paris, Nathan Université, 2001, p. 68 5
- Krashen D. (1981) : *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, New-York, Pergamon Press
- Krashen S.D. (1982) *Principles and practice in second language acquisition* Oxford, New-York, Pergamon Press
- Krashen S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Kremnitz Georg. Du « bilinguisme » au « conflit linguistique ». Cheminement de termes et de concepts. In: *Langages*, 15e année, n° 61. Mars 81. Bilinguisme et diglossie. pp. 63-74.doi : 0.3406/lgge.1981.1868 url : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1981_num_15_61_1868 Consulté le 23 mai 2011
- Labov W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Landsheere (1979) cité dans Reboule (1999:40)
- Lantolf James P. et Genung Patricia B. « L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas », *Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne]*, 12 | 2000, mis en ligne le 16 décembre 2005, consulté le 14 mars 2011. URL : <http://aile.revues.org/280>
- Majola K. In The White Paper 1992; Teaching in local languages good policy Thursday, 6th March, 2008.
- Moirand S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

- Mondada L. et Pekarek Doehler S. « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 12 | 2000, mis en ligne le 09 novembre 2010, consulté le 14 mars 2011. URL : <http://aile.revues.org/947>
- Mondada L. et Pekarek-Doehler S. « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 12 | 2000, mis en ligne le 09 novembre 2010, consulté le 17 avril 2011. URL : <http://aile.revues.org/>
- Montagne-Macaire D. (2007). « Didactique des langues et recherche-action ». *Les Cahiers de l'Acedle*, (4), 93-119.
- Mrowa-Hopkins, C. « Une réalisation de l'apprentissage partagé dans un environnement multimédia », *Alsic*, Vol. 3, n° 2 | 2000, [En ligne], mis en ligne le 15 décembre 2000. URL : <http://alsic.revues.org/index1852.html>. Consulté le 28 avril 2011.
- Narcy-Combes J-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Paris : Ophrys.
- Narcy-Combes J-P. et Narcy-Combes M-F. (2007). Les tâches, un moyen pour optimiser l'enseignement/apprentissage de l'anglais aux spécialistes d'autres disciplines dans le contexte universitaire français. *Langue et travail, Le Français Dans Le Monde, Recherches et applications* (n°42) pp 73-86.
- Narcy-Combes J-P et Narcy-Combes M-F. « Épistémologie et méthodologie de la recherche dans le secteur LANSAD : qu'apporterait une harmonisation des pratiques ? », *ASp* [En ligne], 27-30 | 2000, mis en ligne le 28 janvier 2011, consulté le 22 mars 2011. url : <http://asp.revues.org/2136>
- Nunan D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nunan D. (2004). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Odhiambo J.O. (2006), « L'apprentissage de l'oral en FLE : pourquoi l'apprenant kenyan du niveau secondaire reste toujours au niveau débutant après ses études secondaires », dans *Research on French Teaching in Eastern Africa. Opportunities and Challenges* , Kenya, USIU Publication, pp. 48-56.
- Pallotti, G. « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005. URL : <http://aile.revues.org/1395> consulté le 13 mai 2011.
- Parisi F. page 97 cité dans Pierre-Marie Messier et Philippe Missotte, *une autre manière de chercher, se former, transformer, recherche-action pratique sociale* (2003 ; 97)
- Pekarek Doehler S. (2000) « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne] ,12 mis en ligne le 09 novembre 2010, consulté le 14 mars 2011. URL : <http://aile.revues.org/934>
- Piaget J. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF, 2004.
- Pica Teresa, Holliday Lloyd, Nora Lewis and Lynelle Morgenthaler (1989). *Comprehensible Output as an Outcome of Linguistic Demands on the Learner. Studies in Second Language Acquisition*, 11, pp 63-90
- Porquier R. et Py B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.
- Portine F. La notion d'énonciation et l'évolution de la didactique des langues Théories, données et pratiques en français langue étrangère : colloque (1992 : 49) *Travaux & Recherche*
- Pothier M. (1998) "*Didactique des langues et environnements hypermédias : quelles tâches pour optimiser l'apprentissage autonome ?*" *ÉLA*, n° 110. Paris 140 : Didier Érudition, pp.147-158.

