



SEEK WISDOM, ELEVATE YOUR INTELLECT AND SERVE HUMANITY!



UNIVERSITÉ D'ADDIS ABEBA

**COLLEGE DES HUMANITES, ETUDE DES
LANGUES, JOURNALISME ET COMMUNICATION**

**DEPARTEMENT DES LANGUES ETRANGERES ET DE
LTTTERATURE**

UNITE DE FRANÇAIS

**LA MISE EN PLACE DE L'APPROCHE ACTIONNELLE DANS LA
CLASSE DE FLE**

LE CAS DE L'INSTITUT D'HÔTELIERIE ET DE TOURISME (CTTI)

Par : TAKELE GNAME

Sous la direction du : Dr. Yeshi Gebremedhin

Janvier 2019

ADDIS ABEBA UNIVERSITY

College of Humanities, Language studies, Journalism and Communication

Department of Foreign Language and literature

French Unit

(Graduate Program)

This is to certify that this thesis pepper, prepared by Takele Gname, entitled: The implementation of task based method in the FLE class: in the case study of catering and tourism Training institute, and submitted in partial fulfillment of the requirement for the Master Degree of Arts (teaching French as foreign language) complies with the regulations of University and meets the accepted standards with respect to originality and quality.

Approved by Examining Board

Advisor

signature

date

Examiner

signature

date

Declaration

I undersigned and declare that this thesis is my work and all sources of materials and document used for this research have been properly acknowledged.

Name Takele Gname

Signature _____

Place: Addis Abeba University, French Unit

Date of submission:

Remerciements

Tout d'abord, je voudrais remercier l'omnipotent Dieu, qui m'aide toujours. Je remercie également mon directeur de recherche Dr. Yesh G/Medhin qui était à ma cotes depuis le début jusqu'à l'achèvement de cette recherche sans ses efforts positif à ma encourager, à corriger ma fautes, cette étude ne se serait pas se réalisé.

Je voudrais remercie fortement Monsieur Samsom Menkesha qui m'a soutenu pour son soutien moral aussi que professionnel.

Mes remerciements s'adressent également à mes parents ; à mon cœur ma mère Ginbte Halago et à mon grande père Tita Tapaso qui m'encourage toujours du début de mon mémoire jusqu'au fin.

J'exprime ma reconnaissance à ma femme Adanach Gebeyehu, pour son aide et encouragement. Je la remercie aussi pour tout l'amour, pour ses conseils précieux.

En fin, je souhaite remercier tous mes amis et amies. Ma gratitude va aux tous les étudiants de master de la promotion 2018 de l'université d'Addis Ababa.

Table de matires

Declaration.....	III
Remerciements.....	IV
Table de matires.....	V
Abstract.....	1
CHAPITRE I.....	9
Contexte général de l’Institute d’hôtellerie et du tourisme.....	9
1.1. Présentation générale de l’Établissement	9
1.2. L’objective institutionnel de l’Institute d’hôtellerie et du tourisme	11
1.2.1 VISION	11
1.2.2. MISSION	11
1.2.3. VALEURS	11
1.3. L’enseignement du FLE à l’institut de l’hôtellerie et tourisme	12
1.4. Présentation du curriculum de l’Institut de l’hôtellerie et du tourisme	12
1.4.1. Les objectifs principaux du curriculum	13
1.4.2. Les Ressources à l’institut de l’hôtellerie et de tourisme	13
1.4.3. Les Enseignants à l’institut de l’hôtellerie et de tourisme	14
1.5. Les étudiants à l’institut d’hôtellerie et du tourisme	18
1.6. Biographie langagière des étudiants.....	20
1.6.1. Les besoins langagiers	20
1.6.2. La composante psychoaffective	20
1.6.3. la composante langagière des étudiants	21
1.6.5. La relation enseignants-apprenants	23
1.6.6. Présentation de l’Alumine	24
CHAPITRE II.....	26
Support théorique.....	26
2.1. L’enseignement du FLE aperçu historique	26
2.2. La définition de L’approche actionnelle	26
2.2.1. Enseignement/ apprentissage.....	31
2.2.2. Apprentissage.....	31
2.2.3. Enseignement.....	32

2.2.4. Les styles d'enseignement	33
2.2.5. Compétence communicative.....	33
2.2.6. La tâche	34
2.2.7. Le français sur objectifs spécifique.....	40
2.3. Rôles de l'enseignant et des étudiants dans l'apprentissage par tâches	40
2.3.1. Le rôle de l'enseignant	40
2.3.2. La rôle des étudiants.....	43
2.3.3. La centration sur l'apprenant	43
2.5.1. Les étudiants et les enseignants	49
2.5.2. La compétence communicative de français des étudiants	51
2.5.3. Les exigences de temps	52
2.5.3. Tailles de classe	53
2.5.5. L'utilisation de la méthode traditionnelle par l'enseignement	54
2.5.6. Formation d l'approche actionnel	55
2.5.7. Environnement de l'approche actionnel.....	56
CHAPITR III	59
Analyse des données.....	59
3.2. DÉCOUVERTES MAJEURES	59
3.2.1. Difficultés rencontrées par l'enseignant.....	60
3.2.1.1. Les mal compréhension sur l'approche actionnelle	60
3.2.1.2. Mise en place Partielle de l'approche actionnelle	62
3.2.1.3. Compétence du français des enseignants.....	63
3.2.1.4. Manque de formation de l'approche actionnelle.....	65
3.2.2. Difficultés jointes aux étudiants	66
3.2.2.1. Les divers niveaux du français de l'étudiant	66
3.2.2.1. Style d'apprentissage et comportement des étudiants	66
3.2.3. Difficultés causées par le système éducatif	67
3.2.3.1. Le format des examens	67
3.2.3.2. Taille de la classe	67
3.2.4. Difficultés de l'approche actionnelle	68
3.2.4.1. Manque d'interaction social	68
CONCLUSION	70

Recommandations	71
Bibliographies	i
Sitographie	iv
Annexe.....	v

Abréviations

FLE : Français, langue étrangère.

NG = no grade

I =incomplete

CTTI =catering and tourism training institute

DDL : Didactique des langues

COS=centre of occupationnel standard

NYC, not yet competent

FLM : Français langue maternelle

FLS : Français langue second.

Abstract

This research was conducted in one of the educational institute of Ethiopian namely Catering and Tourism Training Institute which is found in Addis Ababa. The purpose of the research is to assess the implementation of task based language teaching methodology in the departments of hotel and tourism.

French language is a fascinating language and the second international language in the world next to English. It has also been taught in different countries of the world. Moreover, French is used for several purposes in all over the world. Some of the purposes are as medium of educational instruction, medium of research and technology transfer, medium of communication in the business world and medium of political and diplomacy communication etc. Among the different purposes French has an immense role in educational sectors in all over the world. Thus, to sustain and widespread this purpose, it is essential to asses and choose a better methodology of teaching and learning of the French language so as learners learn and communicate well in French. Even though there are several methods of teaching and learning of French and several teachers who teaches French courses in CTTI, the expected learning outcomes are very low. This drives me to conduct a research to examine the methodology of teaching French particularly the task based teaching methodology in CTTI.

Today, the task-based approach is considered as a theoretical model recognized in the teaching / learning of the French as a foreign language (FLE). Language teachers and linguists consider it to be one of the most applied and effective approach to teach/learn in FLE. The main purpose of setting up the active language teaching/learning approach is to help students learn a language so that they can use it to communicate meaningfully in any language real life situation. This method assumes that learners of the language are able to communicate socially on a daily basis with native speakers or the ones who knows the language well. The task-based approach allows learners to consider language based on the communicative functions and its structures (vocabulary and grammar)as they perform it in real situations.

According to my own professional experience as a French teacher in the institute of catering and tourism the problems that I have been observed in the class that students are not willing to

learn and participate in action-oriented activities in French class, makes me interested to undertake this study. Most of the students want to learn about the language rather than the language itself. They are more interested in grammar rules and vocabularies than communicative skills and tasks which help them to communicate in French in the real life situation. Moreover, at the end of the trainings of the institution students can neither speak, nor listen to, nor even understand and communicate in French although they have acquired all French language courses during their two years at the institute,

However, the implementation of the active approach of teaching / learning of language is truly a challenge for teachers as well as for learners of French as a Foreign Language (FLE) at CTTI.

A person capable of teaching French is not necessarily able to teach a language with the task-based approach. This requires at least mastering certain specific skills such as being able to perform a language needs analysis, to understand specific language programs and teaching materials, and to play a role of educational advisor.

The practice of the task-based approach in the teaching/learning process of the FLE requires training of the teachers and in particular, the course of instructional engineering to its didactic steps through seminars, on-site training, elaboration linguistic content, etc. But in Ethiopia, especially at CTTI, most teachers provide courses in the action-oriented approach without taking into account the differences between the two teaching/learning approaches. The majority of these teachers provide courses without knowing the pedagogical engineering of the action approach while relying solely on textbooks not always adapted to the specific realities of each particular field.

As a result, the expected sociolinguistic objectives are rarely achieved. Hotel and tourism students need to acquire both linguistic and practical knowledge that can be used in the context of their profession. They learn the language to apply it and act in the middle of social in a professional context. The challenge of implementing the task-based approach rests on certain aspects as we know the Ethiopian higher institute medium of instruction is English and public specialized language is also English. However, the importance of French for the hospitality industry is paramount; the public of CTTI must have a good communicative competence in French language from where the necessity of the task based approach to motivate the learners. So

our main question of this research will be as following. Do teachers in FFL in general and CTTI teachers in particular, know how to practice the task-based approach in the teaching/learning process? To answer this question, we propose the following hypotheses:

1. In our opinion the teachers have remained in the traditional teaching method
2. Teachers are not familiar with this new approach
3. Due to lack of internship at CTTI, teachers do not know this method
4. Due to large class size, it is difficult to conduct group activities
5. Since French language is not included in the national assessment, teachers will be discouraged

To conduct this research the researcher took a holistic purposeful sampling since the population is small in size. Among the seven CTTI French teachers (including me) the researcher took six of them as the sample of the research. The researcher also used primary and secondary data. The primary data was collected by interview and focus group discussion with CTTI French teachers to find out some information on what methodology they have been using?, what were the challenges of implementing task based approach?, and what solution would they recommend to the problems etc?. The researcher also collected some secondary data using documents such as curriculum, course outline, modules, handouts, and worksheets to assess whether the activities and exercises are appropriately designed based on the task based approach or not.

Conducting this research is significant to help Ethiopian French teachers to improve the effectiveness of French language education in the following areas: this can help them to identify the main impacts of an action-oriented/task-based approach in an Ethiopian context and the research can provide suggestion for French teachers at CTTI to improve their teaching method and also to improve the communicative competence of students. Moreover, the insights gained from this research can enhance the experiences of French-language teaching instruction particularly in the institute. In addition, it could help the administrative of the institute and educational policy makers to revisit their educational policies regarding to language. Finally, it helps other hotel and tourism training institute teachers to understand and implement action-oriented/task-based approach of French language teaching.

The result of the study showed that there was a traditional teaching method still dominated in the classroom teaching since lack of training towards an action-oriented/task-based approach. As the teachers' interview indicated, there was no implementation of the action-based approach in the classroom procedures. Teachers had low French language proficiency which helps them to facilitate the action-oriented approach activities. There was large class size which affects the group activities. Moreover, the document analysis indicated that the learning and teaching materials, curriculum/Occupational Standard/ were not designed based on the action-oriented/task-based approach. There was also insufficient time for the course and class contact.

This study consists of three chapters. The first chapter will outline the general context of CTTI. The second chapter will focus on the theoretical support and the third chapter will present the analysis of the data.

Résumé

Cette recherche a été menée dans l'un des établissements d'enseignement éthiopien, à savoir l'Institut de formation en restauration et tourisme, qui se trouve à Addis-Abeba. Le but de la recherche est d'évaluer la mise en place de la méthodologie d'enseignement des langues basée sur les tâches dans les départements de l'hôtellerie et du tourisme.

La langue française est une langue intéressante et la deuxième langue internationale dans le monde après l'anglais. Il a également été enseigné dans différents pays du monde. De plus, le français est utilisé à plusieurs fins dans le monde entier. Certains des objectifs sont comme moyen d'instruction, moyen de recherche et de transfert de technologie, moyen de communication dans le monde des affaires et moyen de communication politique et diplomatique, etc. Parmi les différents objectifs, le français a un rôle immense dans les secteurs éducatifs le monde. Ainsi, pour soutenir et généraliser cet objectif, il est essentiel d'évaluer et de choisir une meilleure méthodologie d'enseignement et d'apprentissage de la langue française afin que les apprenants apprennent et communiquent bien en français. Même s'il existe plusieurs méthodes d'enseignement et d'apprentissage du français et plusieurs enseignants qui enseignent les cours de français au CTTI, les résultats d'apprentissage attendus sont très faibles. Cela m'amène à mener une recherche pour examiner la méthodologie d'enseignement du français, en particulier la méthodologie d'enseignement de l'approche actionnelle au CTTI.

Aujourd'hui, l'approche actionnelle est considérée comme un modèle théorique reconnu dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère (FLE). Les professeurs de langues et les linguistes considèrent que c'est l'une des approches les plus appliquées et les plus efficaces pour enseigner / apprendre en FLE. L'objectif principal de la mise en place de l'approche actionnelle de l'enseignement / apprentissage des langues est d'aider les étudiants à apprendre une langue afin qu'ils puissent l'utiliser pour communiquer de manière significative dans n'importe quelle langue. Cette méthode suppose que les apprenants de la langue sont capables de communiquer socialement tous les jours avec des locuteurs natifs ou ceux qui connaissent bien la langue. L'approche basée sur les tâches permet aux apprenants de considérer le langage en fonction des fonctions de communication et de ses structures (vocabulaire et grammaire) lorsqu'ils les exécutent dans des situations réelles.

D'après ma propre expérience professionnelle en tant que professeur de français à l'institut et les problèmes que j'ai pu observer en classe, les étudiants ne sont pas disposés à apprendre et à participer à des activités orientées vers l'action en classe de français. La plupart des étudiants veulent apprendre la langue plutôt que la langue elle-même. Ils sont plus intéressés par les règles grammaticales et les vocabulaires que par les compétences communicatives et les tâches qui les aident à communiquer en français dans la réalité. De plus, à la fin des formations de l'établissement, les étudiants ne peuvent ni parler, ni écouter, ni même comprendre et communiquer en français, bien qu'ils aient acquis tous les cours de français pendant leurs deux années à l'institut,

Cependant, la mise en œuvre de l'approche actionnelle de l'enseignement / apprentissage de la langue est vraiment un défi pour les enseignants ainsi que pour les apprenants du français langue étrangère (FLE) au CTTI.

Une personne capable d'enseigner le français n'est pas nécessairement capable d'enseigner une langue avec l'approche actionnelle. Cela nécessite au moins la maîtrise de certaines compétences spécifiques, telles que la possibilité d'effectuer une analyse des besoins linguistiques, de comprendre des programmes de langues spécifiques et du matériel pédagogique, et de jouer un rôle de conseiller pédagogique.

La pratique de l'approche par tâche dans le processus d'enseignement / apprentissage de la FLE nécessite une formation des enseignants et en particulier, le cours d'ingénierie de la formation à ses étapes didactiques à travers des séminaires, formations sur site, élaboration de contenu linguistique, etc. En Ethiopie, en particulier au CTTI, la plupart des enseignants proposent des cours dans l'approche orientée vers l'action sans tenir compte des différences entre les deux approches d'enseignement / apprentissage. La majorité de ces enseignants dispensent des cours sans connaître l'ingénierie de la formation de l'approche action tout en s'appuyant uniquement sur des manuels scolaires qui ne sont pas toujours adaptés aux réalités spécifiques de chaque domaine particulier.

En conséquence, les objectifs sociolinguistiques attendus sont rarement atteints. Les étudiants en hôtellerie et en tourisme doivent acquérir des connaissances linguistiques et pratiques qui peuvent être utilisées dans le contexte de leur profession. Ils apprennent le langage pour

l'appliquer et agissent au milieu du social dans un contexte professionnel. Le défi de la mise en place de l'approche par tâches repose sur certains aspects: nous savons que le moyen d'enseignement de l'Institut supérieur éthiopien est l'anglais et que la langue spécialisée publique est également l'anglais. Cependant, l'importance du français pour l'industrie hôtelière est primordiale; le public de CTTI doit avoir une bonne compétence communicative en langue française d'où la nécessité de l'approche basée sur la tâche pour motiver les apprenants. Donc, notre principale problématique de cette recherche sera la suivante. Est-ce que les enseignants de FFL en général et les enseignants CTTI en particulier, savent comment pratiquer l'approche basée sur les tâches dans le processus d'enseignement / apprentissage? Pour répondre à ce problème, nous proposons les hypothèses suivantes:

1. À notre avis, les enseignants sont restés dans la méthode traditionnelle
2. Les enseignants ne sont pas familiers avec cette nouvelle approche
3. En raison du manque de stage au CTTI, les enseignants ne connaissent pas cette méthode
4. En raison de la taille importante des classes, il est difficile de mener des activités de groupe
5. Puisque le français n'est pas inclus dans l'évaluation nationale, les enseignants seront découragés

Pour effectuer cette recherche, le chercheur a pris un échantillon holistique ciblé puisque la population est de petite taille. Parmi les sept enseignants de français du CTTI (dont moi-même), le chercheur a pris six d'entre eux comme échantillon de la recherche. Le chercheur a également utilisé des données primaires et secondaires. Les données primaires ont été collectées par interview et discussion de groupe avec les professeurs de français au CTTI pour trouver des informations sur la méthodologie qu'ils utilisaient, quels étaient les défis de la mise en place de l'approche par tâche et quelle solution recommandaient-ils aux problèmes etc. ? Le chercheur a également recueilli des données secondaires en utilisant des documents tels que le curriculum, les cours, les modules, les photocopiés et les fiches de travail pour évaluer si les activités et les exercices sont conçus de façon appropriée selon l'approche par tâche ou non.

Le résultat de l'étude a montré qu'il y avait une méthode d'enseignement traditionnelle encore dominée dans l'enseignement en classe depuis le manque de formation vers une approche orientée vers l'action / la tâche. Comme l'a indiqué l'interview des enseignants, il n'y avait pas de mise en place de l'approche actionnelle dans les procédures en classe. Les enseignants ont une faible compétence en français, ce qui les aide à faciliter les activités d'approche orientées vers l'action. Il y avait une grande classe qui affecte les activités du groupe. De plus, l'analyse des documents a indiqué que les matériels d'apprentissage et d'enseignement, les programmes d'études et les normes professionnelles ne sont pas conçus en fonction de l'approche axée sur l'action ou sur les tâches. Il n'y avait pas assez de temps pour le cours et le contact de classe.

Cette étude se compose de trois chapitres. Le premier chapitre décrira le contexte général du CTTI. Le deuxième chapitre se concentrera sur le support théorique et le troisième chapitre présentera l'analyse des données.

CHAPITRE I

Contexte général de l'Institute d'hôtellerie et du tourisme

1.1. Présentation générale de l'Établissement

¹D'après web le site, l'Institute CTTI, *Wikipedia*, [en ligne, consulte le : 3 jan 2018] disponible sur :<http://www.cttiedu.org/about-us/> de formation de l'hôtellerie et du tourisme (CTTI) est le premier institut en Éthiopie créé en 1969 dans le but de former une main-d'œuvre qualifiée dans l'établissement du tourisme et de l'hôtellerie. Il a été fondé par le gouvernement éthiopien en collaboration avec le gouvernement israélien. Le premier directeur général du CTTI s'appelait M. David Ephratse.

En 2009, l'institut a été officiellement reconnu comme l'un des organes exécutifs du gouvernement fédéral, suite à l'acte déclaré par le Conseil des ministres en vertu de la proclamation de 174/2009/10. Le bâtiment nouvellement construit est situé dans le quartier de l'Hôtel Guenet.

