

# TECHNIQUE D'AIDE POUR ENSEIGNER L'ORAL : VERS LA REFORMULATION EN CLASSE DU FOS AU KENYA

**David Odhiambo WANINA**

University of Eldoret  
dowanina@uoeld.ac.ke

**Isidore Muteba KAZADI**

Masinde Muliro University of Science and Technology

**Christiane MARQUE-PUCHEU**

Sorbonne Université

---

## Résumé

*Dans l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère l'oral demeure une compétence difficile à maîtriser par les apprenants et les enseignants la trouvent aussi une compétence exigeante à enseigner. Cette étude s'est proposée d'étudier le comportement pédagogique des enseignants en enseignant l'oral en classe du FOS en milieu universitaire au Kenya. Elle a abouti à une conclusion selon laquelle les enseignants du FOS ont rarement recouru à l'usage de la reformulation en tant que technique d'enseignement en classe pour enseigner la production orale. Se basant sur l'hypothèse selon laquelle la reformulation serait moins exploitée par les enseignants du FOS comme technique d'enseignement pour enseigner l'oral, l'étude a découvert diverses techniques d'enseignement utilisées par les enseignants du FOS. Elle a également essayé de montrer, par sa partie théorique qui est ancrée sur les travaux de Long (1983), que l'interaction de tutelle de l'enseignant constitue un soutien important dans l'apprentissage des langues étrangères. L'étude a été menée auprès de six enseignants du français du tourisme et de l'hôtellerie en milieu universitaire kenyan. Les données pour cette étude ont été récoltées par l'observation de classe. Les transcriptions des enregistrements de classe ont été faites par le biais de la convention ICOR. Les données ont été analysées principalement qualitativement et quantitativement. Les résultats de cette étude ont confirmé que la reformulation était moins fréquente, comme technique d'enseignement dont se sont servis des enseignants. Pourtant, ces derniers ne doivent pas méconnaître cette technique surtout pour ses implications pédagogiques dans l'enseignement de l'oral.*

**Mots clés** : technique d'enseignement, reformulation, oral, FOS, interaction

---

## Abstract

*In teaching/learning a foreign language oral language remains a difficult skill to master by learners and teachers also find it a demanding skill to teach. This study proposed to study the pedagogical behaviour of teachers by teaching oral language in the FOS classroom in academia in Kenya. It led to a conclusion that FOS teachers rarely used reformulation as a classroom teaching technique to teach oral production. Based on the hypothesis that reformulation would be less exploited by FOS teachers as a teaching technique for teaching oral skills, the study discovered various teaching techniques used by FSP teachers. It has also tried to show, through its theoretical part, which is anchored in the studies of Long (1983), that the teacher-student conversational interaction is an important support in foreign*

*language learning. The study was conducted on six teachers of French for tourism and hospitality in Kenyan universities. Data for this study were collected by class observation. Transcripts of the class recordings were made through the ICOR convention. The data were analysed mainly qualitatively and quantitatively. The results of this study confirmed that reformulation was less common as a teaching technique used by teachers. However, the latter should not ignore this technique especially for its pedagogical implications in the teaching of oral skills.*

**Keywords:** *teaching technique, reformulation, oral skills, FSP, interaction*

---

---

## **1.0 Introduction**

---

Dans l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère, l'oral demeure une compétence difficile à maîtriser par les apprenants et les enseignants la trouvent aussi une compétence exigeante à enseigner. Cependant, il est indéniable que la maîtrise de l'oral, une des quatre compétences essentielles linguistiques, est une priorité pour des apprenants de langues étrangères. Par conséquent, les apprenants de langues étrangères qui la maîtrisent bien peuvent développer la confiance en soi et améliorer leur performance dans leur quête pour gagner une autonomie langagière. En outre, l'importance de maîtriser l'oral en langue étrangère survient lorsque les apprenants se rendent compte de l'impact qu'elle aurait sur la réussite de leur vie professionnelle future.

Au Kenya, de nombreux étudiants choisiraient d'apprendre le français par rapport à d'autres langues étrangères. En examinant les raisons qui les conduisent à poursuivre l'apprentissage du français à l'université, Kazadi (2006 : 20) établit que pendant qu'ils pensent à leur futur sur le plan professionnel, ils aspirent en même temps à utiliser le français dans leur communication. Par conséquent, un apprenant qui compte faire une carrière dans un domaine professionnel quelconque devra développer certaines compétences spécifiques et cela ne se réalisera qu'à travers une formation spécifique. Celle-ci c'est le FOS, qui d'après Cuq (2003 : 109) « est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures ». Il est de ce fait de noter que le FOS est une réalité au Kenya.