- Pothier M. (2000) "Vers un module multimédia d'aide à l'apprentissage : les leçons de *Camille*". In Borrell A. et Koulayan N. (dirs) *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage*, n° 15. *Actes du colloque international Multimédia et FLE*. Université de Toulouse Le Mirail, 25-26 mars 1999, pp. 75-88.
- Pothier, M. (2001) "Les représentations des enseignants confrontées à celles des apprenants : de l'expérimentation d'un logiciel à la conception argumentée d'un autre produit". In Bouchard R. & Mangenot F. (dirs) *Interactivité, interactions et multimédia. Notions En Questions (NEQ)* n° 5, Lyon : ENS Éditions, pp. 31-49.
- Pothier M. (2003) ; *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et d'acquisition des langues : une trilogie d'avenir*. Collection Autoformation et Enseignement multimédia page 15.
- Puren C. (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle ». *Les Langues modernes*, n° 3/2002 : 55-71. Paris : APLV.
- Raynal F. et Rieunier A. 1997 :107-108 pédagogie : dictionnaire des concepts clés
- Rézeau Joseph (2001) *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*. Thèse pour le doctorat soutenue à Bordeaux 2.
<http://perso.orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/index.htm>
- Richterich R. (1996). « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication » In *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Holec, Little et Richterich, 41-76. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Richterich R. et Widdowson.H.G (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Robert J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris
- Robinson P. (2001). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge : CUP

- Robinson P. (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning* Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins
- Rui Da Silva Neves, (1999) *Psychologie cognitive*. Coll Synthèse, Armand Colin
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: OUP.
- Skehan, P. (1996). " A Framework for the Implementation of Task-based Instruction ". *Applied Linguistics*, (17).
- Spolsky B.(1998),*Sociolinguistics*,Oxford,Oxford University Press
- Swain, M. (2000). " The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue ". *Sociocultural theory and second language learning*, 97.
- Vygotski, (1934) *Pensée et langage*. Trad 1985
- Warschauer M. *The Modern Language Journal*. Vol. 81, n°. 4, Special Issue : Interaction, Collaboration, and Cooperation: Learning Languages and Preparing Language Teachers. (Winter 1997), pp.470-481.
- Wynne Wong et Daphnée Simard, « La saisie, cette grande oubliée ! », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 14 | 2001, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 18 mars 2012.URL : [ttp://aile.revues.org/1476](http://aile.revues.org/1476)
- ZARATE, Geneviève. (1983). « Objectiver le rapport culture nouvelle, culture étrangère». *le français dans le monde* 23/181 : 34-39
- ZARATE, Geneviève. (1986). *Enseigner une culture étrangère* . Paris : Hachette

ANNEXE 1

MAKERERE UNIVERSITY	
MAKERERE UNIVERSITY BUSINESS SCHOOL	
FACULTY OF MARKETING AND HOSPITALITY MANAGEMENT	
DEPARTMENT OF LEISURE AND HOSPITALITY MANAGEMENT	
PROGRAMME	BCHM II
COURSE NAME	: FRENCH FOR CATERING AND HOTEL MANAGEMENT
COURSE CODES	LHM 2110
YEAR	2008/2009
SEMESTER	TWO
FACILITATORS	
COURSE OBJECTIVES	
Aims	
This module aims to extend learners ability to write, speak, and understand written and spoken French and to promote an understanding of French restaurant and catering cultures	
a) Main Objective	
To provide learners with a good knowledge of the norms and conventions of everyday skills in French for Catering and Hotel Management both for local, regional and International level.	
b) Specific Objectives	
To enable students communicate orally in French through a range of complex communicative tasks ranging from practical daily situations including professional development, booking accommodation, tables etc in hotels	
MODE OF TEACHING	
- Group work - Use of authentic written documents and audio-visual reference materials.	