L'objectif principal de l'institut est de former des mains-d'œuvre qualifiées, de mener des recherches et des travaux de consulte dans l'établissement du tourisme et de l'hôtellerie. Actuellement, l'institut travaille sur une feuille de route de dix ans (2016-2025). Cela engage le chemin de l'établissement. Les stratégies incluses dans la feuille de route montrent que l'augmentation de la capacité actuelle de 23% des personnes qualifiées à 80% dans les dix prochaines années. L'institut de formation a prévu de mener des travaux de recherche et de fournir des services de conseil en coopération avec d'autres universités. Le renforcement des capacités et le transfert de technologie pour produire des professionnels compétents dans l'industrie font également partie des travaux d'Institut.

À l'époque, l'institut n'avait que 43 étudiants, 22 étudiants et 21 étudiantes, dans trois domaines ; serveur, gouvernant et réceptionniste. L'institut aujourd'hui forme dans deux

¹CTTI, *Wikipedia*, [en ligne, consulte le : 3 jan 2018] disponible sur :<http://www.cttiedu.org/about-us/>

domaines majeurs; de l'hôtellerie et du tourisme. Dans ces deux domaines, l'institut entraîne des professionnels de restauration, gestion d'hôtellerie, service de nourriture et de boissons, supervision de nourriture et de boissons, supervision de front office, gouvernant, supervision blanchisserie, pâtisserie et confiserie, gastronomie(FDC),gestion de tourisme, supervision de l'opération touristique, tour operateur, guide touristique.

Table 1.2. Les structures des départements au CTTL.

Departments		Annees	Semester	Crédit au total à la fin du cours
Hôtellerie	1. Gestion d'hôtellerie	2annees	4	192
	2. Service de nourriture et de boissons (restauration)	2annees	4	192
	3. Supervision de nourriture et de boissons (restauration)	2annes	4	192
	4. supervision de front office	2annes	4	192
	5. Maintien de la maison.(gouvernance)	1an et cinq mois	1½	144
	6. supervision blanchisserie	1an et cinq mois	1½	144
	7. pâtisserie et confiserie	1an et cinq mois	1½	144
	8. Gastronomie(FDC)	1an et cinq mois	1½	144
Tourism	1. Gestion du tourisme	2annees	4	192
	2. Supervision de l'opération touristique.	2annees	4	192
	3. Tour operateur.	1an et cinq mois	1½	144
	4. Guide touristique	1an et cinq mois	1½	144

Les professeurs de l'école sont classés dans les trois départements différents; le tourisme, l'hôtellerie et les cours généraux et supports. Les professeurs de français sont classés dans le département généraux et support.

L'anglais est la langue d'enseignement de l'école. En plus de l'Anglais, le français et l'Allemand sont enseignés à l'institut en tant que langues étrangères. Le français a le statut de FOS au CTTI.

Le but de l'enseignement de français n'est pas pour faire parler les étudiants en français mais pour faire travailler en français. En revanche, l'anglais a un statut de la langue étrangère ou de langue d'enseignement comme l'objectif n'est pas seulement les faire travailler mais aussi les faire comprendre leur profession ; tous les cours sont donnés en Anglais.

1.2. L'objectif institutionnel de l'Institut d'hôtellerie et du tourisme

1.2.1 VISION

Devenir le meilleur institut de formation dans les domaines de l'hôtellerie et du tourisme en Afrique de l'Est d'ici cinq ans à travers des formations qualifiées et des engagements dans la recherche.

1.2.2. MISSION

Donner des formations adéquates pour former les mains-d'œuvre qualifiées, capable et compétentes qui répond aux besoins des industries de l'hospitalité et du tourisme. Effectuer des recherches pour le développement de l'industrie, ainsi que donner des conseils pour améliorer le service qui devrait faire le pays un de meilleur centre de destination touristique.

1.2.3. VALEURS

Les valeurs de l'institut sont l'hospitalité, la transparence, le respect de la diversité, la responsabilité, le dynamisme ainsi que le service exceptionnel et inclusif.

1.3. L'enseignement du FLE à l'institut de l'hôtellerie et tourisme

Le français au CTTI a un statut de FLE. Les étudiants qui viennent de toutes les régions du pays ont le niveau débutants quant ils joignent l'institut. Ils ont de niveaux différents dans leurs parcours et la majorité vient des lieux ruraux. En général, ils n'ont pas eu l'occasion de connaître un seul mot français.

Même, si l'administration de l'école croit que la formation continue peut consolider la capacité des enseignants, l'institut n'a jamais organisé de formation d'entraînement pendant 50 ans dans le prétexte que les professeurs ont déjà la maîtrise de la langue française. L'institut préfère former les professeurs de l'institut qui enseigne d'autres cours que le français. L'administration de l'école croit que les étudiants de différents départements n'ont pas le même besoin de langue. Mais ²d'après Monsieur Tomas F. qui a fait une recherche sur l'importance de langue étrangère pour les établissements d'hospitalité et du tourisme la langue française a été choisie après l'anglais par plusieurs établissements. Mais d'après le résultat de la recherche n'a servi à personne n'a donné l'attention à la langue française

1.4. Présentation du curriculum de l'Institut de l'hôtellerie et du tourisme

Pour répondre au besoin du français en Éthiopie l'institut de l'hôtellerie et du tourisme est très intéressé à donner des cours de français et inclue les cours de français dans le curriculum de la langue française plus que vingt ans aujourd'hui les chefs de quelques hôtels, les professionnels guides et des opérateurs des agences de voyages sont des étudiants du CTTI qui communiquent en français et en anglais sans difficulté mais aujourd'hui la situation est le contraire. Il faut remplacer cette partie par le curriculum de français qui fonctionne mieux. Après les points forts et faibles, Il est devenu très nécessaire d'enseigner le français en Éthiopie surtout à l'institut de l'hôtelier et du tourisme. Parce que Addis Abeba est le siège de l'Union Africaine, la Commission économique pour l'Afrique, des ambassades de nombreuses organisations internationales, des organisations gouvernementales et non gouvernementales, des entreprises privées et des établissements d'enseignement, qui demandent du personnel qualifié pour le développement et l'ouverture du pays au monde et aussi l'Éthiopie a beaucoup de sites qui attirent beaucoup de

². TOMAS F, (2016). Exploring the importance of foreign languages competency for careers in hospitality and tourism industry as perceived by workers in the industry. (Unpublished working document)

touristes international par exemple, les sites historiques, naturelles, culturelles et les fêtes religieuses comme la fête de la croix (Meskele), Épiphanie, Feche Chambalala, Erecha ...etc. qui attirent des nombreux touristes international pour visite l'Éthiopie.

En plus, l'enseignement/apprentissage du français en Éthiopie surtout au CTTI augmente l'appréciation des autres et de leurs cultures et aide à redécouvrir sa propre culture, développer des compétences des réflexions critiques et créatives, augmente les opportunités d'emploi pour les étudiantes, leurs contextes historique, social et culturel, leur transmission à travers le temps; et la relation des œuvres individuelles à la tradition. L'objectif principal de ce curriculum est également pour répondre à la demande du marché en Ethiopie sur les établissements d'hospitalités et du tourisme et de produire la compétente des mains-d'œuvre qualifiées. Ce programme est donc spécialement conçu pour préparer les étudiants dans les domaines d'hospitalité et du tourisme.

1.4.1. Les objectifs principaux du curriculum

L'objectif principal du FLE à l'Institute de l'hôtellerie et du tourisme est de former des professionnels qui parlent et communique bien en français qui pourraient être employés dans des organisations gouvernementales et non gouvernementales, des organisations internationales, entreprises privées et établissements d'enseignement. Donner des services définitifs en langue française et sensibiliser les étudiants à la culture, à la connaissance et attitudes interculturelles; Former des mains d'œuvre de niveau élevé en langue française répondant aux exigences. Former des étudiants capables de planifier et d'effectuer un travail professionnel en français.

1.4.2. Les Ressources à l'institut de l'hôtellerie et de tourisme

Pour assurer la qualité du processus d'enseignement/apprentissage, les apprenants ont à leur disposition un certain nombre de ressources en termes de manuels et de matériel audiovisuel. Ces ressources sont soit collectives (la classe/école possède une bibliothèque, peut être un laboratoire multimédia, des CD-ROM, des DVD), soit individuelles (l'étudiant dispose d'un ordinateur personnel). A l'institut de l'hôtellerie chaque classe ne doit pas dépassée de 50 étudiants. Les ressources données ci-dessous sont donc nécessaires pour un groupe de 50 étudiants. Notre classe n'est pas bien organisée avec les matériaux qui facilitent le processus de

l'apprentissage enseignement. Il y a trente tables pour chaque classe qui sont fixes ensemble pour trois ou deux étudiants qui est très difficile pour le travail en groupe, deux photocopieuses pour l'Institute qui tombent savoir en panne, il n'y a pas de Chaise ni table pour les enseignants à cause de cela ils restent debout dans la classe au minimum trois heures qui est très difficile est très fatigant pour les professeurs. Un tableau blanc pour chaque classe, un projecteur pour chaque enseignant. Par contre il n'y a pas de livre pour les étudiantes, il n'a pas de labo des langues, il n'y a pas la salle de simulation pour le pratique, pas d'imprimante.

1.4.3. Les Enseignants à l'institut de l'hôtellerie et de tourisme

1.4.3.1. L'enseignant natif et non natif

Quand nous établissions aux apprenants cette question: est-il ou non plus efficace d'apprendre une langue étrangère avec un professeur natif de la langue enseignée ? Les réponses obtenues seraient diverses. Parmi quelque réponse attendus selon examinerons ensemble.

Evidemment, chaque type d'enseignant, natif ou non natif, a ses avantages et ses inconvénients. Mais cela dépend aussi de l'endroit où a lieu l'apprentissage (en pays francophone ou à l'étranger), du niveau des étudiants (on confie généralement les apprenants débutants à l'enseignant compatriote, les avancés à l'enseignant natif), de l'homogénéité du groupe (monolingue, plurilingue), du contenu spécifique de l'enseignement (langue, culture, conversation, grammaire...), des méthodes utilisées, etc.

1.4.3.2. Enseignant natif

Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'enseignant natif est considéré comme celui qui transmet le mieux la langue enseignée, surtout la langue orale. Il paraît plus à même de fournir un environnement phonétique authentique auquel l'apprenant devra s'habituer. Il paraît également plus à même d'enseigner les tournures idiomatiques ou même d'apporter des explications sur la culture et la civilisation relatives à la langue enseignée. En même temps, pour un enseignant natif, le manque de connaissances sur la langue et de la culture maternelle de ses étudiants l'empêchera de concevoir leurs difficultés spécifiques.

D'après, COSTE D., MOORE D., ZARATE G.,

« Il y aurait un autre fait que l'on ne peut nier : savoir maîtriser une langue n'a aucun lien direct avec le statut de locuteur natif. En fait, enseigner une langue signifie avant tout savoir la transmettre de manière pédagogique et, pour ce faire, elle doit être réapprise en tant que langue étrangère. Aujourd'hui, en Chine, faute d'enseignants qui ont suivi une formation de FLE en France, l'efficacité de l'enseignement avec des enseignants natifs ne peut pas toujours s'effectuer comme prévu. Pendant longtemps, les établissements qui recherchaient des lecteurs se contentaient de la qualité de « locuteur natif » du candidat, exigeant parfois un diplôme universitaire, sans en préciser la discipline. Cette situation engendre une grande barrière dans notre enseignement/apprentissage du FLE. COSTE D., MOORE D., ZARATE G. (1998) »³

1.4.3.3. Enseignant non natif

L'enseignant non natif est un enseignant qui n'est né ni en France mais qui parle et comprend bien le français. L'enseignant non natif est perçu comme quelqu'un qui ne maîtrise pas suffisamment la langue et la culture enseignées et dont l'enseignement est partiel. D'après Mariella CAUSA(2009) qui bien explique la fonction de l'enseignant non natif.

« L'enseignant non natif, en ce sens, joue un double rôle dans la classe : il occupe la position haute sur le plan des savoirs disciplinaires (expert <-> non experts), et la position de pair sur le plan linguistique (non expert <-> non experts). Dans le cas d'un enseignant non natif de la langue enseignée, l'expérience d'un apprentissage similaire peut également constituer pour l'enseignant un atout et un outil pédagogique très utile, puisqu'il connaît alors une partie des difficultés qui se poseront à l'apprenant lors de son apprentissage, pour les avoir lui-même vécues ».

³COSTE D., MOORE D., ZARATE G. (1998) « apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, compétence plurilingue et pluriculturelle », *le France dans le monde recherches et applications*, paris, Hachette, juiell et : Hachette, p.39.

En plus, Mariella Causa(2009), ajouter le caractéristiques de un enseignant non native son difficultés a Popper de tout sujet suivant.

« le fait que l’enseignant non natif ait les mêmes difficultés linguistiques et la même façon de s’exprimer en langues étrangères que ses étudiants mènent nécessairement à un travail collaboratif – un *Co-apprentissage* – enrichissant et stimulant qui favorise la Co-construction conceptuelle au plan linguistique. Bien entendu, pour que son niveau linguistique ne constitue pas un obstacle dans la transmission (écrite et orale) des contenus disciplinaires, l’enseignant non natif doit travailler en étroite collaboration avec l’enseignant natif. Cela suppose la mise en place d’un véritable *Co-enseignement*, au moins au niveau de la préparation du cours et de l’évaluation, ce qui permet l’intégration entre langues et didactique des langues, et la réalisation d’une véritable pédagogie de projet. CAUSA M. (2009)»⁴

La première distinction qu’on opère communément entre les enseignant est la distinction entre les enseignant est la distinction entre les enseignant natif et l’enseignant non natif. Dans l’esprit du commun, l’enseignant natif a l’avantage de posséder au mieux la langue qu’il enseigne, notamment en termes de prononciation et de finesses d’emploi syntaxique et lexical. Cet Argument est parfois monté en épingle par les centres de langue comme s’il était un gage de succès infaillible pour l’enseignement.

Il est vrai que dans la formation initiale et continue des enseignants non natifs, un perfectionnement linguistique et culturel est parfois indispensable, notamment lorsqu’ils sont issus de certains systèmes éducatifs qui ont, pour des raisons idéologiques, économiques ou éloignement, peu de contacts avec les pays francophones et les français. Leur connaissances de la langue et de la culture français et donc variable, et beaucoup partagent avec leur étudiants une certaine insécurité linguistique et culturelle. Mais il est aussi tout à fait courant de rencontrer des enseignants non natifs dont la compétence linguistique et culturelle est très proche, pour ne pas dire équivalent de celle d’un enseignant natif.

⁴. CAUSA M. (2009) : « Le statut sociolinguistique du professeur », *le Français dans le Monde*, janvier-février, n°361, <http://www.fdlm.org/fle/article/361/Causa.php>

En revanche, l'enseignant non natif a plus souvent pour lui l'avantage de partager la langue de ses étudiants et la même expérience d'apprentissage. Il sera donc souvent plus sensible aux zones de la langue qui posent régulièrement des problèmes d'appropriation et a la meilleure manière de les aborder.

Enfin, en situation de langue seconde, les enseignants ont eux-mêmes des représentations plus ou moins positives de la langue qu'il enseigne, et doivent tenir compte de celles de leurs étudiants.

En conclusion on peut dire que, plus que la qualité de natif ou de non natif, c'est la nature des représentations, le niveau socio-économique, le degré de sécurité linguistique et culturelle et la qualité de la formation initiale et continue qui déterminent la qualité de la posture d'enseignement.

Aujourd'hui, avec l'approche actionnel et les théories cognitives et les théories, prévaut une conception plus écartée de l'enseignement. Dans cette conception, les savoir n'est pas conçu comme préexistences à l'action d'enseignement et apprentissage. Il est conçu comme un cours traction, et son appropriation dépend à la fois des stratégies déployées. Par l'apprenant et des méthodologies convoquées par l'enseignant. Selon Jean- Paul Narcy (1990)⁵, le rôle de l'enseignement est triple.il doit être :

- ✓ organisateur et gestionnaire de formation,
- ✓ conseiller des apprenants ou encore ' tuteur'
- ✓ interlocuteur des apprenants

Ce diverse fonctions de l'enseignant moderne ont été développées par les chercheurs du CHAPEL du Nancy. Pour cette équipe, l'évaluation de l'apprenant vers une plus grande autonomie rend nécessaire une évaluation comparable de l'enseignant Henri HOLEC H. (1996)⁶ le décrit comme un formateur et un conseiller, qui doit bien sur fonctionnement, mais aussi savoir conduire un group et gérer des programmes et surtout ce qu'est l'apprentissage autodirigé. Il doit par conséquent faire preuve de savoir faire technique mais avoir surtout un rôle de fournisseur de matériel. Pour Marie-José Gremmo en effet, le conseiller a pour tâche.

⁵. NARCY J,-P.(1990), Apprendre une langue étrangère, endtion d'organisation,

⁶. HOLEC H. (1996), "l'apprentissage auto dirige, une autre offre des formations" éducation strangegies dans l'apprentissage, et l'usage des langues, conseil de l'usage des langues, conseil de l'Europe, p.77-96

- ✓ d'aider l'apprenant à développer sa compétence d'apprentissage, dans le cadre du conseil,
- ✓ d'organiser la mise à disposition des ressources aux demandes des apprenants

Dans ce rôle des conseiller, ou individualisation prendre totalement les pas sur le groupe classe, on touche aux limites mêmes de l'enseignement, puisque, comme le doit Marie-José Gremmo Gremmo M.-J.,(1995)⁷ conseiller n'est pas enseigné

L'apprentissage d'une langue étrangère vise à améliorer l'apprenant puisqu'il va accroître ses connaissances. C'est en ce sens-là que l'approche actionnelle et la tâche en cours de langue va permettre les étudiants à l'acteur social d'enrichir sa propre personnalité la connaissance de soi-même au-delà de l'apprentissage théoriques. Autant l'approche actionnelle a une double visée : améliorer et donner accès à de nouvelles connaissances aux étudiantes de langue étrangère. Pour réussir à parler et bien communiquer en langue française, il faut avoir des instructeurs spécialisés dans l'enseignement du français langue étrangère au niveau de licence. De plus, chaque institut de l'hôtellerie et du tourisme peut employer des assistants diplômés en fonction des besoins. Actuellement, à l'Institut de l'hôtellerie et du tourisme il y a sept enseignants qui ont les mêmes compétences professionnelles cela veut dire niveau de licence (BA). Parmi les sept enseignants les deux anciens professeurs sont lycéens qui ont beaucoup de chances pour travailler dans des organisations internationales comme l'Union Africaine et la Commission économique pour l'Afrique, l'autre part ils ont aussi la chance de faire des stages en France plusieurs fois. et les restes cinq professeurs sont de l'Université d'Addis Abeba et Haramaya qui ont la même licence BA en français

1.5. Les étudiants à l'institut d'hôtellerie et du tourisme

Dans le cadre européen commune de référence définit des niveaux de compétence CECR (2000)⁸ qui permettent d'évaluer, tout à la langue de la vie, les compétences de chaque apprenant et de comparer les qualifications obtenues, les ressources pour la description des outils d'évaluation et les critères énoncés en fonction des différents types d'évaluation devraient permettre de mettre en place une harmonisation dans les certifications CECR(2000).

⁷ . GREMMO M.-J.,(1995)''conseiller n'est pas enseigner ; le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil '' mélangeuse CRAPEL, n° 22, , p.34.

⁸ .CF.CECR (2000)

Notre classe est hétérogène d'adultes de tous âges. Chaque classe est composée de 50 étudiants qui ont un profil et un parcours différent et pour lesquels le français est une langue étrangère. Tous les étudiants ne se voient pas dans l'obligation de faire trois heures de cours par semaine. Ce sont des étudiants qui ont un niveau débutant. Au delà de cela, ils doivent se présenter pour les séances de tâche chaque semaine dans la classe mais c'est toujours jeux de rôle qu'est ce qu'ils ont fait. Toutefois les potentiel de la classe a été très intéressant au première semestre car les étudiants semblaient très avides de connaissances, actifs enthousiaste et volontaire mais tout l'espoir est tombée à cause de manque de français sur examen national.