Rappelons que le Kenya est un pays anglophone qui se trouve en Afrique orientale. La formation en FOS y date de la fin des années 1960. Et à l'heure actuelle, beaucoup d'établissements d'enseignement supérieurs (écoles professionnelles et universités) tant privés que publics offrent ce type de formation linguistique. Ainsi, les effectifs des étudiants apprenants le FOS, dans ces institutions, sont de plus en plus élevés. Cette tendance confirme l'engouement croissant des universitaires kenyans pour le FOS.

Les programmes du FOS offerts par les universités kenyanes sont variés et couvrent de domaines différents de la vie professionnelle (affaires, diplomatie et relations internationales, journalisme, tourisme et hôtellerie,

militaire, etc.) mais la spécialité la plus répandue en milieu universitaire kenyan et la plus demandée par la majorité des publics de français sur objectifs spécifiques au Kenya, c'est celle du français du tourisme et de l'hôtellerie. D'après CUE (2017), vingt universités publiques sur trente et huit universités sur dix-huit offrent des programmes de licence dans les filières du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration.

Même si la formation du FOS continue à subvenir aux besoins langagiers d'un marché en pleine croissance dans le pays, elle est confrontée à de nombreux défis, parmi lesquels les diplômés qui ont suivi des cours du français, du tourisme et de l'hôtellerie mais ne maîtrisent pas bien le français oral. Ce problème nous a poussé à nous poser certaines questions, parmi lesquelles : pourquoi est-ce que nos apprenants s'expriment rarement en classe ? Quelles interventions pédagogiques les enseignants peuvent mettre en place afin de remédier à ce problème ? Nous soulignons que « le code oral est le code le plus cité comme étant une source d'anxiété pour les apprenants des langues étrangères » (Young, 1999 : 125). De ce fait, l'enseignement / apprentissage de cette compétence devient une entreprise exigeante, tant pour les enseignants que pour les apprenants.

---

### **1.1 Problématique de l'étude**

---

Les étudiants inscrits dans les programmes de licence dans les filières du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration doivent faire face au choix d'une langue étrangère. La plupart d'entre eux choisissent d'apprendre le français, d'où le choix du français du tourisme et de l'hôtellerie. L'objectif du français du tourisme et de l'hôtellerie est de faire acquérir la compétence linguistique (à l'oral comme à l'écrit) et rendre les apprenants aptes à se comporter adéquatement dans diverses situations de communication liées au domaine du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration.

Cependant, des études récentes effectuées au Kenya dans le domaine du français du tourisme et de l'hôtellerie au niveau universitaire (Mubalama, *et al.*, 2015 : 87) font remarquer que bon nombre d'étudiants de français du tourisme et de l'hôtellerie ont du mal à s'exprimer à l'oral en classe au cours de leur formation en français. Pourtant, ce savoir-faire est essentiel dans leur avenir professionnel dans le domaine du tourisme et de l'hôtellerie. De plus, il est fait établi que ces apprenants ont besoin d'aide de l'enseignant afin de combler leurs insuffisances et de réparer les maladresses susceptibles de faire obstacle à la communication au cours de leur formation en langue française. Sur la base de ce constat, il est important de considérer les différentes techniques d'enseignement destinées à aider les apprenants à devenir plus autonomes dans leur apprentissage. Ce qui exige que l'enseignant organise efficacement la situation d'apprentissage « où il y a une interaction entre le sujet qui apprend (l'apprenant), l'objet enseigné (les contenus d'apprentissage) et l'agent qui sert de soutien ou qui guide le processus d'enseignement (enseignant). L'une des techniques d'enseignement que l'enseignant peut utiliser c'est la reformulation, l'objet de la présente étude.

---

## **1.2 Objectifs de l'étude**

---

L'objectif principal de ce travail est d'explorer le comportement pédagogique de l'enseignant lors de l'enseignement de la composante orale et d'établir :

- a) si l'enseignant recourt à l'étayage verbal pour travailler l'oral en classe du FOS ;
- b) les différents types de techniques d'enseignement relatifs à l'étayage verbal ;
- c) si l'enseignant met en œuvre la reformulation comme technique d'enseignement en classe du FOS.

Afin d'atteindre les objectifs mentionnés ci-dessus, nous avons eu recours à l'observation directe. En se servant de cette technique, nous avons pu capter les interactions conversationnelles entre les enseignants et les apprenants en classe. Ces données constituent une base pour l'analyse de l'utilisation d'étayage langagier et précisément les techniques qui en découlent parmi lesquelles la reformulation.

---

## **2.0 Cadre théorique de l'étude**

---

Sur le plan théorique, la présente étude s'est inspirée de deux approches d'apprentissage des langues secondes ou étrangères : la théorie socioconstructiviste et l'approche interactionniste.

