Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et le développement de l'Expression Orale en Français sur Objectif Spécifique (FOS) dans le contexte ougandais (Information and Communication Technology and Oral Language Development: A Case Study at Makerere University Business School)

Milburga Atcero

Abstract

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

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

Key words: Language acquisition, oral production, tasks, learning systems ICT, action research.

Introduction

Enseignante de FOS et de la langue étrangère (LE) à (*MUBS*), l'auteur de cette article se heurte à un problème/une difficulté didactique depuis le début de sa pratique d'enseignante dans le secondaire et ensuite, actuellement, à l'université. Une des difficultés de l'apprentissage de FOS concerne la compétence de production orale (PO). Les apprenants de FOS trouvent cette compétence difficile. L'intérêt porté à cette étude naît du besoin de donner une réponse à une problématique de la salle de Langue (classe) que nous avons constamment observée au fil des années à *MUBS* où cette recherche s'est déroulée ; celle du manque de prise de paroles spontanée chez les apprenants du FOS d'une part, et d'autre part, celle de manque de performances langagières attendues en production orale (PLAPO) des apprenants du FOS, celle de manque de la peur, la timidité (facteurs bloquant de l'apprentissage) pour la PO chez les étudiants de filières différentes (tourisme, restauration et hôtellerie, loisir et accueil, secrétariat, affaires. Il est à noter que c'est la compétence communicative dont les étudiants auront besoin le plus dans leurs

futures carrières. Selon nous, ces constats peuvent avoir de conséquences graves sur la performance et la production langagière des apprenants et sur leur pratique dans la vie sociale. Des études antérieures ont confirmé ce constat. A ce sujet, Vouillon (2008/2009) montre que l'enseignement du français au Kenya, tant dans le secondaire que dans le supérieur, est actuellement très focalisé sur la production et la réception écrites, aux dépens de l'oralité.

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

Cadre Théorique

Inscrit dans un perspectif pédagogique constructiviste et socioconstructiviste, notre cadre théorique souligne l'importance d'apprendre une LE en co-construction. Selon cette perspective, apprendre une LE suppose une construction dans l'interaction avec autrui, c'est-à-dire une co-construction et une négociation du sens. L'apprenant ne peut pas se développer s'il ne se confronte pas à l'autre. Dans son interaction avec l'autre, l'apprenant peut construire de l'extérieur et ensuite l'intérioriser pour son propre développement. Autrement dit, le constructivisme propose une activité de recherche du sens, grâce aux obstacles, sources de déséquilibres, par lesquels le sujet va construire des connaissances nouvelles. L'apprentissage du FOS s'inscrit alors dans la théorie de l'action à caractère social: l'apprenant agit avec un partenaire en communiquant avec lui, comme le rappelle le Cadre Européen, qui va dans le sens des références scientifiques sur lesquelles nous prenons appui.

En adéquation avec la théorie de l'action à caractère social, l'approche actionnelle et l'approche par tâche jouent des rôles importants dans l'acquisition du FOS. Ces approches visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, et ils le considèrent comme un « acteur social ». Toujours dans le domaine de l'acquisition du FOS, le contexte joue un rôle très important pour l'apprenant de la langue (Porquier & Py 2004). En cela, l'acquisition n'est pas uniquement soumise à un développement cognitif, social et linguistique, mais crucialement à des conditions socioculturelles de l'environnement des apprenants. Il est à noter aussi que comme toute autre acquisition, celle de L2 commence par une assimilation suivie d'une accommodation. (Piaget, 1970). Autrement dit les deux concepts sont « nativisation », d'une part, et « dénativisation », de l'autre (Andersen, 2000). Narcy-Combes in Bertin et al (2010) rappelle ce que dit Piaget. On retrouve dans Ledoux (2003) ou Randall (2007) des descriptions de processus qui correspondent à ces phénomènes et leur donnent une validité neurophysiologique ou psycholinguistique (Narcy-Combes 2011).

L'objectif

Notre objectif était d'améliorer la pratique des apprenants en classe de langues et de résoudre certaines de leurs difficultés didactiques et pédagogiques à travers un dispositif hybride. Celui-ci était fondé sur des macro-tâches réalisées majoritairement en semi distance et mise en place majoritairement en présentiel à travers des exposés techniques (ET). Ces derniers avaient été conçus pour encourager le développement de PLAPO des apprenants.