Actuellement, en raison des demandes pour le français internationalement et localement dans les établissements de l'hôtellerie et du tourisme en Éthiopie surtout dans la ville d'Addis Abeba, de nombreux d'Institut de l'hôtellerie et du tourisme sont ouvert dans la ville a Addis Abeba et donnent des cours de français et nous nous apercevons que le nombre d'inscription augmente plus que les années précédentes. Par exemple, cette année 2017/2018, l'institut a inscrit 1700. Etudiants pourcentage 51.94% hommes et 48.06% femmes. Tous les étudiants dans les 12 sphères ; 185 étudiants en répartition dans chaque département. L'institut a fait diplôme mille et recrute mille étudiants en matière. Des 2016/17, l'institut a commencé le programme de licence en deux métiers; la gestion du tourisme et de l'hôtellerie.

Cependant, augmentation des nombre d'Institut de l'hôtellerie et du tourisme à Addis Abeba vis à vis les compétences en français des diplôme semblent pas atteindre les objectifs du programme visés afin de servir les demandes du français en Éthiopie. L'objectif principal de l'institut est de produire des mains-d'œuvre qualifiée qui sont capable d'utiliser les compétences linguistiques en français dans leur vie sociale.

Néanmoins, les compétences en française des diplômés ne semblent pas atteindre les objectifs du programme. Dans la situation actuelle en générale aux instituts de l'hôtellerie et du tourisme qui se trouvent dans la ville et à l'institut de formation de l'hôtellerie et du tourisme (CTTI) est toujours la même. Parce que Le but de l'enseignement du français n'est par les faire parler le français mais les faire travailler en français. En revanche, l'anglais a un statut de FLE comme l'objectif n'est pas seulement les faire travailler mais aussi les faire comprendre leur profession ; tous les autres cours sont donnés en Anglais. Les étudiantes ou les diplômés ne sont pas capables de répondre aux besoins de la société parce que les diplômés qui travaillent dans les

secteurs public et privé avaient des difficultés à écouter et parler en faisant les travaux requis. Ils ont également eu des difficultés dans leur utilisation quotidienne en français dans la vie sociale.

Nous pouvons observer que ce n'est pas seulement les étudiants diplômés, mais aussi les étudiants qui apprennent actuellement dans l'institut ont de faibles capacités de compréhension, de conversation, de lecture et d'écriture, qui sont des éléments clés de la compétence communicative en française pourtant ils ont appris le français 2h30 par semaine qui fait quarante heures, par semestre (80 heures par an) ce qui veut dire le niveau B2. En effet, les professeurs de français sont généralement critiqués pour l'enseignement très inefficace et de résultat zéro.

1.6. Biographie langagière des étudiants

1.6.1. Les besoins langagiers

Nous avons bien observé plusieurs perspectives que nous partageons avec Denis Lehmann (1993)⁹ : « illustre bien les trois composantes principales des besoins langagiers en langue étrangère : » qui sont décrites ci-dessous :

1.6.2. La composante psychoaffective

Denis Lehmann (1993) souligne le besoin d'encourager les apprenants dans leur formation ;

« Il s'agit de ce sentiment d'insécurité qu'éprouve l'apprenant au début de son apprentissage vis-à-vis d'une langue étrangère. Ce sentiment se manifeste souvent au début de l'apprentissage. L'apprenant se demande s'il peut suivre cet apprentissage jusqu'au bout. Incapable de vaincre ce sentiment d'insécurité linguistique, l'apprenant finit parfois par abandonner l'apprentissage. Pour faire face à cette difficulté, il s'avère important de souligner le rôle de l'enseignant qui doit aider l'apprenant à surmonter ce sentiment. Il peut encourager l'apprenant à suivre sa formation en lui indiquant les avantages qu'il pourra avoir au terme de cet apprentissage. »

⁹. LEHMANN D. (1993) : *Objectifs spécifiques en langue étrangère*.

1.6.3. la composante langagière des étudiants

Selon Denis Lehmann(1993), la composante langagière couvre trois domaines différents dont la première est la connaissance en classe. D’abord, la communication en classe qui se fait en langue étrangère et non en langue maternelle des étudiants. Prenons l’exemple de la classe de FLE, l’enseignant donne de temps en temps des consignes en français aux étudiants. La première est, la communication en classe que se fait en langue étrangère et non langue maternelle des apprenants. Saisissons l’exemple de la classe de FLE, l’enseignant donne de temps en temps des consignes en français aux apprenants. Au début de l’apprentissage, ces derniers ont du mal à comprendre les consignes. C’est pourquoi, il est conseillé à l’enseignant de commencer par des consignes faciles à retenir, en les répétant plusieurs fois au cours de la formation.

Le deuxième domaine explicite par ce spécialités ‘agir de la communication en classe et en dehors de classe, Denis Lehmann(1993). concerne cette différence entre la communication apprise en classe et celle en situation réelle. L’enseignant doit utiliser des documents authentiques lors de la formation ou de l’élaboration. Ces documents authentiques jouent un rôle de premier plan ; d’un côté, ils rendent les apprenants plus motivés pour suivre cette formation et, d’un autre côté, ils les préparent à mieux affronter les situations cibles des milieux professionnel ou universitaire.

« Quant au troisième domaine, il s’agit de l’apprentissage lui-même et de ses représentations chez l’apprenant, en tant que valeur d’échange. Ces représentations peuvent soit faciliter soit freiner l’apprentissage. LEHMANN D. (1993)»¹⁰

1.6.4. La composante socioculturelle

Suivre discours de langue étrangère consiste non seulement à maîtriser l’aspect linguistique mais aussi l’aspect socioculturel de cette langue. Pour communiquer en langue étrangère, il faut comprendre la culture de cette langue. Par exemple, un étudiant éthiopien venant poursuivre ses études en France doit comprendre les spécificités de la culture française d’autant plus que sa culture d’origine est complètement différente. C’est pourquoi, les didacticiens du FLE se mettent

¹⁰LEHMANN D. (1993) : *Objectifs spécifiques en langue étrangère*

d'accord sur l'importance de souligner l'aspect interculturel dans le cadre des activités proposées. Chaque individu a son point de départ d'apprentissage par rapport ses intérêts, ses expériences spécifiques, etc. Dans une salle de classe, chaque apprenant a ses propres besoins qui le conduisent à agir différemment dans le processus d'apprentissage. D'après le concept de René Richterich ;

« La biographie d'une personne est l'ensemble des chemins linguistique, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus qui forment désormais son capital langagiers ; elle est un être historique ayant traversé ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changement. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire qui différencient chacun de chacun. René Richterich (1977 PP 36-37). »¹¹

René Richterich dit également que l'apprenant joue un rôle dans planification, réflexion et évaluation de son progrès.

« La biographie langagière aussi vise à impliqué l'apprenante dans la planification de son apprentissage, dans la réflexion sur son apprentissage et dans l'évaluation de ses progrès. Elle lui donne chaque langue et de mentionner les expériences culturelles qu'il a vécues dans chaque et de mentionner les expériences, culturelles qu'il a vécu dans un contexte éducatif, officiel ou no Richterich (1977 : PP 36-37) ¹². »

Au CTTI comme dans tout le pays étudiants parlent au moins deux ou trois langues locales. Car l'Éthiopie est un pays multilingue du pays la biographie langagière, du chaque étudiants est très varié et très difficile pour le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE parce que quelques étudiants parlent et lisent bien l'amharique l'anglais et d'autres rien, pour chercher des solutions nous pouvons essayer de utiliser la méthode de différenciation dans la salle de classe. Cependant, le manque de temps pour rattrapage et le manque de salle libre dans l'Institut tous les professeurs sont obligés de ne pas l'expliquer car il manque une bonne communication avec l'institut encore les étudiants au stage sans informer les. Comme nous l'avons dit ci-dessus, la

¹¹René Richterich (1977 PP 36-37).

¹².Robert J.-Pet Rose E.,(2010), *Dictionnaire pratique du CECR*, paris, ophrs, p, 211

biographie langagière des étudiantes à l'Institut de l'hôtelière et du tourisme, est varié car ils viennent de toutes les régions du pays, ont le niveau débutants en français quand ils arrivent à l'institut. Ils ont aussi un parcours différents et la majorité viennent des états ruraux. Dans certains cas, ils n'ont pas eu l'occasion de savoir un mot en français.

1.6.5. La relation enseignants-apprenants

Dans le *Dictionnaire de didactique du FLE*, Jean-Pierre Robert (2008 : 32)¹³. Nous explique les relations enseignants-apprenants comme suit : Par tradition, la relation étudiants-maître est appelée enseignant-enseigné. Elle a souvent varié parce qu'elle est fonction des méthodes utilisées. Ainsi : -

1. La méthode traditionnelle donne au maître le beau rôle. Il dispense un cours ex cathedra (littéralement « du haut de cahier »), distribuant, dans le silence, des connaissances à un public d'élèves attentifs, respectueux du savoir et de l'autorité qu'il symbolise. La relation enseignant-enseigné fonctionne alors pratiquement à sens unique (maître vers étudiant), le premier s'exprimant beaucoup, le second peu.
2. La méthode directe met l'étudiant dans une position plus enviable. Elle lui laisse le soin de faire des rapprochements, d'induire, et ainsi, elle l'autorise à participer en partie à son propre apprentissage.
3. Les méthodes audio-orale et audiovisuelle anéantissent les premiers acquis de l'étudiant en matière d'autonomie, emprisonnent étudiant et maître dans un carcan technologique, réduisent la relation enseignant-enseigné à sa plus simple expression.
4. Les méthodes fondées sur l'approche communicative et actionnelle renouent avec l'esprit de la méthode directe, élargissent les responsabilités du maître et de l'étudiant, donnant à celui-là le rôle d'éducateur et conférant à celui-ci le statut d'apprenant. L'enseignement qu'elles préconisent est centré sur l'étudiant, la relation enseignant-enseigné fonctionne désormais au profit de ce dernier.

Nous distinguons bien que la relation entre les enseignants et les apprenants se renouvelle au profit d'un enseignement centré sur l'apprenant. Dans un cours de communication, la posture vieille du maître sur l'estrade est remplacée par sa présence à côté de tous les apprenants et à une

¹³. ROBERT J-P. (2008) *Dictionnaire de didactique du FLE*,: *op.cit.*, p. 32

distance discrète qui permette à leur intimité de s'exprimer. L'enseignant devient d'ailleurs l'initiateur pour un grand nombre d'apprenants et l'animateur des échanges dans le groupe de discussion. L'enseignant s'engage donc à rendre l'apprentissage non plus difficile ou inaccessible mais nécessaire et familier à l'apprenant.

Cette première partie est une introduction théorique qui nous a permis d'éclaircir les notions de compétence communicative orale, d'autonomie langagière et d'enseignement/apprentissage des langues étrangères en milieu institutionnel, cadre dans lequel nous avons inscrit notre recherche. Ces théories méritent maintenant d'être confrontées à la réalité, pour tenter de trouver les problèmes de l'enseignement/apprentissage du français pour les étudiants du CTTI.

1.6.6. Présentation de l'Alumine

L'association des alumines l'institut de l'hôtellerie du tourisme une organisation au but non profitable. Le but de cette association est d'aider les familles et les étudiants du CTTI. Le mouvement visant a créé des alumines du CTTI au début de juillet 2014.Cependant, pour différent raisons il est reconnu de logue temps. Apres de nombreux efforts, le 26 janvier2016 sur la présence du Ministre de la culture et du tourisme Dr, Hirut W/Mariam, MA Ashebir Tekle Directeur du CTTI et les responsables administratifs du CTTI et les invites de programme CTTI alumine a été établis officiellement. L'association a traversé beaucoup de difficultés. Néanmoins, M. Dawit Dibaba et M. Yosef Mahamed ont fait de leur mieux sans ennui pour que le rêve de la famille¹⁴ CTTI soit réalisé. En outre, l'association est associée avec la "chine CTTI Alumine Association" qui est situé en Amérique du Nord et commence à travailler ensemble pour obtenir la force d'aider le CTTI et a fait des réunions avec des membres de chine CTTI à Addis-Abeba.

¹⁴ CTTI, *Wikipedia*, [en ligne, consulte le : 22 jan 2018] disponible sur : <http://www.cttialumni.org/about-the-alumni/>

Table 1.2 la profile des alumine au CTTI

Etudiants	Niveau de sélectionne	Langue maternelle	Langue étrangère	Niveau de français
DawitDibaba	BA	Oromipha	Français, anglais, Allemande	A2 level
YosefMahamed	BA	Oromopha	Français, anglais,	A2 level
NigstSolomon	BA	Amharique	Français, anglais,	B1 level
AmanuelAgash	BA	Amharique	Français, anglais,	B1 level

CHAPITRE II

Support théorique

2.1. L'enseignement du FLE aperçu historique

D'après plusieurs sites internet, les articles, les recherches, les journaux et les documents sans autres, qui sont lites supra et inféra, nous montre l'enseignement du française langue étrangère s'est appuyé, jusque milieu du XX^{ème} siècle, sur les méthodes dit grammaire traduction. Dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, sur les approches behavioristes et les travaux des linguistiques ont conduit à la mise en place de méthodes d'inspiration. Structuraliste, héritières des méthodes naturelles, fondées sur un approche mécaniciste de l'apprentissage et construites autour de l'objet enseigne : la langue. A la fin des années 1970, les approches communicatives se sont imposées à partir d'une analyse de la communication en actes des paroles, par la prise en compte de la dimension cognitive de la démarche sur le sujet apprenant successives, les places respectives de la grammaire (restreinte dans les approches communicatives) et de la littérature (pratiquement éliminée dans la méthode structurales) font l'objet de débats récurrents.

2.2. La définition de L'approche actionnelle

L'utilisateur de la langue est considéré comme un acteur social qui va agir dans les grands domaines de la vie sociale (personnel, éducationnel, professionnel, public). Dans chacun de ces secteurs il sera confronté à différents contextes. Par exemple, dans sa vie personnelle et relationnelle : assister à un mariage ; dans sa vie professionnelle : faire un stage de formation.

Le CECR place l'enseignement/ apprentissage dans une perspective de type actionnel. Le néologisme français « actionnel » traduit peut être imparfaitement l'anglais « action oriented approach » mais a le mérite de renforcer le caractère novateur de l'approche dans la tradition méthodologique française. La perspective actionnelle est explicitée de la manière suivante. (CECR. 2000 P, 15)

De ces situations découleront des tâches : rédiger un mot d'acceptation ou téléphoner pour remercier. Ces tâches pourront donc être langagières (féliciter les mariés) ou non langagières (se repérer dans un plan de table). Elles mettront en œuvre :

- des savoirs (connaissance des rites du mariage, du milieu social dans lequel on va évoluer)
- des savoir-faire (faire un petit discours)
- des savoir être (il y a des mariages où tout le monde s'embrasse, d'autres où l'on n'embrasse que les gens que l'on connaît, certains où les deux familles sont séparées, d'autres où femmes et hommes sont séparés, etc.)
- des savoir apprendre, autrement dit, la capacité à s'adapter à ces différentes situations.

« Depuis la publication du Niveau seuil, on cherche à enseigner aux individus à être autonomes dans leur pratique de langue, car c'est cette autonomie qui doit leur permettre de lier des relations avec les personnes dont ils apprennent la langue. Echanger des informations, donner son opinion, raconter ses expériences, convaincre, argumenter nuancera sa pensée, autant d'actes de parole qui permettent de mieux comprendre les modes de vie, les cultures et les mentalités des autres.

Dictionnaire de didactique du français (2000) » P. 64

L'approche communicative celle-ci mettait l'accent sur la communication entre les personnes et plaçait l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, le rendant actif, autonome et responsable de ses progrès.

Après l'approche communicative des années 80, nous sommes maintenant, depuis le début des années 2000, dans une nouvelle approche pédagogique appelée 'approche actionnel'. Celle-ci propose de mettre l'accent sur les **tâches à réaliser** à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

De plus, en 2000, avec la publication du CECR, voit le jour une nouvelle approche, approche actionnelle, appelée également perspective actionnelle¹⁵. Cette approche repose sur l'action, comme le montre l'adjectif actionnelle.

Les autres du cadre ne situent pas cette nouvelle approche dans l'histoire des méthodologies des langues vivantes, comme le fait C. Puren (2004)¹⁶. Celui-ci rappelle le rôle central que joue, dans les années 1970, le concept d'interaction dans l'approche communicative diffusée par les différents niveaux – seuils. A l'époque, l'objectif était « de préparer les élèves à rencontrer occasionnellement des natifs de la langue – culture étrangère (au cours de voyages ponctuels, touristiques ou professionnels).....lorsque l'on fait la connaissance des gens que l'on ne connaît pas et que l'on va plus rapide et efficace possible d'informations.....Dans cette approche, l'interaction'' est fondamentalement action de chacun sur l'autre, et non action commune, comme dans le perspective actionnelle.

Selon l'explication du dictionnaire de didactique ;

« L'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de « tâche » à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Elle considère donc l'apprenant également un « acter social » qui sait mobiliser l'ensemble des compétences et de ses ressources (stratégiques cognitives, verbales) pour parvenir au résultat qu'il avance : la réussite de la communication langagière. CUQ, J-P, (2003).»¹⁷

D'après ROBERT et ROSEN (2010), la approche actionnelle se propose d'initier les apprenantes non seulement a communiquer avec l'autre mais surtout a agir avec l'autre vision qui justifie les néologismes proposes par C. Puren (ibidem) : « Co-action, Co-agir, perspective Co-actionnelle, approche actionnelle Co-culturelle, perspective Co-culturelle », puisque désormais, avec la construction de l'Europe, l'apprenant ne doit pas être préparé simplement a faire de courts séjour

¹⁵.JULIEN,A, (2015), Une nouvelle approche des ENT voit le jour sur le territoire Midi-Pyrénées – Ludovia Magazine in Google,[en ligne, consulte :4/18/2017].disponible sur : Une nouvelle approche des ENT voit le jour sur le territoire Midi-Pyrénées – Ludovia Magazine

¹⁶.. puren (2004)

¹⁷. CUQ, J-P, (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international.

a l'étrangère mais aussi a aller suivre une partie de ses études à l'étrangère, a y faire en partie ou en totalité une carrière professionnelle Et met même à travailler en France en langue étrangère.

En résumé, la nouvelle approche à l'ambition de conduire l'apprenant à construire avec d'autres acteurs sociaux étrangère (ou non) « une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conception partagée Richer J.-J. (2008 : p.88)¹⁸».

Ainsi définie, l'approche actionnelle ne récuse nullement les apports de l'approche communicative, par les tâches et par les compétences. Elle les développe, les complète, les précise, face aux nouveaux enjeux linguistiques apparus avec la construction de l'Europe comme le constate J.-J. Richer(2008 : p.88)¹⁹ qui voit « [...] avec l'approche actionnelle, avec la notion de compétence qui passe du domaine de la sociolinguistique à celui du monde travail, avec le concept méthodologique de tâche (ou de projet), l'émergence d'un paradigme actionnel où langage et action sont profondément imbriqués, tissant des liens serrés. Robert J.-P et Rosen(2010) »²⁰ C'est la raison pour laquelle Cl. Bourguignon Richer (2008 : p.88)²¹ préfère parler d'approche communicative actionnelle.

La perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usage et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Si les actes des paroles se réalisent dans des activités langagières celles-ci s'inscrivent elle-même à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet qui y mobilisent stratégiquement les compétences dont ils disposent en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle aussi en compte les ressources cognitives, affectives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

¹⁸ . RICHER J.-J., "le cadre européen, ou l'émergence d'un nouveau paradigme didactique" le français dans le monde, n°359, Paris, clé internationale, 2008, p.88

¹⁹ . RICHER J.-J., "le cadre européen, ou l'émergence d'un nouveau paradigme didactique" le français dans le monde, n°359, Paris, clé internationale, 2008, p.88

²⁰ . ROBERT J.-P et ROSEN(2010) E, *op.cit.*, pp.13-14.

