



HAL
open science

L'enseignement du français de l'hôtellerie et du tourisme dans les universités publiques kenyanes

Gladys Otieno

► **To cite this version:**

Gladys Otieno. L'enseignement du français de l'hôtellerie et du tourisme dans les universités publiques kenyanes. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité; Kenya-DAAD Scholars Association. Kenyatta University Chapter, 2015. Français. NNT : 2015USPCA141 . tel-01508558

HAL Id: tel-01508558

<https://theses.hal.science/tel-01508558>

Submitted on 14 Apr 2017

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

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

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE –PARIS III

**École doctorale 268: langage et langues: description, théorisation,
transmission**

Doctorat en sciences du Langage

En cotutelle avec

KENYATTA UNIVERSITY

Thèse pour obtenir le grade de :

Docteur de l'université Sorbonne Nouvelle- Paris III

Présentée par : Gladys OTIENO

*L'enseignement du français de l'hôtellerie et du tourisme
dans les universités publiques kenyanes*

Directeurs de thèse :

Claude FREY

Milcah CHOKAH

Thèse soutenue le 26 novembre 2015

Jury:

Sophie BAILLY, Professeure, Université de Lorraine

Paul ZANG ZANG, Associate Professor, Université de Yaoundé 1

Valérie SPAËTH, Professeure, Université de Paris 3-Sorbonne Nouvelle

Milcah CHOKAH, Senior Lecturer, Kenyatta University

Claude FREY, MCF-HDR, Université de Paris 3-Sorbonne Nouvelle

Résumé

L'enseignement du français de l'hôtellerie et du tourisme dans les universités publiques kényanes.

Cette étude se focalise sur le cadre large du français non-généraliste et plus précisément du français de spécialité visant le domaine de l'hôtellerie et du tourisme. Elle a pour objectif de montrer dans quelle mesure l'enseignement du français de l'hôtellerie et du tourisme offert dans les universités publiques kényanes répond aux besoins des apprenants. Elle prend une approche systémique centrée sur l'apprenant. Des méthodes quantitatives et qualitatives ont été employées pour le recueil des données. Une analyse des besoins des apprenants a été effectuée auprès des apprenants. Les perspectives des besoins des apprenants par différents acteurs, à savoir, les enseignants et les professionnels ont été également sollicitées. Les résultats montrent qu'il existe des besoins par rapport à tous les paramètres étudiés et que ces besoins sont transversaux plutôt que liés à la spécialité. Des recoupements des perspectives des différents acteurs des besoins des apprenants ont été notés ainsi que des divergences. Par rapport aux enseignants, ces divergences se rapportent à l'ampleur des besoins tandis que pour les professionnels, celles-ci portent sur la variété des besoins recensés. Les résultats de nos enquêtes nous montrent que l'analyse des besoins reste une pratique valable en français de spécialité et que dans un cas idéal, cette analyse des besoins doit être centrée sur les apprenants.

Mots clefs : français de spécialité, français sur objectifs spécifiques, besoins, analyse des besoins, enseignement, apprentissage, hôtellerie, tourisme, universités kényanes

Abstract

Teaching of Hospitality and Tourism French in Public Universities in Kenya

This study focuses on the larger sphere of non-general French and more precisely on French for specific purposes targeting the hospitality and tourism sector. Its objective is to show to what extent the French for hospitality and tourism courses offered in Kenyan public universities meet the needs of learners. The study takes a learner centred systemic approach. Quantitative and qualitative data-collection methods were used. An analysis of learners' needs was conducted with the learners. The views of different actors, namely, teachers and industry professionals were also sought. The results indicate the existence of needs in all parameters studied. These needs were mainly general in nature rather than specific to the area of specialisation. Similarities and differences were also noted in the views of the various actors. As far as the teachers are concerned, these differences pertained to the magnitude of needs noted while for the professionals, they had to do with the variety of needs identified. This study shows us that needs analysis remains a valid exercise in French for specific purposes, and that such an exercise should ideally be centred on the learner.

Key words: French for specific purposes, needs, needs analysis, learner centred approach, learning, hospitality, tourism, Kenyan universities.

Remerciements

Je remercie tout d'abord mes directeurs de thèse, Dr. Milcah Chokah et Dr. Claude Frey pour leur encadrement pendant cette longue période d'études doctorales, pour m'avoir dirigé patiemment dès les périodes de tâtonnement incertain jusqu'au point où je tente de marcher seule.

Je tiens également à remercier le gouvernement français pour m'avoir octroyée une bourse pour entamer mes études doctorales, me permettant simultanément de réaliser mon rêve de vivre le français en France (même si pour des courts séjours).

Je suis reconnaissante à mes collègues, les enseignants des différentes universités kenyanes pour l'aide qu'ils m'ont accordée dans le recueil des données. J'apprécie également les apprenants de ces universités pour leur bonne disposition à participer aux enquêtes sans laquelle ce travail n'aurait pas abouti.

Je tiens aussi à remercier vivement Madame Iphigénie Faye pour le sacrifice qu'elle s'est faite pour relire ma thèse et Christian pour son soutien technique.

Finalement, je remercie ma famille, mes collègues et mes amis pour leur soutien moral et leur compréhension pendant cette période de la thèse.

TABLE DES MATIÈRES

RESUME	II
ABSTRACT.....	III
REMERCIEMENTS	IV
ABREVIATIONS.....	4
INDEX DES TABLEAUX.....	5
INDEX DES FIGURES	7
INTRODUCTION GÉNÉRALE	8
CHAPITRE 1: PROBLEMATIQUE DU TRAVAIL ET CONTEXTE DU PAYS.....	13
1.1 Contexte du pays.....	14
1.2 Justification de l'étude.....	29
1.3 Importance de l'étude.....	31
1.4 Objectifs de la recherche.....	32
1.5 Questions de la recherche.....	32
PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE.....	34
CHAPITRE 2 : POSTURE EPISTEMOLOGIQUE ET THEORIQUE	34
2.1 Posture épistémologique.....	34
2.2 Ancrage théorique.....	35
CHAPITRE 3. SITUER LE PUBLIC VISE.....	39
3. 1. Historique.....	39
3.2 Le français de spécialité.....	41
3.3. Le français sur objectifs spécifiques (FOS).....	42
3.4. Le français à visée professionnelle.....	43
3.5 Délimiter le FOS.....	44
3.6. Où sommes-nous ?.....	47
CHAPITRE 4. L'ANALYSE DES BESOINS : CONCEPT ET PRATIQUE	50
4.1 Définition.....	50
4.2. Types des besoins.....	51
4.3 Analyse des besoins.....	52
CHAPITRE 5 : L'ENSEIGNEMENT ET L'ENSEIGNANT.....	68
5.1 Situer l'enseignement.....	68
5.2 La définition de l'enseignement.....	71
5.3 Le rôle de l'enseignant.....	72
5.4 Le profil de l'enseignant.....	74

CHAPITRE 6. L'APPRENANT ET L'APPRENTISSAGE.....	77
6.1 L'âge.....	78
6.2 Le sexe des apprenants.....	80
6.3 Les stratégies d'apprentissage.....	81
6.4 Le style d'apprentissage.....	83
6.5 La trajectoire personnelle, scolaire et professionnelle.....	88
6.6 L'aptitude.....	89
6.7 La motivation.....	91
6.8 La Personnalité.....	95
CHAPITRE 7: LE PROGRAMME.....	99
7.1 L'utilité et la pertinence de l'apprentissage du français.....	99
7.2 L'objet-langue.....	100
7.3 La structure.....	104
7.4 La mise en œuvre.....	107
CHAPITRE 8 : LES RESSOURCES POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE.....	116
8.1 Supports techniques.....	116
8.2 Les manuels.....	118
8.3 Les documents authentiques.....	119
CHAPITRE 9 : L'ÉVALUATION.....	122
9.1. Définition.....	122
9.2 La validité des tests.....	122
9.3 Quoi évaluer ?.....	123
9.4. Types d'évaluation.....	124
9.5 La certification.....	125
9.6. L'évaluation en langues de spécialité.....	127
PARTIE 2 : L'ENQUÊTE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE, RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	129
CHAPITRE 10. METHODOLOGIE.....	129
10.1 La méthode quantitative.....	130
10.2 La méthode qualitative.....	131
10.3 Le public ciblé.....	132
10.4 L'outil.....	133
10.5 La population et l'échantillonnage.....	134
10.6 L'analyse des données.....	134
10.7 Démarche du terrain.....	134
CHAPITRE 11. RESULTATS DE L'ENQUETE.....	137
11.1. État des lieux.....	137
11.2 Le Profil des Apprenants.....	143
11.3 Besoins, perspective des apprenants.....	160
11.4 Besoins des apprenants, perspective des enseignants.....	180

<i>11.5 Besoins des apprenants, perspective des professionnels de l'hôtellerie et du tourisme.</i>	191
<i>11.6 La perspective des apprenants et la perspective des enseignants.</i>	198
<i>11.7 La perspective des apprenants et la perspective des professionnels.</i>	202
CHAPITRE 12. DISCUSSION	207
<i>12.1 Objectif 1. État des lieux.</i>	208
<i>12.2 Objectif 2. Profil des apprenants.</i>	209
<i>12.3 Objectif 3. Besoins, perspective des apprenants.</i>	212
<i>12.4 Objectif 4 : La perception des besoins des apprenants par différents acteurs.</i>	218
<i>12.5 Objectif 5. Aménagements proposés à l'enseignement du FHT.</i>	221
CONCLUSION GÉNÉRALE	227
BIBLIOGRAPHIE	233
ANNEXE A : QUESTIONNAIRE DESTINE AUX APPRENANTS	244
ANNEXE B : QUESTIONNAIRE SUR L'ETAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FHT	254
ANNEXE C : QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS	258
ANNEXE D. GUIDE D'ENTRETIEN COLLECTIF S'ADRESSANT AUX APPRENANTS	266
ANNEXE E : GUIDE D'INTERVIEW AVEC DES PROFESSIONNELS DE L'HOTELLERIE ET DU TOURISME.	268
RESUME	269
ABSTRACT	270

Abréviations

CCIP :	Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris
CECR:	Cadre Européen Commun de Références pour les Langues.
DALF :	Diplôme Approfondi de Langue Française
DELF :	Diplôme d'Études en Langue Française,
DSTV:	Digital Satellite Television
FOS:	Français sur Objectifs spécifiques.
FHT:	Le français de l'hôtellerie et du tourisme.
FCP :	Français de la communication professionnelle
FLE	Français langue étrangère
FLP :	Français langue professionnelle
FVP :	Français à visée professionnelle
KNEC :	Kenya National Examinations Council
RDC:	République Démocratique du Congo
SA :	Situation Actuelle
SD :	Situation Désirée
SGAV :	L'approche Structuro-Globale Audiovisuelle
VHS :	Video Home System
TICE :	Technologies de l'Information et de la Communication pour L'Enseignement

Index des tableaux

<i>Tableau 1.</i> Notre modèle d'analyse des besoins : Perspective des apprenants.....	59
<i>Tableau 2.</i> Notre modèle d'analyse des besoins : perspective des enseignants.....	59
<i>Tableau 3.</i> Notre modèle d'analyse des besoins : perspective des professionnels	60
<i>Tableau 4.</i> État des lieux, ressources	138
<i>Tableau 5.</i> État des lieux : programme.....	140
<i>Tableau 6.</i> État des lieux : enseignants	141
<i>Tableau 7.</i> Profil des apprenants : distribution des apprenants en fonction d'université	143
<i>Tableau 8.</i> Profil des apprenants : âge.....	143
<i>Tableau 9.</i> Profil des apprenants : état civil.....	144
<i>Tableau 10.</i> Profil des apprenants : programme suivi.	144
<i>Tableau 11.</i> Profil des apprenants : année d'études.	145
<i>Tableau 12.</i> Profil des apprenants : domaine de spécialisation.....	145
<i>Tableau 13.</i> Profil des apprenants : langue étrangère étudiée.....	146
<i>Tableau 14.</i> Profil des apprenants : langue étrangère étudiée et durée d'apprentissage.....	147
<i>Tableau 15.</i> Profil des apprenants : lieu d'apprentissage de la langue étrangère.....	147
<i>Tableau 16.</i> Profil des apprenants : niveau actuel de français	148
<i>Tableau 17.</i> Profil des apprenants : année d'études et niveau des apprenants	148
<i>Tableau 18.</i> Profil des apprenants : langue étrangère étudié et fréquence par semaine	149
<i>Tableau 19.</i> Profil des apprenants : avez-vous déjà travaillé ?	150
<i>Tableau 20.</i> Profil des apprenants : dans quel secteur avez-vous travaillé ?	150
<i>Tableau 21.</i> Profil des apprenants : travaillez-vous actuellement ?	151
<i>Tableau 22.</i> Profil des apprenants : secteur actuel de travail.....	151
<i>Tableau 23.</i> Profil des apprenants: Motivations pour apprendre le français.....	152
<i>Tableau 24.</i> Styles d'apprentissage : jeu de rôle.....	152
<i>Tableau 25.</i> Styles d'apprentissage : exercices d'écoute	153
<i>Tableau 26.</i> Styles d'apprentissage : apprentissage par vidéo.....	153
<i>Tableau 27.</i> Styles d'apprentissage : écouter l'enseignant.....	153
<i>Tableau 28.</i> Styles d'apprentissage: projets.....	154
<i>Tableau 29.</i> Styles d'apprentissage: travailler seul	154
<i>Tableau 30.</i> Styles d'apprentissage : exercices écrits	154
<i>Tableau 31.</i> Styles d'apprentissage : travailler en groupe	155
<i>Tableau 32.</i> Styles d'apprentissage: autres activités	155
<i>Tableau 33.</i> Styles d'apprentissage : vue globale.....	156
<i>Tableau 34.</i> Stratégies d'apprentissage	157
<i>Tableau 35.</i> Attitudes envers l'apprentissage du français et des langues étrangères	157
<i>Tableau 36.</i> Attitudes envers les francophones.	159
<i>Tableau 37.</i> Kenyatta : besoins des apprenants par apprenants, données qualitatives, ressources	163
<i>Tableau 38.</i> Kenyatta : besoins des apprenants, par apprenants données qualitatives, objectifs	164

<i>Tableau 39.</i> Kenyatta : besoins des apprenants par les apprenants, données qualitatives, évaluation.....	165
<i>Tableau 40.</i> Kenyatta : besoins des apprenants par apprenants, données qualitatives, programme.....	165
<i>Tableau 41.</i> Maseno : besoins des apprenants par apprenants, données qualitatives, ressources	166
<i>Tableau 42.</i> Maseno : besoins des apprenants par apprenants, données qualitatives, objectifs.....	167
<i>Tableau 43.</i> Maseno : besoins des apprenants par apprenants, données qualitatives, évaluation	167
<i>Tableau 44.</i> Maseno : besoins des apprenants par apprenants, données qualitatives, programme	168
<i>Tableau 45.</i> Moi : besoins des apprenants par les apprenants, données qualitatives, ressources	169
<i>Tableau 46.</i> Moi : besoins des apprenants par apprenants, données qualitatives, objectifs	170
<i>Tableau 47.</i> Moi : besoins des apprenants par apprenants, données qualitatives, évaluation.....	171
<i>Tableau 48.</i> Moi : besoins des apprenants, données qualitatives, programme	172
<i>Tableau 49.</i> Moi : besoins des apprenants par apprenants, données qualitatives, enseignants.....	174
<i>Tableau 50.</i> Nairobi : besoins des apprenants, données qualitatives, ressources.....	174
<i>Tableau 51.</i> Nairobi : besoins des apprenants par apprenants, données qualitatives, objectifs	176
<i>Tableau 52.</i> Nairobi : besoins des apprenants par apprenants, données qualitatives, évaluation.....	177
<i>Tableau 53.</i> Nairobi : besoins des apprenants par apprenants, données qualitatives, programme	179
<i>Tableau 54.</i> Nairobi : besoins des apprenants par apprenants, données qualitatives, enseignants.....	180
<i>Tableau 55.</i> Besoins des apprenants par enseignants : ressources	182
<i>Tableau 56.</i> Besoins des apprenants par enseignants : objectifs	184
<i>Tableau 57.</i> Besoins des apprenants par enseignants : évaluation	186
<i>Tableau 58.</i> Besoins des apprenants par enseignants : programme.....	188
<i>Tableau 59.</i> Besoins des apprenants par enseignants : enseignants	190
<i>Tableau 60.</i> Besoins des apprenants par professionnels : personnes interviewées	191
<i>Tableau 61.</i> Besoins des apprenants par professionnels : ressources.....	193
<i>Tableau 62.</i> Besoins des apprenants par professionnels : programme	195
<i>Tableau 63.</i> Besoins des apprenants par professionnels : évaluation.....	197
<i>Tableau 64.</i> Besoins des apprenants par professionnels : enseignants.....	198
<i>Tableau 65.</i> Besoins des apprenants par les apprenants et par les professionnels : ressources.....	203
<i>Tableau 66.</i> Besoins des apprenants par les apprenants et par les professionnels : objectifs.....	204
<i>Tableau 67.</i> Besoins des apprenants par les apprenants et par les professionnels : évaluation.....	204
<i>Tableau 68.</i> Besoins des apprenants par les apprenants et par les professionnels : programme	205
<i>Tableau 69.</i> Besoins des apprenants par les apprenants et par les professionnels : enseignants.....	206

Index des figures

<i>Figure 1.</i> Le Kenya, villes principales et pays limitrophes	14
<i>Figure 2.</i> Le triangle pédagogique de J. Houssaye (Rézeau, 2002)	69
<i>Figure 3.</i> Le modèle SOMA de la situation pédagogique adapté à la situation pédagogique par Germain (1993).	70
<i>Figure 4.</i> Profil des apprenants : sexe	144
<i>Figure 5.</i> Besoins des apprenants : ressources.....	160
<i>Figure 6.</i> Besoins des apprenants : objectifs	161
<i>Figure 7.</i> Besoins des apprenants : évaluation.....	161
<i>Figure 8.</i> Besoins des apprenants : Programme	162
<i>Figure 9.</i> Besoins des apprenants : enseignants.....	162
<i>Figure 10.</i> Les perceptions des apprenants et les perceptions des enseignants : ressources.....	199
<i>Figure 11.</i> Perception des apprenants et perception des enseignants : objectifs	200
<i>Figure 12.</i> Perception des apprenants et perception des enseignants : évaluation	200
<i>Figure 13.</i> Perception des apprenants et perception des enseignants : programme.....	201
<i>Figure 14.</i> Perception des apprenants et perception des enseignants : enseignants	202

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) au Kenya date des années cinquante avec la fondation de l'Alliance Française de Nairobi en 1949. Une décennie plus tard, il a été intégré dans certaines institutions chargées de former les fonctionnaires de l'Etat (Ooko, 2006) et en 1964, dans le *curriculum* des écoles secondaires (Chokah, 2012). En 1969, l'enseignement du français a trouvé sa place dans les programmes de la seule université publiques kenyane à l'époque, l'université de Nairobi. Cette formation était offerte dans le Collège Universitaire de Kenyatta dans le cadre d'une formation en sciences de l'éducation (Chokah, 2012). Durant cette période, très peu d'étudiants apprenaient le français jusqu'au niveau universitaire. Pour ce faire les classes de français étaient petites par rapport à celles d'autres matières, comptant une dizaine d'apprenants par promotion. Le français enseigné, dans les écoles secondaires et les universités, était majoritairement d'ordre général. Il se focalisait sur la langue et ses formes (grammaire, lexique, phonétique) et la littérature. Son usage ultérieur n'était pas pris en compte.

Au cours des années, grâce aux efforts consentis par le bureau de coopération linguistique de l'ambassade de France, la diffusion du français a connu des gains importants dans le système scolaire du Kenya. Actuellement, au niveau primaire, l'enseignement du français reste réservé à quelques écoles nanties (majoritairement privées). Au niveau secondaire par contre, les chiffres les plus récents montrent que le français est présent dans 400 écoles secondaires au Kenya (« French in Kenya », 2008), comptant un total de 30,000 élèves. Il est néanmoins à noter que plus on avançait dans l'apprentissage du français, plus ce chiffre diminuait. En 2007 par exemple, seulement 2235 d'élèves ont passé le français aux examens de fin d'études secondaires. Dans l'année scolaire 2007/2008, il n'y avait que 59 étudiants se spécialisant en français dans les quatre universités publiques Kenyanes. Les chiffres les plus récents ne sont pas disponibles.

Entre les années quatre-vingt et les années quatre-vingt-dix, le secteur de l'enseignement supérieur au Kenya a connu des changements qui ont transformé le champ de l'enseignement universitaire y compris celui de l'enseignement du français. Ces changements ont été provoqués par une diminution du financement accordé par l'Etat au secteur public et une adoption de la politique de néolibéralisme imposée par la Fond Monétaire Internationale et la Banque Mondiale aux pays africains (Oanda & Jowi, 2012). Par conséquent, les universités étaient obligées de chercher d'autres sources de financement (Chacha, 2004). En guise de solution, elles ont conçu et adopté des programmes dits de « Module II » qui permettraient

d'admettre des étudiants moins qualifiés mais capables de payer les frais scolaires fixés selon les taux du marché, c'est-à-dire non-subventionnés et donc très élevés. L'enseignement universitaire était ainsi ouvert aux apprenants qui n'auraient pas eu cet accès autrement. Résultat : une croissance rapide dans le nombre d'universités accréditées et dans le nombre d'étudiants.

La croissance notée dans le nombre d'universités et d'étudiants inscrits avait des conséquences néfastes, notamment sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans ces universités. Le nombre d'enseignant s'est montré insuffisant par rapport au nombre d'apprenants car les universités ont commencé à se concentrer sur le développement infrastructurel au détriment du développement du corps enseignant (Oanda & Jowi, 2012). Certains enseignants, dépassés par le nombre d'apprenants et démotivés par le manque de progrès professionnel ont eu recours à des pratiques déontologiquement non-professionnels (Oanda & Jowi, 2012). On observe également un manque de ressources infrastructurelles et humaines dans les implantations complémentaires des universités (Oanda & Jowi, 2012).

Du point de vue des apprenants, la qualité de l'enseignement devient importante vu l'investissement lourd qu'ils ont fait dans leurs études. Dans des situations où le coût des études est très élevé, les apprenants tendent à être exigeants comme dans le cas de la Grande Bretagne (Coleman, 2008). Cette situation est similaire à celle du Kenya où le frais de scolarité pour une licence en hôtellerie et tourisme coûte entre 4.000 euros et 9.000 euros (Kenyatta University, 2015; Technical University of Kenya, 2015). A cette facture nous pouvons ajouter les autres coûts liés aux études tels que le logement, le transport, les fournitures scolaires etc. Les universités sont donc confrontées à un corps étudiant exigeant et demandant la rentabilité pour son investissement. Cette rentabilité du point de vue des apprenants, prendrait la forme d'un enseignement de qualité qui aboutira à l'emploi à l'issue de la formation. L'employabilité des diplômés est l'un des critères considérés par les futurs apprenants dans le choix d'une université (Coleman, 2008). Pour répondre à la question de la qualité de nouveaux programmes, il faut nécessairement se tourner vers les apprenants dans un premier temps et dans un deuxième temps vers le secteur industriel visé par le programme. Or les apprenants sont rarement consultés par rapport à leur programme.

Du point de vue des universités, la question de la qualité de leurs programmes devient d'autant plus importante vu le contexte de concurrence dans lequel elles fonctionnent. C'est dans leur intérêt d'assurer la qualité des programmes qu'ils offrent pour pouvoir s'attirer et retenir des clients. Dans cette logique de concurrence économique (Obamba, 2009), les

universités devront se demander si leurs clients, en l'occurrence les apprenants, sont satisfaits des biens et services qu'ils offrent. Ils devront aussi s'interroger sur le marché du travail. Des études entreprises dans huit universités en Grande Bretagne ont montré que la participation des employeurs dans la conception et la mise en œuvre des programmes universitaires avait des effets positifs sur la vie professionnelle (British Council, 2014). En d'autres termes, afin d'améliorer la qualité de l'enseignement universitaire, les universités sont appelées à collaborer avec le monde professionnel dans la conception et la mise en œuvre de leurs programmes (Simiyu, 2004). La question de qualité devient donc capitale pour la survie économique des universités.

Suite à la croissance précitée, les universités ont commencé à concourir entre elles et l'attention s'est tournée vers le gain économique ce qu'Obamba (2009) dénomme la « marketization »¹ de l'enseignement supérieur. Par conséquent, les universités ont lancé de nombreux programmes basés sur leur capacité à attirer des étudiants (Oanda & Jowi, 2012). Ces programmes étaient souvent lancés sans infrastructures de base nécessaires (Oanda & Jowi, 2012).

Parmi les nouveaux programmes, citons la formation des professionnels en hôtellerie et tourisme. Jusque-là, cette formation avait été assurée par les écoles techniques dont la plus célèbre Kenya Utalii College, a connu un succès au niveau national et international. Toutefois, signalons qu'en dépit de ce succès il est arrivé un moment où elle ne pouvait plus satisfaire les besoins du marché à cause de sa capacité limitée et du fait qu'elle n'offrait pas de formation de niveau licence. Les universités² ont donc profité de cette lacune pour lancer des programmes de licence en hôtellerie et tourisme du niveau licence. Dans ces programmes était incorporé l'enseignement des langues étrangères considérées comme les plus pertinentes dans le secteur du tourisme et de l'hôtellerie au Kenya, c'est-à-dire l'allemand et le français, pour ne citer que ces deux-là.

L'enseignement du français de l'hôtellerie et du tourisme, désormais appelé le FHT a modifié le contexte de l'enseignement du français dans les universités kényanes. Premièrement, le nombre d'étudiants apprenant le français dans les universités est passé d'une dizaine par promotion pour la majorité des universités à une centaine. En 2008, 1,500

¹ Selon notre traduction, l'équivalent français de ce terme serait la marchandisation.

² Le français de l'hôtellerie et du tourisme est actuellement offert dans les universités suivantes: l'université de Nairobi, l'université Kenyatta, l'université Moi, l'université Maseno, l'université Egerton, l'université Maasai Mara, l'université Pwani et Technical University of Kenya.

étudiants apprenaient le français dans le cadre de licence en hôtellerie ou en tourisme dans des universités publiques (« French in Kenya », 2008). Ce chiffre est devenu si important jusqu'à dépasser les effectifs d'étudiants se spécialisant en français langue étrangère. Le français de l'hôtellerie et du tourisme semble avoir donné un élan de vie à l'enseignement du français au niveau universitaire au Kenya. Néanmoins, cet enseignement n'est pas sans problèmes. Premièrement, les classes de français sont devenues plus grandes que d'habitude. Deuxièmement, les enseignants, habitués à un public scolaire et généraliste ainsi qu'à leur façon d'enseigner, se retrouvent face à un nouveau public différent avec des objectifs différents. Troisièmement le contexte général de cet enseignement présente des problèmes particuliers qui peuvent influencer sur l'enseignement-apprentissage en question.

Vu le scénario dépeint ci-dessus, deux problèmes principaux se posent par rapport à l'enseignement du français de l'hôtellerie et du tourisme au Kenya : comment se débrouillent les universités face à ce public et face aux contraintes contextuelles entraînées par la croissance rapide dans le secteur de l'enseignement supérieur au Kenya ? Comment les apprenants perçoivent-ils cet enseignement ? Actuellement, Il y a peu d'information sur l'enseignement du français non-généraliste au Kenya. Mulenda, Kazadi, Ndiagou et Bulili (2015) ont tenté d'interroger l'utilité du FOS dans certains instituts d'enseignement supérieur au Kenya. Leur article reste au niveau de réflexions théoriques sans produire des données sur la situation du FHT au Kenya. Kago (2012) pour sa part cherchait à savoir pourquoi les employés du secteur de l'hôtellerie et du tourisme avaient des difficultés à s'exprimer en français. Son étude présente un survol du FHT au Kenya mais ne traite pas les représentations des apprenants. En plus, aucun des deux travaux sur le FOS au Kenya n'aborde le contexte universitaire. La question de l'adéquation des programmes offerts n'a pas été étudiée non-plus dans le contexte kényane.

La problématique du présent travail est donc la suivante: dans quelle mesure l'enseignement de l'hôtellerie et du tourisme offert dans les universités publiques kényanes répond-il aux besoins des apprenants ? Cette problématique nécessite dans un premier temps, une description de l'état actuel de l'enseignement du FHT, dans un deuxième temps, une identification des besoins des apprenants et dans un troisième temps, une tentative de satisfaire les besoins identifiés en proposant des modifications à l'enseignement en question. Par ce présent travail, nous espérons combler dans une certaine mesure les lacunes décrites ci-dessus en fournissant des données concrètes et courantes sur l'état actuel de l'enseignement en question.

Dans le premier chapitre de notre thèse, nous présenterons le contexte de notre travail et expliciterons la problématique exposée dans notre travail. Nous ferons une brève présentation du pays dans lequel l'enquête sera faite, pour permettre aux lecteurs de mieux comprendre le contexte de notre travail. Dans cette rubrique, nous présenterons un bref aperçu historique du Kenya pour montrer comment ces aspects historiques ont formé la politique linguistique du pays. Ensuite, nous présenterons le contexte du tourisme au Kenya pour montrer son importance dans l'économie du pays et donc l'importance de l'enseignement dans ce domaine. Une connaissance du secteur du tourisme permettra également de mieux comprendre le milieu professionnel visé par l'enseignement en question. Finalement, nous ferons un exposé du cadre large de l'enseignement supérieur au Kenya pour ensuite nous focaliser sur l'enseignement du français dans les universités publiques kenyanes

En partie un nous préciserons notre ancrage théorique et les choix opérés. Nous ferons ensuite une revue de la littérature pertinente pour notre travail afin d'en tirer les réflexions majeures et d'identifier les lacunes existantes dans ce corpus de recherche que nous cherchons à compléter par notre travail.

En partie deux, nous expliciterons les méthodes adoptées pour le recueil des données, les démarches suivies, et les résultats obtenus. Nous clôturerons cette partie par une discussion des résultats en lien avec les objectifs et les questions de la recherche et avec les pensées théoriques relatives aux thèmes abordées. Nous ferons enfin nos recommandations et notre conclusion.

Chapitre 1: Problématique du Travail et Contexte du Pays

Nous avons vu dans la partie introductive de notre thèse que l'enseignement du français de l'hôtellerie et du tourisme au Kenya est une réalité, particulièrement dominante dans les années récentes. Malgré cela, la réalité de cet enseignement n'est pas documentée et l'adéquation des pratiques adoptées n'a pas été étudiée. L'ambassade de France, par le Bureau de Coopération Linguistique, a fait des efforts pour organiser des stages de formation en « français sur objectifs spécifiques » pour les professeurs. Malgré ces efforts, on tâtonne encore. La question que nous nous posons est de savoir comment ces universités se débrouillent face à ce public. L'enseignement du FHT diffère du français général en matière d'objectifs visés, de caractéristiques du public, de contenus enseignés, de supports pédagogiques utilisés et du rôle de l'enseignant. Notre propre expérience nous a appris que l'enseignement du FHT est exigeant et demande un investissement important en matière de temps et de bonne volonté de la part de l'enseignant. Si les universités ne sont pas bien équipées pour aborder cet enseignement, on risque d'avoir une situation où ce public est traité de la même façon que le public du français général. Notre intérêt est de savoir dans un premier temps, quelles pratiques les universités publiques kenyanes adoptent dans l'enseignement-apprentissage de ce public et dans un deuxième temps, si ces pratiques sont adéquates aux yeux des apprenants du point de vue de leurs besoins. Notre problématique dans ce travail est donc la suivante : dans quelle mesure l'enseignement du français de l'hôtellerie et du tourisme répond-il aux besoins des apprenants ? Dans ce premier chapitre de notre thèse, nous expliciterons la problématique de ce travail mais avant de l'aborder, nous exposons le contexte de notre travail pour permettre aux lecteurs de mieux situer le problème traité. Nous commencerons par les aspects géographiques du pays pour situer le Kenya en Afrique et dans le monde. Ils nous permettront également de situer géographiquement les universités qui sont ciblées ainsi que les lieux cités dans ce travail. L'exposé de la géographie du pays sera suivi d'un bref aperçu historique du pays pour montrer l'influence de l'histoire politique et économique du Kenya sur le champ linguistique et culturel du pays. Ensuite nous présenterons le contexte touristique et finalement, le contexte de l'enseignement supérieur au Kenya.

1.1 Contexte du pays

1.1.1 Aspects géographiques.

Le Kenya est un pays situé sur la côte est de l'Afrique, entre les latitudes 5° Nord et 40° Sud et les longitudes 33°83 est et 41°75,5 Ouest (Ojany & Ogendo, 1988). Il est divisé par l'équateur. Le Kenya a à peu près la même superficie que la France, mesurant 582,600 kilomètres carrés (Ochieng, 1989). Les pays voisins du Kenya sont : la Somalie à l'est, l'Ethiopie au Nord, le Soudan au nord-ouest, l'Ouganda à l'ouest et la Tanzanie au Sud (Camerapix, 1996). Tous ces pays sont anglophones. Un peu plus loin se trouvent le Rwanda (francophone jusqu'aux années récentes), le Burundi, la République démocratique du Congo les Comores et les Seychelles, tous francophones et très accessibles par voie aérienne. La capitale du Kenya est Nairobi, une grande ville commerciale peuplée de 3 millions de personnes (Government of Kenya, 2014b) tandis que la deuxième grande ville est Mombasa, connue pour le tourisme. Le pays entier comptait environ 41,8 millions d'habitants en 2013 (Government of Kenya, 2010b).



Figure 1. Le Kenya, villes principales et pays limitrophes

1.1.2 Aspects historiques.

L'histoire du Kenya peut être divisée en trois époques : l'époque précoloniale, l'époque coloniale et l'époque postcoloniale. Vers 110 après Jésus Christ, il existait déjà du commerce avec les Arabes, Romains et Grecs (Were & Wilson, 1984). Le contact avec le monde externe a commencé sur la côte du Kenya vers 1000 après J-C (Were & Wilson, 1984). Les nouveaux arrivés étaient principalement des Arabes et des Persans (Were & Wilson, 1984). Pendant cette époque, les relations entre les Africains et les étrangers étaient principalement économiques (Were & Wilson, 1984). Au cours du temps, ces commerçants étrangers se sont mariés avec les autochtones, produisant une nouvelle civilisation, la civilisation swahilie. Il s'agit d'un peuple métissé qui parle kiswahili, une langue suivant la structure des langues africaines mais avec beaucoup de mots d'origine arabe, portugaise, anglaise, etc.). Aujourd'hui cette langue est répandue au-delà de la zone côtière pour devenir la langue nationale et l'une des langues officielles du Kenya (Government of Kenya, 2010c). Il est également parlé dans plusieurs autres pays de l'Afrique centrale et de l'Est tels que la Tanzanie, la RDC, l'Ouganda, le Rwanda, le Burundi et même dans le nord de la Zambie. C'est la véritable lingua franca de la région Est-Africaine. Grâce à l'échange de cultures précité, certains autochtones ont adopté le style vestimentaire des Arabes et plus tard leur religion, l'Islam. Aujourd'hui, cette influence asiatique/arabe est encore très sentie sur la côte du Kenya et de l'Afrique de l'Est tout entière. Pendant l'époque précoloniale, la région côtière du Kenya était gérée par des « Sultans » qui étaient arabes, africains ou swahili.

Les premiers Européens à débarquer sur la côte kenyane étaient les Portugais au XV^e siècle, en la personne du fameux explorateur Vasco de Gama (Were & Wilson, 1984). Pendant cette époque, la côte du Kenya était déjà occupée et gérée par les Arabes. A leur arrivée donc, les Portugais ont dû lutter contre les Arabes (Were & Wilson, 1984). Le Fort Jésus, construit par les Portugais pour se défendre contre les Arabes, existe toujours comme témoignage des événements de cette époque. Les Portugais ont vaincu les Arabes et ils ont régné sur la région pendant 200 ans (Were & Wilson, 1984). Ils ont aussi laissé des traces de leur langue sur la côte. Des mots portugais ont été assimilés dans la langue swahilie. D'autres Européens notamment les Britanniques ont suivi au XIX siècle (Were & Wilson, 1984). Les premiers Britanniques à venir en Afrique de l'Est étaient des missionnaires et des explorateurs.

En 1895, le Kenya est tombé sous le protectorat de la Grande Bretagne. La période coloniale était caractérisée par un système éducatif hiérarchisée sur la base raciale (Sheffield,

1971). L'éducation offerte aux africains était de niveau inférieur artisanale et conçue pour la vie rurale (Sheffield, 1971). Au cours du temps, les Africains ont commencé à résister au pouvoir colonial. Cette résistance a atteint son apogée dans les années cinquante. Après une lutte longue et sanglante, les colons ont cédé et le Kenya a gagné son indépendance en 1963. Comme ailleurs en Afrique, cette longue période coloniale a marqué indélébilement le caractère économique, linguistique et éducatif du pays. Après son Indépendance, le Kenya sous feu Jomo Kenyatta a vite adopté le capitalisme comme système économique et une politique externe pro-occidentale (Ochieng, 1989). Immédiatement après l'indépendance, le besoin s'est fait sentir de revoir le système éducatif pour refléter le nouveau statut du peuple Kenyan vis-à-vis des colons. Les réformes qui ont suivi étaient contenues dans ce qui était surnommé « le rapport Ominde » de 1964. Grâce à ce rapport, le Kenya a adopté un système d'éducation calqué sur le système d'éducation britannique (« The Kenya Education Commission Report », 1964). Toutes les discriminations raciales et sociales ont été éliminées officiellement (« The Kenya Education Commission Report », 1964). L'anglais est devenu la langue officielle dans tous les secteurs et la langue d'instruction dès la première année du primaire. Le swahili est devenu obligatoire au niveau primaire, dans la mesure du possible et obligatoire au niveau secondaire sans condition. C'est aussi cette réforme qui a permis de faire entrer le français et d'autres langues étrangères dans le système éducatif du Kenya (« The Kenya Education Commission Report », 1964). Le français a été déclaré utile tandis que les autres langues étrangères pouvaient être enseignées si les ressources le permettaient. Kenyatta est décédé en 1978. Daniel Arap Moi lui a succédé comme deuxième président. Il a continué cette politique pro-occidentale.

Mwai Kibaki a accédé au pouvoir en 2002, sous la vague du multipartisme et a régné jusqu'en 2012. Bien que son régime soit resté pro-occidental, c'est lui qui a ouvert la porte à la Chine en collaborant avec elle dans des projets importants d'état dans le secteur du développement infrastructurel. En mars 2013, il y a eu des élections qui ont vu accéder au pouvoir une nouvelle génération de leaders : L'actuel président Uhuru Kenyatta et son vice président William Ruto. Leur accès au pouvoir était ouvertement opposé par les pays occidentaux y compris les États-Unis et la Grande Bretagne. Cet état de choses a produit une sorte de guerre froide, poussant le gouvernement kenyan à regarder vers l'orient pour la coopération économique. La Chine est ainsi devenue un partenaire important du gouvernement kenyan, repoussant les pays occidentaux, ses partenaires d'autrefois, aux périphéries. Aujourd'hui, les plus grands projets infrastructurels d'état sont gérés par des

sociétés chinoises. Ces projets ont entraîné un flux de chinois liés directement ou indirectement à ces projets ainsi que le développement des industries annexes telles que la restauration. En effet, dans sa projection économique pour 2015, le gouvernement du Kenya propose de se tourner vers les pays orientaux, précisément la Chine, la Russie, et l'Inde (Government of Kenya, 2015a) comme mesure pour essayer de ressusciter le secteur du tourisme, actuellement en crise. Cette nouvelle présence chinoise a suscité un intérêt dans la langue chinoise au Kenya. Déjà des centres de la langue et la culture chinoises, nommés « Confucius Institute » se sont implantés au Kenya, notamment dans les institutions d'enseignement supérieur, mettant le chinois en concurrence avec les langues étrangères occidentales telles que le français et l'allemand. Il y a actuellement un Institut Confucius à l'Université de Nairobi et à l'Université Kenyatta.

Le nouveau régime kenyan a aussi adopté une politique d'informatisation. Dans ce but, il a projeté de pourvoir des ordinateurs portables, tous les élèves de première année du primaire inscrits dans les écoles publiques. Déjà, 15 milliards de Shillings (à peu près 0,136 milliards d'euros) ont été consacrés à ce projet. Il est fort probable que ce projet s'étende au niveau secondaire. Il reste à voir quelles conséquences cette informatisation aura sur l'enseignement au Kenya en général, et sur l'enseignement des langues étrangères. Ce projet présente également un nouveau terrain de recherche sur l'enseignement des langues en général et du français en particulier.

Vu le scénario historique décrit ci-dessus, on peut dire que la politique linguistique a été formée historiquement par le pouvoir politique et par des liens économiques. Le swahili s'est développé grâce au règne des Sultan. Plus tard, l'anglais s'est implanté sous le régime britannique. Il continue à occuper le statut privilégié de langue officielle à côté du swahili à cause des liens historico-politiques ainsi qu'économiques qui existent entre le Kenya et la Grande Bretagne. Depuis l'indépendance, l'anglais et le swahili sont restés les langues dominantes. Il ne faut pas oublier non-plus l'existence des langues maternelles. Le français, au Kenya, occupe donc le rang de langue étrangère sans pouvoir politique, dans un contexte multilingue où d'autres langues sont plus privilégiées. Cette position a des conséquences sur son enseignement-apprentissage, et sur la distribution des ressources financières et humaines.

1.1.3 Le Tourisme au Kenya.

Le tourisme est l'un des secteurs les plus importants de l'économie du Kenya. Il est réputé constituer 10% du produit intérieur brut du pays (Safaricom, 2007). En 2006, les rendements de ce secteur ont atteint 62,5 milliards de shillings (Government of Kenya, 2010a). En plus, il

a rapporté à l'économie nationale 94,0 milliards de shillings en 2013 (Government of Kenya, 2014b) (Government of Kenya, 2015b). Le tourisme est aussi une source d'emploi, engageant environ 400.000 personnes directement et environ 600.000 personnes d'une façon indirecte (Ministry of tourism, 2009) constituant ainsi 9% des emplois salariés. Le tourisme est l'un des secteurs de l'économie qui connaît la croissance la plus rapide (Safaricom, 2007); un taux de croissance de 18,6% entre 2008 et 2009 (Government of Kenya, 2010a). Malgré son déclin dans les années récentes, lié en grande partie aux problèmes d'insécurité, le tourisme reste un secteur important dans l'économie du pays. Dans le document sur la stratégie nationale pour le développement du pays pour l'an 2030, le tourisme est cerné comme l'une des trois bases de la croissance économique du pays (Safaricom, 2007), à côté de l'agriculture et de la production industrielle.

Pour réaliser sa vision pour l'an 2030, le gouvernement a identifié le besoin de formation dans le secteur de l'hôtellerie et du tourisme, dans le souci d'améliorer la qualité des services offerts dans les établissements de ce secteur au Kenya (Safaricom, 2007). Les services impliquent le contact et donc la communication avec des clients. Etant donné qu'un grand nombre des touristes visitant le pays sont originaires de pays non-anglophones, la connaissance des langues et cultures étrangères par les employés du secteur de l'hôtellerie et du tourisme devient capitale. En 2013 par exemple, 478.000 résidents de France ont visité le Kenya, dont plus de 80% pour les vacances (Government of Kenya, 2014a). C'est pour cette raison que le français et d'autres langues étrangères sont offerts dans le cadre de la formation en hôtellerie et tourisme. En effet, la maîtrise des langues étrangères est citée comme l'un des atouts les plus importants et les plus recherchés chez les employés de l'hôtellerie et du tourisme (Weheba, 2007).

1.1.3.1 Les circuits touristiques au Kenya.

La grande majorité des gens qui visitent le Kenya (72.6% en 2013), le fait pour le tourisme (Government of Kenya, 2014a). Il est donc nécessaire de mieux connaître les régions qu'ils visitent et les activités qu'ils pratiquent. On peut distinguer plusieurs circuits touristiques au Kenya: la région de Nairobi, la côte, le sud, le circuit du centre et du nord, la vallée du Rift et le circuit de l'ouest.

Nairobi, qui veut dire le lieu des eaux fraîches, est la capitale du Kenya. Nairobi est considéré comme étant le centre commercial de la région Est-Africaine. C'est une ville moderne avec une population de trois millions d'habitants (Government of Kenya, 2010b). L'une des plus grandes attractions touristiques de cette ville est le parc National de Nairobi,

situé à environ 10 kilomètres du centre-ville. C'est le seul parc d'animaux dans le monde qui se trouve à une telle proximité d'une grande ville (Camerapix, 1996). On peut y voir presque tous les animaux les plus recherchés c'est-à-dire le lion, le léopard, le buffle et le rhinocéros et plus de 400 espèces d'oiseaux (Camerapix, 1996). Nairobi est aussi l'un des circuits touristiques les plus populaires du Kenya. On compte plus d'un million de nuits dans ses hôtels en 2009 (Government of Kenya, 2010a). En tant que cœur commercial du pays et de la région, il attire également de nombreuses conférences de niveau international. De nombreuses sociétés internationales et des organisations non-gouvernementales ont choisi d'installer leurs sièges régionaux à Nairobi. Nairobi abrite aussi un grand nombre de réfugiés venant de différents pays de l'Afrique de l'est et central tels que la Somalie, l'Éthiopie, la République Démocratique du Congo, le Soudan et le Burundi entre autres. Il faut y ajouter que le Programme des Nations Unies Pour l'Environnement a son siège dans cette ville et attire un corps important de travailleurs internationaux. Nairobi est donc une grande métropole internationale et une véritable plaque tournante régionale. Ses résidents ont donc du contact avec des gens de diverses origines linguistiques et culturelles. C'est dans cette ville que se situent deux des universités ciblées par notre travail à savoir, l'université de Nairobi et l'Université Kenyatta.

Mombasa est la deuxième grande ville du Kenya. Elle est située sur la côte au sud-est du pays. Son économie est alimentée par le tourisme et le port. Ses attractions comprennent des plages tropicales, une riche culture d'origine diverses (persane, arabe et africaine) ainsi que ses monuments historiques. Cette région est la plus visitée du Kenya, étant responsable pour 45,5% du nombre total des nuits passées dans les hôtels kenyans (Government of Kenya, 2014a). Les habitants de cette région ont des contacts réguliers avec des étrangers, leur culture et leurs langues. Certains d'entre eux arrivent à parler des langues étrangères sans instruction formelle. Il y a deux universités dans ce circuit mais elles ne comptent pas parmi celles qui feront l'objet d'enquêtes dans le cadre de ce travail.

Le Kenya est le pays du safari. En effet « safari » est un mot swahili qui veut dire voyage. C'est dans le sud du pays où est concentrée la plupart des parcs les plus connus du Kenya, parmi ceux-ci la célèbre réserve de Masai Mara, où l'on peut observer l'un des plus merveilleux spectacles du monde : la migration annuelle de 2 millions de gnous entre la réserve du Masai Mara au Kenya et celle du Serengeti en Tanzanie.

La région du centre et du nord est une région montagneuse caractérisée par de hautes montagnes telles que le mont Kenya et une chaîne de montagnes appelées Aberdare. Les

activités principales pour les touristes visitant cette région comprennent le safari, la randonnée, l'escalade, la pêche et le kayak dans les nombreuses rivières qui traversent la région. Le nord du Kenya est semi-aride.

La vallée du Rift est l'une des régions les plus spectaculaires du Kenya. On y trouve une faille très marquée avec les côtés élevés, des volcans, et une vaste vallée au fond de laquelle on trouve une dizaine de lacs, la plupart d'entre eux salés (Camerapix, 1996). Grâce aux activités géologiques au sein de la terre, on trouve aussi dans cette région des geysers ainsi que des sites préhistoriques. L'une des activités les plus intéressantes dans ce circuit touristique est l'observation d'oiseaux car il y en a plus de 400 espèces (Camerapix, 1996). Au lac Nakuru on peut observer à certaines périodes entre 1 et 2 millions flamants roses à la fois : il s'agit du plus grand spectacle ornithologique au monde (Camerapix, 1996).

Le circuit touristique de l'Ouest est parmi les moins visités (Government of Kenya, 2010a) mais contient néanmoins des attractions, la plupart d'entre elles inexploitées. On y trouve le vaste Lac Victoria (le plus grand lac en Afrique qui chevauche trois pays). Il y a aussi un site historique sur une île, un parc national, une forêt naturelle, une montagne située à la frontière avec l'Ouganda et même une activité volcanique produisant des geysers (Camerapix, 1996). C'est dans cette région où se trouve l'université Maseno, l'une des universités ciblées par notre travail.

A partir de cet exposé de la scène touristique du Kenya, on peut observer deux phénomènes importants : premièrement, le contact avec des langues et cultures étrangères n'est pas éloigné des expériences des habitants du pays et encore moins en secteur de l'hôtellerie et du tourisme. Deuxièmement bien que le contexte du tourisme au Kenya présente des caractéristiques globales, il possède des traits particuliers qui le distinguent des autres contextes du tourisme. Ce contexte tend vers la nature, les paysages et la vie sauvage (la flore et la faune). Les employés du tourisme et de l'hôtellerie auront à s'exprimer par rapport à cet environnement particulier. Dans tous ces sites variés se trouvent des établissements hôteliers et touristiques dans lesquels les diplômés de l'hôtellerie et du tourisme, visés par cette présente étude, espèrent travailler à l'issue de leur formation.

1.1.4 L'enseignement Supérieur au Kenya.

L'enseignement universitaire dans la région est-africaine a vu le jour en 1949 quand l'université Makerere en Ouganda est passée du statut de collège universitaire à celui d'université. La première université du Kenya, l'université de Nairobi a été établie en 1961 (Bogonko, 1992) sous le nom de Royal College, Nairobi (University of Nairobi, 2015). A

cette époque elle travaillait en collaboration avec University of London. Elle est devenue autonome en 1970 (University of Nairobi, 2015).

Depuis cette période, le secteur des études supérieures continue à croître. En 1980, il n'y avait qu'une seule université au Kenya, l'université de Nairobi. En 2011, il y en avait 19 (Commission for Higher Education, 2011). Deux ans plus tard, il y en avait 22 publiques et 30 privées, soit 52 au total (Government of Kenya, 2014a). Le nombre d'étudiants inscrits dans les universités a également connu un taux de croissance inattendu, surtout dans les années récentes. En 1963, il y avait 500 étudiants inscrits à l'université de Nairobi, la seule qui existait à l'époque. En 1984, il y en avait 8.900. Ce chiffre a atteint 70.000 dans l'année scolaire 2001/2002 (Simiyu, 2004) et il était à plus de 122.000 en 2008/2009 (Commission for Higher Education, 2011; Government of Kenya, 2009). En 2013/2014 plus de 300.000 étudiants étaient inscrits dans les universités kenyanes (Government of Kenya, 2014a). Cette croissance touche surtout le secteur public de l'enseignement supérieur. Entre l'année scolaire 2012/2013 et 2013/2014, le taux d'inscription dans les universités publiques a augmenté de 41,3%.

Aujourd'hui il y a 39 universités accréditées au Kenya dont 22 publiques (Commission for university education, 2013). D'habitude, les études de licence dans les universités kenyanes se déroulent sur un minimum de quatre années après quatre années d'études secondaires et huit années d'études primaires. Les études de niveau Master durent un minimum de deux ans.

1.1.5 Le Français au Kenya.

La langue nationale du Kenya est le kiswahili et les langues officielles sont le kiswahili et l'anglais (Government of Kenya, 2010c). Le kiswahili est également parlé dans plusieurs pays de l'Afrique de l'est et centrale. A part le kiswahili, il y a une quarantaine d'autres langues africaines parlées dans le pays. Dans la plupart des foyers, le kiswahili est la deuxième langue apprise après la langue maternelle (ou la première surtout dans les grandes villes). L'anglais se trouve en troisième position. Le français langue étrangère est donc la quatrième langue dans le système éducatif kenyan.

Le Kenya étant un pays anglophone, on doit se poser la question : pourquoi cet intérêt pour le français au Kenya ? Qu'est-ce qui motive les gens dans le cadre scolaire et extrascolaire à apprendre le français ? L'un des facteurs influençant l'apprentissage du français au Kenya est le contact avec le monde extérieur. Comme nous l'avons déjà vu plus haut, le Kenya est un pays touristique attirant près de 2 millions de touristes chaque année. Ce contact avec des touristes, beaucoup d'entre eux non anglophones, suscite un intérêt pour

leurs langues. En plus, le Kenya, Nairobi en particulier, est un centre de commerce pour toute la région est-africaine, attirant donc des hommes et femmes d'affaires du monde entier ainsi que des conférences et congrès internationaux (Government of Kenya, 2014a). Des compagnies et des organisations internationales voulant lancer leurs produits et leurs services dans le marché est-africain le font plus souvent à partir de Nairobi. Aujourd'hui le marché Est-Africaine s'étend pour couvrir des pays francophones tels que le Burundi et le Rwanda (francophone jusqu'aux années récentes). Nairobi, la capitale du Kenya, est aussi le siège du PNUE (Programme des Nations Unies Pour l'Environnement) et du PNUD (Programme de Nation Pour le Développement). Les Kenyans souhaitant travailler dans l'une de ces organisations internationales choisissent d'apprendre le français pour augmenter leurs chances de recrutement.

Il y a aussi un élément social qui a pu pousser les kenyans à apprendre le français : L'influence des réfugiés francophones venant des Grands Lacs surtout de la République Démocratique du Congo, du Rwanda et du Burundi. Suite aux perturbations politiques des années 1990 dans ces pays, il y a eu un flux de réfugiés vers les pays anglophones de l'Afrique de l'Est, notamment la Tanzanie et l'Ouganda mais aussi le Kenya. Entre 1990 et 1995, plus de 3 millions de réfugiés ont quitté leur pays (UNHCR, 2000). Ces réfugiés ont apporté avec eux leurs langues et parmi celles-ci, le français. Le contact avec les réfugiés francophones a pu provoquer un échange linguistique et culturel, suscitant ainsi chez certains Kenyans l'intérêt pour le français. Il a aussi augmenté le nombre d'enseignants de français au Kenya. Il est à noter que d'après les chiffres les plus récents, un tiers des docteurs enseignant le français dans les universités kenyanes sont des étrangers francophones (Frenchinkeny, 2013)³.

Dans la plupart des cas, le français est appris en tant que langue étrangère dans les écoles secondaires publiques, dans les universités et dans les écoles techniques, dans les quatre Alliances du Kenya et dans de nombreux instituts privés. Au niveau primaire, seules quelques écoles nanties telles que les écoles Riara, Peponi, Kianda et Strathmore et les écoles internationales ont le privilège d'offrir le français dans leur curriculum. Au niveau secondaire, il y a actuellement 500 professeurs de français (« French in Kenya », 2008). Un tiers de ces professeurs sont de niveau diplôme en éducation, une moitié est détentrice de licence en pédagogie et les autres ont la licence dans d'autres domaines. Avant 1985, les

³ Ces chiffres auraient changé mais n'ont pas été documentés. Dans le cadre d'un état de lieux proposé dans ce travail, nous pourrions les actualiser.

élèves entraient à l'université après six ans d'études secondaires dont le français était l'une des matières. Le curriculum du français comprenait la langue pendant les quatre premières années du secondaire alors que la littérature et la civilisation et la grammaire avancée intervenaient pendant les deux dernières années des études secondaires. Depuis les réformes scolaires entreprises au Kenya en 1985, la durée des études secondaires et donc de l'apprentissage du français a été réduite à quatre ans. Pendant les deux premières années du niveau secondaire, les élèves disposent de trois cours de français de 40 minutes chacun et quatre cours par semaine pendant la troisième et la quatrième année. En ce qui concerne l'approche méthodologique employée dans l'enseignement du français au secondaire, elle aussi a évolué avec le temps. Avant 2000, l'approche traditionnelle, à base de grammaire, était employée. Depuis 2000, c'est l'approche communicative qui est employée en se servant des manuels « Entre copains », « Tour de force » et « Au sommet ». Les quatre compétences communicatives (la production et compréhension orales et la production et compréhension écrites) sont évaluées aux examens nationaux de fin d'études secondaires.

Dans l'année scolaire 2007/2008, dans les quatre universités publiques qui existaient à l'époque, l'Université de Nairobi, l'Université Kenyatta et l'Université Moi et l'Université Egerton, 150 étudiants apprenaient le français dans le cadre d'une licence en lettres alors que 350 le faisaient dans le cadre d'une licence en Sciences de l'Education. Cinq étudiants préparaient leur maîtrise dans ces universités alors que 3 étaient inscrits au niveau doctoral (« French in Kenya », 2008). Il y avait pendant la même période, 1.500 étudiants apprenant le français dans le cadre d'une licence en hôtellerie et tourisme dans les universités publiques kenyanes, sans compter ceux inscrits dans les nombreuses universités privées (« French in Kenya », 2008). Ces chiffres montrent que le français non-généraliste, et plus particulièrement le français de l'hôtellerie et du tourisme dépassait déjà le Français Langue Etrangère (généraliste) en importance au niveau universitaire.

En ce qui concerne les apprenants dans les universités kenyanes, une vue globale montre que les filles sont minoritaires, surtout dans les disciplines techniques et scientifiques (Chacha, 2004). Par contre, une étude focalisant sur l'enseignement du français montre que la majorité des apprenants de français dans les universités kenyanes étaient des filles (Seminega, 2006). Les apprenants avaient de neuf à douze heures de français par semaine (Seminega, 2006). En ce qui concerne leurs besoins, ils manifestaient un désir d'employer le français dans le monde réel en dehors de la salle de classe. Ils souhaitent également avoir plus d'échanges scolaires avec d'autres institutions telles que l'Alliance française (Seminega,

2006). Les apprenants du français se lamentaient aussi d'un manque de matériel pédagogique tel que journaux, revues, chaînes de télévision d'expression française, laboratoires, postes CD, DVD (Seminega, 2006). Tout cela montre un désir chez l'apprenant de vivre le français et non seulement d'avoir des connaissances théoriques de cette langue.

Beaucoup a dû changer depuis cette enquête. Grâce au programme dit « parallèle » ou « Module II », les universités publiques ont aujourd'hui plus d'argent à leur disposition pour acheter du matériel et équipement scolaire et pour améliorer l'infrastructure des universités publiques. En plus, le bureau de coopération Linguistique de l'ambassade de France au Kenya a joué un rôle important dans l'équipement des écoles secondaires, instituts supérieurs et universités pour l'enseignement-apprentissage du français. Dans le cadre d'un projet d'appui à l'enseignement du français, il a mis en place une vingtaine de centres de ressources à travers le pays. Ces centres de ressources donnent accès à une collection de matériel pédagogique comprenant ordinateurs, internet, lecteurs DVD, tableau blanc interactif, imprimantes, collections documentaires y compris des méthodes de FOS et des magazines ainsi que des ressources audio-visuelles. Six universités publiques sur sept (celles qui proposent le français dans leurs programmes) ont bénéficié de ce projet (« French in Kenya », 2008).

Les universités kényanes ont toujours souffert d'un manque d'enseignants qualifiés pour l'enseignement du français (« French in Kenya », 2008). En 1998, il n'y avait que deux docteurs dans toutes les universités publiques, en 2006, il y en avait 5 (« French in Kenya », 2008), beaucoup d'entre eux étant des étrangers francophones. Depuis ce temps, grâce aux bourses d'études offertes par le gouvernement français par l'intermédiaire de l'ambassade de France au Kenya, un nombre d'enseignants du niveau universitaire ont pu poursuivre des études de troisième cycle. Il y a actuellement 48 enseignants de français dans toutes les universités kényanes dont 4 docteurs kényans, 2 docteurs congolais et 5 doctorants. (« French in Kenya », 2008). Néanmoins, vu le niveau de croissance dans le nombre des universités et des étudiants au Kenya, ce nombre ne suffit pas pour alimenter les vingt-deux universités publiques. Plus important que les effectifs est la question de compétence. Est-ce que les enseignants sont suffisamment équipés pour répondre aux besoins de ce nouveau public ? Quant à la charge scolaire des enseignants de français du niveau universitaire, elle était trop élevée, pouvant atteindre cinq heures de cours par jour, ce qui laissait très peu de temps pour la recherche et pour la préparation des cours (Seminega, 2006). Avec le nombre croissant d'apprenants, surtout en hôtellerie et tourisme, cette situation risque de s'empirer.

On ne peut pas parler de la présence de la langue française au Kenya sans mentionner les Alliance Françaises du Kenya. L'Alliance française de Nairobi, fondée en 1949, est peut-être le premier institut à offrir des cours de français au Kenya. Au cours des années, elle est devenue la plus importante Alliance française sur le continent africain, attirant environ 4.000 apprenants par an (Alliance Française au Kenya, 2015). Ce chiffre témoigne de l'attraction que les Kenyans portent à la langue française. Suivant le succès qu'a connu l'Alliance française de Nairobi, l'Alliance française s'est récemment implantée dans trois autres villes kenyanes : Mombasa, Eldoret et Kisumu.

Bien avant l'indépendance, on avait reconnu l'importance du français pour les fonctionnaires (Ooko, 2006). C'est en effet le français professionnel enseigné dans un institut d'Etat pour la formation des fonctionnaires qui a précédé l'implantation du français général dans le système scolaire du Kenya. Aujourd'hui le français de la diplomatie est offert à l'Institut de Diplomatie et d'Etudes Internationales (IDIS) de l'Université de Nairobi. A part des cours de français général, l'Alliance Française propose des cours de « français à visée professionnelle »⁴ c'est-à-dire le français des affaires, le français juridique et le français de secrétariat. Le français du tourisme n'y est plus offert. Elle propose également des cours sur mesure aux entreprises.

1.1.5.1 Le français de l'hôtellerie et du tourisme au Kenya.

L'enseignement du français de l'hôtellerie et du tourisme remonte à 1975 quand la première école technique officielle dans le domaine de l'hôtellerie et du tourisme a été fondée. Cette école technique, Kenya Utalii College, a été établie avec l'aide financière et technique du gouvernement suisse, un leader dans le secteur de l'hôtellerie et tourisme. A son lancement, les premières langues à y être enseignées étaient le français et l'allemand. Ensuite, l'italien qui était déjà très présent sur une partie de la côte kenyane est intervenu dans le curriculum de Kenya Utalii College. Ensuite le japonais a suivi, pour répondre à la croissance dans le nombre de touristes japonais visitant le pays. En 2012, l'espagnol a été introduit comme cinquième langue étrangère offerte à Kenya Utalii College. Le chinois a suivi en 2013. A part les cours de français offerts aux étudiants inscrits à plein temps à cette école, Kenya Utalii Collège mène régulièrement des cours de renforcement de capacités pour des employés du secteur de l'hôtellerie et du tourisme et organise également des cours pour ce même secteur sur demande.