- Role plays
- Debates
- Individual and group oral presentations
- Discussions
- Situational conversations

MODE OF ASSESSEMENT

One written test and one oral coursework	30%
Final Exam	70%
Total	100%

CONTENT TopicLecturer No. of hours

Unit 1:

- ☐ Revision of self introduction, greeting and receiving/welcoming guests /clients in hotels
3

Unit 2: ROOM SERVICE

- ☐ Receiving Guests in hotels and proposing to help
- ☐ Taking breakfast orders from the rooms
- ☐ Filling in the breakfast coupon from the rooms

NB. The relevant vocabulary grammar/linguistics, phonetics/pronunciations, social linguistics shall be handled in the topics where they are required 9

Unit 3: FOOD SERVICE

- ☐ Proposing a table, a menu, a drink to clients/guest
- ☐ Taking orders from the clients
- ☐ Advising/Recommending a dish /meal to clients
- ☐ Giving the bill to clients

NB. The relevant vocabulary grammar/linguistics, phonetics/pronunciations, social linguistics shall be handled in the topics where they are required 9

Evaluation (1st) + corrections

Unit 4: DESCRIPTION OF A MENU

- ☐ Describing the different types of dishes offered by hotels
- ☐ Helping clients in making their choices for food
- ☐ Giving advice to the clients about the different dishes
- ☐ Taking note of the order and clients' tastes
- ☐ Serving the client
- ☐ Expressing dissatisfaction for meals
- ☐ Handling clients complaints
- ☐ Requesting for client 'appreciation

NB. The relevant vocabulary grammar/linguistics, phonetics/pronunciations, social linguistics shall be handled in the topics where they are required 12 hours

Unit 5: SIMULATION OF BOOKING AND WELCOMING CLIENTS TO A RESTAURANT

- ☐ Welcoming guests to restaurant, hotel
- ☐ Settling the clients
- ☐ Presenting the menu and advising the clients on what to take as starters, main meal, dessert, drink, etc.
- ☐ Handling clients complaints
- ☐ Presenting the bill to clients
- ☐ Expressing appreciation to clients

NB. The relevant vocabulary grammar/linguistics, phonetics/pronunciations, social linguistics shall be handled in the topics where they are required 6 hours. Evaluation (2nd) + corrections

REFERENCES

1. Foucher, Lexique de l'hôtellerie et du tourisme, les bilingues pratiques,

2. H. Renner, U. Renner, G. Tempesta, 1992, Le Français de l'hôtellerie et de la Restauration, CLE International
3. Max Dany, Jean-Robert Laloy, 1980, Le Français et la profession, l'hôtellerie et le Tourisme, Hachette,
4. Sophie CORBEAU, Chantal DUBOIS, Jean-Luc PENFRNIS, Laurent SEMICHON, 2007, Hôtellerie-restauration.com, CLE International.
5. Annie Monnerie-Goarin, Evelyne Siréjols, 1999, Champion I, CLE International
6. Annie Monnerie, 1991, Bienvenue en France I, Hatier/Didier
- 7 Pratique de la communication commerciale en Français, Christiane DESCOTES-GENON
8. Le Français Du Tourism, CLE International
9. Pratique de la négociation d'affaires en Français. Élisabeth SZRAGYL
10. Scenarios Professionnels. CLE International

ANNEXE 2

MAKERERE UNIVERSITY MAKERERE UNIVERSITY BUSINESS SCHOOL FACULTY OF MARKETING AND HOSPITALITY MANAGEMENT DEPARTMENT OF LEISURE AND HOSPITALITY MANAGEMENT	
PROGRAMME	BINB II
COURSE NAME	FRENCH FOR INTERNATIONAL BUSINESS (fre 2)
COURSE CODE	LHM 2202
YEAR	2009/2010
SEMESTER	ONE
FACILITATORS	
COURSE OBJECTIVES	
a) Main Objective.	
To provide students with communication skills required at elementary level and to equip them with the necessary skills to communicate in a given business environment both at local, regional and international level	
b) Specific Objectives.	
- To enable students to communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information - To enable students market businesses at local, regional and international level - To become operational individual responsible in international business	

MODE OF TEACHING

- Group work
- Use of authentic written documents and audio-visual reference materials.
- Role plays
- Debates
- Individual and group oral presentations
- Discussions
- Situational conversations

MODE OF ASSESSEMENT

One written test and one oral coursework	30%
Final Exam	70%
Total	100%

CONTENT

TopicLecturer No. of hours

Unit 1: Review of previous work (how to introduce one self and others, how to establish business contacts,)

The relevant vocabulary grammar/linguistics, phonetics/pronunciations, social linguistics shall be handled in the topics where they are required 4