²¹ .bourguignon Cl., pour enseigner la langue avec le CECR, clés et conseils, Paris, Delagrave, 2010

GRUCAL(1996), bien explique l'importance et l'usage d'une langue comme individus dans vie social et sur ses activités quotidien comme suit :

« L'usage d'une langue, il ya compris son apprentissage, comprendre les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs social, développent un ensemble de compétences général et notamment une compétence à communiquer langagièrment. Il mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant a différent contraintes afin de réaliser des activités langagières permettent de traiter (en réception et en production) des texte portant sur des thèmes a l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir a l'accomplissement des tâches a effectuer. La contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou a la modification des compétences. GRUCAL(1996) »²²

Dans une perspective didactique, on oppose aujourd'hui l'enseignement à l'apprentissage. En principe, et conformement a la traduction historique, dépendent de l'enseignement les aspects essentiellement lies aux choix méthodologiques, pédagogiques, et a la formation des enseignants. Cependant, dans la mouvance de la centration sur l'apprenant et de son autonomisation, les recherches récentes en didactique des langues étrangères s'intéressent au moins autant a ce qui dépendrait en principe de l'apprentissage. Les recherches sur l'enseignement proprement dit reposent sur postulat, conté par certains, que l'appropriation d'une langue étrangère par un individu peut être facilitée par l'action d'un titre sur la transmissibilité des connaissances linguistiques et culture, l'enseignement ne peut donc plus aujourd'hui être conçu seulement comme une transmission de savoir : l'accent est davantage sur les moyennes méthodologies qui sont fournis a l'apprenant pour construire ses propres savoirs. Il peut donc être défini comme une tentative de médiation organisée, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier²³ (Cuq et Gruca, 2002) p.84-85

²³ .Grucal.,<<Dictionnaire du texte littéraire –un parcours a étages>> le français dans le monde,285,1996,pp. 56-59.

D'après la définition de l'approche actionnel nous allons les mots très important pour notes étude; enseignement /apprentissage, enseignant, compétence communicative, tâche, Le français sur objectifs spécifique.

2.2.1. Enseignement/ apprentissage

Nous voulons citer, ci-dessus les articles de CUQ (2003 :85) à propos l'enseignement/apprentissage de FLE, l'association de ces deux termes, concourent comme un raccourci pratique dans la littérature didactique, tente néanmoins de faire existe dans une même lexie deux logiques complémentaire, celle qui pense la question de la méthodologie et de la méthode d'enseignement, et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et la démarche heuristique qui la sous-tend. La notation d'enseignement- apprentissage reste ambiguë dans la mesure où elle ne doit pas laisser croire à un parallélisme artificiel entre deux activités qui se construisent sur des plans différents. Sous-utilisations doit rendre compte de l'inter dépendance des deux processus CUQ (2008)²⁴.

2.2.2. Apprentissage

Comme nous comprenons le mot apprentissage est en deux façons la connaissance des nouvelles choses sans aller à l'école, cela veut dire par nature. La deuxième idée qui demande l'inscrire le nom, ou être formel. Selon CUQ (2003)²⁵ le mot apprentissage est ;

« L'apprentissage est propre 'un contexte institutionnel « l'apprentissage est un ensemble des d'activités volontaires et conscient visant de façon explicite l'apparition d'une compétence, un savoir ou une information souvent dans un contexte institution avec ses propres normes et rôles ; école, enseignant, apprenant, emplois de temps. L'apprenant serait donc une personne qui s'approprie un savoir par l'intermédiaire d'une activité prévue à cet effet. »

Le terme apprentissage est encore bien expliciter comme suit dans le document de CUQ93003).

« L'apprentissage est la démarche conscient, volontaire et observable dans la quelle un apprenant s'engage, et qui a pour but 'appropriation. L'apprentissage peut être défini

²⁴ .CF.CECL p.85

²⁵ .CUQ, J-P, (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international.

comme un ensemble de décisions relatives aux actions à prendre dans le but d'acquies des savoirs ou des savoirs faire en langue étrangère. Ces décisions peuvent être classées en Cinq catégories

1. Se donner des objets d'apprentissage dans chaque aptitude (en considérant les situations de communication visées, en mettant en rapport les savoir et les savoir faire dont visé l'acquisition, ceux qui sont déjà acquis) ;
2. Choisir des supports et des activités d'apprentissage ;
3. Déterminer des modalités des réalisations des ces activités : quand, où, pendant combien de temps dans quelles condition ? seul, en petit groupe, etc.)
4. Gérer la succession, à court et à long terme, des activités choisies ;
5. Définir des modalités d'évaluation des résultats atteints, »

Lorsque l'apprentissage a lieu en milieu, institutionnel, et que l'enseignement est de type directif, les décisions concernant l'apprentissage sont prises par l'enseignant. Si l'on admet la définition de l'apprentissage comme démarche observable ayant pour but l'appropriation les décisions et actions constitutives de cette démarche consciente doivent être cohérentes avec le processus d'appropriation ; on peut alors les catégoriser en trois phases.

1. Les activités visant la découverte de connaissances référentielles, socioculturelles, linguistiques en vue de favoriser la saisie de données dans l'exposition, et leur traitement ;
2. Les activités visant l'entraînement systématique à utiliser les connaissances dans l'aptitude visée et dans l'objectif visé, lors desquelles l'apprenant exerce d'abord un contrôle maximal sur cette utilisation puis progressivement se libère de contrôle, les procédures de rappel de l'information s'automatisent ;
3. Les activités visant l'utilisation simultanée de plusieurs savoir-faire de plus en plus automatisés ;

2.2.3. Enseignement

Également, nous comprenons le sens de mots enseignement est faire de transmettre un savoir ou non savoir type de scolaire, mis en œuvre par quel qu'un ou enseignant, visant à transmettre des compétences (savoir, savoir faire et savoir être). Dans le dictionnaire de didactique de langue par CUQ (2003) qui bien explique le mot enseignement comme suit ;

D'après CUQ (2003 :83), l'enseignement est défini de façon : survivante « le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du XVIII^e siècle, action de transmettre des connaissances. Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public/privée, enseignement primaire secondaire/ supérieure) et les perspectives pédagogique et didactiques propres à chaque discipline (enseignement du français des langues, de mathématique) (CF. CECR (2000 :p 83)²⁶ »

2.2.4. Les styles d'enseignement

Comme CUQ (2003) explique le style de l'enseignement de une langue « Peut-on comme on parle de style de style d'apprentissage/parler aussi de style d'enseignement ? si on admet, avec Chevrier et ses collègues, qu'il enseignant a tendance à « façonner son enseignement d'après sa manier d'apprendre ²⁷, on ne voit pas pourquoi dans ces conditions les styles d'enseignement ne seraient pas marquées aussi par la prégnance de style cognitives qui ne sont pas spécifiques à l'apprentissage/l'enseignement, mais à des façons de résoudre des problèmes d'enseignement et fondamentalement différente de la résolution de problèmes d'apprentissage, il ya a donc pas de raison majeur de conduire plus loin la description des styles d'enseignement ont tant que telle.

2.2.5. Compétence communicative

Le concept de compétence communicative est ce qui nous devons savoir pour communiquer dans une vie social en d'autre mot, compétence communicative est la connaissance de la langue local ou international et la capacité à utiliser les connaissances dans leur contexte.

Dans l'article de Jing Zou (2010)²⁸ qui bien explique le sens de mot compétence communicative suivant ;

« La compétence communicative, qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le

²⁶ .CF. CECR p 83

²⁷ .CF. chevrier J.et alii,op.cit.

²⁸ .ZOU, J,(2010) « *entre la compétence communicative orale et l'autonomie lanigère* ». Etude de cas de FLE en milieu Universitaire chinois : observation réflexion Vol, 14. p .51

conditionnent ; le cadre spatiotemporel, l'identité des participants leur rôle les acte qu'ils accomplissement, leur adéquation aux normes sociales, etc. on parle, d'autre part, en psycholinguistique, des langues, cette vision de la compétence amène inéluctablement a des approches qui donnent priorité à la maîtrise des stratégies illocutoires et discourrais, des pratiques et des genres ; approche communicatives ou notationnelle fonctionnelle par exemple .si un langue est appréhendée comme un guide symbolique de la culture ; et la culture comme tout ce qu'il faut savoir ou croire pour ce comporter de façon appropriées aux compétence linguistique et communicative seront considères comme des sous parties d'un compétence socioculturelle Jing Zou (2010)».

L'enseignement doit également prendre en compte les compétences que les apprenants ont acquises soit à la naissance, soit par l'expérience et l'éducation dans leur milieu respectif a la maison et a l'école, et réaliser qu'ils sont dotés de compétences générales individuelles CECR (2000) ²⁹ plus ou moins entendu.

Certaines compétences sont innées. On est manuel ou incapables de se servir de ses mains, on a une personnalité forte ou faible.³⁰ Les autres sont acquises. Un apprenant de FLE, si jeune soit-il, dispose de connaissances issues de l'instruction reçue a l'école, de son éducation familiale, de son expérience personnelle. Il parle un ou plusieurs langues il a des connaissances plus ou moins approfondies dans nombre de disciplines.

En conséquence, enseigner une langue étrangère comme le FLE c'est prendre conscience que les apprenants, quel que soit leur âge, ne sont pas des « coquilles vides » c'est prendre compte toutes leurs compétences générales individuelles, l'erreur fondamentale à éviter étant de valoir faire table rase de leur vécu, y compris de leurs tabous et de leurs préjuges.

2.2.6. La tâche

Le concept de tâche est relativement nouveau en France alors que chez les Anglo-Saxons il est utilisé depuis longtemps en classe de langue au sens d'activité communicative et plus récemment d'activité réelle. En France il n'appartient pas à la tradition méthodologique. De plus, le mot «

²⁹ .l'expression et du CECR (2.1.1 et 5.1)

³⁰ .ces compétences font partie du "savoir-être" d'un individu.

tâche » traduit imparfaitement le mot anglais « task » et présente le défaut de connoter la pénibilité (On parle généralement d'une tâche lourde et difficile). Selon les auteurs le mot sera susceptible de plusieurs interprétations. Il est donc important de s'appuyer sur la définition qu'en donne le Cadre :

« Il y a une « **tâche** » dans la mesure où **l'action** est le fait d'un ou de plusieurs sujets qui mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont ils disposent en vue de parvenir à un résultat déterminé». Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé». (CECRL, p. 16)³¹.

L'étudiant apprendra la langue par la réalisation de tâches mais il est important de garder à l'esprit qu'il n'y a tâche que lorsque l'étudiant est motivé par l'action proposée. De plus, la tâche « finale », qui constitue l'aboutissement d'une séquence pédagogique, pourra être réalisée si l'élève est entraîné tout au long de la séquence au moyen d'activités lui permettant d'acquérir les outils langagiers et culturels dont il aura besoin. En travaillant à la réalisation d'une tâche, la langue sera utilisée comme outil de communication et confèrera ainsi une dimension authentique à la situation d'apprentissage.

« Il est important pour nous de retenir qu'il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les étudiants perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable. On pense bien entendu immédiatement à la pédagogie de projet, qui est certainement la forme la plus aboutie d'une démarche actionnelle. Mais cette place centrale donnée à la tâche communicative concerne tous les actes pédagogiques. GOULLIER F. (2005),»³²

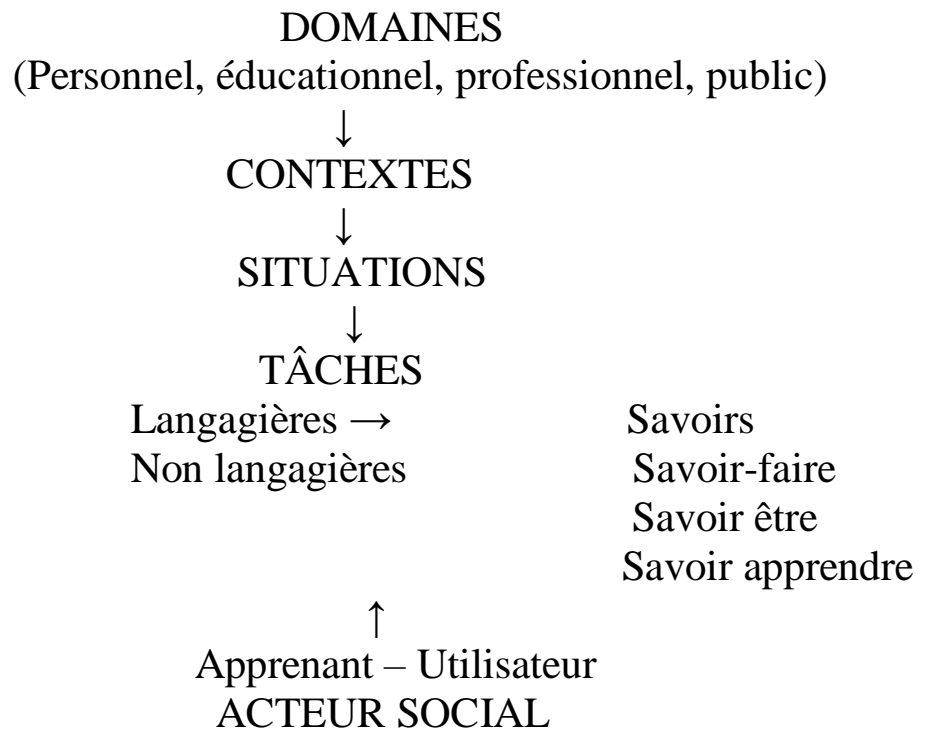
³¹CECRL, extrait du chapitre 2 : Approche retenue (page 15).

³²GOULLIER F. (2005), les outils du conseil de l'Europe en classe de langues, *Cadre Européen commun et Portfolios*, Ed. Didier, p. 21.

Selon notre point de vue, le mot tâche est donc un projet d'action sur l'environnement cela veut dire (hôtel, musée, restaurant, etc...) qui répond à un besoin, à une nécessité ou à un but qu'on s'est fixé. Une tâche peut être simple (commander un repas au restaurant), faire visiter ou complexe (elle peut se décomposer en tâches simples). Elle peut être verbale ou non verbale.

Quand, nous parons le caractère et types de tâche, La tâche peut être individuelle (écrire une carte postale à un ami français), (écrire son activités quotidien, se présenter) ou collective (prester quelqu'un), (faire une visite sur la ville), (joue le foot).

Nous reviendrons plus précisément sur ce concept mais d'ores et déjà on peut voir que la tâche n'est ni un exercice ni une activité quelconque de la classe et qu'elle ne se réduit pas à un projet (même si un projet prend souvent la forme d'une tâche). Dans l'article qui s'appelle Acte Conférence qui a été rédigé par Jacky GIRARDET (2011 :5), montre le schéma d'une tâche réelle.



Cette perspective présente plusieurs intérêts. Table deACTES DU XIIème COLLOQUE PÉDAGOGIQUE DE L'ALLIANCE FRANÇAISE DE SÃO PAULO | qui a été cite dans l'article de Jacky GIRARDET (2011 :5)³³

³³.GIRARDET, J.(2011). Act Conférence. In scribd.com,[en ligne ,consulté:4/6/2017].disponible sur: <https://www.scribd.com/document/238986958/Acte-Conference-Jacky-Girardet>

Comme nous avons expliqué supra le mot enseignement il y a la petite ressemblance avec les tâches. Une tâche de communication n'est qu'un aspect de l'action même si c'est le plus important. Pour donner une tâche ou faire une tâche il doit avoir un but principal, mission et la vision et aussi les savoirs, la compétence communicatives, les savoir, les savoir être et les savoir apprendre doivent faire partie de la défense de l'utilisateur acteur social. Si je veux être rapidement servi dans un café/un hôtel/restaurant/lieu touristique/ville musée ou partout à la chaque individu ou équipe va prêter dans la classe.

Dans la vie sociale chaque personne fait une tâche et étudie beaucoup de choses. Pour être un acteur social nous devons choisir des mots et des expressions pour communiquer avec les sociétés. Pour effectuer cette idée (GIRARDET, J. (2011)) bien expliquer l'utilisation d'une langue et les actes des paroles suivant :

« Par ailleurs, l'interaction entre l'utilisateur et son environnement est pensée en termes de tâches à accomplir. Les actes de parole, et par conséquent le vocabulaire et la grammaire qui permettent de les réaliser sont secondaires par rapport à la tâche. Pendant longtemps les progressions ont été conçues en termes d'actes de parole ce qui présentait un inconvénient : une fois l'acte de parole introduit (par exemple les salutations lors de la première leçon ou se présenter), on avait tendance à considérer que le problème était réglé et l'acte ne réapparaissait plus dans la progression (alors que la maîtrise des salutations ou la prestation aurait mérité une réapparition programmée de cet objectif). Il y avait une incohérence à présenter un répertoire d'expressions organisées autour d'un acte de parole alors que la leçon ne présentait généralement qu'une ou deux situations d'emploi. Avec une progression conçue en termes de tâches, les actes de parole vont se retrouver nécessairement à plusieurs reprises tout au long de la progression. GIRARDET, J.(2011) »

Pour conclure, ce schéma vaut à la fois pour l'utilisateur de la langue et pour l'apprenant. L'apprenant est tout simplement un utilisateur qui accomplit des tâches dans le contexte situationnel de la classe ou d'hors de classe comme j'ai cité dans le document de GIRARDET, J.(2011). Autrement dit, la classe n'est pas seulement le lieu où l'on se prépare à affronter des situations futures, où l'on apprend ce qu'on utilisera plus tard, c'est aussi un espace social où la langue s'utilise dans ses fonctions naturelles (partager des connaissances, exprimer des opinions, mener à bien des projets) et s'apprend grâce à cette utilisation. On enseigne un savoir-agir, privilégiant l'accomplissement d'actions (de tâches langagières) en langue cible.

Dans cette partie concernant les tâches, disons tout d'abord que quand on parle au sujet de tâches, apprentissage, enseignement, les actes de paroles dans la vie sociale. Une tâche a plusieurs façons. Selon CUQ, J-P et Gruca, Isabelle(2000). bien expliquer les types et le domaine de tâches comme suit :

« Dans la vie quotidienne, on effectue tous les jours de nombreuses tâches, grandes ou petites, dans tout le domaine. On passe un coup de téléphone à un ami pour prendre des nouvelles, raconter le film qu'on a vu la veille, l'inviter à dîner ... (domaine personnel). On prend les transports en commun, on achète son billet, on va faire des démarches administratives dans une mairie, une poste, une banque, une réunion pour faire le point sur l'état d'avancement d'une action on rédige un note, un memo, une charte des charges pour un nouveau projet.... (Domaine professionnel). On prend rendez vous avec un secrétariat d'université, on va suivre un cours de langue, on rend visite au professeur de l'un de ses enfants on discute en famille de la poursuite des études de l'un ou de l'autre ... (domaine éducationnel). faire visite comme, tour sur la ville, visite la muse, le passage culturel, lieu culturel... (Domaine touristique) CUQ, J-P et Gruca, Isabelle(2000). »

Pour faire une tâche en individu ou en collective chaque tâche doit demander de recourir aux quatre compétences de langue spécialement (oral ou écrit). On s'en acquitte sans y penser lorsque c'est dans sa propre langue, mais cela peut poser problème dès qu'il s'agit de les accomplir dans un pays étranger sans locuteur de langue comme l'Éthiopie.

Dans le processus d'enseignement /apprentissage d'une langue à la utilisation de l'approche actionnelle la pratique, en classe, une approche actionnelle sera basée sur des tâches que l'on demandera à l'apprenant de réaliser et que l'on pourra ensuite évaluer, en fonction de critères définis. Selon Nunan (2004)³⁴, l'expression, structure et paramètres sont mettre comme ça

« La tâche est un ensemble structure d'activités devant faire sens pour l'apprenant ; il s'agit de se confronter à un support authentique, par des activités de compréhension, de production, d'interaction avec les pairs, la visé pragmatique étant privilégiée par rapport à la forme linguistique. Concevoir une tâche implique la prise en compte de six paramètres : les objectives, le support, les activités, les rôles respectifs de l'enseignement et des apprenants, le dispositif. Nunan (2004) »

Willis ajoute un paramètre au cadre trace par Nunan, celui du résultat de tâche. Selon lui une tâche communicative consiste à échanger des significations pour parvenir à un résultat.