⁴ C'est la dénomination employée par l'institut sur son site web.

Kenya Utalii College avait dominé cette scène depuis longtemps, produisant jusqu'à 90% des diplômés du secteur de l'hôtellerie et du tourisme (Safaricom, 2007). Mais plus récemment, d'autres universités telles que l'université de Nairobi⁵, Kenyatta, Moi, Maseno et de nombreuses universités et instituts privés et publics ont lancé des programmes de formation dans ce domaine. Dans tous ces programmes est incorporé l'enseignement de la langue française. Dans le domaine du français non-généraliste au Kenya, on peut donc dire que le français de l'hôtellerie et du tourisme est la filière du français non-généraliste la plus développée. Néanmoins, cela n'empêche pas que d'autres filières surgissent avec autant de vigueur dans l'avenir. Déjà, l'université Moi offre des cours de français optionnels à tous les étudiants inscrits à l'université alors que le département des langues étrangères de l'Université Kenyatta ouvre ses portes aux étudiants suivant d'autres disciplines que le français, en dehors de l'hôtellerie et le tourisme. Le français non-généraliste semble donner une lueur d'espoir à l'enseignement du français dans les universités Kenyanes.

1.1.6 Les Universités ciblées.

Aujourd'hui il y a 22 universités publiques et 17 universités privées accréditées (Commission for university education, 2013). Huit de ces universités offrent la licence en hôtellerie et en tourisme et donc le français de l'hôtellerie et du tourisme. Elles sont Egerton University, Kenyatta University, Maasai Mara University, Maseno University, Moi University, University of Nairobi, Technical University of Mombasa et Pwani University. De ces huit universités, quatre ont été choisies pour participer à notre enquête à cause de la maturité de leurs programmes de FHT. Au moment de commencer notre thèse, seules ces quatre avaient des programmes de licence en hôtellerie et tourisme. Ce sont l'université Kenyatta, l'université Maseno, l'université Moi et l'université de Nairobi.

1.1.6.1 L'université Kenyatta.

L'université Kenyatta est devenue autonome en 1985 (Commission for university education, 2013). Avant cette année, elle faisait partie de l'université de Nairobi. Elle est située à vingt kilomètres du centre-ville de Nairobi. Son campus principal s'étend sur environ 400 hectares. L'université a aussi une dizaine de campus dispersés dans différents sites au Kenya (Kenyatta University, 2015). L'université offre des formations dans une diversité de disciplines dans ses seize écoles. Ces disciplines comprennent le droit, la médecine,

⁵ L'Université de Nairobi offre la licence en hôtellerie et en tourisme en collaboration avec Kenya Utalii College

l'économie et l'éducation (Kenya University, 2015). Le département des langues étrangères a été fondé en 1986. Quatre langues étrangères y sont offertes: l'allemand, le français, le japonais et le portugais (Kenya University, 2015). Le français langue étrangère est offert au niveau licence tandis que le français non-généraliste est offert aux apprenants des autres disciplines, y compris ceux prenant l'hôtellerie et le tourisme. Les étudiants admis en cours de français langue étrangère auront déjà étudié le français au niveau secondaire et obtenu une note de B en français (Kenya University, 2015). Il y a cinq enseignants de français travaillant à plein temps dont trois docteurs (Kenya University, 2015). Il faut aussi mentionner l'existence d'un centre d'apprentissage de la langue chinoise, The Confucius Institute à l'université.

L'école d'hôtellerie et du tourisme de l'Université Kenya a été fondée en 2009 mais le département existe depuis 2002 (Kenya University, 2015). L'université possède un hôtel, North Coast Beach Hôtel situé sur la côte kenyane qui sert de laboratoire pour les cours pratiques en hôtellerie. Plus de 73.471 étudiants étaient inscrits à l'université en année scolaire 2013/2014 (Government of Kenya, 2015b).

1.1.6.2 L'université Maseno.

Fondée en 1991 (Maseno University, 2015), l'université Maseno est devenue autonome en 2001 (Commission for university education, 2013). Son campus principal se trouve dans une petite ville rurale nommée Maseno, à 25 kilomètres de la ville de Kisumu, la troisième grande ville du Kenya, située dans l'ouest du Kenya. Elle a quatre implantations et deux collèges⁶ universitaires dans la région. L'université offre aussi l'enseignement-apprentissage à distance par voie de son campus électronique (Maseno University, 2015). L'université a huit mille étudiants et quatorze écoles offrant une diversité des disciplines y compris l'agriculture et l'informatique (Maseno University, 2015). Les disciplines du domaine de l'hôtellerie et du tourisme sont offertes dans le « School of Ecotourism, Hotel & Institution management (Ecohim) ». Celle-ci a quatre départements : le département de la gestion hôtelière et institutionnelle, le département de la gestion hôtelière, le département des sports, loisir et récréation et le département de conservation de la vie sauvage (Maseno University, 2015).

⁶ Le mot collège est utilisé dans le sens anglais du mot pour désigner une division d'une université.

1.1.6.3 L'université Moi

L'université Moi est la deuxième université kenyane en terme d'ancienneté après l'université de Nairobi. Elle a été fondée en 1984 (Commission for university education, 2013). Elle est située en zone rurale à quelques kilomètres de la petite ville d'Eldoret, dans l'ouest du pays. Elle a cinq campus. Ceux-ci sont situés dans la région, dans la ville d'Eldoret mais aussi à Nairobi. Elle offre des programmes en éducation, médecine, droit, économie et en hôtellerie et en tourisme (Moi University, 2015). La formation en hôtellerie et en tourisme est assurée par l'école de tourisme, d'hôtellerie et de gestion d'événements, créée en 2012 (Moi University, 2015). Trois programmes sont offerts au niveau licence et cinq aux niveaux maîtrise et doctoral dans cette école. Les programmes offerts au niveau licence sont : bachelor of tourism management, bachelor of hotel and hospitality management et bachelor of travel and tour operations management (Moi University, 2015). Les langues offertes dans le cadre de ces programmes sont l'allemand, le chinois, l'espagnol et le français (Moi University, 2015). Dans l'année scolaire 2012/2013, 2.839 étudiants étaient inscrits en tourisme dans cette université (Government of Kenya, 2015b) et 640 en année scolaire 2013/2014. Selon le ministère de l'éducation, les chiffres provisoires montrent qu'un total de 23.827 étudiants étaient inscrits à l'université en 2013/2014.

1.1.6.4 L'université de Nairobi.

L'université de Nairobi, la plus ancienne des toutes les universités kenyanes a été fondée en 1970 (Commission for university education, 2013). Elle trouve ses racines dans Royal Technical College fondé en 1956 (University of Nairobi, 2015). Celui-ci est devenu un « collège » universitaire de l'Université de Londres en 1961 avant de devenir autonome en 1970 (University of Nairobi, 2015). L'université de Nairobi est située dans le centre-ville de Nairobi, la capitale du Kenya. Elle a huit campus dans la ville de Nairobi et offre la formation dans six écoles universitaires et trente-cinq facultés. Les disciplines offertes dans cette université sont variées : la médecine humaine et vétérinaire, l'architecture, l'ingénierie, les lettres, les sciences humaines et sociales, les sciences biologiques et les sciences physiques, le droit etc. L'université a plus de deux mille enseignants dont 154 professeurs titulaires et 79.000 étudiants (University of Nairobi, 2015)

Le français langue étrangère est enseigné dans le sous-département de français, lui-même dans le département de littérature (University of Nairobi, 2015). Le sous-département de français compte 5 enseignants dont deux docteurs (University of Nairobi, 2015). La licence

en hôtellerie et en tourisme est offerte dans le département d'histoire en collaboration avec Kenya Utalii College, l'une des plus anciennes écoles techniques d'hôtellerie et du tourisme du Kenya. Le programme a été lancé en 2010 et ses premiers diplômés ont terminé leurs études en 2013. Le français de l'hôtellerie et du tourisme est assuré par les enseignants de Kenya Utalii College. Les apprenants devront choisir une langue étrangère entre le français, l'allemand et l'espagnol.

1.2 Justification de l'étude.

Notre travail vise à montrer dans quelle mesure l'enseignement du français de l'hôtellerie et du tourisme répond aux besoins des apprenants. Cela nécessite une analyse des besoins des apprenants. Le travail que nous entamons peut être justifié de plusieurs manières comme décrit ci-dessous.

L'apport global de cette étude est qu'il produira des données qui permettront de comprendre l'état de l'enseignement du FHT dans les universités publiques. Il permettra d'identifier les besoins des apprenants et donc de fournir des données qui peuvent servir à aménager l'offre de formation et donc la qualité de l'enseignement.

L'analyse des besoins en français de spécialité est souvent négligée en tant que concept et en tant qu'exercice (Lancereau Forster, 2014), par des chercheurs et par des enseignants respectivement. Bien que considérée comme capitale même indispensable en français non-généraliste, elle est vue comme optionnelle en français de spécialité, donnant l'impression que les besoins des apprenants de spécialité sont faciles à deviner à partir des connaissances personnelles du concepteur comme suggéré par certains auteurs (Carras, Tolas, Kohler, & Szligayi, 2007; Mangiante & Parpette, 2004) ou que ces derniers n'ont pas de vrais besoins. Mais est-ce que nous connaissons vraiment les besoins des apprenants ? Dans le contexte dans lequel fonctionne cet enseignement, il est fort probable que les enseignants ne connaissent pas le domaine de spécialité des apprenants, n'étant pas des spécialistes dans ce domaine. Il devient alors difficile de deviner les besoins des apprenants. On croit parfois connaître un domaine mais nous trouvons qu'on ne peut pas le connaître suffisamment sans y avoir travaillé. Nous nous demandons par exemple combien d'enseignants de français peuvent déchiffrer le contenu d'une carte de restaurant. Certes, il est possible de faire des hypothèses sur les besoins des apprenants mais nous trouvons qu'il est nécessaire de compléter ces hypothèses par des données concrètes.

Une analyse des besoins permettrait de révéler la nature de ces besoins, ainsi permettant de décider s'il faut prêter une attention particulière à l'analyse des besoins en cadre universitaire tout comme en cadre de formation en entreprise ou pas. Plusieurs questions se posent par rapport aux besoins des apprenants en contexte de français de spécialité. A titre d'exemple, ces besoins des apprenants sont-ils liés à la spécialité ou au contexte d'apprentissage ? Sont-ils plutôt transversaux ou différenciés en fonction d'université.

Notre étude permettra également de connaître le public du FHT, leurs caractéristiques démographiques ou personnelles, leur parcours linguistique, leur situation professionnelle etc. Cette information permettrait de situer le public ciblé par cette étude dans le cadre large du français non-généraliste.

Dans le genre d'analyse des besoins souvent proposé pour les publics de français non-généraliste, c'est à dire à partir des connaissances personnelles du concepteur, les apprenants sont exclus de l'exercice. Macré (2014) recommande des recherches qui considèrent la complexité de la situation pédagogique en prenant en compte tous les paramètres qui y sont liés aux niveaux macro, meso et micro (politique, organisationnel et pédagogique). L'approche que nous adoptons dans cette étude n'est pas seulement centrée sur l'apprenant, elle prend également en compte les perspectives des enseignants et des spécialistes du domaine de l'hôtellerie et du tourisme. La participation des apprenants dans l'élaboration de leurs propres besoins permettrait de voir non seulement s'il y a un décalage entre les besoins des apprenants tels que perçus par les apprenants eux-mêmes et les besoins des apprenants tels qu'exprimés par d'autres acteurs, mais aussi la nature de ce décalage.

Les études d'analyse des besoins comme celle de Lancereau Forster (2014) ont souvent tendance à se concentrer sur un seul aspect d'apprentissage, celui des contenus à enseigner/apprendre. Par conséquent, les autres aspects de l'apprentissage sont négligés. Notre étude d'analyse des besoins prend une approche systémique qui prend en compte tous les paramètres du système d'apprentissage, ainsi offrant une vue plus large du phénomène. Une telle approche à l'analyse des besoins permettrait de traiter la question non-seulement de quoi enseigner-apprendre en français de spécialité mais aussi des objectifs à viser, comment enseigner-apprendre, avec quelles ressources et comment évaluer.

Les études d'analyse des besoins ont tendance à employer des méthodes quantitatives de recherche (Chiadli, Jebbah, & De Ketele, 2010; Lancereau Forster, 2014). Sur le plan méthodologique donc, notre étude qui combine des méthodes quantitatives et qualitatives pourra enrichir la pratique d'analyse des besoins.

Notre étude est parmi les premières en FHT au Kenya et la première à aborder ce sujet au niveau universitaire. Le travail de Kago (2012) sur le FHT cherche à répondre à la question pourquoi les employés du secteur de l'hôtellerie et du tourisme avaient des difficultés à s'exprimer en français. Cette étude n'a pas recherché l'avis des apprenants et n'a pas pris en compte le contexte d'apprentissage. Notre étude, qui prend en compte les deux dimensions citées permettra d'éclaircir la problématique abordée par Kago (2012). Au niveau global, l'étude entreprise par Lancereau Forster (2014) montre qu'il y a des variations dans la perception des besoins des apprenants mais ne montre pas la nature de ces variations.

Enfin, le contexte que nous proposons dans cette enquête est particulier du point de vue géographique, linguistique et culturel, constituant ainsi un apport au corpus de recherche déjà constitué dans le domaine au niveau global.

1.3 Importance de l'étude.

Ce travail aidera les chercheurs et les didacticiens à mieux comprendre la théorie et la pratique de l'analyse des besoins en général et par rapport aux publics institutionnels du français non-généraliste. Il permettra plus précisément de savoir si la pratique est utile et de se décider sur les approches à prendre : une approche centrée sur l'apprenant, une approche centrée sur l'enseignant ou une approche centrée sur les spécialistes.

En interrogeant l'adéquation des supports pédagogiques utilisés pour l'enseignement-apprentissage du FHT, ce travail produira des données qui permettraient aux concepteurs des supports pédagogiques de réfléchir sur les supports de FHT qu'ils produisent où qu'ils visent à produire. Ce travail peut également inviter les enseignants-chercheurs kenyans à concevoir des supports de FHT qui sont appropriés à un public kenyan.

Les données relatives à cette étude peuvent servir d'outil pour aménager les programmes de FHT offerts dans les universités publiques kenyanes de sorte qu'ils répondent mieux aux besoins d'apprenants. Par la suite, il est envisagé que les apprenants seront plus satisfaits et conseilleront le programme aux leurs, attirant ainsi plus d'étudiants à l'université.

En ce qui concerne la méthodologie appliquée dans l'enseignement du FHT, ce travail pourra amener les enseignants chargés de cette formation à s'interroger sur les méthodologies qu'ils appliquent et à réfléchir sur d'autres possibilités, le cas échéant. Les résultats de cette enquête pourront aider à améliorer et à faciliter leur tâche d'enseignant.

Ce travail propose de prendre en compte le point de vue des apprenants. Ce fait peut motiver ces derniers dans leur apprentissage du français et encore plus quand leurs opinions

sont prises en compte pour modifier l'enseignement existant. Un enseignement qui répond mieux aux besoins des apprenants motivera ces derniers dans leur apprentissage du français et produira donc des diplômés plus compétents, améliorant ainsi leurs chances de trouver un emploi. Les établissements du secteur de l'hôtellerie et du tourisme, ainsi que le secteur entier bénéficieront également de ces compétences pour ce qui est de la langue française.

1.4 Objectifs de la recherche.

Les objectifs de ce travail sont les suivants :

1. Faire un état des lieux de la situation actuelle de l'enseignement du français de l'hôtellerie et du tourisme dans les universités kenyanes.
2. Définir le profil des apprenants de Français de l'hôtellerie et du tourisme dans les universités publiques kenyanes.
3. Identifier les besoins des apprenants du FHT dans les universités publiques kenyanes en matière de langue française.
4. Proposer des modifications à l'enseignement du FHT dans les universités publiques kenyanes de sorte qu'il réponde mieux aux besoins repérés.

1.5 Questions de la recherche.

1. Quel est l'état de l'enseignement du FHT actuellement offert dans les universités publiques kenyanes
2. Quelles sont les caractéristiques des apprenants du FHT dans les universités publiques kenyanes ?
3. Quels sont les besoins des apprenants tels qu'identifiés par les apprenants ?
4. Quels sont les besoins des apprenants tels qu'identifiés par les enseignants du FHT ?

5. Quels sont les besoins des apprenants tels qu'identifiés par les spécialistes des secteurs de l'hôtellerie et du tourisme ?
6. Y a-t-il des variations entre la perception des apprenants et la perception des enseignants des besoins des apprenants ?
7. Y a-t-il des variations entre la perception des apprenants et la perception des professionnels des besoins des apprenants ?
8. Quels aménagements peut-on proposer à l'enseignement du français de l'hôtellerie dans les universités publiques kenyanes ?

PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE

Chapitre 2 : Posture épistémologique et théorique

Dans ce chapitre, dans un premier temps, nous expliciterons notre posture épistémologique en vue de montrer son alignement avec nos démarches de recherche. Dans un deuxième temps, nous discuterons quelques théories qui se rapportent à notre étude afin d'en choisir celle qui nous semble la plus pertinente.

2.1 Posture épistémologique.

L'ontologie est la façon de voir un objet de recherche (Giordano & Jolibert, 2012). L'épistémologie quant à elle, va au-delà de l'objet recherché pour désigner la relation du chercheur avec cet objet recherché. (Giordano & Jolibert, 2012). « Désigner par « épistémologie » la relation chercheur/objet suppose alors de s'interroger sur l'instrumentalisation utilisée par le chercheur pour rendre compte de cette « relation », comment et par quels moyens, la connaissance est-elle produite». (Giordano & Jolibert, 2012, p. 34). Autrement dit, il s'agit de créer une cohérence entre son canevas de recherche et la posture épistémologique adoptée. Ce canevas de recherche est composé de plusieurs éléments, à savoir, la problématique, les ressources théoriques, les méthodes de recueil des données (Albert & Avenier, 2011) et d'analyse (Giordano & Jolibert, 2012).

Il existe aujourd'hui deux courants épistémologiques dominants : Le positivisme, et le constructivisme. Le positivisme perçoit la connaissance comme une réalité objective à découvrir de façon objective (Muijs, 2004). Le chercheur positiviste adopte donc une posture distanciée de son objet de recherche (Muijs, 2004). Pour les constructivistes, il n'y a pas de réalité objective, seulement des réalités construites par le filtre des individus.

Le phénomène que nous étudions, le besoin, est construit à partir des représentations des différents acteurs. De même les démarches que nous entreprenons suivront cette même posture. Nous prenons une approche d'analyse des besoins qui est centrée sur l'apprenant dans l'optique selon laquelle l'apprenant est l'acteur principal de son apprentissage. Nous voyons également l'apprenant comme un individu avec ses caractéristiques personnelles qui influent sur son apprentissage. Sur le plan des méthodes appliquées, les représentations des acteurs sont sollicitées par voie de questionnaire mais aussi par l'instrumentation des entretiens collectifs et interviews individuelles. Le questionnaire est conçu par la chercheuse, et est donc dans une certaine mesure, subjectif. De même, les entretiens collectifs et les

interviews menés dans le cadre de ce travail ont été construits et administrés par la chercheuse.

2.2 Ancrage théorique.

Notre étude nous amène à réfléchir sur deux théories issues de la psychologie cognitive: le constructivisme prôné par Jean Piaget et le socioconstructivisme de Vygotsky. L'un des facteurs qui réunit les deux théories est le fait que toutes les deux traitent le sujet du langage, son usage et ses interactions avec d'autres formes de comportements non-langagiers plutôt que des structures linguistiques (Bronckart, 1977).

2.2.1 Le constructivisme de Piaget.

C'est une théorie cognitive inspirée de la biologie. Son positionnement de base, c'est qu'il y a un lien étroit entre le développement cognitif et le développement linguistique (Gaonac'h, 1991). Elle postule qu'il y a des structures innées chez l'humain qui lui permettent d'interagir avec son environnement. C'est en interagissant avec son environnement à l'aide de ses structures innées que le sujet arrive à construire ses connaissances y compris le langage (Gaonac'h, 1991). Pour Piaget donc, la pensée précède le langage. C'est la pensée qui structure le langage et pas l'inverse (Bronckart, 1977). Le sujet construit d'abord des images mentales puis des symboles, et finalement les signes langagiers (Gaonac'h, 1991). Autrement dit, c'est l'intelligence innée qui permet l'apprentissage du langage.

Selon cette théorie, la connaissance est construite quand l'organisme agit sur son milieu. Celui-ci produit des perturbations qui poussent l'organisme à réguler ou modifier son système de règles internes afin de créer un équilibre entre lui et son milieu. Ces nouveaux éléments sont ensuite assimilés et l'équilibre établi. Cette séquence d'actions se répète pour produire un nouveau stade de connaissance.

Cette théorie met en avant l'organisme et son activité, les stimulations du milieu, l'interaction de l'organisme avec son milieu, l'assimilation des caractéristiques du milieu et l'accommodation (Bronckart, 1977). La construction des connaissances devient ainsi indissociable de l'action de l'organisme (Bronckart, 1977). C'est en effet le sujet, par son activité qui déclenche l'apprentissage.

Les concepts clés qui ressortent de l'épistémologie piagétienne comprennent l'autorégulation, l'interactionnisme et l'équilibration (Bronckart, 1977). L'autorégulation permet de compenser les perturbations de l'environnement alors qu'en interactionnisme, le

sujet agit sur son environnement et se modifie alors que le milieu agit sur l'organisme et lui résiste. C'est cette interaction qui permet de construire la connaissance (Bronckart, 1977).

L'équilibration se réfère au processus par lequel, suite à des perturbations dans son milieu l'organisme cherche à se modifier grâce à un système de régularisation interne pour atteindre un équilibre (entre ses connaissances et le milieu). Une fois cet équilibre atteint, de nouvelles perturbations se produisent ainsi créant un nouveau stade de perturbations provoquant une nouvelle l'autorégulation interne, ainsi de suite (Bronckart, 1977).

On reproche à l'épistémologie piagétienne d'avoir une perspective réduite du rôle de l'environnement qui est limité à celui de perturber l'organisme (Bronckart, 1977) et dans un deuxième temps d'avoir négligé le rôle du langage en tant qu'objet de connaissance et de le voir uniquement comme outil du développement cognitif (Gaonac'h, 1991).

2.2.1.1 L'application didactique du constructivisme.

Le constructivisme cadre avec la centration sur l'apprenant (Gauthier & Tardif, 2005) tout en mettant en avant le rôle actif joué par l'apprenant.

Appliqués à notre travail, quelques aspects de constructivisme nous semblent particulièrement pertinents. Le premier est le rôle accordé à l'activité du sujet, et le deuxième, l'interaction du sujet avec son environnement. Dans notre étude, l'apprenant est perçu comme capable de participer activement à son apprentissage en exprimant ses besoins et en jouant un rôle actif dans le processus d'apprentissage proprement dit. Du point de vue pédagogique, le mot action, fait penser à la perspective actionnelle où l'apprenant est appelé à résoudre des problèmes au moyen de la langue.

Le constructivisme postule que l'apprentissage se fait grâce à l'interaction entre le sujet et son milieu. L'apprenant découvre lui-même son environnement, y trouve des obstacles et en construit des connaissances en modifiant ses structures internes. Ce processus cadre avec à ce qui se passe en autonomie guidée. Le rôle de l'apprenant dans l'apprentissage étant dominant, le rôle de l'enseignant consiste à présenter des nouvelles situations à l'apprenant, correspondant aux perturbations provenant de l'environnement.

Vu la discussion ci-dessus, nous trouvons que cette théorie est compatible avec l'approche que nous adoptons dans ce travail.

2.2.2 Le socioconstructivisme de Vygotsky.

Ce courant trouve ses racines dans le socio-historique plutôt qu'en biologie. C'est une réaction à l'épistémologie piagétienne. Il se distingue du constructivisme piagétien principalement par sa position par rapport au développement cognitif. Alors que pour les constructivistes, celui-ci va de l'interne vers l'externe, pour les socioconstructivistes, c'est l'inverse. Pour Piaget, la racine du langage est la pensée tandis que pour Vygotsky, il y a deux racines du langage : rationnelle et non-verbale et verbale et non intellectuelle.

Les socioconstructivistes mettent l'accent sur le rôle social du langage c'est-à-dire, en tant qu'instrument de communication. «La langue est conçue essentiellement comme un instrument de communication, véhiculant les acquis culturels de la société, qui s'intériorisent progressivement, pour devenir la pensée » (Bronckart, 1977, p. 16). Le développement intellectuel de l'enfant dépend donc du développement du langage (Gaonac'h, 1991). Selon le socioconstructivisme, le langage est tout d'abord un mode de communication avec les adultes. Il est externe dans sa forme et dans sa fonction (Gaonac'h, 1991).

Le socioconstructivisme postule également que l'interaction entre l'activité et la production verbale change avec l'âge. A l'âge plus jeune, les productions verbales se placent après l'action. Plus tard, elles se placent vers le début des actions (Gaonac'h, 1991). L'enfant passe d'un stade de commentaire au stade de préparation, de la phase où il ne fait que commenter les actions des autres à la phase où il commence à planifier ses propres actions (Gaonac'h, 1991). Autrement dit, il passe du langage social (vocalisé) au langage interne (pensée).

2.2.2.1 Application didactique du socioconstructivisme.

Le rôle prépondérant des interactions sociales dans la construction de connaissances amène le constructivisme piagétien à favoriser principalement l'immersion comme approche pédagogique (Gauthier & Tardif, 2005). Dans cette optique, l'apprentissage favorise le travail collaboratif plutôt qu'individuel et des méthodologies favorisant les interactions entre pairs en classe, telles que le jeu de rôle et la simulation etc.

La prépondérance de l'aspect socioculturel de l'apprentissage dont le principe est qu'on ne peut pas séparer l'apprentissage du contexte socioculturel peut être interprétée pour dire que, dans l'apprentissage de chaque métier, il faut prendre en compte l'aspect socioculturel et aussi que l'apprentissage doit avoir une signification sociale (Gauthier et Tardif, 2005).

Nous trouvons que la prise en compte des aspects socioculturels dans tout apprentissage des langues est une pratique adoptée par pratiquement tous les courants méthodologies récents y

compris l'approche communicative et la perspective actionnelle. De ce point de vue donc, le socioconstructivisme serait compatible avec toutes ces méthodologies.

2.3.2 Application à notre travail.

Notre étude voit l'apprenant comme un individu avec ses caractéristiques et ses besoins qu'il cherche à satisfaire à travers l'apprentissage des langues. Notre étude est donc centrée sur l'individu plutôt que sur la société.

En plus, dans notre approche d'analyse des besoins, le point de départ est l'individu et la fin est la communication, en tant qu'activité sociale (Lehmann, 1993) alors que pour le socioconstructivisme, le point de départ de construction des connaissances est le milieu social. Néanmoins la notion de construction sociale peut s'appliquer dans la construction collective des besoins des apprenants, comme ce qui se passe dans le cas d'entretiens collectifs. Plusieurs groupes d'acteurs seront également impliqués dans notre analyse des besoins mais l'apprenant reste l'acteur principal.

De ce qui précède, nous trouvons que notre étude s'inscrit principalement dans le constructivisme et dans une moindre mesure dans le socioconstructivisme.

Chapitre 3. Situer le public visé

Dans ce chapitre nous visons à situer le public ciblé par ce travail dans le champ large du français langue étrangère (FLE) et plus précisément en français non-généraliste. Nous trouvons nécessaire de tout d'abord poser un regard historique sur l'évolution de l'enseignement du français afin de mieux comprendre le contexte actuel. Nous nous proposons ensuite de présenter un aperçu des différentes dénominations qui ont circulé et qui circulent encore dans le champ de la didactique du FLE, pour enfin essayer d'y situer notre public.

3. 1. Historique.

Le champ de la didactique du Français Langue Etrangère a connu une grande évolution au cours des années, autant dans sa méthodologie et ses approches que dans ses publics. Dans sa forme la plus traditionnelle, le français faisait partie des matières enseignées en milieux scolaires pour des raisons purement scolaires : l'obtention de bonne notes. Dans ce contexte, l'approche linguistique, se focalisant sur la langue et ses formes était employée d'abord en France puis transposée plus tard dans d'autres pays.

Dans les années soixante un nouveau courant est survenu dans le champ de la didactique du français remettant en cause la méthodologie linguistique, pour favoriser une approche dite « globale ». L'approche SGAV (structuro-globale audio-visuelle) s'est donc développée. La méthodologie SGAV se focalisait sur l'apprentissage d'un lexique spécialisé du domaine traité (Qotb, 2009). Le SGAV favorisait l'emploi simultané des sons et d'images en accordant la primauté à l'oral plutôt qu'à l'écrit (Cuq, 2003; Cuq & Gruca, 2005; Qotb, 2009). Ce fondement théorique est manifesté dans le célèbre manuel représentatif de cette vague, « *Voix et Images de France* » publié en 1962 (Cuq, 2003; Qotb, 2009). Les années soixante ont aussi vu naître le français de spécialité aussi appelé français technique et scientifique (Cuq & Gruca, 2005). La dénomination « français de spécialité » de l'époque recouvrait divers domaines au delà du français scientifique et technique (Cuq & Gruca, 2005; Qotb, 2009). Puis est venue en scène la dénomination « français langue de spécialité », une version terminologique du français de spécialité entre 1963 et 1973 (Lehmann, 1993) : la méthodologie appliquée était toujours le SGAV (Lehmann, 1993). Le français instrumental s'est développé dans les années soixante-dix en Amérique du Sud (Lehmann, 1993) pour l'enseignement d'un public de chercheurs et étudiants (Carras et al., 2007). Dans ce contexte, le français était vu comme instrument de recherche sur des documents scientifiques et

techniques (Carras et al., 2007). Le français instrumental mettait donc l'accent sur la compréhension et la production écrite (Carras et al., 2007). Sa focalisation sur l'écrit l'écartait de la méthodologie dominante de l'époque, le SGAV qui favorisait l'oral. La méthodologie appliquée en français instrumental était basée sur un lexique spécialisé à l'aide d'ouvrages tels que VGOS (Vocabulaire général d'orientation scientifique). L'emploi de l'adjectif « instrumental » ne va pas durer longtemps car il lui est reproché de susciter l'idée de marchandisation de la langue. Le français instrumental a cédé la place au français fonctionnel, qui se trouve à la genèse du français non-généraliste, visant un public professionnel, non-scolaire ainsi constituant un point de départ du français général. Il faut mentionner ici que l'enseignement du français non-généraliste s'était déjà manifesté au début du vingtième siècle, vers 1927 sous forme d'une formation conçue pour des militaires africains pour leur permettre de s'intégrer dans l'armée française (Qotb, 2009). Mais cet événement était limité géographiquement, et n'a pas eu de conséquences importantes sur la didactique du FLE. Il est à noter tout de même que cette formation était différente de ce qui existait à l'époque à cause de son public adulte non-scolaire et ses objectifs très ciblés (il s'agissait d'apprendre seulement les éléments dont on aurait besoin pour exercer les fonctions de soldat). La méthodologie directe (c'est-à-dire sans recourir à la langue maternelle) était employée dans son enseignement.

Le français fonctionnel autrement appelé « enseignement fonctionnel du français » s'est développé au milieu des années 70. Il était utilisé principalement avec un public de boursiers du gouvernement français, et s'adressait principalement à un public de scientifiques et de techniciens (Cuq & Gruca, 2005). L'enseignement du français commença alors à se définir à une échelle plus grande, par son public et par les objectifs d'apprentissage. Il prenait en compte la diversité des publics et de leurs besoins. Les contenus d'enseignement-apprentissage étaient élaborés sur la base des objectifs visés et présentés sous forme de situations de communication et actes de parole. L'approche méthodologique appliquée était fonctionnelle et communicative. L'approche fonctionnelle se distingue par sa centration sur l'apprenant (Carras et al., 2007), un concept dans lequel l'apprenant et ses besoins jouent un rôle central dans l'enseignement-apprentissage. Sa pédagogie prend également en compte le contexte d'apprentissage et l'interactivité caractérisée par la souplesse du programme d'enseignement/apprentissage (Qotb, 2009).

Dans son ouvrage « *D'hier à Aujourd'hui* », Galisson (1980) trace l'évolution de l'enseignement du français au cours des années. Cette évolution est une réflexion de la

distinction entre le français général et le français fonctionnel. Cet ouvrage est publié à l'époque où le français fonctionnel est à son apogée. Son « hier » se réfère donc à la période pré-fonctionnelle, celle du français général tandis que son « aujourd'hui » se réfère à l'époque du français fonctionnel. L'écart entre l'époque pré-fonctionnelle et l'époque fonctionnelle, voire, entre le français général et le français fonctionnel tourne autour du public visé et ses besoins. En français fonctionnel, toutes les dimensions de l'enseignement (les objectifs d'apprentissage, compétences visées, élaboration des programmes, méthodologie appliquée, fondements théoriques et stratégies d'apprentissage) seront définies sur la base du public et de ses besoins (Galisson, 1980). La notion de besoins prend donc la place centrale en français fonctionnel. Les courants qui suivent l'approche fonctionnelle méritent une attention spéciale car ils traitent des problématiques courantes de la didactique du français.

3.2 Le français de spécialité.

Le français de spécialité ou français langue de spécialité (Mourlhon-Dallies, 2008), un terme employé dans un premier temps dans les années soixante (Cuq & Gruca, 2005) et qui réapparaît dans les années 90, avait pour public des professionnels, étudiants et chercheurs (Carras et al., 2007). Dans les années soixante, la priorité était accordée au vocabulaire. Mais dans sa nouvelle version, l'attention s'est tournée vers la communication et la centration sur l'apprenant. Son application méthodologique a aussi vu le retour à la linguistique, en plus de l'analyse des discours, la pédagogie actionnelle (basée sur l'accomplissement des tâches) et l'évaluation de la compétence communicative (Carras et al., 2007). Le français de spécialité dans sa version plus récente vise une connaissance large du domaine, métiers et discours du domaine (Mourlhon-Dallies, 2008). L'une des problématiques de cette dénomination a porté sur l'appellation « Langue de spécialité ». Cette appellation est vite rejetée pour plusieurs raisons. Pour certains auteurs, elle donne l'impression d'une langue à part (Lerat, 1995). L'argument présenté est qu'une personne qui apprend la langue de spécialité doit être aussi capable de s'exprimer dans d'autres situations en dehors de sa spécialité en utilisant la même langue. Il fallait donc employer le terme « langue spécialisée » qui est composé du système linguistique du français et des savoirs professionnels. En d'autres termes, la langue spécialisée est basée sur la langue naturelle (Lerat, 1995). Il y a eu encore des arguments pour l'adoption de l'expression communication spécialisée car le terme « langue de spécialité » prend en compte seulement les aspects linguistiques alors que la communication

« spécialisée » prend en compte, en plus, les discours spécialisés et leurs contextes de production et de réception (Mourlhon-Dallies, 2008). Il apparaît que l'appellation « français de spécialité » a gagné le débat. C'est donc cette appellation que nous allons retenir.

Le français de spécialité (quelle que soit l'appellation adoptée) était historiquement ancré dans une spécialité, un domaine professionnel tel que le tourisme ou la médecine (Mangiante & Parpette, 2004). Il en résulte des sous-domaines comme le français des affaires, le français commercial, le français de l'hôtellerie et du tourisme, le français scientifique et technique, le français juridique, le français des relations internationales, le français de médecine etc. (Mourlhon-Dallies, 2008). Souvent, ces formations sont offertes dans le cadre d'une institution (Mangiante & Parpette, 2004). Certains de ces sous-domaines se chevauchent : il peut donc y avoir des domaines et même des sous-domaines qui se trouvent au carrefour des deux domaines (Mourlhon-Dallies, 2008). En français de spécialité, il n'y a pas de but particulier. Les groupes étant larges et divers, on peut presque tout enseigner dans le domaine (Carras et al., 2007).

3.3. Le français sur objectifs spécifiques (FOS).

Il y a eu plusieurs variantes du terme FOS : français sur objectif spécifique, français sur objectifs spécifiques et français à objectif spécifique. Le terme « objectif spécifique » au singulier désigne une formation très ciblée. Au pluriel, il indique dans un premier temps l'existence d'objectifs multiples et dans un deuxième temps, la multiplicité des éléments à prendre en compte dans l'enseignement du FOS (Mourlhon-Dallies, 2008) tels que le lexique, la grammaire, le discours. Aujourd'hui, c'est l'appellation Français sur objectifs spécifiques au pluriel qui subsiste.

Le FOS a été décrit de plusieurs manières par différents auteurs :

Le Français sur objectifs spécifiques [...] s'adresse à des publics devant acquérir de plus en plus rapidement, dans un but utilitaire présent ou futur, un capital culturel et langagier: des savoirs, des savoir-faire et des comportements qui leur permettent de faire face aux situations auxquelles ils seront confrontés dans leur vie universitaire ou professionnelle. (Carras et al., 2007, p. 7)

C'est une démarche maîtrisée de conception de programme, visant des compétences de communication partielles, que l'on cherche à faire acquérir à un groupe des personnes déjà insérées dans l'emploi (ou à tout le moins, bien avancées, sur la voie de la qualification professionnelles). (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 50)

Ce n'est pas le lieu de formation linguistique- une faculté de médecine, un département de géologie-qui doit déterminer la mise en place d'un cours de FOS, mais bien l'éventualité d'une utilisation professionnelle ou universitaire du français au-delà de cette formation (Mangiante & Parpette, 2004, p. 14)

[...] le FOS se caractérise par deux paramètres essentiels : des objectifs d'apprentissage très précis et des délais de mise en œuvre limités (quelques mois plutôt que quelques années) (Cuq, 2003) », une diversité des publics, la motivation de ses publics et la prise en compte de la rentabilité de l'apprentissage. (Qotb, 2009)

Le FOS se distingue également par les paramètres suivants : la prise en compte des particularités du public et l'identification de ses besoins, (Richer, 2008), un public exigeant, et souvent hétérogène (Challe, 2002; Mourlhon-Dallies, 2008), le genre discursif du domaine visé, un lien étroit entre langage et action dans sa méthodologie et des enseignants qui ne connaissent pas le domaine de spécialité des apprenants (Richer, 2008).

De ce qui précède, nous retenons que le FOS est caractérisé par son public, ses objectifs, ses démarches et son corps enseignant. Le public du FOS est donc divers, professionnalisé ou professionnalisant, motivé, exigeant et souvent hétérogène. Ses objectifs sont bien ciblés. Sa démarche est caractérisée par l'identification des besoins du public, un rythme accéléré, un genre discursif particulier, un programme visant des compétences partielles et un corps enseignant composé de non-spécialistes du domaine des apprenants.

3.4. Le français à visée professionnelle.

Depuis 1990, d'autres appellations sont survenues sur le champ de la didactique du français langue étrangère : le français à visée professionnelle, le français de la communication professionnelle, le français professionnel et le français langue professionnelle (Mourlhon-Dallies, 2006). Le français de la communication professionnelle (FCP), apparu vers 2000, visait des compétences transversales à toutes les professions. Le français à visée professionnelle (FVP) et le français langue professionnelle (FLP) sont issus de cette vague.

En français à visée professionnelle, développé entre 1990 et 2005, le public est hétérogène car la formation ne vise pas un domaine professionnel particulier mais traite des situations générales liées au monde du travail telles que le langage téléphonique ou la rédaction d'un CV (Carras et al., 2007). Il est peu spécialisé car il vise un public qui n'est pas encore entré dans la vie professionnelle. La méthodologie appliquée est l'approche communicative et l'exploitation des actes de parole transversaux (Mourlhon-Dallies, 2008). On repère une version de la communication professionnelle qui est plus proche du FOS que du français à visée professionnelle (Mourlhon-Dallies, 2008). Cette version, nommée dans un premier temps le « français professionnel », et plus tard « français langue professionnelle », est adoptée pour l'enseignement du français langue des métiers et, contrairement au français à visée professionnelle, sa méthodologie est centrée sur un domaine professionnel (Carras et al., 2007). Son public est composé de gens en complément de formation qui peuvent être des débutants professionnels (Mourlhon-Dallies, 2006). Il s'agit donc d'un public qui apprend le français parallèlement à son métier (Carras et al., 2007).

L'appellation « français langue professionnelle » (2000-2005) (incorporant le mot « langue ») est venue remplacer la dénomination « français professionnel » car elle permet de la situer avec les autres appellations (FLE, Français Langue Seconde et Français Langue Maternelle) qui prennent le mot « langue » (Mourlhon-Dallies, 2008). Comme le FOS, il répond aux demandes particulières et sur mesure. La priorité est la prise en compte des logiques d'une profession particulière (Mourlhon-Dallies, 2008). La méthodologie appliquée est l'approche post-communicative et d'autres méthodologies venant des autres disciplines en dehors de la didactique (Mourlhon-Dallies, 2008). La problématique du FLP est typiquement française car les publics en question se trouvent en France et comptent exercer leur profession en France et entièrement en français (Mourlhon-Dallies, 2008).

3.5 Délimiter le FOS.

L'une des problématiques de français non-généraliste relève des nombreuses appellations qui sont survenues sur la scène et qui continuent à circuler. S'agit-il des variantes d'un seul domaine ou sont-ils des domaines distincts dans le cadre du français non-généraliste ? Y a-t-il de vraies différences qui peuvent justifier leur existence comme domaine à part ? Dans la section qui suit, nous tentons d'analyser cette problématique. Puisque le FVP et le FLP visent des publics exerçant leur profession dans un milieu francophone, ils ne nous concernent pas. Ce qui nous intéresse dans la discussion qui suit c'est le français de spécialité et le FOS.

Par rapport à la description du FOS, deux perspectives ressortent : la première a une vue large du phénomène et le considère comme recouvrant les différentes variantes du français non généraliste alors que la deuxième le voit dans une seule dimension à l'exclusion de toute autre dimension (Mourlhon-Dallies, 2008).

Dans une vue large du phénomène FOS, les cours de FOS relèvent soit de la demande, soit de l'offre (Le Ninan & Miroudot, 2004; Mangiante & Parpette, 2004). Un client fait une demande de formation auprès d'un institut de langue pour répondre aux besoins existants. Dans le deuxième cas, il s'agit de « cours standardisés » proposés par des institutions éducatives en réponse à des besoins identifiés avec plus ou moins de précision » (Le Ninan & Miroudot, 2004, p. 109). Les programmes sont conçus pour convenir à la plus grande diversité d'apprenants (Cuq, 2003; Mangiante & Parpette, 2004). Dans cette acception, le FOS recouvre trois catégories des publics du FOS: étudiants, professionnels et migrants (Qotb, 2009). La catégorie d'étudiants se décline en trois sous-catégories : Les étudiants de filières francophones des universités de leurs pays et des étudiants poursuivant leurs études universitaires dans un pays francophone (Qotb, 2009). La troisième sous-catégorie d'étudiants est celle des « publics spécifiques sans objectifs spécifiques » (Qotb, 2009, p. 132), par exemple, des étudiants de droit qui apprennent le français mais qui n'ont aucune chance de l'utiliser. Une quatrième sous-catégorie d'étudiants serait des étudiants inscrits dans des départements d'hôtellerie et du tourisme dans une université de leur pays et devant apprendre le français (Le Ninan & Miroudot, 2004). Ce groupe a des motivations professionnelles pour l'apprentissage du français.

Quant à la deuxième perspective, les cours de FOS sont élaborés *strictu sensu* à partir des demandes concrètes (Mourlhon-Dallies, 2008). L'élaboration des cours se fait donc au cas par cas (Cuq, 2003) ou «sur mesure » (Mangiante & Parpette, 2004). Généralement caractérisé par une contrainte de temps (pas plus d'une semaine de formation intensive) (Mourlhon-Dallies, 2008), ce type de formation met l'accent sur deux éléments : la finalité de la formation et sa spécificité. Par conséquent, sont appris seulement les éléments dont auront besoin les apprenants plus tard (Cuq, 2003; Mourlhon-Dallies, 2008). Dans cette vue restreinte du FOS, une distinction est souvent faite entre le FOS et le français de spécialité.

3.5.1 Le français de spécialité et le FOS.

La dénomination français de spécialité est intervenue dans le champ de la didactique du Français Langue Étrangère avant le FOS pour désigner des cours ancrés dans une spécialité

(Mangiante & Parpette, 2004). Le terme FOS qui est venu plus tard, pour sa part n'est pas forcément ancré dans une spécialité, p. 16). A titre d'exemple, des étudiants étrangers voulant intégrer le système universitaire français, où des migrants apprenant le français pour s'intégrer dans la société française peuvent constituer un public de FOS, bien qu'ils ne se situent pas dans une spécialité quelconque. Le français de spécialité adopte une approche globale d'une discipline alors que le FOS la traite « au cas par cas ou en d'autres termes, métier par métier » (Mangiante & Parpette, 2004, p. 17). Le FOS répond à une demande précise. C'est-à-dire qu'il existe déjà une situation précise et concrète pour laquelle on cherche une réponse à travers la formation. Le français de spécialité de son côté relève d'une offre de formation influencée par une demande anticipée ou implicite (Mangiante & Parpette, 2004). Le lien entre la demande et le résultat attendu de l'apprentissage n'est pas évident en français de spécialité (Carras et al., 2007). La débouchée professionnelle des apprenants n'est pas claire non plus car ceux-ci ne sont pas sûrs dans quel poste exactement ils vont exercer leurs métiers.

En réalité, un regard sur les manuels du français non-généraliste et même quelques ouvrages scientifiques montre que la distinction entre le FOS et le français de spécialité reste floue. La citation suivante témoigne de cette situation : « [...] nous nous sommes centrés sur le français de spécialité (FOS : français sur objectifs spécifiques), en particulier, le français des affaires et du tourisme (Pedreira & Riveiro, 2007, p. 109) ». Certains auteurs tels que Lehmann (1993) contournent la problématique d'appellation pour décrire le contexte d'enseignement-apprentissage du français en fonction du public visé par cette formation en le nommant « public spécifique » ou « communication spécialisée ». On voit dans ces termes un amalgame du FOS et du français de spécialité. Le terme communication englobe d'autres dimensions de la langue telles le sociolinguistique et le culturel (Lehmann, 1993).

Vu les arguments présentés ci-dessus, on peut conclure qu'« il n'y a bien évidemment pas de frontière rigide entre le français de spécialité et le FOS (Mangiante & Parpette, 2004, p. 18) ». Bien qu'il soit encore employé théoriquement par certains auteurs (Carras et al., 2007; Mourlhon-Dallies, 2008), certains auteurs trouvent que « le français de spécialité » est une « vieille dénomination » (Cuq & Gruca, 2005, p. 369), la tendance courante étant de mettre toutes les branches du français non-généraliste sous le chapeau du FOS.

De ce qui précède, il est observable que bien qu'il existe des différences entre les différentes dénominations du français non-généraliste, ces différences ne sont pas clairement

marquées. Il existe par contre des points communs entre ces variantes comme postulé ci-dessous :

Les termes « français fonctionnel », « français de spécialité », « français sur objectifs spécifiques » sont différents noms de baptême pour une même notion car ils ont tous les mêmes « objets centraux » : besoins, objectifs, publics, situation, langue spécialisée. « Les variations constatées sont des déplacements d'attention sur tel ou tel objet revisité, rediscuté (les notions de besoins, de langue de spécialité...) plutôt que des ruptures fondamentales. (Holtzer, 2004, p. 22).

Pour nous, nous trouvons que les différentes dénominations du français non-généralistes se recoupent sur beaucoup de points et qu'il est plus commode d'employer le terme FOS dans un sens général plutôt que d'émietter le domaine. Néanmoins, nous estimons qu'il est nécessaire, pour éviter toute confusion, de définir de quelle variante nous faisons allusion à un moment donné et par rapport à notre public. Cette définition permettra de justifier certains choix opérés dans le cadre de ce travail compte tenu que certaines variantes ont des démarches qui leur sont propres. Quelques-unes de ces démarches pourront être adoptées pour notre public mais d'autres ne seraient pas appropriées.

3.6. Où sommes-nous ?

Comme déjà vu dans le chapitre précédant, le sujet de ce travail est l'enseignement du français de l'hôtellerie et du tourisme dans les universités publiques kenyanes. Il s'agit d'un public d'étudiants universitaires suivant une formation professionnelle⁷ en hôtellerie ou en tourisme et apprenant parallèlement le français à but professionnel. A l'issue de leur formation, ils espèrent travailler comme cadres dans des établissements soit de l'hôtellerie, soit du tourisme. On peut faire l'hypothèse que la plupart d'entre eux espèrent travailler dans leur pays. Il n'y a pas moyen de savoir *a priori* quels postes ils vont occuper à l'issue de leur formation ou s'ils vont utiliser le français sur le lieu de travail. C'est donc le domaine large

⁷Professionnel parce la formation prépare les apprenants pour des postes de gestion en secteur de l'hôtellerie ou du tourisme. Selon le dictionnaire « le petit Robert » (2014), professionnel veut dire tout simplement « relatif à la profession, au métier. » A l'Université de Nairobi par exemple, les apprenants disposent d'un nombre important de cours pratiques en cuisine, restauration, housekeeping etc.

de l'hôtellerie et du tourisme qui est visé. Il s'agit alors des cours relevant de l'offre (Mangiante & Parpette, 2004), sans demande concrète.

En ce qui concerne le domaine, on peut considérer l'hôtellerie et le tourisme comme un seul domaine ou comme deux domaines proches. Dans tous les cas, le domaine de spécialité visé par la formation est bien précis, mais aucun poste particulier n'est visé. Il s'agit donc d'un ancrage dans une spécialité.

Quant aux objectifs, étant un public professionnalisant, nous pouvons dire hypothétiquement qu'il a un but professionnel bien que celui-ci ne soit pas ciblé.

La contrainte de temps a été citée plus haut comme l'un des traits caractérisant le FOS. Le nombre d'heures consacrées à l'enseignement/apprentissage du français dans ce contexte varie de quelques semaines (Mourlhon-Dallies, 2008), à quelques centaines d'heures⁸. A cause de l'urgence souvent imposée par la demande, les cours de FOS ont tendance à prendre un rythme intensif (Le Ninan & Miroudot, 2004). Dans le cas de nos publics, bien que la durée de formation ne soit presque jamais de quelques semaines, le nombre d'heures consacrées au français a tendance à diminuer. Néanmoins le rythme d'apprentissage pour notre public est plutôt extensif car la période de formation s'étale sur plusieurs années. Par rapport à la contrainte du temps donc, nous pouvons dire que notre public se rapproche partiellement au FOS.

Pour conclure, nous pouvons dire hypothétiquement que le public visé par notre travail s'inscrit en français de spécialité principalement par son manque de demande concrète, par ses objectifs larges et par son ancrage dans une spécialité. Son rapprochement au FOS est limité à la contrainte de temps manifestée par les deux publics.

Dans ce chapitre, nous avons tracé l'évolution du champ de la didactique du français non-généraliste et non-scolaire du point de vue des dénominations qui y circulent. La distinction entre les dénominations reste floue, ce qui nous amène à conclure que théoriquement les différentes dénominations sont des variantes du même domaine, plutôt que des domaines distincts. Néanmoins, pour éviter la confusion, nous avons opté de distinguer le français de spécialité du FOS relevant d'une demande concrète. Dans cette optique, ce que nous connaissons de notre public nous a permis de le situer en français de spécialité plutôt qu'en FOS. Nous avons souligné qu'il y a des similarités qui réunissent les différentes

⁸ Un groupe d'étudiants syriens devant poursuivre des études de troisième cycle en France avait de 400 à 500 heures de cours de français dans leur pays avant leur départ.

dénominations du français non-généraliste. Celles-ci mettent toutes en avant les notions de public, besoins, objectifs, situations et langue professionnelle.

Dans le chapitre qui suit donc, nous tenterons d'explicitier une notion clé de notre étude, celle de « besoin ». Nous nous proposons ensuite d'examiner les pratiques de mise en œuvre de l'analyse des besoins.

Chapitre 4. L'analyse des besoins : concept et pratique

Comme déjà vu dans le chapitre précédent, le concept de besoin est un trait commun du français non-généraliste. Bien qu'elle ne soit pas propre aux publics spécifiques, elle reste « incontournable » (Lehmann, 1990, p. 82) par rapport à ce public, la raison d'être du domaine de la communication spécialisée (Lehmann, 1993).

4.1 Définition.

Mais que veut dire besoin? La notion de besoin est complexe de sorte qu'il n'existe pas de définition univoque du terme (Richterich, 1985). Complexe parce qu'elle emprunte des différentes disciplines telles que la psychologie, la pédagogie, les sciences humaines, l'éducation, la gestion etc. (Lapointe, 1983; Richterich, 1985, p. 22-23). En éducation, le concept de besoin est utilisé par rapport aux objectifs dans la formation des adultes mais existe dans tout autre type d'enseignement-apprentissage (Richterich, 1985).

La conception objectiviste des besoins perçoit les besoins des apprenants comme des nécessités objectives (Lapointe, 1983; West, 1994) et pouvant donc être déclarées par d'autres personnes telles que les responsables d'une institution ou par un expert (Roegiers, 2003) 2003). Dans cette optique, les besoins des apprenants ne sont pas pris en compte de façon directe car ceux-ci ne sont pas interrogés (Roegiers, 2003). Les besoins ainsi perçus se rapportent à ce que l'apprenant devrait savoir pour fonctionner efficacement dans une situation cible (Hutchinson & Waters, repris par West, 1994).

Selon la conception constructiviste, l'apprenant construit lui-même ses besoins, appelés « besoins des acteurs » (Chiadli et al., 2010) ou ses désirs (Lapointe, 1983). Dans cette optique, il n'y a pas de besoins objectifs car « un besoin n'existe que s'il est exprimé par quelqu'un » (Roegiers, 2003 p. 69). Le besoin est alors « une représentation de la réalité, une construction de cette réalité par chacun des différents acteurs, [...] (Roegiers, p. 69 ». Dans l'optique constructiviste donc, il n'y a pas de besoins réels mais plutôt des besoins exprimés (Roegiers, 2003). Dans l'approche constructiviste, le besoin est vu comme un écart, un manque, une insuffisance (Lapointe, 1983; Roegiers, 2003) entre une situation attendue ou désirée (Chiadli, 2010) et une situation actuelle. Roegiers (2003) souligne la dimension subjective des besoins en définissant besoins comme « des représentations de l'écart existant entre une situation attendue et une situation actuelle (ou vécue) » (Roegiers, 2003, p. 70).

La conception behavioriste des besoins perçoit les besoins comme « *drive* », une « tendance, pulsion, intérêt » (Chiadli et al., 2010, p. 49). En behaviorisme, « *drive* » est

perçu comme une réponse des individus à un stimulus ou comme un stimulus puissant qui pousse un individu à l'action (Chiadli et al., 2010).

Aujourd'hui, la distinction n'est pas faite entre les besoins dits objectifs et les besoins subjectifs (West, 1994). Pour Roegiers (2003), c'est le poids qu'on accorde soit aux besoins objectifs soit aux besoins subjectifs qui distinguent une approche objectiviste d'une approche constructiviste d'analyse des besoins (Roegiers, 2003).

Nous trouvons juste le postulat qu'il n'y a pas de besoins objectifs tant que ces besoins sont exprimés car cette expression doit passer par le filtre de quelqu'un, devenant ainsi subjectif. Notre étude s'inscrivant dans le constructivisme, nous optons pour la conception constructiviste des besoins, selon laquelle les besoins sont des représentations des acteurs.

4.2. Types des besoins.

Lehmann (1990) catégorise les besoins en deux : besoins langagiers et besoins d'apprentissage. Les besoins d'apprentissage se réfèrent à « l'ensemble de ce qu'il est nécessaire d'apprendre ou de savoir-faire pour apprendre efficacement à communiquer, notamment dans les situations cibles » (Lehmann, 1993, p. 121). Ils recouvrent les aspects socioculturels et les aspects psycho affectifs en plus des besoins langagiers (Lehmann, 1993). Les besoins langagiers quant à eux, se rapportent plus particulièrement aux aspects linguistiques de l'apprentissage des situations cibles.

Les besoins d'apprentissage se rapportent à la situation cible. Dans l'optique constructiviste, la situation désirable correspond aux finalités⁹ visées, c'est à dire les connaissances, habiletés et attitudes qu'un individu ou un groupe devrait posséder à la fin du programme (Lapointe, 1983). (Lapointe, 1983). La situation actuelle pour sa part correspond aux finalités (connaissances, habiletés et attitudes) réellement acquises à la fin du programme. L'écart découvert entre les deux situations correspond aux besoins d'apprentissage (Lapointe, 1983). Les besoins d'apprentissage se rapportent à quoi enseigner-apprendre et sont donc centrés sur les contenus (Lapointe, 1983).

Les besoins d'intervention se réfèrent aux moyens, méthodes et ressources nécessaires pour atteindre les finalités visées (Lapointe, 1983). Dans un tel scénario, le besoin correspondrait à l'écart entre l'ensemble des moyens qu'un système d'apprentissage devrait utiliser et l'ensemble des moyens réellement utilisés par le système d'apprentissage.

⁹ Dans une optique constructiviste, centrée sur l'apprenant, ces finalités sont définies par l'apprenant

(Lapointe, 1983). Les besoins d'intervention correspondent à « comment » arriver aux finalités d'un système d'enseignement.

Le scénario des besoins d'apprentissage définit le problème tandis que celui des besoins d'intervention l'identifie, le développe et y applique une solution (Lapointe, 1983). Dans les deux cas, selon la perspective constructiviste, le besoin est vu comme l'écart existant entre la situation désirée et la situation réelle.

Les besoins d'apprentissage sont centrés sur les contenus et visent la situation cible. L'apprenant est donc exclu. Les besoins langagiers quant à eux, se focalisent uniquement sur les aspects linguistiques de l'apprentissage, à l'exclusion des autres dimensions du système d'apprentissage. Les besoins d'interventions pour leur part se limitent aux moyens, sans prendre en compte les autres aspects de l'apprentissage.

Dans le cadre de notre travail, nous voyons l'enseignement-apprentissage comme un système, c'est-à-dire composé de différentes parties interagissant entre eux. Nous trouvons donc qu'une focalisation sur un seul, ou quelques aspects du système ne serait pas adéquate pour éclairer le problème de recherche que nous abordons dans ce travail. Il est difficile par exemple d'envisager une situation où les besoins langagiers sont identifiés sans prendre en compte les moyens nécessaires pour les satisfaire. La théorie constructiviste sur laquelle nous appuyons postule que, l'apprentissage est le résultat de l'interaction entre le sujet et son environnement. L'environnement dans lequel se fait l'apprentissage en question est donc important. De même, nous trouvons que toute acception de besoin qui ne prend pas en compte les représentations de l'acteur principal, telle celle des besoins d'apprentissage ou des besoins d'intervention, est incompatible avec notre ancrage théorique. Nous partageons donc la position selon laquelle les besoins langagiers sont indissociables des besoins d'apprentissage (Lehmann, 1993). En résumé, nous voyons les besoins comme couvrant toutes les dimensions du système d'enseignement-apprentissage y compris les aspects psychoaffectifs, socioculturels, langagiers et ceux liés à l'environnement.

4.3 Analyse des besoins.

Certains auteurs emploient le terme analyse de besoins (Lehmann, 1993; Mangiante & Parpette, 2004) alors que d'autres, (Richterich, 1985) préfèrent employer le terme identification des besoins car selon ce dernier « On ne peut pas définir à priori quelque chose qui tire son existence du jeu d'interactions toujours changeantes entre différents éléments (Richterich, 1985, p. 104) ».

Bien que cet argument pour le terme « identification des besoins » nous paraisse juste, c'est la dénomination « analyse des besoins » (Carras et al., 2007; Mangiante & Parpette, 2004) qui est plus courant. Pour nous, les deux dénominations désignent le même phénomène.

« Identifier les besoins langagiers c'est recueillir des informations auprès des individus, groupes et institutions concernés par un projet d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère pour mieux connaître leurs caractéristiques ainsi que les contenus et les modalités de la réalisation de ce projet » (Richterich, 1985, p. 87).

En sciences de l'éducation, l'analyse des besoins des acteurs est un ensemble de démarches de recueil des représentations des acteurs par rapport aux différentes composantes de l'action d'éducation et de formation (effets attendus sur le terrain, objectifs, stratégies, ressources,...) et par rapport aux différentes opérations à mener (opérations d'élaboration, de réalisation et d'évaluation de l'action) (Roegiers, 2003, p. 112) ».

Vu les définitions présentées ci-dessus, nous pouvons dire que, l'analyse des besoins est un recueil de données sur les caractéristiques des acteurs concernés par un projet d'enseignement-apprentissage et sur leurs représentations par rapport aux composantes du projet.

4.3.1 Quand faut-il faire une analyse des besoins?

Les besoins sont décrits comme évolutifs (Mangiante & Parpette, 2004). Cela veut dire qu'ils peuvent changer selon le moment et selon le lieu. L'identification des besoins langagiers doit donc se faire régulièrement (Richterich, 1985) pour prendre en compte les changements, suscités par l'acte même d'apprentissage ou par une interaction plus profonde de l'apprenant avec son environnement. A titre d'exemple, il se peut qu'un apprenant n'ait pas de besoins au début de l'apprentissage mais au cours de son apprentissage ou d'un stage en entreprise, il rencontre des clients francophones par exemple. Le besoin de communiquer avec eux, qui n'existait pas au début de l'apprentissage est ainsi né. Compte tenu de la nature évolutive des besoins, l'analyse des besoins peut donc se faire avant le commencement de l'apprentissage, au début et pendant l'apprentissage (West, 1994).