La question de recherche et l'hypothèse

La question de recherche visait à apporter une solution aux problèmes de la pratique orale en FOS dans

le contexte ougandais, en s'appuyant sur le logiciel de présentation assistée par ordinateur *Microsoft Powerpoint*. L'hypothèse proposée au début a été de confirmer si l'apprentissage médiatisé sous-tendu par les différentes expérimentations était susceptible de déclencher la pratique de la PO chez les étudiants de L2.

Méthodologie

Le choix de la méthodologie de recherche en didactique des langues se fait en fonction du positionnement de recherche, et du contexte du terrain d'application (Narcy-Combes, 2005). Nous avons choisi la recherche-action comme méthodologie car elle allait contribuer à apporter des changements dans notre pratique de classe. En réfléchissant, d'abord sur la signification de ce terme, nous avons postulé que la recherche-action est la méthodologie de recherche qui va nous permettre de réaliser des expérimentations pratiques sur le terrain avec des apprenants, afin d'améliorer leurs pratiques de classe et de résoudre certaines de leurs difficultés didactiques et pédagogiques, ce qui devraient donner des résultats à évaluer par la suite (Catroux, 2002). Cette méthodologie a donc été choisie en fonction du contexte d'apprentissage que nous évoquons ultérieurement. Elle nous a permis d'identifier les besoins des apprenants et d'établir les expérimentations pour répondre à ces besoins. Par définition, la recherche-action est une action liée à la réalisation pratique de résolutions de problèmes de terrain où la réflexion a une dimension aussi pratique que critique (Narcy-Combes : 1998) ainsi, étant donné que notre problème relève de la didactique de L2, il est évident que la recherche-action est la méthodologie de la recherche qui s'impose en didactique de L2 (Narcy-Combes 2005) pour résoudre les problèmes de terrain.

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

Tableau 1: Les différents étudiants de filières différentes faisant FOS

Terrain	En Ouganda à <i>Makerere University Business School</i>
Public	<ul style="list-style-type: none"> • Hôtels et restaurations, deuxième année niveau A1 du CECRL, • Loisir et accueil, deuxième année niveau A1 du CECRL, • Gestion et affaires troisième année niveau A1 du CECRL • Loisir et accueil troisième année niveau A2+ du CECRL • Gestions et affaires niveau A1 du CECRL
Niveau du public cible :	Débutant : A1/ Intermédiaire : A2+
Modalité d'apprentissage	En présentiel / Semi-distant
Dispositif	Hybride

L'Évaluation du dispositif

Critère d'évaluation

Dans le cadre de l'évaluation d'un dispositif de formation en LE il est nécessaire pour l'enseignant d'analyser en particulier les différentes tâches proposées afin d'examiner si elles contribuent aux objectifs fixés, en fonction des principes d'apprentissage retenus. A cet effet, la référence pourra être les critères d'évaluation des tâches proposés par Chapelle et Ellis, synthétisés ainsi par Demaizière et Narcy-Combes (2005)

- (i) Le but : il convient de mesurer sa pertinence, le degré de motivation qu'il est en mesure de susciter chez l'apprenant, et son potentiel d'acquisition langagière
- (ii) *L'input*: on vérifiera son adaptation à l'apprenant, son intérêt, sa pertinence, sa cohérence, son authenticité, les possibilités de traitement du sens qu'il apporte, et la faisabilité des tâches qu'il permet.
- (iii) Les conditions : il convient de voir si elles sont adaptées à l'apprenant et au contexte, si les pré-requis sont logiques, si la charge cognitive n'est pas trop lourde. Il sera nécessaire et valider le degré de séabilité, à la gestion proposée du temps, les consignes, le rôle de l'enseignant, le contrôle de l'apprenant, l'authenticité des actions à entreprendre, et l'efficacité du traitement du sens.
- (iv) Les résultats: ils seront mesurés en termes de produit (impact), et en termes de processus (faisabilité, rentabilité)

L'évaluation de l'apprentissage

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

Chaque tâche sera évaluée ainsi

- (-) en dessous de la norme du groupe,
- (0) dans la norme du groupe,
- (+) au dessus de la norme

Ces critères mettent l'accent sur l'analyse de performance des apprenants dans les macro tâches

Une flèche indiquait l'implication de l'étudiant

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

Nous avons choisi une évaluation par rapport à un référentiel explicite, celui du CECRL car celui-ci nous aiderait à évaluer les productions pragmatiques que les apprenants émettraient selon leurs niveaux différents. Les apprenants de LE à MUBS sont du niveau A1, A2 et B1 du CECRL (cf Tableau1) Naturellement, A1 est le niveau le plus élémentaire d'utilisation personnelle de la langue. Dans ce cas-ci, l'apprenant peut:

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

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

- (i) utiliser les formes quotidiennes de politesse et d'adresse,
- (ii) demander à quelqu'un ses nouvelles et réagir
- (iii) parler de et poser des questions sur ses loisirs et sa profession,
- (iv) inviter quelqu'un et réagir à une invitation, faire une proposition etc.
- (v) converser d'une façon simple dans un magasin, une banque ou un bureau de poste, demander des renseignements sur un voyage,
- (vi) demander le chemin et l'indiquer, acheter des tickets,
- (vii) demander des informations sur des choses quotidiennes mais nécessaires et utiliser les transports publics.
- (viii) En considérant le niveau B1, le niveau seuil, il y a des différences considérables en comparaison au niveau précédent. Par exemple, un apprenant au niveau A2 peut contribuer à une conversation simple à suivre, mais il est capable de poursuivre une interaction quand il atteint ce niveau-ci et il peut obtenir ce qu'on veut dans des situations différentes : donner et transmettre ses opinions de manière compréhensible dans une discussion entre des amis, suivre les points essentiels d'une discussion assez longue sur un sujet familier ou d'intérêt personnel (à condition que la prononciation soit claire et qu'il s'agisse de la langue standard), rester compréhensible même si l'apprenant doit chercher ses mots ou ses formes grammaticales particulièrement pendant une longue phrase ou énoncé. Une autre différence est que la personne est capable de résoudre plus facilement les problèmes rencontrés dans la vie quotidienne : par exemple, on peut se débrouiller dans une situation imprévue dans les transports publics ou pendant un voyage, on peut participer sans préparation à une conversation portant sur des sujets familiers, etc. Par ailleurs, Puren, (2002 :55 :71) souligne que plutôt que de concevoir son enseignement à partir d'une liste de points grammaticaux, lexicaux, de fonctions du langage ou d'autres items à apprendre, la pédagogie élabore une série de tâches cibles que les apprenants auront besoin d'effectuer dans un "monde réel" à l'issue de leur formation (présentation professionnelle, entretien d'embauche, et rédaction d'un CV, conversation téléphonique, tournage de spots publicitaire,...). Lors de l'exécution d'une tâche bien conçue, les apprenants s'approprient vocabulaire et grammaire tout en se concentrant sur le fond et non la forme de la langue. L'objectif prioritaire n'est plus tant linguistique que communicatif, voire social (actionnel) dans un contexte authentique (Puren, 2002).

Apprentissage du FOS à MUBS

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

Tableau 2 : Les programmes dans lesquels le FOS est offert

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

Il est à noter que les apprenants de français de spécialité ont leurs besoins spécifiques, ils veulent apprendre le français pour agir dans une situation professionnelle. Par exemple, des hommes et des femmes d'affaires ougandais souhaitent apprendre cette LE pour pouvoir mener une conversation téléphonique, ou présenter leurs commerces à leurs homologues francophones. D'où la nécessité d'analyser les besoins spécifiques de ce public spécialisé pour pouvoir mieux répondre à leurs besoins. Spanghero-Gaillard (2003) rappelle par ailleurs que dans le cadre du FOS, les apprenants se distinguent avant tout par leurs besoins spécifiques. Elle ajoute en citant (Lehmann, 1993): Ils ne veulent pas apprendre LE français mais plutôt DU français pour réaliser des objectifs bien précis dans un domaine donné. Par ailleurs elle explique : En suivant des formations de FOS, ils ne cherchent ni les fables de la Fontaine, ni les pièces de théâtres de Molière. Ils veulent plutôt faire face en français à des situations de communication déterminées. Ainsi, les apprenants ont un objectif précis, *celui de pouvoir agir dans la vie professionnelle*.