Dans le cadre *commun*, chacun des six niveaux de compétences est défini en fonction de l'étendue et de la qualité des actes de communication que peut accomplir l'apprenant. Le niveau de compétences d'un apprenant sera ainsi défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il réalisé de façon linguistiquement et pragmatiquement correcte, plus ce nombre sera grand, plus le niveau de compétences sera élève.

On peut également introduire une dimension de résolution de problème, dont les activités fondées sur l'échange d'informations entre apprenants constituent un bon exemple. L'approche actionnelle et la centration sur l'apprenant dont se réclame le cadre européen sont alors proches.

Une autre distinction pédagogiquement intéressante entre exercice, activité et tâche a été proposée par Bouchard(1985) et renvoie d'une part au support, fabriqué dans le cas de l'exercice et authentiqué dans les autres cas, d'autre part aux interactions entre apprenants présente dans le seul cas de la tâche. Dont tout les cas, la conception d'une tâche demande de croiser un analyse fine du support avec des objectifs (en termes d'appropriation) à fin de susciter des activités langagières riche, tout en étant attentif au dispositif spatio-temporel et humain : présentiel ou

³⁴ .Nunan, D. (2004). *Task based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

auto-apprentissage, interaction entre paris, monde d'évaluation, utilisation non du multimédia. Les productions verbales suscitées pour les tâches constituent un Object d'étude pour certains chercheurs.

2.2.7. Le français sur objectifs spécifique

Le français sur objectifs est un enseignement du français sur un domaine spécifique et bien particulière. Le français sur objectifs spécifique (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE a la des publics adultes en maitrise différent dans le dictionnaire de didactique de langue CUQ, J-P, (2003)., FOS a deux objectives principal.

« Le FOS s'inscrit dans un démarche fonctionnelle d'enseignement et apprentissage : objectif de la formation linguistique n'est pas la maitrise de la langue en soi mais l'accès a des savoir-faire langagiers dans des situations dument identifiées de communication professionnelles ou académiques. Le FOS se caractérise par deux paramètres essentiels : des Object d'apprentissage très précis et des délais de mise en œuvre limites (quelques mois plutôt que quelque année).ces données induisent une démarche méthodologique propre. La première étape consisté à procéder a analyse des besoins, c'est-à-dire a recensé les situations de communication cibles et les discours qu'elles comptent. C'est cette analyse qui sert de référence à la construction du programme d'enseignement. Celui-ci repose sur la collecte des données langagières authentique, sélectionnées, traitées et transformées en support de formation linguistique. CUQ, J-P, (2003).³⁵ »

2.3. Rôles de l'enseignant et des étudiants dans l'apprentissage par tâches

2.3.1. Le rôle de l'enseignant

Depuis les années 60-70, avec l'introduction en France des méthodes structuro-globales audiovisuelles, méthodes qui veulent développer en priorité les compétences orales, la classe de

³⁵ . CUQ, J-P, (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international.

langue devient un lieu d'interaction complexe et de pratique entre les participants. L'enseignant n'est plus le guide ni le maître, mais plutôt un médiateur, un animateur.

Louise DABENE (1984 :103) distingue trois fonctions principales, qu'il doit assumer conjointement ou alternativement par l'enseignant :

- ❖ Vecteur d'information : l'enseignant est appelé à transmettre un certain savoir sur la langue.
- ❖ Meneur de jeu : l'enseignant propose les tâches, organise et régule les échanges langagiers.
- ❖ Evalueur : l'enseignant évalue les productions des élèves par rapport à la norme qu'il représente.

En plus, Puren C., (2009) bien explique que la relation entre professeur et étudiant n'est pas restée seulement dans la classe mais aussi d'hors de classe a qui cite la relation entre l'apprentissage en classe et de hors de la classe parce que le rôle de enseignants les choisies listé supra par, Louise DABENE (1984 :103),

« il est aussi celui qui mise sur une « approche Co- actionnelle », c'est-à-dire sur les « outils et environnements collaboratifs d'ores et déjà disponibles sur l'internet –en particulier ceux du Web 2.0. » et les conçoit « comme des supports et outils non plus seulement d'échanges plus ou moins occasionnels mais de travail commun dans la durée Puren C., (2009)»³⁶

Les rôles des enseignants et des étudiants changent au sein d'une approche basée sur les tâches. L'approche actionnelle présente l'apprentissage et l'enseignement comme un travail collaboratif. Les cours sont centrés sur l'étudiant. Les enseignants répondent aux besoins et aux intérêts des étudiants en devenant des animateurs Au fil des approches et des méthodes, le rôle de l'enseignant a ainsi sensiblement évolué : autre fois détenteur du savoir et de l'autorité, modèle linguistique bilingue ou « monolingue » laissant pas/peu d'incitatives à ses apprenants et manipulant seuls les outils en classe, il est passé désormais à l'heure du pluri (au sein d'une

³⁶ .Puren C.,(2009) variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues culture étrangère "le français dans le monde Recherché et applicationsn45, Paris, clé international, p.164.

classes avec ses collègues et ses apprenants).le dessin suivant tente de synthétiser cette évaluation. Selon Willis et Willis³⁷ (2007), les enseignants qui se livrent à l'apprentissage par tâches encouragent l'utilisation de la langue réelle; Ce faisant, ils deviennent des leaders et des organisateurs de discussions, des gestionnaires de groupes ou de assemblages, des motivateurs pour encourager les étudiants à effectuer une tâche et des experts linguistiques pour fournir des commentaires linguistiques en cas de besoin. Les principaux problèmes ici sont les degrés auxquels l'enseignant est responsable du contenu.

L'enjeu actuel est alors pour l'enseignant de « parvenir avec chacun de ses groups d'apprenants a la construction d'une "Co-culture "d'enseignement –apprentissage, condition pour les uns et les autres puissent se comporter déjà en classe, en tant qu'enseignant et apprenants, comme de véritables acteurs sociaux efficaces³⁸ .en l'absence de modèle modélisant, ce n'est pas chose aisée.

« Néanmoins, avec la publication des travaux réalisés par le conseil de l'Europe, on peut penser que la méthodologie du FLE entre, en ce nouveau millénaire, dans une étape nouvelle : des méthodes, comme *Studio* ou *Forum* ou *Round-points*, intègrent de nouvelles données et s'appuient notamment sur les réflexions décrites dans le *cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Il préconise une approche de type actionnel qui considère l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches a l'intérieur d'un domaine d'action particulier, dans langue, et donc de son apprentissage, « comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de *compétence général* et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ainsi, l'approche actionnelle n'est pas en rupture méthodologique avec le courant communicatif, mais apparait comme son prolongement le plus actuel CECRL, (2000) ».

³⁷.Willis,D.,Willis.,(2007).*Doing task based teaching* .Oxford: Oxford University press.

³⁸. Puren C., *op.cit.* p.163.

2.3.2. La rôle des étudiants

Le rôle des étudiants était d'être l'un des destinataires passifs d'une contribution compréhensible; les étudiants sont maintenant considérés comme jouant le rôle principal dans leur propre apprentissage. D'après Van den Branden, il est d'accord avec le fait que les leçons basées sur les tâches sont centrées sur l'étudiant, ce qui signifie que les étudiants prennent la part principale dans le processus d'apprentissage. Il explique aussi

« Les apprenants sont autonomes pour négocier le contenu du cours ou pour choisir des formes linguistiques lors de l'exécution d'une tâche. La négociation est faite en fournissant des options pour les apprenants; Par exemple, l'enseignant peut suggérer une série de sujets et les étudiants décident de commencer. Les apprenants sont également des participants de groupe. La plupart des tâches sont effectuées en paires ou en groupes, ce qui nécessitera une adaptation pour les étudiants habitués à travailler individuellement ou ceux qui sont habitués à l'enseignement en classe entière. Un autre rôle pour les apprenants est celui des preneurs de risques. Les étudiants font constamment face à des défis qui impliquent l'utilisation de la langue cible. Les étudiants doivent amener le meilleur parti de chaque opportunité de développer la langue tout en effectuant la tâche
Van Den Branden, K. (2006). »³⁹

2.3.3. La centration sur l'apprenant

Selon, Henric Holec, « Le concept de centration sur l'apprenant '' est devenu un pivot épistémologie que du fait de sa capacité d'intégrer dans un ensemble cohérent des dynamismes jusqu'alors dissociés, tels que ceux issus de l'autonomisation des apprenants, de la pédagogie pour objectifs, ou de la prise en compte de la dimension culturelle de l'apprentissage des langues Berlak A. et Berlak H., (1981)»⁴⁰

³⁹Van Den Branden, K. (2006) *Task based language education*. From theory to practice Cambridge: Cambridge university press.

⁴⁰Holec H., (1990) ,avant-propos de Duda R.et Riley ph, *Learning styles*, presses universitaires de Nancy, , p.9

A nos yeux, la centration sur l'apprenant a le défaut de renvoyer à ce que Berlack et Berlac(1981 :9)⁴¹ appellent un dilemme ; « chaque apprenant est unique Vs les apprenant ont des caractéristiques communes », c'est-à-dire entre la position utopique où le maître peut en faire un enseignement différent au point d'être individualisé, et une position traditionnelle dont on connaît bien le défaut majeur : tout le monde marche du même pas, or, s'il est clair qu'au niveau de français du système la didactique a besoin d'un concept (l'apprenant) au niveau de l'activité pédagogique est-elle nécessaire concerné par la personne apprenante.

Quelques que soient ses limites, la centration sur l'apprenant a eu pour conséquences l'importance attention accordée par la didactique à ses besoins et ses objectifs. En effet ; dit Henri Holec, (1992 :49)⁴² « l'apprenant intervient toujours pour déterminer l'objectif de l'activité dans laquelle il s'engage ;

- lorsque l'objectif n'est pas explicite par l'enseignement ou que l'explication fournie n'est pas « entendue », l'apprenant l'invente, le construit à partir de sa perception de la situation d'apprentissage ;
- lorsque l'objectif est explicite, l'apprenant intègre, internalise l'explication fournie et reconstruit l'objectif à partir de l'interprétation qu'il fait de l'explication ; par cette opération, il transforme l'information qu'il reçoit en connaissances opératoires susceptibles d'orienter son activité ; c'est une opération nécessaire ; sans elle l'information reste à l'état de connaissance « intellectuelle » externe, et n'a aucune incidence sur le comportement d'apprentissage.

Mais le concept d'objectif, comme celui de besoin, sont difficiles à cerner, d'autres ont plus qu'ils appartiennent au langage courant.

2.4. Quelles sont les incidences concrètes de cette perspective d'apprentissage sur la méthode Que nous avons élaborée?

Dans l'article de Jacky G. (2011), et Holec H.,(1992), il y a trois incidents concrets pour l'approche actionnelle ou les trois comme paramètres pour faire une tâche.

⁴¹ Berlack A. et Berlack H., (1981) *Dilemmas of schooling*, New York, Methuen, , p.153

⁴² HOLEC. H., (1992). Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé le français dans le monde numéro spécial, les apprentissages, mars, , p.49

1. L'apprentissage de la langue va être une adaptation à des contextes situationnels eux-mêmes dépendants des domaines qui intéressent nos étudiants.
2. L'étudiant va être un acteur social dans la classe. La classe sera un espace social dans lequel il peut vivre de manière naturelle de nombreuses tâches et simuler celles qu'il aura à accomplir quand il sera dans un pays francophone.
3. Pour l'acquisition des compétences l'étudiant sera acteur de son propre apprentissage en partenariat avec le groupe classe.

1. Une progression par unité d'adaptation a des contextes situationnels : La méthode organise l'apprentissage selon une succession de contextes situationnel auxquels l'apprenant devra s'adapter. Ce sont ces contextes qui déterminent les tâches que l'étudiant aura à accomplir. À chaque contexte correspond une unité de la méthode, cette unité représentant entre 30 à 40 heures d'enseignement.

Bien évidemment le premier contexte d'adaptation est celui de la classe de langue et la première unité de la méthode s'intitule « Apprendre ensemble ». Dans cette unité on prépare l'étudiant à être, dans la classe, un acteur social qui a des tâches à accomplir et à vivre pleinement en français la situation d'apprentissage en classe. Il ne s'agit pas seulement de se présenter et de parler de ses activités préférées ou de ses goûts mais aussi de prendre en charge son apprentissage, de s'excuser quand on arrive en retard, d'annoncer qu'on sera absent la semaine suivante, de nouer des liens sociaux avec les autres (inviter sa voisine à la cafétéria, lui raconter ce qu'on a fait la veille, etc.). À la fin de l'unité on doit être capable d'« apprendre ensemble ». La classe doit être devenue une micro société, une micro entreprise d'apprentissage.

2. L'étudiant acteur social dans la classe ou il aura de tâches à accomplir : Dans sa définition de la perspective actionnelle le CECR assimile l'apprenant à l'utilisateur de la langue. Tous deux sont des acteurs sociaux qui ont des tâches à accomplir. Dans la classe de langue on distinguera quatre types de tâches qui sont bien expliqués par *GIRARDET, J.(2011)*⁴³.

- I. **Les tâches qu'on peut qualifié de naturelles :** Parce qu'elles sont suscitées naturellement par le groupe social de la classe. Celui-ci accomplit des rites sociaux

⁴³ . GIRARDET, J.(2011). Act Conference. In scribd.com,[en ligne ,consulté:4/6/2017].disponible sur: <https://www.scribd.com/document/238986958/Acte-Conference-Jacky-Girardet>

propres à la vie d'un groupe d'apprenants (interroger un voisin qui a été absent, demander une explication au professeur). Il peut aussi interagir avec les autres à partir d'un document qu'on lui propose (un article de presse, un tract, une publicité d'agence de voyage) exactement comme dans la vie courante. Les membres du groupe ont alors envie de parler d'eux, d'échanger des informations et des opinions. Le groupe peut aussi vouloir réaliser quelque chose (préparer une fête, apprendre une chanson, jouer une scène de théâtre). Notons qu'au cours de toutes ces tâches l'étudiant reste lui-même. Sa parole porte le poids de la vérité. Il ne joue pas à être le futur touriste ou le futur résident qu'il sera peut-être un jour dans un pays francophone. Il est pleinement acteur en français, dans la microsociété de la classe.

II. **Les tâches simulées :** Il est évident que l'espace classe ne peut pas générer de façon naturelle toutes les situations que l'étudiant rencontrera dans un pays francophone. Pour apprendre à réserver une chambre d'hôtel, à acheter un billet de train ou à demander son chemin dans la rue, on aura recours à des activités de simulations. On jouera au vendeur et au client, on fera semblant d'être obligé de remplir une fiche d'hôtel ou d'avoir une panne de voiture.

III. **Les tâches techniques ou tâches d'apprentissage :** Tout apprentissage nécessite des moments d'observation de la langue, de conceptualisation, de mémorisation et d'automatisation des formes linguistiques ainsi que de mise en place de stratégies de compréhension et de production. Nous allons voir que ces moments sont généralement pris en charge au cours des activités que nous venons de présenter. Mais on ne pourra peut-être pas toujours se passer des exercices. Il nous a semblé cependant que certains exercices peuvent devenir des tâches s'ils satisfont aux conditions suivantes :

IV. **Les tâches de simulation organisées selon un scénario de la vie quotidienne :** La simulation intitulée « Incidents de voyage » (niveau B1(2), leçon 3) prépare les étudiants à réaliser une suite de tâches spécifiques à un voyage en voiture dans un pays francophone : être en règle, connaître et présenter les documents officiels (savoir culturel), savoir s'expliquer en matière de conduite, en cas d'incident technique ou de

panne (savoir faire ; production orale), comprendre les informations concernant la circulation et la météo (compréhension orale), connaître les spécificités françaises en matière de conduite automobile (savoir et savoir comportemental), faire une réclamation pour un service non conforme au cours du voyage (production écrite). On voit donc que grâce à ces différentes façons d'aborder les tâches, tous les types de compétences sont travaillés. En production orale, le CECR a, par exemple, le mérite de faire une distinction entre le monologue suivi et les interactions ou les situations dialogiques. Dans Écho, les deux compétences sont préparées séparément : le monologue suivi dans les activités interactives ou les projets et les situations dialogiques dans les activités de simulation. Histoires dialoguées et scénarios de la vie quotidienne permettent d'intégrer différents types de tâches. Au niveau A1 par exemple, l'étudiant doit être capable de lire un texte bref pour présenter un conférencier ou pour porter un toast. Cette tâche sera préparée à partir de l'épisode d'une histoire dialoguée.

2.5. Question Relatives au l'choix de l'approche actionnelle dans les contextes de FLE :

Même si, En Ethiopie, la politique linguistique du pays et les programmes scolaires se sont tournés vers la méthode pour les enseignement/apprentissage de langue. La politique actuelle et l'enseignement des langues, en place depuis 1994, accorde un statut pratique élevé à la langue maternelle en tant que langue d'enseignement, en particulier au niveau primaire ; transition vers l'anglais aux niveaux 5, 7 ou 9 selon la région; et l'apprentissage de l'amharique en tant que sujet par des locuteurs de langues autres que l'amharique. La politique pour la plupart des étudiants est donc trilingue (aussi connu comme multilingue) basé sur la langue maternelle, l'amharique comme langue nationale et l'anglais comme langue internationale.

Les résultats de la recherche contemporaine appuient l'utilisation éducative élargie de la langue maternelle et l'ajout d'autres langues à travers des politiques bi- ou trilingues. Cela signifie que la politique d'enseignement de l'Éthiopie s'inscrit globalement dans les paramètres de la «meilleure politique» en termes de pays en développement multilingues. Cependant, comme c'est le cas dans de nombreux autres pays, la mise en œuvre n'est pas toujours alignée sur la politique réelle. Il y a toujours des circonstances, des attitudes et d'autres obstacles particuliers

qui doivent être identifiés et traités pour que les politiques fonctionnent efficacement et obtiennent le meilleur retour sur investissement. L'un d'entre eux est clairement la question de savoir comment l'anglais peut être utilisé efficacement aux côtés des langues éthiopiennes pour soutenir un bon enseignement et l'apprentissage du curriculum. L'une des principales préoccupations du ME à l'heure actuelle est la mise en œuvre pratique d'une politique linguistique viable qui soutiendra la fourniture équitable d'une éducation de qualité à laquelle tous ont accès.

L'objectif d'une éducation de qualité est de faciliter le développement cognitif optimal de l'étudiant par la scolarité (UNESCO 2005). Les recherches démontrent qu'il existe un continuum de liens interdépendants entre le langage et la cognition, passant du développement de la «compétence langagière sociale» à la «maîtrise de la langue académique» puis à la réussite scolaire (Gottlieb 2003, Cummins 1984, 1992 etc.). Il est essentiel de veiller à ce que la politique d'éducation aux langues et sa mise en œuvre amènent les étudiants dans ce continuum. Ce la veut dit en un apprentissage basé sur tâche ou on peut dire approche actionnelle. Pour support cette idée plusieurs chercheurs qui sont site dans la recherche de Vongxay.H (2013) ont souligné qu'il existe toujours un détroit entre politique linguistique et enseignement pratique Nunan, 2003⁴⁴(et Littlewood⁴⁵, 2007). [.....] Traduction Google

La mise en place de l'approche actionnelle à raconter plusieurs problèmes comme : la taille de classe ; à cause de taille de classes les enseignantes ont du mal à gérer le travail de group pour la classe de gronde taille et plein des étudiantes. Le manque de formation sur le nouvelle approche, le manque du stage pour les enseignantes dans le pays francophone, la résistance des étudiants et leur faible niveau de français évitent également les enseignant d'utilisant l'approche actionnel dans la classe de FLE. Car les enseignant sont ou non confrontés aux difficultés dans la mise en place de l'approche actionnelle dans la classe de FLE.