Avant le commencement de l'apprentissage, l'analyse des besoins s'adresse aux commanditaires, aux personnes travaillant dans les situations ciblées par l'apprentissage ou aux apprenants eux-mêmes s'ils sont disponibles (West, 1994). Les besoins prévus avant

l'apprentissage, (élaborés avec l'institution demandeur) peuvent ne pas correspondre aux besoins recensés une fois les cours commencés (avec les apprenants) (Mangiante & Parpette, 2004; West, 1994) et devront être modifiés.

Dans le contexte de notre travail, non seulement il n'y a pas de commanditaire, mais l'apprentissage est déjà en cours. Nous ne sommes donc pas concernés par la phase d'analyse des besoins d'avant le commencement de l'apprentissage. Quant à l'analyse des besoins au terme de l'apprentissage, celle-ci ne serait pas très utile au public sortant car ces derniers ne pourront pas bénéficier de cet exercice. Pour les raisons élaborées ci-dessus, nous choisissons de nous concentrer sur l'analyse des besoins pendant d'apprentissage.

4.3.2 Comment faire une analyse des besoins?

4.3.2.1 L'approche FOS.

En FOS, Carras et ses collaborateurs (2007) identifient deux étapes dans l'identification des besoins dans le contexte d'une demande concrète : l'identification de la demande de formation et l'analyse du public (Carras et al., 2007). L'identification de la demande consiste à recenser les situations de communication auxquelles sera confronté l'apprenant dans sa vie professionnelle et /ou universitaire.

Après un recensement des situations de communication envisagées, des hypothèses sont faites sur les situations de communication et les thèmes c'est-à-dire, on essaie d'apporter des réponses aux questions recensées préalablement (Mangiante & Parpette, 2004). Les hypothèses se font sur : les situations de communication prévues, les aspects sociaux ou institutionnels à connaître ainsi que sur les différences culturelles qu'on peut prévoir (Mangiante & Parpette, 2004). Les hypothèses ne sont pas toujours vraies surtout dans les disciplines très spécialisées et devront être complétées par des données du terrain (Mangiante & Parpette, 2004)

La démarche FOS de l'analyse des besoins décrite ci-dessus se prête plus convenablement à une situation où il y a une demande concrète et où un programme de formation est lancé à partir de zéro. Notre étude se situe premièrement dans le contexte d'un projet d'enseignement-apprentissage déjà existant, et deuxièmement, dans la logique de l'offre et n'est pas compatible avec cette démarche.

L'analyse des besoins dans la logique de l'offre peut se faire de plusieurs manières, l'une d'entre elles étant d'offrir une gamme de formations et de laisser l'apprenant choisir ce qui lui convient (Lehmann, 1990). Il s'agit de laisser agir librement les forces du marché comme

postulé ci-après : « Nul risque alors que les problèmes (et les solutions s'il y en a) soient autre chose que des problèmes classiques du marché : pénuries ici, abondance là, inflation, dépression, turbulences... » (Lehmann, 1990, p. 37).

L'analyse des besoins dans une logique de l'offre, peut aussi prendre la forme d'une étude de marché, dont les résultats peuvent révéler l'existence ou la création des besoins (Lehmann, 1993, p. 139). L'offre est ensuite modifiée sur la base de ces résultats. Pour Mangiante et Parpette (2004), dans la logique de l'offre, l'analyse des besoins commence par un recensement des thèmes ciblés (par exemple, au restaurant, au bar, à l'aéroport, etc.) produisant une approche élargie de la discipline afin de pouvoir intéresser un public plus divers (Mangiante & Parpette, 2004). L'analyse des besoins à partir de l'offre peut également se faire par l'évaluation de l'offre existante qui est ensuite modifiée par rapport aux besoins (Carras et al., 2007).

Dans le contexte de notre travail, puisqu'il y a déjà un enseignement en cours, c'est cette dernière approche qui nous semble la plus judicieuse. Nous trouvons qu'il est plus logique de partir de l'existant, en l'occurrence, de l'offre d'enseignement du FHT déjà en place pour accéder aux besoins. L'analyse des besoins peut relever des offres faites par des institutions de formation (Carras et al., 2007). Il y a donc une relation entre l'offre et les besoins tout comme entre la demande et les besoins (Lehmann, 1993). Bref, on peut arriver aux besoins à partir de l'offre. Dans les scénarii d'analyse des besoins suivant la logique de l'offre décrits plus haut, le rôle de l'apprenant est généralement réduit et dans certains cas quasi-inexistant. Notre approche d'analyse des besoins étant centrée sur l'apprenant, nous trouvons qu'une analyse du public est capitale pour notre travail.

4.3.2.2 Démarche de l'ingénierie de formation.

Comme déjà vu plus haut, nous avons adopté la vue du besoin comme un écart entre la situation actuelle, réellement vécue et une situation idéale, désirable. Cette approche prend la démarche suivante pour accéder aux besoins (Lapointe, 1983):

- Etape 1 : Identification de la situation réelle
- Etape 2 : Identification de la situation désirable
- Etape 3 : Identification de l'écart existante entre eux

La démarche de l'ingénierie de formation nous semble plus compatible avec notre étude car elle part de l'existant. Néanmoins, elle ne dit rien sur les composantes à traiter. Puisque l'enseignement dans le contexte de notre étude se fait en cadre institutionnel, il nous semble

important de prendre en compte les paramètres institutionnels qui puissent influencer sur le projet entier d'enseignement-apprentissage tels que les enseignants, les ressources, (équipement, manuels, temps etc.), la méthodologie appliquée, etc. En plus, nous trouvons qu'il est nécessaire d'accorder une place aux institutions d'utilisation, c'est-à-dire aux établissements du domaine de spécialité visé par l'enseignement en question. A notre avis, l'apport du secteur professionnel ciblé par l'enseignement-apprentissage est nécessaire pour un public de français de spécialité qui est le nôtre car c'est cette même dimension qui distingue le public de français de spécialité du public de français généraliste. Une vue élargie de l'analyse des besoins nous semble donc plus appropriée.

4.3.2.3 *L'approche systémique.*

Le modèle systémique d'analyse des besoins implique les opérations suivantes :

- L'identification des caractéristiques de l'apprenant (Chancerel & Richterich, 1977).
- L'identification des besoins de l'apprenant (ressources, objectifs, mode d'évaluation) par l'apprenant avant et pendant l'apprentissage.
- l'identification des mêmes besoins de l'apprenant par l'institution de formation.
- Identification des besoins de l'apprenant par l'institution d'utilisation (Richterich, 1985).

L'approche systémique offre l'avantage d'impliquer les institutions d'utilisation et d'accorder une place à l'apprenant. Les trois sources de données par rapport à l'analyse des besoins suivant l'approche systémique correspondent à trois publics : les apprenants eux-mêmes, l'institution de formation et l'institution d'utilisation.

Dans la logique de l'offre qui est le contexte de notre étude, il ne s'agit pas d'une institution d'utilisation particulière mais des établissements du secteur visé par l'enseignement en question, en l'occurrence, de l'hôtellerie et du tourisme. La perspective des établissements du secteur visé sera identifiée par les professionnels du secteur. Ceux-ci peuvent être des employés ou des ex-étudiants travaillant dans la situation cible (Richterich & Chancerel, 1977). Les institutions de formation pour leur part seront représentées par les enseignants du FHT.

4.3.3 Les paramètres à prendre en compte.

Comme déjà vu plus haut (voir 4.3.2.1) l'analyse des besoins se décline en trois grands paramètres : l'identification des caractéristiques du public visé par la formation ou l'enseignement aussi dénommée l'analyse du public (Carras et al, 2007), l'identification des situations ou thèmes de la communication envisagée et l'identification des facteurs se rapportant à l'environnement, c'est-à-dire les ressources.

En ce qui concerne l'analyse du public, trois questions principales se posent : Qui? Pourquoi? Où? (Carras et al., 2007). Elle consiste en un recueil des données relatives :

- à la formation préalable du public,
- aux besoins des apprenants,
- à leurs attentes, leurs priorités,
- à leur manière d'apprendre le français,
- à leur culture et
- à leur environnement, en matière de temps, lieu et ressources pédagogiques (Qotb, 2009).

Par rapport aux situations de communication, il faudra identifier (Mangiante & Parpette, 2004) : les interlocuteurs de l'apprenant, le sujet de la communication et les modes de communication. Il faudra identifier en plus (Carras et al., 2007) :

- le rôle et statut des interlocuteurs,
- le registre de langue (familier/formel?),
- le code de communication (oral/écrit?).

L'approche systémique considère l'enseignement/apprentissage d'une langue comme un système avec différentes composantes comme suit : les ressources, les objectifs, le mode d'évaluation et le programme (Richterich, 1985), (Chancerel & Richterich, 1977). L'analyse des besoins dans cette approche prend en compte tous les paramètres du système d'enseignement-apprentissage (Lehmann, 1993). Les objectifs correspondent ainsi à la question « pourquoi », les ressources, à la question « comment », le programme, aux questions « quoi » et « comment » et l'évaluation à la question « comment ». L'identité de l'apprenant qui est faite séparément correspond à la question « qui ».

Le modèle systémique d'analyse des besoins permet de prendre en compte tous les paramètres d'une situation d'apprentissage du français non-généraliste, tout en mettant

l'apprenant au centre du système. Nous nous proposons d'adopter ce modèle d'analyse des besoins mais avec les précisions suivantes :

Le terme « objectif langagier » fait référence au but que l'apprenant cherche à réaliser par l'apprentissage de la langue ainsi que les compétences qu'il vise à développer. Le programme se réfère à l'organisation du projet d'enseignement/apprentissage (durée, période, niveaux offerts etc.), aux contenus, à la méthodologie appliquée et aux supports pédagogiques utilisés. Le mode d'évaluation traite tous les aspects liés à l'évaluation par exemple, le type d'évaluation, la certification, le lieu de l'évaluation, les évaluateurs etc. Nous avons décidé de séparer les ressources techniques des ressources humaines. Les ressources techniques feront référence au temps, au lieu et aux équipements techniques tandis que le paramètre ressources humaines se rapporte aux questions relatives aux enseignants.

4.3.4 Sources des données.

Un nombre maximum de sources d'information est souhaitable pour la réussite d'une analyse des besoins (Porcher, 1983, repris par West, 1994). L'identification des besoins peut se faire par plusieurs individus : l'apprenant, le conseiller pédagogique, un enseignant, un auteur ou un professionnel (de l'institution de formation ou de l'institution d'utilisation) (Qotb, 2009). Les besoins des acteurs doivent être exprimés par les acteurs eux-mêmes en l'occurrence, les apprenants. Quand ces besoins sont exprimés par quelqu'un d'autre, ils ne deviennent que complémentaires aux besoins exprimés par les acteurs eux-mêmes (Roegiers, 2003).

Notre analyse des besoins étant centré sur l'apprenant, la source principale d'information sur les besoins de l'apprenant est l'apprenant lui-même. La perspective des autres acteurs par rapport aux besoins des apprenants sera sollicitée en vue de comprendre toute variation qui peut en résulter.

En résumé, nous avons choisi de baser notre analyse des besoins sur le constructivisme piagétien où l'apprenant construit lui-même ses besoins. Nous avons adopté la définition selon laquelle les besoins sont perçus comme l'écart entre la situation actuelle, réellement vécue et la situation idéale, souhaitée. Nous avons opté pour une approche systémique d'analyse des besoins qui prend en compte toutes les composantes du système d'enseignement-apprentissage du FHT. Par rapport aux sources des données, nous avons retenu trois niveaux d'analyse et donc trois catégories d'informateurs : les apprenants, les enseignants du FHT dans les universités ciblées et les professionnels du secteur de

l'hôtellerie et du tourisme au Kenya. Le modèle d'analyse des besoins que nous avons adopté dans ce travail est illustré par les Tableaux 1, 2 et 3 ci-dessous :

Tableau 1 : notre modèle d'analyse des besoins : perspective des apprenants

Composante/paramètre	Situation actuelle (Répondants)	Situation souhaitée (Répondants)	Écart
Objectifs (pourquoi)	L'apprenant	L'apprenant	
Ressources (moyens) : Lieux, équipement, horaire, supports	L'apprenant	L'apprenant	
programme (Quoi), contenus, méthodologie supports, autonomie	L'apprenant	L'apprenant	
L'évaluation	L'apprenant	L'apprenant	
Enseignants	L'apprenant	L'apprenant	

Tableau 2 : notre modèle d'analyse des besoins : perspective des enseignants

Composante/paramètre	Situation actuelle (Répondants)	Situation souhaitée (Répondants)	Écart
Objectifs	L'enseignant	L'enseignant	
Ressources	L'enseignant	L'enseignant	
Programme	L'enseignant	L'enseignant	
Evaluation	L'enseignant	L'enseignant	
Enseignants	L'enseignant	L'enseignant	

Tableau 3: notre modèle d'analyse des besoins : perspective des professionnels

Composante/paramètre	Situation actuelle (Répondants)	Situation souhaitée (Répondants)	Écart
Objectifs	Professionnels	Professionnels	
Ressources	Professionnels	Professionnels	
Programme	Professionnels	Professionnels	
Evaluation	Professionnels	Professionnels	
Enseignants	Professionnels	Professionnels	

4.3.5 Problèmes liés à l'analyse des besoins.

4.3.5.1 L'harmonisation des besoins des acteurs.

L'un des problèmes qui se présente par rapport à l'analyse d'une action d'éducation ou de formation (Roegiers, 2003) est l'harmonisation des besoins de l'acteur principal (l'apprenant en l'occurrence) avec les besoins des autres acteurs. Il peut y avoir des tensions entre les besoins des acteurs et les besoins des institutions (ou les représentations faites par l'institution des besoins des apprenants). Parfois ils se recoupent, d'autres fois, ils sont divergents (Roegiers, 2003). La solution proposée à ce problème est la négociation (Richterich, 1985; Roegiers, 2003). Pour Richterich, (1985), cette négociation ne se fait pas préalablement mais doit être intégrée dans le cours. L'identification des besoins devient ainsi un instrument de dialogue ou de négociation. Pour Roegiers (2003), la négociation peut être faite par l'implication de deux ou trois personnes dans l'analyse des avis reçus.

A notre avis, en cadre universitaire, cette négociation dans certains cas, ne peut pas se faire en face à face, vu le grand nombre d'apprenants impliqués. Il s'agit donc plutôt d'identifier les besoins qui se recoupent et ceux qui sont divergents. Les besoins qui se recoupent sont retenus. En cas de divergence, ce sont les besoins des apprenants qu'il faudra adopter, compte tenu du fait que notre étude est centrée sur l'apprenant, qui est aussi le commanditaire du projet d'apprentissage. Nous mettons en avant l'apprenant et non le secteur, ni l'institution de formation. L'apport des différents acteurs est important mais passera par le filtre des besoins des apprenants. Notre intérêt dans ce travail n'est pas

d'imposer des besoins aux apprenants mais d'essayer de comprendre les différences qui se produisent dans les perspectives des différents acteurs.

4.3.5.2 Problème de lourdeur et de rentabilité.

Les grandes enquêtes « lourdes » sont déconseillées sous prétexte qu'elles n'ont pas forcément plus de valeur que les démarches « légères » (Richterich, 1985, p. 29) d'identification des besoins. On les considère coûteuses et leur rentabilité est remise en cause. A la place des enquêtes lourdes sont proposées des pratiques légères d'identification des besoins telles que l'analyse du journal de bord du professeur, l'analyse des productions des apprenants, l'observation des cours, l'analyse des journaux entretenus par les élèves et discutés périodiquement avec le professeur (Richterich, 1985).

Nous trouvons que ces pratiques légères sont une bonne façon de contourner les grandes enquêtes, surtout quand la contrainte de temps est accrue. Mais dans de tels cas, il se peut que l'apport de l'institution d'utilisation et celui de l'institution de formation ne soient pas considérés. Nous trouvons que la collaboration avec des spécialistes du domaine est une dimension critique dans l'analyse des besoins pour des publics du français de spécialité, car souvent, l'enseignant ou concepteur des cours ne connaît pas le domaine cible.

Nous trouvons également que les grandes enquêtes peuvent fournir une base pour les enquêtes légères. Il n'est pas réaliste par exemple de s'attendre à ce qu'à chaque fois qu'il a un nouveau groupe d'apprenants, l'enseignant se rende à l'institution d'utilisation pour recueillir les données relatives à l'usage futur de la langue dans le secteur cible. L'enseignant n'aura pas besoin non-plus de recueillir des données sur l'institution de formation chaque fois qu'il a un nouveau groupe d'apprenants. Ces deux catégories de données sont plus ou moins stables et peuvent être réutilisées plusieurs fois pendant une certaine période, rendant ainsi les grandes enquêtes rentables. En plus étant dans la logique de l'offre, nous savons quel secteur est visé par notre offre de formation car ladite formation est plus ou moins institutionnalisée. Une analyse approfondie des besoins pour un tel public mettra à la portée des parties prenantes, des données pertinentes pour les démarches légères d'analyse des besoins, facilitant ainsi la tâche à l'enseignant.

4.3.5.3 Besoins et publics captifs.

Peut-on vraiment parler des besoins dans un contexte des publics captifs (majoritairement scolaires ou universitaires) où l'apprentissage de la langue étrangère est imposé à

l'apprenant? Dans un tel contexte, la pratique est de recueillir des données auprès des professionnels du domaine visé sur l'usage futur de la langue. Il s'agit d'une analyse des besoins par situation cible. Ce genre d'analyse des besoins est centré sur les contenus et l'apprenant en est exclu (Lapointe, 1983). Cette pratique est alimentée par la supposition que les publics dits captifs n'ont pas de vrais besoins.

À notre avis, une analyse simple de l'usage futur de la langue n'est pas adéquate. Il y a d'autres aspects du système d'enseignement-apprentissage tels que les ressources, les objectifs et l'évaluation à traiter. Certes, l'apport des professionnels est important dans le contexte du français de spécialité mais nous pensons qu'il est également nécessaire de laisser s'exprimer les apprenants sur leurs propres besoins, que ceux-ci soient liés à l'usage futur de la langue ou à d'autres composantes du système d'enseignement-apprentissage. Nous avons aussi vu plus haut que les besoins de l'apprenant, tels qu'exprimés par l'institution de formation peuvent ne pas se conformer aux représentations que les apprenants ont de leurs propres besoins ni à celles de l'institution d'utilisation. Nous avons également remarqué que les besoins sont évolutifs et peuvent naître ou se développer au cours de l'apprentissage. Il faut rappeler que les approches antérieures d'analyse des besoins telles que l'approche fonctionnelle ont été critiquées pour ne pas prendre en compte l'avis des apprenants, une pratique récurrente chez des institutions de formation. La supposition qu'un public captif n'a pas de besoins ou que ses besoins ne méritent pas d'être pris en compte n'est pas appuyée par la recherche. La prise en compte des représentations des apprenants à côté de celles des professionnels du secteur de spécialité nous permettront de voir si cette supposition est justifiée ou pas.

4.3.6 Des outils d'analyse des besoins.

Divers instruments peuvent s'utiliser pour effectuer une analyse des besoins car il n'y a pas un instrument unique ou standard pour cette activité (West, 1994). Pour Carras et al, les données pertinentes sont recueillies de préférence par voie de questionnaires (Carras et al., 2007) tandis que pour Demeuse & Strauven (2013), il faut capter les besoins des acteurs dans leur formulation originale. Roegiers (2003) pour sa part déclare que l'analyse des besoins, étant souvent de nature exploratoire demande des méthodes qualitatives. Si cela s'avère inadéquat, c'est à ce moment-là qu'un questionnaire ou une enquête sont proposés (Roegiers, 2003). Le recueil des données peut aussi se faire par observation, ou à partir des documents (écrits, audio ou visuels) circulant dans le domaine professionnel (Mangiante & Parpette, 2004).

Dans le cadre de ce travail, nous utiliserons le questionnaire pour faire un survol des caractéristiques et des besoins des apprenants et tenter d'entrer dans les détails par voie d'entretiens collectifs et d'interviews individuelles. Dans la rubrique qui suit, nous posons un regard sur quelques outils d'analyse des besoins en vue de les adapter, le cas échéant, ou d'en tirer des leçons pour élaborer le nôtre.

4.3.6.1 La grille d'analyse du public de Hutchinson, T & Waters (repris par Qotb, 2009).

Nous observons que cette grille prend une vue large de l'analyse du public couvrant d'autres composantes en plus des caractéristiques de l'apprenant. Les questions abordées portent sur quatre paramètres : l'apprenant, les enseignants, les ressources disponibles pour l'apprentissage et le contexte d'apprentissage (Lieu, horaire fréquence). Cette grille est néanmoins critiquée pour avoir négligé la question de l'évaluation (Qotb, 2009).

Nous trouvons que cette question est importante surtout en milieu institutionnel mais souvent dans ce contexte, l'enseignant est obligé de respecter les contraintes imposées par l'institution. Néanmoins les universités kényanes ont souvent tendance à adopter une approche plus souple en matière d'évaluation, permettant aux enseignants une certaine liberté. Dans un tel contexte, l'avis des apprenants peut être sollicité. Il faudra alors s'interroger sur la forme d'évaluation à adopter : formative, sommative, autoévaluation, interne, externe, orale, écrite etc. (Conseil de l'Europe, 2005).

Il est à observer également que cette grille n'accorde aucune place aux institutions d'utilisation ni à la dimension culturelle de l'enseignement en question. La grille ne traite pas non-plus la question des aspects de communication que l'apprenant souhaite assimiler. Cette information pourrait être fournie ; soit par l'apprenant, soit par l'institution d'utilisation mais de préférence, par les deux. Il n'est pas clair non plus à qui s'adresse la grille.

4.3.7.2 Tableau d'analyse des publics de Balmet & Henao de Legge (Qotb, 2009).

Ce tableau d'analyse du public prend une approche systémique, cherchant à identifier les macro-systèmes, systèmes et composantes des systèmes. Néanmoins sa vue de l'analyse du public est restreinte, se limitant aux traits démographique à l'exclusion des traits personnels des apprenants, tels qu'attitudes, façon d'apprendre etc. Les aspects culturels sous-tendant l'exercice du métier ne sont pas pris en compte d'une façon explicite par cette grille non plus. Nous observons également que la grille prend une vue bipolaire des paramètres traités. A titre d'exemple, le public est perçu comme étant soit homogène soit hétérogène, captif ou non-

captif. Des démarches particulières sont alors proposées selon l'option prise. Cette bipolarisation ne reflète pas la réalité du terrain. Nous trouvons par exemple qu'il existe différents types et niveau d'hétérogénéité : hétérogénéité des niveaux de langue, des niveaux de formation, des niveaux professionnels, d'âge etc. De même, un public peut être captif par rapport à certaines dimensions et non-captif par rapport à d'autres. Par exemple, on peut rencontrer une situation où l'apprentissage d'une langue étrangère est obligatoire (public captif) mais où les apprenants choisissent la langue qu'ils veulent apprendre (non-captif). Le tableau ne montre pas comment procéder pour les publics qui ne se situent pas dans l'un ou l'autre des pôles. Le tableau suppose également que les publics « captifs » ont des besoins aléatoires, une position qui n'est pas confirmée par la recherche.

4.3.6.2 Paramètres descriptifs des publics FOS (Lehmann, Repris par Qotb, 2009).

- i) caractéristiques du public
- ii) La nature de l'investissement
- iii) La nature de la formation
- iv) L'environnement de la formation
- v) Les ressources humaines et matérielles
- vi) La nature de la spécialité.

Cette grille prend en compte les caractéristiques du public mais aussi des autres composantes du système d'apprentissage telles que les ressources, le milieu et le secteur professionnel.

Elle a été critiquée pour avoir négligé certaines dimensions de l'enseignement telles que l'évaluation, les aspects culturels de l'exercice du métier (Qotb, 2009) et les objectifs d'apprentissage.

4.3.6.3 La grille de la CECR des publics professionnels et éducationnels.

Cette grille (Conseil de l'Europe, 2005) prend en compte les paramètres suivants : les lieux, institutions, personnes, objets, événements, actes et textes auxquels sera confronté l'apprenant dans ses fonctions professionnelles.

4.3.6.4 Outil du Ministère français des Affaires Etrangères repris par Qotb (2009)

Cette grille est centrée sur six questions :

- i) Qui est l'apprenant ?
- ii) Quelles sont ses motivations ?
- iii) Quel est son rapport à la langue cible ?
- iv) Comment apprend-il ?
- v) Présence d'un milieu favorable ?

vi) Contexte de la formation

Cette grille mérite l'attention des enseignants du français non-généraliste car élaborée par des spécialistes dans le cadre du Ministère des Affaires Etrangères (Qotb, 2009). Les quatre premiers paramètres se rapportent à l'apprenant et les deux autres à la formation. Cette analyse est donc centrée sur l'apprenant. Néanmoins, les composantes du contexte de la formation et les aspects de communication à traiter ne sont pas explicités.

De ce qui précède, nous trouvons qu'aucune des grilles discutées plus haut ne convient de façon adéquate à notre public. Il nous sera donc nécessaire de concevoir notre propre outil d'analyse des besoins. En plus, toutes ces grilles prennent une approche qualitative de recueil des données. Cela marche bien avec un petit nombre d'apprenants mais il peut être souhaitable d'envisager une approche quantitative quand le groupe d'apprenants est important ce qui est souvent le cas dans le contexte institutionnel.

Il faut rappeler que nous prenons une approche systémique d'analyse des besoins selon laquelle, l'analyse des besoins se fera à trois niveaux : au niveau de l'apprenant, au niveau de l'institution de formation et au niveau des institutions d'utilisation. Notre analyse des besoins s'adresse alors à trois publics : les apprenants, les enseignants et les professionnels du domaine de l'hôtellerie et du tourisme. Le questionnaire adressé aux apprenants cherche à relever des données se rapportant aux caractéristiques du public et à ses besoins par rapport aux composantes du système d'apprentissage (voir annexe A pour le questionnaire). Le deuxième outil, un questionnaire destiné aux institutions de formation, sera complété par les représentants de l'institution de formation qui connaissent bien le fonctionnement du système d'enseignement-apprentissage ainsi que les apprenants (voir annexe C pour le questionnaire). Nous trouvons que les enseignants chargés des cours du FHT sont les mieux placés pour jouer ce rôle. Ceux-ci sont ainsi appelés à donner leurs représentations des besoins des apprenants. Un autre questionnaire est adressé aux enseignants pour récolter des données sur le contexte de l'enseignement du FHT (voir annexe B). Sont recueillies dans ce questionnaire des informations sur les ressources disponibles, les supports pédagogiques utilisés, le nombre d'heures et horaires etc. Il s'agit des informations dont ne dispose pas l'apprenant ou qu'il ignore. Pour relever les représentations des professionnels du secteur de l'hôtellerie et du tourisme, nous nous servons des interviews individuelles à l'aide d'un guide d'interview (voir annexe E). Nous envisageons également de mener des entretiens collectifs auprès des apprenants. Dans ce but, un guide d'entretien a été conçu (Voir annexe D).

4.3.7 Des études d'analyses des besoins.

L'analyse des besoins est aujourd'hui acceptée comme une démarche intégrante de conception des cours pour les public de FOS, de français de spécialité et dans le contexte large de formation en entreprise. Néanmoins, peu de ces pratiques sont documentées. Parmi ces rares études, nous trouvons l'étude de Chiadli (Chiadli et al., 2010), qui comparait la fiabilité de deux approches à l'analyse des besoins, celle qui voit besoins comme « drive », et celle d'écart. Dans un deuxième temps, elle a comparé la fiabilité de deux méthodes d'administration de questionnaires : en présentiel ou à distance. Les résultats ont montré que l'approche par écart et l'administration en présentiel étaient plus fiables. Ces résultats renforcent notre choix de l'approche par écart et notre implication directe dans le recueil des données qualitatives et quantitatives. Lancereau Forster (2014), quant à elle, a montré qu'il existait des variations dans les perceptions des besoins des apprenants par différents acteurs. Dans le cadre de notre travail, nous espérons capter ces variations, s'il y en a et de pouvoir comparer nos résultats avec ceux de cette étude. Nous pourrons ainsi voir si la même situation se présente dans un contexte culturellement différent. Tout de même, les deux études se focalisent sur un seul aspect du système d'apprentissage, les besoins langagiers pour Lancereau Forster (2014) et les besoins en formation pédagogique pour Chiadli et ses collaborateurs (2010). Ces types d'analyse ne permettent pas de montrer comment interagissent les différentes composantes du système d'apprentissage, par exemple entre les styles d'apprentissage de l'apprenant et les ressources, ou entre l'apprenant et l'enseignant etc. En plus, toutes les deux études emploient des méthodes quantitatives de recueil des données, ce qui limite l'expression des acteurs.

Notre analyse des besoins prend une approche systémique, non-seulement du point de vue des paramètres traités, mais aussi par rapport à la multiplicité d'acteurs impliqués, ce qui permet de voir comment les différentes composantes du système d'enseignement-apprentissage interagissent. En plus, nous adoptons, des méthodes qualitatives de recueil des données, ce qui, à notre avis, constitue un apport au corpus de recherche en analyse des besoins.

Dans ce chapitre, nous avons défini notre acception du concept de besoin ainsi que la démarche d'analyse des besoins que nous envisageons dans ce travail. Pour nous le besoin est perçu comme un construit subjectif des acteurs du projet d'apprentissage, avec l'apprenant comme l'acteur principal. Il s'agit donc d'un écart entre la situation désirée et la situation actuelle. Nous avons adopté une approche systématique qui implique non-seulement

différents acteurs mais aussi les différentes composantes du système d'apprentissage. Les perspectives des différents acteurs par rapport à ces composantes seront sollicitées. Vu le manque d'un outil de recueil des données approprié à notre public, nous avons choisi de concevoir notre propre outil d'analyse des besoins, conformément aux pratiques du terrain. Nous avons aussi vu que notre démarche d'analyse des besoins constitue un départ de la pratique d'analyse des besoins par son emploi des méthodes qualitatives en complément des méthodes quantitatives, par sa centration sur l'apprenant et par son approche large qui prend en compte les différentes composantes et les différents acteurs du système d'enseignement-apprentissage du FHT.

Dans les chapitres qui suivent, nous aborderons la question d'enseignement-apprentissage et ses composantes.

Chapitre 5 : L'enseignement et l'enseignant

L'objectif principal de cette étude est de découvrir dans quelle mesure l'enseignement du français de l'hôtellerie et du tourisme (FHT) dans les universités publiques kényanes répond aux besoins des apprenants. L'enseignement est un concept qui n'est pas isolé mais qui est étroitement lié à d'autres concepts. On ne peut pas séparer par exemple l'enseignement de l'apprentissage car il n'y a pas d'enseignement sans apprentissage et pas d'enseignant sans apprenant. Dans ce chapitre, nous nous proposons de porter un regard critique sur la dimension « enseignement » du couple enseignement-apprentissage, afin de mieux comprendre la situation actuelle de l'enseignement-apprentissage du FHT dans les universités publiques kényanes. C'est cette situation actuelle qui sera confrontée à la situation souhaitée pour faire ressortir les besoins des apprenants. L'analyse de la composante d'enseignement permettra également de cerner les autres dimensions pertinentes par rapport à la situation actuelle de l'enseignement du FHT dans les universités publiques kényanes. Dans un premier temps, nous tenterons de situer la notion d'enseignement pour faire ressortir toutes les dimensions qui s'y rattachent. Dans un deuxième temps, nous allons nous centrer sur l'enseignant et l'enseignement dans le contexte de notre étude.

5.1 Situer l'enseignement.

Le concept d'enseignement peut être présenté de différentes manières mais la façon la plus classique d'aborder ce phénomène est le triangle pédagogique de Jean Houssaye (Rézeau, 2002, p. 183)¹⁰.

¹⁰ Cf. Figure 2 ci-dessous.

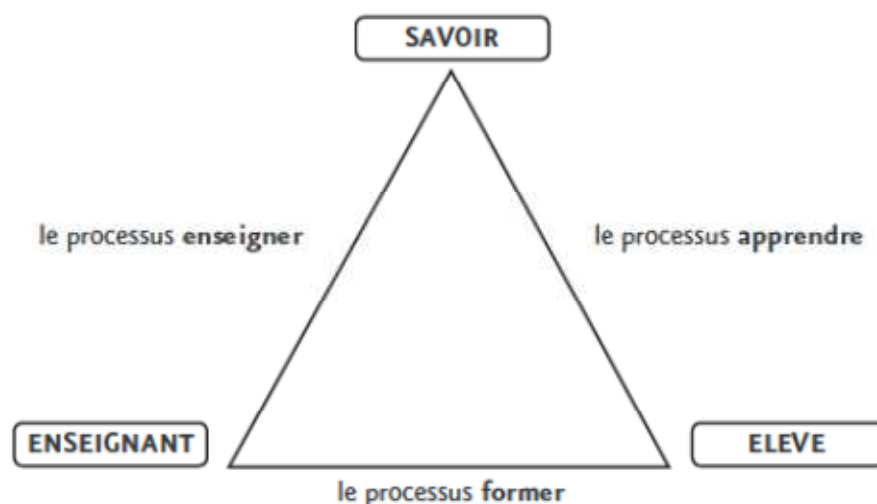


Figure 2. Le triangle pédagogique de J. Houssaye (Rézeau, 2002)

Le triangle d'Houssaye présente l'enseignement comme un concept multidimensionnel, impliquant différentes composantes en interaction : le savoir, l'enseignant et l'élève. Les interactions pour leur part se réfèrent au processus d'enseignement, d'apprentissage et de formation (Rézeau, 2002, citant Danièle Bailly). Le processus d'enseigner implique l'interaction de l'enseignant avec le savoir. L'axe « apprendre » implique l'interaction de l'élève avec le savoir tandis que l'axe « former » implique l'interaction de l'enseignant avec l'apprenant. Certaines approches pédagogiques vont mettre l'accent sur l'axe « apprentissage », tandis que d'autres vont mettre l'accent sur l'axe « former » ou l'axe « enseigner ». Ce modèle est critiqué pour avoir négligé le rôle didactique de l'enseignant, qui est la réflexion et la recherche et qui implique l'interaction de l'enseignant avec le savoir (Rézeau, 2002)

Le triangle pédagogique a été transformé en triangle didactique par Chevillard (1985) repris par Germain (2002) prenant ainsi en compte le processus didactique. Pour Legendre, cité par Germain (2002), l'axe enseignant-savoir représente une relation didactique tandis que pour Germain (2002), il s'agit d'une relation curriculaire. La situation de didactique générale ainsi présentée traite trois relations : la relation d'enseignement (élève-enseignant), la relation d'apprentissage (élève-contenu) et la relation curriculaire ou didactique (enseignant-contenu) et les interactions entre elles (Germain, 2002).

Le modèle SOMA développé par Legendre et repris par Rézeau (2002), présente la situation pédagogique comme étant composée du Sujet (l'apprenant), de l'Objet (langue et

culture), du Milieu, et de l' Agence (personnes, processus, moyens humains et non-humains tels que manuels, équipement audio-visuel, internet, temps etc.).

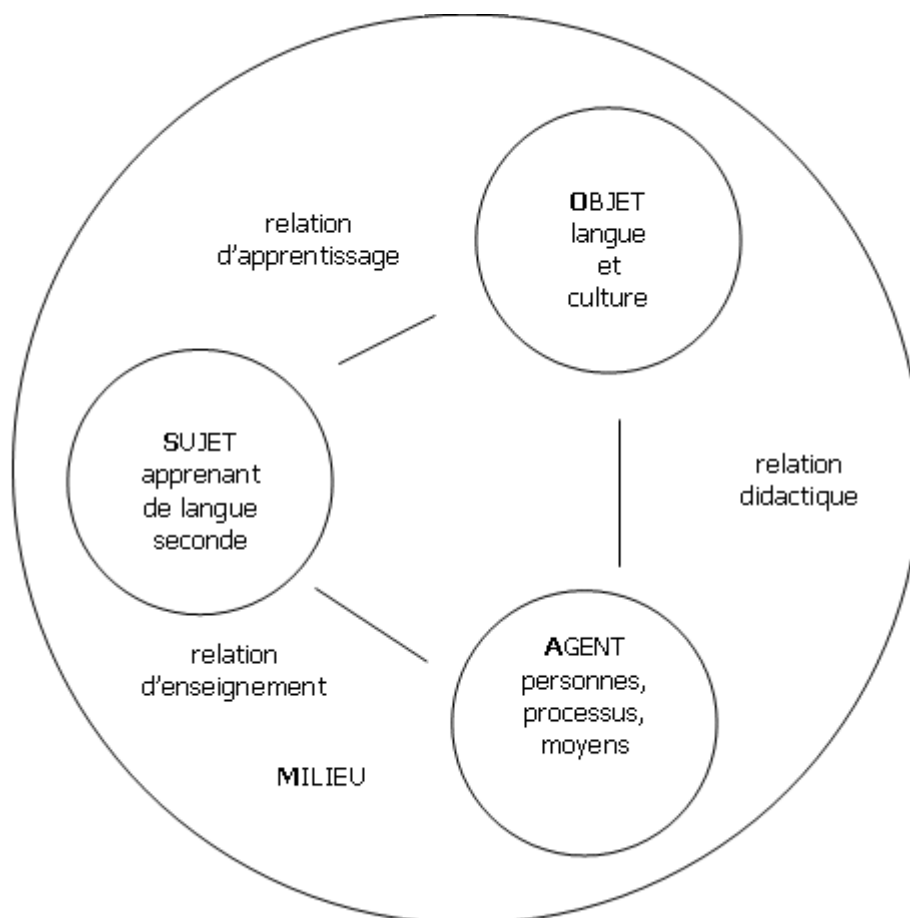


Figure 3. Le modèle SOMA de la situation pédagogique adapté à la situation pédagogique par Germain (1993).

Ce modèle propose trois relations : la relation d'apprentissage (sujet-Objet), la relation d'enseignement (Sujet-Agent) et la relation didactique (objet-Agent).

Contrairement à ce qu'on trouve sur le triangle d'Houssaye, ici la relation entre l'objet et l'agent est appelée une relation didactique. En plus, l'enseignant est placé sous la rubrique « Agent » avec les processus et moyens montrant que l'enseignant n'est que l'un des agents de la situation d'enseignement-apprentissage, à côté des autres agents

De ce qui précède, nous trouvons que le triangle d'Houssaye nous montre les trois composantes de base d'une situation d'enseignement-apprentissage mais dans sa simplicité, ne présente pas la complexité de la situation. Par contre le modèle SOMA tente de montrer la nature multidimensionnelle de la situation d'enseignement-apprentissage en y apportant de nouvelles composantes telles que les moyens et le milieu. Ces différentes composantes de la situation d'enseignement-apprentissage interagissent entre elles et ne sont donc pas à traiter

isolément. Lorsque nous parlons de l'enseignement du FHT dans le cadre de notre étude, c'est à ce système large, ses composantes et interaction que nous faisons allusion.

5.2 La définition de l'enseignement.

Dans son acception traditionnelle, l'enseignement est perçu comme la transmission des savoirs, savoir-faire et comportements à un élève (Richerich, 1985). Cette vue de l'enseignement présente l'enseignant comme détenteur et transmetteur des savoirs et donc dominant et tout puissant. Cette vue de l'enseignant n'est plus satisfaisante aujourd'hui (Cuq & Gruca, 2005).

L'enseignant a été aussi perçu comme accoucheur de savoirs (Cuq & Gruca, 2005). Cette vue suppose la préexistence du savoir chez l'apprenant. Il reste à l'enseignant de le faire sortir.

Aujourd'hui, « L'enseignement est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant ». Cette médiation est aussi appelé « guidage ». Ce concept s'insère dans toute forme d'enseignement moderne. Seul l'enseignement directif traditionnel est exclu (Rézeau, 2002). « Mediated learning could be briefly defined as the interaction of a learner with a learning environment via the language instructor who assumes the role of human mediator » ¹¹(Brown, 2002, p. 2). Cette dernière définition implique l'existence des autres médias, par exemple, des pairs en classe, des ressources (livres, internet etc.) et des personnes de son entourage, par lesquels l'apprenant peut accéder à des savoirs (Rézeau, 2002). L'enseignant devient ainsi un instrument humain de l'apprentissage. Dans cette nouvelle acception donc, l'enseignant est un médiateur parmi d'autres. La médiation se distingue de l'enseignement traditionnel non seulement par l'existence d'autres moyens de parvenir au savoir, parallèlement à l'enseignant, mais aussi par sa pratique d'intervention indirecte de l'enseignant (Brown, 2002). Par cela, cet auteur se réfère à l'intervention de l'enseignant en dehors de la situation formelle (« stimulus direct ») de classe. La théorie de médiation cherche à rétablir l'équilibre en accordant au médiateur une place plus importante dans le processus d'apprentissage. Dans cette optique, la responsabilité de l'enseignant dans le processus d'apprentissage est augmentée tandis que celle de l'apprenant est allégée (Rézeau, 2002).

¹¹ L'apprentissage médié peut être défini comme l'interaction d'un apprenant avec un environnement d'apprentissage à travers un enseignant de langue qui joue le rôle de médiateur humain (notre traduction)

Nous trouvons exact le postulat que l'enseignant n'est pas le seul détenteur de savoir compte tenu du rôle actif que peut jouer l'apprenant dans le processus d'apprentissage ainsi que des développements technologiques et d'autres médias qui permettent d'accéder aux connaissances sans l'intervention directe de l'enseignant. Cette posture est d'autant plus évidente dans notre contexte d'enseignement où l'enseignant, bien qu'il ait maîtrisé le français peut être ignorant du domaine professionnel des apprenants. Que sait par exemple, un enseignant du FLE de la description des vins ? Peut-il comprendre l'étiquette sur les bouteilles de vin ou déchiffrer le jargon d'une carte de restaurant ? Dans de tels contextes, qui abondent contrairement à ce que l'on peut imaginer, l'enseignant et les apprenants ont tous les deux de la valeur à apporter à l'apprentissage. Le premier, les connaissances linguistiques et les seconds, les connaissances de leur domaine de spécialité (Challe, 2002). L'enseignant est appelé à changer sa posture pour permettre aux apprenants d'apporter leur savoir professionnel en jeu. En plus, il jouerait le rôle de médiateur en aidant les apprenants à accéder aux connaissances que ces derniers jugent utiles. Le rôle de l'enseignant dans notre contexte d'enseignement devient encore moins dominant que celui de l'enseignant du français général. Il est en effet vu comme un échange entre experts (Faure, 2012).

5.3 Le rôle de l'enseignant.

A partir du modèle SOMA de la situation pédagogique présenté ci-dessus, nous avons vu que le rôle de l'enseignant se décline en deux catégories: la didactique et la pédagogie. Pour Germain (2002) ces deux rôles sont réunis en un seul, le rôle curriculaire. Dans cette optique, l'enseignant serait concerné par les buts et finalité ainsi que par le processus pour les atteindre, c'est-à-dire par l'élaboration du programme en plus de sa mise en œuvre (Germain, 2002). La démarche didactique consiste donc à réfléchir et choisir les modalités d'enseignement pour faciliter l'apprentissage et à organiser les activités didactiques en séquence (Germain, 2002)

Généralement, dans le contexte kenyan d'enseignement universitaire, l'enseignant peut être impliqué ou pas dans l'élaboration du curriculum large de l'institution de formation mais en ce qui concerne le programme du FHT, il est, de notre avis, souhaitable que les enseignants soient impliqués. Leur apport ne peut être utile que s'ils connaissent les démarches de conception des programmes pour publics de spécialité, s'ils savent faire une analyse des besoins, et s'ils sont capables d'adapter leur enseignement sur la base de ladite

analyse des besoins. Cela leur permettrait également, dans la mesure du possible, de modifier les programmes déjà en place.

En tant que l'un des médiateurs du processus d'apprentissage, le rôle de l'enseignant n'est plus la simple transmission de savoirs mais il consiste à mettre à la disposition des apprenants le matériel nécessaire et requis pour leur apprentissage (Cuq & Gruca, 2005).

Le rôle didactique de l'enseignant serait plus important pour un public de français de spécialité que pour un public FLE. Souvent, en français général, l'enseignant se contente de suivre un manuel désigné par l'institution de formation et a rarement besoin de compléter ce matériel. Dans notre contexte d'enseignement, bien qu'il existe des manuels, ceux-ci ont été conçus majoritairement en Europe pour un public Européen et peuvent s'avérer inadéquats. Les enseignants seront donc appelés à se procurer des supports pédagogiques complémentaires (Richer, 2008). Le rôle de l'enseignant est aussi de guider l'apprenant vers l'autonomie. Cette autonomie doit s'apprendre (Holec, 1991). Cela entre dans le rôle de l'enseignant d'apprendre à apprendre ; l'une des conditions indispensables pour la réussite de l'autonomisation de l'apprenant (Holec, 1991). L'autonomisation de l'apprenant (et la mise à disposition de matériel) demande du savoir-faire technique de la part de l'enseignant.

Le besoin d'autonomisation se fait particulièrement sentir dans un contexte comme le nôtre où la contrainte de temps est très forte. Avec un total de seulement 180 heures d'enseignement en présentiel¹², le besoin d'autonomiser les apprenants est très présent. Nous devons ajouter que l'accès limité aux technologies dans le contexte large de notre étude peut freiner le progrès vers l'autonomie, accordant ainsi un rôle plus important à l'enseignant que dans des contextes avec un meilleur accès aux médias.

Nous trouvons que le rôle pédagogique qui implique la mise en œuvre du cours est peut-être le rôle le plus évident de l'enseignant. Mais avant l'entrée en classe, l'enseignant doit faire un choix méthodologique parmi les possibilités à sa disposition. Plus il connaît de méthodologies, plus son choix est varié. L'enseignant doit donc connaître une variété d'approches méthodologiques, y compris les plus récentes. Il doit être capable de choisir et appliquer la méthodologie appropriée à son public. Cela demande la mise à jour régulière de sa formation et la souplesse au niveau individuel. Cette question d'approches méthodologiques sera traitée en profondeur dans un chapitre ultérieur.

A part son rôle purement cognitif, l'enseignant est souvent appelé à jouer le rôle affectif de conseiller des apprenants (Narcy-J.P cité par Gruca, 2005). Il peut aussi être un facteur

¹² C'est le cas par exemple à l'Université de Nairobi qui nous est familière.

motivant, positivement ou négativement de l'apprentissage du français (Constantin, 2008). Ce rôle est particulièrement applicable en contexte d'apprentissage en autonomie guidée. L'enseignant est alors appelé à (Carette & Castillo, 2004) :

- écouter et observer en vue d'aider l'apprenant à chercher des solutions aux questions de sa culture langagière ou d'apprentissage.
- apporter du soutien psychologique à l'apprenant en l'encourageant.
- aider l'apprenant à découvrir la langue.
- Proposer du matériel pédagogique.

Nous retenons que le rôle de l'enseignant comprend les activités suivantes :

- L'organisation des programmes d'enseignement,
- la mise en œuvre des cours,
- la recherche et la mise à disposition du matériel pédagogique pour faciliter l'apprentissage,
- la mise en œuvre de l'apprentissage
- l'autonomisation de l'apprenant et
- conseiller les apprenants.

Comment l'enseignant est-il perçu par les apprenants ? Lesquels de ces rôles jouent-ils en réalité ? Lesquels ne jouent-ils pas ? Pourquoi ? Pourquoi pas ?

5.4 Le profil de l'enseignant

5.4.1 Le temps.

Le nombre d'heures dont est chargé un enseignant peut influencer sur son penchant à l'innovation et à sa motivation spéciale (Cuq & Gruca, 2005). Nous avons déjà vu plus haut que le rôle de l'enseignant des langues de spécialité est plus exigeant que celui de l'enseignant traditionnel du FLE. Ne pouvant pas s'appuyer entièrement sur un manuel, l'enseignant du français de spécialité doit chercher et adapter des supports, souvent internet, pour lequel il doit savoir manipuler la technologie. En plus, il doit savoir innover pour faire face aux demandes imprévues des apprenants. Tout cela demande beaucoup de temps et de motivation sans lesquels l'enseignant risque de recourir aux méthodes et méthodologies traditionnelles de FLE, lesquelles ne sont pas appropriées pour son public. L'enseignant du FHT dans le cadre de notre étude, a-t-il suffisamment de temps pour jouer son rôle avec

efficacité ? Quelle technologie a-t-il à sa disposition ? Sait-il l'utiliser ? L'utilise-t-il effectivement.

5.4.2 La Formation.

Par rapport au FOS, Louis Porcher (repris par Cuq et Gruca, 2005) estime qu'au niveau de formation initiale, un enseignant de FOS doit être formé en épistémologie pour pouvoir réfléchir sur des questions importantes de FOS. Par exemple, le problème relatif à la personne qui doit assurer les cours de FOS : un enseignant de français initié à la discipline, ou l'enseignant de la discipline initié au français ? Une autre question qui se pose est de savoir si le spécialiste de français doit être spécialiste d'une autre discipline (Faure, 2012).

Nous avons vu que l'un de rôle marquant d'un enseignant (de FOS en particulier) est de favoriser l'apprentissage en mettant à la disposition de l'apprenant du matériel pédagogique. Cette recherche de matériel pédagogique demande que l'enseignant sache utiliser des outils informatiques de recherche, choisir le matériel approprié, le décortiquer et l'adapter pour l'usage autonome ou en classe. Ceci demande le savoir-faire en matière de conception des cours, une certaine connaissance de l'informatique, l'accès à cet équipement et au réseau internet.

Dans le contexte kenyan, les difficultés rencontrées par les enseignants du FHT au niveau supérieur se rapportent au manque de formation dans l'enseignement du français de spécialité et dans la recherche du matériel pédagogique (Kago, 2012). Actuellement, il n'y a pas de Master FOS dans les universités publiques kényanes. En conséquence, au terme de leur cursus universitaire, les enseignants ne sont pas préparés pour affronter les publics (à besoins) spécifiques. Dans le cadre de la formation continue, l'ambassade de France a organisé des formations de FOS pour des enseignants du secteur public mais leur adéquation n'est pas connue. D'autres contraintes qui peuvent se présenter à l'enseignement du FHT dans nos universités publiques se rapportent à la composition du groupe-classe. Ces groupes ont tendance à être plus grands que les groupes traditionnels du FLE. Il se peut aussi que ces groupes soient hétérogènes par rapport aux niveaux de français des apprenants entre autres. Ces conditions demandent une formation adéquate dans la gestion des grands groupes et des groupes hétérogènes.

Pour répondre à ces préoccupations, nous pensons qu'en plus d'introduire l'enseignement de FOS dans le curriculum de formation initiale des futurs enseignants, il serait utile aux enseignants actuellement engagés de suivre des formations sur la conception des cours pour

des publics spécifiques et la recherche et adaptation des ressources pédagogiques à ce public (documents authentiques etc.). En plus, nous recommandons des stages en entreprise dans le secteur de l'hôtellerie et du tourisme pour les enseignants impliqués dans l'enseignement du FHT. Nous avons eu le privilège de suivre ce parcours et l'avons trouvé très utile. Nous avons aussi suivi une formation d'un mois de gestion de tourisme à l'étranger. Bref, à notre avis, l'enseignant du FOS ne doit pas forcément être spécialiste dans une autre discipline mais il lui serait utile d'avoir une bonne connaissance du domaine de spécialité pour lequel il enseigne le français. Quel est donc l'état actuel, en matière de formation du corps enseignant du FHT dans les universités publiques kenyanes ? Dans quelle mesure est-il préparé pour former ce public ? Comment se débrouille-t-il ? Nous espérons que les résultats de cette étude, contenus en chapitre onze de cette thèse apporteront des éclaircissements à ces questions.

Chapitre 6. L'apprenant et l'apprentissage

Cette étude s'appuie sur la théorie du constructivisme piagétien qui porte sur le rôle actif joué par l'individu dans la construction de ses propres connaissances. En l'occurrence, le centre d'intérêt de l'acte d'apprentissage est l'apprenant. Nous nous situons aussi dans une approche systémique d'analyse des besoins qui est centrée sur l'apprenant. En plus, dans l'approche d'analyse des besoins que nous avons choisie, la démarche commence par l'analyse du public ciblé par l'apprentissage. Dans ce chapitre donc, nous traiterons le sujet des caractéristiques individuelles des apprenants et le rôle que celles-ci peuvent jouer dans l'apprentissage des langues.

Mais tout d'abord, qu'est-ce que c'est qu'un apprenant ? Bernard cité par Cuq & Gruca (2005) fait une distinction entre un élève et un apprenant. Un élève fait ce qu'il doit faire. Son objectif est d'obtenir une bonne note. Un apprenant par contre a une attitude positive vers l'apprentissage. Il est motivé et fait un effort pour apprendre et participe activement dans l'apprentissage. Cuq & Gruca (2005) pour leur part distinguent entre l'apprenant en tant que concept et l'apprenant en tant que personne physique (qu'ils dénomment la personne apprenante). Ils postulent que la personne apprenante participe toujours dans la définition des objectifs, consciemment ou inconsciemment, en interprétant à sa façon les objectifs qui lui sont expliqués ou en formulant ses propres objectifs (là où ils ne sont pas expliqués). Les objectifs sont ainsi filtrés par la personne de l'apprenant. En plus de définir les objectifs de son apprentissage, il réalise, gère et évalue cet apprentissage (Holec, 1990b).

« Un enseignement centré sur l'apprenant est [...] celui qui prend en charge et en compte [...] le profil de chaque apprenant ; en d'autres termes, tel qu'il conduise l'apprenant à acquérir avec les moyens qu'il peut ou qu'il souhaite investir à cet effet (Lehmann, 1993, p. 175) ».

La centration sur l'apprenant présente l'avantage de permettre à celui-ci d'apprendre à sa façon, le motive et l'autonomise (Richterich, 1985). Le concept de centration sur l'apprenant est basé sur le postulat qu'il n'y a pas une seule façon d'apprendre une langue étrangère. L'apprenant doit être en mesure de découvrir et choisir la méthode qui lui convient le mieux (Richterich, 1985). Le rôle de l'enseignant est de mettre ces possibilités à sa disposition et ensuite de l'aider « à prendre les bonnes décisions pour exploiter de façon optimale ses propres facultés d'apprendre (Richterich, 1985, p. 10).

Chaque apprenant est un individu avec des caractéristiques personnelles qui risquent d'influer sur l'apprentissage d'une langue étrangère. La centration sur l'apprenant implique la prise en compte de ses caractéristiques individuelles. Il nous incombe donc de prêter une attention particulière aux caractéristiques des apprenants composant le public visé par notre travail et qui peuvent influencer sur l'enseignement-apprentissage. Ces caractéristiques sont particulièrement importantes dans le contexte des langues de spécialité où le public a tendance à être plutôt hétérogène. Les caractéristiques de l'apprenant, aussi dénommées différences individuelles sont définies comme « [...] dimensions of enduring personal characteristics that are assumed to apply to everybody and on which people differ by degree. In other words, they concern stable and systematic deviations from a normative blueprint (Dörnyei, 2006, p. 42) ». Il s'agit des variations individuelles des traits personnels plus ou moins stables. Les plus importantes de ces caractéristiques dans l'apprentissage des langues, selon Dörnyei (2006) sont : la personnalité, l'aptitude, la motivation, les styles d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage. D'autres caractéristiques de l'apprenant qui peuvent être importantes et qui ont suscité l'intérêt de chercheurs comprennent les attitudes, valeurs et croyances (Conseil de l'Europe, 2005), l'âge, le sexe, et l'aptitude.

La prise en compte des caractéristiques individuelles de l'apprenant permet de modifier l'enseignement offert en fonction de ces caractéristiques, de sorte que cet enseignement réponde mieux aux besoins des apprenants. Il existe aussi une forte corrélation positive entre les caractéristiques individuelles et la réussite dans l'apprentissage des langues (Dörnyei, 2006). L'étude des caractéristiques individuelles des apprenants soulève un nombre de questions : lesquelles de ces caractéristiques individuelles encouragent et lesquelles entravent l'apprentissage (Conseil de l'Europe, 2005) ? Une fois identifiées, comment prendre en compte ces différences pour améliorer l'apprentissage (Conseil de l'Europe, 2005) ? Nous allons tenter de répondre à ces questions par rapports aux caractéristiques traitées.

6.1 L'âge.

L'une des préoccupations principales des chercheurs intéressés par le facteur de l'âge des apprenants étaient de savoir si l'âge d'entamer l'apprentissage ou l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde avait des conséquences sur l'apprentissage ou l'acquisition. Cette question nous semble importante parce que nous avons affaire à un public d'adultes, certains d'entre eux débutants en matière de langue française. Dans des contextes naturels d'acquisition linguistique (de bain linguistique par exemple), des études ont montré que les

individus qui avaient commencé l'acquisition de la langue à un âge plus jeune avaient un avantage sur ceux qui avaient commencé tard dans la vie (Muñoz, 2011). Plus jeune on est au moment d'entrer en contact naturel avec la langue, plus grande est la possibilité d'atteindre le niveau des natifs. En contexte naturel, au début de la période d'acquisition, les apprenants plus âgés étaient plus forts que les apprenants précoces mais cette différence a disparu avec le temps. L'avantage qu'avaient les personnes plus âgées sur les personnes plus jeunes était par rapport aux aspects syntactiques de l'apprentissage mais au cours du temps, les jeunes arrivaient à atteindre le niveau des apprenants tardifs et à même les dépasser (Muñoz, 2011; Singleton, 2001). Les avantages que portaient les apprenants plus tardifs sur les apprenants plus jeunes étaient attribués au niveau cognitif plus développé chez les apprenants plus âgés. Contrairement au contexte d'acquisition naturelle, en contexte scolaire, aucune corrélation significative n'a été notée entre l'âge de commencement de l'apprentissage et le succès dans l'apprentissage des langues étrangères (Muñoz, 2011). En effet, certains apprenants néerlandais qui avaient commencé l'apprentissage de l'anglais dans un contexte scolaire très tard dans leur vie ont pu atteindre un niveau de performance très proche de celui des natifs, en phonétique (Singleton, 2001, citant Bongaerts, Planken & Schils)

Une deuxième préoccupation des chercheurs intéressés par l'âge des apprenants était l'âge auquel commence le déclin par rapport à la capacité d'apprentissage des langues étrangères. Il existe un consensus parmi les chercheurs selon lequel la capacité d'apprentissage des langues diminue avec l'âge, mais en ce qui concerne l'âge auquel ce déclin commence, les opinions divergent (Singleton, 2001). Il y a ceux qui postulent que celui-ci commence à l'âge de sept ans tandis que d'autres le situent à l'adolescence. Néanmoins, ces deux postulats sont mis en cause par des cas déjà cités où un succès exceptionnel a été noté parmi certains apprenants qui avaient commencé l'apprentissage d'une langue étrangère très tard dans la vie.

Revenant à notre étude, nous trouvons que notre public est composé d'adultes, de niveaux variés en français (débutant, faux-débutant, intermédiaire et même avancé). Tenant compte de l'information ci-dessus sur la relation entre l'âge des apprenants et l'apprentissage, l'enseignant devrait rassurer les débutants et faux débutants de leur capacité d'apprendre le français mais aussi d'atteindre le niveau des apprenants plus avancés. L'étude de Muñoz (2011) est limitée par le contexte traité, celui d'apprentissage de l'anglais et aussi par le fait que seules certaines dimensions de compétence ont été mesurées (Muñoz, 2011). L'âge de l'apprenant serait-il un facteur de réussite dans l'apprentissage des langues dans un contexte différent ? Notre étude produira des données sur l'âge des apprenants qui pourraient fournir

une base pour de telles études dans l'avenir. L'âge de l'apprenant reste donc une variable à prendre en compte dans le cadre de notre étude.

6.2 Le sexe des apprenants.

Des études ont montré que les femmes sont orientées vers l'interaction sociale alors que les hommes sont orientés vers la hiérarchisation (Maccoby & Jacklin, repris par Ehrmann & Oxford (1981) ; que les femmes tendent vers le relationnel et les hommes vers l'individualité (Bardwick, repris par Ehrman & Oxford, 1981). Ces orientations toucheraient à leur apprentissage de sorte que les femmes soient plus susceptibles d'employer des stratégies sociales telles que l'échange avec des natifs, conduisant à une meilleure acquisition des compétences verbales (Ehrman & Oxford, 1981) que les hommes.

En cherchant à rapprocher les stratégies d'apprentissage au sexe des apprenants, les études menées par (Ehrman & Oxford, 1981) ont montré que les filles utilisaient plus de stratégies d'apprentissage que les garçons. Par rapport aux types psychologiques¹³, plus de filles préféraient l'intuition à l'emploi de sens (*sensing*) que des garçons. Plus de filles que de garçons ont préféré l'emploi des sens (*feeling*) à la réflexion. Les personnes préférant l'emploi des sens ont manifesté un avantage clair dans l'usage des stratégies générales et un petit avantage dans l'usage des stratégies sociales.

Nous trouvons que les tendances précitées peuvent être médiées par d'autres facteurs tels que le contexte d'apprentissage et la personnalité de l'apprenant. Notre contexte non-francophone d'apprentissage offre peu de chances pour l'interaction en français en dehors de la classe, ainsi ne présentant aucun avantage pour filles. Par contre, ces différences d'orientation en fonction du sexe peuvent se manifester dans les activités langagières en classe, avec les femmes privilégiant des tâches qui impliquent l'interaction avec leurs pairs telles que jeux de rôle, projets etc. tandis que les garçons préféreront le travail individuel. Néanmoins des aspects de la personnalité de l'individu peuvent intervenir de sorte qu'une fille introvertie préférera des activités solitaires alors qu'un garçon extraverti préférera des activités en interaction. Si nous trouvons que les filles sont majoritaires dans la classe de français, l'enseignant devrait privilégier des activités d'interaction sans oublier des activités

¹³ Dans cette étude, le type psychologique fait référence à une combinaison des styles cognitifs et les traits de personnalité.

individuelles. Il peut aussi proposer des activités au choix, ou varier ses activités pour prendre en compte les différences d'orientation en fonction du sexe des apprenants.