La partie Expérimentale

L'intérêt de ce projet d'exposé technique oral, réside dans le fait que nous souhaitons faire une mini production en sachant que cela amènerait à de l'apprentissage. (A l'issue de leurs études, ces étudiants seraient amenés à faire une présentation orale devant plusieurs personnes). Nous souhaitons aussi développer leur responsabilité épistémologique, leur conscience, leur implication et leur réinvestissement personnel pour leur apprentissage (Narcy-Combes, 2005). Cette expérimentation a été réalisée de janvier à novembre 2009, par des apprenants de FOS à MUBS dans un contexte d'apprentissage par ordinateur. Nous avons décidé de consacrer une partie non négligeable à l'utilisation de *PowerPoint* pour réaliser des tâches pédagogiques ou à la mise en place de l'exposé technique de la phase pilote du projet sur *PowerPoint*. Le but était d'évaluer son apport sur le développement de la production orale des apprenants de L2, ainsi que sur leur engagement dans l'interaction. Pour ce faire, nous devions proposer des macro-tâches réalistes de synthèse de type B (Bertin et al 2010) : il s'agissait pour les apprenants de transformer un texte en titre, sous-titres et paragraphes, puis de présenter leur travail sous forme de diaporama avec *PowerPoint*. Le but était d'éviter la lecture linéaire de l'exposé, afin d'accroître leur confiance en eux-mêmes et dans l'interaction en FOS. Cette phase de familiarisation avec la façon de recueillir des informations, de les transformer

et de les présenter par un exposé d'une part, et le fait de poser des questions d'autre part supposait tout d'abord, que les apprenants travaillent sur les macros-tâches proposées en petits groupes (Swain, 1995), (Taurisson, 2007), à partir de documents ou de dossiers pertinents à leur domaine de spécialisation, mais présentant les caractéristiques des documents authentiques. Ces documents constituaient donc un *input* écrit authentique compréhensible, à partir duquel les tâches allaient être réalisées, Long (1983a, 1983b, 1996). Cet *input* auquel les apprenants allaient être exposés, devait donner lieu à l'*intake*. Vient ensuite la production de l'apprenant. Ces tâches sont censées générer de l'interaction, une focalisation de l'attention et une gestion du sens auprès de ces étudiants. Les tâches proposées étaient susceptibles de les aider à améliorer leur production orale, sachant qu'il s'agissait d'une compétence clé pour eux pour leur future carrière. L'utilisation d'outils variés tels que le rétroprojecteur, l'ordinateur portable, ainsi que l'analyse des points forts et des faiblesses de par les biais de cet *input* authentique, avait donc pour objectif primordial de sensibiliser les apprenants à cet aspect fondamental du langage, qui est la prise de parole et son importance pour leur futur. Enfin, dans le but de renforcer encore davantage l'acquisition de cet *input*, que nous postulons comme primordial, pour déclencher la parole, nous avons décidé que les apprenants, au cours de cette phase de l'exposé auraient à simuler davantage un exposé technique de type « Présentation dans le domaine spécialisé d'économie et des gestions ». Afin de rapprocher le plus possible cette tâche d'une situation réelle, selon Chapelle (2003), cette présentation technique sur *PowerPoint*, devait être suivie, d'un moment de questions-réponses, assuré par les autres membres du groupe, transformés en auditoire et pouvant poser des questions pertinentes à l'orateur. Ainsi, grâce à la macro-tâche de présentation sur *PowerPoint*, l'apprenant travaille dans un dispositif qui met en œuvre des besoins « réels » et concrets, qui font sens pour lui et qui suscitent des interactions langagières en adéquation avec son environnement professionnel. Il faudrait créer des occasions de communication les plus réalistes et les plus ciblées pour l'apprenant, lui permettant de prendre part dans son apprentissage. D'où l'intérêt pour la tutrice de mettre en place un dispositif dans lequel s'articulent macro-tâches et micro-tâches. Cependant le souci qui en découle réside dans le fait de parvenir à gérer le tout dans le temps imparti, dans notre cas cinquante-deux heures de cours en présentiel.