⁴⁴. Nunan, D. the impact of English as a global language on educational policies and practice in Asian-pacific region. *TESOL quarterly*, 37(4), 589-613.

⁴⁵.Littlewood, W. (2007).Communicative and task-based language teaching in Eastern Asian classrooms. *Language teaching*, 40, 243-249.

Plusieurs supports théoriques sur l'approche actionnelle se concentrent sur un choix de question, telles que la maîtrise de français des enseignants et les étudiants, la conception d'activités en classe, l'interaction sociale activités, activités d'écoute et le rôle des enseignants, des étudiants, financement et de l'enseignement matériaux. Ici selon la littérature, certains des principaux thèmes identifient influençant la mise en place de l'approche actionnelle dans la salle de classe à l'institut de l'hôtellerie et du tourisme : les enseignants ont un faible niveau de maîtrise de la langue française, les enseignants manquent le développement professionnel, faible maîtrise de la langue française des étudiants, les étudiants apprennent le comportement, la taille de classe, la manque de français sur exam national. Nous allons vous vous prêter un par une suivantes.

2.5.1. Les étudiants et les enseignants

Dans la prose de l'enseignement/apprentissage on peut oublier les deux choses qui sont très importantes plus que d'autres choses ils sont les étudiants et l'enseignant. « Le comportement et la participation en classe des enseignants et des étudiants jouent un rôle important dans la mise en place réussie de l'enseignement des langues communicatives dans les contextes FLE dans le monde et surtout à l'institut de formation de l'hôtelier et du tourisme. Dans la salle de classe de l'approche actionnelle, il semble être centré sur l'étudiant qui ne dépend pas de leurs enseignants tout le temps, en attendant des instructions, des mots d'approbation, des corrections, des conseils ou des approbations » (Jones⁴⁶, 2007; Ozsevik⁴⁷, 2010; Chang⁴⁸, 2011). Ils ne s'ignorent pas, mais se regardent et communiquent les uns avec les autres. Ils apprécient les contributions de chacun; ils coopèrent, apprennent les uns des autres et s'entraident pour atteindre l'objectif de la communication (Jones, 2007, Ozsevik⁴⁹, 2010, Chang, 2011).

En difficulté ou en doute, ils ne le font pas demander immédiatement à l'enseignant de l'aide ou des conseils, mais seulement après avoir essayé de résoudre problème entre eux en mettant l'accent sur le travail en groupe, et en la classe entière. Dans le même temps, le rôle de l'enseignant dans la classe de l'approche actionnelle joue le rôle de facilitateur ou instructeur, qui

⁴⁶. Jones, L. (2007). *The student-centered classroom*: Cambridge university press.

⁴⁷. Ozsevic, Z (2010). *The use of communicative language teaching*: Turkish EFL teachers' perceived difficulties in implementing CLT in Turkey.

⁴⁸. Chang, K., & Swan M. (1993). The dilemma of language instruction in the people's Republic of China. *TESOL journal*, 2(4), 4-6

⁴⁹. Ozsevic, Z (2010). *The use of communicative language teaching*: Turkish EFL teachers' perceived difficulties in implementing CLT in Turkey.

guide les étudiants, gère leurs activités et oriente leur apprentissage processus afin de développer leurs compétences linguistiques (Jones, 2007; Ozsevik, 2010; Chang, 2011) [.....] Traduction Google

De même, d'après Vongxay H.(2013)⁵⁰qui cite Ozsevik (2010) et Chang (2011) soutiennent que les apprenants dans les classes de l'approche actionnelle sont censés participer à des activités en classe qui sont basées sur une collaboration et coopérative, plutôt que individualiste, approche de l'apprentissage. Ils sont présentés comme des participants actifs dans processus d'apprentissage des langues d'après qui cite Vongxay H.(2013) qui cite (Ozsevik, 2010, Chang, 2011, Jones, 2007). En outre, l'approche actionnelle une méthodologie a beaucoup à voir avec l'interaction (Breen et Candlin, 1980; Doherty & Singh, 2005). En conséquence, il serait sage de prétendre que les rôles d'un enseignant et d'un la salle de classe de l'approche actionnel est une fonction dynamique et donc ils ont tendance à varier tout le temps (Breen et Candlin, 1980; Jones, 2007; Ozsevik, 2010, Chang, 2011). Plusieurs rôles sont supposés pour les enseignants dans l'enseignement des langues communicatives, le l'importance des rôles particuliers étant déterminée par la vision de l'approche actionnelle adoptée. Breen et Candlin (1980, p.99), décrivent les rôles des enseignants dans les termes suivants. [.....] Traduction Google

En plus, pendent les proses de l'enseignement, l'enseignant a deux rôles principaux et très importants: le premier rôle est de faciliter et de superviser le processus tâcheentre tous les participants dans la classe, et entre ces participants et les différentes activités et textes. Le deuxième rôle est d'agir en tant qu'indépendant participant au sein du groupe d'apprentissage-enseignement. Ce dernier rôle est profondément attaché aux objectifs du premier rôle et en découlent. Ces rôles impliquent un ensemble de rôles secondaires pour l'enseignant; d'abord, en tant qu'organisateur de ressources et en tant que ressource lui-même, d'autre part comme un guide dans les procédures de classe et Activités.... Un troisième rôle de l'enseignant est celui d'un chercheur et d'un apprenant, avec beaucoup à contribuer en termes de connaissances et capacités appropriées, réelles et expérience observée de la nature de l'apprentissage et des capacités organisationnelles. En fin l'enseignant va évalue toutes choses comme, grammaire,

⁵⁰. Vongxay ,H. (2013). *The implementation of communicative language teaching*.MA thesis .UnitecInstitution of Technology, New Zealand.

utilisation des vocabulaires acte des parole ils sont agir comme acter social ou non et à la fin l'enseignant donne le commentaire sur ce qu'il a observe pendent des activités dans la classe.

En outre, il est typique dans une classe de langue que ce ne soit pas seulement l'enseignant, mais tout le monde présent qui gère la performance en classe d'après Vongxay H.(2013) qui cite (Allwright, 1984). « Allwright soutient que les enseignants ne peuvent plus être considérés simplement comme des enseignants et des apprenants ils sont tous les deux des gestionnaires de l'apprentissage. D'autre part, l'image traditionnelle des enseignants la figure de l'autorité dominante dans la salle de classe est désorganisée dans un tel rôle que nécessite de faciliter le processus de communication dans la salle de classe où les étudiants sécuritaire, non menacé et non défensif » d'après Vongxay H.(2013) qui cite (Ozsevik, 2010). [...] Traduction Google

Le rôle de l'apprenant au sein de l'approche actionnelle est décrit dans les termes suivants: Vongxay H.(2013) (cité dans Richards et Rodgers, 2001, p. 166) Le rôle de l'apprenant comme négociateur - entre le soi, le processus d'apprentissage et le projet d'apprentissage - émerge et interagit avec le rôle de négociateur conjoint dans le groupe et dans les procédures et les activités de classe que le groupe commence. L'implication pour l'apprenant est qu'il devrait contribuer autant qu'il gagne, et ainsi apprendre de manière interdépendante.

D'un autre côté, les caractéristiques des enseignants et des étudiants de la classe FLE ne semble pas correspondre aux caractéristiques de la classe de l'approche actionnelle en raison des faibles compétences d'étudiante, le comportement d'étudiants et la politique linguistique du paye.

2.5.2. La compétence communicative de français des étudiants

Comme nous avons cite dans chapitre un (supera p.8) Au CTTI comme dans tous les pays étudiants parlent toutes les langues qui sont parlées dans le pays. A cause de la politique linguistique du paye la biographie langagière de chaque étudiants est très variée et très déficèle pour le processus de l'enseignement/apprentissage de FLE parce que quelque étudiant parle et lisent bien l'amharique et l'anglais mais de classe ont un niveau faibles. Pour chercher des solutions nous allons essayer de utiliser la méthode de différenciation dans la salle de classe mais a couse sont du manque de tempe pour rattrapage et le manque de salle libre dans l'Institut tout les professeures sont obligés de ne pas prendre cette action en plus quand l'institut, envoie les étudiants pour le stage quelque étudiants retourner sans communiquer avec les propriétaires.

Comme nous l'avons déjà signalé plus haut, la biographie langagière des étudiantes à l'Institut de l'hôtellerie et du tourisme, les étudiants qui viennent de toutes les régions du pays ont le niveau débutants quant ils arrivent à l'institut. Ils ont des bases différentes et la majorité viennent des états ruraux. Dans certains cas, ils n'ont pas eu l'occasion de connaître un mot de français. Pour cette raison tout le statut du français pour les étudiants est de niveau débutant.

De nombreux chercheurs et professeurs de français ont mené des études retournées sur les stratégies d'apprentissage des étudiants. La plupart de ces études ont révélé que l'apprentissage des étudiants Éthiopiens comprennent des stratégies de plusieurs caractéristiques suivantes: concentration sur la lecture intensive en tant que base pour l'étude des langues; ici les étudiants pensent le cours de langue comme d'autre cours, ils ont aussi utilisé la lexicologie et la morphosyntaxe de l'anglais et un manque d'attention correspondant aux compétences communicatives; l'utilisation de la mémorisation et de l'apprentissage par cœur comme acquisition de base technique; un fort accent sur la correction des erreurs, tant écrites qu'orales; l'utilisation méthode traduction et les étudiants copient collent les mots de français sans connaissance de lexicologie et morphosyntaxe.

2.5.3. Les exigences de temps

Les méthodes traditionnelles n'ont pas besoin de plus de temps pour préparer les matériels d'enseignement et créer les activités en classe et rechercher des informations supplémentaires pour soutenir le processus de l'enseignement et d'apprentissage. Roberto (2004)⁵¹ soutient qu'une méthode d'enseignement traditionnelle ou centrée sur l'enseignement approche est celle où une activité dans la classe est centrée sur l'enseignant et les enseignants servir de centre de la connaissance, diriger l'information. En d'autres termes, dans le « teacher centred approche », les enseignants sont considérés comme des donneurs de savoir tandis que les apprenants agissent comme des récepteurs (Brown, 1994)⁵². D'autre part, une approche actionnel ou centrée sur l'apprenant approche donne aux étudiants un plus grand sentiment de « propriété » de leur apprentissage et améliore leur motivation pour apprendre le français et souligne également une interaction des étudiants et des enseignants et reflète une relation plus sociale entre l'enseignant

⁵¹. Roberto, D. N. (2004). *What is student-central learning?* University of Westminster: educational initiative central.

⁵². Brown, D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Upper saddle River, New Jersey: prentice Hall Regents.

et l'apprenant afin d'améliorer la compétence communicative des étudiants (Brown, 1994⁵³, Ying, 2010)⁵⁴.

Puisque nous avons été éduqués par des méthodes d'enseignement traditionnelles, sans demande raison de quoi que ce soit, il est parfois difficile de s'adapter aux nouvelles activités. Comme nous n'a pas eu de matériel sauf des manuels, donc c'est dur pour moi en termes de temps et la capacité de créer les aides pédagogiques colorées pour motiver mes étudiants et obtenir utilisé pour tous les matériaux et équipements utilisés pendant les activités de communication. La plupart des professeurs du FEL démontrent qu'ils n'ont pas assez de temps pour préparer Matériel d'enseignement de l'approche actionnelle ou les tâches pour leur enseignement en classe parce qu'il a besoin d'un beaucoup de temps à faire.

2.5.3. Tailles de classe

Les salles de classe FEL sont souvent? pas bien équipé ou pratique avec un manque de ressources pour soutenir les activités de l'approche actionnel et la salle de classe peut également être gênant en raison de la grande nombre d'étudiants et des bureaux et des chaises fixes qui entrave le maximum des étudiants la participation et la mise en œuvre réussie des activités de communication comme les jeux de rôle, travail de groupe et jeux (Karim, 2004). La taille des classes peut rendre la mise en œuvre de l'approche actionnel difficile dans un cadre du FLE.

La classe est aussi caractérisée par la compression du temps, le temps réel de classe et variable en fonction des cultures scolaires. La durée des séances peut varier de quelques minutes à une heure effective, voir à plusieurs on situation intensive. La durée peut être modulée en fonction de la capacité d'attention suppose du public concerné. Ainsi des séances plus courtes sont souvent préconisées pour les jeunes enfants, mais le moment de la journée et aussi un facteur important d'attention ; contrairement à ce qu'on pense souvent les toutes les premières heures de la journée ou de l'après-midi ne sont pas les plus favorables.

⁵³. Voir supra Brown, D. (1994).

⁵⁴. Ying, L.(2010).communicative activities in EFL classroom in China. University of Wisconsin –Platteville.

En contrepartie, à l'institut de l'hôtellerie et du tourisme, une petite salle avec trop des étudiants, des chaises fixes ensemble, ...etc. En plus les classes sont occupées tous les jours à partir du lundi au samedi même s'il n'est pas une classe libre pour le rattrapage, pour les étudiants.

Pour résumer, enseigner aux classes nombreuses est difficile pour les enseignants de discipliner la classe, en particulier pour les étudiants qui manquent d'autogestion dans l'étude, pour satisfaire tous les besoins de les étudiants qui ont des intérêts différents (personnalités et capacités); organiser efficacement activités de classe en raison des contraintes de temps et d'espace; pour assurer l'égalité des chances pour les étudiants à participer et à pratiquer; donner une rétroaction et une évaluation opportunes et efficaces (Qiang & Ning, 2011). Par conséquent, la majorité des enseignants dans les paramètres du FLE identifient la grande taille des classes comme une difficulté majeure lors de l'adoption de l'approche actionnelle dans leur enseignement/apprentissage en classe de FLE.

2.5.5. L'utilisation de la méthode traditionnelle par l'enseignement

Bien que les politiques scolaires et les programmes scolaires soient passés d'un enseignement de méthode traditionnelle d'enseignement communicative dans divers contextes du FLE, la plupart des enseignants ont persisté à utiliser des pratiques traditionnelles dans les classes de langue (Karim, 2004).

Littlewood (1981) soutient cette affirmation en faisant valoir que l'accent mis sur la grammaire conduira à empêcher les apprenants de développer leur compétence communicative. Dans une classe de grammaire-traduction, l'explication des enseignants et des exercices de grammaire peuvent être une perte de temps et dans ces classes, il y a peu de chance pour les étudiants de communiquer avec la langue (Incecay & Incecay, 2009). De plus, Incecay et Incecay ont noté que 90% des enseignants du FLE expliquent les règles de grammaire dans leur langue maternelle. Ça signifie que les étudiants dans les salles de classe du FLE sont toujours sous la pression de l'apprentissage de la grammaire, qui est imposée au cours de leur éducation antérieure.

Selon Littlewood (1981), de nombreux aspects de l'apprentissage des langues ne peuvent avoir lieu par des processus naturels, qui fonctionnent quand une personne est impliquée dans l'utilisation de la langue pour la communication et le but ultime des apprenants est de communiquer avec les autres. Doherty et Singh (2005) concluent que si les élèves veulent

apprendre une nouvelle langue efficacement, ils devraient participer activement à la communication avec la langue plutôt que structure de phrase et seulement accepter passivement ce que l'enseignant dit. En conséquence, il peut être vu que l'accent sur la grammaire dans l'enseignement et l'apprentissage pourrait être une autre difficulté lors de la mise en œuvre de CLT dans la pratique en classe EFL.

2.5.6. Formation d l'approche actionnel

Parmi les différentes difficultés, l'incapacité d'enseigner des étudiants est celle qui est la plus liée à l'enseignement en classe efficace. Une des caractéristiques du champ du FLE est l'évaluation particulière de la formation continue à la formation initiale. A la revendication scientifique de la didactique correspond en métier d'enseignant de FLS.

Il s'est donc agir pour l'université, en France tout du moins, d'opérer. Une vraie révolution dans son offre de formation en matière d'enseignement du français, et, plus largement peut être, de reconnaître la valeur de sa mission de formation a côté de ses missions d'enseignement et de recherche.

De façon générale, la formation continue a pour objectif de permettre aux enseignants de faire évaluer leurs pratique, mais elle ne sauvait cependant se pédagogique différentes.

Louis porchers fut un des premiers a jugé absolument nécessaire une véritables formation de l'enseignement de FLE en 1976, dans un article reste célèbre, « monsieur Thibat et le bec BUNSEN⁵⁵ » il préconisait, pour la formation de l'enseignement, des fiançais sur objectifs spécifiques mais aussi des autres enseignants, des éléments qui auraient se retrouver, quelques années plus tard, au fondement de la formation générale des maitrises de FLE ;

- « Une initiation théorique et pratique approfondie à la sociologie de l'éducation et à la pédagogie » ;
- une connaissance de théories de l'apprentissage ;
- l'abord, sur le plan linguistique des « modes de description d'une langue » avec un privilège a accorder aux actes de parole et aux fonctions du langage, aux notation de compétence de communication, de réception et de production écrites

⁵⁵ . PocherdJ.-ch. (edo) ,profils .d'apprentissages, publication de l'université de santé Etienne, 1994.

Et, en plus spécialement destine aux enseignant de français sur objet spécifique ;

- ✓ une initiation à l'épistémologie. Cette initiation devait, selon lui permettre de résoudre l'apprenant dilemme : l'enseignement doit-il être assuré par un professeur de français initié la discipline visée ou par un professeur de cette discipline incité à l'enseignement du français ? »
- ✓ une initiation à la sémiologie (schémas, graphiques, tableau, cartes, etc.)

Par rapport à cela, Gamal et Debra (2001)⁵⁶ soutiennent que la plupart des enseignants dans leur étude a identifié le manque de formation en approche actionnel est un obstacle à la mise en place réussie de l'approche actionnel qui est posant un problème dans la pratique de l'enseignement des langues communicatives dans les milieux FLE. La situation à l'institut de formation de l'hôtelier et du tourisme, les enseignants manquent de développement professionnel afin d'améliorer leur compétence en française et compétences pédagogiques. Cela amène les enseignants du département à manquer de confiance faciliter les activités de communication et motiver leurs étudiants à participer aux activités de la classe. En conséquence, le résultat de l'enseignement de français exclusivement en utilisant de l'approche actionnel n'a pas fourni les résultats attendus.

Enfin, comme l'apprenant, l'enseignant et aujourd'hui amène à compléter son information et même sa formation à l'extérieur des systèmes institutionnel. Le travail traditionnel en bibliothèque est complète voire concurrence par internet, et la formation de l'enseignement doit aussi comprendre un volet d'apprentissage de l'utilisation de ces technologies modernes. De cette façon, on pourra passer, après celles de la formation initiale puis de la formation continue, à l'époque de l'autoformation

2.5.7. Environnement de l'approche actionnel

L'interaction sociale est un autre élément clé pour apprendre une nouvelle langue. Cela peut motiver les étudiants à accorder plus d'attention sur les activités de communication en classe parce qu'ils ont une cible pour l'utiliser en dehors de la salle de classe. D'autre part, apprendre le français dans le FEL les étudiants manque de motivation pour communiquer parce qu'ils ont

⁵⁶. Gamal, G., Dabra, M (2001). The communicative approche in Egypt: exploring the secret of pyramids. TEFL web Journal, 1 (2). 63-75.

moins de chance de l'utiliser en dehors de la salle de classe. Comme l'affirme Ozsevik (2010), l'apprentissage de l'anglais et du français aux locuteurs d'autres langues. Cependant, l'apprentissage et l'enseignement l'environnement varie dans les paramètres ESL et EFL/FLS ou FLE. Rao (2002) affirme que Les différences entre FEL et FLS incluait l'apprentissage du français, la maîtrise de français et l'expérience d'enseignement des enseignants, et la disponibilité matériaux authentiques de langue (Ellis, 1996)⁵⁷. Apprendre l'anglais pour les apprenants EFL est généralement une partie du programme scolaire plutôt qu'une nécessité de survie (Ellis, 1996). Par conséquent, il est habituellement seulement pendant les heures de classe que les étudiants EFL ont une exposition à l'anglais, ils sont donc incapable de tester et de pratiquer des stratégies aussi facilement (Ellis, 1996, Rao, 2002). En revanche, les étudiants dans les situations ESL ont une forte motivation pour améliorer leur compétence communicative dans la classe parce qu'ils doivent survivre dans les pays francophones (Ellis, 1996; Rao, 2002; Mirdehghan et al. 2011)⁵⁸.