6.3 Les stratégies d'apprentissage.

Les stratégies d'apprentissage sont des processus inconscients qui se manifestent sous forme de pratiques ou techniques d'apprentissage (Cuq & Gruca, 2005). Elles comprennent l'inférence, la mémorisation, la répétition mentale, l'association, l'analogie, le transfert, la simplification, la généralisation etc. (Cuq & Gruca, 2005). Les stratégies d'apprentissage diffèrent des activités normales d'apprentissage par le fait qu'elles sont choisies volontairement par l'apprenant, elles exigent un certain effort de la part de l'apprenant et elles sont appropriées à l'individu (Dörnyei, 2006). « Learners engage in strategic learning if they exert purposeful effort to select and then pursue learning procedures that they believe will increase their individual learning effectiveness (Dörnyei, 2006, p. 58). »¹⁴

Les stratégies d'apprentissage ont été catégorisées de diverses manières par différents auteurs. Cette catégorisation des stratégies d'apprentissage est en effet l'une des problématiques centrales du domaine. Ehrmann et Oxford (1981) ont identifié les catégories suivantes des stratégies d'apprentissage :

- 1) Les stratégies générales de lecture et d'étude
- 2) L'emploi authentique de la langue, par exemple pour parler aux natifs, la pratique d'aborder la conversation et de lire des textes authentiques.
- 3) La recherche et communication de sens par l'emploi des marqueurs par exemple ou la recherche des autres options pour communiquer.
- 4) Des stratégies autonomes: Par exemple, la lecture à haute voix, seul, l'entraînement mental, le recensement des mots associés, etc.
- 5) Stratégies de mémorisation : la mise en mémoire, l'association, l'emploi des marques et symboles phonétiques etc.
- 6) Stratégies sociales: demander des exemples, demander de l'aide auprès des amis, demande de correction, demander aux autres de parler moins vite, s'entraîner avec des amis, recourir momentanément à sa langue maternelle etc.

¹⁴ Les apprenants sont censés être engagés dans l'apprentissage stratégique s'ils appliquent un effort résolu pour choisir et poursuivre des procédures d'apprentissage qu'ils croient susceptibles d'améliorer l'efficacité de leur apprentissage personnel.

- 7) Stratégies affectives: Stratégies pour gérer ses sentiments et attitudes envers l'apprentissage de la langue, par exemple, développer ses stratégies pour gérer la peur, la frustration ou l'anxiété).
- 8) Les stratégies de gestion de soi : par exemple, l'autocorrection, l'auto-affirmation, se fixer ses propres objectifs d'apprentissage de langue et planifier leur accomplissement.
- 9) Les stratégies de visualisation: la création d'images mentales des sons, orthographe etc.
- 10) L'établissement formel des modèles: la création des structures par rapport à la langue, par exemple, en analysant ses erreurs, en révisant des règles grammaticales etc.

Plus tard ces dix catégories de stratégies ont été réduites en cinq grandes catégories : métacognitives, cognitives, stratégies de compensation, mémoire, affectives et sociales (Oxford, repris par Ganschow & Sparks, 2001). Begin (Begin, 2008) quant à lui, a encore compressé les stratégies d'apprentissage en deux catégories, les stratégies métacognitives et les stratégies cognitives (Begin, 2008). La catégorie des stratégies métacognitives se décline en deux : la connaissance de soi (ses caractéristiques et ses processus cognitifs) et la connaissance des tâches entourant une activité cognitive (Begin, 2008). Dans cette catégorie s'inscrivent les stratégies « anticiper » et « autoréguler » (Begin, 2008). La catégorie de stratégies cognitives pour sa part est composée des stratégies de traitement et stratégies d'exécution (Begin, 2008). Elle recouvre les stratégies « évaluer », « vérifier », « traduire (dans le sens de vulgarisation) » et « produire » (Begin, 2008). Pour Begin, les stratégies affectives sont exclues car selon lui, elles ne sont pas en harmonie avec son acception de stratégies selon laquelle les stratégies proviennent du domaine psycho-cognitif. Pour Duquette et Renié, (1998), Les stratégies affectives et sociales portent sur ses relations avec les autres et sur son état affectif. Ces auteures mettent « la connaissance de soi » dans la catégorie de stratégies affectives.

Ce genre de catégorisation, bien qu'il ne soit pas décisif, a apporté de l'ordre dans le domaine. Nous trouvons néanmoins plus important l'association de ces catégories avec l'apprentissage. La recherche montre que les bons apprenants des langues étrangères employaient des stratégies plus régulièrement (Salahshour, Sharifi, & Salahshour, 2012) et utilisaient des stratégies plus efficaces. Les stratégies employées par les bons apprenants étaient principalement métacognitives et sociales (Salahshour et al., 2012) tandis que les mauvais apprenants employaient principalement des stratégies cognitives et des stratégies de

compensation. Les recherches montrent également que les stratégies peuvent s'apprendre pour améliorer l'apprentissage (Oxford, repris par Ganschow & Sparks, 2001). C'est donc ces catégories favorisant l'apprentissage qu'il faudra apprendre.

Puisque les stratégies s'apprennent, comment cet apprentissage se fait-il ? Les formations dans l'emploi des stratégies consistent à sensibiliser les apprenants sur l'emploi des stratégies, à mettre à la disposition des apprenants, une gamme de stratégies existantes pour qu'ils choisissent ceux qui leur conviennent et à organiser des forums de discussion sur les stratégies employées pour une tâche donnée et analyser les résultats obtenus (Dörnyei, 2006) afin d'en faire ressortir les meilleures. L'enseignant peut également proposer des activités autour des stratégies employées par les apprenants.

Comment se renseigner sur les stratégies d'apprentissage ? Un questionnaire à cinquante questions, le SILL (Strategy Inventory for Language Learning), développé par Oxford, est souvent utilisé pour se renseigner sur les stratégies d'apprentissage des apprenants (Salahshour et al., 2012). En raison de sa longueur, l'utilisation de ce questionnaire ne serait pas pratique pour une étude comme la nôtre qui traite d'autres questions que les stratégies d'apprentissage. Dans le cadre de notre travail, le point de départ serait donc l'apprenant. Pour une enquête qualitative, nous proposons la question suivante: quelles actions est-ce que vous entreprenez personnellement pour apprendre le français en dehors de la classe ?

6.4 Le style d'apprentissage.

Le style d'apprentissage a été défini d'une part comme « An individual's natural, habitual and preferred way(s) of absorbing, processing and retaining new information and skills (Reid, repris par Dörnyei, 2006, p. 55)¹⁵ » et d'autre part comme « Broad preferences for going about the business of learning (Ehrman, 1996, repris par Dörnyei, 2006 p. 55) ». ¹⁶Une préférence dans le traitement de nouvelles informations et le savoir-faire qui est personnelle, innée et habituelle. En distinguant les styles d'apprentissage des stratégies d'apprentissage, Riding (repris par Dörnyei, 2006) observe que les styles d'apprentissage restent plus ou moins stables quand ils sont appliqués dans diverses activités alors que les stratégies d'apprentissage peuvent s'apprendre pour correspondre aux différentes situations et tâches d'apprentissage. Néanmoins, la stabilité des styles d'apprentissage a été remise en cause par

¹⁵ La façon naturelle, habituelle et individuelle d'assimiler, traiter et retenir l'information nouvelle ou le savoir-faire nouveau (notre traduction)

¹⁶ Des préférences larges appliquées dans l'exercice de l'apprentissage

des études (Ehrman, 1996 repris par Dörnyei, 2006) qui ont montré que ceux-ci peuvent changer en fonction du contexte. La flexibilité des styles d'apprentissage varie selon l'individu. Pour certains, ils sont plus fixes alors que pour d'autres, ils sont plus souples. La souplesse des styles d'apprentissage est vue comme un atout (Dörnyei, 2006).

Le concept de style d'apprentissage est multidimensionnel (Chevrier, Fortin, Leblanc, & Théberge, 2000) avec des dimensions cognitives, affectives et environnementales entre autres. Ces dimensions sont nombreuses et variables (Chevrier et al., 2000). L'un des moyens pour catégoriser les styles d'apprentissage, est celui par modalités sensorielles (Arnold, 2006), les voies par lesquelles les apprenants ont tendance à traiter les stimuli. Il s'agit de :

- la voie visuelle,
- la voie auditive et
- la voie Kinésthique.

Les apprenants à tendance visuelle préfèrent visualiser les consignes (sous forme de tableaux par exemple). Les apprenants à tendance auditive préfèrent écouter les consignes du professeur ou écouter des enregistrements et les apprenants à tendance kinésthique préfèrent s'impliquer physiquement dans une activité d'apprentissage.

La théorie de Howard Gardner, d'intelligences multiples en plus des voies sensorielles précitées, repère plusieurs types d'intelligences (Arnold, 2006) :

- musicales,
- interpersonnelles,
- intra personnelles,
- spatiale,
- kinésthique et
- naturaliste

David Kolb (repris par Cuq & Gruca, 2005) lui, cerne quatre types de styles d'apprentissage :

- Le style convergeant- la personne de ce style privilégie la conceptualisation abstraite et préfère des tâches techniques et la solution de problèmes plutôt que le contact humain.
- Le style divergent- cette personne privilégie l'expérience concrète et l'observation réfléchie. Cette personne voit des choses selon différentes perspectives.

- Le style assimilateur-une personne de ce style privilégie la conceptualisation abstraite et l'observation réfléchie. Elle est orientée vers des idées et des concepts. Elle préfère la modélisation et la recherche de cohérence.
- Le style accommodateur-cet apprenant privilégie l'expérience concrète, l'expérimentation, aime exécuter et de nouvelles expériences. Il procède par essais et erreurs et a un goût du risque élevé.

Cette catégorisation des styles d'apprentissage a été critiquée pour son approche bipolaire (Cuq & Gruca, 2005).

Chevalier et al (repris par Cuq & Gruca, 2005) catégorisent les styles d'apprentissage comme suit:

- Style actif : la personne du style actif aime de nouvelles expériences. Il est actif sociable et spontané.
- Style réfléchi : cette personne réfléchit et analyse une situation avant d'agir.
- Style théoricien : il organise ses observations et les situe dans des théories existantes.
- style pragmatique : il aime mettre en pratique de nouvelles idées.

D'après nous, ces styles d'apprentissage ne sont pas mutuellement exclusifs et plusieurs styles peuvent se recouper sur un seul individu en conformité avec l'observation faite par Cuq et Gruca (2005) qu'il ne faut pas enfermer l'apprenant dans un style d'apprentissage. Par exemple, un individu qui aime les activités de résolution de problèmes (se rapportant au style convergeant) peut être en même temps amené à prendre en compte différents points de vue (pratique liée au style divergent) et à y réfléchir (style assimilateur) pour trouver une solution. En plus, le style d'apprentissage peut changer d'un moment à un autre selon des circonstances telles que la fatigue, l'émotion etc. (Cuq & Gruca, 2005).

A partir de ces quatre catégorisations, nous pouvons regrouper les styles d'apprentissage suivants :

- Le style actif, pragmatique, kinésthique, accommodateur, convergeant, interpersonnel : une personne de cet ensemble des styles d'apprentissage préfère l'action, l'implication physique dans l'acte d'apprentissage. Elle privilégierait les méthodologies actives comme l'emploi des jeux de rôle, l'approche par projets et l'approche par tâches.

- Le style assimilateur, le style convergent, le style réfléchi, le style théoricien, le style auditif et le style intra personnel : un apprenant de ce style préférerait des activités cognitives telles que la grammaire, le travail autonome (des exercices de grammaire ou de rédaction et de compréhension).
- Le style visuel et le style divergeant. Cette personne privilégie l'observation et donc des méthodologies impliquant l'usage des films, clips vidéos, tableaux et graphiques.

Le construit E & L développé par Ehrman et Leaver (Dörnyei, 2006) compresse les styles d'apprentissage identifiés préalablement en concept à deux pôles extrêmes : Ecstasis et Synopsis. L'apprenant ectatique veut avoir le contrôle du processus d'apprentissage alors que l'apprenant synoptique étant plus souple, donne de la place au traitement inconscient ou préconscient. Ce concept ne prend pas en compte la dimension sensorielle des styles d'apprentissage (Dörnyei, 2006).

L'une des problématiques qui se présente par rapport aux styles d'apprentissage, est qu'ils sont difficiles à définir car souvent confondus avec les traits de personnalité, les stratégies d'apprentissage et le style cognitif (Dörnyei, 2006). Le couple extraverti-introverti, par exemple, a été lié aux styles d'apprentissage et à la personnalité en même temps (Dörnyei, 2006) comme c'est le cas du MBTI (The Myers Briggs Type Indicator), le test de personnalité le plus utilisé. Les styles d'apprentissage se situent à mi-chemin entre les traits innés et les stratégies car ils ne sont ni entièrement stables, ni entièrement souples (Dörnyei, 2006). La distinction entre les styles d'apprentissage et le style cognitif est également problématique. Les styles d'apprentissage se limiteraient-ils à l'apprentissage ou seraient-ils applicables pour résoudre d'autres problèmes complexes en dehors de la situation d'apprentissage dans toute autre situation ? Dans ce dernier cas, ils se situeraient sous le chapeau plus large de styles cognitifs (Cuq & Gruca, 2005). Une autre problématique par rapport aux styles d'apprentissage et leur tendance à être indépendants des situations mais pas entièrement (Dörnyei, 2006). Selon Riley (repris par Cuq & Gruca, 2005), il existe des variantes culturelles et sociales des styles d'apprentissage. Le style d'apprentissage ne suffit pas non-plus pour définir un bon ou mauvais apprenant, car le contexte d'enseignement-apprentissage a un rôle à jouer.

6.4.1 Application pédagogique.

Quelle est donc l'importance des styles d'apprentissage par rapport à la situation pédagogique ? La réponse à cette question dépendra de la perspective des styles

d'apprentissage adoptée. À cet égard, deux écoles de pensée ressortent. La première perçoit le style d'apprentissage comme « cristallisé » (Chevrier et al., 2000, p. 15) ou stable. Dans cette optique, l'enseignant n'a qu'à s'y adapter. Cette adaptation peut se faire de différentes manières. Premièrement, l'enseignant peut créer des groupes de travail en fonction des styles d'apprentissage existants dans le groupe-classe (Cuq & Gruca, 2005). Deuxièmement, bien qu'on ne puisse pas prendre en compte tous les styles d'apprentissage à tout moment, ceux-ci peuvent servir de base pour varier les activités offertes en classe (Arnold, 2006). La variété d'activités proposées en classe peut être un facteur motivant pour les apprenants car elle réduit la monotonie (Arnold, 2006). La mise à la disposition des apprenants des différents types d'activités d'apprentissage répondant à leurs styles d'apprentissage permettrait également à chacun de travailler selon son style (Arnold, 2006). Les styles d'apprentissage permettent également à l'enseignant de prendre conscience de son propre style d'apprentissage et de son influence sur son enseignement (Cuq & Gruca, 2005).

La seconde école de pensée prend une vue dynamique des styles d'apprentissage selon laquelle les styles d'apprentissage sont non-seulement modifiables mais peuvent aussi s'acquérir. Dans cette optique, l'enseignant vise à modifier le style d'apprentissage de l'apprenant, tout en lui donnant la chance d'expérimenter de nouveaux styles d'apprentissage (Arnold, 2006; Chevrier et al., 2000). Cette perspective constitue un départ de la notion de l'apprenant comme un être passif, à la merci de son style d'apprentissage (Chevrier et al., 2000) et adopte une posture selon laquelle l'apprenant est un être actif qui fait ses propres choix, dont il est conscient et qu'il est capable d'exprimer (Chevrier et al., 2000). Dans les deux perspectives, la prise en compte des styles d'apprentissage des apprenants permet de centrer l'apprentissage sur l'apprenant.

Nous trouvons que la connaissance des styles d'apprentissage est inutile si elle n'est pas liée aux activités concrètes d'apprentissage des langues. Dans toutes les catégorisations des styles d'apprentissage vues ci-dessus, la catégorisation en fonction des voies sensorielles nous semble avoir fait ce lien, ce qui facilite son opérationnalisation. Pour les autres catégorisations des styles d'apprentissage, il faudra passer par une batterie des tests de style d'apprentissage et ensuite essayer d'interpréter les résultats pour l'usage pédagogique. Cette approche risque d'être trop longue et de prêter trop d'attention aux styles d'apprentissage au détriment des autres aspects des caractéristiques de l'apprenant. A notre avis, la voie la plus logique pour accéder aux styles d'apprentissage des apprenants serait de partir des activités langagières que préfèrent les apprenants et puis, le cas échéant, de regrouper ces activités en

catégories des styles d'apprentissage. Nous nous proposons alors de présenter aux apprenants un éventail d'activités (par exemple, écouter les enregistrements, attentions aux clips vidéo, la lecture silencieuse, les projets, le travail en groupe, le travail individuel etc.) à partir duquel ils choisiront les activités qu'ils préfèrent. Pour la dimension qualitative de l'étude, il suffirait de demander aux apprenants quelles activités de classe ils préfèrent.

6.5 La trajectoire personnelle, scolaire et professionnelle.

Le parcours préalable de l'apprenant dans les dimensions scolaire, professionnelle et personnelle peut influencer sur son apprentissage des langues étrangères et doit être pris en compte. Selon le paradigme de constructivisme piagétien, les nouvelles connaissances sont construites sur des structures déjà existantes (Bourgeois & Nizet, 1997). Il s'en suit donc que les apprenants qui ont déjà suivi une formation en langue ou dans une matière proche apprendront plus facilement la nouvelle langue étrangère, dans la mesure où les structures des deux langues se rapprochent. Notre observation des apprenants kenyans nous a montré que ceci est vrai. Les apprenants qui ont déjà appris d'autres langues étrangères sont souvent parmi les meilleurs en français.

Des études ont également montré une corrélation positive entre les compétences en langue native et les compétences en langues étrangères. Les études de Ganschow et Sparks (2001) ont montré que les bons apprenants de langues étrangères avaient de fortes compétences phonologiques, orthographiques syntactiques et de décodage des mots en langue native. Le contraire était également vrai : les mauvais apprenants de langues étrangères avaient de faibles compétences en langue native (Ganschow & Sparks, 2001) dans les domaines précités. Les langues natives traitées ici étaient le finlandais et l'écossais, toutes les deux des langues européennes. Ganschow et Sparks (2001) ont montré que l'apprentissage des structures phonologiques/phonétique et symbolique de l'espagnol a amélioré l'aptitude des apprenants en langues étrangères.

Est-ce que les résultats seraient les mêmes avec des langues dont l'origine est très éloignée du français ? Les apprenants de notre contexte auront déjà appris d'autres langues dont les racines, dans certains cas, seraient très éloignées du français (l'une ou deux des nombreuses langues maternelles et le Kiswahili). Il reste à voir si la connaissance de ces langues aurait des incidences sur l'apprentissage du français ? Il reste donc nécessaire de faire ressortir l'information sur les langues déjà apprises ou en cours d'apprentissage par notre public. Une fois cette information obtenue, l'enseignant peut s'appuyer sur les structures déjà connues

pour enseigner le français, que cela soit au niveau syntactique, phonologique ou autre. Notre expérience nous montre que l'usage des structures des langues maternelles facilite la compréhension des structures du français. A titre d'exemple, le placement des pronoms en swahili est plus proche de celui du français que de l'anglais. Nous nous servons donc du swahili pour expliquer la place des pronoms en français. Ce même rapprochement est observé par rapport à l'accord des adjectifs avec les noms au pluriel et l'emploi du pronom tonique.

Outre l'apprentissage antérieur des langues, des études ont montré qu'il peut exister un facteur qui favorise l'apprentissage des langues par des étudiants des sciences humaines par rapport à ceux qui étudient l'informatique, les études commerciales ou les sciences naturelles (Ehrman & Oxford, 1981). En d'autres termes, les étudiants en sciences humaines sont plus susceptibles de réussir dans l'apprentissage des langues que leurs compatriotes faisant l'informatique, les études commerciales ou les sciences naturelles.

La trajectoire professionnelle est particulièrement importante pour notre contexte d'enseignement-apprentissage car c'est cette dimension professionnelle qui distingue notre contexte d'enseignement de l'enseignement du français général. Un apprenant qui a déjà travaillé dans le secteur de l'hôtellerie ou du tourisme, connaît mieux le domaine visé par l'enseignement-apprentissage du FHT et est susceptible d'avoir des besoins plus clairs et plus ciblés d'apprentissage du français. Ce type d'apprenant serait motivé par son besoin de mieux communiquer avec des clients francophones dans le cadre de son travail, il peut envisager une promotion au travail parce que son patron est francophone, ou même un voyage en France ou dans un pays francophone. Il serait intéressant de voir la relation entre le parcours professionnel et la connaissance du domaine d'un côté et les besoins exprimés de l'autre.

Le parcours de la vie personnelle peut aussi influencer sur la nature des besoins de l'apprenant, et sur ses motivations pour apprendre une langue étrangère. Un apprenant qui est marié à un francophone par exemple, ou qui a des amis francophones serait plus intéressé par des objectifs personnels (au lieu de ou parallèlement aux objectifs professionnels) qu'un apprenant qui n'a aucun contact avec des francophones dans sa vie personnelle.

6.6 L'aptitude.

Selon Dörnyei (2006), l'aptitude est un ensemble des facteurs cognitifs qui tous ensemble font un construit qui sert à mesurer la capacité globale d'un individu pour l'apprentissage des langues. Les tests d'aptitude, conçus pour prédire le succès dans l'apprentissage des langues étrangères, ont été développés pour la première fois vers la fin des années 1920 et le début

des années 1930. Les paramètres qui ont été pris en compte pendant cette époque étaient les compétences en langue native, l'intelligence générale et les tests rapides de la nouvelle langue. En utilisant ce test, il a été possible de prédire la performance en français au lycée (Symonds, repris par Ganschow & Sparks, 2001). John Carroll (repris par Ganschow & Sparks, 2001) a trouvé que l'aptitude langagière était indépendante de l'intelligence générale et était très rare dans sa forme forte, dans la population générale. Le test MLAT (the modern language aptitude test) a été développé par Carroll & Sapon (repris par Ganschow & Sparks, 2001). Il est devenu l'un des tests les plus utilisés et les plus fiables des années 1990.

Les quatre composantes (variables indépendantes) de l'aptitude les plus pertinentes en vue de l'apprentissage des langues étrangères et qui sont pris en compte dans le test MLAT sont (Carroll, repris par Ganschow & Sparks, 2001):

- Le codage phonétique
- Sensibilité à la grammaire.
- Capacité inductive des langues c'est-à-dire la capacité d'associer le son et le sens (Dörnyei, 2006).
- La mémorisation mécanique (la capacité d'apprendre la phonétique et de faire des associations grammaticales (Carroll, repris par Ganschow & Sparks, 2001).

Dans un modèle ultérieur du MLAT, développé pour le contexte scolaire, des aspects affectifs tels que la motivation sont reconnus comme faisant partie de l'aptitude linguistique et sont donc pris en compte. Egalement prise en compte est la dimension d'enseignement qui comprend l'aspect du temps consacré à l'apprentissage de la langue et de la qualité d'instruction. L'aspect cognitif de l'aptitude est peu modifiable alors que l'aspect affectif peut être modifié, soit par l'apprenant, soit par l'enseignant, par son choix de méthodologie (Ganschow & Sparks, 2001).

Il ressort donc que l'aptitude toute seule, dont la forme forte est d'ailleurs rare, ne suffit pas pour prédire le niveau de succès dans l'apprentissage d'une langue étrangère et que celle-ci est médiée par d'autres facteurs personnels et des facteurs liés au contexte de l'apprentissage.

De ce qui précède, nous pouvons conclure que tout apprenant d'intelligence normale, sans distinction d'aptitude cognitive linguistique, a la capacité d'apprendre une langue étrangère. Dans le contexte de notre analyse du public donc, nous n'allons pas compter l'aptitude de l'apprenant parmi les caractéristiques de l'apprenant à prendre en compte.

6.7 La motivation.

Les théories générales de motivation cherchent à expliquer le comportement humain (Dörnyei, 1998). Ce que nous cherchons à expliquer dans cette rubrique de notre étude est : « pourquoi les apprenants apprennent-ils le français ? ». La mesure dans laquelle ces raisons ou motivations sont prises en compte déterminera si le projet d'apprentissage du français sera poursuivi jusqu'au bout. L'un des problèmes principaux de l'apprentissage des langues étrangères (Constantin, 2008) et que nous avons observé par rapport à notre public est un fort manque de motivation chez certains apprenants. Cela se caractérise par l'absentéisme et le manque d'enthousiasme. Est-ce parce que l'offre d'enseignement-apprentissage du FHT ne s'adresse pas aux raisons qui poussent les apprenants à apprendre le français ou parce que l'apprenant ne voit pas l'utilité d'apprendre le français ? Il est donc important pour nous de connaître la raison pourquoi les apprenants s'investissent dans l'apprentissage du français. A partir des résultats obtenus, nous pourrions nous interroger sur la façon de mieux répondre à ces motivations afin de satisfaire les besoins des apprenants.

Mais tout d'abord, qu'est-ce que la motivation ? C'est un construit complexe et multidimensionnel (Dörnyei, 1998) dont la définition même échappe aux chercheurs. Ceux-ci sont néanmoins d'accord qu'elle est la force qui donne de l'énergie au comportement humain (Dörnyei, 1998). Il n'en est pas différent dans le contexte de l'apprentissage des langues où la motivation est cernée comme l'un des facteurs clés qui dirigent le succès dans l'apprentissage des langues étrangères, dépassant même l'aptitude et les conditions d'apprentissage (Gardner & Lambert, repris par Dörnyei (1998)).

La motivation est un processus qui évolue avec le temps et qui se manifeste en phases (Dörnyei, 2006) comme suit:

- La phase pré actionnelle. Ceci implique le choix des buts ou des tâches à poursuivre par l'individu.
- La phase actionnelle: se rapporte aux motivations propres à la situation d'apprentissage se rapportant au programme de langue, à l'enseignant et au groupe d'apprentissage.
- La phase post-actionnelle : c'est la phase de rétroaction, d'évaluation de l'apprentissage qui a eu lieu.

Ce sont les phases actionnelle et pré-actionnelle qui nous intéressent dans ce travail. Premièrement, nous cherchons à connaître les raisons qui poussent les apprenants à apprendre le français; deuxièmement, puisque l'apprentissage est déjà en cours, nous sommes intéressés par l'apprentissage-enseignement qui est en cours. Ce n'est qu'après avoir connu les motivations des apprenants que nous pouvons y répondre en apportant des modifications appropriées à l'offre d'enseignement ?

Du fait de sa nature complexe, il faudra préciser, dans le cadre d'une étude, quelle dimension de la motivation est traitée (Dörnyei, 1998). Voici quelques unes des dimensions principales de motivation:

- La dimension affective/intégrative (Dörnyei, 2006)
- La dimension instrumentale/pragmatique (Dörnyei, 1998)
- La dimension cognitive (Constantin, 2008) et
- La dimension liée aux buts (Dörnyei, 1998).

Quelques descriptions de la motivation nous permettent de ne voir que des dimensions particulières du concept, à titre d'exemple, celle de Constantin (2008) qui postule que « Tout ce qui constitue la motivation incite l'apprenant à s'engager dans l'atteinte d'un but et à persévérer dans son accomplissement (p. 597) ». La motivation donc se manifeste sous forme d'un comportement d'une action. « Pour passer à l'action, l'homme doit trouver du sens à son action » (Constantin, 2008, p. 597). C'est-à-dire, le « pourquoi » de son action doit être clair. Nous sommes ici dans la dimension instrumentale ou pragmatique de la motivation. La dimension Instrumentale/pragmatique se rapporte aux bénéfices potentiels que peut apporter l'apprentissage de la langue, par exemple trouver un emploi ou avoir une augmentation de salaire (Loziquez-Ben Gayed & Mompean, 2009).

Compris dans la dimension intégrative/affective de la motivation est un sentiment ou disposition positive envers la langue seconde ou étrangère, son peuple et sa culture et le désir d'échanger avec eux et de s'intégrer dans cette communauté plutôt imaginaire, souvent globale. (Dörnyei, 2006; Loziquez-Ben Gayed & Mompean, 2009).

La dimension cognitive est divisée en facteurs extrinsèques et facteurs intrinsèques (Loziquez-Ben Gayed & Mompean, 2009) à l'individu. La théorie d'autodétermination est basée sur ce paradigme (Dörnyei, 1998). Le postulat principal de cette théorie est que le besoin d'autonomie est un besoin humain inné. L'autonomie est décrite comme le besoin d'être l'auteur et le gérant de ses actions. Selon cette théorie, pour qu'une activité soit assez

satisfaisante, il faut qu'elle soit autodéterminée, (Dörnyei, 1998) autrement dit, que la motivation soit intrinsèque.

La posture principale de la dimension liée à l'établissement des buts est que la représentation que l'on fait des buts est à la base des processus motivationnels (Dörnyei, 1998). Il existe deux théories dominantes dans cette école de pensée : La théorie d'établissement des buts postule que c'est le but qui dirige toute action humaine.

La théorie d'orientation des buts, pour sa part, distingue deux types de buts : ceux qui sont orientés vers la maîtrise d'une part, et de l'autre, ceux qui sont orientés vers la performance (Dörnyei, 1998). En orientation maîtrise, l'attention est centrée sur la maîtrise de l'objet de l'étude (le français) et le développement de la personne tandis que pour ceux orientés vers la performance, l'action est dirigée par la performance, par exemple l'obtention de bonnes notes ou l'accès à un statut supérieur par rapport à ses collègues etc. (Dörnyei, 1998). En d'autres termes, un apprenant peut être motivé à apprendre le français parce qu'il veut maîtriser la langue ou parce qu'il veut obtenir de bonnes notes. Il faut rappeler que l'existence d'une orientation chez un apprenant n'exclut pas l'autre orientation. L'orientation maîtrise est liée à la motivation intrinsèque alors que l'orientation performance est liée à la motivation extrinsèque.

Dans le monde anglo-saxon, la motivation intrinsèque est considérée comme positive et la motivation extrinsèque négative (Brown, 2009). Une étude menée par Brown (2009) avec un public universitaire français a montré une corrélation positive entre la motivation extrinsèque et la haute performance, montrant ainsi que dans certains contextes culturels, la motivation extrinsèque peut produire des résultats positifs.

6.7.1 La motivation et l'apprentissage des langues.

Des études montrent que la motivation a un effet positif sur l'apprentissage (Constantin, 2008). Une enquête menée par Constantin (2008) a montré que les motivations pour l'apprentissage du français étaient largement de nature intrinsèques et affectives, suivies par les motivations cognitives intrinsèques (montrant que les motivations ne sont pas toujours explicites, en effet les motivations implicites, souvent non-connues car non-exprimées peuvent s'avérer les plus importantes. Une analyse du public visé dans le contexte d'une analyse des besoins permet aux apprenants d'exprimer ces motivations.

L'étude de Loizinguez Ben-Gayed & Mompean (2009) a montré une envie plus forte d'apprendre l'anglais suite à une activité de cyberquête (un travail de compréhension et production écrite dans la perspective actionnelle, avec des tâches à accomplir sur Internet).

L'activité a vu augmenter la motivation des apprenants en augmentant leur employabilité par le savoir-faire transversal acquis (connaissance de l'informatique) et par leur apprentissage de la langue anglaise. La motivation dans ce cas était de nature instrumentale.

La motivation recensée au niveau de l'orientation instrumentale (employabilité) était due au fait que la tâche était adaptée aux attentes professionnelles du public et au fait que les aspects linguistiques avaient été abordés de façon indirecte (Lozinguez-Ben Gayed & Mompean, 2009).

Puisque l'activité informatique est motivante, on peut s'appuyer sur elle pour développer la motivation pour l'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence, l'anglais (Lozinguez-Ben Gayed & Mompean, 2009). Le développement du savoir-faire transversal, peut servir de moyen pour motiver à apprendre une langue étrangère à la phase actionnelle.

6.7.2 La motivation et notre public.

La motivation en matière d'apprentissage des langues peut varier en fonction des contextes socioculturels (Brown, 2009; Dörnyei, 2006), d'où la nécessité de l'étudier dans différents contextes. Une étude menée chez les apprenants de français à l'université Maseno au Kenya a révélé que la raison principale pour l'apprentissage du français était « l'emploi-satisfaction professionnelle (Kazadi, 2006) », une motivation instrumentale, intrinsèque. Il est nécessaire de souligner à ce point qu'il s'agissait d'un public de FLE, suivant une formation en pédagogie, avec l'objectif de devenir professeur de français. En effet, dans la catégorie des raisons professionnelles, la raison principale d'apprentissage du français était de devenir enseignant de français. Le public traité par Kazadi est de FLE, les résultats seraient-ils différents avec un public de FHT.

Puisque notre objectif dans cette étude est de relever les raisons qui poussent les apprenants à apprendre le français, la dimension que nous trouvons la plus pertinente à notre étude est celle de motivation intrinsèque/extrinsèque. Notre choix est orienté par la théorie du constructivisme piagétien qui dirige cette étude et selon laquelle l'apprentissage, centré sur l'apprenant est autodéterminée. Ce qui nous intéresse est donc de savoir si les raisons conduisant à l'apprentissage du français sont déterminées par l'apprenant ou si elles lui sont externes. Pour l'enquête qualitative, nous nous proposons de poser aux apprenants la question suivante : Pourquoi apprenez-vous le français ? Nous nous proposons ensuite de mettre les réponses obtenues dans l'une des deux catégories, soit de motivation intrinsèque, soit de motivation extrinsèque. Quant à la dimension quantitative de notre étude, nous proposerons de présenter aux répondants des déclarations de motivation intrinsèque et de motivation

extrinsèque respectivement. Nous demanderons aux apprenants d'indiquer la raison pour l'apprentissage du français qui leur convient.

Nous observons également que les dimensions de motivation précitées ne sont pas mutuellement exclusives et peuvent donc se recouper. Nous avons vu par exemple, qu'il y a un lien entre la motivation intrinsèque et l'orientation maîtrise. De même, nous voyons un lien entre la motivation instrumentale et la motivation extrinsèque. Il devient alors difficile de cantonner les motivations des apprenants dans des dimensions particulières. Ceci étant dit, même si notre étude se situe dans le constructivisme, nous restons ouverts pour voir quelles autres dimensions de motivation se manifesteront.

6.8 La Personnalité.

Une moyenne à haute corrélation a été notée entre certains traits de personnalité et la réussite dans l'apprentissage des langues. Ces traits de personnalité comprennent le sens de l'humour, l'impulsivité, une orientation vers l'accomplissement, l'assurance de soi, l'extraversion, le goût du risque, le goût d'aventure, la tolérance de l'ambiguïté etc. (Ehrman & Oxford, 1981). Le BMTI « Myers Briggs Type Indicator », l'un des tests les plus populaires de personnalité, présente quatre dimensions de la personnalité comme suit:

- L'introversion vis-à-vis de l'extraversion
- Le sens vis-à-vis de l'intuition
- La pensée vis à vis du sentiment
- Le jugement vis-à-vis de la perception.

Selon Carl Jung qui est l'auteur du concept des personnalités (repris par Ehrman & Oxford, 1981), la personnalité est plus ou moins stable et l'enseignant de langue n'a qu'à s'y adapter.

La théorie BMTI postule que des individus ont leur moyen préféré de traiter les choses qu'ils perçoivent, ils peuvent néanmoins fonctionner dans les extrémités des quatre dimensions. Cela veut dire que, bien que les individus aient des traits de personnalité plus ou moins stables, cela ne les empêche pas de fonctionner de temps en temps dans les deux extrémités des quatre dimensions (Ehrman & Oxford, 1981).

L'extraversion vis à vis de l'introversion: La personnalité extravertie est propulsée par les échanges avec d'autres personnes et s'intéresse aux gens et aux événements. La personnalité introvertie par contre, est propulsée par des activités solitaires et elle est orientée vers la réflexion sur des concepts et des idées.

Le sens vis à vis de l'intuition. La personne orientée vers le sens, utilise ses cinq sens, est focalisée sur les faits et est pratique. La personnalité intuitive se focalise premièrement sur des relations, des possibilités et le sens. Elle est attirée plutôt par l'innovation et le théorique.

La pensée vis-à-vis du sentiment: la personnalité orientée vers la pensée prendra des décisions impersonnelles et objectives alors que la personne orientée vers le sentiment prendra des décisions sur la base des relations personnelles, des valeurs sociales et des relations avec les autres.

Le jugement vis-à-vis la perception : La personne orientée vers le jugement regarde le monde à travers la pensée et le sentiment et préfère une vie organisée et contrôlée. Elle fera ses devoirs et accomplira ses tâches. La personnalité perceptive interagit avec le monde externe à travers les sens et l'intuition, est plus spontanée, plus souple, plus libre et plus ouverte et adaptable. Elle attache de l'importance à la liberté et à l'autonomie.

Chacune des quatre dimensions est considérée comme étant indépendante des autres (Ehrman & Oxford, 1981).

Nous trouvons que certains de ces traits de personnalité sont très similaires. La personnalité orientée vers la pensée est susceptible d'être en même temps orientée vers le jugement car cette dernière orientation exerce la pensée pour regarder le monde.

D'autres modèles des traits de personnalité (Dörnyei, 2006) ont été développés dans le domaine de la psychologie. L'un des plus dominants, le construit d'Eysenck a trois composantes comme suit :

L'extraversion vis-à-vis de l'Introversion,

Le neuroticisme et l'émotivité vis-à-vis de la stabilité émotionnelle

Le psychoticisme et la force de l'esprit vis-à-vis de la tendresse de l'esprit.

Le modèle « *big five* » McCrae & Costa (repris par Dörnyei, 2006) présente les traits de personnalité suivants :

L'extraversion vis-à-vis de l'introversion

Le neuroticisme et l'émotivité vis-à-vis la stabilité émotionnelle

La conscience

L'amabilité

L'ouverture aux expériences.

Nous observons dans ces trois modèles, un recoupement des traits de personnalité : au premier plan, il y a le couple extraversion-introversion, au second plan, le neuroticisme et l'émotivité vis-à-vis la stabilité émotionnelle. Nous trouvons que les deux derniers traits du

modèle *big five*, c'est-à-dire l'amabilité et l'ouverture aux expériences sont des aspects de la personnalité extravertie plutôt que des traits de personnalité indépendants.

Des études qui ont été menées sur l'apprentissage des langues et la personnalité ont montré une corrélation positive entre la réussite académique et la personnalité mais les tentatives de lier cette réussite à une personnalité particulière n'ont pas été déterminantes à cause du manque de cohérence dans la recherche. Dans la plupart des cas, ces traits de personnalité ont été médiés par d'autres facteurs (Dörnyei, 2006). La recherche sur le rôle de l'extraversion-introversion dans l'acquisition d'une langue étrangère montre que la corrélation positive notée a été peu significative ou a été influencée dans certains cas par les activités choisies pour les études. Certaines de ces activités étaient orientées vers l'extraversion tandis que d'autres étaient orientées vers l'introversion, créant ainsi des biais dans les études (Dörnyei, 2006). Par exemple, les études ont montré que les extravertis s'exprimaient mieux que les introvertis en acquisition de la première langue ou de la langue seconde (en contexte de haute anxiété) (Dawaele & Furnham repris par Dörnyei, 2006). Il en était de même quand il s'agissait de l'usage de l'argot où les études ont montré que les extravertis l'utilisaient plus souvent alors que les introvertis avaient tendance à éviter son usage (Dawaele repris par Dörnyei, 2006). Il est possible qu'un changement d'activités puisse produire des résultats différents.

Une étude menée en employant le modèle *big five* de personnalité a montré une corrélation positive entre l'extraversion est la compétence stratégique, des trois compétences mesurées (la compétence stratégique, la compétence organisationnelle et la compétence pragmatique) (Verhoeven & Vermeer, repris par Dörnyei, 2006). Une étude (Ehrman & Oxford, 1981) qui cherchait à rapprocher la personnalité aux stratégies d'apprentissage en utilisant le modèle BMTI a produit les résultats suivants : les extravertis avaient une plus grande tendance à utiliser des stratégies affectives et plus de stratégies de visualisation alors que les introvertis employaient plus les stratégies de recherche et communication de sens. Les apprenants de personnalité intuitive utilisaient plus l'emploi authentique de la langue comme stratégie d'apprentissage et une plus grande variété de stratégies d'apprentissage que d'autres personnalités. Les apprenants qui sont orientés vers le jugement utilisaient des stratégies générales plus souvent que ceux orientés vers la perception alors que les apprenants de personnalité perceptive utilisaient un peu plus souvent les stratégies de recherche de sens que les apprenants de personnalité de jugement. Les apprenants de personnalité orientée vers le

sentiment, employaient plus de stratégies générales d'apprentissage des langues que les apprenants orientés vers la pensée.

De ce qui précède, nous pouvons conclure que la personnalité ne peut pas prédire le succès dans l'apprentissage des langues mais peut influencer sur les stratégies d'apprentissage employées.

Dans ce chapitre, nous avons fait une analyse des caractéristiques ou différences individuelles des apprenants et leur rôle dans l'apprentissage des langues étrangères. Nous avons trouvé que les caractéristiques suivantes influent d'une façon significative sur l'apprentissage des langues étrangères et seront donc prises en compte dans l'analyse de notre public dans le contexte plus large d'analyse des besoins : l'âge, le sexe, la trajectoire personnelle, professionnelle et linguistique, le style d'apprentissage, la stratégie d'apprentissage et la motivation des apprenants. Dans le chapitre suivant, nous traiterons une autre composante du système d'enseignement-apprentissage, à savoir, le programme.

Chapitre 7: Le Programme

Le programme se situe dans le cadre large du *curriculum* à côté des autres composantes telles que la mise en œuvre, l'équipement, l'évaluation et les enseignants (Zotti, 2008). Autrement dit, c'est l'une des composantes du système d'enseignement-apprentissage. Le programme peut être défini comme « [...] une mise en forme concrète mais figée des activités de conception et d'exploitation de choix opérés antérieurement : logique du projet, évaluation des niveaux d'entrée, et de sortie, choix de contenus en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être, séquençage (détermination d'un ordre), planification, préparation des éléments (Richards, cité par Cuq, 2003. p. 203). » Cuq et Gruca (2005) définissent programme comme « [...] toute conception *a priori* de l'activité que la partie guidante souhaite voir accomplir par l'apprenant » (Cuq & Gruca, 2005, p. 130). Ces deux définitions mettent en exergue les dimensions préconstruite et figée, tout en identifiant les composantes du mot programme. Ces deux dimensions ont été l'objet d'une grande polémique au point où la tendance s'est développée de vouloir rejeter toute idée de construction pédagogique préalable (Cuq, 2003; Lehmann, 1993).

Nous trouvons qu'il est difficile, voire impossible de se dispenser complètement d'une sorte de construction préalable de ce que l'on souhaite faire apprendre, surtout en contexte institutionnel. L'essentiel à notre avis, c'est que cette construction soit souple, définissant seulement les lignes directrices mais laissant aux enseignants et apprenants la liberté de choisir les détails des contenus qui leur conviennent selon l'objectif visé à condition que ces objectifs soient orientés par les besoins identifiés préalablement. Ceci étant dit, ce qui nous intéresse dans ce travail, n'est pas le programme documenté en soi mais plutôt le parcours réellement traversé car les deux ne sont pas forcément les mêmes. Nous nous intéressons plus particulièrement à la logique du projet cité ci-dessus, aux contenus enseignés et à l'organisation des éléments constituant le programme pour voir dans quelle mesure ils répondent aux besoins des apprenants. Pour nous, la logique du projet fait référence à l'utilité et la pertinence du projet d'apprentissage du français à nos apprenants.

7.1 L'utilité et la pertinence de l'apprentissage du français.

La question de sens dans l'apprentissage des langues remonte à la fin des années quatre-vingts quand les méthodes behavioristes d'enseignement de français se sont vues remises en cause et quand on cherchait à intégrer du sens dans l'apprentissage des langues. D'après

l'inspecteur général de l'éducation nationale française, c'est la finalité, la définition claire d'objectifs et buts visés qui donnent du sens à l'apprentissage des langues (Bourguignon, 2003). Cette finalité peut être l'éducation d'un acteur social ou d'un citoyen européen comme dans le cas du CECR (Conseil de l'Europe, 2005) ou tout simplement la communication à deux dans l'approche communicative (Puren, 2010). Pour les langues de spécialité cette finalité consisterait à agir dans un contexte professionnel en utilisant une langue étrangère. Toutes ces situations se réunissent autour du principe qu'il faut donner du sens à l'apprentissage sans lequel les apprenants deviennent démotivés. Cet argument est valable à tous les niveaux d'apprentissage des langues et pour tout public.

La question de l'utilité de l'apprentissage des langues est particulièrement importante dans le cadre des langues de spécialité car il s'agit d'adultes qui ne veulent pas perdre du temps à apprendre pour apprendre. L'utilité future de la langue peut avoir une influence motivante sur l'apprentissage des langues (Macré, 2014). A titre d'exemple, les apprenants en faculté de médecine de l'Université Pierre et Marie Curie à Paris ont demandé un rapprochement de leur apprentissage d'anglais à leur programme de médecine car ils auraient ainsi le sentiment d'enrichir simultanément leurs connaissances en médecine (Faure, 2012) sans perdre un temps précieux. L'apprentissage de l'anglais était alors perçu comme alimentant la compétence professionnelle et donc utile. Comment les apprenants du FHT dans les universités publiques kenyanes voient-ils le programme de français qui leur est offert ? Le trouvent-ils utile, porte-il du sens pour eux ? L'enquête que nous proposons devrait nous fournir des informations utiles.

7.2 L'objet-langue.

Une deuxième composante du mot programme concerne les contenus, faisant référence à la composante Objet du modèle SOMA d'une situation pédagogique (Sujet, Objet, Milieu et Agence) (Germain, 1993) et au pôle savoir du triangle pédagogique de Houssaye (Rézeau, 2002). L'objet d'étude dans le contexte de notre travail est la langue française. Pour cette raison, nous préférons le dénommer l'objet-langue pour éviter toute ambiguïté par rapport à l'usage du simple mot « objet » ou du mot « contenus » et en harmonie avec les tendances (Bourguignon, 2003). L'objet-langue traite la problématique quoi enseigner ou apprendre, une question particulièrement importante pour les publics des langues de spécialité.

7.2.1 L'expression de l'objet-langue.

L'objet-langue peut s'exprimer sous forme de contenus, objectifs ou compétence (Demeuse & Strauven, 2013). La forme d'entrée détermine les autres composantes du système d'apprentissage telles que la méthodologie (Demeuse & Strauven, 2013).

7.2.1.1 L'approche par contenus.

Jusqu'à la fin des années soixante, l'objet d'apprentissage était présenté sous forme de contenus souvent linguistiques. Cette pratique représentait la vue de l'enseignement de l'époque qui était la transmission de connaissances de celui qui connaît à celui qui ne connaît pas (Demeuse & Strauven, 2013). L'approche par contenus a été critiquée pour être trop centrée sur l'enseignant, laissant l'apprenant passif (Lehmann, 1993), pour son absence de lien direct avec le monde réel, le cloisonnement des disciplines, parce qu'elle encourageait l'apprentissage par mémorisation et pour son manque de diversité dans les situations d'apprentissage qu'elle présentait (Demeuse & Strauven, 2013). En plus elle était trop linéaire, et proposait un contenu préconstruit (Lehmann, 1993) la rendant trop figé.

7.2.1.2 L'approche par objectifs pédagogiques.

Cette approche relève de la psychologie néobehavioriste. L'entrée par objectifs était prônée par Hameline, Tyler Bloom et de Landsheere (Demeuse & Strauven, 2013) et adoptée par Chancerel et Richterich (1977) entre autres. Selon cette approche, « un objectif pédagogique est une intention d'apprentissage formulée en termes de comportement observable et mesurable de l'apprenant » (Demeuse & Strauven, 2013, p. 69). Il correspond aux formulations du type « l'enfant devra être capable de ». Dans une approche par objectifs, le public cible et les critères d'évaluation sont clairement définis. Il y a aussi une tentative de donner du sens à l'apprentissage. L'approche notionnelle-fonctionnelle représenté par « Un Niveau Seuil » est un exemple de cette tentative pour donner du sens à l'apprentissage à travers des objectifs fonctionnels et des actes de parole (Zotti, 2008, p. 18). .

L'approche par objectifs présente certains avantages en particulier, elle est centrée sur l'apprenant, elle aide à orienter l'enseignant et l'apprenant et elle permet l'autoévaluation (Demeuse & Strauven, 2013). Néanmoins, elle est critiquée pour la lourdeur du processus d'identification des besoins qu'elle implique, la tendance qu'elle présente, à négliger les niveaux supérieurs des taxonomies d'objectifs et plus important, son manque de lien clair avec la vie réelle.

7.2.1.3 L'approche par compétence.

L'approche par compétences donne du sens à l'apprentissage en proposant des activités qui sont liées à celles que les apprenants sont susceptibles de rencontrer dans la vie réelle (Demeuse & Strauven, 2013). La compétence nécessite l'intégration du savoir et le savoir-faire (Demeuse & Strauven, 2013). Cette situation d'intégration ressemble à une situation réelle dans laquelle risque de se retrouver l'apprenant.

(Demeuse & Strauven, 2013). L'approche par compétences présente les caractéristiques suivantes :

- L'apprenant doit être confronté à un problème
- Le sujet doit voir le lien entre la situation résolue antérieurement et la situation-problème actuelle.
- La compétence implique la mobilisation de différents types de ressources (cognitives, affectives, gestuelles et pas seulement des connaissances.

A partir de ces traits, on voit que l'approche par compétence est ancrée sur les théories du cognitivisme, du constructivisme et du socioconstructivisme (Demeuse & Strauven, 2013).

Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) (Conseil de l'Europe, 2005) est un bon exemple d'une formulation de l'objet d'apprentissage par compétence. Ici, on distingue deux catégories de compétences : compétences générales et compétences communicatives langagières. Les compétences générales font référence à ce que l'apprenant apporte à la formation ; c'est à dire le savoir, le savoir socioculturel, l'aptitude et le savoir-faire, le savoir-être et le savoir apprendre. Les compétences communicatives langagières comprennent les compétences linguistiques, les compétences sociolinguistiques et les compétences pragmatiques (Conseil de l'Europe, 2005). Les compétences à communiquer langagièrement trouvent leur expression dans les activités langagières. Celles-ci ont été identifiées dans le CECR comme les activités et stratégies de production, les activités et stratégies de réception, les activités et stratégies d'interaction et les activités et stratégies de médiation (interprétation et traduction). Dans cette rubrique de notre travail c'est les compétences à communiquer langagièrement et les activités langagières qui nous intéressent, les compétences générales ayant été traitées dans le chapitre analyse du public.

Toutes ces compétences doivent être articulées avec les besoins de l'apprenant et le domaine visé de l'utilisation de la langue. Le CECR (Conseil de l'Europe, 2005) en repère quatre à savoir, le domaine personnel, le domaine public, le domaine professionnel et le

domaine éducationnel. Pour nous, le domaine d'utilisation est le paramètre le plus important par rapport à l'objet-langue car c'est lui qui distingue le français de spécialité du français général.

Nous trouvons que l'expression de l'objet d'enseignement-apprentissage par compétence est compatible avec notre étude pour les raisons suivantes : premièrement, elle s'inscrit dans le constructivisme et le socioconstructivisme qui sont les théories sur lesquelles s'appuie ce travail. Deuxièmement, elle donne du sens à l'apprentissage, en intégrant le savoir et le savoir-faire, correspondant à l'articulation entre le français et la compétence professionnelle dans le contexte des langues de spécialité. Néanmoins, nous pensons qu'il ne faut pas s'arrêter au niveau de compétences car à notre avis, il est nécessaire de préciser l'usage qu'on veut faire de ces compétences une fois acquises.

7.2.1.4 L'approche par tâches.

L'expression de l'objet-langue sous forme de tâches trouve sa place dans l'enseignement du français général dans le CECR qui adopte une approche par tâche dans une perspective actionnelle bien que ces tâches ne soient pas explicites. Néanmoins, cette approche existe depuis les années quatre-vingt-dix surtout dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des publics spécifiques (Lehmann, 1993). Dans cette approche, le contenu langagier est formulé à partir de ces tâches qui sont à leur tour définies à partir des besoins des apprenants dûment identifiés. L'approche par tâche n'est donc pas propre aux publics spécifiques mais s'accorde bien avec ce public (Carras et al., 2007). L'approche par tâches en tant que courant méthodologique sera discutée en détail dans la rubrique sur la mise en œuvre du programme.

A notre avis donc, l'expression de l'objet-langue sous forme de tâches nous semble la plus compatible avec les publics de français de spécialité dont le nôtre car elle permet de voir clairement l'usage qui sera fait de la langue française, donnant ainsi plus de sens à l'enseignement-apprentissage. Ces tâches seront alors les tâches professionnelles ou non-professionnelles que les apprenants voudront, devront ou auront à accomplir en utilisant le français. Néanmoins, il sera également important d'explicitier les compétences nécessaires pour l'accomplissement des tâches en question car les tâches s'appuient sur des compétences (Conseil de l'Europe, 2005; Demeuse & Strauven, 2013). En d'autres termes, les tâches ne peuvent pas s'accomplir sans compétences.

7.2.2 La dimension culturelle de l'objet-langue.

La dimension culturelle de l'objet-langue est aujourd'hui généralement acceptée mais souvent négligée dans l'enseignement-apprentissage (Beacco, 2011). Pour éviter cette situation, Beacco (2011) suggère que les activités culturelles soient précisées explicitement dans les curriculums. Le CECR présente deux façons de regarder la question de culture : premièrement comme savoir socioculturel et deuxièmement dans le sens interactif, ce qui nous conduit vers l'interculturel. Dans l'optique de savoirs, la culture fait références aux connaissances objectives de nature civilisationnelle de la communauté parlant la langue-cible. La compétence interculturelle par contre comprend les éléments suivants:

- La capacité de reconnaître les différences culturelles entre sa propre culture et la culture cible (Byram & Zarate, 1996), et les variations au sein de la même culture (Conseil de l'Europe, 2005)
- La capacité de résoudre des malentendus en expliquant ces différences (Byram & Zarate, 1996) et,
- La capacité d'évaluer son intervention (comme décrit ci-dessus) (Byram & Zarate, 1996).

D'après Byram & Zarate (1996), tout apprenant d'une langue étrangère a besoin de la compétence interculturelle peu importe son futur niveau d'interaction avec la culture de la deuxième langue. La dimension interculturelle est d'autant plus importante pour notre public que les cultures en question sont très éloignées l'une de l'autre.

7.3 La structure

7.3.1 Les niveaux offerts.

La question des niveaux d'entrées dans un projet d'apprentissage des langues nous semble importante par rapport à notre travail. Selon la théorie du constructivisme, l'existence d'un obstacle ou d'un défi est une condition nécessaire pour l'apprentissage (Bronckart, 1977). Quand les contenus à apprendre sont perçus comme soit trop faciles, soit trop difficiles, les apprenants peuvent devenir frustrés comme le montre Macré (2014) entravant ainsi l'apprentissage. Pour qu'il y ait apprentissage donc, il faut offrir aux apprenants un niveau de français légèrement supérieur au leur.

Par rapport au contexte de notre travail, la question de niveau d'entrée en FHT présente un problème qui mérite une attention particulière. Comme déjà vu dans la rubrique de ce travail

traitant « le contexte du pays », il existe un nombre croissant de personnes au Kenya qui ont eu contact avec la langue française, grâce aux études secondaires, à l'Alliance Française actuellement implantée dans quatre villes kenyanes et aux nombreux instituts privés offrant des cours de français. Quand ces personnes, devenues étudiants arrivent à l'université pour poursuivre la licence en hôtellerie ou en tourisme, on s'attend à ce qu'il y ait une continuité dans leur apprentissage du français et non une rupture ou un retour à zéro. Un apprenant qui a déjà étudié le français au secondaire et qui a l'équivalent du niveau A2 ou B1 du CECR, se retrouvant en classe débutant au niveau universitaire ne va rien apprendre et risque de perdre la motivation. Est-ce que les niveaux d'entrée en cours de FHT conviennent aux apprenants ? La réponse à cette question peut aider à expliquer certaines observations que nous avons faites par rapport à ce public : l'absentéisme fréquent, le manque de motivation chez certains apprenants etc. De même, un rajustement des niveaux offerts peut améliorer la situation.

Un autre problème qui se pose par rapport aux niveaux est l'harmonisation des niveaux de français offerts, non-seulement entre les universités mais avec le monde externe aux universités. Comment par exemple pourra-t-on établir le niveau d'un apprenant qui a quitté l'université et qui souhaite continuer ses études à l'Alliance Française. L'Alliance Française qui est le plus grand réseau d'enseignement du français en dehors du système scolaire national a adopté depuis des années le CECR comme référentiel des niveaux. N'est-il pas temps pour les universités kenyanes de considérer la possibilité d'harmoniser les niveaux des publics de français de spécialité avec le CECR ?

7.3.2 Parcours unique ou différencié?

Une autre question se soulève, celle des parcours. Les programmes d'enseignement-apprentissage de français des années précédant les années quatre-vingt-dix ont été critiqués pour leur linéarité (Lehmann, 1993), pour offrir un parcours unique sans prendre en compte les besoins variés des apprenants. Depuis cette époque alors, la tendance est de prendre en compte les besoins des apprenants.

Pour nous, cette prise en compte implique la possibilité pour les apprenants de choisir à partir d'une gamme variée, les modules qui correspondent à leurs besoins. Nous savons que l'université de Nairobi offre une filière d'hôtellerie et une filière différente de tourisme et qu'au sein de chacune de ces filières, il y a des spécialisations. En hôtellerie par exemple, il y a la spécialisation restauration et la spécialisation hébergement. L'apprenant est appelé à choisir la spécialisation qu'il préfère. Y'a-t-il une telle structure quand il s'agit de

l'enseignement des langues étrangères ? Sinon, est-ce que la structure actuellement existant convient aux apprenants ?

La question de la composition du groupe. Est-il homogène ou hétérogène en termes de niveau, et de discipline ? Et comment cela influe-t-elle sur l'apprentissage ?

7.3.3 Les effectifs.

L'observation nous montre que l'apprentissage des langues n'est pas compatible avec de grands groupes. Quand le groupe est trop grand, il y a tendance à la passivité, la déconcentration, et l'absentéisme de la part des apprenants. L'enseignant, pour sa part tend à recourir aux cours magistraux comme méthodologie d'enseignement (Narcy-Combes, 2008). Dans de telles conditions, les cours de français deviennent une charge tant pour l'apprenant que pour l'enseignant. Quels sont les effectifs dans les cours de FHT dans les universités ciblées par ce travail et comment les apprenants apprécient-ils la situation ?

Dans cette rubrique, nous avons examiné trois dimensions du mot programme, son utilité, sa structure et ses contenus. Nous avons noté que c'est l'utilité réelle ou perçue d'une action qui donne du sens à l'action. Par rapport à notre public, nous avons trouvé que les contenus du programme sont mieux exprimés par tâches, mais qu'il fallait expliciter les compétences nécessaires pour réaliser ces tâches. Nous avons également noté que la dimension culturelle est une composante importante de l'objet-langue. Quant à la structure des programmes, nous avons trouvé que les niveaux différenciés des apprenants ainsi que la composition du groupe-classe peuvent influencer sur l'apprentissage. Notre étude nous permettra de voir comment ces dimensions du programme actuel sont perçues principalement par les apprenants, mais aussi par les enseignants et les professionnels du secteur de l'hôtellerie et du tourisme. Dans la rubrique qui suit, nous nous concentrons sur la phase pratique du programme, c'est-à-dire, sa mise en œuvre.

7.4 La mise en œuvre

La période précédant les années quatre-vingt était caractérisée par différentes vagues méthodologiques y compris l'ensemble des méthodologies traditionnelles (Cuq & Gruca, 2005) et la méthodologie Structuro-globale audiovisuelle favorisant la communication orale et centrée sur le vocabulaire. Aujourd'hui, ces méthodologies sont remises en cause pour diverses raisons parmi lesquelles, la centration sur les contenus linguistiques et surtout leur manque de lien direct avec le monde réel et le manque de sens parmi d'autres (Cuq & Gruca, 2005)

Depuis 1980, l'approche communicative s'est imposée dans l'enseignement de la langue générale, des langues de spécialité ainsi que des langues pour objectifs spécifiques (Carras et al., 2007). Pendant les années quatre-vingt-dix, Lehmann (1993) proposait déjà l'adoption de l'approche par tâches pour publics spécifiques. Néanmoins, ce n'est qu'avec le CECR que cette approche s'est installée comme vague méthodologique pour tout public.

Dans les décennies récentes, notre planète a vu des avancées technologiques de dimensions inattendues. Celles-ci ont pénétré tous les espaces de la vie humaine, y compris les classes de langues. Ces avancées technologiques ont permis le développement des méthodologies qui se servent des technologies. L'une de ces méthodologies est l'autonomisation de l'apprenant.

Dans cette rubrique donc, nous nous proposons, dans un premier temps, de poser un regard sur les vagues méthodologiques dominantes de notre époque en vue d'en déchiffrer les caractéristiques principales. Dans un deuxième temps, nous rapprocherons ces méthodologies des publics visés par notre étude afin de relever les conséquences possibles de leur adoption.

7.4.1 L'approche communicative.

L'approche communicative est basée sur les théories de compétences communicatives prônées par Hymes (Rosen, 2010) et Austin (Bourguignon, 2008). Les théories prônées par Hymes tournent autour des situations de communication alors que celles d'Austin portent sur les actes de parole et les intentions du locuteur (Bourguignon, 2008). Les caractéristiques de l'approche communicative sont les suivantes :

- Le but final (de toute activité langagière) est la communication (Bourguignon, 2003).
- Elle se focalise sur les aspects sociaux et pragmatiques de la communication (Rosen, 2010)
- Elle est centrée sur l'apprenant et non sur l'enseignant (Rosen, 2010)
- Elle accorde de l'importance au sens (Rosen, 2010)

- L'approche communicative vise à développer les compétences communicatives (Bourguignon, 2003).