Unit 2: INTERNAL/EXTERNAL CORRESPONDENCES

- ☐ Writing short e-mails to respond to business inquiries
- ☐ Making appointments with business contacts in time and space (knowing of telephone numbers, dates, time is required)
- ☐ Preparing adverts in oral or written form
- ☐ Receiving and answering business calls
- ☐ Taking /Leaving a message on a paper or answering machine
- ☐ Writing short e-mails, short memos

NB. The relevant vocabulary grammar/linguistics, phonetics/pronunciations, social linguistics shall be handled in the topics where they are required 6

□ Evaluation (1st) + corrections 1

Unit 3: STARTING A NEW BUSINESS

- Talking about a future business project
- Registering a company with the registrar of companies
- Opening an account for the new business
- Asking for a loan
- Advertising the new business
- Promoting the new business

NB. The relevant vocabulary, grammar/linguistics, phonetics/pronunciations, social linguistics shall be handled in the topics where they are required 8

Unit 4: TRANSPORT

- Identifying the possible means of transport for the goods
- Talking about existing storage facilities

NB. The relevant vocabulary grammar/linguistics, phonetics/pronunciations, social linguistics shall be handled in the topics where they are required 4

Unit 5: BUSINESS TRIPS

- Understanding invitation letters
- Booking/cancelling flights
- Enquiring about the organization of trade fare

NB. The relevant vocabulary grammar/linguistics, phonetics/pronunciations, social linguistics shall be handled in the topics where they are required 4

□ Evaluation (2nd) + corrections 1

REFERENCES

1 J.Penfordid, 2003 CLE International /VUE-Paris Affaires –com.

2. Foucher, Lexique de l'hôtellerie et du tourisme, les bilingues pratiques,
3. A Bloomfield et B. Tauzin affaire à suivre, cours de français professionnel de niveau intermédiaire, hachette 2001
4. Anne-Liz Dubois Express hachette 2006
5. Annie Monnerie-Goarin, Evelyne Siréjols, 1999, Champion I, CLE International
6. Annie Monnerie, 1991, Bienvenue en France I, Hatier/Didier
7. <http://www.fle.hachette-livre.fr>.

ANNEXE 3

MAKERERE UNIVERSITY	
MAKERERE UNIVERSITY BUSINESS SCHOOL	
FACULTY OF MARKETING AND HOSPITALITY MANAGEMENT	
DEPARTMENT OF LEISURE AND HOSPITALITY MANAGEMENT	
PROGRAMME	BLHM II
COURSE NAME	FRENCH FOR LEISURE AND HOSPITALITY MANAGEMENT (FRENCH II)
COURSE CODES	BLH 2223
YEAR	2009/2010
SEMESTER	TWO
FACILITATORS	:
COURSE OBJECTIVES	
a) Main Objective.	
☐ To enable students improve on the communication skills acquired at elementary level and equip them with necessary skills to effectively manage leisure and hospitality businesses.	
b) Specific Objectives.	
• To enable students become operational individuals responsible in areas of leisure and hospitality management. • To enable students market destinations at local, regional, national and international levels. • To enable students communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information.	
MODE OF TEACHING	

- Contact and dialogue
- Group work
- Use of authentic written documents and audio-visual reference materials.
- Role plays
- Debates
- Individual and oral presentations
- Discussions

MODE OF ASSESSEMENT

One written test and one oral coursework	: 30%
Final Exam	: 70%
Total	: 100%

CONTENT

Topic	Lecturer	No of hours

Unit 1: REVISION OF COMMUNICATION

- Using communication tools e.g. telephone: making/ booking a call, making a request/appointment, leaving/taking a message.
- Using the Internet
- Making polite requests, suggestions and giving advice to travelers

NB. The relevant vocabulary grammar/linguistics, phonetics/pronunciations, social linguistics shall be handled in the topics where they are required 6

Unit 2: HOSTING A CONFERENCE (part one)

- ☐ Planning and Organizing a conference
- ☐ Establishing guest lists
- ☐ Reservation and guest registration
- ☐ Documentation of check-list
- ☐ Planning, organizing and managing events