De plus, les apprenants dans les contextes du français langue seconde ont généralement des langues les pairs. Cela signifie que l'utilisation de la langue cible par l'apprenant FLS devient saillant interagir et se faire des amis avec ses camarades de classe dans et en dehors de la classe de langue (Ellis, 1996, Rao, 2002, Jin et al., 2005, Mirdehghan al., 2011). Comme Ellis (1996) points qu'une classe de langue culturellement hétérogène produit une plus grande motivation et adaptation plus rapide des stratégies d'apprentissage de la part des apprenants. Néanmoins, les apprenants FEL partagent presque toujours la même langue maternelle avec leurs camarades de classe. En conséquence, ils généralement tentés d'utiliser leur langue maternelle lorsqu'ils ont besoin d'initier un conversation dans la classe de langue (Anderson, 1993, Jin et al., 2005, Ozsevik, 2010; Mirdehghan al., 2011)⁵⁹.

Une distinction supplémentaire peut être faite entre les contextes FLS et FLE pour des raisons motivationnelles. La motivation peut être conceptualisée comme étant intégrative ou instrumentale dans la seconde apprendre une langue. La motivation intégrative fait référence au désir d'apprendre la langue cible à des fins de communication, s'identifier avec la communauté

⁵⁷ .Ellis, R. (1996). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford university press.

⁵⁸ .Mirdehghan et al., (2011). *Cultural barriers: pros and cons on Iran*. International Journal of English linguistic, 1(1), 15-23.

⁵⁹ .Anderson, J. (1993). *Is a communicative approche practical for teaching English in China?* pros and cons. System , 21(4), 471-480.

de langue cible, et s'intéresser à la culture de la langue cible (Ozsevik, 2010, Jin et al., 2005). La motivation instrumentale, d'autre part, a à voir avec le désir d'apprendre la cible pour des raisons pratiques, comme passer un examen ou obtenir un emploi bien rémunéré (Rao, 2002; Dong, 2007). On peut soutenir que l'acquisition d'une deuxième langue réussie dépend sur la motivation intégrative. L'apprentissage des langues dans les contextes FLS est généralement considéré entraîner une motivation intégrative car les apprenants des environnements ESL doivent fonctionner dans communauté de langue cible. L'enseignement du français langue seconde dans un tel environnement est principalement conçu pour aider les apprenants à développer leur compétence communicative. En comparaison, les apprenants des contextes FEL sont souvent motivés pour apprendre l'anglais. Élèves apprennent généralement le français soit parce que c'est une exigence de l'école ou qu'ils doivent passer un certain examen d'entrée à l'université (Gorsuch, 2000, Li, 1998, Liao, 2000).

De plus, Ellis (1996) soutient que le rôle de l'enseignant dans les contextes du français langue seconde est plus facilitateur, car une grande partie de l'apprentissage des langues aura lieu en dehors de la salle de classe. Dans En revanche, l'enseignant dans les contextes FEL est considéré comme le seul fournisseur de connaissances et expérience en termes de langue cible et de culture (Jin et al., 2005)⁶⁰. C'est principalement en raison du fait que EFL est "une île culturelle" pour les apprenants et ils dépendent essentiellement de leur enseignant à apprendre la langue cible et sa culture (Mirdehghanal., 2011).

⁶⁰. Jin, L., et al., (2005). Communicative languageteaching in china: misconceptions, applications and perceptions.

CHAPITRE III

Analyse des données

Ce chapitre présente les résultats des données recueillies et analyse des données. Il a aussi passé en revue les résultats des entretiens et passe en revue ces résultats en relation avec la littérature de recherche examinée au chapitre deux. Le but de cette étude a été d'explorer les compréhensions et les attitudes des enseignants qui enseignent le français à l'institut de la formation de l'hôtellerie et du tourisme dans l'enseignement de FLE et étudier les obstacles auxquels ils sont confrontés dans la mise en place de l'approche actionnelle dans leur enseignement en classe. Les enseignants interviewés pour cette étude ont identifié un certain nombre de problèmes liés à l'adoption de l'approche actionnelle dans leur enseignement en classe: les méthodes d'enseignement traditionnelles dominant encore l'enseignement en classe, le manque de la formation de la mise en place de l'approche actionnelle, faible compétence en français des enseignants pour faciliter les activités de l'approche actionnelle, le faible niveau du français des étudiants, la taille des classes et le manque de soutien, manqué d'accès aux matériels d'apprentissage, existence de la langue française dans un milieu non francophone pour faire les tâches au milieu de la société, Insuffisance de temps destiné au cours de français, manque de volonté soit d'administratives, pour travailler comparativement avec les instituts français soit de l'université, soit de l'Ambassade de France, Insuffisance des matériels d'apprentissage, l'adoption de l'approche actionnelle. Et nous allons essayer de présenter seulement les découvertes majeures un par un.

3.2. DÉCOUVERTES MAJEURES

Les six enseignants de français ont été interrogés à l'aide d'un questionnaire, qui a utilisé l'approche actionnelle dans leurs classes. Tous étaient intéressés par cette approche pédagogique qui a été très utile pour les étudiants, car elle fournit les possibilités aux étudiants de communiquer et d'interagir avec leurs amis et l'enseignant dans la classe. La plupart des enseignants ont également indiqué qu'il était très nécessaire d'adopter l'approche actionnelle en classe du FLE en raison de l'accent mis sur les tâches communicatives. Certains enseignants dans cet enquête ont préféré l'approche actionnelle en particulier par rapport à un enseignement basé sur la méthode traditionnelle parce qu'elle a non seulement motivé les étudiants passifs avec une

faible maîtrise du français à améliorer leurs compétences en communication, mais aussi améliorer leurs interactions en classe. D'autre part, tous les enseignants en progrès ont signalé qu'ils rencontrent des difficultés lors de la mise en place de l'approche actionnelle dans leurs classes.

Les quatre principales questions soulevées par les enseignants de l'enseignement de l'institut de formation de l'hôtellerie et du tourisme: idées fausses de l'approche actionnelle, partielle mise en place de l'approche actionnelle, des enseignants de française d'une compétence inadéquate et manque de formation de l'approche actionnelle. Les problèmes créés par les étudiants étaient les suivants: faible niveau de français des étudiants, styles et comportements d'apprentissage des étudiants et manque de motivation développée la compétence communicative. Autres problèmes liés au système éducatif étaient ; la taille de la classe et le financement insuffisant pour soutenir l'approche actionnelle.

En outre, une inquiétude personnelle soulevée qu'était les enseignants doivent assumer d'autres responsabilités d'enseignement supplémentaires pour assurer leur revenu personnel. Ces problèmes identifiés ont été perçus par les participants à l'étude comme les principaux obstacles à l'adoption de l'approche actionnelle dans leurs salles de classe.

3.2.1. Difficultés rencontrées par l'enseignant

3.2.1.1. Les mal compréhension sur l'approche actionnelle

Tous les enseignants enquêtes étaient intéressés par l'enseignement de l'approche actionnelle ou l'apprentissage centré sur l'étudiant parce qu'ils pensaient que cela pourrait motivé leurs étudiants utiliser le français dans les classes qui pourraient améliorer leur compétence communicative. Seulement quelques enseignants dans ce mémoire avaient une bonne compréhension sur l'approche actionnelle. Comme ils l'ont se marquant, l'approche actionnelle est une approche qui met l'accent sur l'interaction entre les étudiants et les enseignants afin de développer la compétence communicative des étudiants grâce à des activités communicatives travail de groupe, travail en paire, jeux de rôle et ainsi de suite. Dans ces activités, la langue français a été utilisée pour communiquer qui comprend a écouter, a parler, a lire, a écrire et aussi empêcher structure afin de produire des messages significatifs. Communiquer avec succès fait référence à transmettre un message compréhensible aux auditeurs dans le milieu social.

Ces compréhensions ont également été assistées par plusieurs chercheurs. Ils soutiennent que l'approche actionnelle considère la langue comme un acteur de communication et de compétence communicative grammaticale, sociolinguistique, discours et compétences stratégiques (Liao, 2000, Ying, 2010, PUREN 2006c) De plus, l'approche actionnelle est d'avis que l'apprentissage des langues ne devrait pas seulement mettre l'accent sur structure grammaticale de la langue, mais aussi l'utilisation de la langue dans des situations réelles (Liao, 2000, Ying, 2010, ⁶¹PUREN 2006c). En outre, dans les salles de classe, l'approche actionnelle nécessite plus de juste attention aux stratégies pour présenter la structure de la phrase et les fonctions de langue maternelle, mais l'approche actionnelle nécessite une plus grande implication des apprenants dans un environnement dynamique et interactif. Processus de communication (Savignon, 2002, ⁶²COSTA P. 2005, ⁶³CUQ J-P. 2003)

D'un autre côté, la plupart des enseignants interrogés dans cette étude montrent avoir des compréhensions de l'approche actionnelle. Pour eux, signifie une interaction entre les étudiants de la classe et avec leurs enseignants et les étudiants devaient participer activement à toute salle de l'activité de classe tandis que les enseignants agissaient comme facilitateurs, assistants et consultants qui guident les étudiants. Ces enseignants ont également souligné que les activités communicatives ne se réfèrent qu'à tâches d'écoute alors qu'aucun de ces enseignants dans cette étude a mentionné tâches communicative pourraient être sous forme d'écriture, de lecture ainsi que la participation de structure de la phrase qui était l'élément clé de la compétence communicative. En outre, la plupart d'entre eux ont déclaré qu'en apprenant une nouvelle langue, la facilité devrait être la concentrer plutôt que l'exactitude. Selon les définitions de l'approche actionnelle de ces chercheurs dans les paragraphes précédents, la plupart des enseignants de cette étude ont mal compris les conceptions de l'approche actionnelle dans leurs salles de classe.

⁶¹ . PUREN Christian. 1997a : « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? », *LesLangues Modernes* n° 2, pp. 8-14.

⁶² . COSTA P. (2005) : « Compétence de communication et didactique des langues étrangères : La liaison ratée ! », *Synergies Pologne*, n°1, p. 57 .

⁶³ . CUQ Jean-Pierre (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International.

3.2.1.2. Mise en place Partielle de l'approche actionnelle

Tous les enseignants de cette étude ont indiqué que les programmes de l'institut sont basés sur la méthode traditionnelle plutôt que l'approche actionnelle. Les règles de grammaire étaient principalement enseignées dans l'institut ont plutôt que d'autres compétences comme parler, écouter, lire et écrire. D'autre part, les sujets d'écoute n'ont pas été exigés dans l'institut. En raison des programmes, il y avait plus d'accent sur l'oral que les autres compétences et les enseignants et les étudiants devaient définitivement se concentrer sur la structure et la mémorisation de la phrase.

Non seulement les programmes dans l'institut mettaient l'accent sur l'oral, mais les enseignants de cette étude persévéré dans l'utilisation d'une approche d'enseignement basée sur la grammaire traduction méthode et approche communicative dans les classes plutôt que récemment Approche actionnelle. Ils ont fait cela parce qu'ils ont fait face à un certain nombre de difficultés en appliquant l'approche actionnelle dans leur enseignement en classe tels que des installations inadéquates et en environnement de classe. La plupart des enseignants dans cette étude ont déclaré que seulement environ trente pour cent de l'approche actionnelle a été appliqué dans leurs salles de classe tandis que soixante-dix pour cent était encore centré sur l'enseignant de méthode traditionnelle et l'approche communicative plus que l'approche actionnelle.

Une autre difficulté dans l'application des activités de l'approche actionnelle rapportées par les interviewés était le style d'apprentissage et le comportement des étudiants, car ils ont constaté que les étudiants Ethiopiens ont tendance à être de bons auditeurs et montrer un comportement passif tout en apprenant pour parler et participer pendant le tâches. Par exemple, ils sont habituellement calmes et attendent que les enseignants les appellent a réponde aux questions. Les enseignants qui ne sont pas conscients de l'importance du contexte culturel des étudiants se sentent souvent frustrés en appliquant l'approche actionnelle dans leurs classes. En conséquence, ils se tournent vers un enseignement de l'approche traditionnelle. Selon les styles d'apprentissage des étudiants, les méthodes d'enseignement actionnelle ne peuvent pas être efficacement appliquées. Par conséquent, les approches pédagogiques traditionnelles ont été identifiées difficulté d'adopter l'approche actionnelle dans leurs classes du français au CTTI.

Cette constatation est soutenue par certains chercheurs qui notent que bien que les systèmes administrative et les programmes scolaires sont passés des méthodes d'enseignement

traditionnelles à l'enseignement dans une variété de contextes FEL, la plupart des enseignants ont persisté à pratiquer la méthode traditionnelle dans leurs classes (Incecay&Incecay, 2009). Et les enseignants de CTTI qui sont interviewés nous rapportent la même chose avec les résultats des autres recherches. Bien que la plupart d'enseignants ont dit qu'ils utilisaient des jeux de rôles, des jeux, le travail de groupe, le travail en binôme et des simulations, Les salles de classe observées pour cette étude étaient principalement réservées aux enseignants, la grammaire présentée et il y avait quelques interactions vues parmi les étudiants dans la salle de classe (Tomas F. 2008).

D'après les données recueillies pour cette étude, il pourrait être noté que lorsque l'approche actionnelle a été introduite dans les classes de Français. On pourrait faire que la plupart des enseignants ont changé de la grammaire traduction méthode d'enseignement à l'enseignement de l'approche actionnelle centrée sur l'étudiant. Cependant, en raison des conditions d'enseignement, les étudiants, les enseignants, la plupart des enseignants qui ont adopté une approche actionnelle dans leurs classes ont été confrontés à des difficultés et est devenu moins motivant pour continuer. En conséquence, les sujets oraux de communication et d'écoute ont été coupés du programme d'enseignement de l'institut. A cause du temps limité, des activités de communication et les tâches d'écoute qui sont couvertes dans d'autres sujets sont souvent sautés avec un retour aux méthodes dominantes d'enseignement de la grammaire-traduction méthode et l'approche communicative.

3.2.1.3. Compétence du français des enseignants

La plupart des enseignants de cette étude ont déclaré que pour adopter l'approche actionnelle dans les classes, les enseignants doivent avoir des connaissances et des compétences en enseignement de français afin de modifier le manuel scolaire et faciliter leur enseignement aux étudiants. Certains enseignants ont également commenté que pour mettre en œuvre efficacement l'approche actionnelle, les enseignants ont besoin de compétences pédagogiques adéquates. Par exemple, les étudiants ne peuvent pas améliorer leurs compétences en français si les tâches étaient trop faciles ou trop difficile pour eux. Les enseignants doivent s'assurer que chaque étudiant a eu l'occasion de parler dans la classe afin d'améliorer leurs compétences communicatives.

D'un autre côté, certains enseignants dans cette étude indiquée que parfois ils avaient des compétences pédagogiques insuffisantes pour intégrer l'approche actionnelle dans leurs cours.

Ces enseignants aussi ont déclaré qu'ils pourraient être capables pour d'autres compétences, mais pas pour parler. Bien que la plupart étaient certains qu'ils étaient capables pour la connaissance grammaticale, le vocabulaire, la lecture et l'écrit, ils ont expliqué que leurs compétences en expression orale étaient insuffisantes pour organiser et faciliter les activités de communication dans leurs classes. En conséquence, certains enseignants de cette étude ont identifié la maîtrise du français des enseignants comme un autre obstacle qui réellement empêché certains enseignants d'adopter et de mettre en place l'approche actionnelle dans leurs classes.

Cette observation est similaire à quelques études de recherche précédentes également menées dans les paramètres FLE que la maîtrise du français des enseignants a été identifiée comme une difficulté majeure dans l'adoption de l'approche actionnelle dans les salles de classe FLE⁶⁴(NUNAN D. (1989) ⁶⁵MOIRAND S. (1982),⁶⁶BERGERON J., DESMARAIS L., DUQUETTE L. (1984) ⁶⁷USO LOPEZ J. (2001). Tous les participants dans recherche de Li (1998) et celle de VONGXAY .H(2013), ont rapporté que la plupart des enseignants coréens dans ce projet de recherche approche communicative nécessaire à mettre en œuvre parce que la compétence orale de leurs étudiants était inadéquate et les enseignants espéraient que l'approche actionnelle aiderait leurs étudiants à améliorer leur français. La plupart des enseignants ont déclaré qu'ils étaient confiants d'enseigner la grammaire, la lecture et l'écriture alors qu'ils étaient insuffisants dans les compétences françaises d'écoute pour faciliter l'activité de tâches communicative dans leurs classes. Un participant à cette étude a commenté que "je suis bon en grammaire français, en lecture et en écriture, mais mon français oral est très pauvre. Quand Je ne parle pas bien le français, comment puis-je l'enseigner à mes étudiants?" (P. L'étude de Li et Vongxay aussi étonnamment constaté que même les répondants qui parlent couramment le français et communiquent bien à travers leur français étaient moins confiants pour appliquer l'approche actionnelle dans leurs classes. Et leur faible compétence stratégique et sociolinguistique en français les empêche également d'adopter de l'approche actionnelle dans leurs contextes.

⁶⁴ .NUNAN D. (1989) : *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, p. 10

⁶⁵ . MOIRAND S. (1982) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, p. 20

⁶⁶ . BERGERON J., DESMARAIS L., DUQUETTE L. (1984) : « Les exercices communicatifs : un nouveau regard », *Études de linguistique appliquée*, n°56, p. 55-56

⁶⁷ . SUSO LOPEZ J. (2001) : *Discours, énonciation et enseignement/apprentissage du FLE*, p. 30

En relation avec ces résultats, quelques enseignants de cette étude ont également signalé que La maîtrise du français n'était pas une difficulté majeure dans la pratique et l'adoption de l'approche actionnelle au CTTI. Le manque d'assistance de l'administration et le manque de formation professionnelle, en particulier en actionnelle, a été identifiée comme l'une des difficultés rencontrées de l'approche actionnelle dans le contexte de l'enseignement de l'institut de formation de l'hôtellerie et du tourisme

3.2.1.4. Manque de formation de l'approche actionnelle

La plupart des enseignants de cette mémoire ont rapporté que pour adopter l'approche actionnelle dans leur salle de classe, les enseignants devaient être formés pour mettre à jour leurs compétences créées des activités de communication et des tâches communicatives dans les salles de classe. D'autre part, la plupart des enseignants ont déclaré qu'ils manquaient de perfectionnement professionnel et surtout de formation en approche actionnelle. Depuis, la formation approche actionnelle n'a jamais été organisée dans cet institut alors qu'ils n'ont jamais été à l'étranger afin d'observer comment l'approche actionnelle a été appliqué avec succès et efficacité contextes internationaux du FLE. En conséquence, la plupart des enseignants de cette étude ont préféré enseigner le sujets de grammaire ainsi que se concentrer sur la structure de la phrase plutôt que des tâches. Cinq enseignants sur six dans ce mémoire ont suggéré que les enseignants devraient être constamment forme. En d'autres termes, une formation en cours d'emploi ou une formation interne devrait être organisée afin de faire face aux problèmes actuels qui se produisent dans chaque semestre et de mettre à jour et d'encourager les enseignants à l'utiliser dans leurs classes. Par conséquent, un manque de formation de l'approche actionnelle a été identifié comme un autre obstacle à l'adaptation et à la mise en place de l'approche actionnelle dans l'institut de formation de l'hôtellerie et du tourisme.