Sur le plan méthodologique, elle privilégie les activités de production et de réception (Rosen, 2010) ainsi que les jeux de rôle et simulations à deux personnes (Puren, 2010). La communication est l'objectif et le moyen (Puren, 2010). En ce qui concerne l'évaluation en approche communicative, c'est la réussite de la communication qui est évaluée (Puren, 2010)

7.4.2 L'approche par tâches.

L'approche par tâche s'inscrit dans une perspective dite actionnelle. La perspective actionnelle voit l'apprenant comme un acteur social « 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 » (Conseil de l'Europe, 2005). Elle s'inspire de la finalité européenne de développer un citoyen européen plurilingue et pluriculturel. En perspective actionnelle, il ne s'agit plus de former « un étranger de passage » (Rosen, 2010, p. 489) mais un citoyen européen capable de s'intégrer dans la communauté » (Rosen, 2010, p. 489). Elle met en avant les aspects sociaux, socioculturels et pragmatiques de la communication. Théoriquement donc, la perspective actionnelle s'appuie sur le socioconstructivisme de Vygotsky

Dans la perspective actionnelle, le but final n'est pas la communication (comme ça en approche communicative) mais la tâche (Bourguignon, 2003; Coste, 2010). Les tâches visent à développer principalement la capacité à communiquer, parmi d'autres capacités et peuvent comprendre les activités langagières et activités non-langagières (Bourguignon, 2003; Coste, 2010). La compétence est donc définie en fonction du nombre de tâches qu'on arrive à accomplir correctement (Rosen, 2010). L'approche par tâches privilégie la médiation et l'interaction comme activités langagières (Rosen, 2010). Il faut prendre garde de ne pas confondre tâches et activité de classe ; ce n'est pas toute activité d'apprentissage qui peut être qualifiée de tâche. Sont qualifiées de tâche les activités qui ont du sens et sont utiles aux yeux des apprenants (Rosen, repris par Coste, 2010). La perspective actionnelle se focalise sur le processus d'accès au savoir (objet-langue) que sur le savoir tout court (Bourguignon, 2003). En perspective actionnelle, donc, l'évaluation est basée sur le processus ainsi que sur la réussite du projet (Puren, 2010). En plus, une disposition d'autoévaluation est mise en place et l'évaluation formative est généralement pratiquée (Rosen, 2010).

7.4.3 L'approche par tâches et l'approche communicative

7.3.3.1 Convergences.

La perspective actionnelle ne prétend pas être une nouvelle vague méthodologique mais elle est proche des méthodologies communicatives existantes du point de vue de la participation active de l'apprenant, de la tentative d'apporter du sens à l'apprentissage, de la prise en compte des besoins des apprenants et des activités de classe telles que la simulation globale, privilégiée par le FOS (Coste, 2010).

7.3.3.2 Divergences.

L'une des différences principales entre l'approche communicative et l'approche par tâche se situe au niveau du rapport au but visé par l'apprentissage. L'approche communicative vise à développer des compétences communicatives tandis qu'en perspective actionnelle ce qui est visé est l'accomplissement des tâches en s'appuyant sur les activités de communication langagière (Bourguignon, 2003). Ainsi, les compétences, exprimées sous forme d'activités communicatives servent d'outil pour l'accomplissement des tâches (Conseil de l'Europe, 2005).

D'autres nuances entre les deux approches se présentent au niveau des activités entreprises pour chacune de ces approches. La perspective actionnelle privilégie les activités collaboratives (Bourguignon, 2003; Rosen, 2010) se focalisant sur l'action tandis que l'approche communicative privilégie l'activité individuelle ou à deux, se focalisant sur la communication (Rosen, 2010). La perspective actionnelle est donc centrée sur le groupe plutôt que sur l'apprenant individuel, privilégiant ainsi des outils pédagogiques collaboratifs tels que le Web (Rosen, 2010). En approche communicative, l'apprenant est appelé à réemployer toutes les structures, expressions, formules travaillées alors qu'en perspective actionnelle, il choisit ce qui lui est utile pour l'accomplissement d'une tâche donnée (Puren, 2010). En perspective actionnelle, l'apprenant est impliqué dès la phase de conception de la tâche alors qu'en approche communicative, il est impliqué dans la phase de préparation de l'activité communicative (Puren, 2010). La perspective actionnelle traite une action réelle authentique tandis qu'en approche communicative il s'agit d'une simulation d'une action réelle (Puren, 2010)

Quant à l'évaluation, en perspective actionnelle, sont évaluées la compétence communicative, la compétence générale individuelle et la compétence sociale (Rosen, 2010) alors qu'en approche communicative la compétence sociale n'est pas évaluée.

De ce qui précède, nous trouvons que la plupart des traits de la perspective actionnelle décrits ci-dessus ne sont pas propres à cette perspective car ils peuvent également s'appliquer en approche communicative. Le travail collectif par exemple, n'est pas exclu de l'approche communicative. De même, la simulation peut être pratiquée en perspective actionnelle là où la situation ne permet pas la réalisation d'une tâche dans un contexte réel. En plus, toutes les deux approches méthodologiques traitent les compétences communicatives. Pour ces raisons, nous sommes amenés à conclure avec Bourguignon (2003) que la transition de la perspective actionnelle est un rajout à l'approche communicative et pas une rupture totale avec elle (Bourguignon, 2003). Il s'agit « des continuités marquées » plutôt que « des ruptures » (Rosen, 2010, p. 489).

7.4.4 Approches méthodologiques et publics de spécialité.

D'après Carras et al., (2007) l'enseignement du français pour les publics de Français sur Objectifs Spécifiques, Français Professionnel et Français de Spécialité est caractérisé par les orientations méthodologiques suivantes (Carras et al., 2007) :

- L'approche communicative
- La centration sur l'apprenant
- L'analyse des discours
- L'évaluation des compétences communicatives et
- La pédagogie actionnelle (par tâches et projets)

Bourguignon (2008) pour sa part postule que l'enseignement des langues de spécialité vise la compétence de communication (produire et comprendre dans la langue utilisée dans le domaine de spécialité), adoptant ainsi l'approche communicative. Nous voyons dans les deux scénarios un amalgame de l'approche communicative et l'approche par tâches. Carras et al. (2007) recommandent l'adoption de l'approche par tâches pour les publics spécifiques en se basant sur l'argument que pour les publics spécifiques, le centre d'intérêt n'est pas la langue mais la réalisation des actes de parole et l'accomplissement des tâches. Ces tâches sont liées aux besoins des apprenants (Carras et al., 2007). L'approche par tâche est basée sur l'usage présent et futur de la langue par l'apprenant (Carras et al., 2007). Les contenus enseignés doivent donc correspondre aux tâches que les apprenants auront à effectuer plus tard (Carras et al., 2007). Bien qu'elle s'accorde bien avec le FOS, l'approche par tâches n'est pas particulière au FOS (Carras et al., 2007) et peut donc s'appliquer à

d'autres publics d'enseignement-apprentissage du français, y compris celui de français de spécialité.

7.4.5 Application à notre public.

La centration sur l'apprenant qui est un trait de l'approche communicative et qui considère l'apprenant comme « l'acteur principal de l'apprentissage » (Rosen, 2010, p. 491), présente l'avantage de prendre en compte l'individualité de l'apprenant, ses styles et stratégies d'apprentissage et sa personnalité. Il y a par exemple des apprenants qui apprennent mieux en travaillant seul ou à deux plutôt qu'en groupe. En travail collectif prôné par l'approche par tâches, il y a des personnalités qui risquent de dominer le travail en groupe, poussant d'autres aux périphéries du projet entravant ainsi leur apprentissage.

Actuellement, l'approche communicative est déjà employée dans l'enseignement secondaire et à l'Alliance Française au Kenya. Puisque l'approche par tâches ne marque pas une rupture avec l'approche communicative mais une continuité, nous ne voyons aucun problème à l'adopter dans l'enseignement des langues de spécialité à l'université. C'est de notre avis que si l'approche communicative donne du sens à l'apprentissage du français, l'approche par tâches donne encore du sens à l'apprentissage du français de spécialité car elle permet d'orienter les compétences communicatives vers la réalisation des tâches professionnelles, permettant ainsi d'articuler l'apprentissage du français au savoir faire professionnel des apprenants. En plus, l'approche par tâches offre l'avantage complémentaire d'encourager l'autonomie chez l'apprenant car celui-ci est amené à travailler à l'extérieur de la classe sans surveillance (Buck & McAllister, 2011).

Une étude menée par Macré (2014) a montré que les méthodologies d'apprentissage des langues utilisées antérieurement peuvent entraver la réussite des nouvelles méthodologies (Macré, 2014). La mise en œuvre de l'approche par tâche n'est donc pas sans risque. Pour assurer sa réussite pour nos publics, il faudra certaines considérations sur sa mise en œuvre.

L'approche par tâches demande l'implication des apprenants en amont (à la phase de conception) de la tâche et dans la définition des compétences et ressources dont ils auront besoin pour accomplir la tâche. Cela demande une forte motivation de la part des apprenants, et une souplesse de la part des enseignants et des apprenants habitués à différentes méthodologies, directives et semi-directives et où l'apprenant reste soit passif, soit ne faisant que ce qu'on lui demande de faire. Pour assurer la réussite donc, un changement de méthodologie doit être accompagné d'un changement de mentalité des personnes concernées directement par l'apprentissage des langues.

L'approche par tâches demande la mobilisation de certaines compétences générales, langagières et professionnelles qui sont parfois absentes chez les apprenants. Au niveau débutant, les compétences langagières et souvent les compétences professionnelles sont largement absentes. Imaginons un scénario où les apprenants doivent accueillir un groupe de touristes français à l'aéroport, une tâche relativement simple, qui viendrait au début de leur apprentissage du français. Malgré la simplicité de la tâche, les apprenants débutants n'ont aucune compétence langagière pour l'accomplir. Après la conception de la tâche par les apprenants, il faudra l'intervention de l'enseignant pour équiper ces derniers avec toutes les compétences nécessaires pour accomplir la tâche avant de les appeler à l'accomplir. Cette démarche est à peine différente de celle de l'approche communicative, avec sa phase de préparation préalable des éléments linguistiques (Puren, 2010). Pour les niveaux débutants, (l'équivalent d'A1 et A2 du CECR), nous trouvons qu'il serait souhaitable d'adopter l'approche communicative avant de passer à l'approche par tâches à partir du niveau intermédiaire (l'équivalent de B1).

Au niveau intermédiaire, les apprenants peuvent avoir les compétences langagières mais pas de compétences professionnelles nécessaires pour accomplir une tâche donnée. On peut demander à un groupe d'apprenants de FHT par exemple, d'organiser un voyage alors qu'ils n'ont pas appris, dans leur cours de spécialité, les aspects techniques de la rédaction d'un itinéraire. Cela n'entre pas dans le domaine de l'enseignant de langue d'enseigner les aspects techniques de la spécialité. Il faudra alors que l'enseignant vérifie d'abord les connaissances techniques des apprenants avant d'aborder une tâche professionnelle quelconque. L'une des solutions à ce problème, qui a été d'ailleurs proposée par des étudiants en médecine (plus haut) serait d'harmoniser le programme de langue de spécialité avec le programme de la spécialité.

L'approche par tâche peut être longue, au point où les apprenants perdent de vue leurs objectifs ou la tâche principale. Cet état de choses peut être exacerbé par la difficulté de se regrouper à l'extérieur de la classe, des ruptures (fin de cours, weekend, absentéisme, voyages officiels) etc. Pour alléger ce problème, on pourra diviser la tâche en sous-tâches plus courtes et veiller à ce que les apprenants n'oublient pas le contexte général des sous-tâches.

L'approche par tâches demande un investissement important en matière de temps. La réalisation d'une seule tâche peut prendre jusqu'à vingt heures de contact en présentiel. Dans un contexte comme le nôtre où le temps consacré à l'apprentissage des langues a tendance à

diminuer, il devient difficile de progresser en adoptant une approche par tâche comme méthodologie. Une solution possible serait de limiter le nombre de tâches prévues sur le programme où d'adopter le travail en autonomie.

7.4.6 Méthodologies des grands groupes.

Un autre problème d'ordre méthodologique qui risque de se poser par rapport aux publics d'enseignement du FHT dans les universités publiques kényanes et qu'il faut affronter est celui des grands groupes. La pratique dans les universités publiques kényanes est de tenir des cours magistraux dans des auditoriums. A moins que l'enseignement des langues ne soit traité différemment, cela risque d'être le cas en classe de FHT. Comment les apprenants trouvent-ils cette situation vis-à-vis leur apprentissage du français ? En guise de solution on peut dans un tel cas soit revendiquer pour un changement de politique afin d'avoir des classes moins grandes, soit s'adapter à la situation en adoptant des méthodologies des grands groupes. Ces méthodologies se basent sur le principe de division du grand groupe en sous-groupes ou de faire travailler les apprenants en alternance (Cuq & Gruca, 2005). Quelques exemples des techniques des grands groupes comprennent (Cuq & Gruca, 2007):

- Le monitorat et l'aide mutuelle
- L'élaboration progressive
- La leçon débat
- La recherche collective d'idées sous forme d'activité de remue-méninges
- et l'usage des plateformes multimédia (Narcy-Combes 2008). Cette dernière activité est particulièrement importante car liée à la question d'autonomisation de l'apprenant.

7.4.7 L'autonomisation

Puisque notre étude est ancrée dans le constructivisme, nous ne pouvons pas traiter la question de méthodologie sans toucher au concept d'autonomisation. L'autonomie a été facilitée par les avancements en Technologies d'Information et de Communication pour l'Enseignement (désormais les TICE) (Harding-Esch, 1990) qui ont changé le rôle de l'enseignant et mis l'apprenant au centre de l'apprentissage. En termes simples, l'autonomie peut être définie comme la prise en charge de sa formation (Macré, 2014). Le mot autonomisation est préférable à celui d'autonomie car il implique un processus plutôt qu'une fin (Duda, 2006). Un apprenant autonome définit son parcours (objectifs et contenus, méthodes et techniques et s'autoévalue) (Baisnée, 2008). Autrement dit, un apprenant autonome joue un rôle actif dans la construction de ses connaissances comme le postule le

constructivisme piagétien. La question d'autonomisation des apprenants pour nos publics est rendue pertinente par la diminution dans le nombre d'heures consacrés à l'apprentissage du français, par le problème possible de grands groupes et par la notion de formation continue. A l'université de Nairobi, par exemple, sont consacrés à l'enseignement du français dans le cadre licence en hôtellerie et tourisme, seulement 45 heures par semestre, pendant quatre semestres. Pour que cet apprentissage du français soit fructueux et utile, on ne peut plus dépendre du temps en présentiel. Il serait alors nécessaire d'aider l'apprenant à construire lui-même les connaissances dont il a besoin, pour compenser le manque de temps en présentiel et pour lui permettre de continuer son apprentissage au-delà de l'horaire officiel et des murs de l'université.

Baisnée (2008) identifie les éléments suivants comme indicateurs de l'autonomie: la motivation intrinsèque, l'indépendance de l'apprenant vis-à-vis l'enseignant, la croyance des apprenants dans leur capacité à apprendre et les capacités métacognitives des apprenants. Ces dernières se déclinent en connaissances cognitives y compris la connaissance des stratégies de connaissance, la connaissance de soi et l'autorégulation des connaissances. L'autorégulation est un « processus par lequel une personne suit, ajuste et vérifie par elle-même son fonctionnement cognitif et affectif et ses comportements (Baisnée, 2008, p. 71) » face aux nouvelles connaissances (Macré, 2014).

Différentes études sur l'autonomie des apprenants ont révélé des motivations surtout extrinsèques (Baisnée, 2008; Macré, 2014) à savoir la réussite aux examens et non les besoins d'études ou professionnels (Macré, 2014). Par rapport aux capacités métacognitives, l'étude de Baisnée (2008) a montré que la connaissance des stratégies de connaissance parmi les apprenants de première année se limitait aux outils de référence et à la mémorisation. Quant à la connaissance de soi (ses forces et faiblesses), les résultats n'étaient pas décisifs. Le principe d'autorégulation était également peu connu et peu appliqué (Baisnée, 2008). Le besoin d'autorégulation était surtout présent parmi les premières années et les étrangers (Macré, 2014).

Quant au troisième indicateur d'autonomie, c'est-à-dire l'indépendance de l'apprenant vis-à-vis de l'enseignant, les diverses études (Buck & McAllister, 2011; Macré, 2014) ont montré que les apprenants tiennent toujours au rôle traditionnel de l'enseignant, même avec une plate-forme multimédia. Des apprenants de première année utilisant une plate-forme d'apprentissage en autonomie guidée ont déclaré se sentir seuls voire abandonnés (Buck & McAllister, 2011; Macré, 2014) malgré le fait que relativement peu de temps était consacré

au travail à l'extérieur de la classe (Macré, 2014) et la disponibilité du guidage (Buck & McAllister, 2011).

La croyance sur sa capacité d'apprendre en général et d'apprendre le français en particulier est un autre indicateur d'autonomie. Les apprenants dans l'étude de Macré (2014) se sont sentis incapables de progresser face à la difficulté perçue du travail qu'ils avaient à effectuer.

En conclusion nous pouvons dire que l'autonomie comme approche méthodologique, bien que nécessaire, ne va pas de soi. Elle est peu populaire (Buck & McAllister, 2011) même en se servant des multimédias et n'est souvent pas prise au sérieux (Macré, 2014). Cela veut dire que seuls les étudiants très motivés et assurés risquent de la trouver utile. Bien que sa réussite dépende d'une grande partie des traits internes propres à l'apprenant, étant un processus (Baisnée, 2008; Macré, 2014), l'autonomie peut aussi se développer au fur et à mesure et même s'apprendre (Holec, 1990b, 1991). Il est donc peu étonnant que les apprenants de première année se situent au niveau basique en autonomie (Baisnée, 2008) et qu'ils éprouvent plus de difficultés à travailler en autonomie que les apprenants de troisième année (Macré, 2014). L'apprentissage de l'autonomie ou l'autonomisation en d'autres termes est différent d'un apprentissage autodirigé. Dans ce dernier cas, l'apprenant est laissé tout seul à se débrouiller avec les ressources mises à sa disposition. L'apprentissage de l'autonomie quant à lui, consiste à développer chez l'apprenant une culture langagière, une culture d'apprentissage et une méthodologie (Holec, 1991). C'est ce processus qu'Holec (1990b) dénomme « apprendre à apprendre ».

Avant de mettre en place un dispositif d'apprentissage en autonomie donc, et pour assurer sa réussite, il est conseillé de prendre en compte les besoins linguistiques et motivationnels des apprenants (Macré, 2014). Il faudra également prévoir un dispositif d'apprendre aux apprenants à apprendre. Cela implique un changement de mentalité quant aux rôles de l'enseignant et de l'apprenant respectivement (Holec, 1990b). Par rapport à notre public, il s'agit également de s'interroger sur les pratiques actuelles d'apprentissage en autonomie, les perceptions des apprenants et des enseignants vis-à-vis de l'apprentissage en autonomie et les conditions matérielles par rapport à l'apprentissage en autonomie.

Chapitre 8 : les ressources pour l'enseignement-apprentissage

Les ressources constituent une composante importante du système d'enseignement-apprentissage car les contenus d'apprentissage ainsi que la méthodologie adoptée en dépendent. Dans le cadre de notre travail, le mot « ressource » fait référence aux supports techniques et pédagogiques, au temps et aux lieux où se déroulent les cours.

Dans le cadre de notre thèse, nous cherchons à identifier les ressources disponibles pour l'enseignement-apprentissage du français de l'hôtellerie et du tourisme dans les universités publiques kenyanes, les ressources réellement utilisées et leur adéquation aux yeux des apprenants. Sur le plan théorique, nous proposons dans ce chapitre de poser un regard sur quelques ressources techniques et leurs conséquences sur l'apprentissage des langues en général. Ensuite, nous examinerons quelques supports pédagogiques souvent prônés pour l'enseignement-apprentissage des langues de spécialité, à savoir les manuels et les documents authentiques.

8.1 Supports techniques.

Pour nous, les supports techniques se réfèrent aux équipements et infrastructure techniques pour l'apprentissage des langues, à savoir, les lecteurs DVD, lecteurs CD, téléviseur, lecteurs vidéo, internet et plateformes TIC entre autres. Ceux-ci peuvent exister comme unité individuelle ou au sein d'un laboratoire des langues ou d'un centre de ressources.

8.1.1 Accès.

Quand on parle des ressources techniques pour l'apprentissage des langues, la première question qui se pose est celle de l'accès. Aujourd'hui, dans le monde, la technologie fait partie de la vie quotidienne, tant dans l'espace professionnel que dans l'espace privé. Se référant aux jeunes, Broadbridge et Chiarriau (2013) parlent d'une génération « connectée », technologiquement avancée, née et élevée dans la technologie. Malgré ce phénomène très répandu dans le monde entier, il y a des décalages importants au niveau des pays individuels dont il faut tenir compte. Au Kenya, la technologie la plus répandue est le téléphone portable, qui compte 32,8 d'utilisateurs, soit 80% de la population (Communications Authority of Kenya, 2015). Quant à Internet, le Kenya est parmi les pays les plus avancés en Afrique (Kenya Business Review, 2015), avec 22,3 d'utilisateurs, soit un taux d'accès de 57%

(Communications Authority of Kenya, 2015), le mettant à la deuxième place derrière l’Egypte et devant le Nigéria et l’Afrique du Sud (Kenya Business Review, 2015).

Au Kenya, une enquête commanditée par l’Unicef et menée par Intermedia en 2011 (UNICEF, 2013) a révélé que trois quarts des adolescents kenyans entre 12 et 17 ans avaient accès à un téléphone portable à domicile et que la moitié possédait un téléphone portable personnel.

Une enquête plus récente (UNICEF, 2013) a montré qu’après le téléphone portable, le média le plus accessible aux jeunes kenyans de 15 à 17 ans participant à l’enquête était la télévision avec un taux d’accès de 36 % suivie de la radio et de l’ordinateur ou tablette (taux d’accès de 34,8% et de 23% respectivement). L’accès à internet se fait surtout par téléphone portable, une ou deux fois par semaine pour la majorité des jeunes enquêtés (UNICEF, 2013). La majorité des jeunes préférerait passer son temps en ligne sur des réseaux sociaux, surtout *Facebook* (69,7%) ou à écouter de la musique (52,6%) plutôt qu’à faire la recherche ou les devoirs (19,7%).

De ce qui précède, nous retenons que l’accès aux médias par les jeunes de moins de 17 ans reste bas en dehors du cadre institutionnel pour tous les médias sauf pour le téléphone portable. Néanmoins, nous faisons l’hypothèse qu’à l’entrée à l’université, généralement après 17 ans, cet accès se serait amélioré mais resterait toujours bas pour la majorité des médias, compte tenu de l’accès faible recensé au niveau national. Pour que l’utilisation des médias dans l’apprentissage des langues soit envisagée, il faudra premièrement privilégier le téléphone portable. Deuxièmement, Il faudra que les insuffisances d’accès notées au niveau personnel soient complétées par la disponibilité des ressources multimédias au niveau institutionnel.

8.1.2 Emploi.

Malgré l’accès même limité, aux ressources techniques par les jeunes, nous observons que ces ressources sont rarement utilisées pour l’apprentissage. En plus de l’accès donc, il faudra trouver un moyen d’intégrer ces ressources dans l’apprentissage. Cette intégration reste encore peu développée au Kenya par manque de soutien de la part des enseignants, des parents et des gérants des institutions scolaires (UNICEF, 2013). Par rapport à Internet, Il s’avère également nécessaire de prendre en compte les problèmes qui sont particuliers à notre contexte d’enseignement-apprentissage, ceux du coût d’internet et du débit, des facteurs qui peuvent entraver son utilisation, en dépit de la bonne volonté qui existerait chez les apprenants et les enseignants.

8.1.3 Les TICE et l'enseignement-apprentissage des langues.

Les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) ont été prônées comme ressources d'apprentissage des langues tant en présentiel qu'à distance pour diverses raisons. Elles sont vues comme motivantes, favorisant l'aspect cognitif de l'apprentissage des langues et diminuant l'anxiété (Coleman, 2008). Ils serviraient également d'outil de gestion des grands groupes (Narcy-Combes, 2008).

Les résultats des enquêtes empiriques parlent différemment. Les TICES ne sont pas aussi populaires ou motivantes qu'on les avait imaginées (Buck & McAllister, 2011; Narcy-Combes, 2008). Buck & McAllister (2011) ont trouvé que peu d'étudiants fréquentaient les dispositifs de TICE mis en place pour l'apprentissage des langues pour diverses raisons : certains (17%) parce qu'ils ne se sentaient pas motivés et d'autres (14%) parce qu'ils préféraient le manuel (Buck & McAllister, 2011).

La réussite notée des TICES dans l'apprentissage des langues était non-déterminante (Buck & McAllister, 2011). La simple utilisation réussie des TICE comme ressource d'enseignement-apprentissage ne garantit pas la réussite dans l'apprentissage des langues. Cette réussite semble dépendre de certaines conditions telles la motivation forte des apprenants (Narcy-Combes, 2008), la disponibilité de temps (Broadbridge & Charriau, 2013), la bonne volonté et la disponibilité des enseignants pour mettre en place des tâches et pour guider les apprenants (Narcy-Combes, 2008). Malgré le développement de l'apprentissage des langues par voie technologique dans les pays développés, dans notre contexte d'apprentissage, cet usage est périphérique, l'emploi des autres types de supports pédagogiques tels que les manuels, restant dominant.

8.2 Les manuels.

C'est le moyen le plus facile d'accéder aux supports pédagogiques pour l'enseignement-apprentissage des langues y compris les langues de spécialité. Bien qu'ils puissent être utiles, des problèmes particuliers se posent par rapport à leur usage. Le premier problème est celui de la variété. A notre connaissance, il y a peu de manuels qui traitent le domaine d'hôtellerie et du tourisme par rapport aux autres domaines de spécialité tels que le français des affaires. Une enquête de Pedreira & Riveiro (2007) sur les contenus des sites web conçus pour l'apprentissage du français a montré qu'il n'y avait qu'une seule méthode, consacrée entièrement au français du tourisme. Le terme méthode comme utilisé dans cette rubrique se

réfère au matériel didactique qui peut comprendre en plus du manuel, le guide pédagogique, les enregistrements sonores et/ou vidéo (Cuq, 2003)

Le deuxième problème est l'adéquation de ces méthodes à tout public. Ces méthodes sont majoritairement conçues en France pour un public français. Les situations et documents qui y sont traités peuvent s'avérer tellement éloignées des expériences des apprenants du point de vue culturel, de sorte à les rendre difficiles à utiliser. De même, il arrive parfois que des situations qui sont propres à un contexte kenyan ne soient pas traitées dans le manuel. Par exemple, le Kenya est connu pour le safari, l'un des produits principaux de tourisme offert par ce pays. Jusqu'à présent, nous n'avons jamais rencontré un manuel de français du tourisme qui touche à ce thème.

Le troisième problème, qui est particulier à notre contexte d'enseignement-apprentissage est celui d'accès. Etant dans un pays anglophone, il est presque impossible de trouver ces méthodes sur le marché. Bien qu'il soit possible de les commander à partir du Kenya, cette démarche est souvent entravée soit par un manque de ressources, soit par la bureaucratie des systèmes administratifs, soit par la paresse de la part des personnes concernées. La conséquence est qu'il n'y a souvent que quelques copies de ces méthodes, détenues par les enseignants, les apprenants devant se contenter des photocopies, elles-mêmes limitées dans certaines institutions. Compte tenu de ces contraintes, les enseignants des langues de spécialité sont souvent conseillés de se servir des documents authentiques pour compléter les lacunes laissées par les manuels.

8.3 Les documents authentiques.

Les documents authentiques comme support pédagogique sont souvent prônés comme moyen de rapprocher l'apprentissage des langues en classe à la vie réelle. Il s'agit d'introduire en classe de langue des documents qu'on rencontrerait dans la vie réelle et qui sont conçus à des fins non-didactiques (Adami, 2009), par des francophones pour des francophones (Cuq, 2003). Bien qu'il semble y avoir consensus sur l'utilité des documents authentiques en classe de langues, la polémique se présente au niveau de la perception très répandue que les documents authentiques sont difficiles (Adami, 2009; Fanou, 2009), surtout avec des publics débutant d'où la nécessité de les modifier pour les rendre plus faciles (Adami, 2009; Boulton & Tyne, 2009b). Ces auteurs appuient leur argument sur le postulat qu'il n'y a pas de documents purement authentique (Adami, 2009). Pour Parpette

(2009b), le fait même d'avoir choisi un document parmi d'autres le colore des représentations de la personne qui l'a choisi. Adami (2009), lui, va jusqu'au point d'interroger la notion même d'authenticité en l'appelant « Une illusion » (p.167). Pour lui, il ne s'agit plus de la dichotomie « authentique-fabriqué » mais de niveaux d'authenticité.

D'autres auteurs tels Carette (2009a) sont carrément opposés à la simplification des documents authentiques. Elle insiste qu'il faut présenter les documents authentiques tels qu'ils sont, pour tous niveaux d'apprenants. Quant à la difficulté perçue de ces documents, cela ne provient pas du fait qu'ils sont authentiques mais de plusieurs facteurs : le motif de la tâche à effectuer, la connaissance du sujet, la connaissance du monde par l'apprenant (Boulton & Tyne, 2009a) et la difficulté de la tâche exigée des apprenants (Holec, 1990a). A titre d'exemple, une enquête de terrain a montré que les difficultés à suivre des émissions de télévision françaises pour des apprenants britanniques étaient dues aux lacunes de connaissances générales plutôt que de langue (Esch & King, 1993)

Pour ces auteurs donc, l'essentiel n'est pas de simplifier les documents authentiques mais de les cadrer avec les besoins des apprenants du point de vue de leur pertinence (Boulton & Tyne, 2009a), et de démarches (Adami, 2009) d'exploitation. En choisissant les documents authentiques à exploiter en classe, il faut aussi veiller à ce qu'ils soient cadrés avec les connaissances de spécialité des apprenants (Fanou, 2009). Pour Adami (2009), il faut chercher à satisfaire les besoins des apprenants par tous les moyens pédagogiques possibles, qu'il s'agisse des documents authentiques ou des documents fabriqués (Adami, 2009). Dans ce but, Il recommande la mise à l'essai des documents authentiques sur le terrain pour mesurer leur pertinence.

Pour nous, par rapport aux langues de spécialité, l'utilisation des documents authentiques est importante dans la mesure où on prépare les apprenants à utiliser la langue dans le monde réel professionnel. Il est donc important de confronter les apprenants, pour reprendre le mot de Holec (1990a), aux documents qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans leur vie professionnelle. La question de la difficulté ou de la simplification est d'ordre méthodologique et peut être résolue par le choix d'une méthodologie appropriée. Ceci étant dit, cela n'empêche pas l'utilisation des documents fabriqués pour renforcer des éléments rencontrés sur le document authentiques.

Par rapport au contexte de notre étude, nous trouvons nécessaire de souligner les questions d'accès et de pertinence du point de vue culturel. L'accès aux documents authentiques en français dans un contexte anglophone comme le nôtre est souvent difficile. Dans le secteur de

l'hôtellerie et du tourisme au Kenya, il y a peu de documents écrits en français. La plupart des communications en français se fait par voie orale. Ces dialogues ne sont pas enregistrés et comme le souligne Parpette (2009b), sont difficiles à capter. De tels documents traitant d'autres contextes d'hôtellerie et du tourisme seraient principalement accessibles par internet, un accès qui n'est pas toujours assuré, et qui demande un investissement important en matière de temps de la part des enseignants. Même sur Internet, l'accès aux documents authentiques pertinents reste difficile.

De ce qui précède donc, nous pouvons conclure que l'utilisation des documents authentiques est souhaitable surtout pour des publics de spécialité et dans la mesure du possible, doit être adaptée aux besoins des apprenants. Néanmoins, cette utilisation des documents authentiques doit être vue comme le propose Adami (2009) en fonction du contexte d'enseignement-apprentissage dans une logique de souplesse et non sur la base d'un principe rigide. En d'autres termes, l'emploi de documents authentiques n'exclut pas l'utilisation des autres supports pédagogiques tels que le manuel de français de spécialité ou de français général.

Chapitre 9 : l'évaluation

9.1. Définition.

En citant Weiss, Bachman (1990) définit l'évaluation comme « systematic gathering of information for the purpose of making decisions » (p. 22)¹⁷. Une évaluation est plutôt qualitative mais peut aussi contenir des valeurs quantitatives (Bachman, 1990; Tardieu, 2009). Selon Tardieu (2009), le mot « évaluer » peut être interprété de trois façons : Premièrement comme une détermination de la valeur précise, produisant une valeur quantitative. Deuxièmement comme une conjecture ou une estimation de la valeur, donnant une valeur approximative et troisièmement comme une reconnaissance de la valeur ou une appréciation, produisant un jugement subjectif et donc qualitatif. Evaluer avant, pendant et après l'apprentissage appartient au domaine de la gouvernance (Tardieu, 2009). Dans ce contexte, le mot « évaluer » est plus global et se rapporte à un cursus entier et non à une simple matière (Tardieu, 2009). Le Conseil de L'Europe (2005) pour sa part, est d'accord que l'évaluation couvre un domaine plus large de l'enseignement-apprentissage y compris la méthodologie, le matériel pédagogique, la satisfaction de l'enseignant ou de l'apprenant mais ajoute qu'il peut également s'appliquer par rapport à la performance en la matière en question. Pour le CECR, « tout test de langue est une forme d'évaluation » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 136).

De ce qui précède, nous retenons que le mot « évaluation » peut être utilisé à deux niveaux, au niveau global, celui de la gouvernance ainsi qu'au niveau de l'enseignement-apprentissage d'une matière et peut s'exprimer sous forme de valeurs qualitatives ou quantitatives. L'essentiel, à notre avis, est de préciser à quel niveau on l'utilise dans un contexte donné. Dans le contexte de notre travail, nous l'utilisons par rapport à l'enseignement-apprentissage du français de l'hôtellerie et du tourisme. Nous le situons donc au niveau de l'enseignement-apprentissage d'une matière et non à celui de la gouvernance.

9.2 La validité des tests.

L'une des qualités d'un bon test est sa validité. Le test doit mesurer ce qu'il prétend mesurer (Bachman, 1990). Ce qui est supposé être testé doit correspondre à ce qui est testé en réalité (Conseil de l'Europe, 2005). La validité porte sur la qualité de l'interprétation et l'emploi du test. En d'autres termes, Comment est interprété un score, ou un niveau attribué

¹⁷ Le recueil systématique des données à des fins de prise de décision (notre traduction)

suite à un examen, que dit-il sur les compétences du candidat et est-il exact ? Pour être considéré comme valable, un examen doit être approprié, convenable et utile (Bachman, 1990).

La validité d'un test est limitée à un contexte et à une compétence (Bachman, 1990). En d'autres termes, on ne peut pas la transposer à un autre contexte ou à une autre compétence. La validité de compétence en compréhension orale par exemple, ne mène pas automatiquement à la validité en expression écrite. De même, la validité en contexte français ne veut pas dire que le test sera valide en contexte Kenyan. Cela veut dire qu'un examen de la CCIP (Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris) par exemple, ne garde pas forcément sa validité quand il est transposé tel quel à un public kenyan. Les tests faits dans le cadre du FHT dans les universités publiques sont-ils valides ? Que veut dire un grade de A par exemple, pour le public interne et pour le public externe ?

9.3 Quoi évaluer ?

Selon Bachman (1990), les tests doivent être basés sur une définition des compétences à évaluer et les moyens à utiliser pour mesurer ces compétences. Ces compétences se déclinent en compétences générales où langagières et l'accent peut être mis sur l'une ou l'autre composante de la compétence ou sur toutes les composantes de façon égale. D'un coté, le savoir, le savoir-faire, et le savoir-être et de l'autre coté, les compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique (Conseil de l'Europe, 2005). L'évaluation peut aussi se faire sur la base des activités de production et de réception (Conseil de l'Europe, 2005). Les descripteurs de ces activités communicatives proposés par le Conseil de l'Europe sont plus compatibles avec l'évaluation magistrale (par l'enseignant) et avec l'autoévaluation (Conseil de l'Europe, 2005).

Selon notre estimation, le choix de l'élément sur lequel baser l'évaluation, que cela soit les compétences, les activités ou les tâches, doit être lié à l'approche adoptée pour définir l'objet d'apprentissage et à la méthodologie employée. Si par exemple, l'objet d'apprentissage a été défini en fonction des tâches à accomplir, il est préférable d'adopter une méthodologie et donc une évaluation basée sur les tâches. En FOS dans une logique de demande concrète, Carras et al. (2007) suggèrent que puisqu'on évalue la capacité des apprenants à réaliser les tâches pour lesquelles la formation a été demandée, l'évaluation doit être faite par rapport à ces tâches. Nous trouvons l'évaluation en fonction des tâches également valable pour les

langues de spécialité car elle donne plus de sens à l'évaluation en la rapprochant des tâches réelles que les apprenants auront à effectuer dans leur vie professionnelle.

9.4. Types d'évaluation.

Une autre question que nous trouvons pertinente par rapport à l'évaluation est le type d'évaluation à adopter. Le CECR en repère une dizaine de paires opposées. Dans le cadre institutionnel, le type d'évaluation adopté est régi par des règles internes de l'institution. En règle générale, les universités kenyanes offrent deux types d'évaluation : l'évaluation continue au cours du semestre et l'évaluation ponctuelle et sommative à la fin du semestre. Néanmoins il existe une certaine liberté quant aux contenus des examens et à l'évaluation continue. Quatre types d'évaluation nous semblent particulièrement pertinents : l'évaluation du savoir, l'évaluation du savoir-faire, l'auto-évaluation et l'évaluation formative.

Dans un apprentissage centré sur les besoins, l'évaluation du savoir est intégrée à l'évaluation du savoir-faire (Conseil de l'Europe, 2005). La dernière se réfère à la capacité de mettre en œuvre les savoirs et c'est cela qui intéresse les employeurs, les apprenants adultes et les administrations scolaires (Conseil de l'Europe, 2005). L'auto-évaluation pour sa part est « le jugement que l'on porte sur sa propre compétence (Conseil de l'Europe, 2005, p. 144) ». L'auto-évaluation peut être utile dans une situation où l'enjeu n'est pas grand mais est surtout présentée comme un facteur motivant, permettant aux apprenants de connaître leurs forces et faiblesses et de gérer leur apprentissage (Conseil de l'Europe, 2005). Cette évaluation peut prendre différentes formes : la conversation informelle avec l'enseignant, l'évaluation entre pairs apprenant la même langue ou entre pairs apprenant la langue, l'un de l'autre (Poteaux, 2015). L'évaluation formative pour sa part vise à améliorer l'apprentissage et peut donc être qualitative ou quantitative (Conseil de l'Europe, 2005). L'auto-évaluation est une forme d'évaluation formative.

En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues, nous trouvons que l'évaluation du savoir-faire plutôt que du simple savoir serait plus appropriée aux publics de spécialité car elle mesure la capacité de mettre en œuvre ce qu'on a appris. Quant au concept d'auto-évaluation, nous trouvons qu'elle cadre bien avec une approche centrée sur les besoins des apprenants et ancrée sur le constructivisme, qui est celle de notre travail. L'évaluation entre pairs qui étudient différentes langues est, quant à elle, plus pratique dans un contexte d'un public multilingue, international. Les apprenants peuvent aussi se servir des dispositifs d'autoévaluation présents dans beaucoup de méthodes modernes de français ainsi que celui

proposé par le CECR. Tout de même, en cadre institutionnel, l'auto-évaluation reste complémentaire aux autres types d'évaluation et sert principalement d'outil d'autonomisation.

9.5 La certification.

La certification est un aspect intégral de l'enseignement-apprentissage en cadre scolaire ou universitaire. C'est à notre avis l'un des traits qui distinguent le français de spécialité du FOS. En français de spécialité, une certification est presque obligatoire tandis qu'en FOS, c'est une question de choix. Le certificat actuellement offert dans les universités publiques kenyanes dans le cadre de l'hôtellerie et du tourisme est la licence, un diplôme général, couvrant toutes les matières étudiées au cours des années d'études universitaires, dont le français. Plusieurs questions se posent par rapport à cette certification. Est-elle adéquate pour les besoins personnels et professionnels des apprenants ? Est-ce que les apprenants préféreraient un certificat distinct de langue ou préféreraient-ils un certificat local ou international, de français général ou professionnel. Ce diplôme, leur permet-il d'accéder à leurs projets personnels et professionnels. Si par exemple, un apprenant désire avancer ses études de français ou de partir étudier en France, ce certificat lui faciliterait-il la tâche ?

9.5.1 Les certificats de français de niveau local.

Au niveau local, il y a le certificat de fin d'études secondaires offert par Kenya National Examinations Council (KNEC), l'organisme chargé des examens des niveaux primaires et secondaires au Kenya. Plusieurs matières figurent sur ce certificat y compris le français. Il n'y a pas d'autres détails que la note obtenue pour chaque matière et la note et mention globale. C'est la note globale qui permet d'accéder aux études universitaires et non la note de la matière. Le même organisme prépare des examens des instituts techniques postsecondaires y compris les examens de français pour le domaine du tourisme. Il n'y a pas d'examen en hôtellerie. L'inscription à ces examens est ouverte aux instituts techniques de l'état mais n'est pas obligatoire.

9.5.2 Les certificats de niveau international.

Les diplômes internationaux les plus connus au Kenya en matière de langue française sont ceux offerts par l'Alliance française. Ceux-ci sont calqués sur le CECR. Le Conseil de l'Europe (2005, p. 41) distingue quatre domaines d'utilisation d'une langue : le domaine personnel, le domaine professionnel, le domaine public et le domaine éducationnel. Malgré

cela, il est à noter que Le DELF et le DALF, les diplômes correspondant aux niveaux proposés dans le CECR ne traitent pas le domaine professionnel (Anquetil & Jamet, 2010). En revanche, ce qui ressort au domaine professionnel à l'Alliance Française au Kenya c'est le français des affaires dans le cadre du Diplôme de Français Professionnel (Alliance Française au Kenya, 2015). Le français du tourisme et le français de l'hôtellerie n'y sont pas offerts actuellement (Alliance Française au Kenya, 2015). La Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris propose des examens dans divers domaines de spécialité y compris l'hôtellerie et le tourisme. Ces examens sont conformes aux spécifications du CECR mais à notre connaissance, ces examens ne sont pas offerts au Kenya et leur adéquation au public kenyan n'est pas connue.

Vu la situation décrite ci-dessus, nous notons trois phénomènes: le fractionnement des diplômes de français, la prédominance du CECR et la lacune en matière d'examens de français de spécialité. Par rapport au fractionnement des examens, nous observons qu'il n'y a pas d'articulation entre les diplômes pré universitaires, universitaires et postuniversitaires en matière de la langue française au Kenya. Une harmonisation de ces diplômes faciliterait l'insertion et la continuité aux niveaux local et international. Puisque le CECR est dominant en dehors du cadre scolaire, ne serait-il pas souhaitable de considérer l'harmonisation des examens scolaires y compris universitaires avec lui ? Néanmoins, cette harmonisation risque de buter sur certains facteurs tels que le décalage en matière de temps consacré à l'apprentissage des langues à l'université vis-à-vis d'autres instituts ainsi que des contenus enseignés et des objectifs visés. Ceux-ci peuvent être incompatibles avec le CECR comme l'ont mis en évidence Anquetil et Jamet (2010).

Par rapport aux examens de français de spécialité, au niveau local, le fractionnement cité ci-dessus persiste. Chaque école, institut ou université offre ses propres examens sans prendre en compte ce qui se passe ailleurs. Nous trouvons qu'il serait plus avantageux d'avoir un examen national de spécialité, conçu par des experts de la langue française en collaboration avec des spécialistes du domaine de l'hôtellerie et du tourisme. Le KNEC tente de jouer ce rôle mais son mandat ne couvre pas les universités qui ne le reconnaissent donc pas.

Nous avons aussi noté une lacune par rapport aux examens et à la certification en français de spécialité y compris en hôtellerie et en tourisme, tant au niveau local qu'international. Actuellement, les étudiants de l'hôtellerie et du tourisme dans les universités publiques n'ont pas d'autre choix en matière de certification que ce qui leur est offert par les universités.

9.6. L'évaluation en langues de spécialité.

L'évaluation en langues de spécialité et en FOS présentent des problématiques particulières. La première est liée à ce qu'il faut évaluer, la compétence linguistique ou la compétence professionnelle ? La deuxième problématique, liée à la première, est « qui doit faire cette évaluation ? » et la troisième, « où doit se faire cette évaluation ? » (Carras et al., 2007), argumentent que l'aspect linguistique n'est pas une fin mais une voie qui mène vers une compétence professionnelle. C'est donc la compétence professionnelle qu'il faut évaluer. Faure (2012) par contre, postule qu'il faut prendre soin de n'évaluer que la langue et pas les connaissances du domaine car l'enseignant de langue ne maîtrise pas ces connaissances et risque de faire erreur.

Cette position nous amène à la deuxième question: qui doit évaluer cette compétence professionnelle vu que l'enseignant de français n'est pas spécialiste du domaine ? Carras et al. (2007) proposent une double évaluation par deux enseignants, celui de français et celui de la spécialité. Ces auteurs admettent elles-mêmes que la double évaluation peut être coûteuse car elle demande un engagement profond des deux enseignants. Quant au lieu où se déroulerait l'examen, Carras et al. (2007) proposent que dans le cadre d'une demande concrète en FOS, cela soit faite sur le terrain et si cela n'est pas possible, on peut recourir à la simulation (mini ou globale). Elles expriment le souci que l'évaluation en cadre institutionnel peut transférer le centre d'intérêt de l'acquisition de compétences à la performance.

En cadre institutionnel, la compétence professionnelle est normalement évaluée dans le département de la spécialité par les enseignants de la spécialité et non de la langue. Pour cette raison nous trouvons redondant de donner à l'enseignant de langue cette responsabilité. A notre avis donc, l'enseignant de langue doit se limiter à l'évaluation des aspects communicatifs de la tâche. Nous sommes également d'accord avec Faure (2012). Selon elle, l'enseignant de français est peu compétent pour évaluer les compétences professionnelles des apprenants. Dans nos expériences de plus de vingt ans dans l'enseignement du français de l'hôtellerie et du tourisme, il nous est arrivé d'être corrigé par les apprenants sur des questions professionnelles. C'est donc un risque de prétendre évaluer quelque chose qu'on n'a pas maîtrisé. Néanmoins, il est de notre avis que les enseignants des langues de spécialité doivent tâcher d'acquérir des compétences du domaine de spécialité des apprenants. Quant à l'évaluation sur le terrain, cela pose quelques problèmes en cadre institutionnel. Non-seulement le terrain visé par l'enseignement peut être loin de l'institution de formation, mais son accès n'est pas assuré à moins qu'il existe une relation de collaboration entre les deux

institutions. En plus, même s'il y a accès à un établissement du domaine de spécialité, on n'est pas sûr d'y rencontrer des clients francophones au moment de l'évaluation. Beaucoup d'universités offrant l'hôtellerie et le tourisme possèdent des laboratoires d'application sous forme d'hôtels, d'agences de voyages ou de bus de visite. A notre avis, ces laboratoires peuvent servir de terrain simulé pour l'évaluation, se situant ainsi à mi-chemin entre l'évaluation pédagogique et l'évaluation du terrain.

Comme tout autre aspect de l'enseignement-apprentissage du français, l'évaluation en français de spécialité doit porter du sens. Elle portera plus de sens si elle est liée aux besoins des apprenants, à leurs projets professionnels et personnels et à la réalité sociale et professionnelle. En plus, elle doit servir à apprendre et pas seulement au classement des apprenants.

PARTIE 2 : L'ENQUÊTE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE, RÉSULTATS ET DISCUSSION

Chapitre 10. Méthodologie

Dans ce chapitre, nous nous proposons d'expliciter les choix méthodologiques opérés dans cette étude et de présenter ensuite les démarches concrètes que nous avons entreprises au cours de notre enquête,

La démarche d'un travail de recherche peut prendre des formes variées : expérimentales, quasi-expérimentales ou non-expérimentales, descriptives ou corrélationnel (Marczyk, De Matteo & Festinger, 2005). La méthode choisie est définie par le problème de la recherche et dépend donc de ce qu'on cherche à savoir (Silverman & Marvasti, 2008). La présente étude cherche à montrer dans quelle mesure l'enseignement du français de l'hôtellerie et du tourisme dans les universités publiques répond aux besoins des apprenants. Notre étude est donc principalement descriptive. Les méthodes quantitatives révèlent la quantité de variables. L'une des méthodes quantitatives, le sondage, est souvent utilisable pour des échantillons larges, à partir desquels des inférences peuvent être faites. Il est utilisable quand l'objectif est d'obtenir des résultats fiables et généralisables (Silverman & Marvasti, 2008). Les méthodes qualitatives pour leur part, se focalisent sur la perception humaine et la recherche de sens (Stake, 2010). Elles sont plus convenables quand la recherche concerne un petit nombre de cas (Silverman & Marvasti, 2008). Une analyse plus rigoureuse du problème peut être réalisée en combinant des méthodes quantitatives et des méthodes qualitatives (Silverman & Marvasti, 2008).

Par rapport à notre travail, la définition du mot « besoin » que nous avons adoptée est plus compatible avec une méthode quantitative de recherche. Cette définition qui voit la notion de besoin comme un écart entre la situation désirée et la situation actuelle permet d'exprimer les besoins sous forme de chiffres. Cette quantification permet donc non seulement d'identifier les besoins des apprenants, mais aussi de les mesurer et de les mettre en ordre prioritaire. Néanmoins, les méthodes quantitatives présentent certaines limitations. Premièrement, les sondés sont limités par les paramètres et le langage du questionnaire. Deuxièmement, elles ne permettent pas d'étudier en profondeur la nature et le comportement des phénomènes en train d'être étudiés. Ces lacunes peuvent être comblées par l'utilisation des méthodes qualitatives dans une pratique de recherche appelée la triangulation des méthodes (Silverman & Marvasti,

2008). La triangulation des méthodes offre l'avantage d'augmenter la crédibilité d'un travail de recherche tout en permettant l'éclaircissement des données quantitatives par des données qualitatives (Sharlene Hesse-Biber, 2010, p. 4). Dans ce but donc, nous avons opté pour une méthode quantitative, celle de recueil des données par sondage, complétée par des méthodes qualitatives. Quelles que soient les méthodes de recherche choisies, il y a des dimensions auxquelles il faut prêter une attention particulière pour qu'un travail de recherche soit admissible.

10.1 La méthode quantitative.

10.1.1 La validité interne et externe.

La validité est définie comme la capacité de mesurer exactement ce qu'on a l'intention de mesurer (Muijs, 2004), la capacité d'atteindre la cible (Marczyk et al., 2005). Elle vise à améliorer cette exactitude, tout en supprimant ou en atténuant les facteurs externes qui puissent influencer les résultats (Marczyk et al., 2005). La validité interne d'un travail de recherche peut être remise en cause par plusieurs facteurs y compris les aspects historiques, la maturation, l'instrumentation etc. (Marczyk et al., 2005). La mesure peut également présenter un risque à la validité interne si elle est passée par les mêmes répondants plusieurs fois. Ce risque à la validité interne peut être atténué par une sélection aléatoire des participants ou contrôlé statistiquement.

La validité externe pour sa part, fait référence à la répliquabilité des résultats d'une enquête, c'est-à-dire sa capacité d'être applicable aux conditions, temps et lieux différents de ceux de l'enquête (Marczyk, 2005). Elle peut être remis en cause par une sélection biaisée des répondants (Gray, 2005). Pour atténuer le risqué posé à la validité externe, des mesures multiples sont appliquées pour mesurer le même construit ainsi que l'emploi d'un échantillon probabiliste (Ruane, 2005)

En cas idéal, des mesures efficaces doivent être prises pour supprimer ou atténuer les risques posés à la validité externe. Quand cela n'est pas possible, il serait nécessaire d'expliquer clairement les limites de l'enquête (Marczyk, 2005). La seule vraie mesure du caractère généralisable d'une enquête selon Marczyk et al (2005), est sa capacité de reproduire les mêmes résultats avec un public, un contexte et une période différents (Marczyk, 2005).

Pour notre part, nous avons tenté d'assurer la validité de nos questionnaires en les testant avant de les distribuer. Nous avons aussi choisi nos participants en employant des techniques

probabilistes d'échantillonnage. Les démarches particulières suivies sont explicitées plus loin dans ce chapitre.

10.2 La méthode qualitative.

Il y a divers moyens de recueillir des données qualitatives, parmi eux les entretiens collectifs, les interviews individuels, l'observation, l'ethnographie etc. Les entretiens collectifs peuvent compléter d'autres méthodes de recueil des données, tels que le sondage en servant à éclaircir les résultats du dernier (Kleiber, 2004). Typiquement, les entretiens collectifs sont composés de six à dix participants (Marczyk et al., 2005). Normalement, les membres du groupe ont les mêmes caractéristiques mais le groupe est constitué de façon non-représentative (Marczyk et al., 2005). Quant au nombre optimal d'entretiens collectifs, Kleiber (2004) trouve que trois à cinq entretiens collectifs sur le même thème seraient suffisants pour assurer que les thèmes communs aux groupes ressortent.

En ce qui concerne les interviews qualitatives, elles sont utiles dans des contextes où une connaissance profonde d'un phénomène est recherchée (deMarrais, 2004). Les participants à un entretien sont choisis sur la base de certaines caractéristiques recherchées par le chercheur. Ceux-ci peuvent comprendre les connaissances ou les expériences des participants (de Marrais, 2004). Différentes stratégies sont employées pour trouver ce genre de participant, parmi lesquelles, les réseaux sociaux, professionnels ou autres types de réseaux. Il n'y a pas de nombre exact conseillé d'interviews qu'il faut mener mais il est recommandé de continuer jusqu'au point où il n'y a plus rien de nouveau à apprendre (de Marrais, 2004).

10.2.1 La validité interne et externe.

Il existe plusieurs moyens d'assurer la validité, c'est à dire l'exactitude des données qualitatives, parmi eux la triangulation, l'accord inter-juges et des logiciels qualitatifs (Silverman & Marvasti, 2008). L'emploi des techniques de questionnement qui donnent à la personne interviewée suffisamment de temps pour s'exprimer peut augmenter la validité des méthodes qualitatives, ainsi que la sélection d'un échantillon qui permet d'aborder le problème par différents axes (Gray, 2005). La fiabilité quant à elle, est la capacité de produire les mêmes résultats à chaque fois (Muijs, 2004), ou tout simplement, la constance. L'une des façons d'assurer la fiabilité en méthodes qualitatives est la documentation des procédures appliquées à la recherche. Une deuxième est d'employer des descripteurs plus ou moins

neutres pour présenter les résultats, par exemple, l'emploi des mots exacts de la personne interrogée afin que le lecteur puisse les interpréter à sa façon (Silverman & Marvasti, 2008).

Dans le cadre de notre travail, un effort a été fait pour assurer la validité et la fiabilité de nos enquêtes de plusieurs manières. Premièrement, nous rappelons que les méthodes qualitatives employées dans ce travail sont combinées avec le sondage, ainsi constituant une triangulation de méthodes. Les résultats des enquêtes qualitatives peuvent donc être considérés à la lumière du sondage, et les inconsistances, s'il y'en a, relevées. Deuxièmement nous avons tenté dans ce travail, non seulement de documenter les procédures que nous avons suivies mais aussi de mettre à la disposition de tous, les transcriptions des entretiens et interviews menés. Troisièmement, nous avons assuré que pour les entretiens collectifs ainsi que pour les interviews, chacune des universités soit représentée, permettant de traiter le problème de la perspective des angles pertinents.

10.3 Le public ciblé.

Quatre universités publiques ont été choisies pour participer à cette enquête à savoir, l'université de Nairobi, L'université Moi, l'université Maseno et l'université Kenyatta. Au moment de commencer notre thèse, seules ces quatre offraient le français de l'hôtellerie et du tourisme. Depuis, d'autres institutions ont obtenu le statut d'universités publiques autonomes et ont lancé des programmes de licence en FHT. Ces dernières comprennent Nairobi Polytechnic University, Mombasa Polytechnic University, University of Eldoret, Maasai Mara University et Egerton University. Ceci témoigne de la nature dynamique et fluide de l'enseignement supérieure aujourd'hui, déjà discutée dans les chapitres introductifs de ce travail. Nous avons décidé de limiter notre enquête aux quatre premières car à notre estimation, leurs programmes universitaires, datant de quelques années ont déjà atteint la maturité. Elles sont donc mieux placées pour montrer comment se passe l'enseignement visé. En plus, la pénurie des ressources financières ne nous a pas permis d'inclure toutes ces universités dans notre enquête.

Au sein de ces universités, des données ont été recueillies auprès de deux publics : les apprenants, qui se sont exprimés sur leurs propres besoins et les enseignants qui ont exprimé leurs représentations des besoins des apprenants. Les enseignants ont également pourvu de l'information sur l'état des lieux de l'enseignement du FHT dans leurs universités respectives. A l'extérieur des universités, nous avons recueilli des données auprès d'un public que nous dénommons « professionnels ». C'est-à-dire des diplômés des universités cibles qui

ont suivi le programme de FHT dans ces universités et qui travaillent dans le domaine de l'hôtellerie et du tourisme.

10.4 L'outil.

Les données quantitatives ont été recueillies par voie de questionnaires. Le questionnaire destiné aux apprenants était composé de soixante sept questions. Il était divisé en deux parties. La première partie contenait des questions fermées sur le profil du public. La deuxième partie du questionnaire posait des questions sur les besoins des apprenants par rapport aux cinq paramètres déjà identifiés. Les réponses exigées dans cette partie étaient mises sur un continuum, de un à dix. Les répondants devaient cocher le chiffre qui correspondait le mieux à la situation actuelle de l'enseignement du FHT et le chiffre qui correspondait le mieux à la situation désirée par rapports aux paramètres donnés (voir annexe A). Un pré-test a été effectué sur le questionnaire des apprenants sur une classe de l'université de Nairobi. Par la suite, le questionnaire a été modifié.

Les données qualitatives relatives à ce travail ont été recueillies par voie d'entretiens collectifs et d'interviews individuelles. Un total de six entretiens collectifs ont été menés dans les quatre universités cibles : un à l'université Maseno, un à l'université Kenyatta, un à l'université Moi et trois à l'université de Nairobi. Au début nous avions prévu de mener quatre entretiens collectifs, une pour chaque promotion dans chacune des quatre universités pour ramener le nombre total d'entretiens collectifs à seize. Nous avons en effet commencé cette démarche à l'université de Nairobi quand nous avons appris que les thèmes récurrents étaient plus ou moins les mêmes et qu'un seul entretien collectif pour chaque université serait suffisant pour éclaircir les réponses captées par le questionnaire. Les groupes étaient homogènes car constitués à partir des membres de la même classe, et la participation était volontaire.

Un total de huit interviews individuelles a également été mené avec des professionnels du domaine de l'hôtellerie et du tourisme. Ces derniers ont été choisis suivant des critères particuliers : le fait d'avoir fait leurs études dans l'une des universités ciblées, d'avoir étudié le français dans le cadre de licence et hôtellerie et tourisme, et de travailler dans le secteur visé au moment des interviews.

10.5 La population et l'échantillonnage.

Pour augmenter le caractère généralisable d'une enquête et pour réduire le biais qui peut être entraîné par le choix des participants, il est conseillé de prendre un échantillon probabiliste. Plusieurs options se présentent à cet égard à savoir, l'échantillonnage aléatoire simple, l'échantillonnage systématique et l'échantillonnage stratifié, parmi d'autres. La population dans cette étude était les apprenants de français dans le cadre de la formation en licence en hôtellerie et tourisme, inscrits au semestre de janvier à mai 2015. Cette population variait d'une université à une autre. Il n'y avait pas moyen de savoir *à priori* la taille exacte de la population. Puisque nous enquêtions une université à la fois, nous avons décidé d'employer l'échantillonnage stratifié non-proportionnel en combinaison avec l'échantillonnage systématique aléatoire. En employant cette technique, chaque université est considérée comme une population entière, à partir de laquelle un échantillon est prélevé aléatoirement. L'échantillon prélevé ne doit pas forcément correspondre à sa taille dans la population (Ruane, 2005). Quand un échantillon d'une strate est trop petit mais important, il peut être augmenté afin de produire une taille substantielle pour l'analyse statistique (Ruane, 2005).

Par rapport à notre étude donc, des échantillons de tailles différentes ont été pris dans les quatre universités ciblées par l'étude mais tous de façon aléatoire. Par conséquent, nous avons eu 32 répondants de l'université Maseno, 44 de l'université Kenyatta, 48 de l'université Moi et 29 de l'université de Nairobi, voire un échantillon global de 153 sur une population globale de 419. Il est à noter ici que cette population est limitée aux apprenants de FHT inscrits pendant le semestre de janvier à mai, 2015.

10.6 L'analyse des données.

Les données quantitatives ont été soumises à une analyse statistique en utilisant le logiciel SPSS version 20 : les données quantitatives seront présentées principalement sous forme de statistiques descriptives. Les données qualitatives ont été transcrites et ensuite dépouillées en fonction des paramètres des besoins préalablement identifiés, à savoir, les objectifs, les ressources, le programme, l'évaluation et les enseignants.

10.7 Démarche du terrain.

L'activité de collecte des données a commencé en mars, 2015 et a pris fin en mi-juillet, 2015. Le pré-test des questionnaires destinés aux apprenants a été fait le 3 mars 2015 auprès

des étudiants de l'université de Nairobi. 11 questionnaires ont été distribués sur les 17 étudiants présents. Par la suite, quelques corrections ont été effectuées sur le questionnaire (voir annexe A pour le questionnaire des apprenants). Pour éviter le biais qui peut être entraîné par des tests multiples, ce groupe a été exclu de l'enquête par questionnaire proprement dite.

A l'université de Nairobi, un échantillon aléatoire de 31 a été pris le 12 mars sur une population de cinquante-cinq. Par la suite, 29 ont été retenus. Trois entretiens collectifs ont été également menés avec des étudiants de cette université. L'état des lieux a été effectué par une enseignante et le questionnaire s'adressant aux enseignants rempli par la même personne (voir annexe B et C pour le questionnaire sur l'état des lieux et le questionnaire destiné aux enseignants respectivement).

A l'université Kenyatta, la collecte des données a été faite le 25 mars. Un échantillon de 44 a été prélevé aléatoirement. Un entretien collectif a suivi le recueil des données par questionnaire. Huit individus de ce même groupe y ont participé. Le choix de participants à l'entretien collectif était volontaire. Le questionnaire sur l'état des lieux de l'enseignement du FHT à l'université a été complété par un enseignant. Celui-ci a également complété le deuxième questionnaire destiné aux enseignants du FHT.