A noter que ces étudiants de FOS allaient pratiquer pour la première fois l'exercice de la synthèse et celui de la présentation à l'aide du logiciel *PowerPoint*. Ces étudiants avaient une expérience de présentation dans d'autres modules obligatoires enseignés en anglais mais pas en kiswahili, ni en français ni dans d'autres langues étrangères enseignées à MUBS. Admettons que le potentiel pédagogique de *Powerpoint* était mal exploité dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage (Fontenay et Vergues, 2007). Le but de ces activités proposées était donc à la fois de familiariser les apprenants, de leur donner confiance, et de leur apporter un enrichissement sur les plans grammatical, lexical et phonétique, même si les conditions n'étaient évidemment pas identiques à celles d'une « vraie » présentation professionnelle. A ce sujet, Narcy-Combes (2005) avance que les activités sous formes de tâches soient motivantes, car elles sont liées à une réalité professionnelle et qu'elles offrent un entraînement efficace (Narcy-Combes, 2005). Cette idée corrobore avec le projet d'exposé technique que nous avons mis en place, en ce sens qu'il s'inscrit dans un cadre théorique qui met l'accent à la fois sur le rôle central de la production orale - ou l'appropriation de FOS - à travers un jeu de transformation d'un document écrit que les apprenants travaillent et transforment en titres, sous-titres et paragraphes. Nous l'avons mentionné antérieurement. D'autre part il met l'accent sur l'importance de la présentation de l'*output* par les apprenants devant leurs collègues en classe (Narcy-Combes, 2005). Il s'agit d'évaluer leur implication dans les tâches proposées, et le réinvestissement de leur apprentissage dans le développement des facultés langagières. Ces dernières relevant d'un processus qui se déploie dans l'activité sociale (que l'on se situe du côté des théories d'acquisition, ou de l'approche socioculturelle). Cependant la question que nous nous posons à partir de la synthèse de Narcy-Combes

(2005) est la suivante : Comment parvient-on à accompagner les apprenants de façon à ce qu'ils réussissent à rendre pertinent et utile ce qu'ils s'approprient, sachant que le passage d'un *input* écrit à un *output* oral est problématique au niveau de la phonologie ? Cette question met en lumière le rôle du tuteur et logiquement parlant, ce rôle est entre autres, celui du tuteur-accompagnateur, qui implique la correction et le suivi des tâches, celui du facilitateur, concepteur, pourvoyeur et organisateur.

Nous voudrions observer à ce stade que les consignes que nous avons données pour les différentes tâches étaient soit questions du Burundi, du Sénégal et de la RDC ou soit de l'Ouganda car ces apprenants du FOS apprennent la L2 pour pouvoir interagir dans un contexte qui ressemble le plus possible aux conditions dans lesquelles ce qui est appris devra ensuite être mis en œuvre. Le but de ces consignes c'est de préparer les futurs cadres à s'intégrer dans la région de l'East African Community, la région des Grands lacs, l'Union Africaine (OUA).

Expérimentation Menée

Cette expérimentation a été menée dans la filière d'Affaires et Gestion (*Bachelor of International Business BIB3 French 2*). Les thèmes qui ont été abordés pendant le premier semestre de cours en 2010/2011, sont synthétisés dans le tableau ci-dessous.

Makerere University Business School (MUBS)

(i) Bachelor of International Business: BIB 3 FR 2, Mardi 8H-10H, 19h30 -21H30

(ii) Public : une cinquantaine d'étudiants inscrits en troisième année à l'université, en deuxième année de français dans le groupe du matin et une cinquantaine inscrits au groupe du soir

L'analyse thématique des contenus abordés pendant le semestre en cours nous a permis de dégager la quantité d'*input* à laquelle allaient être exposés les apprenants de *BIB3 French*. Signalons que les thèmes à questions contiennent des données pertinentes aux différents aspects du langage de spécialité, qui sont appropriés au français des affaires. L'exposition des apprenants à une quantité d'*input* favoriserait l'apprentissage et leur donnerait un moyen de s'entraîner pour développer les habiletés de production. Il est à noter que dans ce tableau, nous avons décidé de montrer comment en travaillant en équipe (la stagiaire de FLE et moi-même), nous avons décidé de développer les contenus à enseigner, afin d'exposer et d'équiper les apprenants en amont, pour ensuite évaluer leur implications grâce aux acquis antérieurs. Ainsi, les étudiants de *BIB* étaient en troisième année à l'université, en deuxième année de français. Cette classe était divisée en deux, le groupe du matin et celui du soir. Le nombre total des étudiants était de 108. Après une évaluation de diagnostic pour vérifier les acquis antérieurs (*French 1*) de cette classe, il s'est rapidement avéré que la plupart d'entre-eux n'avait pas bien retenu les concepts de base développés dans le « *courseoutline* », (programme d'enseignement) de leur premier semestre. C'est ainsi que nous avons décidé de tout reprendre depuis le début : salutations, se présenter, présenter ses collègues, tutoiement, vouvoiement.