Ils ont également estimé que leur propre niveau de connaissances académiques n'était pas amélioré comme ça aurait été. Par exemple, certains enseignants ont noté que puisqu'ils étaient les enseignants dans une institution, il y a toujours une limite à l'amélioration de leur méthode d'enseignement de l'approche actionnelle. S'ils continuent d'enseigner là-bas, leurs compétences de françaises d'enseignement de la communication régressaient parce qu'ils n'avaient pas l'occasion de développer et améliorer leurs compétences pédagogiques actionnelle. Ainsi, la plupart des enseignants de cette recherche ont identifié un manque de séminaire d'approche

actionnelle ou de formation comme une difficulté qui les empêchait les d'appliquer d'approche actionnelle dans leurs classes.

3.2.2. Difficultés jointes aux étudiants

3.2.2.1. Les divers niveaux du français de l'étudiant

La plupart des enseignants de cette étude ont marqué que non seulement l'examen d'entrée d'anglais, mais aussi d'autres sujets qui n'étaient pas pertinents pour les compétences en anglais ont été testés pour sélectionner des étudiants dans l'institut, ce qui pourrait avoir un impact sur l'enseignement et le processus d'apprentissage. En outre, les participants de cette étude ont marqué de nombreux étudiant ont été accepté sans un test de placement n'a pas été utilisé pour regrouper les étudiants en fonction de leur niveau de maîtrise du français. Par conséquent, les étudiants ont été mélangés avec un large éventail de niveaux en français.

La plupart des enseignants ont déclaré que la gamme mixte d'étudiants a été rencontrée pour l'enseignement de l'approche actionnelle et préparer du matériel pédagogique. Ces enseignants ont également noté que de nombreux étudiants dans l'institut avaient une faible compétence en français et ils ont eu du mal à organiser et à faciliter les activités de tâches. L'un des enseignants a déclaré que l'approche actionnelle ne s'appliquerait eux étudiants qui ont un faible niveau de français. Par conséquent, faible compétence en français des étudiants ont été identifiés par la plupart des enseignants dans cette étude comme l'un autre facteur barrière pour adopter l'approche actionnelle dans leurs classes.

3.2.2.1. Style d'apprentissage et comportement des étudiants

La plupart des enseignants de la recherche ont noté la tradition, la culture Ethiopien et politique linguistique d'Ethiopie qui souvent enseigne aux étudiants à être de bons auditeurs et à respecter les adultes tout le temps, a eu un impact formidable sur les styles d'apprentissage et les comportements des étudiants. Les enseignants de cette étude ont marqué que la plupart des leurs étudiants les ont tendance à être passive par rapport aux méthodes d'enseignement occidentales qui exigeaient étudiants à être activement engagés dans des activités en classe. La plupart d'entre eux ont également déclaré que ces étudiants souvent compté sur les enseignants et les manuels scolaires et mettent l'accent sur un apprentissage du style mémoire. Quelques enseignants de

cette mémoire ont déclaré que pour certains étudiants, la participation des activités de classe ne signifient pas qu'ils ont une faible compétence en français, mais ces étudiants ont fait très bien sur le test de papier. Ces étudiants pourraient ne pas être bons à parler, mais étaient bons à structure de phrase. En conséquence, la plupart des enseignants de cette étude ont indiqué que le style et les comportements de leurs étudiants ont également été identifiés comme l'un des obstacles des enseignants à mettre en place l'approche actionnelle dans leurs classes.

3.2.3. Difficultés causées par le système éducatif

3.2.3.1. Le format des examens

La plupart des enseignants de cette mémoire ont noté que les examens avaient un impact énorme sur l'apprentissage des étudiants dans l'institut. Les étudiants ont 70% de leur note finale basée sur des examens et des tests qui pourraient motiver les étudiants à se concentrer sur les compétences requises format d'examen plutôt que des compétences communicatives que le format d'examen, n'a pas couvé. Ces enseignants ont également déclaré que ces formats d'examen et méthode d'évaluation n'les peut pas motive les étudiants parce que un étudiant qui trouve 90 sur 100 et 50 sur 100 également trouve «C». En plus, tout les cours de langues sont exclus dans l'exam de certification qui s'appelle (COS) pour cette raison les étudiants apprennent le cours de français comme cours commun.

En raison de ces évaluations, les enseignants de ce projet ont indiqué que seules les notes étaient motivants pour leurs étudiants à participer à des de activités dans la classe et communiquer en français dans la classe. La plupart des enseignants dans cette étude n'ont également pas estimé que leurs étudiants apprécient les notes qui les aident à passer les examens plutôt que leur compétence communicative par exemple si un étudiant qui trouve « NYC » ou qui n'a pas passe le système administratif dit qu'une enseignât qui donne « NYC » doit donner des cours supplémentaires et leurs donner un. Il n'est donc pas étonnant que le format de l'examen créé une difficulté pour la mise en place de l'approche actionnelle dans les classes.

3.2.3.2. Taille de la classe

La majorité des enseignants interrogés dans cette étude ont identifié la «taille des grandes classes» et « le nombre de étudiants dans la classe » est très difficile à pratiquer et à adopter l'approche actionnelle dans la classe de FLE au CTTI. Ils ont ajouté que les grandes classes

apportent des difficultés aux enseignants et aux étudiants. Il est très difficile aux enseignants d'accorder une attention individuelle et pour corriger les activités des étudiants assis à l'arrière. Tous les enseignants ont noté que la plupart des classes dans l'institut étaient une grande taille où il y avait au moins 30-45 étudiants dans chaque classe. Ce nombre d'étudiants est très difficile à organiser pour le travail de groupe, travail en binôme, jeux liés à des activités de communication orale. Ce facteur était considéré comme l'un des obstacles qui entravent l'approche actionnelle et des tâches dans les salles de classe au CTTI.

3.2.4. Difficultés de l'approche actionnelle

3.2.4.1. Manque d'interaction social

La plupart des enseignants dans cette étude ont signalé qu'il n'y avait pas d'interaction en français disponible dans leur société ou de familles pour encourager les étudiants à continuer à l'utiliser en dehors de classe parce que le français est appris comme langue étrangère en Ethiopie et dans l'institut de formation de l'hôtellerie et du tourisme. Ils ont aussi commenté que si le français est parlé dans la communauté où le français a été appris en tant que deuxième langue ou troisième langue, cela motiverait les étudiants à développer leurs compétences communicatives leur but d'apprendre le français était de communiquer en dehors des cours.

D'un autre côté, ces enseignants ont ajouté que non seulement il n'y avait pas de place où ils peuvent pratiquer la langue française en dehors de classes, mais aussi ni l'école ou dans l'institut a créé un environnement français où les étudiants pratiquent la langue en organisant des événements ou des compétitions que le français a été utilisé tel comme lire, écrire, parler ou des concours de chant jour de dictée qui pouvant motiver les étudiants pour améliorer leur compétence communicative en français. Par conséquent, la plupart des enseignants de cette recherche a identifié un manque d'interaction sur l'approche actionnelle comme l'autre difficulté pour eux d'adopter l'approche actionnelle dans leurs classes.

Cette conclusion clé a également été soutenue par d'autres études que l'interaction sur l'approche actionnelle dans un FLEla situation contrastait avec une situation de FLS. Cela a été considéré comme un obstacle à la mise en place de l'approche actionnelle afin que les étudiants puissent

développer leurs compétences communicatives ⁶⁸(PEKAREK DOEHLER S. (2000), ⁶⁹MONDADA L., ⁷⁰PEKAREK DOEHLER S. (2001). Pour soutenir cette conclusion, tous les pays du Sud Les professeurs d'anglais coréen de l'étude de Li (1998) et Vongxay (2013), ont comparé les différences entre FLE et FLS en signalant que la situation Ethiopien m'était totalement différente de l'environnement FLS où la plupart des enseignants étaient principalement des francophones qui parlaient couramment le français et disposaient de suffisamment de facilités pour soutenir l'adoption de l'approche actionnelle.

En revanche, dans les salles de classe de français en Éthiopie surtout dans l'institut de formation d'hôtellerie et du tourisme, la plupart des enseignants sont Ethiopiens. Faible maîtrise de français. De plus, les étudiants en langue française deuxième langue environnement d'apprentissage favorable et a eu l'occasion de communiquer en français à la fois et en dehors des cours tandis que pour les étudiants Éthiopiens, la salle de classe était le seul endroit où ils pratiquer leur français.

Selon les résultats de ces études, on peut voir que l'interaction sociale de l'approche actionnelle joue un rôle crucial dans l'adoption de l'approche actionnelle dans les classes FLE, car il pourrait motiver les étudiants à développer leurs compétences communicatives, de sorte que le manque d'interaction pourrait être identifié comme difficulté dans l'adoption et la mise en place de l'approche actionnelle dans les environnements FLE ainsi que à l'institut de formation de l'hôtellerie et du tourisme.

⁶⁸. PEKAREK D-S. (2000) : « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *AILE*, n°12, p. 3-26

⁶⁹ .MONDADA L., (2000),: « Interactions acquisition elles en contexte. Perspectives théoriques et enjeux didactiques », *Le Français dans le Monde, Recherche et applications*, numéro spécial, p. 111

⁷⁰ .Voire 21

CONCLUSION

La mise en place de l'approche actionnelle est imaginatif de toute méthodologie d'enseignement ne se limite pas à l'enseignement de la langue français pour la personne, école, collège, institut, université et centre des langues qui pratiquent et appliquent cette méthode pédagogique, mais aussi l'autorité concernée et les organes administratifs ont également un rôle important à jouer. Cette étude fournit des implications théoriques et pratiques pour les enseignants, les éducateurs et les décideurs politiques pour mettre en place l'approche actionnelle dans le cadre de l'enseignement de l'institut de l'hôtellerie et du tourisme.

Tous les professeurs de français de ce mémoire ont déclaré avoir fait face à plusieurs difficultés dans l'adoption et la mise en place de l'approche actionnelle dans leurs cours du français. Par conséquent, à travers ce mémoire, les participants ont mis en évidence quelques idées peut être considéré par les décideurs.

Le résultat de l'étude a montré qu'il y avait une méthode d'enseignement traditionnelle encore dominée dans l'enseignement en classe a cause de manque de formation vers une approche orientée vers l'action / la tâche. Comme l'a indiqué l'interview des enseignants, il n'y avait pas de mise en place de l'approche actionnelle dans les procédures en classe. Les enseignants ont une faible compétence en français, ce qui les aide à faciliter les activités d'approche orientées vers l'action. Il y avait une grande classe qui affecte les activités du groupe. De plus, l'analyse des documents a indiqué que les matériels d'apprentissage et d'enseignement, les programmes d'études et les normes professionnelles ne sont pas conçus en fonction de l'approche axée sur l'action ou sur les tâches. Il n'y avait pas assez de temps pour le cours et le contact de classe.

Recommandations

- I. Les enseignants de français devraient suivre une formation adéquate avant d'être nommés enseignants du français en tant que langue étrangère et en tant que matière spécifique approche actionnelle.
- II. Les enseignants de français devraient suivre des formations et des ateliers sur le français sur les objets spécifiques (FOS), puisque la plupart des enseignants CTTI n'ont aucune formation sur FOS.
- III. Les enseignants de français devraient suivre des formations et des évaluations d'amélioration des compétences dans les pays francophones pendant un an ou plus afin d'avoir des expériences sur la fluidité et l'exactitude de la langue.
- IV. La taille de la classe doit être réduite à des niveaux adaptés et facilite l'approche basée sur les tâches.
- V. Les manuels et les méthodes d'enseignement devraient être régulièrement évalués et les matériels améliorés ainsi que l'apprentissage et l'enseignement tels que les laboratoires de langues, les documents vidéo et audio, les cartes sonores, etc. devraient être fournis pour la maîtrise de la langue française.
- VI. Le chef de l'institut devrait entretenir de bonnes relations avec l'Ambassade de France, car, l'Ambassade de France peut faciliter les différents matériels d'apprentissage et de formation. Et aussi, le responsable de l'institut devrait inviter des enseignants natifs de France en collaboration avec l'ambassade de France.

Bibliographies

1. ANDERSON, J. (1993). *Is a communicative approche practical for teaching English in China?* pros and cons. *System*, 21(4), 471-480.
2. BERLAK A. et BERLAK H., *Dilemmenes of schooling*, New York, Methuen,1981, p.153
3. BAYLON Ch., Campa A.,Mestreit C.,Murillo J., Tost M., *Forum*, Hachette, 2000-2002
4. BOURGUIGNON Cl., pour enseigner la langue avec le CECR, clés et conseils, paris, Delagrave, 2010
5. BROWN, D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Upper saddle River, New Jersey: prentice Hall Regents.
6. CHANG, K., & SWANM M.(1993). The dilemma of language instruction in the people's Republic of China. *TESOL journal*,2(4),4-6
7. COSTE D., et al.(1998). *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, compétence plurilingue et pluriculturelle*, Le Français dans le monde Recherches et applications, Paris, Hachette, Juillet; Hachette, p. 39.
8. COSTA P. (2005) : « Compétence de communication et didactique des langues étrangères : La liaison ratée ! », *Synergies Pologne*, n°1, p. 57
9. CAUSA M. (2009) : « Le statut sociolinguistique du professeur », *le Français dans le Monde*, janvier-février, n°361, <http://www.fdlm.org/fle/article/361/Causa.php>
10. E., Berton G.,Canier Y.,(2004) Tagliante Ch.,*studio 60 et studio 1000*, studio+,Didier, 2001-.
11. ELLIS, R. (1996). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford university press
12. CUQ Jean-Pierre (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International.

13. GAMAL, G., Dabra, M (2001). The communicative approche in Egypt: exploring the secret of pyramids. TEFL web Journal, 1 (2). 63-75.
14. GREMMO M.-J.,(1995)''conseiller n'est pas enseigner ; le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil '' mélangeuse CRAPEL, n° 22, , p.34.
15. CUQ. J.-P. Gruca I ; Pour l'analyse de quelque méthode, cf., « cognitivisme et didactique des langues étrangères : de la référence a action pédagogie » *Parole*, Toulouse, a paraitre
16. GRUCAL., <<Dictionnaire du texte littéraire –un parcours a étages>> le français dans le monde,285,1996,pp. 56-59.
17. GORSUCH G. (2000). *EFL educational policies and educational cultures* : influences on teachers approval of communicatives. TESOL Quarterly, 34(4), 675-690.
18. HOLEC H., avant-propos de Duda R.et Riley ph, *Learning styles*, presses universitaires de Nancy,1990, p.9
19. JIN, L., et al., (2005). *Communicative language teaching in china*: mis conceptions, applications and perceptions.
20. JONERS, L. (2007). *The student-centered classroom*: Cambridge university press.
21. LABASCOULE J., lause C., Royer C., *Round point*, PUG, 2004-2005.
22. LEHMANN D. (1993) : *Objectifs spécifiques en langue étrangère*.
23. M IRDEHGAN et al., (2011). Cultural barriers: pros and cons on Iran. International Journal of English linguistic, 1(1), 15-23.
24. NUNAN, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press lavenne., Bérard
25. NUNAN, D. (2004). *Task based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
26. OZSEVIC, Z (2010). *The use of communicative language teaching: Turkish EFL teachers' perceived difficulties in implementing CLT in Turkey*.
27. OZEVIC, Z. (2010). The use of communicative language teaching: *Turkish EFL teachers' perceived difficulties in implementing communicative language teaching in Turkey*. Unpublished master dissertation, University of Illinois.
28. PUREN C.,(2009)variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues culture étrangère "le français dans le monde Recherché et applicationsn45, Paris, clé international, , p.164.
29. . PUREN Christian. (1997)a : « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? », *LesLangues Modernes* n° 2, pp. 8-14.
30. TAGLIANTE, C. (2005 :50) *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, Clé International.

31. RAO, Z. (2002). Chinese students perceptions of communication and non communicative activates in FLE classroom.*ELT journal* .30(2), 85-105.
32. RICHER J.-J.,(2008),” le cadre européen, ou l’émurgence d’un nouveau paradigme didactique” le français dans le monde, n°359, paris, clé international. p.88
33. RICHARD. J. et RODGRERS. T. (2004). *Approche and méthodes in language teaching*. Cambridge university press.
34. ROBERT J.-Pet ROSEN E., dictionnaire de la pratique du CECR. Paris, Ophrys, 2010, p.13).
35. ROBERT, D. N. (2004). *What is student-central learning?* University of Westminster: educational initiative *central*.
36. ROBERT J.-Pet Rose E., *Dictionnaire pratique du CECR*, paris, ophrs, 2010, p, 211
37. TOMAS F, (2016). Exploring the importance of foreign languages competency for careers in hospitality and tourism industry as perceived by workers in the industry.(Unpublished working document)
38. VAN DEN BRANDEN, K. (2006) *Task based language education*. From theory to practice Cambridge: Cambridge university press.
39. VONHXAY, H. (2013). *The implementation of communicative language teaching*. MA thesis .Unitec Institution of Technology, New Zealand.
40. WILLIS, D., & WILLIS, J. (2007). *Doing task based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
41. YING, L.(2010).communicative activities in EFL classroom in China. University of Wisconsin –Platteville.

Sitographie

1. AURELINE, J.(2015), Une nouvelle approche des ENT voit le jour sur le territoire Midi-Pyrénées – Ludovia Magazine, *Ludomag.com*,[en ligne,consulte : 24 Jeune, 2018].disponible sur :<https://www.ludomag.com/2015/04/une-nouvelle-approche-des-ent-voit-le-jour-sur-le-territoire-midi-pyrenees/>
2. CTTI, *Wikipedia*, [en ligne, consulte le : 22 jan 2018] disponible sur :<http://www.cttialumni.org/about-the-alumni/>
3. JACKY, G.(2011), Acte Conférence, *scribd.com*,[en ligne, consulte :le 2 mars 2017]. Disponible sur: <https://www.scribd.com/document/238986958/Acte-Conference-Jacky-Girardet>
4. Language policy, *Council of Europe Language Policy Portal* [en ligne , consulte: le jeune 24 2018]. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf.Lien sur le CECRL.
5. Une nouvelle approche de diffusion culturelle voit le jour, *wikipedia*, [enligne, consulte le 24 Jeune, 2018] disponible sur <https://www.infosuroit.com/une-nouvelle-approche-de-diffusion-culturelle-voit-le-jour//>
6. UNESCO, *wikipedia*,[enligne, consulte: le mars 2017]disponible sur <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226157f.pdf>

Annexe

Recherche qualitative pour des questions d'entretien approfondies

1. Qu'est-ce que l'enseignement des langues a l'utilisation de l'approche actionnelle selon vous?
2. Dans quelle mesure êtes-vous intéressé à l'approche actionnelle ? Pourquoi?
3. Depuis combien de temps enseignez-vous le français en utilisant de l'approche actionnelle?
4. quelle méthode utilisé-vous enseigné le français avant l'approche actionnel?
5. Selon vous, à quel point est-il important d'enseigner le français communicatif à vos étudiants?
6. Pourriez-vous décrire quelques expériences réussies de motiver vos étudiants à communiquer en français ?
7. Y a-t-il quelque chose qui, selon vous, vous a empêché d'enseigner à vos étudiants communiqué en français ?
8. Dans quelle mesure pensez-vous que les programmes sont basés sur la linguistique grammaticale, connaissance communicative et la tâches ? Pouvez-vous citer des exemples?
9. Quelle est votre opinion sur la relation entre l'enseignement du français utilisant l'approche actionnelle et la méthode traditionnelle ?
10. Savez-vous que les programmes exigent d'enseignement de français communicatif? Pour faire acquérir les quatre compétences? Pourquoi?
11. De quelle manière pensez-vous que l'approche actionnelle ou les programmes d'enseignement en français à l'institut de l'hôtelier et du tourisme ont influencé votre enseignement?
12. Selon vous, quel est le plus grand et le plus important défi pour le français que nous utilisons ? Les syllabus d'enseignement et les décideurs de programme à commentaire ?
13. Aimerez-vous faire d'autres commentaires sur l'enseignement du français à l'utilisation de l'approche actionnelle?