A l'université Moi, la population d'étudiants inscrits en français de l'hôtellerie et du tourisme pendant le semestre de janvier à mai 2015 était de 215. Un échantillon global de 48 participants a été pris aléatoirement à partir de la liste de présence, organisée en fonction des numéros d'inscription des étudiants, en soi aléatoire. Nous rappelons que l'université Moi a plusieurs campus, le campus principal, situé à quelques kilomètres de la ville d'Eldoret et des campus auxiliaires. Le Français de l'hôtellerie et du tourisme est offert dans le campus principal, le campus auxiliaire en centre-ville d'Eldoret et le campus auxiliaire de Nairobi. Les étudiants de ces deux campus ont été regroupés en fonction de leur campus. Cette mesure a été prise en premier lieu, pour faciliter l'analyse statistique, et en deuxième lieu, pour permettre de voir tout décalage qui existerait entre les campus. Quant au campus de Nairobi, nous avons éprouvé des difficultés à récupérer les questionnaires auprès de l'enseignant à qui ils avaient été confiés. Après plusieurs visites infructueuses, nous avons été obligés de renoncer à l'activité. Heureusement, cette université était déjà bien représentée par le campus principal et le campus d'Eldoret. Un entretien collectif a été mené avec des apprenants de deuxième année du campus du centre-ville d'Eldoret (Voir le guide d'entretien en annexe D). Douze étudiants ont participé à l'entretien. Ceux-ci ont été choisis parmi ceux qui n'avaient

pas rempli le questionnaire. Cette démarche offrait l'avantage de donner à un nombre maximum d'étudiants l'occasion de participer à l'étude. Nous avons été frappés par l'enthousiasme de ce groupe à participer à l'entretien collectif : ils avaient attendu la chercheuse pendant deux heures pour pouvoir compléter les questionnaires. Après cela, quinze volontaires se sont présentés pour participer à l'entretien collectif. Un participant qui ne voulait pas qu'on enregistre sa voix, a été éliminé, laissant quatorze volontaires. Ce chiffre dépassait toujours le nombre conseillé des participants aux entretiens collectifs (Marczyk et al., 2005). Ne voulant pas freiner leur motivation à participer à ce forum, nous avons choisi de retenir ce nombre. Cet entretien collectif a duré une heure vingt-deux minutes comparé aux autres qui ont duré en moyenne, une heure. Une enseignante, chargée des cours de FHT a rempli le questionnaire sur l'état des lieux à l'université et celui sur les besoins des apprenants selon les perspectives des enseignants.

A l'université Maseno, 32 questionnaires ont été remplis sur une population de 36. La population entière avait été ciblée. Un entretien collectif a été mené avec le même groupe, un mois plus tard. Ce dernier groupe était composé de 12 étudiants, dont 8 garçons et deux filles. Un enthousiasme exceptionnel à participer à l'entretien collectif a été observé chez ce groupe. La discussion a duré une heure trente-quatre minutes et les participants voulaient toujours la prolonger. Un enseignant a rempli le questionnaire sur l'état des lieux de la part de l'université et celui destiné aux enseignants.

En plus des entretiens collectifs, des interviews individuelles ont été menées auprès des professionnels. Ceux-ci sont des anciens étudiants des quatre universités participant à notre étude, qui travaillent dans le secteur de l'hôtellerie et du tourisme. L'objectif ici était de voir leurs perceptions des besoins des apprenants en tant que professionnels du domaine ayant suivi le même programme que les apprenants actuels. Les interviewés étaient retrouvés et choisis à partir des réseaux interpersonnels. Un total de huit professionnels a été interviewé : une personne de l'université de Nairobi, trois de l'Université Kenyatta, deux de l'Université de Maseno et deux de l'Université Moi. Les interviews ont pris la forme de questions ouvertes, semi-structurées qui offraient la liberté à la personne interrogée de s'exprimer en utilisant ses propres mots, tout en permettant à la chercheuse de prendre une filière différente en fonction des réponses obtenues (voir annexe E pour le guide d'entretien des professionnels). En moyenne, les interviews ont duré de dix à quinze minutes chacune à l'exception d'une interview qui a duré trente minutes.

Chapitre 11. Résultats de l'enquête

Dans ce chapitre nous présentons les résultats de notre étude, suivant les objectifs fixés et les questions de recherche élaborées préalablement.

11.1. État des lieux

Cette enquête concernait trois paramètres : les ressources, le programme et les enseignants. En outre, elle a abordé la question des difficultés rencontrées par les enseignants du FHT. Elle a aussi accordé aux enseignants l'opportunité de faire d'autres remarques liées à l'enseignement en question.

11.1.1 Ressources.

Les universités étudiées disposent de presque tous les équipements figurant sur le questionnaire (voir Tableau 4). A part l'université Moi, toutes les autres universités disposent d'un laboratoire de langue. En plus, toutes les universités sauf l'université Kenyatta ont le lecteur DVD. Trois universités n'ont pas répondu à l'item sur l'accès au Tableau Blanc Interactif. Nous pouvons donc conclure que cet équipement est manquant dans ces universités. Il manque aussi la connexion câble de la compagnie DSTV, qui permet d'accéder à la chaîne de télévision française TV 5. A notre connaissance, la dernière est la seule chaîne de télévision d'expression française accessible au Kenya par voie de câble. Par contre, le téléphone mobile reste l'équipement le plus accessible dans les quatre universités.

Quant à la question de temps, des variations significatives sont notées d'une université à une autre. Premièrement, le nombre d'heures accordé au français varie de 3 à 39. L'enseignant de l'université Kenyatta a dû mal lire la question. La différence entre les chiffres de l'université Maseno et l'université Moi est peut être due à la différence dans la longueur du semestre dans les deux universités. Il est aussi possible que le répondant de l'université Maseno n'a pas compté la période des examens. Deuxièmement, il y a une variation importante (de trois à huit) dans le nombre de semestres de français offerts.

Tableau 4. État des lieux, ressources

		L'université Kenyatta	L'université Maseno	L'Université Moi	L'Université de Nairobi
Equipements	Radio	1	1	Oui. Nombre pas indiqué	4
	Lecteur DVD	0	1	2	3
	Lecteur CD	1	1	1	3
	Lecteur Cassette Audio	1	1	2	4
	Lecteur Cassette Vidéo	1	Oui. Le nombre pas précisé.	2	3
	Téléphone Portable	Des centaines	Beaucoup	1	1
	Chaine DSTV			1	Aucune réponse
	TBI	Aucune réponse	1	Aucune réponse	Aucune réponse
	Projecteur LCD	0	1	2	Plusieurs
	Laboratoire de langue	Oui	Oui	Non	Oui
Autre	Enregistreurs de voix	Aucune réponse	Aucune réponse	Aucune réponse	
Temps	Heures de français par semestre	3	42	39	Réponse illisible
	Nombre de semestres	4	4	8	5

	Heures par semaine	3	4	3	Aucune réponse
	Nombre de fois par semaine	2	2	1	2
Lieux	Lieu de cours	En Salle ordinaire	En salle ordinaire En laboratoire	En salle ordinaire	En salle ordinaire En laboratoire

11.1.2 Programme.

Par rapport au programme, il est à noter que les effectifs d'étudiants par classe sont généralement élevés, dépassant 30 étudiants, et dans certains cas 45, dans toutes les universités sauf à l'université de Nairobi (voir Tableau 5). On observe aussi que seule l'université Moi a déclaré pouvoir atteindre le niveau intermédiaire alors que les autres ne dépassent pas le niveau débutant d'apprentissage.

Tableau 5. État des lieux : programme

	L'Université Kenya	L'Université Maseno	L'Université Moi	L'Université de Nairobi
Niveau ciblé	Débutant	Débutant	Débutant Intermédiaire	Débutant
La prise en compte des certificats antérieurs	Non	Non	Oui	Non
Chargé des cours du FHT	Le département de français	Le département de français	Le département de français	Le département de français
Regroupement	Séparément en fonction des disciplines	Ensemble	Ensemble	Séparément en fonction des disciplines.
Nombre d'apprenants par classe	Plus de 45	30 à 40	Plus de 45	1 à 15
Manuels utilisés	Tourisme.com Hôtellerie-restauration.com	Français de l'hôtellerie et de la restauration Français du tourisme Tourisme.com Hôtellerie-restauration.com	Français du tourisme Tourisme.com Hôtellerie-restauration.com	Français de l'hôtellerie et de la restauration Tourisme.com Hôtellerie-restauration.com
Autres supports utilisés	Manuels de FG Sites Internet FLE Ressources	Ressources Internet FHT Documents authentiques	Manuels de FG Sites Internet de FLE Ressources	Manuel de français général Sites Internet de FLE

	internet FHT Documents authentiques électroniques Documents authentiques en support papier	électroniques Documents authentiques en support papier.	Internet de FHT Documents authentiques électroniques Documents authentiques en support papier	Documents authentiques en support papier
--	--	--	---	--

11.1.3 Enseignants.

Bien que tous les enseignants interrogés aient déclarés avoir reçu une formation en FOS ou en Français de spécialité, la moitié a trouvé cette formation inadéquate.

Tableau 6. État des lieux : enseignants

	L'Université Kenyatta	L'université Maseno	L'université Moi	L'université de Nairobi
Niveau de formation	Master 1	Doctorat	Master 2	Master 1
Reçu formation en FOS ou en FS ?	Oui	Oui	Oui	Oui
Adéquation de la Formation	inadéquate	adéquate	Inadéquate	adéquate

11.1.4 Difficultés rencontrées.

Nous avons demandés aux enseignants de recenser les difficultés qu'ils rencontreraient dans l'enseignement du FHT. Les réponses se trouvent ci-dessous. Nous les présentons telles qu'elles ont été écrites.

11.1.4.1 L'université Kenyatta

- Nombre trop élevé d'étudiants.
- Manque de continuité d'un semestre à un autre.
- Le département de français n'a pas de contrôle sur l'ensemble du programme.

11.1.4.2 L'université Maseno

- Dans la plupart des cas, les besoins langagiers réels ne correspondent pas aux besoins langagiers exprimés par les apprenants.

11.1.4.3 L'université Moi

- Le manque de ressources
- Les différents niveaux dans la classe A1-B2
- La taille des groupes

11.1.4.4 L'université de Nairobi

- Le niveau des étudiants très bas-avancement très lent

11.1.5 Autres remarques.

Nous présentons ci-dessous les remarques complémentaires que les enseignants ont faites sur l'enseignement du FHT dans leurs universités. Les réponses sont présentées en utilisant les mots exacts des enseignants.

L'université Kenyatta : il faut une meilleure organisation et collaboration entre les deux départements de tutelle.

L'université Maseno : la situation de communication devrait être bien identifiée.

L'université Moi : maintenant il y a une concurrence avec les autres langues comme le chinois, l'espagnol et l'allemand. Les effectifs sont inférieurs comparés aux années précédentes.

L'université de Nairobi : il manque assez de temps pour atteindre un bon niveau.

11.2 Le Profil des Apprenants.

11.2.1. Données quantitatives selon les universités.

Un total de 153 questionnaires valables des quatre universités publiques ont été analysés.

Tableau 7. Profil des apprenants : distribution des apprenants en fonction d'université

Université	Fréquence	Pourcentage
Kenyatta	44	28.8
Maseno	32	20.9
Moi (principal)	30	19.6
Moi (Eldoret)	18	11.8
Nairobi	29	19.0
Total	153	100.0

11.2.1.1 Traits démographiques.

Les résultats de l'enquête indiquent que la majorité des répondants, voire 94% se situait entre 19 ans et 28 ans. Il est néanmoins à noter le petit pourcentage d'apprenants dépassant l'âge de 29 ans (voir Tableau 8). Par rapport au sexe, 62% des répondants étaient femme et 38 percent étaient homme (voir figure 4).

Tableau 8. Profil des apprenants : âge.

	Fréquence	Pourcentage
18 et moins	1	.7
19-23	120	78.4
24-28	24	15.7
29-33	2	1.3
34-38	2	1.3
39-et plus	4	2.6
Total	153	100.0

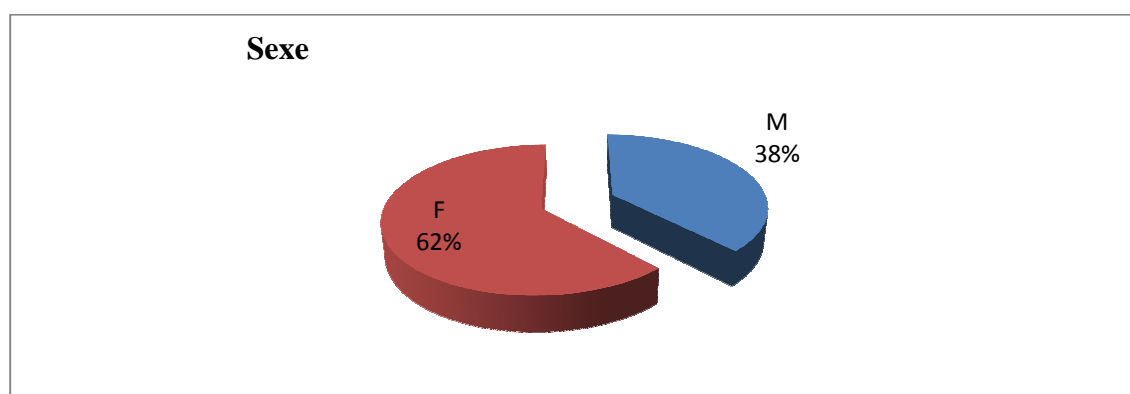


Figure 4. Profil des apprenants : sexe

Les résultats de l'enquête ont également montré qu'une grande majorité des apprenants (86 %) était célibataire tandis que 13 % était marié. Quant au programme suivi à l'université, 55% des apprenants ont indiqué qu'ils étudiaient l'hôtellerie et 40%, le tourisme.

Tableau 9 : profil des apprenants : état civil.

		Fréquence	Pourcentage
	Marié(e)	19	13
	Célibataire	131	86
	Autre	2	1
	Total	152	100

Tableau 10. Profil des apprenants : programme suivi.

Programme suivi			
		Fréquence	Pourcentage
	Hôtellerie	83	55
	Tourisme	61	40
	Autre	7	5
	Total	151	100

Un petit nombre, représentant 5 pourcent a indiqué son domaine d'étude différemment comme suit:

- Relation publique
- Gestion de ressources humaines
- Economie domestique

Par rapport à l'année d'étude, 12 % de répondants faisaient leur première année d'études, 37 % étaient en deuxième année tandis que 20% et 31 % étaient en troisième et en quatrième année respectivement. La grande partie des répondants se situait en domaine du tourisme (38%) et en restauration (34%).

Tableau 11. Profil des apprenants : année d'études.

Année d'études			
		Fréquence	Pourcentage
	Première	19	12
	Deuxième	56	37
	Troisième	31	20
	Quatrième	47	31
	Total	153	100

Tableau 12. Profil des apprenants : domaine de spécialisation.

Domaine de spécialisation			
		Fréquence	Pourcentage
	Restauration	46	34
	Hébergement	8	6
	Voyages	16	12
	Tourisme	52	38
	Autre	15	11
	Total	137	100

11.2.1.2 Parcours personnel, linguistique et professionnel.

Les résultats de cette enquête montrent que 33.1% des répondants avait déjà tenté d'apprendre une langue étrangère avant d'entrer à l'université. De ces langues, le français était en tête, représentant 30.3% de la population, suivi de l'allemand à 2.6 %, le chinois à 2 % et l'espagnol à 1%. La durée de l'étude antérieure du français variait de six mois à plus de deux ans. Cette langue avait été apprise principalement à l'école secondaire.

Tableau 13. Profil des apprenants : langue étrangère étudiée.

Langue étudiée	Fréquence	Pourcentage
Chinois	2	1.3
Français	46	30.3
Allemand	4	2.6
Espagnol	1	.7
Autre	1	.7
Aucune	98	64.5
Total	152	100.0

Nous avons demandé aux répondants d'évaluer leur niveau de français. 51,4 % des répondants se sont situés au niveau débutant, 38, 4 au niveau intermédiaire et 6,2% au niveau avancé. Quand ces résultats ont été dépouillés en fonction de l'année d'étude, 21 sur 46 des répondants de quatrième année se situaient toujours au niveau débutant, alors que 8 se sont déclarés au niveau avancé. En effet, en toutes les années d'études, à l'exception de la deuxième année, presque la moitié d'apprenants se situait au niveau débutant.

Tableau 14. Profil des apprenants : langue étrangère étudiée et durée d'apprentissage.

		Durée					Total
		0-6 mois	6 mois à 1 an	1 à 2 ans	Plus de 2 ans	Aucune	
Langue étrangère étudiée	Chinois	2	0	0	0	0	2
	Français	11	8	12	15	0	46
	Allemand	2	0	1	1	0	4
	Espagnol	0	0	0	1	0	1
	Autres	0	0	0	1	0	1
	Aucune	0	0	0	0	98	98
Total		15	8	13	18	98	152

Tableau 15. Profil des apprenants : lieu d'apprentissage de la langue étrangère

		Langue étrangère étudiée						Total
		Chinois	Français	Allemand	Espagnol	Autre	Aucune	
Lieu d'apprentissage	École Secondaire	0	21	2	1	0	0	24
	Alliance Française	0	7	0	0	0	0	7
	Institut de Langue	1	4	1	0	0	0	6
	Autre	1	14	1	0	1	1	18
	Aucune	0	0	0	0	0	97	97
	Total		2	46	4	1	1	98

Tableau 16. Profil des apprenants : niveau actuel de français

	Fréquence	Pourcentage
Débutant	75	51.4
Intermédiaire	56	38.4
Avancé	9	6.2
Aucun	6	4.1
Total	146	100.0

Tableau 17. Profil des apprenants : année d'études et niveau des apprenants

		Année d'études				Total
		Première	Deuxième	Troisième	Quatrième	
A votre avis, quel est votre niveau actuel de français	Débutant	16	23	15	21	75
	Intermédiaire	1	29	14	12	56
	Avancé	0	0	1	8	9
	Aucun	1	0	0	5	6
Total		18	52	30	46	146

Tableau 18. Profil des apprenants : langue étrangère étudié et fréquence par semaine

Langue étrangère étudiée		Combien de fois l'avez-vous par semaine?							Total
		Une	Deux	Trois	Quatre	Cinq	Plus que Cinq	Aucun(e)	
Quelle langue étrangère avez-vous étudié?	Chinois	0	0	0	0	0	2	0	2
	Français	8	16	11	4	2	5	0	46
	Allemand	1	1	1	1	0	0	0	4
	Espagnol	0	1	0	0	0	0	0	1
	Autre	0	0	0	0	0	1	0	1
	Aucun(e)	0	0	0	0	1	0	97	98
Total		9	18	12	5	3	8	97	152

En ce qui concerne le parcours professionnel, 40,8 % des répondants ont déclaré avoir travaillé dans leur vie tandis que 59,2 % n'avaient jamais travaillé. Les résultats nous montrent que 22,8 % des répondants avaient travaillé dans le secteur de l'hôtellerie, 5,4 % en tourisme et 13,4 % dans d'autres secteurs. La plupart des apprenants ne travaillaient pas au moment de l'enquête. Il y avait tout de même un pourcentage de 10,8 qui travaillait. Celui-ci se trouvait principalement dans le secteur de l'hôtellerie et occupait des postes variés.

Tableau 19. Profil des apprenants : avez-vous déjà travaillé ?

	Fréquence	Pourcentage
Oui	62	40.8
Non	90	59.2
Total	152	100.0

Tableau 20. Profil des apprenants : dans quel secteur avez-vous travaillé ?

Secteur Professionnel	Fréquence	Pourcentage
Hôtellerie	34	22.8
Tourisme	8	5.4
Autre	20	13.4
Aucun	87	58.4
Total	149	100.0

Tableau 21. Profil des apprenants : travaillez-vous actuellement ?

		Fréquence	Pourcentage
Valable	Oui	16	10.8
	Non	132	89.2
	Total	148	100.0

Tableau 22. Profil des apprenants : secteur actuel de travail

	Fréquence	Pourcentage
Hôtellerie	10	6.8
Tourisme	2	1.4
Autre	6	4.1
Aucun	130	87.8
Total	148	100.0

11.2.1.3 Motivations.

Le Tableau 23 montre que près de la moitié des répondants (49, 3%) était motivée à apprendre le français par des raisons professionnelles. Cette motivation était suivie par l'exigence scolaire à 32,7% tandis que les motivations sociales (14,7%) se trouvaient en troisième place. D'autres raisons pour l'apprentissage du français étaient citées par 5 % des répondants. Parmi les autres raisons citées pour l'apprentissage du français sont le divertissement et les relations internationales, la croissance personnelle, la passion pour l'apprendre et parce que c'est amusant.

Tableau 23 : Profil des apprenants: Motivations pour apprendre le français

	Fréquence	Pourcentage
J'en ai besoin pour mon métier	74	49.3
C'est exigé par mon programme	49	32.7
Pour l'échange au niveau personnel	22	14.7
Autres	5	3.3
Total	150	100.0

11.2.1.4 styles d'apprentissage. L'activité préférée en classe de français était « travailler en groupe » choisie par 43,8% des répondants, suivi en ordre décroissant par « écouter le professeur » (43,1%), l'apprentissage par vidéo (29,4%), les exercices d'écoute (24,2%), les exercices écrits (20,9%), le jeu de rôle (17%), les projets (5,9%) et le travail solitaire (4,6%).

Tableau 24. Styles d'apprentissage : jeu de rôle

	Fréquence	Pourcentage Valable
Oui	26	17.0
Non	127	83.0
Total	153	100.0

Tableau 25. Styles d'apprentissage : exercices d'écoute

	Fréquence	Pourcentage
Oui	37	24.2
Non	116	75.8
Total	153	100.0

Tableau 26. Styles d'apprentissage : apprentissage par vidéo

	Fréquence	Pourcentage
Oui	45	29.4
Non	108	70.6
Total	153	100.0

Tableau 27. Styles d'apprentissage : écouter l'enseignant

	Fréquence	Pourcentage
Oui	66	43.1
Non	87	56.9
Total	153	100.0

Tableau 28. Styles d'apprentissage: projets

	Fréquence	Pourcentage
Oui	9	5.9
Non	144	94.1
Total	153	100.0

Tableau 29. Styles d'apprentissage: travailler seul

	Fréquence	Pourcentage
Oui	7	4.6
Non	146	95.4
Total	153	100.0

Tableau 30. Styles d'apprentissage : exercices écrits

	Fréquence	Pourcentage
Oui	32	20.9
Non	121	79.1
Total	153	100.0

Tableau 31. Styles d'apprentissage : travailler en groupe

	Fréquence	Pourcentage
Oui	67	43.8
Non	86	56.2
Total	153	100.0

Tableau 32. Styles d'apprentissage: autres activités

	Fréquence	Pourcentage
	149	97.4
L'interprétation du Français à l'anglais	1	.6
Des échanges entre l'enseignant et les apprenants.	1	.6
La recherche du vocabulaire	1	.6
Les mots et la prononciation	1	.6
Total	153	100.0

11.2.2 Données qualitatives.

Les données recueillies relevant des entretiens collectifs menés auprès des apprenants du FHT dans les universités publiques kényanes touchent aux aspects du profil des apprenants et servent à éclaircir les résultats de l'enquête quantitative présentés ci-dessus.

11.2.2.1 Styles d'apprentissage.

Tableau 33 ci-dessous présente les styles d'apprentissages recensés.

Tableau 33. Styles d'apprentissage : vue globale.

Style d'apprentissage	Activités correspondantes	Remarques
Style visuel	L'apprentissage par vidéo	<ul style="list-style-type: none"> • il permet d'améliorer sa prononciation et son accent. • il permet d'apprécier la différence entre la communication en français et en anglais. • Il facilite l'apprentissage car on peut associer la parole aux actions. • cela aide à améliorer l'écoute. • on apprend plus à partir de la vidéo qu'à partir de l'écrit.
Style auditif	Lecture à haute voix	<ul style="list-style-type: none"> • « c'est amusant de découvrir la bonne prononciation après avoir mal prononcé quelque chose ». • écouter le professeur
Style Kinésthique	<ul style="list-style-type: none"> • La communication orale • Le travail oral en groupe 	<ul style="list-style-type: none"> • l'enseignant peut voir si nous comprenons ou si nous arrivons à parler. • nous pouvons faire du progrès à partir des erreurs que nous faisons. • nous apprenons à prononcer correctement.
Style Interactif		<ul style="list-style-type: none"> • il permet d'apprendre, les uns des autres et aussi du professeur • Il favorise les relations avec l'enseignant

11.2.2.2 Stratégies d'apprentissage.

Les stratégies d'apprentissage des apprenants se trouvent dans Tableau 34 ci-dessous.

Tableau 34 : Stratégies d'apprentissage

Stratégies cognitives	<ul style="list-style-type: none"> • La traduction (par voie électronique) • Suivre des cours en ligne
Stratégies sociales	<ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation du réseau social <i>whassap</i> • La communication orale avec des amis • La communication par texto avec des amis
Stratégies affectives	<ul style="list-style-type: none"> • Ecouter la musique • Regarder des films
Stratégies de mémorisation	<ul style="list-style-type: none"> • En préparation pour les examens

11.2.2.3 Attitudes envers l'apprentissage du français et des langues étrangères.

Les attitudes des apprenants envers l'apprentissage du français et des langues étrangères sont résumées dans Tableau 35.

Tableau 35. Attitudes envers l'apprentissage du français et des langues étrangères

Aspects affectifs/intégratifs	<ul style="list-style-type: none"> • il est intéressant d'apprendre les langues étrangères. • « c'est difficile parce que je ne comprends rien ». • ça va. C'est une bonne idée. • la langue a une certaine présence. • « ...j'ai entendu dire que le français est romantique.... » • c'intéressant. Leur façon de parler et tout. • J'ai entendu des chansons et regardé des films en français depuis l'enfance et c'est bon à écouter. • c'est «fun¹⁸», « awesome »¹⁹.
--------------------------------------	--

¹⁸ Amusant en français (notre traduction)

¹⁹ Peut être traduit comme « Super ». Nous avons voulu gardé la langue originale pour permettre aux lecteurs de sentir l'impact de ces deux mots, et aussi de les traduire à leur propre façon.

	<ul style="list-style-type: none"> • c'est excitant, en tant qu'expérience.
Utilité	<ul style="list-style-type: none"> • « nous ne sommes ni motivés ni encouragés à apprendre le français ». • « on n'est pas sûr de l'utiliser dans l'avenir ». • Une apprenante a trouvé un emploi grâce au français.
Aspects culturels	<ul style="list-style-type: none"> • « c'est la langue d'autrui ». • l'apprentissage du français permet l'apprentissage de la culture d'autrui • cela permet d'échanger avec d'autres peuples, d'autres cultures.
Difficulté	<ul style="list-style-type: none"> • commencer l'apprentissage du français à ce niveau est perçu comme difficile, voire impossible. • J'étais excité au début bien que c'était difficile de prononcer les mots. • je trouve ça un peu difficile parce que je n'ai même pas maîtrisé ma langue maternelle. • l'apprentissage du français est un défi parce que c'est nouveau.
Croissance/ouverture	<ul style="list-style-type: none"> • l'apprentissage du français permet d'être différent, de se diversifier. • c'est une langue mondiale.
Aspects environnementaux	<ul style="list-style-type: none"> • L'environnement ne permet pas de connaître le français en profondeur. Pour cette raison, je ne l'aime pas

11.2.2.4 Attitude envers les francophones.

Les attitudes des apprenants envers les francophones sont présentées dans Tableau 36 ci-dessous.

Tableau 36. Attitudes envers les francophones.

Avis positifs	<ul style="list-style-type: none"> • ils sont chaleureux. • « leur culture est amusante. Je l’admire beaucoup ». • Ils sont accueillants par rapport aux gens parlant d’autres langues. • ils sont polis, amicaux. J’aime les français. • les français sont romantiques.
Avis négatifs	<ul style="list-style-type: none"> • Ils ne font pas assez d’effort pour développer le français aux niveaux primaire et secondaire.
Autre(s)	<ul style="list-style-type: none"> • il y a peu de contact avec le monde francophone. • il est intéressant que les mots soient masculins ou féminins. • les français aiment la mode. • les francophones ont une culture distincte. Leur façon de parler, de marcher, de s’habiller et leurs habitudes alimentaires.

11.3 Besoins, perspective des apprenants.

11.3.1 Données quantitatives.

Dans cette rubrique, nous présentons les données quantitatives se rapportant aux besoins des apprenants tels que perçus par les apprenants. Nous rappelons que dans l'acception adoptée dans ce travail, le besoin est défini comme l'écart entre la situation désirée (SD) et la situation actuelle (SA). Nous rappelons également que les besoins ont été identifiés par rapport à cinq paramètres de la situation d'enseignement-apprentissage, à savoir, les ressources, les objectifs, l'évaluation, le programme et les enseignants.

La vue globale par rapport aux ressources montre que le besoin à cet égard est relativement élevé avec la plupart de ses dimensions obtenant une notation de trois et plus sur dix. Les besoins les plus importants liés aux ressources ont été recensés par rapport à la chaîne de télévision DSTV, aux supports en ligne et à l'horaire consacré à l'apprentissage du français ainsi qu'aux livres. L'accès au téléphone mobile était le besoin le moins important parmi les ressources proposées sur le questionnaire

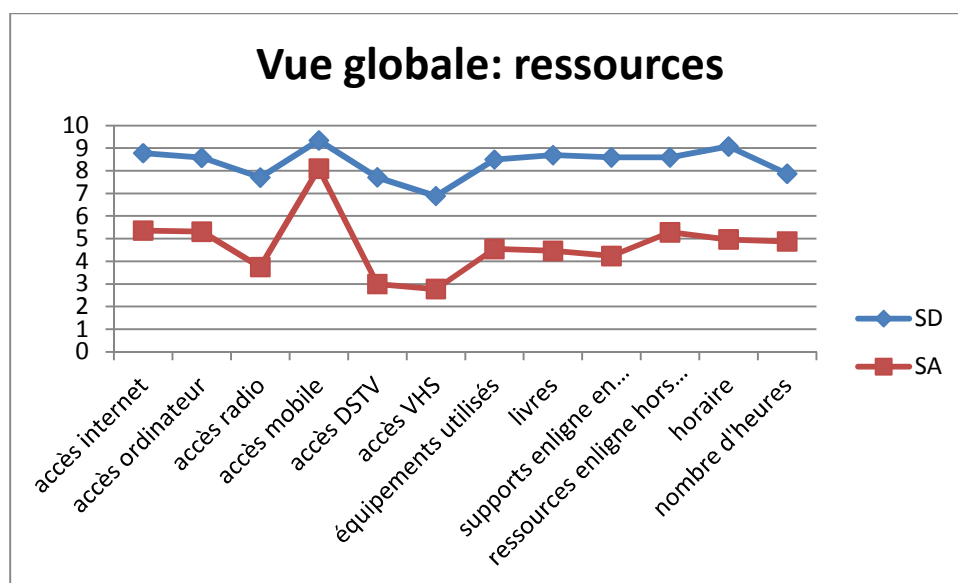


Figure 5. Besoins des apprenants : ressources

En tant qu'objectifs, le besoin en expression et en compréhension orale, ainsi que la prise en compte des questions interculturelles étaient les plus ressentis des dimensions d'objectifs.

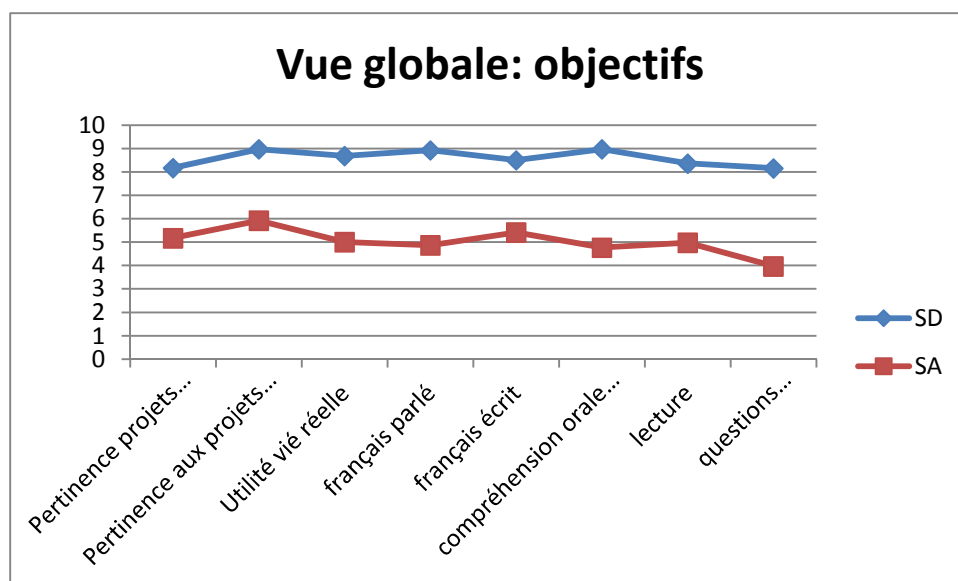


Figure 6. Besoins des apprenants : objectifs

Par rapport à l'évaluation, il est observé que les aspects de la communication orale, l'expression et la compréhension ressortent parmi les plus importants. N'oublions pas néanmoins l'évaluation des projets qui est en tête des aspects des besoins liés à l'évaluation

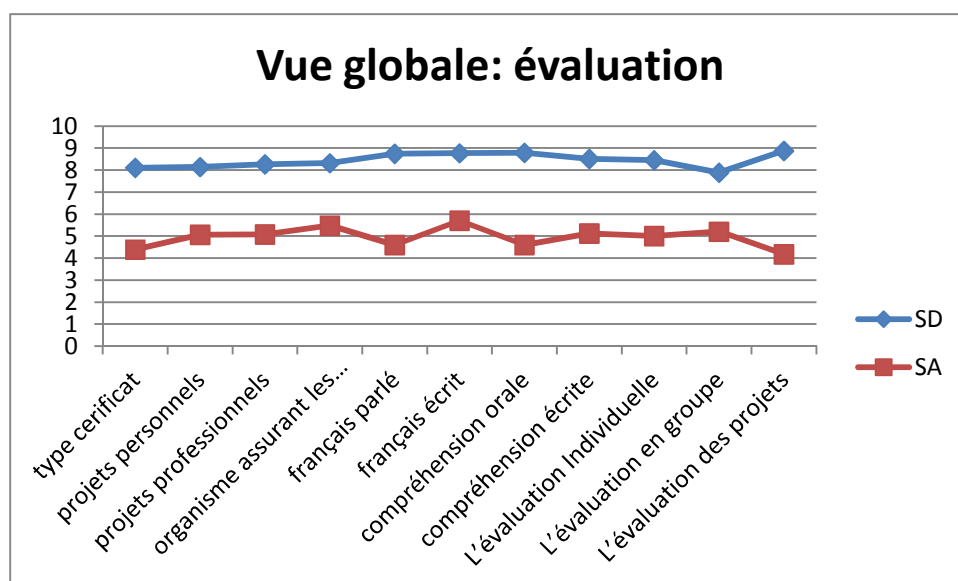


Figure 7. Besoins des apprenants : évaluation

Les résultats liés au programme montrent que les besoins recensés étaient moins significatifs par rapport aux autres paramètres des besoins déjà présentés. Trois dimensions du programme ressortent parmi les besoins les plus importants, à savoir : l'apprentissage du français en dehors de la classe et les dimensions se rapportant au groupement des apprenants,

c'est-à-dire l'ambiance en classe de français, le nombre d'étudiants dans la classe et la composition du groupe.

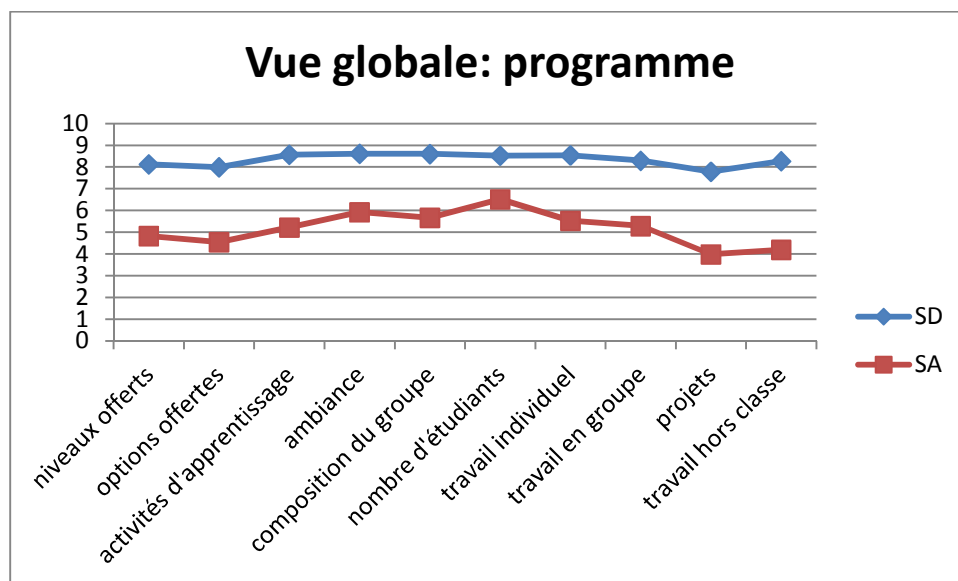


Figure 8. Besoins des apprenants : programme

De tous les cinq paramètres étudiés dans ce travail, c'est avec le paramètre « enseignants » que les répondants semblent les plus satisfaits, les deux lignes en Figure 9 étant très proches. Les apprenants étaient les moins satisfaits par la prise en compte de leurs compétences professionnelles par les enseignants.

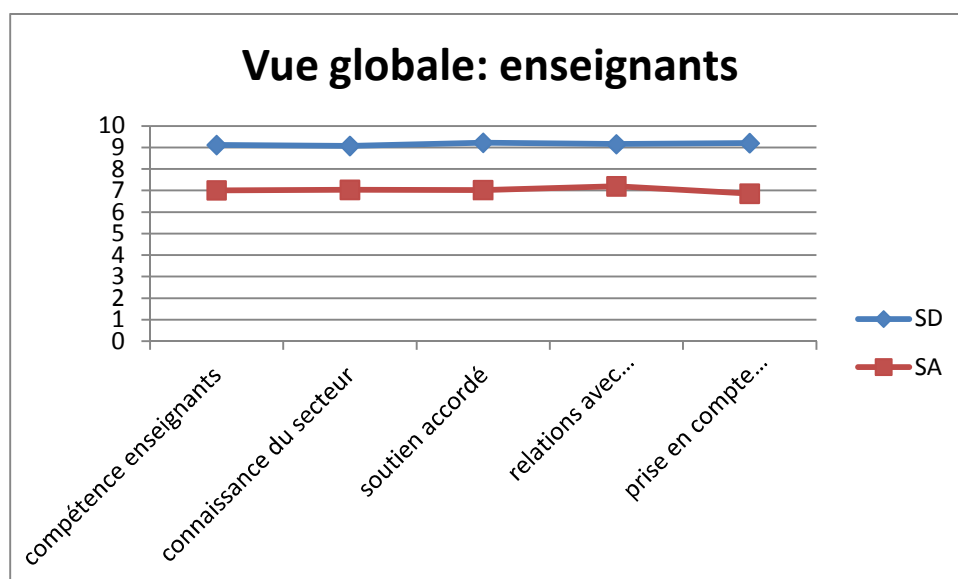


Figure 9. Besoins des apprenants : enseignants

11.3.2 Les données qualitatives.

Cette rubrique contient les besoins recensés par les apprenants relatifs à l'enseignement du français de l'hôtellerie et du tourisme dans les universités publiques kenyanes à partir des entretiens collectifs menés auprès des apprenants. Les résultats sont présentés par université et en fonction des cinq paramètres définis préalablement. Les remarques faites par les apprenants sont présentées en utilisant soit leurs mots exacts, soit sous forme indirecte.

11.3.2.1 Kenyatta

Tableau 37. Kenyatta : besoins des apprenants par apprenants, données qualitatives, ressources

Ressources	Explication
Le temps alloué est insuffisant	<ul style="list-style-type: none"> • Cela ne permet pas d'échanger avec l'enseignant au niveau personnel ou de participer au travail collectif. • Beaucoup de temps est passé à étudier d'autres matières alors, il n'y a pas assez de temps pour le français.
Equipements insuffisants	<ul style="list-style-type: none"> • Au centre des ressources, les apprenants sont obligés d'attendre pour avoir un poste d'ordinateur.
Les livres à la bibliothèque ne sont pas adéquats	<ul style="list-style-type: none"> • Ils sont entièrement en français et en tant que débutant, ce public n'arrive pas à les comprendre. • « Nous devons chercher ceux qui font l'éducation ou la linguistique, ils ont les vrais livres écrits en anglais et en français [...] »

Tableau 38. Kenyatta : besoins des apprenants, par apprenants données qualitatives, objectifs

Objectifs	Explication
Voyages	<ul style="list-style-type: none"> • « J'espère un jour visiter un pays francophone » • « J'espère un jour travailler en France »
Raisons professionnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Le français est un atout qui aidera dans la recherche d'emploi. • Il est utile pour mon métier • Il aidera à mieux comprendre le vocabulaire de restauration
Par amour	<ul style="list-style-type: none"> • « J'ai une passion de pouvoir parler français plus couramment » • Le français est amusant
Pour la culture	<ul style="list-style-type: none"> • « Je désire vivement comprendre la culture française »
Pour mieux connaître le monde	<ul style="list-style-type: none"> • En apprenant la culture française
Pour s'intégrer dans le monde	<ul style="list-style-type: none"> • Pour être à l'aise si un jour on se retrouve en France • Le français est la deuxième langue la plus parlée du monde. • Partout dans le monde il y a des francophones.
Pour être différent	<ul style="list-style-type: none"> • Pour briser la monotonie entraînée par l'emploi d'anglais et de Kiswahili au Kenya.
Parce que c'est intéressant	
Pour la communication	<ul style="list-style-type: none"> • Entre eux et avec des gens qu'ils rencontreront dans l'avenir.
C'est plus facile	<ul style="list-style-type: none"> • Le chinois est difficile et l'allemand ne m'intéresse pas.

Tableau 39. Kenyatta : besoins des apprenants par les apprenants, données qualitatives, évaluation

évaluation	Explication
Le seul examen déjà passé était perçu comme difficile	<ul style="list-style-type: none"> • Les difficultés de prononciation ont été citées.

Tableau 40. Kenyatta : besoins des apprenants par apprenants, données qualitatives, programme

Programme	Explication
Travailler en autonomie est difficile pour les débutants	<ul style="list-style-type: none"> • Ils ne connaissent rien en français, il leur est donc difficile de faire la recherche

Les participants à l'entretien collectif de l'université Kenyatta n'ont exprimé aucun besoin par rapport aux enseignants car ils étaient en première année et venaient de commencer leur apprentissage de français

11.3.2.2 Maseno

Tableau 41. Maseno : besoins des apprenants par apprenants, données qualitatives, ressources

Ressources	Explication
Le temps est insuffisant	<ul style="list-style-type: none"> • Le temps accordé ne permet pas de parler couramment et d'échanger avec des francophones. • Le français est quelque chose de nouveau. Les apprenants n'ont pas de connaissances de base avant d'entrer à l'université.
La répartition des heures n'est pas convenable	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a des professeurs qui combinent des leçons pour les dispenser comme un bloc de quatre heures. Cela est très fatigant. On finit par perdre du temps à la fin.
Le manque de salles de classe	<ul style="list-style-type: none"> • Le semestre dernier ils n'ont eu que quatre leçons de français car chaque fois, la salle consacrée au cours de français était occupée. Trouver une salle de libre est une question de chance.
Les matériaux sont insuffisants	<ul style="list-style-type: none"> • Il faut acheter des dictionnaires et des livres et d'autres matériaux en français.
Tout dans l'environnement est en anglais	
Les livres sont inadéquats	<ul style="list-style-type: none"> • Il est difficile de lire le français. Il y a trop de vocabulaire et cela décourage. Je ne comprends que quelques termes culinaires isolés.
L'accès à internet est difficile	<ul style="list-style-type: none"> • Les démarches pour obtenir le mot de passe pour le wifi sont fatigantes. • La connexion wifi est mauvaise. • Les forfaits internet sont trop chers.

Tableau 42 Maseno : besoins des apprenants par apprenants, données qualitatives, objectifs

Objectifs	Explication
Raisons professionnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Il permettra d'échanger avec des touristes ou des clients • Pour comprendre les termes français utilisés dans le secteur de restauration
Par obligation	<ul style="list-style-type: none"> • C'est l'une des matières qu'on doit faire pour obtenir la licence dans le domaine en question. • On n'a pas de choix.
Par amour pour la langue	<ul style="list-style-type: none"> • Cela me permet d'échanger avec les ressortissants des pays francophones.
Pour enseigner	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a un besoin dans des lycées et dans des hôtels pour des enseignants de français

Tableau 43. Maseno : besoins des apprenants par apprenants, données qualitatives, évaluation

Évaluation	Explication
Les notes obtenues en examen ne reflètent pas le niveau de compétence des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> • Ils ont tous des B mais ils ne peuvent pas parler » • « je ne veux pas de certificat qui montre que j'ai fait le français parce que ça peut me tenter de me présenter pour un entretien d'embauche » • S'ils se présentent à un entretien d'embauche avec ce certificat, ils vont complètement échouer. • « Ce n'est pas le grade qui compte mais ce que tu as acquis »
La réussite aux examens est basée sur la mémorisation	<ul style="list-style-type: none"> • Si l'examen était fait sur la base de ce qu'on a compris plutôt que sur la mémorisation, le certificat serait juste
L'épreuve orale souhaitée	
La dictée souhaitée	

Tableau 44. Maseno : besoins des apprenants par apprenants, données qualitatives, programme

Programme	Explication
Un séjour dans un environnement francophone souhaité	<ul style="list-style-type: none"> • Pour apprendre plus.
Des ruptures non-désirées entre semestres	<ul style="list-style-type: none"> • Cela ne permet pas de parler couramment • Le français est appris une fois (un semestre) par année scolaire.
Manque de variété dans la méthodologie appliquée	<ul style="list-style-type: none"> • Contrairement aux autres écoles de langues où différentes méthodes d'apprentissage telles que l'audio et le visuel et le tutorat sont appliquées. Ici, il n'y a que les cours magistraux
La méthodologie d'enseignement n'est pas bonne	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignement des choses compliquées décourage les débutants • Il faut se concentrer sur les éléments de base jusqu'à leur compréhension avant d'avancer aux choses complexes. • Il faut d'abord enseigner les termes quotidiens avant de passer aux termes culinaires • Enseigner les structures de base avant les termes culinaires. • « Je connais le vocabulaire mais je ne peux pas construire une phrase » • Sont apprises des phrases fixes, ce qui ne donne pas la souplesse de communiquer dans d'autres contextes ou de participer dans d'autres conversations. Les apprenants se sentent limités à une conversation particulière.
Méthodes visuelles souhaitées	<ul style="list-style-type: none"> • Il est plus difficile d'oublier ce que l'on voit que ce qu'on entend.

Aucun besoin n'a été recensé auprès de ce groupe sur les enseignants. La question de la méthodologie adoptée par l'enseignante était considérée comme distincte de la personne de l'enseignante.

11.3.2.3 Moi

Tableau 45. Moi : besoins des apprenants par les apprenants, données qualitatives, ressources

Ressources	Explication
Manque de ressources	<ul style="list-style-type: none"> • Le centre de ressources doit être situé à l'université plutôt que dans une école secondaire. L'université est supérieure à l'école secondaire. • L'accès au centre de ressources est difficile. Il y a beaucoup de contraintes administratives. • D'autres ressources se situent au campus principal qui est trop loin. Cela coûte cher d'y aller et il y a des démarches administratives à effectuer. • Il faut avoir des ressources sur place. • Le peu de livres qui sont en français dans la bibliothèque ici sont trop avancés pour ce public • Même quand il y a des livres, les apprenants sont incapables de lire le français. Ils ne sont donc pas motivés à lire.
La répartition des heures n'est pas convenable	<ul style="list-style-type: none"> • Ils auraient souhaité avoir des cours de français deux ou trois fois par semaine au lieu d'un seul bloc de trois heures.
L'horaire n'est pas convenable	<ul style="list-style-type: none"> • Il faut avoir le français dans la matinée car c'est quelque chose de nouveau. On comprend plus le matin. • L'horaire n'est pas fixe. Cela change à tout moment, et sans préavis. L'emploi du temps n'est pas respecté.
L'accès à internet est difficile	<ul style="list-style-type: none"> • La connexion wifi est lente. Les démarches pour l'obtention du mot de passe sont difficiles. • L'accès aux ordinateurs est difficile. • Certains étudiants n'ont pas de Smartphone et ne peuvent donc

	pas accéder à internet par téléphone.
Des livres avec traduction souhaités	

Tableau 46. Moi : besoins des apprenants par apprenants, données qualitatives, objectifs

Objectifs	Explication
Par obligation	<ul style="list-style-type: none"> • Vous ne pouvez pas obtenir votre diplôme sans faire le français
Pour réussir aux examens	<ul style="list-style-type: none"> • Certains étudiants avaient fait le français ailleurs et il serait difficile de faire une autre langue • Faire le français encore leur permet de réussir plus facilement aux examens. • Maintenant je le fait pour réussir aux examens mais avant cela me passionnait
Pour s'allier avec le monde	<ul style="list-style-type: none"> • « J'espère un jour être aux Etats-Unis ou en France [...] »
Pour des raisons professionnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Pour connaître les termes culinaires en hôtellerie et restauration qui sont parfois en français • « Connaître ces termes me met un peu au dessus des autres » • Pour pouvoir communiquer avec des clients sur le lieu de travail

Tableau 47. Moi : besoins des apprenants par apprenants, données qualitatives, évaluation

Evaluation	Explication
Les examens sont perçus comme difficiles	<ul style="list-style-type: none"> • Écrire des rédactions en tant que débutant est trop avancé. • On s'attend à ce que les apprenants produisent plus que ce qu'ils ont appris • Les consignes sont en français et ne sont pas comprises.
Evaluer la communication orale	<ul style="list-style-type: none"> • Les apprenants écrivent des choses qu'ils ont mémorisées mais qu'ils ne savent pas prononcer.
Les examens sont conçus pour répondre à une obligation	<ul style="list-style-type: none"> • Ils ne sont pas conçus pour faire apprendre ou pour montrer aux apprenants leurs fautes.
Il faut avoir un certificat qui est reconnu partout	<ul style="list-style-type: none"> • L'école d'hôtellerie et du tourisme peut travailler en collaboration avec l'Alliance Française pour obtenir leur certificat, reconnu au niveau international.
Les grades obtenus ne correspondent pas au vrai niveau des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> • « [...] tu n'arrives même pas à parler ce français. Et tu ne comprends même pas quand il est parlé. Oh, et pourtant, tu as peut être une note de A ». • Ces grades créent des attentes que les apprenants ne peuvent pas atteindre.
Certificat professionnel est conditionnel	<ul style="list-style-type: none"> • Ceci doit être accompagné d'un changement de méthodologie, en collaboration avec des institutions de renommé international, de sorte qu'à leur sortie de l'université, les apprenants puissent parler couramment en langue professionnelle.

Tableau 48. Moi : besoins des apprenants, données qualitatives, programme

Programme	Explication
La progression n'est pas convenable	<ul style="list-style-type: none"> • C'est une nouvelle langue et les apprenants sont débutants. Il faut commencer au début et avancer petit à petit. • Il faut avancer systématiquement. Le fait de faire le passé composé en première année décourage. Il fallait commencer par la salutation et petit à petit passer à d'autres choses.
Le niveau de français des apprenants n'est pas bon	<ul style="list-style-type: none"> • Il faut une base plus solide en français avant d'entrer à l'université.
L'apprentissage du français ne doit pas être obligatoire	<ul style="list-style-type: none"> • La motivation doit venir de l'intérieur. • Quand c'est par choix, on y mettra plus d'effort.
Développer les autres aspects du français	<ul style="list-style-type: none"> • Le français n'est pas que l'écrit. • L'écrit ne sert à rien • Il faut développer d'autres dimensions telles que l'écoute, l'oral et la dictée ;
Des activités linguistiques en dehors de classe sont souhaitées	<ul style="list-style-type: none"> • Ces activités prendraient la forme de sorties à l'Alliance Française, des concours, des films, de la musique etc. Ces activités sont considérées comme motivantes.
La programmation n'est pas cohérente	<ul style="list-style-type: none"> • On ne sait pas où on en est. • Les apprenants n'ont pas de programme. L'enseignement n'est pas programmé. • Les apprenants ne savent pas ce qu'ils doivent apprendre durant le semestre. • « Nous ne savons pas ce qu'on attend de nous ce semestre. Nous ne savons pas. Nous ne savons pas comment nous allons nous préparer pour les examens [...] »

Différents niveaux dans la même classe	<ul style="list-style-type: none"> • Les débutants se sentent négligés. • Les enseignants imaginent qu'ils ont tous des notions de français. • Ils souhaitent qu'on les traite comme des individus. Parfois, les enseignants imaginent que les apprenants ont tous compris alors qu'il y a certains qui n'ont pas compris. • Il faut créer des groupes consistant des deux catégories d'apprenants afin de les réunir vers un seul objectif, d'échanger en groupe.
Manque de variété dans les activités entreprises en classe	<ul style="list-style-type: none"> • L'activité principale est la prise de notes. • « La plupart du temps, ce sont des choses que nous ne connaissons pas alors nous écrivons tout simplement » • Les apprenants sont démotivés par ce manque de variété.
Plus de devoirs souhaités, et leur suivi	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant doit suivre le progrès des apprenants.
L'enseignante peut essayer de traduire quelques mots en anglais	<ul style="list-style-type: none"> • Les apprenants ne comprennent pas ce qu'elle dit, quand elle enseigne.

Tableau 49. Moi : besoins des apprenants par apprenants, données qualitatives, enseignants

Enseignants	Explication
Les enseignants ne sont pas disponibles en dehors des heures de cours	<ul style="list-style-type: none"> • « Si vous avez un problème, vous devez mourir avec votre problème où attendre le temps de l'examen ». • Il y a l'impression qu'il n'y a pas assez d'enseignants
Changement fréquent des enseignants découragé	
L'absentéisme des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Des fois les enseignants ne viennent pas au cours. • On peut passer même deux semaines sans cours. • L'enseignant doit être engagé envers les apprenants. Il est le prestataire de services et les apprenants sont ses clients. Elle doit chercher les moyens d'attirer et de retenir ses clients.

11.3.2.4 Nairobi.

Tableau 50. Nairobi : besoins des apprenants, données qualitatives, ressources

Ressources	Explication
Le temps est insuffisant	<ul style="list-style-type: none"> • Le temps accordé ne permet pas d'apprendre beaucoup de choses. • On est obligé d'engager un tuteur si on a les moyens ou de suivre des cours complémentaires ailleurs. • Le temps accordé peut être complétement par le travail en autonomie avec des ressources internet. • Si on avait plus de temps, on avancerait plus vite. • Le temps accordé est insuffisant par rapport à ce qui se fait ailleurs, à l'Alliance Française par exemple.
La répartition des heures n'est pas convenable	<ul style="list-style-type: none"> • Les apprenants souhaiteraient avoir le français trois fois par semaine au lieu de trois heures une fois par semaine.
L'horaire n'est pas	<ul style="list-style-type: none"> • Proposition d'avoir les cours pendant le jour pour éviter

convenable	le conflit avec le travail. Certains apprenants ratent les cours du soir à cause du travail.
L'équipement est démodé	<ul style="list-style-type: none"> • Les cassettes ne sont plus à la mode. On n'a pas d'équipement pour écouter les cassettes empruntées de l'enseignant parce qu'elles sont démodées. • Je ne connais pas ces équipements • Les affiches sur les murs sont tous en allemand. Il n'y a rien en français.
Les équipements sont inaccessibles	<ul style="list-style-type: none"> • On ne peut pas y accéder en dehors des horaires de classe.
Les ressources en ligne sont payantes	<ul style="list-style-type: none"> • C'est payant pour s'inscrire en cours en ligne. Les éléments de base sont gratuits mais pour entrer en profondeur, il faut payer et cela coûte cher.
Les livres à la bibliothèque ne sont pas convenables	<ul style="list-style-type: none"> • Ils ne sont pas traduits en anglais pour les débutants. Il est donc difficile d'avancer seul. • Ils ne sont pas accompagnés de CD ou de cassette pour apprendre comment prononcer les mots.
Les livres à la bibliothèque ne sont pas suffisants	<ul style="list-style-type: none"> • Il faut exiger comme dans d'autres écoles de langue que les étudiants achètent un livre et un CD, pour qu'ils puissent étudier à domicile. • Nous ne sommes pas sûr quels livres nous utilisons en classe. • Les livres ne sont pas disponibles dans les librairies

Tableau 51. Nairobi : besoins des apprenants par apprenants, données qualitatives, objectifs

Objectifs	Explication
Pour des raisons professionnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Pour l'interaction avec des gens dans le domaine de voyage, des collègues et des clients. • Beaucoup de termes culinaires sont en français. • Le français permet la croissance professionnelle. • L'apprentissage du français augmente les opportunités de travail. • « Le français est essentiel pour mon métier ».
Par amour	<ul style="list-style-type: none"> • Cela fait plaisir d'entendre des gens communiquer en français. • C'est beau.
Pour communiquer avec des amis francophones	
Par intérêt	<ul style="list-style-type: none"> • Cela m'intéresse depuis longtemps, ma mère a fait le français.
Parce que c'est nouveau	<ul style="list-style-type: none"> • J'aime apprendre de nouvelles choses.
Pour devenir enseignante	<ul style="list-style-type: none"> • J'aimerais l'enseigner un jour.
Pour la croissance personnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Cela permet la croissance de la personne.
Pour le voyage possible dans un pays francophone et dans le contexte des affaires	<ul style="list-style-type: none"> • Pour pouvoir lire les panneaux et pouvoir communiquer avec les gens lors d'un voyage. • Il est important de connaître plus de trois dialectes. C'est une opportunité d'apprendre une langue de plus. Cela faciliterait la vie quand on se retrouve à l'étranger.
Pour me rappeler le français (étudiante rwandaise)	<ul style="list-style-type: none"> • Ça me rappelle l'accent, la prononciation et les articles.
Pour s'intégrer dans le monde	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a beaucoup de concurrence dans le monde aujourd'hui. Il est utile de connaître plus d'une langue. Le français est une langue internationale. • C'est la deuxième langue en importance après

	l'anglais au niveau national.
Pour apprendre la culture française	<ul style="list-style-type: none"> • Ils ont une riche culture.
Le français est romantique	<ul style="list-style-type: none"> • Il est plus séduisant.

Tableau 52. Nairobi : besoins des apprenants par apprenants, données qualitatives, évaluation.

Évaluation	Explication
Les examens sont parfois difficiles	<ul style="list-style-type: none"> • « on a du mal à comprendre les questions »
Il faut un certificat différent pour le français	<ul style="list-style-type: none"> • Cela permet de mieux se vendre sur le marché de travail. • Cela permet d'avancer vers d'autres pistes professionnelles telles que la traduction. • Pour montrer le niveau atteint. • Pour montrer que vous avez véritablement fait le français
La passation des examens externes est conditionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • A condition d'interagir avec les apprenants des autres institutions, et de suivre le même programme qu'eux. • Il y a des différences de prononciation d'un enseignant à un autre.
Favoriser les examens oraux	<ul style="list-style-type: none"> • Surtout en évaluation continue
Les examens externes sont chers	<ul style="list-style-type: none"> • Pour un certain examen, vous devez payer 50 mille shillings
Il faut faire des tests plus souvent	<ul style="list-style-type: none"> • Il faut avoir le même type de test que celui de fin de semestre chaque semaine ou toutes les deux semaines. • L'épreuve de compréhension orale ne figure qu'en examen de fin de semestre.

Le contenu de l'examen doit correspondre à ce qui figure sur le programme	
Il y a une proposition d'avoir trois parties dans l'examen : l'écoute, l'expression orale et l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Les apprenants n'ont pas les mêmes compétences. Si on rate l'écrit, on peut au moins obtenir quelque chose en expression orale
Un certificat pour chaque niveau est souhaité	
Un certificat international est souhaitable	<ul style="list-style-type: none"> • Cela offre un avantage sur ceux qui ont un certificat local dans la recherche d'emploi.

Tableau 53. Nairobi : besoins des apprenants par apprenants, données qualitatives, programme

Programme	Explication
Il faut avoir l'option de commencer à un niveau plus élevé	<ul style="list-style-type: none"> • Nous avons déjà payé pour le niveau débutant ailleurs.
Il est suggéré d'accorder plus d'attention à l'expression orale et à l'écoute	<ul style="list-style-type: none"> • Dans la vie réelle nous allons surtout communiquer à l'oral. Nous n'allons pas écrire à nos clients ou écrire des lettres.
La grammaire n'est pas aimée	<ul style="list-style-type: none"> • Surtout la conjugaison et le passé
L'écrit n'est pas aimé	<ul style="list-style-type: none"> • Je ne suis pas sûr de l'orthographe.
Certains apprenants Souhaitent avancer en français pour diverses raisons	<ul style="list-style-type: none"> • Pour enseigner le français. • Pour voyager en France, au Rwanda etc. • Pour pouvoir parler plus couramment. • Pour pouvoir écrire en français. Je suis écrivain.
La progression est trop rapide	
La programmation est incohérente.	<ul style="list-style-type: none"> • La progression n'est pas claire. • Nous ne savons pas où nous en sommes sur le programme.
J'aimerais faire mon stage en France	<ul style="list-style-type: none"> • Pour améliorer mon français et mon accent
Plus d'activités linguistiques en dehors de la classe souhaitées	<ul style="list-style-type: none"> • Pour voir des films ou échanger avec d'autres étudiants ou personnes francophones
Mettre en place un programme d'échange	<ul style="list-style-type: none"> • Organiser un voyage au Rwanda par exemple. Ce n'est pas trop cher d'aller au Rwanda.