Comme c'était un effectif lourd (40 à 50 étudiants à chaque séance), nous avons décidé de faire principalement du travail en petits groupes (2, 3 ou 4 étudiants), selon les disponibilités du matériel, du type d'exercice, et des possibilités avec les tables de la salle qui ne favorisaient pas toujours un travail de groupe. La médiation en grand groupe n'étant pas simple, et au fil des séances, nous faisons ponctuellement des points au tableau, lorsque nous avons observé une PNCA récurrente chez les différents groupes. Cela pouvait être un éclaircissement, une précision de vocabulaire, un point de grammaire et/ou de conjugaison, une information socioculturelle, ...

Au cours de cette phase, le professeur passait continuellement dans les rangs de la classe et regardait le travail produit par les étudiants. S'il repérait une production non-conforme, il attirait l'attention des

étudiants et les encourageait à se corriger. Tout l'avantage était que les étudiants ne travaillaient pas seuls : ils s'entraidaient, partageaient, échangeaient leurs connaissances jusqu'à arriver à un consensus. Cela les encourageait à débattre, à défendre leurs idées, à expliquer un point qu'ils avaient compris à leurs collègues. Le professeur était une aide, une personne ressource pour les étudiants qui se sentaient libres de lui demander du vocabulaire ou un éclaircissement. Cela permettait, malgré un effectif chargé, de « personnaliser » l'aide apportée. De plus, lorsqu'un étudiant posait une question, la réponse profitait en général à tous les étudiants présents aux alentours. Ces rôles du tuteur ont été évoqués antérieurement. Une fois l'exercice terminé, le professeur répondait aux questions des étudiants en grand groupe, ou éclaircissait des points qui n'étaient pas clairs devant la classe entière. Certains points de grammaire ou conjugaison étaient programmés, d'autres se faisaient ressentir selon les besoins des élèves, au fil des cours. Les jeux de rôle apparaissaient à la fin d'un exercice, et permettaient de manipuler les nouvelles structures vues. Cela encourageait les étudiants à pratiquer entre-eux et à réutiliser les expressions. Il s'agissait de mettre d'abord par écrit le dialogue, puis de le pratiquer par 2 ou 3.

Il était intéressant de noter que la mise en œuvre des activités d'apprentissage en classe de langues de *BIB3 French 3*, avait été très bénéfique, malgré certains manques d'environnement propice et idéal pour l'acquisition des langues. Le nombre d'apprenants était extrêmement lourd, l'organisation des chaises et des tables ne permettaient pas de circuler facilement entre les apprenants. Table et chaises sont fixes. Néanmoins les heures de cours magistraux pendant ce semestre ont été consacrées à une phase de mise en œuvre autour des tâches proposées (J-P et M-F Narcy-Combes 2007).

L'objectif était de permettre la construction de savoirs et de savoir-faire autour des thèmes différents proposés dans le « *course outline* », mais aussi de mettre en œuvre des capacités linguistiques et comportementales, adaptées aux contextes culturels du domaine d'expertise des étudiants. Les simulations globales venaient renforcer le travail proposé, qui visait à intégrer les différentes capacités autour d'un projet de présentation de son entreprise. Il est à noter ici, que notre perception d'une simulation globale (ainsi que les jeux de rôle) serait qu'elle désigne l'ensemble des scénarii ou des activités imaginaires, où l'on actualise une situation de communication habituelle. Alors qu'une tâche est un ensemble d'actions réalistes qui donnent lieu à une production langagière « non-scolaire ».

Pour la réalisation de cette expérimentation, par groupe de deux, les apprenants ont eu pour macro-tâche d'élaborer un dossier autour de la thématique de présentation d'une entreprise.

Des analyses détaillées des expérimentations ont permis de démontrer entre autre les points suivants :

- (i) Les étudiants peuvent explorer leur réflexion s'ils réfléchissent volontiers à partir de leurs interventions. Leur implication dans leur propre travail les stimule pour s'investir dans leur apprentissage de L2.
- (ii) Il importe de laisser de ce fait, toute initiative à l'apprenant, et de limiter les interventions directives de l'enseignant.
- (iii) Donner aux apprenants la possibilité d'explorer eux-mêmes des données personnelles réalistes.
- (iv) L'utilisation du support technologique en petits groupes est souhaitable car la collaboration, le partage et l'échange générés à l'intérieur du groupe par la communication avec l'ordinateur, augmentent le potentiel de la situation d'apprentissage.
- (v) Lors de ces différents exposés techniques nous étions devenues accompagnatrice, facilitatrice, conseillère, guide.
- (vi) Au cours de cette phase, nous nous sommes retirées de devant pour rester à côté et écouter les exposés et ensuite attirer l'attention des apprenants sur la production non-conforme. Ainsi les étudiants ne travaillaient pas seuls : ils s'entraidaient, partageaient, échangeaient leurs connaissances jusqu'à arriver à un consensus. Cela les encourageait à débattre, à défendre leurs idées, à expliquer un point qu'ils avaient compris à leurs collègues.