- ☐ Explaining the available different leisure facilities /equipments to clients

NB. The relevant vocabulary grammar/linguistics, phonetics/pronunciations, social linguistics shall be handled in the topics where they are required 12

Unit 3: EVENTS MANAGEMENT

- Describing/Listing the possible sports facilities
- Identifying the existing recreational centers
- Identifying and describing events management companies and their location
- Identifying the main gambling clubs and their locations

NB. The ,relevant vocabulary grammar/linguistics, phonetics/pronunciations, social linguistics shall be handled in the topics where they are required 12

- ☐ Evaluation (1st) + corrections

Unit 4: FOOD AND BEVERAGE SERVICE IN THE LEISURE SECTOR

- ☐ Describing food service activities
- ☐ Identifying types of menus and settings
- ☐ Explaining the different methods of food service and arrangements
- ☐ Identifying the existing beverage services in entertainment centre

NB. The ,relevant vocabulary grammar/linguistics, phonetics/pronunciations, social linguistics shall be handled in the topics where they are required 12

Unit 5: OUTDOOR RECREATION MANAGEMENT

- Naming natural features
- Explaining the role of the natural features
- Describing their recreational potential

NB. The relevant vocabulary grammar/linguistics, phonetics/pronunciations, social linguistics shall be handled in the topics where they are required 3

- ☐ Evaluation (2nd), corrections + revision

REFERENCES

1. Foucher, Lexique de l'hôtellerie et du tourisme, les bilingues pratiques,
2. H. Renner, U. Renner, G. Tempesta, 1992, Le Français de l'hôtellerie et de la Restauration, CLE International
3. Max Dany, Jean-Robert Laloy, 1980, Le Français et la profession, l'hôtellerie et le Tourisme, Hachette,
4. Sophie CORBEAU, Chantal DUBOIS, Jean-Luc PENFRNIS, Laurent SEMICHON, 2007, Hôtellerie-restauration.com, CLE International.
5. Annie Monnerie-Goarin, Evelyne Siréjols, 1999, Champion I, CLE International
6. Annie Monnerie, 1991, Bienvenue en France I, Hatier/Didier

ANNEXE 4

MAKERERE UNIVERSITY	
MAKERERE UNIVERSITY BUSINESS SCHOOL	
FACULTY OF MARKETING AND HOSPITALITY MANAGEMENT	
DEPARTMENT OF LEISURE AND HOSPITALITY MANAGEMENT	
PROGRAMME	BLHM III
COURSE NAME:	ADVANCED FRENCH FOR LEISURE AND HOSPITALITY MANAGEMENT (FRENCH III)
COURSE CODES	BLH 3132
YEAR	2009/2010
SEMESTER	TWO
FACILITATORS	
COURSE OBJECTIVES	
a) Main Objective	

☐ To consolidate the communication and pragmatic skills acquired at both elementary and intermediate levels. b) Specific Objectives. • To enable students interact with a degree of fluency. • To enable students produce clear and detailed texts on leisure and hospitality and explain a point of view on a wide range of leisure and hospitality aspects. MODE OF TEACHING • Contact and dialogue • Simulations. • Use of authentic written documents and audio-visual reference materials. • Individual and group presentations

- Discussions

MODE OF ASSESSEMENT

One written test and one oral coursework	30%
Final Exam	70%
Total	100%

CONTENT

Topic	Lecturer	No. of hours
Unit 1:	Revision of the previous semester's work	3
Unit 2:	HOSTING A CONFERENCE (part two)	

- Welcoming participants to the conference
- Introducing the conference organizers and facilitators
- Explaining the program for participants
- Giving information about the existing conference facilities,
- Giving information about the must see touristic attractions

- Advising participants about the available possible means of transport, the costs involved
- NB. The relevant vocabulary grammar/linguistics, phonetics/pronunciations, social linguistics shall be handled in the topics where they are required 12

Unit 3: FRONT OFFICE MANAGEMENT

- Processing reservations and guests' registrations, checkouts
- Monitoring arrivals and departures
- Handling complaints
- Receiving and forwarding mails
- Directing and coordinating the activities of the front office (kitchen, dining-room, housekeeping, accounting, purchasing, publicity and maintenance)

NB. The relevant vocabulary grammar/linguistics, phonetics/pronunciations, social linguistics shall be handled in the topics where they are required 12