Tableau 54. Nairobi : besoins des apprenants par apprenants, données qualitatives, enseignants

Enseignants	Explication
1. Le changement des enseignants est déconseillé	Il est difficile de s'adapter à un nouveau professeur.
2. Accès aux enseignants est difficile en dehors des heures des cours	
3. La présence de l'enseignant est souhaitée	<ul style="list-style-type: none"> • Pour expliquer les nouveaux éléments rencontrés lors de la lecture des vidéos
4. L'enseignant doit nous apprendre la culture du peuple français.	

11.4 Besoins des apprenants, perspective des enseignants.

Nous présentons dans cette rubrique les besoins des apprenants tels qu'ils sont perçus par les enseignants. Nous rappelons que les scores attribués se situent sur un continuum de 1 à 10, un score de 10 étant le maximum et 1, le minimum.

11.4.1 Ressources.

Une vue globale montre que les perceptions des enseignants des besoins des apprenants dans toutes les quatre universités se convergent par rapport à l'accès au téléphone portable mais restent plutôt divergentes par rapport aux autres dimensions des ressources. Le besoin le plus accru se rapporte aux émissions de la compagnie DSTV. Cette compagnie a été incluse sur la liste de ressources parce qu'elle permet l'accès à la chaîne de télévision Française TV 5. Des besoins significatifs se sont exprimés également par rapport aux horaires, au nombre total d'heures consacrées à l'apprentissage de français et à l'accès à internet et à l'ordinateur.

A l'université Kenyatta, les besoins les plus importants étaient l'accès à internet et l'accès à l'ordinateur tandis que dans les trois autres universités, c'était l'accès à DSTV. Il est à noter que les besoins en matière de ressources semblent moins importants à l'université Maseno comparés aux autres universités.

Tableau 55. Besoins des apprenants par enseignants : ressources

	Université Kenyatta			Université Maseno			Université Moi			Université de Nairobi			Moyenne
	SD	SA	Besoin	SD	SA	Besoin	SD	SA	Besoin	SD	SA	Besoin	
Accès internet	8	2	6	10	7	3	8	5	3	8	1	7	4.75
Accès ordinateur	8	2	6	10	7	3	7	2	5	10	4	6	5.00
Accès radio	5	1	4	10	10	0	6	5	1	10	8	2	1.75
Accès téléphone portable	8	8	0	10	10	0	7	7	0	10	9	1	0.25
Accès DSTV	5	1	4	10	6	4	10	2	8	10	1	9	6.25
Accès lecteur cassette vidéo	5	1	4	10	8	2	8	3	5	10	6	4	3.75
Equipement	10	5	5	10	7	3	8	2	6	10	6	4	4.5
Salles	10	5	5	10	7	3	8	3	5	10	8	2	3.75
Horaire	10	8	2	10	8	2	8	1	7	10	3	7	4.50
Nombre total d'heures	10	8	2	10	8	2	8	2	6	10	3	7	4.25

11.4.2 Objectifs.

Le besoin le plus important en matière d'objectifs est la prise en compte des aspects interculturels dans l'enseignement du FHT. Celui-ci est suivi de l'enseignement de l'expression orale et l'enseignement de la compréhension écrite.

Tableau 56. Besoins des apprenants par enseignants : objectifs

Objectifs	Université Kenyatta			Université Maseno			Université Moi			Université de Nairobi			Moyenne des besoins
	SD	SA	Besoin	SD	SA	Besoin	SD	SA	Besoin	SD	SA	Besoin	
Pertinence du français aux objectifs personnels	8	8	0	10	7	3	8	6	2	10	8	2	1.75
Pertinence aux projets professionnels	8	8	0	10	8	2	7	5	2	10	7	3	1.75
Utilité à la vie réelle	10	8	2	10	8	2	10	6	4	10	7	3	2.75
Enseignement du français parlé	10	5	5	10	7	3	10	2	8	10	9	1	4.25
Enseignement de la production écrite	10	5	5	10	8	2	10	6	4	8	7	1	3.00
Enseignement de la compréhension orale	10	5	5	10	7	3	10	5	5	10	9	1	3.50
Enseignement de la compréhension écrite	10	5	5	10	7	3	10	7	3	10	5	5	4.00
La prise en compte de l'aspect interculturel	10	2	8	10	6	4	9	3	6	10	4	6	6.00

11.4.3 Mode d'évaluation.

Le besoin des apprenants en matière d'évaluation tel que perçu par les enseignants était relativement faible, avec un score maximum de 3,25. Les lacunes les plus importantes ont été notées par rapport à l'évaluation en groupe et à la pertinence de l'évaluation aux projets personnels. Au niveau des universités individuelles, le besoin en évaluation reste plus ou moins égal dans toutes les universités. Il est néanmoins à noter que le besoin de communication orale à l'université Moi était le plus élevé au niveau des items individuels.

Tableau 57. Besoins des apprenants par enseignants : évaluation

Modes d'évaluation	Université Kenyatta			Université Maseno			Université Moi			Université Nairobi			de Moyenne des besoins
	SD	SA	Besoin	SD	SA	Besoin	SD	SA	Besoin	SD	SA	Besoin	
Certification offerte	10	8	2	10	8	2	10	6	4	*	*	-	2.60
Type d'évaluation et projets personnels	10	8	2	10	7	3	10	6	4	10	6	4	3.25
Type d'évaluation et projets professionnels	*	*		10	7	3	10	8	2	10	7	3	2.60
Organisme évaluateur	10	8	2	10	7	3	10	8	2	9	7	2	2.25
Évaluation du français oral	10	8	2	10	8	2	10	4	6	10	9	1	2.75
Évaluation du français écrit	10	8	2	10	8	2	8	8	0	9	7	2	1.50
Évaluation en groupe	10	8	2	10	7	3	9	6	3	8	3	5	3.25

*Pas de réponse

11.4.4. Programme.

En tête des besoins des apprenants relatifs au programme de FHT, les enseignants ont placé l'apprentissage du français en dehors de la classe suivi de la composition du groupe et des équipements utilisés dans l'enseignement en question. A l'université Kenyatta, les besoins liés à la composition du groupe et au nombre d'apprenants en classe de français étaient relativement élevés. A l'université Kenyatta, le nombre d'étudiants est représenté par le chiffre 9 tandis qu'aux universités Maseno, Moi et Nairobi, il a obtenu des scores de 0 à 1 sur 10

Tableau 58. Besoins des apprenants par enseignants : programme

Programme	Université Kenyatta			Université Maseno			Université Moi			Université Nairobi			de Moyenne des besoins
	SD	SA	Besoin	SD	SA	Besoin	SD	SA	Besoin	SD	SA	Besoin	
Les niveaux de français offerts	10	8	2	10	8	2	8	8	0	10	6	4	2.00
L'organisation du programme	10	10	0	10	8	2	10	7	3	10	9	1	1.50
Les activités en classe de français	10	6	4	10	7	3	9	6	3	10	8	2	3.00
L'ambiance en classe de français	10	8	2	10	8	2	10	6	4	10	9	1	2.25
La composition du groupe	10	1	9	10	7	3	10	5	5	3	*	-	5.67
Le nombre d'étudiants en classe	10	1	9	10	9	1	8	8	0	10	9	1	2.75
Les équipements utilisés	10	4	6	10	7	3	10	5	5	10	7	3	4.25
Les supports utilisés	10	6	4	10	7	3	10	5	5	10	8	2	3.50
L'apprentissage du français en dehors de la classe	10	1	9	10	7	3	9	1	8	10	2	8	7.00

11.4.5. Enseignants.

Par rapport aux enseignants, les besoins les plus importants étaient la prise en compte des connaissances professionnelles des apprenants et leur connaissance du secteur professionnelle des apprenants.

Tableau 59. Besoins des apprenants par enseignants : enseignants

Enseignants	Université Kenyatta			Université Maseno			Université Moi			Université de Nairobi			Moyenne
	SD	SA	Besoin	SD	SA	Besoin	SD	SA	Besoin	SD	SA	Besoin	
Compétence des enseignants en FHT	10	6	4	10	8	2	10	7	3	10	9	1	2.50
Connaissance du secteur	10	6	4	10	8	2	10	8	2	10	3	7	3.75
Soutien à l'apprentissage	10	8	2	10	7	3	10	7	3	10	7	3	2.75
Relation avec les apprenants	10	8	2	10	8	2	10	8	2	10	8	2	2.00
Prise en compte des connaissances professionnelles des apprenants	10	5	5	10	8	2	10	7	3	10	7	3	5.00

11.5 Besoins des apprenants, perspective des professionnels de l'hôtellerie et du tourisme.

Dans cette rubrique, nous présentons les besoins des apprenants à travers les yeux des professionnels du domaine de l'hôtellerie et du tourisme. Ceux-ci sont en même temps anciens étudiants des universités participant à notre étude. Ces besoins se rapportent aux cinq paramètres de l'enseignement-apprentissage identifiés préalablement : les ressources, les objectifs, le programme, l'évaluation et les enseignants. Avant de présenter nos résultats, nous le trouvons nécessaire de présenter les personnes interviewées, leurs établissements et les tâches communicatives qui font partie de leur quotidien au travail.

11.5.1 Les personnes interviewées.

Tableau 60. Besoins des apprenants par professionnels : personnes interviewées

La personne	Description de l'établissement	Tâches communicatives impliquant le contact avec des clients
Directeur, restauration Huit ans d'expérience, ci-après appelé R	Kisumu Hotel, 90 chambres et 13 salles de conférence, 50 employés	<ul style="list-style-type: none"> • S'assure du confort des clients pendant les repas. • Confirme la mise en place pour les réunions
Trois ans minimum d'expérience, ci-après appelé Z	Bechy Tours, agence de voyage	<ul style="list-style-type: none"> • S'occupe de la billetterie • Prépare les itinéraires
Superviseur supérieur en restauration chargé d'événements et conférences, un an et demi d'expérience ci-après appelé B	Safari Park Hotel. Un hôtel cinq étoiles avec 265 chambres. L'activité principale est les congrès et réunions. L'hôtel a plusieurs restaurants de spécialité et 500 employés.	<ul style="list-style-type: none"> • Coordination des événements • Liaison avec les clients • Supervision des serveurs
Stagiaire en formation de superviseur	Ben Bakes, une pâtisserie située dans la ville de	

Trois mois d'expérience, ci-après appelée G	Nairobi. L'établissement date de deux ans. Il a environ 20 boutiques réparties dans Nairobi et 200 employés.	
Directeur Général Dix ans d'expérience, ci-après appelé FX	Kisumu Hotel, 100 lits, salles de congrès avec une capacité de quatre cents personnes.	<ul style="list-style-type: none"> • Reçoit le feedback des clients, leur séjour et leurs réclamations à l'écrit et à l'oral. • Vérifie la mise en place des salles de conférence et la satisfaction des organisateurs et animateurs
Assistante Administrative du Directeur des Ventes et Mercatique du Groupe Norfolk Expérience de six ans, ci-après appelée S	Norfolk Hotel, un hôtel cinq étoiles à Nairobi	
Agente d'accueil, Banquets, 13 mois d'expérience, ci-après appelée D.	Lukenya Getaway, à Machakos, à l'est de Nairobi : un établissement à 133 chambres	<ul style="list-style-type: none"> • Dirige les clients de la réception à la salle de conférence. • S'occupe des réclamations des clients
Stagiaire en direction chargé de l'accueil, ci-après appelée F.	Hôtel intercontinental, Nairobi Un hôtel cinq étoiles appartenant à une chaîne internationale. C'est un hôtel réputé. Il possède 380 chambres, deux bars et deux restaurants	<ul style="list-style-type: none"> • Supervision des opérations à l'accueil : enregistrement des clients, leur départ, les services de conciergerie, des relations client, du centre d'affaires et du standard.

11.5.2 Ressources.

Tableau 61 met en évidence les lacunes soulevées par rapport aux ressources pour l'enseignement du FHT dans les universités publiques kenyanes telles qu'elles sont perçues par les professionnels du domaine.

Tableau 61. Besoins des apprenants par professionnels : ressources

Ressources	Explication
Le temps accordé au français est insuffisant	<ul style="list-style-type: none"> • Deux semestres en quatrième année pour un répondant, pour un autre, à partir de la troisième année. • Il faut commencer à apprendre le français en première année et continuer jusqu'en quatrième année.
Utiliser des équipements qui aident à apprendre	<ul style="list-style-type: none"> • La radio et les lecteurs CD sont conseillés. • Mettre en place une bibliothèque des langues. • Pourvoir plus de livres et matériaux audio, ordinateurs avec dictionnaires électroniques. • Des livres avec de petites histoires relatives à l'hôtellerie souhaités pour pratiquer la lecture.
La répartition des heures de cours n'est pas convenable	<ul style="list-style-type: none"> • Deux leçons par semaine sont conseillées pour assurer la continuité d'une semaine à une autre.

11.5.3 Objectifs.

A partir des entretiens menés avec les professionnels du domaine de l'hôtellerie et du tourisme, nous avons identifié deux types d'objectifs pour l'apprentissage de français : les objectifs professionnels et les objectifs relatifs à l'ouverture au monde.

Par rapport aux objectifs professionnels, les résultats montrent que le niveau d'utilisation du français sur le lieu de travail varie. Il y a des employés qui ne l'utilisent jamais et ceux qui l'utilisent de temps en temps où qui l'ont utilisé à un moment donné de leur carrière. Tous les interviewés sont tout de même d'accord que les langues étrangères sont un atout dans ce secteur. Selon G, « quand vous n'avez que le swahili et l'anglais, vous êtes mis à côté ». Selon Z de Bechy Tours, bien qu'il trouve le français important, il a peu d'occasions de l'utiliser car la plupart de leurs clients sont des locaux qui parlent soit anglais soit kiswahili.

Pour ceux qui trouvent le français utile professionnellement, ils identifient comme raisons, la recherche d'emploi et la communication avec des clients. Selon Z de Bechy Tours, C'est un atout d'avoir le français sur son CV. F, une interviewée de l'hôtel Intercontinental de Nairobi a affirmé que, « nous rencontrons des clients qui connaissent zéro anglais et nous devons communiquer avec eux en français ». Pour B de l'hôtel Safari Park, « Les clients trouvent ça intéressant de rencontrer des gens qui parlent français et qui comprennent leurs besoins, ce qu'ils désirent ».

Un point à noter est que le français n'est pas la seule langue qui opère dans le secteur de l'hôtellerie et du tourisme au Kenya. Certains interviewés ont cité d'autres langues comme étant plus utile dans leurs établissements que le français, notamment le chinois, nommé par la quasi-totalité des professionnels. G affirme ce point ainsi : « Quand vous entrez dans cette industrie, vous apprenez qu'il y a tant de nationalités, tant de langues que nous devons apprendre et pas seulement le français ». Le français fonctionne donc dans un contexte de concurrence.

Revenons maintenant au deuxième objectif identifié : l'ouverture au monde. En dehors de son utilité sur le lieu de travail, certains professionnels trouvaient que l'apprentissage du français en soi ouvre l'apprenant à un monde plus large. Selon B de l'hôtel Safari Park, « L'apprentissage du français m'a ouvert les yeux ». Il affirme pouvoir participer aux réseaux sociaux et lire des magazines en français grâce à sa connaissance de cette langue. Dans cette logique le français est considéré comme une langue importante au niveau internationale. B continue, « Le fait d'avoir cette connexion à la langue française et à sa culture m'a aidé dans beaucoup de dimensions. Le fait d'avoir une autre langue internationale à part l'anglais ».

11.5.4 Programme.

Tableau 62 ci-dessous montre les besoins identifiés par les professionnels du domaine de l'hôtellerie et du tourisme par rapport au programme. Ils sont explicités dans le paragraphe qui suit.

Tableau 62. Besoins des apprenants par professionnels : programme

Programme
<ul style="list-style-type: none"> • Mettre l'accent surtout sur l'expression orale. • Le programme de français manque de profondeur. • Le grand nombre d'étudiants en classe de français. • Commencer le français dès la première année. • Plus d'échange oral souhaité en classe. • Revoir de temps en temps le curriculum. • Offrir plusieurs langues. • La participation à des activités en dehors de classe souhaitée. • Prendre en compte les niveaux variés des apprenants.

Tous les répondants étaient d'accord que l'expression orale était la compétence de langue la plus importante sur le lieu de travail. L'écoute et la lecture étaient aussi mentionnées mais dans une moindre mesure. La raison donnée pour cette importance accordée à l'expression orale était que la communication dans ce domaine se fait surtout en face à face, à l'oral et que le secteur de l'hôtellerie et du tourisme demande de l'éloquence. Selon FX, de l'hôtel Kisumu, « Au niveau technique et de direction nous communiquons rarement à l'écrit ». Malgré son importance, tous les répondants ont avoué d'éprouver des difficultés par rapport au français parlé. Pour cette raison, l'un des professionnels a déclaré que le français appris à l'université était inutile car il n'apprenait pas à parler. Quant à la lecture, les interviewés qui l'ont citée l'ont trouvée utile car parfois les réservations des chambres se faisaient en ligne à l'écrit. D'autres fois, des clients pouvaient se présenter à l'hôtel avec un bon de réservation écrit en français. Dans ces deux cas, l'employé est appelé à lire et comprendre ces communications

En plus de la compétence requise sur le lieu de travail, les répondants sont tous d'accord que le français qu'ils ont appris à l'université est trop basique et ne leur permet pas de s'engager dans une conversation détaillée et profonde. Les difficultés éprouvées touchent à la compréhension, à l'expression et au manque de vocabulaire. D, de Lukenya Getaway a cerné le vocabulaire technique d'hôtellerie et du tourisme. Selon cette personne, il lui manque les expressions pour échanger avec le client, l'inviter et lui offrir une place ainsi que le vocabulaire relatif aux menus et aux équipements utilisés en hôtellerie. « Si en première année on traitait tout ce qui concerne la cuisine, et puis en deuxième année on se concentrait sur l'accueil du client au restaurant et les ustensiles utilisés au restaurant, je crois que cela nous aiderait en tant qu'étudiants en hôtellerie ». Les interviewés ont noté que ces difficultés entraînent des malentendus et même des blocages dans la communication.

Un autre besoin noté par rapport au programme de français parcouru par les professionnels en fonction est le grand nombre d'apprenants dans une classe. Cette situation n'était pas idéale car seul un petit nombre d'apprenants arrivait à apprendre quelque chose, la majorité étant inattentive la plupart du temps. La présence dans la même classe des apprenants de niveaux variés était également citée comme source des difficultés pour les apprenants. Selon D, les enseignants avaient tendance à se concentrer sur les apprenants qui avaient déjà des notions de français, ainsi négligeant les vrais débutants

Selon FX de l'hôtel Kisumu, le secteur de l'hôtellerie et du tourisme est très dynamique. La formation dans le secteur doit être aussi dynamique. Il affirme que les langues qui étaient considérées comme les plus pertinentes de ce secteur il y a des années, ne sont pas forcément les plus pertinentes aujourd'hui. Il a recommandé la revue régulière du curriculum pour l'harmoniser avec les changements dans le secteur. Suivant cette même logique, une autre professionnelle, G, a souhaité qu'on expose les apprenants à la réalité du secteur de l'hôtellerie et du tourisme. La réalité évoquée par les interviewés est que la clientèle du secteur visé est diverse et il ne suffirait pas de connaître une seule langue étrangère. Les universités sont donc appelées à offrir aux apprenants la possibilité de prendre une deuxième langue étrangère. D, de Lukenya Getaway a renforcé ce point en déclarant : « J'aimerais apprendre le chinois parce que notre pays se développe dans des choses chinoises ». Quant à FX de l'hôtel Kisumu, les établissements hôteliers devront engager une personne multilingue qu'ils pouvaient consulter en cas de difficultés de communication en langues étrangères

La structure du programme a été citée comme problématique par tous les professionnels. Sur les quatre années (composées de huit semestres) qu'ils ont passées à l'université, le

français était offert pendant seulement quelques semestres. Pour certains, deux, pour d'autres trois ou quatre, au maximum. En plus il était offert à partir de la troisième ou la quatrième année. Selon les professionnels, il aurait été plus utile de commencer l'apprentissage du français en première année et de continuer jusqu'en quatrième année. Cette structure leur aurait permis de bien maîtriser la langue.

Quelques lacunes méthodologiques ont été notées par rapport au programme de français parcouru par les professionnels pendant leur temps à l'université. Selon leur estimation, il fallait encourager l'échange oral en classe. Selon une spécialiste, il ne suffit pas de savoir ce que veut dire un mot en anglais. Il faut en plus savoir l'utiliser oralement.

Les professionnels ont également exprimé le besoin de mettre en place des activités linguistiques en dehors de la classe. Parmi les activités citées étaient la participation aux quiz et aux concours et la création d'une communauté francophone pour l'échange oral. Bref, il fallait trouver des moyens intéressants pour enseigner le français parce que « tu retiens ce que tu trouves intéressant » : F, hôtel Intercontinental, Nairobi.

11.5.5 Évaluation. Tableau 63 ci-dessous présente les besoins soulevés par les professionnels en matière d'évaluation.

Tableau 63. Besoins des apprenants par professionnels : évaluation

Evaluation	Explication
L'enseignement-apprentissage se focalisait sur les examens	
Les examens étaient faits sur la base de la mémorisation	Il faut plutôt pouvoir s'exprimer

11.5.6 Enseignants.

Sur Tableau 64, vous trouverez les besoins des apprenants tels qu'identifiés par les professionnels par rapport au paramètre « enseignants ».

Tableau 64. Besoins des apprenants par professionnels : enseignants

Enseignants	Explication
<ul style="list-style-type: none"> Engager des enseignants qui connaissent le secteur de l'hôtellerie et du tourisme 	<ul style="list-style-type: none"> Pour nous apprendre les réalités de ce secteur.

11.5.7 Autres observations.

A partir des entretiens menés auprès des professionnels du domaine de l'hôtellerie et du tourisme, nous avons observé deux stratégies que les employés utilisent quand confrontés à un blocage de communication en français : le recours à Google Translate et l'appel d'aide auprès d'une tierce personne.

11.6 La perspective des apprenants et la perspective des enseignants.

Dans cette rubrique nous comparons les besoins des apprenants tels que perçus par les apprenants et les besoins des apprenants tels que perçus par les enseignants.

11.6.1 Ressources.

On observe une différence de score entre les besoins des apprenants tels qu'identifiés par les enseignants et tels qu'identifiés par les apprenants. Les scores des enseignants sont plus élevés par rapport à six dimensions du paramètre ressources et moins élevés par rapport à trois dimensions. Les écarts les plus importants se produisent au niveau du nombre d'heures consacrées à l'apprentissage du français. Les écarts restent tout de même de moindre envergure.

Un rapprochement est observable dans la mise en priorité des besoins. Le besoin le moins important chez les apprenants est l'accès au téléphone mobile, de même pour les enseignants alors que le plus important est l'accès à la chaîne DSTV tant chez les apprenants que chez les enseignants.

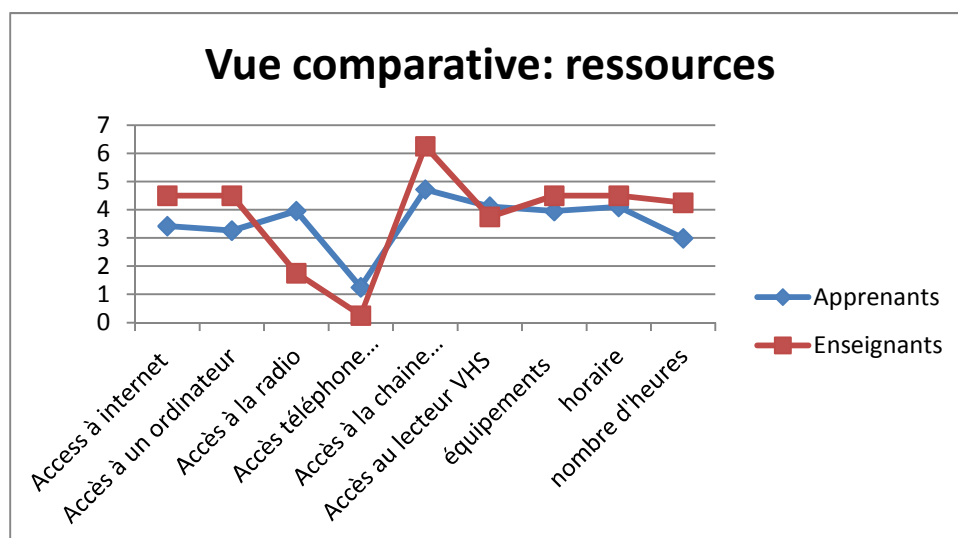


Figure 10. Les perceptions des apprenants et les perceptions des enseignants : ressources.

11.6.2 Objectifs.

Par rapport aux objectifs des apprenants dans l'apprentissage du FHT, un écart est recensé entre les perceptions des apprenants et les perceptions des enseignants des besoins des apprenants en ce qui concerne la pertinence du français enseigné aux projets personnels, aux projets professionnels et la prise en compte des questions interculturelles. C'est par rapport à cette dernière dimension que l'écart est le plus marqué. Dans la plupart des dimensions du paramètre d'objectifs, les notes accordées par les enseignants étaient plus basses, indiquant qu'à leurs yeux, ces besoins étaient relativement faibles.

Une convergence est notée par rapport à l'enseignement du français parlé et du français écrit. Il y a également un rapprochement dans la perception des deux groupes quant au classement de ces besoins. Pour les deux groupes, les besoins les moins importants étaient la pertinence du français aux projets personnels, suivi de la pertinence du français enseigné aux projets professionnels. De même, la prise en compte des questions culturelles, l'enseignement du français parlé et l'enseignement de la compréhension orale figuraient parmi les besoins les plus importants pour les deux groupes.

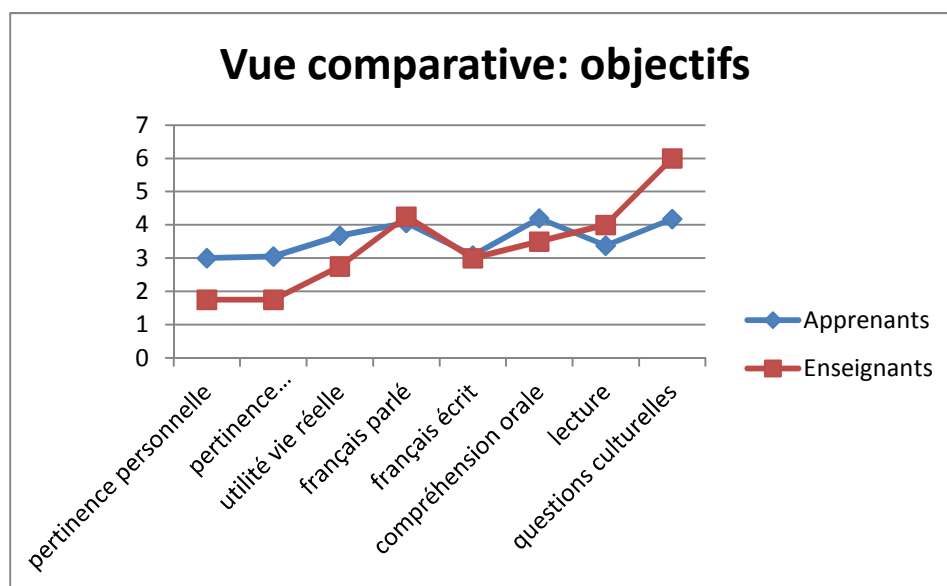


Figure 11. Perception des apprenants et perception des enseignants : objectifs

11.6.3 Évaluation.

Ici, il est observable que les besoins recensés par les enseignants étaient généralement plus faibles que ceux recensés par les apprenants. En plus, chez les apprenants, le besoins le plus fort concernait le français parlé tandis que chez les enseignants, cette dimension d'évaluation occupait la troisième place après l'évaluation du groupe et la pertinence de l'évaluation aux projets personnels. Il est à noter un rapprochement des besoins comme identifiés par les deux groupes aux niveaux de la pertinence de l'évaluation aux projets personnels et professionnels et de l'organisme assurant les examens.

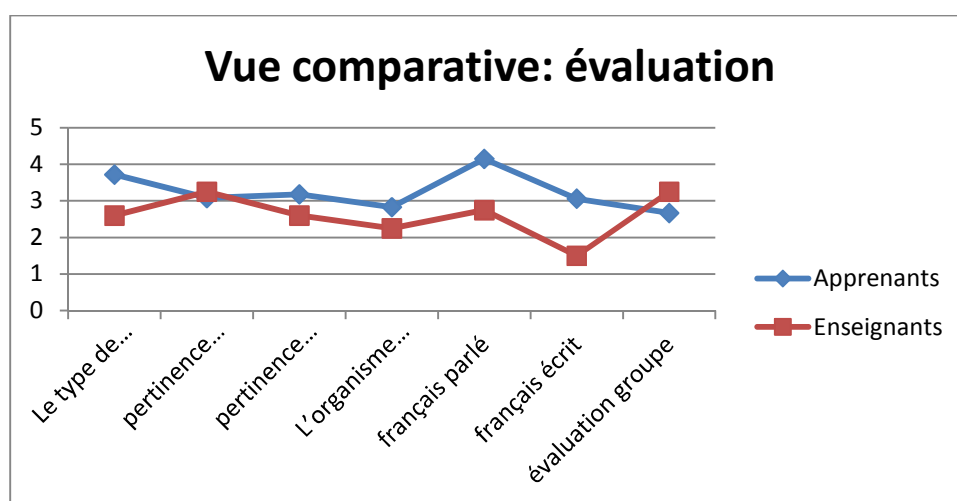


Figure 12. Perception des apprenants et perception des enseignants : évaluation

11.6.4 Programme.

Des écarts importants sont notés par rapport à deux dimensions d'évaluation : la composition du groupe comptait parmi les besoins les plus importants chez les enseignants alors que chez les apprenants, elle était de moindre importance. Le travail en dehors de la classe présentait aussi un écart significatif entre les deux groupes. Les besoins des apprenants tels que perçus par les deux groupes convergeaient plus ou moins sur trois dimensions : les activités d'apprentissage, l'ambiance en classe et le nombre d'étudiants en classe. La mise en priorité des besoins étaient similaire entre les deux groupes, pour toutes les dimensions de l'évaluation, la différence étant que les besoins étaient ressentis plus fortement chez les enseignants.

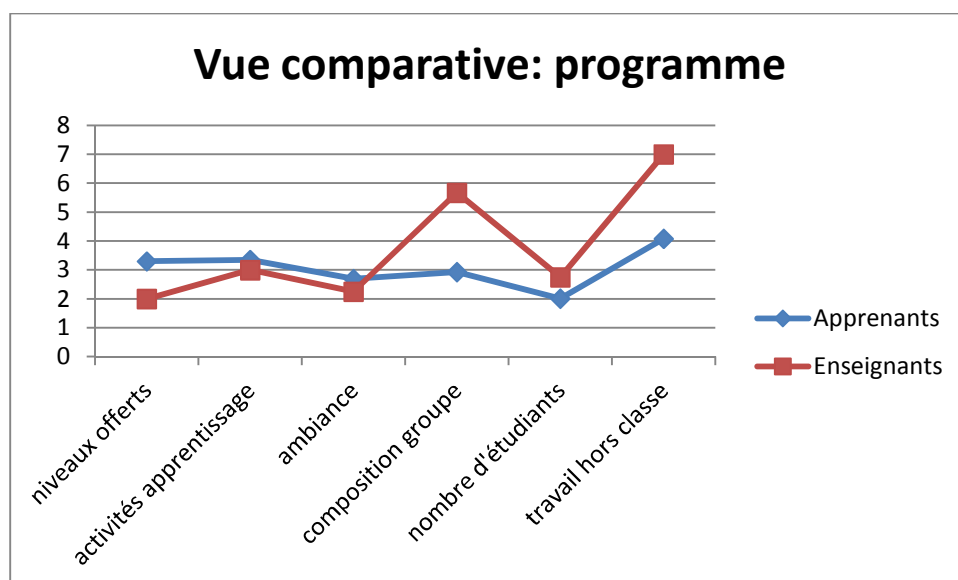


Figure 13. Perception des apprenants et perception des enseignants : programme

11.6.5 Enseignants.

On observe que les notes attribuées par les enseignants aux différentes dimensions du paramètre relatif aux enseignants étaient généralement plus élevées que celles attribuées par les apprenants. Des écarts significatifs étaient notés par rapport à la connaissance du secteur de l'hôtellerie et du tourisme et à la prise en compte des connaissances professionnelles des apprenants par les enseignants. Une convergence des besoins des apprenants tels que perçus par les deux groupes s'est présentée par rapport à deux dimensions : la compétence des enseignants et les relations avec les apprenants. Une similarité entre les deux groupes des répondants était aussi notée au niveau d'hierarchisation des besoins. Pour les deux groupes, la

prise en compte des connaissances professionnelles des apprenants est ressortie comme le besoin le plus important et les relations avec les apprenants comme le moins important.

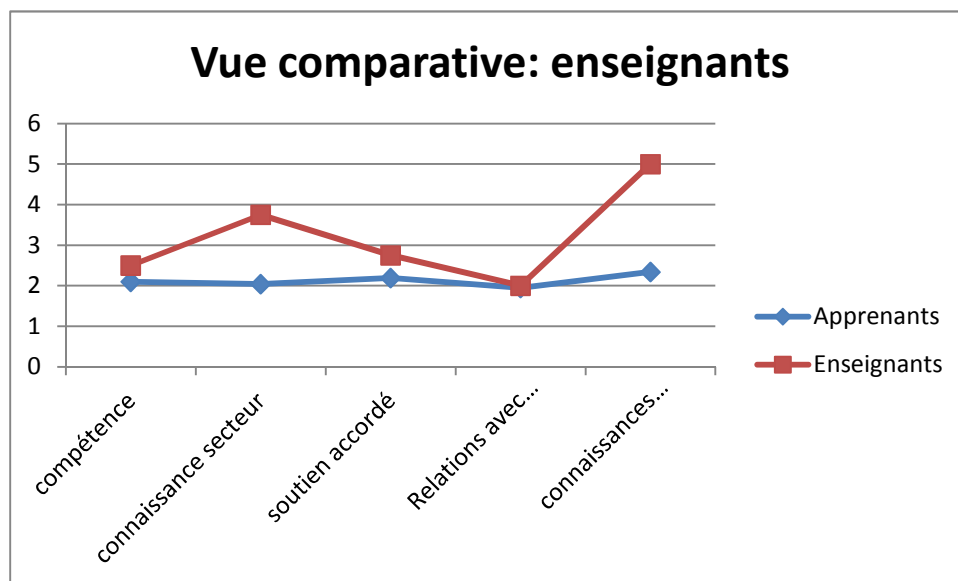


Figure 14. Perception des apprenants et perception des enseignants : enseignants

11.7 La perspective des apprenants et la perspective des professionnels.

Dans cette rubrique, nous présentons une vue comparative des besoins des apprenants tels que perçus par les apprenants et les besoins des apprenants tels que perçus par les professionnels. Pour faciliter la comparaison, les données qualitatives, des deux côtés ont été utilisées. Pour éviter la redondance, seuls les thèmes soulevés par les deux groupes seront recensés et pas les détails.

11.7.1 Ressources.

Les besoins des apprenants tels que perçus par les deux groupes se recoupent sur quatre dimensions des ressources à savoir, le temps, les équipements, la répartition des heures, et les livres. Les apprenants ont recensé plus de besoins que les professionnels.

Tableau 65. Besoins des apprenants par les apprenants et par les professionnels : ressources

Apprenants	Professionnels
<ul style="list-style-type: none"> • Le temps accordé 	<ul style="list-style-type: none"> • Le temps
<ul style="list-style-type: none"> • Equipements 	<ul style="list-style-type: none"> • Équipements
<ul style="list-style-type: none"> • Répartition des heures 	<ul style="list-style-type: none"> • Répartition des heures
<ul style="list-style-type: none"> • Livres 	<ul style="list-style-type: none"> • Livre, histoire courte en hôtellerie
<ul style="list-style-type: none"> • Salle de classe 	
<ul style="list-style-type: none"> • Accès internet 	
<ul style="list-style-type: none"> • Livres 	
<ul style="list-style-type: none"> • L'horaire 	

11.7.2 Objectifs.

Les professionnels dans le domaine de l'hôtellerie et du tourisme ont identifiés deux catégories d'objectifs pour l'apprentissage du FHT : les raisons professionnelles et l'ouverture au monde. Ces objectifs étaient partagés par les apprenants, mais ces derniers en ont cité encore d'autres. Bref, les besoins des apprenants par rapports aux objectifs dépassent en quantité ceux cités par les professionnels.

Tableau 66. Besoins des apprenants par les apprenants et par les professionnels : objectifs

Apprenants	Professionnels
<ul style="list-style-type: none"> • Objectifs professionnels 	<ul style="list-style-type: none"> • Objectifs professionnels
<ul style="list-style-type: none"> • Ouverture au monde 	<ul style="list-style-type: none"> • Ouverture au monde
<ul style="list-style-type: none"> • Voyages au pays francophones 	
<ul style="list-style-type: none"> • L'amour pour la langue 	
<ul style="list-style-type: none"> • L'obligation 	
<ul style="list-style-type: none"> • Pour être différent 	
<ul style="list-style-type: none"> • Pour apprendre la culture française 	
<ul style="list-style-type: none"> • Pour s'intégrer dans le monde 	
<ul style="list-style-type: none"> • Pour enseigner 	

11.7.3 Évaluation.

L'épreuve orale et la question de mémorisation étaient citées par les deux côtés parmi les thèmes des besoins en évaluation recensés. On observe qu'encore une fois, les apprenants ont identifié plus de besoins que les professionnels.

Tableau 67. Besoins des apprenants par les apprenants et par les professionnels : évaluation

Apprenants	Professionnels
<ul style="list-style-type: none"> • Epreuve orale souhaitée 	Epreuve orale souhaitée
<ul style="list-style-type: none"> • Mémorisation 	Mémorisation
<ul style="list-style-type: none"> • Difficulté 	
<ul style="list-style-type: none"> • Certification 	
<ul style="list-style-type: none"> • Examens externes 	
<ul style="list-style-type: none"> • Fréquence 	
<ul style="list-style-type: none"> • Décalage entre grade et acquis 	
<ul style="list-style-type: none"> • Variété du contenu 	

11.7.4 Programme.

Les besoins des apprenants tels que perçus par les deux groupes se convergent sur quatre dimensions comme montré sur le Tableau 68. On observe néanmoins que les apprenants ont cité des besoins supplémentaires

Tableau 68. Besoins des apprenants par les apprenants et par les professionnels : programme

Apprenants	Professionnels
<ul style="list-style-type: none"> • Niveau bas de français 	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau bas de français offert
<ul style="list-style-type: none"> • Expression orale 	<ul style="list-style-type: none"> • Expression orale
<ul style="list-style-type: none"> • Choix 	<ul style="list-style-type: none"> • Choix
<ul style="list-style-type: none"> • Méthodologie 	<ul style="list-style-type: none"> • Méthodologie
<ul style="list-style-type: none"> • Activités en dehors de la classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Activités en dehors de la classe
<ul style="list-style-type: none"> • Manque de continuité 	
<ul style="list-style-type: none"> • Travail en autonomie 	
<ul style="list-style-type: none"> • Plus de devoirs 	

II.7.5 Enseignants.

Nous observons que les besoins notés par les apprenants sont différents de ceux des professionnels. Il n'y a pas de recoupement des besoins des deux groupes au sujet des enseignants.

Tableau 69. Besoins des apprenants par les apprenants et par les professionnels : enseignants

Apprenants	Professionnels
<ul style="list-style-type: none"> • La disponibilité des enseignants 	
<ul style="list-style-type: none"> • Changement fréquent des enseignants 	
<ul style="list-style-type: none"> • L'indisponibilité des enseignants 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance du secteur par les enseignants

Chapitre 12. Discussion

Dans ce chapitre, nous discuterons les résultats présentés dans le chapitre précédent au regard des objectifs et questions de recherche définis préalablement. Dans un deuxième temps, une tentative sera faite de rapprocher ces résultats de la littérature existantes sur les thèmes traités.

Les objectifs de notre travail étaient les suivants:

1. Faire un état des lieux de la situation actuelle de l'enseignement du français de l'hôtellerie et du tourisme dans les universités publiques kenyanes.
2. Définir le profil des apprenants du français de l'hôtellerie et du tourisme dans les universités publiques kenyanes.
3. Identifier les besoins des apprenants du FHT dans les universités publiques kenyanes en matière de la langue française.
4. Proposer des modifications à l'enseignement du FHT dans les universités publiques kenyanes de sorte qu'il réponde mieux aux besoins repérés.

Les questions de recherche étaient les suivantes :

1. Quel est l'état de l'enseignement du FHT actuellement offert dans les universités publiques kenyanes
2. Quelles sont les caractéristiques des apprenants du FHT dans les universités publiques kenyanes ?
3. Quels sont les besoins des apprenants tels qu'identifiés par les apprenants ?
4. Quels sont les besoins des apprenants tels qu'identifiés par les enseignants ?
5. Quels sont les besoins des apprenants tels qu'identifiés par les professionnels des secteurs de l'hôtellerie et du tourisme ?
6. Y a-t-il des variations entre la perception des apprenants et la perception des enseignants des besoins des apprenants ?
7. Y-a-t-il des variations entre la perception des apprenants et la perception des professionnels des besoins des apprenants ?
8. Quels aménagements peut-on proposer à l'enseignement du FHT dans les universités publiques kenyanes ?

12.1 Objectif 1. État des lieux.

12.1.1 Equipement.

Les résultats ci-dessus montrent que l'état d'équipement des universités participant dans cette étude pour l'enseignement du FHT est peu homogène. Il est à noter que les équipements souhaités par les apprenants, tels les services DSTV et les équipements audio-visuels (lecteur CD, Vidéo et cassette VHS) sont soit manquants, soit insuffisants pour le grand nombre d'apprenants faisant le français à l'université. On observe que les cours à l'université Kenyatta et à l'université Moi se déroulent en salle ordinaire malgré l'existence d'un laboratoire de langue à l'université. Cette situation donne l'impression que les cours se déroulent la plupart du temps sans équipements, à moins que ces équipements soient portables. Un décalage est également observable entre les équipements disponibles et la variété d'activités entreprises en classe. Les apprenants ont exprimé le besoin d'activités de compréhension orale et d'apprentissage par vidéo. Pourquoi les équipements disponibles ne sont-ils pas utilisés pour créer la variété tant souhaitée par les apprenants ? Il n'y a pas de réponse claire. Il est possible que les apprenants faisant le français de l'hôtellerie et du tourisme ne soient pas considérés quand il s'agit de ces équipements, la priorité étant accordée à d'autres publics, soit il manque des supports pédagogiques pour accompagner ces équipements. En plus, les apprenants ont besoin de ces équipements en dehors des horaires de classe pour pouvoir travailler en autonomie. Cette disponibilité a été remise en question par les apprenants. Néanmoins, la disponibilité de la technologie toute seule ne suffit pas pour assurer l'apprentissage mais doit être accompagnée d'une motivation forte de la part des apprenants (Narcy-Combes, 2008), la disponibilité de temps (Broadbridge & Charriau, 2013) et la bonne volonté et disponibilité des enseignants (Narcy-Combes, 2008).

La situation décrite dans le paragraphe précédente nous amène aux conclusions suivantes :

1. Les équipements disponibles dans les universités publiques ne sont pas exploités au maximum pour créer la variété d'activités souhaitée par les apprenants
2. L'indisponibilité de ces équipements en dehors des heures des cours, combinée avec leur quantité insuffisante ne permet pas aux apprenants de travailler en autonomie.

12.1.2 Nombre d'heures.

Le nombre d'heures accordées à l'enseignement du français dans les universités participant à cette étude ne permet d'atteindre que le niveau débutant pour trois universités et le niveau intermédiaire pour l'université Moi. Ces niveaux correspondent aux niveaux que se

sont attribués les apprenants et le niveau du français tel que perçu par les professionnels. Nous postulons donc que le nombre d'heures accordées à l'enseignement-apprentissage du français dans les universités publiques kenyanes dans le cadre de la formation en hôtellerie et du tourisme ne permet pas aux diplômés concernés par cette formation d'atteindre le niveau de compétence en communication orale qu'ils souhaitent.

12.1.3 La composition du groupe-classe.

La composition du groupe-classe pose problème aux enseignants, surtout du point de vue des effectifs trop élevés et des niveaux différés des apprenants. Les apprenants pour leur part trouvent que les enseignants ne prennent pas compte de leurs niveaux différés en classe débutant, rendant l'apprentissage difficile et entraînant la frustration chez les débutants. Cette situation nous amène à conclure que les enseignants chargés du FHT ne sont pas suffisamment équipés pour gérer de grands groupes et des groupes hétérogènes.

12.1.4 Le contexte linguistique.

Il est noté que dans trois universités sur les quatre étudiées, plusieurs langues étrangères sont offertes aux apprenants pour qu'ils choisissent celle qu'ils préfèrent. Le français se situe donc en situation de concurrence avec d'autres langues étrangères. Les effets de cette concurrence commencent à se faire sentir car le nombre d'apprenants choisissant le français est en déclin.

12.1.5 Enseignants.

L'état des lieux effectué dans les universités cibles montre que les enseignants chargés des cours du FHT éprouvent toujours des difficultés face à ce public, ceci malgré la formation qu'ils ont reçue. Nous postulons donc que les enseignants ne se sentent pas assez compétents face au public du FHT.

12.2 Objectif 2. Profil des apprenants.

12.2.1 Traits démographiques.

Le public des apprenants du FHT dans les universités ciblées est composé de jeunes étudiants adultes, majoritairement non travaillant et en voie de professionnalisation en secteur

de l'hôtellerie et du tourisme. Par rapport à ce paramètre, ce public se situe donc en français de spécialité ou en FOS dans la logique de l'offre suivant les descriptions de Mangiante et Parpette (2004) et de Carras et al (2007).

12.2.2 Caractéristiques personnelles.

Par rapport aux stratégies d'apprentissage, les apprenants ont manifesté une tendance à favoriser les stratégies cognitives, sociales et affectives. Les stratégies métacognitives, souvent associées à la haute performance (Salahshour et al., 2012) n'étaient pas recensées. Quant aux styles d'apprentissage, ils ont déclaré une préférence pour le travail en groupe, la visualisation des clips vidéo et les jeux de rôle. Leurs motivations pour l'apprentissage du français étaient principalement instrumentales. Plus précisément, ils étaient poussés à apprendre le français principalement par des raisons professionnelles et par obligation, cette dernière est dans la mesure où apprendre une langue étrangère est un passage obligé pour l'obtention d'un diplôme en hôtellerie ou en tourisme. Des motivations affectives/intégratives ont été également détectées mais en moindre mesure.

Il est inquiétant que la motivation des apprenants pour apprendre le français soit principalement de nature extrinsèque et encore plus que beaucoup d'apprenants fassent le français par obligation. Bien que les motivations extrinsèques puissent dans des cas rares mener à une haute performance, les recherches ont établi un lien clair entre la motivation intrinsèque et la réussite dans l'apprentissage (Brown, 2009). Par ailleurs, notre étude a renforcé la notion que la haute performance n'est pas équivalente à une acquisition de compétences (voir la rubrique évaluation ci-dessous). Si, comme postulé par Dörnyei (2006), la motivation évolue avec le temps, il est possible de changer la motivation extrinsèque en motivation intrinsèque.

Les chiffres montrent que 33% des répondants avaient déjà eu du contact avec des langues étrangères avant d'entrer à l'université, la plupart d'entre eux, avec le français. Il s'agit donc d'une situation d'hétérogénéité des niveaux. S'appuyant sur la théorie de constructivisme piagétien, nous nous attendons à ce que ceux-ci aient moins de difficultés à apprendre le français que la majorité qui n'a pas eu de contact avec les langues étrangères, pourvu que les structures des deux langues soient similaires (Bourgeois & Nizet, 1997). Le décalage des niveaux se présente donc au départ mais risque de s'agrandir au fur et à mesure pendant l'apprentissage si les enseignants choisissent d'avancer au rythme des apprenants qui ont déjà des connaissances de français.

Les stratégies d'apprentissage employées par les apprenants favorisent l'utilisation de la technologie, surtout internet et tendent donc vers l'individualisme plutôt que l'interaction, correspondant aux stratégies autonomes plutôt que sociales selon la typologie des stratégies d'apprentissage élaborée par Ehrmann & Oxford, (1981). L'utilisation du téléphone portable, la consultation des dictionnaires électroniques, la lecture du matériel vidéo sur Youtube, des pratiques communément employées par les répondants, sont toutes des activités Individuelles. L'utilisation du réseau social Whassap, qui est employée uniquement par le groupe de l'université Kenyatta était la seule pratique de stratégie sociale recensée, employant la technologie. De ce qui précède, on peut conclure que les stratégies d'apprentissage adoptées peuvent dépendre de l'environnement, en l'occurrence, technologique. Notre étude n'a pas montré de lien clair entre les stratégies employées et le sexe des apprenants comme l'ont fait Erhman et Oxford (1981) car les données relatives aux stratégies ont été relevées par méthodes qualitatives. Il est observable néanmoins que les deux apprenants qui ont déclaré s'engager dans des stratégies sociales, à savoir, la communication orale ou par texto avec des amis, étaient des filles.

Les activités préférées en classe étaient principalement le travail en groupe, la lecture des vidéos, les exercices d'écoute et les jeux de rôle. L'échange oral est ressorti comme vivement souhaité lors des entretiens collectifs. La lecture des vidéos correspond au style visuel d'apprentissage tandis que les jeux de rôle correspondent au style kinésthique mais où placer le travail en groupe dans la définition des styles d'apprentissages par voie sensorielle (Arnold 2006) ? Bien qu'il puisse partiellement correspondre au style kinésthique qui suggère l'implication physique dans une activité, le travail en groupe a aussi une importante dimension interactionnelle. A cet égard, la typologie des styles d'apprentissage par voie sensorielle s'avère inadéquate car elle ne prend pas compte de toutes les activités possibles d'apprentissage des langues. Nous optons donc de classer les styles d'apprentissage de ce public comme visuel, auditif, kinésthique et interactif.

Lors des entretiens collectifs, il a été observé que dans certaines universités, les apprenants connaissaient très peu d'activités. Dans un cas particulier, les participants ont déclaré que la seule activité qu'ils entreprenaient en classe de français était la prise des notes. Cette situation montre que l'expérience préalable peut avoir une incidence sur la prise de conscience des styles d'apprentissage de la part des apprenants. Aucune corrélation n'a été notée entre le sexe des apprenants et les activités préférées en classe de français.

12.3 Objectif 3. Besoins, perspective des apprenants

12.3.1 Ressources.

Les besoins les plus forts relevés de l'enquête quantitative par rapport aux ressources étaient l'accès à la chaîne DSTV, les ressources en ligne utilisées en classe, l'horaire consacré à l'enseignement du français et les livres utilisés dans le même but. Cette situation évoque celle décrite par Seminega (2006) montrant que les besoins des apprenants en matière de ressources n'ont pas beaucoup changé depuis dix ans, cela malgré la mise en place des centres de ressources dans la plupart des universités publiques offrant les cours de français (« French in Kenya », 2008). L'enquête qualitative sur ce même paramètre a permis d'éclaircir les résultats quantitatifs obtenus et d'ajouter d'autres dimensions à la question de ressources qui n'avaient pas été captées par l'enquête quantitative. Il est intéressant de noter que l'accès aux émissions DSTV, ou à toute chaîne de télévision n'était pas cité parmi les besoins lors des entretiens collectifs. Ceci était peut-être dû à un manque de connaissance de la part des apprenants de l'existence d'une chaîne de télévision d'expression française au Kenya. L'accès aux ressources en dehors de la classe s'est aussi montré difficile, de sorte à entraver l'apprentissage.

Les apprenants dans toutes les quatre universités étaient d'accord que le temps consacré à l'apprentissage du français était insuffisant, une insuffisance qui était exacerbée, dans certains cas, par l'annulation fréquente des cours, en raison soit de l'absence de l'enseignant soit de manque de salle de classe libre. Cette insuffisance de temps est caractéristique des publics de FOS, obligeant d'adopter un rythme accéléré d'apprentissage et une vue restreinte des contenus d'apprentissage, c'est-à-dire apprendre seulement des éléments dont auront besoin les apprenants plus tard (Carras et al., 2007; Mangiante & Parpette, 2004). La situation telle qu'elle est ne permet pas d'atteindre le niveau du français souhaité par les apprenants, les professionnels et les enseignants. Elle nécessite forcément un changement d'approche pour pouvoir satisfaire le besoin d'atteindre un niveau satisfaisant de français.

Les apprenants se sont aussi plaints de la répartition des heures, préférant des cours plus courts mais plus réguliers, au lieu d'un bloc de trois ou quatre heures une fois par semaine. Il se peut que les cours soient actuellement trop longs et donc fatigants. En plus, les participants de l'université Moi étaient insatisfaits par un horaire peu fixe, qui avait tendance à changer d'un moment à un autre.

Quant aux livres, il y avait en premier lieu le problème d'insuffisance et en deuxième lieu d'adéquation. L'adéquation dans le sens où les livres à la disposition des apprenants ne

permettaient pas aux débutants de travailler en autonomie. Ici, les apprenants ont manifesté un besoin des livres spécialement conçus pour le travail en autonomie pour un public de débutants anglophones.

Il est intéressant de constater qu'aucun besoin n'a été exprimé de façon explicite par rapport aux contenus des supports utilisés en classe ou ceux disponibles dans les centres des ressources. S'agissant d'un public de spécialité, on s'attendait à ce que les apprenants s'intéressent aux thèmes traités par ces supports. Le fait que ce besoin n'a pas été exprimé peut vouloir indiquer que soit les apprenants ne s'intéressent pas particulièrement aux thèmes de la spécialité, soit ils sont satisfaits par la façon dont cet aspect de contenu était traité. Les chercheurs et les enseignants du FOS et du français de spécialité ont toujours prêté beaucoup d'attention à la question de quoi enseigner et au type de documents à utiliser avec ces publics. Est-il possible que cette question en contexte du français de spécialité n'est pas aussi importante qu'imaginé ?

Notre enquête qualitative a montré que pour certaines universités, notamment l'université Moi et l'université Maseno, le besoin relatif à l'accès internet était fortement senti. Des études ont montré que l'utilisation des technologies dans l'apprentissage des langues peut augmenter la motivation des apprenants (Coleman, 2008; Lozinguez-Ben Gayed & Mompean, 2009).

12.3.2 Objectifs.

Les raisons principales poussant les apprenants à apprendre le français étaient professionnels et l'obtention d'un diplôme mais aussi l'amour pour la langue, l'ouverture au monde et le besoin de connaître la culture francophone surtout française, les voyages et même pour devenir enseignant. Il est à noter ici que bien que les apprenants suivaient une formation professionnelle, leurs objectifs n'étaient pas uniquement professionnels. Quant aux besoins professionnels spécifiques, les apprenants voulaient pouvoir comprendre les termes français employés en hôtellerie et restauration. En plus, ils voulaient pouvoir communiquer avec des clients sur le lieu de travail.

Par rapport aux besoins liés aux compétences, la communication orale (expression et compréhension) et la prise en compte des aspects culturels de l'apprentissage sont ressorties comme les besoins les plus importants. L'autre besoin qui mérite une attention particulière touche à l'utilité du français à la vie réelle, montrant que les répondants voulaient un français pratique.

Vu les objectifs variés de ce public, il ne se situerait ni en FOS, ni carrément en français de spécialité car il y a des besoins qui sont en dehors de la spécialité. Par rapport aux objectifs donc, ce public se situerait à mi-chemin entre le français de spécialité et le français général, montrant que les appellations circulant dans le domaine du français non-généraliste ne peuvent pas prendre compte de tous les contextes d'apprentissage du français. Cette situation explique aussi la tendance à considérer le FOS comme un champ large avec des variantes (Holtzer, 2004). Les résultats de cette enquête renforcent en plus, l'observation que l'aspect culturel de l'apprentissage du français est souvent négligé (Beacco, 2011) bien qu'il soit important aux yeux des apprenants.

12.3.3 Programme.

Une pléthore de besoins s'est fait sentir par rapport au programme auprès de ce public. L'apprentissage du français en dehors de la classe figurait parmi les besoins les plus importants par rapport au programme. Les activités souhaitées comprenaient le besoin d'échanger avec d'autres personnes parlant français en dehors de la classe, des sorties linguistiques à l'Alliance Française par exemple, la participation aux concours, des programmes d'échange et même des bains linguistiques dans un environnement francophone. Le Rwanda était proposé comme une destination réaliste pour un séjour linguistique. En d'autres termes, les participants voulaient vivre le français pratiquement et ne pas seulement l'apprendre théoriquement en classe. Ces résultats conforment à ceux de Seminega (2006), qui montrent que les apprenants du niveau universitaire souhaitaient vivre le français en dehors de la classe. L'apprentissage en dehors de la classe peut aussi faire référence au travail en autonomie. Comme déjà discuté plus haut, ce travail en autonomie est entravé par le manque et l'inadéquation des ressources dans les universités en question.

La structure du programme était citée comme étant problématique par toutes les catégories d'acteurs participant à cette étude. Les apprenants dans certaines universités ont signalé leur mécontentement avec le manque de continuité dans le programme d'un semestre à un autre, un avis partagé par les enseignants. D'autres se sont lamentés sur le fait que l'apprentissage des langues étrangères était imposé.

Un besoin accru en méthodologie s'est fait senti surtout à l'université Maseno. Un débat vif a surgi lors de l'entretien collectif, sur l'adéquation de l'approche méthodologique adoptée dans cette classe. D'un côté, certains participants trouvaient que la progression était trop rapide et se focalisait sur le lexique technique au détriment des structures linguistiques au niveau débutant. Par conséquent, ils se trouvaient incapables de construire des phrases et

incapables de s'exprimer en dehors des phrases données par l'enseignant. De l'autre côté, il y avait ceux qui croyaient que le temps accordé au français dans leur programme ne permettait pas de tout apprendre. Il fallait donc apprendre seulement les aspects liés à leur métier. Ce débat évoque la posture théorique adoptée par le FOS où des compétences partielles plutôt que des compétences globales sont visées (Cuq, 2003; Mourlhon-Dallies, 2008). En d'autres termes, c'est un débat entre l'approche restreinte recommandée pour le FOS et l'approche large du français de spécialité et du français général. La frustration exprimée par les répondants par rapport à cette approche restreinte montre que soit cette approche FOS ne conviendrait pas aux apprenants, soit c'est l'enseignant qui ne sache pas la mettre en pratique. Les apprenants ont aussi exprimé le besoin de comprendre les structures linguistiques de base pour pouvoir par la suite construire leurs propres phrases. Ils ont donc besoin de pouvoir appliquer leurs compétences cognitives dans l'apprentissage.

Le manque de variété dans les activités entreprises en classe a été recensé parmi les besoins d'ordre méthodologique qui se sont présentés. Un manque de variété peut entraîner la monotonie et peut décourager les apprenants. Ce besoin de variété témoigne de l'importance de prendre en compte les styles d'apprentissage des apprenants. Plus il y a de variété, plus il y a la possibilité de répondre aux styles d'apprentissage des apprenants et donc de les satisfaire en matière de méthodologie. Dans la situation actuelle, les activités proposées en classe de français ne répondent pas aux styles d'apprentissage des apprenants. Pour ce public, ceux-ci sont principalement auditifs, visuels, kinesthésiques et interactifs.

La progression des cours pose problème également. Les participants ont signalé l'incohérence des contenus, en disant qu'ils avaient besoin d'un programme pour pouvoir se situer et pour voir des projections sur le programme. Cela montre qu'un programme préconstruit reste toujours nécessaire pour ce public. Notons qu'il ne s'agit pas forcément des contenus figés. En plus, les apprenants souhaitaient une progression systématique. A leur estimation, ils sont confrontés à des choses trop difficiles trop tôt dans l'apprentissage. La théorie de constructivisme postule que l'existence d'un obstacle est nécessaire pour la construction des connaissances (Bronckart, 1977) mais quand cette difficulté est perçue comme trop grande, elle peut décourager les apprenants, comme montré par Macré (2014). La progression souhaitée par les apprenants est donc de commencer au simple et d'avancer doucement vers le complexe.

L'hétérogénéité des niveaux a été soulevée comme un facteur démotivant pour les débutants. Les participants trouvaient que les enseignants avaient tendance à se concentrer

sur les étudiants qui avaient déjà des connaissances de français et à progresser au rythme de ces derniers. Les débutants se trouvaient ainsi négligés, poussés aux périphéries et finalement découragés. Notre conclusion est que l'hétérogénéité des niveaux est mal gérée par les enseignants. Les apprenants ont aussi insisté qu'ils voulaient être traités comme des individus et pas collectivement. Ce point de vue renforce la notion de centration sur l'apprenant qui voit l'apprenant comme un individu avec ses traits individuels (Dörnyei, 2006; Lehmann, 1993). Il incombe donc à l'enseignant de connaître son public, les niveaux des apprenants et d'autres aspects de leur profil pour pouvoir en prendre en compte au cours de l'apprentissage. Ceci étant dit, nous nous posons des questions sur l'opérationnalisation de cette prise de compte des traits individuels face aux grands groupes.

12.3.4 Evaluation.

Les résultats de l'enquête quantitative ont révélé que les besoins les plus importants par rapport à l'évaluation se présentaient aux niveaux de la communication orale (compréhension et expression) et de l'évaluation des projets. Les apprenants souhaitaient que l'évaluation de l'expression orale soit faite en évaluation continue ainsi qu'en fin de semestre. Il est noté que les besoins en évaluation des apprenants correspondent à leur besoin de compétence en communication orale cité antérieurement.

Les examens tant oraux qu'écrits étaient perçus comme difficiles par certains, les examens oraux parce qu'ils posaient des problèmes de prononciation et écrits parce que les apprenants ne comprenaient pas les consignes ou parce que l'activité demandée (la rédaction par exemple) était perçue comme étant trop difficile pour leur niveau de débutant. La difficulté perçue des examens peut être due à un décalage entre ce qui est appris en classe et ce qui est supposé évalué et donc à leur validité (Bachman, 1990).