- (vii) Nous avons été une aide, une personne ressource pour les étudiants qui se sentaient libres de me demander du vocabulaire ou un éclaircissement. Cela permettait, malgré un effectif chargé, de « personnaliser » l'aide apportée.
- (viii) De plus, lorsqu'un étudiant posait une question, la réponse profitait en général à tous les étudiants présents aux alentours.

Conclusion

Nous avons conclu que l'hypothèse du départ que nous nous sommes proposées de confirmer avait semblé judicieuse et avait été atteinte (Les différentes expérimentations ont été susceptibles de déclencher de la pratique de la production orale chez les étudiants de FOS). En somme, cette étude nous a grandement inspirée sur la responsabilité épistémologique que nous devons avoir envers les apprenants de L2 lors d'un processus d'apprentissage. Elle a éveillé en nous le besoin d'introspection pour changer et d'évoluer dans notre pratique de classe. Grâce à cette étude, nous nous sommes rendue compte de l'importance d'être partie prenante, si nous souhaitons apporter du changement dans cette pratique enseignante. Cela nous a permis de puiser dans le dispositif TIC en articulation avec les tâches, pour essayer de résoudre les problèmes que rencontrent les apprenants de FOS à *MUBS*, en Ouganda.

Il semble que recourir à l'utilisation de la Technologie de l'Information et de la Communication (TIC), en lien avec des tâches réalistes pour l'apprentissage de L2, soit une réponse possible aux problèmes que pose la production orale à *MUBS*. La question au départ était de savoir, comment encourager le développement de performances langagières attendues en production orale des apprenants de L2. Et à travers notre recherche-action, nous avons pu nous rendre compte qu'articuler les tâches avec le *PowerPoint*, pourraient avoir des effets positifs sur les performances langagières attendues en production orale des apprenants si démunis. Malgré le fait que la mise en œuvre des dites tâches impliquait de procéder d'abord à réaliser des macros-tâches - au lieu de progresser du simple au complexe - les apprenants ont pu réaliser les tâches proposées, avec beaucoup d'enthousiasme. Donc là on se rapproche des conditions de l'acquisition de la langue maternelle, mais nos apprenants sont ceux de L2. Nombre d'entre eux ont trouvé cette manière de procéder très pratique, et ont montré leurs vœux de garder une telle procédure dans l'avenir. C'est notre vœu que l'apprentissage de L2 à *MUBS* tienne compte de l'utilisation de la Technologie de l'Information et de la Communication (TIC) en lien avec des tâches réalistes pour améliorer l'apprentissage de L2.

Une Reflexion Distanciee Plus Globale

- (i) Que cette étude doit être une démonstration pour améliorer la performance en production orale des apprenants ougandais en français langue étrangère et en français sur objectif spécifique.
- (ii) Cette étude doit être répliquable pour d'autres enseignants d'autres langues étrangères comme l'allemand, le chinois ainsi que pour le kiswahili.
- (iii) En prolongement, on pourrait encourager les étudiants de FOS à participer dans des foires internationales où ils peuvent faire des interventions dans le domaine de tourisme, d'affaires, d'hôtellerie. En faisant cela ils vont être amenés à recueillir de données dans leur domaine professionnel et ensuite les synthétiser sous forme de diaporama *Powerpoint* et finalement ils vont partager leurs expériences et leurs idées avec les participants. .
- (iv) Pour mettre en pratique la valeur de l'exposé en profitant du logiciel *Microsoft PowerPoint* pour favoriser la prise de parole et l'amélioration du niveau de compétence des apprenants en FOS, les étudiants peuvent être amenés à participer chaque semestre à des simulations du type : fonctionnement des Ministère de Tourisme, et d'Hôtellerie, Ministère des Affaires et des Gestions sous forme des mini conférences. L'objectif sera de préparer les étudiants pour une grande conférence annuelle qui exige une maîtrise de la langue française, le sens de l'écoute,

de la négociation mais aussi de l'argumentation et une connaissance fine de la problématique contemporaine. Ensuite une conférence annuelle sera, entièrement en français, rassembleront plusieurs centaines d'étudiants en provenance d'établissements supérieurs d'Ouganda et d'autres pays voisins où il y aura des échanges et des partages linguistiques et socioculturels entre les participants. Des nouvelles cultures se mettront en place aussi. Les étudiants se formeront également aux procédures et à l'art de prendre la parole et de débattre.