Unit 4: MARKETING LEISURE AND HOSPITALITY CENTERS

- Designing brochures
- Designing flyers
- Writing Medias adverts
- Preparing online newsletter on leisure facilities
- Preparing promotional materials such as online banner bars and buttons

NB. The relevant vocabulary grammar/linguistics, phonetics/pronunciations, social linguistics shall be handled in the topics where they are required 12

- ☐ Evaluation (1st) + corrections

Unit 5

- ☐ Reinforce and re-use activities
- ☐ Customer care
- ☐ Front office management
- ☐ Marketing leisure and hospitality centers

NB. The relevant vocabulary grammar/linguistics, phonetics/pronunciations, social linguistics shall be handled in the topics where they are required 6

- ☐ Evaluation (2nd), corrections + revision

REFERENCES

1. Foucher, Lexique de l'hôtellerie et du tourisme, les bilingues pratiques,
2. H. Renner, U. Renner, G. Tempesta, 1992, Le Français de l'hôtellerie et de la Restauration, CLE International
3. Max Dany, Jean-Robert Laloy, 1980, Le Français et la profession, l'hôtellerie et le Tourisme, Hachette,
4. Sophie CORBEAU, Chantal DUBOIS, Jean-Luc PENFRNIS, Laurent SEMICHON, 2007, Hôtellerie-restauration.com, CLE International.

5. Annie Monnerie-Goarin, Evelyne Siréjols, 1999, Champion I, CLE International
6. Annie Monnerie, 1991, Bienvenue en France I, Hatier/Didier

ANNEXE 5

MAKERERE UNIVERSITY MAKERERE UNIVERSITY BUSINESS SCHOOL FACULTY OF MARKETING AND HOSPITALITY MANAGEMENT DEPARTMENT OF LEISURE AND HOSPITALITY MANAGEMENT	
PROGRAMME	BLHM III
COURSE NAME	FRENCH 4
COURSE CODES	
YEAR	2010/2011
SEMESTER	TWO
FACILITATORS	
COURSE OBJECTIVES	
a) Main Objective. ☐ To consolidate the communication and pragmatic skills acquired at both elementary and intermediate levels. b) Specific Objectives. • To enable students interact with a degree of fluency. • To enable students produce clear and detailed texts on leisure and hospitality and explain a point of view on a wide range of leisure and hospitality aspects.	
MODE OF TEACHING	
• Contact and dialogue • Simulations.	

- Use of authentic written documents and audio-visual reference materials.
- Individual and group presentations
- Discussions

MODE OF ASSESSEMENT

One written test and one oral coursework	:	30%
Final Exam	:	70%
Total	:	100%

CONTENT

Topic	Lecturer	No. of hours
Unit 1: Outdoor communication		
• different activities, ie buying permits, paying entry fee...		
• touring national parks...		
• visiting forests		
Unit 2 : Customer care;		
• service delivery		
• communication (apologizing, handling complaints)		
• expressing regrets		
• evaluating services		
Unit 3 : Events management.		
• Entertainment:organizing festivals and performances		
Unit 4 : Etiquette		
• Laws and regulations required.		
□ Evaluation (1st) + corrections		
Unit 5 : Writing of reports:		
• different type of reports, what they contain		

- how to interview
- collection of information (questionnaires)
 - Evaluation (2nd) , corrections + revision

REFERENCES

1. Foucher, Lexique de l'hôtellerie et du tourisme, les bilingues pratiques,
2. H. Renner, U. Renner, G. Tempesta, 1992, Le Français de l'hôtellerie et de la Restauration, CLE International
3. Max Dany, Jean-Robert Laloy, 1980, Le Français et la profession, l'hôtellerie et le Tourisme, Hachette,
4. Sophie CORBEAU, Chantal DUBOIS, Jean-Luc PENFRNIS, Laurent SEMICHON, 2007, Hôtellerie-restauration.com, CLE International.
5. Annie Monnerie-Goarin, Evelyne Siréjols, 1999, Champion I, CLE International
6. Annie Monnerie, 1991, Bienvenue en France I, Hatier/Didier
7. <http://www.planet-expert.com/fr/pays/cameroun/activites-touristiques-et-culturelles>

ANNEXE 6

ANNEXE 7