Dans certaines universités, les apprenants trouvaient que les grades obtenus aux examens, très bons d'ailleurs, ne correspondaient pas à leurs compétences, mesurées à leurs yeux, par la compétence de communication orale. Certains apprenants sont allés jusqu'au point d'interroger la validité du certificat offerts car à leur estimation, celui-ci créait des attentes qu'ils ne pouvaient pas atteindre. Cette posture adoptée par les apprenants montre que pour eux, les acquis sont plus importants que la performance aux examens. Elle montre également que ces apprenants veulent vraiment apprendre et sont motivés plutôt par l'acquisition des compétences que par la performance. Carras et al (2007) postule que l'évaluation en cadre institutionnel peut transférer le centre d'intérêt de l'acquisition de compétences à la

performance. Nous pour notre part, postulons que l'évaluation en cadre institutionnel ne mène pas forcément à une focalisation sur la performance, au moins du point de vue des apprenants car malgré l'évaluation institutionnelle, les apprenants étaient plus intéressés par l'acquisition des compétences que par la performance. Dans ses enquêtes, Brown (2009) a trouvé que la motivation extrinsèque, réussir aux examens pouvait produire la haute performance. Pour notre part, nous ajoutons que la performance sans compétence ne suffit pas pour motiver les apprenants. On peut se demander comment les apprenants peuvent atteindre la performance sans acquérir de vraies compétences ? Les répondants ont déclaré utiliser la mémorisation comme stratégie de réussite aux examens sans forcément comprendre ce qu'ils mémorisaient.

L'objectif des examens était aussi remis en question par une participante qui a affirmé que ceux-ci semblaient avoir été conçus pour répondre à une obligation et non pour corriger les fautes des apprenants montrant que du point de vue des enseignants, l'évaluation institutionnelle peut détourner l'attention des enseignants de l'enseignement-apprentissage. Cet avis exprime le besoin de tests formatifs, un avis qui est partagé par d'autres apprenants qui voulaient passer des tests plus régulièrement pour pouvoir suivre leur progrès.

En ce qui concerne les examens internationaux, les apprenants étaient hésitants, doutant de leur capacité de concourir au niveau international. Ici, c'est la validité externe des examens universitaires qui est remise en cause. Les participants se sont déclarés prêts à passer des examens externes mais à condition que leurs programmes universitaire soient harmonisés avec ceux des instituts de renommé international. Ce qui se présente ici encore une fois est un besoin d'harmonisation de ce qui se passe à l'université avec ce qui se passe à l'extérieur.

12.3.5 Enseignants.

C'est le paramètre avec lequel les apprenants semblaient les plus satisfaits. Les chiffres relatifs à ce paramètre étaient relativement bas par rapport aux autres paramètres traités. A partir des résultats de l'enquête qualitative, il était noté que pour deux universités participant à cette étude, aucun besoin n'a été recensé par rapport aux enseignants. Pour les restes des universités, les besoins notés touchaient principalement au changement de professeurs, à la disponibilité des enseignants et à l'enseignement de la culture française.

Les participants ont exprimé leur mécontentement avec la pratique de changer de professeur de français d'un semestre à un autre car ils avaient du mal à s'adapter à un

nouveau professeur validant le postulat qu'il y a une dimension affective au métier d'enseignant de langue qui peut motiver ou démotiver l'apprenant (Constantin, 2008).

L'indisponibilité des professeurs était aussi notée, non seulement en dehors des heures des cours mais aussi aux heures des cours. L'indisponibilité des enseignants en dehors des heures des cours peut être attribuée au fait que dans certains cas, les apprenants suivent des cours le soir et ne sont pas disponibles pendant le jour ou à la possibilité que certains enseignants soient vacataires et ne viennent à l'université qu'aux heures des cours. L'absentéisme au cours quant à lui serait dû à un nombre insuffisant d'enseignants dans l'université de sorte que ceux qui existent soient surchargés. Quelle que soit la raison, la disponibilité de l'enseignant est souhaitée pour que les apprenants se sentent bien encadrés et pour qu'ils puissent le consulter au niveau individuel et pas seulement en groupe. La situation existante est que les apprenants ne se sentent pas suffisamment encadrés.

Certains apprenants s'attendaient à ce que l'enseignant leur apprenne la culture. Bien que cette question soit de nature méthodologique, elle touche également à la personne de l'enseignant. La dimension culturelle de l'apprentissage du FHT est ressortie comme un besoin majeur de la part des apprenants. Pour enseigner la culture dans le sens du savoir (Beacco, 2011), l'enseignant doit lui-même connaître cette culture. Un enseignant qui n'a pas expérimenté la culture française ou francophone se sentirait mal à l'aise devant ce sujet qu'il ignore. Même dans le cas où il aurait vécu cette culture, il se peut qu'il ne sache pas comment l'enseigner. Nous postulons donc que l'enseignement des aspects culturels en FHT est négligé peut-être parce que les enseignants sont mal équipés pour l'aborder.

12.4 Objectif 4 : La perception des besoins des apprenants par différents acteurs.

12.4.1 Perspective des apprenants et perspectives des enseignants.

12.4.1.1 Ressources.

Globalement les tendances pour les deux groupes étaient similaires par rapport à ce paramètre, la différence étant que les besoins étaient généralement plus forts chez les enseignants que chez les apprenants. Un écart significatif était noté par rapport au nombre d'heures consacrées à l'apprentissage du français. Nous pouvons donc dire que les perceptions des apprenants et des enseignants sont plutôt similaires et que ces besoins sont plus forts chez les enseignants que chez les apprenants.

12.4.4.2 Objectifs.

Les perceptions des besoins des apprenants par les deux groupes se recoupent sur leur mise en priorité et s'écartent par rapport à l'ampleur de ces besoins, les besoins tels que perçus par les enseignants étant généralement plus faibles. L'écart le plus important est lié aux questions culturelles de l'enseignement du FHT.

12.4.4.3 Evaluation.

Un écart dans l'ampleur des besoins et dans leur mise en priorité a été observé. Les notes accordées aux besoins tels que perçus par les enseignants sont généralement moins élevées que celles attribuées par les apprenants. Le français parlé occupe la première place parmi les besoins des apprenants tandis que chez les enseignants, il est en troisième position.

12.4.4.4 Programme.

La mise en priorité pour les deux groupes d'acteurs était similaire mais les besoins étaient plus forts chez les enseignants. Des écarts importants ont été notés par rapport à la composition du groupe et par rapport au travail en autonomie.

12.4.4.5 Enseignants.

Les besoins par rapport à ce paramètre étaient nettement plus forts chez les enseignants que chez les apprenants. Ceci est peut-être dû au fait que ce paramètre touche les enseignants directement. Des écarts se sont présentés au niveau de la connaissance du secteur de l'hôtellerie et du tourisme par les enseignants et de la prise en compte des connaissances professionnelles des apprenants. Toutes ces deux dimensions touchent au secteur de spécialité des apprenants, témoignant peut-être d'une certaine insécurité de la part des enseignants vis-à-vis de la spécialité. Nous notons que les apprenants pour leur part ne sont pas autant concernés par ces questions. Cela ne veut pas dire que ces questions ne soient pas importantes, mais que leur importance est peut-être exagérée par l'insécurité personnelle des enseignants.

De ce qui précède, nous pouvons conclure que par rapport à tous les paramètres des besoins étudiés, il y a plus de recoupement que de divergences dans la perception par les deux groupes d'acteurs. La mise en priorité de ces besoins est similaire pour tous les paramètres sauf pour l'évaluation. Pour tous les cinq paramètres, l'écart se présente au niveau de l'ampleur perçue de ces besoins conformément à ce qu'a trouvé Lancereau Forster (2014)

que les enseignants avaient tendance à surestimer les besoins des apprenants. Il y avait néanmoins des divergences importantes par rapport à quelques dimensions particulières telles le nombre d'heures consacrées à l'apprentissage du français, l'enseignement de l'aspect culturel du FHT, le travail en autonomie, la connaissance des enseignants du secteur professionnel des apprenants et la prise en compte des connaissances des apprenants.

12.4.2 Perspective des apprenants et perspectives des professionnels.

12.4.2.1 Ressources.

Les perceptions des deux groupes se recourent sur plusieurs dimensions mais les apprenants en ont recensé plus. Ceux-ci sont liés à la salle de classe, à l'accès internet, aux livres et à l'horaire.

12.4.2.2 Objectifs.

Les deux groupes ont cité les mêmes besoins par rapport aux objectifs à savoir, les besoins professionnels et l'ouverture au monde. Les apprenants ont cité encore d'autres besoins qui n'ont pas été cités par les professionnels : voyages aux pays francophones, l'amour pour la langue, l'obligation scolaire, être différent, apprendre la culture, l'intégration dans le monde et enseigner.

12.4.2.3 Évaluation.

Les deux groupes ont cité des besoins liés à l'épreuve orale et à la mémorisation mais les apprenants en ont cité beaucoup d'autres comme suit : la difficulté des examens, la certification, la fréquence et le décalage entre les grades obtenus et les compétences réellement acquises.

12.4.2.4 Programme.

Ici, les perspectives des apprenants et des professionnels se recourent sur plusieurs dimensions : Le niveau bas de français, l'expression orale, le choix et la méthodologie. En plus, les apprenants ont cité les dimensions suivantes : le manque de continuité, le travail en autonomie et les devoirs.

12.4.2.5 Enseignants.

Il n'y avait pas de recoupement des perspectives des deux groupes par rapport aux enseignants. Les apprenants ont recensé l'indisponibilité des enseignants et le changement fréquent des enseignants tandis que les professionnels ont cité la connaissance du secteur professionnelle des apprenants par les enseignants.

En conclusion, nous pouvons dire que par rapport aux ressources, objectifs, évaluation et programme, il n'y a pas d'écart majeur entre la perspective des besoins des apprenants par les apprenants et la perspective des besoins des apprenants par les professionnels. Néanmoins, il est à noter que pour tous les paramètres, les apprenants ont perçu plus de besoins que les professionnels. Cette observation serait due à une différence de perception des deux groupes d'acteurs mais pourrait aussi s'attribuer au nombre relativement élevé des apprenants participant aux entretiens collectifs, et donc à la variété d'opinions représentées, comparé aux professionnels. Nous pouvons aussi conclure que les professionnels ont une vue restreinte des besoins des apprenants.

L'écart observé par rapport aux enseignants était peut-être dû à une différence de perception. Les apprenants étaient préoccupés par des questions scolaires alors que les professionnels étaient préoccupés par des questions professionnelles.

12.5 Objectif 5. Aménagements proposés à l'enseignement du FHT.

12.5.1 Ressources.

La question d'accès de notre public aux équipements disponibles dans les universités peut être résolue au sein des départements de français ou des départements des langues des universités concernées. Quant à l'accès des apprenants aux équipements en dehors des horaires de classe, les départements de français dans les universités doivent lutter pour mettre en place des centres de ressources de langue dans chaque université et dans chaque campus, à la portée des apprenants du FHT. En ce qui concerne les supports pédagogiques à utiliser en classe ou en autonomie par les apprenants, les enseignants de français devraient être sensibilisés sur leur rôle didactique qui va au-delà de la mise en œuvre du programme (Cuq & Gruca, 2005). Ils sont alors appelés à jouer pleinement ce rôle comme suggéré par Cuq et Gruca, (2005) en recherchant et en mettant à la disposition des apprenants des supports complémentaires, de préférence électroniques. Les apprenants pourront alors accéder à ce matériel par internet. Des études supplémentaires sont conseillées sur l'usage des technologies et la motivation.

En ce qui concerne l'utilisation des ressources, nous suggérons comme mesure immédiate, d'intégrer l'utilisation du téléphone portable dans l'apprentissage du français, vu qu'il est le plus accessible des ressources, qu'il est polyvalent et qu'il est déjà utilisé en autonomie par les apprenants. L'utilisation des réseaux sociaux, et des ressources internet, y compris *youtube*, la musique et d'autres ressources affectives est particulièrement conseillée. Nous faisons aussi appel aux parties prenantes de prendre la responsabilité de mettre à la disposition des apprenants des centres de ressources des langues dans chaque campus où le FHT est offert. Ces centres de ressources seraient équipés d'ordinateurs avec accès internet, des moniteurs avec la connexion par câble, des lecteurs DVD et CD ainsi que du matériel pédagogique pour accompagner cette technologie. Ces derniers prendraient la forme de livres d'auto-apprentissage en anglais et en français et des dictionnaires bilingues parmi d'autres.

Nos enquêtes nous ont montré que les apprenants et les professionnels ne sont pas satisfaits du niveau de français offert dans les universités dans le cadre de l'hôtellerie et du tourisme. Ces personnes souhaitent pouvoir parler français couramment. Pour combler les lacunes laissées par l'insuffisance du temps accordé à l'enseignement du français dans les universités cibles, plusieurs mesures sont envisageables. Dans le peu de temps disponible, l'accent devrait être mis sur la communication orale. Dans l'immédiat, une solution envisagée est l'autonomisation des apprenants. Il s'agira ici d'apprendre aux apprenants à apprendre comme suggéré par Holec (1990b) et d'un changement de posture de la part des enseignants pour revêtir le rôle de conseiller (Carette & Castillo, 2004).

Comme mesure de long-terme, les chefs des départements de français et des langues sont conseillés de revendiquer auprès des autorités universitaires une augmentation du nombre d'heures consacrées à l'apprentissage du français, en proposant d'offrir le français pendant les quatre années des études universitaires. Une deuxième option serait de modifier la structure du programme pour offrir des cours de langues obligatoires en première et deuxième années et des cours de niveau avancé à choix pendant la troisième et la quatrième années pour ceux qui en veulent. Cette approche permettrait de progresser au-delà du niveau de base et d'entrer en profondeur comme souhaité tant par les apprenants que par les professionnels du domaine visé.

La question de contenus et des supports pédagogiques en français de spécialité doit être revue par les chercheurs en vue de faire ressortir l'appréciation des apprenants pour les documents utilisés en classe du point de vue des thèmes abordés et de leur origine.

Du point de vue méthodologique, l'insuffisance de temps est ressortie comme un besoin accru, ressenti par tous les acteurs participant à cette étude. Pour pouvoir combler les lacunes temporelles notées, l'approche restreinte des contenus serait-elle convenable pour ce public ?

12.5.2 Objectifs.

Des mesures peuvent être prises pour développer la motivation intrinsèque chez les apprenants en employant par exemple des méthodes affectives, en intégrant les activités susceptibles d'évoquer des émotions positives chez les apprenants tels que films, musique, chansons, sorties et d'autres activités qui ont été proposées dans cette étude.

Pour répondre aux objectifs variés de ce public en matière d'enseignement-apprentissage du français donc, nous proposons une approche combinant des aspects de la spécialité et des aspects de la communication générale. Cette approche devrait favoriser la communication orale et intégrer la dimension interculturelle dans cet apprentissage, de façon explicite comme suggéré par Beacco (2011) de sorte qu'elle ne soit plus négligée.

12.5.3 Evaluation.

Dans ce but, les autorités universitaires sont appelées à mettre en place un système d'évaluation régulière, peut-être toutes les deux semaines où de préférence, mettre à la disposition des apprenants un dispositif d'auto-évaluation pour ne pas trop charger l'enseignant. Selon le Conseil de l'Europe (2005), cette dernière option comporte l'avantage de motiver et d'autonomiser l'apprenant en même temps.

Pour rassurer les apprenants sur la validité externe de leurs acquis, les universités peuvent collaborer avec des institutions internationales d'enseignement des langues pour offrir leurs examens aux apprenants qui souhaiteraient passer ces examens. Les parties prenantes du secteur de l'enseignement de français au Kenya pourraient aussi mettre en place un organisme crédible composé d'experts de français et de la spécialité pour concevoir des programmes de formation et pour assurer les examens du FHT. Les universités pourraient également établir des collaborations avec d'autres universités, instituts et établissements offrant le français de l'hôtellerie et du tourisme en vue d'échanger du personnel et des examinateurs.

12.5.4 Programme.

Nous estimons qu'il est nécessaire de former les enseignants sur la pédagogie des grands groupes et des groupes hétérogènes. Cela permettrait à chaque apprenant de se sentir bien

encadré et considéré. Pour pouvoir effectuer les modifications proposées, il serait nécessaire de connaître son public, les différents niveaux représentés dans la classe et d'autres caractéristiques du public. Il s'agit ici de faire une analyse du public. Nous proposons que celle-ci soit adoptée comme partie intégrante des pratiques pédagogiques des enseignants de FHT car c'est la première étape vers la gestion des groupes hétérogènes.

Il était observé que certains apprenants savaient ce qui se passait dans d'autres instituts de langue et avaient tendance à comparer leur situation à l'université avec ce qu'ils avaient vécu ailleurs. En ce qui concerne l'apprentissage du français, ce point de référence était principalement l'Alliance Française. Ce serait peut-être une bonne idée de prêter attention à ce qui se passe en dehors des murs des universités et essayer de l'intégrer dans le programme. A titre d'exemple, les étudiants qui ont déjà étudié le français au secondaire ou à l'Alliance Française peuvent passer aux niveaux supérieurs au lieu de recommencer au niveau débutant. De même, ceux qui souhaitent continuer le français au-delà de ce qui est prescrit sur le curriculum devraient avoir l'opportunité de le faire soit à l'intérieur de l'université soit à l'extérieur. Les universités sont donc appelées à monter des cours de français avancé au choix, en harmonie avec les pratiques aux niveaux local et international. Ceci permettrait de progresser aux niveaux supérieurs de français comme souhaité par les apprenants et les professionnels.

Les styles d'apprentissages du public visé par notre étude ont été identifiés comme visuel, auditif, kinesthétique et interactif. Ces styles d'apprentissage peuvent servir de base pour proposer une variété d'activités aux apprenants, ainsi offrant à chaque apprenant l'opportunité de travailler à sa façon en s'engageant dans des activités correspondant à son style d'apprentissage et d'expérimenter avec d'autres styles d'apprentissage. En plus, ils peuvent former la base pour le groupement des apprenants, une stratégie particulièrement utile pour des grands groupes (Cuq & Gruca, 2005). Il est également recommandé de sensibiliser non seulement les apprenants mais aussi les enseignants sur le concept de styles d'apprentissage.

En ce qui concerne l'organisation des activités linguistiques en dehors de la classe, la mobilisation pourrait se faire au niveau des apprenants avec le soutien des enseignants. Les premiers pourront fonder un club de français dans leur université et élaborer leur programme d'activités. Le rôle de l'enseignant serait alors de transmettre de l'information sur les événements qui se tiennent à l'extérieur de l'université, d'organiser des sorties et de pourvoir le matériel souhaité par les apprenants tels que des disques de musique, des films

etc. Au niveau institutionnel, des programmes d'échanges peuvent être établis avec des institutions francophones en Afrique et ailleurs.

12.5.5 Enseignants.

A court terme, il est recommandé de faire une analyse des besoins des enseignants de FHT afin d'identifier en profondeur leurs besoins en formation. Par la suite, des formations sur mesure peuvent être organisées pour les enseignants en question. Notre enquête a permis d'identifier quelques-uns de ces besoins, à savoir, la gestion des grands groupes et des groupes des niveaux hétérogènes, la recherche des documents, la connaissance du domaine de spécialité et l'enseignement de la dimension culturelle du FHT. Il est conseillé de s'adresser directement à ces difficultés entre autres afin de répondre aux besoins en formation des enseignants.

Grâce au lancement des programmes de français de l'hôtellerie et du tourisme, le nombre d'étudiants apprenant le français a aussi augmenté. Logiquement, le nombre d'enseignants de français devrait aussi augmenter. Nous conseillerions aux autorités universitaires, à travers les chefs des départements de français de revendiquer l'embauche des professeurs de français à plein temps qui puissent assurer ces cours et s'engager aux étudiants et à leur travail avec sérieux. Ceux-ci devraient se voir accorder suffisamment de temps pour répondre aux exigences temporelles qui accompagnent l'enseignement du FHT. Les autorités universitaires sont également appelées à prendre soins, dans les limites du possible d'éviter le changement d'enseignant attribué à un groupe d'un semestre à un autre.

En ce qui concerne le besoin de cohérence des contenus, les enseignants sont conseillés de mettre à la disposition des apprenants, le programme d'apprentissage, pour offrir les lignes directrices de leur parcours. Ils devraient également mettre en place un système de rétroaction pour veiller sur le progrès des apprenants et par la suite ajuster les contenus enseignés convenablement.

Pour pouvoir enseigner la dimension « savoir » de la culture francophone, les parties prenantes sont appelées à accorder l'opportunité aux enseignants de français de vivre la culture française et francophone sous forme de séjours linguistiques et de programmes d'échanges. Les derniers peuvent être mis en place au niveau des universités avec l'initiative des enseignants concernés. Quant à la dimension interculturelle, des stages de formation peuvent être organisés pour enseigner sa méthodologie avec le soutien des parties prenantes.

Dans cette deuxième partie de notre travail, nous nous sommes concentrés sur l'enquête, sa méthodologie et ses résultats. Nous avons explicités les choix méthodologies opérés dans l'enquête ainsi que les démarches de terrain entreprises. Nous avons adopté un canevas de recherche de méthodes mixtes, combinant les méthodes qualitatives et quantitatives. Nous avons ensuite présenté les résultats des enquêtes. Nous avons présenté l'état des lieux de l'enseignement du français dans les universités publiques visées par notre étude, le profil du public visé et les besoins du public visé à travers les yeux des apprenants eux-mêmes, des enseignants et des professionnels du secteur de l'hôtellerie et du tourisme. Nous avons enfin suggéré des modifications à l'offre de l'enseignement dans les universités publiques kényanes.

Les résultats nous montrent qu'il existe des besoins par rapport à tous les paramètres traités. Les besoins des apprenants se rapportent principalement aux éléments du contexte de l'apprentissage, aux aspects transversaux de l'enseignement plutôt qu'aux aspects liés à la spécialité. Les perceptions des différents acteurs impliqués dans cette étude se recoupent sur beaucoup de points. Néanmoins, des variations ont été également notées. Par rapport aux professionnels du secteur, ces variations se situent au niveau de la variété des besoins recensés alors qu'au niveau des enseignants, ceux-ci sont liés à l'ampleur des besoins.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La problématique de notre étude était de montrer dans quelle mesure l'enseignement du français de l'hôtellerie et du tourisme dans les universités publiques kenyanes répondait aux besoins des apprenants. Il s'agissait d'une étude descriptive employant des méthodes quantitatives et qualitatives de recueil des données. Notre travail de recherche nous a permis de répondre au problème principal de ce travail mais aussi aux questions de recherche posées dans les parties introductives de cette thèse. Par rapport à notre problématique, nous avons trouvé que des besoins se sont présentés par rapport à tous les paramètres de cet enseignement que nous avons étudié, ce qui nous a permis de conclure que certains aspects de l'enseignement du FHT offert dans les universités publiques kenyanes ne répondent pas aux besoins des apprenants.

Nous avons fait un état des lieux de l'enseignement du FHT actuellement offert dans les universités publiques kenyanes. L'état des lieux avait pour objectif de situer les besoins des apprenants dans leur contexte. Les résultats ont montré que globalement, les universités étaient munies de presque tous les équipements qui leur avaient été demandé à l'exception du tableau blanc interactif qui n'était disponible dans aucune des quatre universités. Quant aux équipements pour le travail en autonomie, il a été noté qu'aucune des quatre universités n'était suffisamment équipée. Non seulement les équipements n'étaient pas accessibles, leur quantité était insuffisante pour le grand nombre d'étudiants qui voulaient s'en servir. Le nombre d'heures accordées à l'enseignement du français dans ces universités variait mais ne permettait d'atteindre que les niveaux débutant et intermédiaire. Les cours se tenaient une fois par semaine pour certaines universités et deux fois par semaines pour d'autres, soit dans des salles ordinaires, soit dans des laboratoires de langue.

Nous avons aussi fait une analyse du public pour faire ressortir les caractéristiques des apprenants de FHT dans les universités publiques kenyanes. Deux traits caractéristiques de ce public se sont avérés particulièrement intéressants pour cette étude : l'hétérogénéité des niveaux des apprenants et les styles d'apprentissage des apprenants. Ces derniers étaient identifiés comme auditifs, visuels, kinesthiques et interactifs. Cette étude a également montré que les motivations des apprenants pour l'apprentissage du français étaient principalement extrinsèques, plus précisément l'utilité professionnel et l'exigence scolaire. Des motivations affectives/intégratives ont été également notées mais en moindre mesure.

Nous avons ensuite identifié les besoins des apprenants tels que perçus par les apprenants. Les besoins les plus importants sont ressentis au niveau des ressources et du programme et les moins importants au niveau des enseignants.

Il a été observé que bien que les universités se soient déclarées bien équipées, les apprenants ne semblaient pas profiter de ces équipements, ni en classe ni en dehors de la classe. Cette observation était appuyée par le manque de variété dans les activités entreprises en classe, noté par les apprenants, surtout dans les universités Moi et Maseno. Les apprenants ont également cité l'insuffisance du nombre d'heures accordées à l'apprentissage de français parmi leurs besoins.

Quant au programme, les apprenants ont exprimé un fort besoin de compétence de communication orale. Le manque de variété noté dans les activités entreprises en classe nous a amené à conclure que les styles d'apprentissage des apprenants n'étaient pas pris en compte dans le choix de ces activités. Les apprenants souhaitaient aussi vivre le français à travers des activités extrascolaires et ne pas seulement le connaître théoriquement. Par la façon dont elle était gérée, l'hétérogénéité des niveaux des apprenants était perçue comme défavorable aux débutants.

L'approche méthodologique visant les compétences partielles s'est montrée peu convenable aux apprenants. Ces derniers ont exprimé le besoin d'appliquer leurs compétences cognitives dans l'apprentissage. Dans certains cas, cette compétence n'était pas suffisamment mobilisée. Les apprenants avaient aussi besoin d'un programme préconstruit clair et d'une progression systématique, avançant du simple au complexe ; du général au spécialisé.

En matière d'évaluation, plusieurs besoins principaux ont été notés. L'évaluation de la compétence de communication était l'épreuve la plus demandée, tant en évaluation continue qu'en évaluation de fin de semestre. Il est à noter que ce besoin en évaluation correspond à la compétence recherchée par les apprenants. Les évaluations formatives étaient également souhaitées par les apprenants. La difficulté perçue des examens peut indiquer un décalage entre ce qui est évalué et ce qui est enseigné en classe. La validité des grades obtenus en examens était remise en question, montrant que les apprenants étaient plus intéressés par l'acquisition de compétences que par la performance. Cette situation nous a mené à postuler que du point de vue des apprenants, l'évaluation institutionnelle ne mène pas forcément à la focalisation sur la performance et que la haute performance sans compétence ne suffit pas pour motiver les apprenants.

Quant aux enseignants, nous avons trouvé qu'en raison de l'indisponibilité des enseignants surtout en dehors des heures des cours et dans certains cas pendant les heures des cours, les apprenants ne se sentaient pas suffisamment encadrés. Les rôles de médiation et de guidage des enseignants (Brown, 2002) du FHT n'étaient donc pas joués pleinement. L'enseignement de l'aspect culturel du FHT, bien que souhaité par les apprenants était aussi négligé par les enseignants peut-être parce que ces derniers manquaient du savoir et du savoir-faire nécessaires pour aborder le sujet.

Il était observé que les besoins identifiés par les apprenants n'étaient pas liés aux contenus, à quoi enseigner, mais aux aspects de l'enseignement-apprentissage, transversaux à tout public d'apprentissage de français. Plusieurs explications sont possibles pour ces résultats. La première est que la dimension professionnelle de cet enseignement était si bien traitée qu'aucun manque n'a été ressenti par les apprenants. La deuxième possibilité est que les apprenants ne connaissaient pas très bien leurs besoins en matière de la spécialité et la troisième possibilité est que les apprenants n'étaient pas trop préoccupés par les questions de la spécialité.

Nous avons aussi identifié les besoins des apprenants tels qu'identifiés par les institutions de formation, représentées par les enseignants. Nous sommes allés plus loin pour comparer les perceptions des enseignants et les perceptions des apprenants quant aux besoins des apprenants. Les résultats ont montré que les perceptions des apprenants et les perceptions des enseignants des besoins des apprenants étaient similaires du point de vue de la mise en priorité mais divergentes quant à l'ampleur de ces besoins et par rapport à certaines dimensions particulières. Cette différence d'ampleur était plus fortement sentie par rapport au paramètre des enseignants. Cette dernière observation nous a mené à conclure que les enseignants étaient conscients des besoins des apprenants mais étaient plus sensibles aux questions qui les touchaient directement.

De même, nous avons identifié les besoins des apprenants tels que perçus par les professionnels du domaine de l'hôtellerie et du tourisme et les avons comparés avec ceux identifiés par les apprenants. Les perspectives des apprenants et les perspectives des professionnels sur les besoins des apprenants étaient similaires par rapport aux ressources, objectifs, programme et évaluation mais différentes par rapport aux enseignants. Dans tous les cas, les besoins recensés par les apprenants étaient plus nombreux que ceux recensés par les professionnels, ce qui nous a menés à conclure que la perspective des besoins des apprenants par les professionnels était restreinte. Une analyse des besoins des apprenants par

cette vue restreinte des professionnels risque de mener à une situation où les besoins perçus comme importants par les apprenants ne soient pas pris en compte dans l'enseignement-apprentissage.

Finalement, nous avons proposé des aménagements à l'enseignement de FHT pour le rapprocher des besoins des apprenants, tout en tenant compte des contraintes de l'environnement telles que révélées par l'état des lieux.

Les résultats de ce travail de recherche représentent un *feedback* du terrain qui peut alimenter la réflexion théorique ainsi établissant le lien, tant souhaité entre la recherche et la pratique pédagogique.

Cette étude a permis de mettre en pratique l'analyse des besoins, une pratique souvent prônée mais rarement mise en œuvre, et encore rarement documentée. Les données qui en sont sorties nous montre que cette pratique reste légitime, même indispensable en langues de spécialité.

Cette étude a traité la question de l'analyse des besoins des apprenants par différents acteurs. Elle a permis non seulement de confirmer que les perceptions des différents acteurs étaient différentes (Lancereau Forster, 2014), mais aussi de montrer en quoi elles étaient différentes. Ces observations nous ont amené à conclure que dans la mesure du possible, l'identification des besoins des apprenants pour les publics de FS doit se faire par les apprenants eux-mêmes.

Cette étude a aussi recensé des résultats inattendus. Bien que cela ne fût pas visé directement par notre étude, une question méthodologique est ressortie. Certains apprenants n'étaient pas satisfaits par la vue restreinte des contenus proposés par leur enseignant. Cette observation peut rouvrir le débat sur la pratique pédagogique, très répandue en FOS, de viser des compétences partielles. Plus précisément, comment cette pratique est-elle appréciée sur le terrain ?

L'emploi de la méthode quantitative, souvent privilégiée par les chercheurs (Chiadli et al., 2010; Lancereau Forster, 2014) pour l'analyse des besoins limite l'expression des apprenants aux items présélectionnés empêchant ainsi d'identifier les besoins inattendus ou d'explicitier les besoins identifiés. Par sa dimension qualitative, cette étude a montré que l'analyse des besoins pouvait se faire autrement. Nous pensons que notre décision d'adopter une démarche des méthodes mixtes a enrichi la pratique d'analyse des besoins.

Au niveau personnel, ce travail de recherche m'a permis de compléter mes connaissances empiriques du domaine de l'enseignement du FHT par des connaissances théoriques tout en m'initiant à la recherche et l'écriture scientifique.

Ce travail de recherche a fourni aux universités publiques kenyanes des données concrètes qu'ils pourraient utiliser pour améliorer leur offre de formation, une amélioration qui reste capitale pour le développement et même la survie de cette filière de français. Les universités sont invitées à réfléchir sur la possibilité d'intégrer le FOS et le français de spécialité dans le curriculum des futurs professeurs, aux niveaux licence et Master.

Pour les enseignants cette étude fournit une rétroaction sur leurs pratiques pédagogiques. Ils sont donc appelés à mettre leur chapeau didactique et à réfléchir sur ces résultats et sur les aménagements proposés.

Pour les parties prenantes du secteur de l'enseignement de français au Kenya, cette étude montre l'état précaire de l'enseignement du français de l'hôtellerie et du tourisme offert dans les universités publiques kenyanes, son étendu mais aussi son manque de profondeur, et les lacunes citées par les apprenants. Ceci, dans un contexte de concurrence avec d'autres langues étrangères. Nous espérons que les parties prenantes en question seront interpellées par cette étude et prendront des mesures concrètes pour améliorer l'enseignement du FHT dans les universités publiques, ainsi assurant son avenir.

En ce qui concerne le public scientifique, cette étude a montré que les besoins des apprenants étaient liés aux autres aspects de cet apprentissage plutôt qu'à la spécialité or les chercheurs et les enseignants de français de spécialité ont toujours été préoccupés par la question de quoi enseigner. Est-il possible que cela ne soit pas la problématique centrale de l'enseignement de ce public ? Les chercheurs de ce domaine sont invités à prendre le relais et suivre cette piste de recherche. Ils sont également invités à faire des recherches sur l'approche méthodologique du FOS et son appréciation auprès des apprenants. Cette approche serait-elle convenable aux publics de français de spécialité ? De recherches complémentaires de terrain sur le français de spécialité et le FOS sont à encourager.

Pour notre part, nous pensons lutter pour la mise en place d'un espace linguistique au sein de notre institut où les apprenants pourront avoir accès aux équipements et au matériel audiovisuel pour le travail en autonomie. Nous pensons aussi encourager et soutenir des activités linguistiques extrascolaires telles que le club de français, des sorties à l'Alliance Française, des échanges interuniversitaires entre-autres. Nous envisageons également d'explorer la possibilité d'établir des programmes d'échanges avec des instituts ou des universités

francophones. Sur le plan scientifique, nous voyons de nouvelles pistes s'ouvrir devant nous. À titre d'exemple, une analyse approfondie des besoins en formation des enseignants du FHT dans les universités publiques et la perception d'autonomie chez les apprenants et les enseignants du FHT.

Cette étude a été limitée par certains facteurs : premièrement, le dynamisme du secteur de l'enseignement supérieur ne nous a pas permis d'étudier toutes les universités actuellement offrant des cours de FHT. Les universités situées en zones touristiques, telles que Mombasa et Masai Mara étaient parmi celles qui ont été exclues. Dans nos projections de recherche, nous espérons prolonger ce travail pour inclure ces zones. D'autres chercheurs qui s'y intéressent sont invités à reproduire cette recherche dans leurs universités respectives. Il serait également intéressant d'étudier ce même phénomène dans les universités privées pour voir s'il y a des variations par rapport aux universités publiques.

Deuxièmement, vu la nature changeante et évolutive des besoins, cette analyse des besoins ne représente pas un état permanent de l'enseignement du FHT dans les universités publiques et doit être revue régulièrement. En plus, comme tout autre travail de recherche, elle doit être soumise à la réplication.

Le français de l'hôtellerie et du tourisme présente une belle occasion pour développer le français au Kenya mais doit être géré avec soin. Il faut saisir cette opportunité pour développer la qualité, la profondeur tant souhaitée par les apprenants et les professionnels. Les parties prenantes sont appelés à prendre ce public au sérieux car il a la capacité d'atteindre les niveaux les plus avancés de français et de changer le champ de l'apprentissage du français au Kenya. Par contre, si elle n'est pas prise au sérieux, cette opportunité peut être facilement perdue et les concurrents, très actifs sur la scène seront très heureux d'en récolter le butin.

BIBLIOGRAPHIE

- Adami, H. (2009). Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants: pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles. *Mélanges CRAPEL*, (31), 159-172.
- Albert, M.-N., & Avenier, M.-J. (2011). La légitimation de savoirs élaborés dans une épistémologie constructiviste à partir de l'expérience des praticiens. *Recherches qualitatives*, 30(2), 22-47.
- Alliance Française au Kenya. (2015). Alliance Française au Kenya. Consulté à l'adresse afkenya.or.ke
- Anquetil, M., & Jamet, M.-C. (2010). Intégrer les certifications dans un cursus universitaire: enjeux, défis, interrogations. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XV(1), 61-74.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Études de Linguistique Appliquée*, 4(144), 407-425.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford university press.
- Baisnée, V. (2008). Autonomie en langue de spécialité: enjeux et perspectives. *Cahiers de l'APLIUT*, XXVII(2), 66-76.
- Beacco, J.-C. (2011). Curriculum convergences for plurilingual and intercultural education. In *The cultural and intercultural dimensions of language teaching: Current practices and prospects*. Strasbourg. Consulté à l'adresse www.coe.int/lang
- Begin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34(1), 47-67.

- Bogonko, S. N. (1992). *Reflection on education in East Africa*. Nairobi: Oxford university press.
- Boulton, A., & Tyne, H. (Éd.). (2009a). Faut-il aménager les documents authentiques en vue d'apprentissage? *Table ronde Mélanges CRAPEL*, (31), 273-286.
- Boulton, A., & Tyne, H. (Éd.). (2009b). Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage? *Mélanges CRAPEL*, (31), 273-286.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bourguignon, C. (2003). L'apprentissage des langues par action. In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (p. 50-76). Edition Maison des Langues.
- Bourguignon, C. (2008). Enseigner/apprendre les langues de spécialité à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence. *Cahiers de l'APLIUT*, XXVII(2), 40-48.
- Broadbridge, J., & Charriau, V. (2013). Langue de spécialité et TICE au coeur d'un projet pédagogique international. *Cahiers de l'APLIUT*, XXXII(1), 142-155.
- Bronckart, J. P. (1977). *Théories du langage*. Liège: Pierre Maudaga.
- Brown, D. (2002). Mediated learning and foreign language acquisition. *ASP*, (35-36), 167-182. <http://doi.org/10.4000/asp.1651>
- Brown, D. (2009). Performance orientation and motivational strategies in high achievement language learners. *Lidil*, (40), 105-121.
- Buck, J., & McAllister, J. (2011). Mise en place d'un dispositif d'apprentissage hybride à l'université. *Cahiers de l'APLIUT*, XXX(1), 83-101.
- Byram, M., & Zarate, G. (1996). Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, 29(04), 239-243. <http://doi.org/10.1017/S0261444800008557>

- Camerapix. (1996). *kenya travel handbook*.
- Carette, E., & Castillo, D. (2004). Devenir conseiller: quels changements pour l'enseignant? *Mélanges CRAPEL*, (27), 71-97.
- Carras, C., Tolas, J., Kohler, P., & Szligayi, E. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. (D. Abry, éd.). Clé international.
- Chacha, N. (2004). Public universities, private funding. In *African universities in the twenty first century* (Vol. 1). Dakar: Codesria.
- Challe, O. (2002). *Enseigner le français de spécialité*. Economica.
- Chancerel, J.-L., & Richterich, R. (1977). *Identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Chevrier, J., Fortin, G., Leblanc, R., & Théberge, M. (2000). Problématique de la nature du style d'apprentissage. *Education et Francophonie*, XXVIII(1), 4-16.
- Chiadli, A., Jebbah, H., & De Ketele, J.-M. (2010). L'analyse des besoins en formation pédagogique des enseignants du supérieur au Maroc: comparaison de plusieurs dispositifs. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 36(1), 45-67.
<http://doi.org/10.7202/043986ar>
- Chokah, M. (2012). *L'enseignement du français au Kenya*. Nairobi: The Jomo Kenyatta Foundation.
- Coleman, J. (2008). L'évolution du métier de l'enseignant de langue de spécialité. Une perspective internationale. *Cahiers de l'APLIUT*, XXVII(2), 22-39.
- Commission for Higher Education. (2011). University education in Kenya: A brief history. Consulté à l'adresse <http://che.or.ke/history.html>
- Commission for university education. (2013). Status of universities. Consulté à l'adresse <http://www.cue.or.ke/services/accreditations>

- Communications Authority of Kenya. (2015). Quarterly sector statistics report. First quarter of financial year 2014/2015 (JUL-SEPT 2014).
- Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun des références pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Éditions Didier.
- Constantin, F. (2008). Aspects motivationnels dans l'apprentissage des langues étrangères-le cas du français dans une faculté de sciences économiques. *Economic Science*, 596-600.
- Coste, D. (2010). Tâches, progression, curriculum. *La Revue canadienne des Langues Vivantes*, 66(44), 499-510.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. ASDIFLE et clé internationale.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presse universitaire de Grenoble.
- deMarrais, K. (2004). Qualitative interview studies: Learning through experience. In K. deMarrais & S. Lapan (éd.), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Demeuse, M., & Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation* (2ème éd.). Bruxelles: De Boeck supérieur.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, (31), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, (19), 42-68.
- Duda, R. (2006). Assumptions and hidden agendas in ICT materials: How does autonomisation come in? *Mélanges CRAPEL*, (28), 67-75.

- Duquette, L., & Renié, D. (1998). Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia. *Études de Linguistique Appliquée*, (110), 237-246.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1981). Effects of sex differences, career choice and psychological type on adult learning strategies. *The Modern Language Journal*, 73(1), 1-13.
- Fanou, C. (2009). *Les supports dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité dans un environnement francophone: cas des filières de l'anglais de l'économie et de gestion* (doctorale). Sorbonne-Nouvelle (Paris III).
- Faure, P. (2012). Quels contenu(s) enseigner en cours de langue en faculté de médecine? L'enseignant de langue doit-il et faut-il avoir la double compétence? In *Les langues dans l'enseignement supérieur. Quels contenus pour les filières non-linguistes?* (Causa, Mariella, Derivy-Plard, Martine., Lutrand Penzant, Brigitte. & Narcy-combes, Jean-Paul, p. 103-117).
- French in Kenya. (2008). Consulté à l'adresse www.frenchkenya.com
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Clé international.
- Ganschow, L., & Sparks, R. (2001). Aptitude for learning a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics*, (21), 90-111.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Les éditions Didier.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 500 ans d'histoire*. Paris: CLE international.
- Germain, C. (2002). Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 3(1), 23-33.

- Giordano, Y., & Jolibert, A. (2012). Spécifier l'objet de la recherche. *Méthodologie de la recherche*, 47-86.
- Government of Kenya. (2009). *Economic survey 2009*. Kenya national bureau of statistics.
- Government of Kenya. (2010a). *Economic survey 2010*. Kenya national bureau of statistics.
- Government of Kenya. (2010b). *Statistical abstract 2010*. Kenya national bureau of statistics.
- Government of Kenya. (2010c). *The constitution of Kenya 2010*. Government Press.
- Government of Kenya. (2014a). *Economic survey, 2014*. Kenya national bureau of statistics.
- Government of Kenya. (2014b). *Statistical abstract 2014*. Kenya national bureau of statistics.
- Consulté à l'adresse www.knbs.or.ke
- Government of Kenya. (2015a). *Economic survey 2015 highlights*. Kenya national bureau of statistics. Consulté à l'adresse www.knbs.or.ke
- Government of Kenya. (2015b). *Statistical abstract 2015*. Kenya national bureau of statistics.
- Gray, D. (2005). *Doing research in the real world*. London: Sage publications.
- Holec, H. (1990a). Des documents authentiques pour quoi faire? *Mélanges Pédagogiques, CRAPEL*, 66-74.
- Holec, H. (1990b). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges Pédagogiques, CRAPEL*, 75-87.
- Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant: de l'enseignement à l'apprentissage. *Education Permanente*, (107), 1-5.
- Holtzer, G. (2004). Du français fonctionnel au FOS. Histoire des notions et des pratiques. *Le français dans le monde, recherches et Applications.*, 8-24.
- Kago, H. (2012). *Etude critique de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques au Kenya: Le cas de l'enseignement du français du tourisme et de l'hôtellerie*. Nancy 2.

- Kazadi, I. (2006). Raisons conduisant les étudiants Kenyans à poursuivre l'apprentissage du français. In F. Iraki (éd.), *Research on french teaching in eastern africa: opportunities and challenges*. Nairobi: USIU.
- Kenya Business Review. (2015). Consulté à l'adresse www.kenya-businessreview.com/701/internet-users-in-kenya
- Kenyatta University. (2015). Kenyatta University. Consulté à l'adresse www.ku.ac.ke/schools/humanities/index.php
- Kleiber, P. (2004). Focus groups: more than a method of qualitative inquiry. In K. deMarrais & S. Lapan (éd.), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lancereau Forster, N. (2014). Variation de la perception des besoins langagiers dans un contexte d'IUT (Institut Universitaire de Technologie). *Cahiers de l'APLIUT*, XXXIII(1), 151-167.
- Lapointe, J. (1983). L'analyse des besoins d'apprentissage. *Revue des Sciences de l'Éducation*, IX(2), 251-266.
- Lehmann, D. (1990). Avons-nous toujours besoin des besoins langagiers? Publics spécifiques et communication spécialisée. *Français dans le Monde, Recherches et Applications*.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs Spécifiques et langue étrangère: les programmes en question*. Paris: Hachette.
- Le Ninan, C., & Miroudot, B. (2004). Apprentissage du FOS. Diversité des situations d'enseignement. *Le français dans le monde, recherches et applications*.
- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Paris: PUF.
- Loziquez-Ben Gayed, L., & Mompean, A. (2009). L'impact d'un cyberquête sur la motivation d'apprenants en anglais de spécialité. *Lidil*, (40).

- Macré, N. (2014). Les apprenants de LANSAD de niveau A2/B1 en première année d'anglais en autonomie accompagnée médiatisée: quels besoins. *Cahiers de l'APLIUT*, XXXII(2), 118-142.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Maseno University. (2015). Maseno University. Consulté à l'adresse www.maseno.ac.ke
- Ministry of tourism. (2009). Kenya facts and figures. Consulté à l'adresse <http://www.tourism.go.ke>
- Moi University. (2015). Moi University. Consulté à l'adresse www.mu.ac.ke
- Mourlhon-Dallies, F. (2006). Penser le français langue professionnelle. *français dans le monde*, (346).
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: SAGE publications.
- Mulenda, M., Kazadi, M., & Segal, N. T. (2015). Linguistic effects of globalization: A case study of French for specific purposes (FSP) in Kenya. *Maseno University Journal*, 1, 112-.
- Muñoz, C. (2011). Input and long-term effects of age on second language learning. *IRAL*, (49), 113-133. <http://doi.org/10.1515/iral.2011.006>
- Narcy-Combes, M.-F. (2008). Les plates-formes: une réponse aux problèmes d'enseignement-apprentissage des langues en contexte universitaire. *Cahiers de l'APLIUT*, XXVII(2), 92-107.

- Oanda, I., & Jowi, J. (2012). University education and challenges to social development in Kenya: dilemmas and pitfalls. *Journal for Higher Education in Africa (JHEA)/RHESA*, 10(1), 49-71.
- Obamba, M. (2009). Myth and ceremony: contested marketization and internationalization regimes in Kenya's higher education. *Journal for Higher Education in Africa (JHEA/RESA)*, 7(3), 125-149.
- Ochieng, W. (1989). *A modern history of Kenya 1895-1980*. London: Evans brothers limited.
- Ojany, F., & Ogendo, R. (1988). *Kenya: A study in physical and human geography*. Nairobi: Longman.
- Ooko, D. (2006). In F. Iraki (éd.), *research on french teaching in eastern africa: opportunities and challenges* (Iraki, F.). Nairobi: USIU.
- Pedreira, N., & Riveiro, C. (2007). Le FOS: une évaluation des ressources pédagogiques en ligne. *Iberica*, 13, 109-122.
- Puren, C. (2010). Les manuels récents de français langue étrangère: entre perspective actionnelle et approche communicative. *FULGOR*, 4(2), 34-54.
- Qotb, H. (2009). *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet*. (Editions Publibook). Paris: Éditions Publibook.
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement: du triangle au « carré pédagogique ». *ASP*, (35-36), 183-200. <http://doi.org/10/4000.asp.1656>
- Richer, J.-J. (2008). Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S): une didactique spécialisée? *Synergies Chine*, (3), 15-30.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette.
- Roegiers, X. (2003). *Analyser une action d'éducation ou de formation* (2eme éd.). Bruxelles: De Boeck & Harcier.

- Rosen, E. (2010). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *La Revue canadienne des Langues Vivantes*, 66(4), 487-498.
- Ruane, J. (2005). *Essentials of research methods. A guide to social science research*. MA: Blackwell Publishing.
- Safaricom. (2007). Kenya Vision 2030. Consulté à l'adresse
[Http://www.safaricomfoundation/file admin](http://www.safaricomfoundation/file_admin)
- Salahshour, F., Sharifi, M., & Salahshour, N. (2012). Relationship between language learning strategy use, language proficiency level and learner gender. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (70), 634-643.
- Seminega, E. (2006). L'enseignement du FLE dans les Universités Publiques kenyanes. In F. Iraki (éd.), *Research on french teaching in eastern africa: opportunities and challenges*. Nairobi: USIU.
- Sharlene Hesse-Biber. (2010). *Mixed methods research: Merging theory with practice*. New York: The Guilford Press.
- Sheffield, J. (1971). Education in the republic of Kenya. United States Government Printing office. Consulté à l'adresse [files.eric.ed.gov/fulltest/EDO53030.pdf](http://files.eric.ed.gov/fulltext/EDO53030.pdf)
- Silverman, D., & Marvasti, A. (2008). *Doing qualitative research: A comprehensive guide*. Los Angeles: SAGE publications.
- Simiyu, E. (2004). Emerging issues of quality assurance in higher education in the university. In *Internalisation of higher education: The African experience & perspective* (Some, D & Khaemba, B.M). Eldoret: Moi University Press.
- Singleton, D. (2001). Age and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, (21), 77-99.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: The Guilford Press.

- Tardieu, C. (2009). Corriger ou évaluer? *Cahiers de l'APLIUT*, XXVIII(3), 9-25.
- Technical University of Kenya. (2015). Bachelors degree, diploma and certificate programs. Technical University of Kenya. Consulté à l'adresse [www.tukenya.ac.ke/advertised courses](http://www.tukenya.ac.ke/advertised_courses)
- The Kenya Education Commission Report. (1964). Government of Kenya. Consulté à l'adresse fr.scribd.com/doc/93462935
- UNHCR. (2000). Les réfugiés dans le monde: cinquante ans d'action humanitaire. Chapitre 2. la décolonisation en Afrique. Consulté à l'adresse <http://www.unhcr.fr/pages/4aae621d55f.html>
- UNICEF. (2013). A (private) public space. Examining the use and impact of digital social media among adolescents in Kenya. Consulté à l'adresse www.unicef.org/infobycountry/files/a_private_public_voices_of_youth_kenya_study.pdf
- University of Nairobi. (2015). UON profile. Consulté à l'adresse www.uonbi.ac.ke
- Weheba, D. (2007). Gap between academia and the hospitality industry in Egypt. Consulté à l'adresse <http://www.scribd.com>
- Were, G., & Wilson, D. (1984). *East Africa through a thousand years* (3rd éd.). London: Evans brothers limited.
- West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27(1), 1-19. <http://doi.org/10.1017/S0261444800007527>
- Zotti, V. (2008). Le français langue de communication professionnelle d'entreprise: l'apport du CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). In *Actes de séminaire international sous la direction de Giovanni Dotoli*. Sapitolo-Monopoli.

Annexe A : Questionnaire destiné aux apprenants

Dear student,

My name is Gladys Otieno. I am a lecturer at Kenya Utalii College currently taking my PhD studies under a joint doctoral programme between Sorbonne-Nouvelle Paris 3 University in France and Kenyatta University in Kenya. As part of my studies, I am conducting research on the teaching of French for Hospitality and Tourism in Public Universities in Kenya; to find out to what extent the French courses offered meet the needs of students.

In this respect, I request you to fill in the questionnaire below as honestly and as accurately as you can. I assure you that the findings of this study will be used solely for academic purposes. You are not required to put your name on any part of this questionnaire.

Thank you in advance.

ANALYSIS OF THE PUBLIC

Circle the answer that best corresponds to your situation

Part I : Bio data

Age : 1) 18 and below 2) 19-23 3) 24-28 4)29-33 5)34-38 6) 39 and above

Sex: 1) M 2) F

Nationality : 1) Kenyan 2) Other (please specify)

Marital status : 1) Married 2) Single 3) Divorced/separated 4) Widowed 5) Other (please specify): _____

Name of University: 1) Kenyatta 2) Maseno 3) Moi 5) Nairobi

Degree programme: 1) Hospitality 2) Tourism 3) Other (please specify): _____

Year of study: 1) First 2) Second 3) Third 4) Fourth

Which is your area of specialisation? 1) Food & Beverage 2) Accommodation/Rooms' division 3) Travel 4) Tourism 5) Other (specify) _____

Part II : Personal, professional and linguistic background

Have you previously studied a foreign language before joining university?

Yes 2) No

If your answer is yes, proceed to question 10. If not, jump to question 14

Which foreign language did you study?

Chinese

French

German

Italian

Japanese

Spanish

Other (please specify) : _____

For how long?

0-6 months

6 months to 1 year

1 year to 2 years

More than 2 years

How many hours did you have per week?

One 2) Two 3) Three 4) Four 5) Five 6) More than five.

Where did you learn this foreign language? 1) secondary school 2) Alliance Française 3) In a language institute 4) Other : (please specify) _____

In your assessment, what is your current level of French : 1) Beginner 2) Intermediate 3) advanced

Have you worked before?

Relevance of the French taught to my professional plans

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CS										
DS										

Applicability of the French taught to real life

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CS										
DS										

Teaching of spoken French

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CS										
DS										

Teaching of Written French

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CS										
DS										

Teaching of listening skills

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CS										
DS										

Teaching of reading comprehension

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CS										
DS										

The consideration of intercultural issues (The interaction between the culture of learners and the cultures of the French-speaking world) in the teaching of French.

Assessment of listening comprehension

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CS										
DS										

Assessment of written comprehension

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CS										
DS										

Individual assessment

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CS										
DS										

Group assessment

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CS										
DS										

Assessment of projects

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CS										
DS										

The program

The level(s) of French offered

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CS										
DS										

Options offered within the subject

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CS										
DS										

Learning activities in the French class

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CS										
DS										

The atmosphere in the French class

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CS										
DS										

The composition of the class

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CS										
DS										

The number of students in the French class

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CS										
DS										

Individual work

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CS										
DS										

Group work

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CS										
DS										

Projects

Annexe B : Questionnaire sur l'état des lieux de l'enseignement du FHT

Etat des Lieux : Les Institutions de formation

Ce questionnaire s'adresse aux enseignants assurant les cours de français aux étudiants de licence en hôtellerie et en tourisme dans les universités publiques kenyanes. Ce questionnaire se rapporte à l'enseignement du français à ce public.

Ressources

Desquels de ces équipements dispose-votre université ?

	Ordinateur	Cochez la case appropriée	Indiquez le nombre
1	Radio		
2	lecteur DVD		
3	lecteur CD		
4	lecteur cassette audio		
5	lecteur cassette vidéo		
6	téléphone portable (personnel)		
7	la chaine DSTV		
8	Tableau Blanc Interactif		
9	Projecteur LCD		
10	Autre		

Disposez-vous d'un laboratoire de langues ?

Oui 2) Non

Combien d'heures de français offrez-vous par semestre ?-----

Le programme de français se déroule sur combien de semestres ?

Un/deux/trois/quatre/cinq/six/sept/huit/plus de huit

Combien d'heures de cours de Français de l'Hôtellerie et du Tourisme offrez-vous par semaine ? -----

Combien de fois par semaine ont lieu les cours de Français -----

Où se déroulent les cours de français dans cette université

En salle ordinaire 2) En laboratoire de langue

Programme

Votre programme de Français de l'hôtellerie et du tourisme s'adresse à un public

Débutant 2) intermédiaire 3) avancé

Prenez-vous en compte la certification obtenue ailleurs (à l'école secondaire, par exemple ou à l'alliance Française)

Oui 2) Non

Qui est chargé des cours de français pour les étudiants de licence en hôtellerie et tourisme

Le département de français de l'université 2) Le département d'hôtellerie et/ou tourisme.

Comment sont regroupés les étudiants d'hôtellerie et ceux du tourisme en cours de français
Ensemble 2) séparément en fonction des disciplines.

En moyenne, combien d'étudiants avez-vous par classe ?

1 à 15

15 à 30

30 à 45

plus de 45

Quel(s) manuel(s) utilisez-vous pour l'enseignement du FHT? (cochez convenablement)

	Nom du Manuel	
1	Français de l'hôtellerie et de la restauration (Renner, Renner et Tempesta)	
2	Le français du tourisme (Renner, Renner et Tempesta)	
3	Tourisme.com	
4	Hotellerie-Restaurations.com	
5	Autre (précisez) :	

Quels sont les autres supports pédagogiques que vous utilisez pour enseigner le Français de l'Hôtellerie et du Tourisme ?

Manuel de français général

sites internet de FLE

ressources Internet du FHT
documents authentiques électroniques
documents authentiques en support papier

Enseignants

Quelle est votre niveau de formation ou l'équivalent ?

Licence

Master 1

Master 2

Doctorat.

Autre (veuillez préciser) -----

Avez-vous reçu une formation sur l'enseignement du Français sur Objectifs Spécifiques ou sur le Français de spécialité ? 1) Oui 2) Non

L'avez-vous trouvée adéquate ? 1) Oui 2) Non

Quelles difficultés éprouvez-vous dans l'enseignement du FHT ?

Quelle autre remarque aimeriez-vous faire sur l'enseignement du français de l'hôtellerie et du tourisme dans votre université.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

L'horaire consacré au cours de français

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SA										
SD										

Le nombre total d'heures consacré à l'apprentissage du français

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SA										
SD										

Objectifs

Pertinence du français enseigné aux projets personnels des apprenants

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SA										
SD										

Pertinence du français enseigné aux projets professionnels des apprenants

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SA										
SD										

Utilité du français enseigné à la vie réelle

L'évaluation du français oral

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SA										
SD										

L'évaluation du français écrit

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SA										
SD										

L'évaluation en groupe

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SA										
SD										

Le Programme

Le niveau/Les niveaux du français offert

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SA										
SD										

L'organisation du programme

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SA										
SD										

Les activités en classe de français

Annexe D. Guide d'entretien collectif s'adressant aux apprenants

FGD guide: Students

Kindly introduce yourselves by name, age and profession if you work.

What do you think of the idea of learning foreign languages in general and French in particular?

What do you think of the French-speaking world?

Resources (Time, places, money, equipment)

What do you think of the amount of time allocated for learning French?

Please comment on the infrastructure of this institution in relation to learning French

Please comment on your personal resources in relation to learning French

What do you think of the text-books used in learning French?

Comment on your use of on-line resources for learning French?

Do you use them alone or with your lecturer?

Why?/ why not?

Objectives

Why are you learning French?

-What do you wish to do with French, in the present or later?

- Of what use is French to you now, or will be in the future?

Modes of evaluation

What do you think of the French exams that you do?

What do you think of the content of your exams?

What kind of extra certification would you wish to have in French, if any?

Program

Please comment on how your program for French is organised.

-levels of entry, levels offered etc.

What do you think of your French class (grouping, numbers, and relationship with your peers and lecturer?)

What do you think of the content taught?

How do you find your French lessons?

-Which activities do you enjoy?

-Which activities do you find boring?

- Which activities would you like to have introduced into your French class?

- Which activities do you find most useful/least useful? The most relevant/the least relevant?

How do you see your future in terms of learning French?

In your opinion what is the role of your lecturer? And what is your role as a student?

Annexe E : guide d'interview avec des professionnels de l'hôtellerie et du tourisme.

Interview guide targeting professionals in the hospitality and tourism sectors

Please tell us about yourself (your name, if you don't mind, your position, where you did your studies, your professional experience etc.)

Give a brief description of the establishment you work for

What kind of tasks are you required to engage in on a day to day basis?

How much would you say the language program you went through prepared you for the Industry

In your opinion, what are the most important skills required by degree holders to operate effectively in this industry? Oral comprehension/expression?

In your opinion, what can be done to improve the teaching of Hospitality & Tourism French in our universities?

If he/she has studied French

How do you evaluate the French for Hospitality and Tourism course that you went through?

-Organisation

- content
- Relevance
- Usefulness
- Teaching methodologies
- Resources
- Objectives
- assessment
- Lecturers

Any other comment you would wish to make on this topic?

Résumé

L'enseignement du français de l'hôtellerie et du tourisme dans les universités publiques kenyanes.

Cette étude se focalise sur le cadre large du français non-généraliste et plus précisément du français de spécialité visant le domaine de l'hôtellerie et du tourisme. Elle a pour objectif de montrer dans quelle mesure l'enseignement du français de l'hôtellerie et du tourisme offert dans les universités publiques kenyanes répond aux besoins des apprenants. Elle prend une approche systémique centrée sur l'apprenant. Des méthodes quantitatives et qualitatives ont été employées pour le recueil des données. Une analyse des besoins des apprenants a été effectuée auprès des apprenants. Les perspectives des besoins des apprenants par différents acteurs, à savoir, les enseignants et les professionnels ont été également sollicitées. Les résultats montrent qu'il existe des besoins par rapport à tous les paramètres étudiés et que ces besoins sont transversaux plutôt que liés à la spécialité. Des recoupements des perspectives des différents acteurs des besoins des apprenants ont été notés ainsi que des divergences. Par rapport aux enseignants, ces divergences se rapportent à l'ampleur des besoins tandis que pour les professionnels, celles –ci portent sur la variété des besoins recensés. Les résultats de nos enquêtes nous montrent que l'analyse des besoins reste une pratique valable en français de spécialité et que dans un cas idéal, elle doit être centrée sur les apprenants.

Mots clefs : français de spécialité, français sur objectifs spécifiques, besoins, analyse des besoins, enseignement, apprentissage, hôtellerie, tourisme, universités kenyanes

Abstract

Teaching of Hospitality and Tourism French in Public Universities in Kenya

This study focuses on the larger sphere of non-general French and more precisely on French for specific purposes targeting the hospitality and tourism sector. Its objective is to show to what extent the French for hospitality and tourism courses offered in Kenyan public universities meet the needs of learners. The study takes a learner centred systemic approach. Quantitative and qualitative data-collection methods were used. An analysis of learners' needs was conducted with the learners. The views of different actors, namely, teachers and industry professionals were also sought. The results indicate the existence of needs in all parameters studied. These needs were mainly general in nature rather than specific to the area of specialisation. Similarities and differences were also noted in the views of the various actors. As far as the teachers are concerned, these differences pertained to the magnitude of needs noted while for the professionals, they had to do with the variety of needs identified. This study shows us that needs analysis remains a valid exercise in French for specific purposes and that such an exercise should ideally be centred on the learner.

Key words: French for specific purposes, needs, needs analysis, teaching, learning, hospitality, tourism, Kenyan universities.