---

### **2.1 Approche socioconstructiviste de l'apprentissage**

---

Dans la présente étude nous abordons le courant socioconstructiviste à la lumière des travaux de deux chercheurs Vygotski (1934 / 1997) et Bruner (1983), qui soulignent l'importance de la dimension sociale dans l'apprentissage et considèrent l'apprentissage comme une activité essentiellement sociale. Dans cette optique, l'apprentissage est conçu comme un processus « interactionnel où tout savoir est coconstruit par l'apprenant en interaction avec ses pairs et l'enseignant » (Vienneau, 2017 : 64).

L'objectif principal de cette étude est d'examiner le comportement pédagogique de l'enseignant du FOS précisément du français du tourisme et de l'hôtellerie en milieu universitaire kenyan et d'étudier, d'une part, s'il met en pratique la stratégie d'étayage verbal dans le but d'amener les apprenants à améliorer leur compétence orale, et d'autre part, si l'enseignant recourt à des techniques d'enseignement variées qui découlent de cette stratégie, y compris la technique de la reformulation.

Vu l'objectif principal de cette étude, il est judicieux de faire une distinction entre ces deux concepts de base du processus enseignement / apprentissage : apprentissage et enseignement car notre étude, par ses objectifs, ne se penche que sur un concept - l'enseignement. Vienneau

(2017 : 41) résume le processus d'enseignement / apprentissage comme « la réponse à trois questions que soulève tout effort de scolarisation, [...] : la réponse au *quoi* ? (qu'est-ce que les apprenants doivent apprendre ?) ; la réponse au *comment* ? (comment l'enseignant va-t-il s'y prendre pour y arriver ?) ; et la réponse au *combien* ? (quelle est la qualité et la quantité des apprentissages réalisées ?).

Ainsi, la présente étude porte sur le « *comment* ? » dans le processus enseignement/apprentissage et de cette façon elle se focalise sur le rôle de l'enseignant dans le processus enseignement / apprentissage. L'enseignant n'est plus un transmetteur des savoirs mais un **médiateur** dans les apprentissages. Il accompagne l'apprenant dans les apprentissages en organisant des situations et des activités qui favorisent les interactions cognitives entre apprenants et qui sont centrées sur l'apprenant. Cette conception du concept « enseigner » place l'enseignant en position **médiatrice** entre le savoir et l'apprenant où il joue la fonction de médiation dans les apprentissages. Cette conception de l'acte d'enseignement va dans le même sens que celle de l'approche socioconstructiviste selon laquelle l'enseignement est « un moyen de favoriser le développement des compétences ; d'organiser des situations d'apprentissage ancrées le plus possible dans l'environnement naturel et dans la réalité sociale de l'apprenant, et qui préconise les stratégies d'enseignement qui permettent la mise en commun et la co-construction des savoirs » (Vienneau, 2017 : 64).

Le concept de médiation est l'un des deux concepts clés qui caractérisent les théories socioconstructivistes d'enseignement / apprentissage comme conçues par Vygotski. L'autre concept c'est celui de **zone proximale de développement - ZPD**. Nous comptons développer ces deux concepts dans la sous-rubrique qui suit.

---

### **2.1.1 Médiation pédagogique et étayage**

---

La notion de médiation pédagogique dont l'origine se trouve dans les travaux de Vygotski, sous l'appellation de zone de proximale développement – ZPD (Vygotski, 1997 : 35) implique la prise en compte de trois pôles en interconnexion : le sujet qui apprend, l'objet d'apprentissage et autrui (l'alter). Par ZPD, Vygotski désigne : « La disparité entre l'âge mental, ou niveau présent de développement, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul, mais en collaboration, détermine précisément la zone proximale de développement » (Vygotski, 1978 : 86). Ce concept évoque l'aspect social de la construction du processus d'apprentissage selon Vygotski, qui explique qu'on ne peut apprendre seul, mais plutôt avec l'autre ; dans la relation.

À partir du concept de **médiation sociale** de Vygotski, Bruner décline la notion d'**étayage**. Bruner explicite que : « étayage est un ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne

savait pas résoudre au départ » (Bruner, 1983 : 148). En bref, c'est un soutien fourni par une personne plus expérimentée ou experte afin d'aider un novice ou un apprenant à réussir son apprentissage.