- (v) Inspirée par le travail de Brudermann (2010), nous pouvons créer un centre de ressources en ligne qui pourrait héberger des ressources pédagogiques variées identifiées par les étudiants et classées par compétences linguistiques à travailler. Ce projet consisterait à impliquer les apprenants dans le travail de recherche de documents en ligne. Ils pourraient trouver des ressources sur YouTube, de vidéo, des aides grammaticales, des exercices d'approfondissement. Les étudiants pourraient sélectionner les ressources en fonction de leur potentiel à apporter des aides pour des compétences langagières de nature linguistique (expression écrite, expression orale, production écrite et expression orale), méthodologique et culturelle. Ou encore ils pourront chercher des informations interculturelles ayant trait à la sphère francophone.

Références

- Anderson J. (2000). *Learning and Memory: An Integrated Approach*. New York. John Wiley and Sons.
- Besse H. & Porquier R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : CREDIF.
- Bertin, J.-C., Gravé, P., & Narcy-Combes, J.-P. (2010). *Second-Language Distance Learning and Teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. USA: IGI Global.
- Brudermann, C. (2010b). *La mise en place de dispositifs « hybrides » d'enseignement / apprentissage des langues en milieu universitaire: analyse didactique d'une recherche-action*. Thèse de Doctorat. Paris. Université Sorbonne Nouvelle.
- Chapelle, C. (2003). *English Language Learning and Technology*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Combes-Joncheray. M-F. (1999). *Les différences entre input et output chez les étudiants en anglais commercial des classes de BTS Commerce international*. Thèse de doctorat. Compiègne. Université de technologie de Compiègne.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un Cadre Européen Commun de Références pour les Langues – apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier (3^{ème} édition).
- Demaizière F. et Narcy-Combes J-P (2005). « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC », *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*. Alsic vol. 8, 2005, pp. 45-64. < <http://alsic.u-strasbg.fr>>. Site consulté en octobre 2015.
- Demaizière F. et Dubuisson C. (1992). *De l'EAO aux NTF : Utiliser l'ordinateur pour la formation*. Paris : Ophrys. Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues, janvier 2007
- De Fontenay Hervé et Vergues Marion (2007 :59-71) dans *Recherches et applications* n° 42 consacré au thème « langue et travail ».
- Ellis R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford applied linguistics. Oxford: Oxford university press.
- Ellis R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford applied linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford applied linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Herve De Fontenay et Marion Vergues (2007 :59 -71) dans *Recherches et applications*

- Narcy-Combes J-P. (2005). Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable, Paris : Ophrys.
- Narcy-Combes J-P. et Narcy-Combes M-F. (2007). Les tâches, un moyen pour optimiser l'enseignement/apprentissage de l'anglais aux spécialistes d'autres disciplines dans le contexte universitaire français. *Langue et travail, Le Français Dans Le Monde, Recherches et applications* (n°42) pp 73-86.
- Narcy-Combes J-P et Narcy-Combes M-F. « Épistémologie et méthodologie de la recherche dans le secteur LANSAD : qu'apporterait une harmonisation des pratiques ? », *ASp* [En ligne], 27-30 | 2000, mis en ligne le 28 janvier 2011, consulté le 22 mars 2015. url : <http://asp.revues.org/2136>
- Odhiambo J. O. (2006). « L'apprentissage de l'oral en FLE : pourquoi l'apprenant kenyan du niveau secondaire reste toujours au niveau débutant après ses études secondaires », dans *Research on French Teaching in Eastern Africa. Opportunities and Challenges*, Kenya, USIU Publication, pp. 48-56.
- Piaget J. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF, 2004.
- Porquier R. et Py B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.
- Swain, M. (2000). « The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue ». *Sociocultural theory and second language learning*, 97.
- Vouillon, J. (2009). *Le transfert de compétences dans le cadre de l'appropriation d'un dispositif de formation en didactique du français langue étrangère au Kenya*. Mémoire, Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III

About the Author

Dr. Milburga Atcero is faculty, Department of Leisure and Hospitality Management, Business School, Makerere University.