---

### **2.1.2 Les formes d'étayage**

---

En lisant Barléon et Gentilhomme (2008) et Le Manchec (2010), nous constatons qu'il existe trois formes d'étayage : l'étayage affectif, l'étayage langagier et l'étayage cognitif. L'**étayage affectif** favorise et garantit le sentiment de bien-être et de sécurité, l'intégrité moral, physique et intellectuelle de chacun au sein du groupe pour que se développent les interactions, les échanges de point de vue et les activités intellectuelles. Quant à l'**étayage langagier**, il s'agit d'une forme d'étayage qui favorise l'expression, la communication et les interactions. L'adulte favorise la production du discours et les différentes fonctions du langage (reformulation, relance, feedback, questions ouvertes, etc.). L'**étayage cognitif** favorise l'élaboration de stratégies de traitement de l'information, de résolution de la tâche, de recherche des connaissances acquises et de prise de distance (métacognition).

En se référant aux formes d'étayage, précitées, nous allons mettre l'accent sur l'étayage langagier. Ce dernier peut permettre à chaque apprenant de s'exprimer, créer des centres d'intérêt, ce qui suscite les échanges en classe qui pourraient mener au développement de l'autonomie langagière.

---

### **2.1.3 Étayage verbal**

---

Dans cette forme d'étayage, l'enseignant entre en interaction verbale avec l'apprenant dans le but de l'aider à établir une expression réussie. Dans ce cas, l'enseignant peut réaliser l'étayage langagier de trois façons différentes.

Premièrement, il y a **la prise en charge d'une partie du discours de l'apprenant** auquel cas l'enseignant peut prendre en charge deux mots là où l'apprenant en a pris un. Le but est de l'aider à développer une sorte d'autonomie dans le discours.

E : où va le touriste ?

A : parc ...

E : le touriste va au parc national.

La deuxième façon de concrétiser l'étayage langagier c'est par **la réalisation des interactions avec l'apprenant**. Dans ce sens, l'enseignant peut avoir recours à **la relance** et à **la reformulation**. La **relance** est une forme d'interaction entre l'enseignant et l'apprenant de type conversationnel. Elle se réalise quand l'enseignant poursuit le discours de l'apprenant pour l'enrichir. Voici un exemple de relance d'un enseignant.

A : moi, la semaine dernière, ai visité le parc national avec mes amis.

E : la semaine dernière, tu as visité le parc national avec tes amis, c'est

intéressant, et après ?

Martinot (1994 : 65), décrit la **reformulation** comme « tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source, est une reformulation ». Elle consiste à donner forme aux propos des apprenants, parfois incompréhensibles. Ce faisant, les rendre clairs, satisfaisants et compréhensibles. Elle peut être réalisée en passant du mot-phrase à la phrase, tout en restant à la portée des apprenants. Selon Le Manchec (2010) il existe quatre types différents de reformulation : **la substitution, l'ajout, la réduction et la transformation.**

La **substitution** consiste au remplacement d'un élément de l'énoncé par un autre. Nous souhaiterions donner un exemple d'une interaction conversationnelle ente l'apprenant (A) et l'enseignant (E) comme suit :

A : je vais à la maison à midi puis je mange.

E : tu dis, tu vas à la maison à midi et tu prends le déjeuner.

Par **ajout**, on entend l'enrichissement de la phrase de l'apprenant par des ajouts. Nous présentons l'exemple suivant :

A : moi, suis arrivé en retard.

E : tu es arrivé en retard parce que tu as raté le bus.

Et pour ce qui est de la **réduction**, l'enseignant simplifie l'énoncé peu clair ou trop long de l'apprenant. Voici un exemple de ce type de reformulation :

A : un animal sauvage qui est grand et il s'appelle le lion, il habite dans un parc national.

E : le lion, c'est un grand animal sauvage qui se trouve dans le parc national.

La **transformation** signifie la modification de la structure d'un énoncé. L'enseignant peut lui-même faire la reformulation, il peut inciter l'apprenant lui-même à reformuler ou encore amener un autre enfant à le faire. Par exemple :

A : le hôtel Serani est un trois étoiles hôtel.

E : l'hôtel Serani est un hôtel trois étoiles.

La troisième façon de réaliser l'étayage langagier, c'est par des **techniques d'animation**. Il s'agit ici des questions ouvertes et de la dénégation. Les **questions ouvertes** servent à inciter à la narration, à l'explication, à la description et même à l'argumentation. Par exemple :

E : comment ça ? - Cette question incite à expliquer.

E : et alors ? - Cette question encourage à raconter.

E : tu es sûr ? - Cette question stimule l'apprenant à argumenter.

Une autre manifestation des techniques de d'animation, c'est la **dénégation**. Celle-ci peut aussi amener à la narration, à l'explication, à la description et même à l'argumentation. Par exemple :

A : le touriste vient à l'office de tourisme, je lui donne une brochure.

E : tu crois que le touriste va comprendre, Jean, si tu ne lui donnes que cette brochure ?

En considérant l'interaction conversationnelle enseignant-apprenant, nous observons avec Tiphonie-Guilbert (2013) que l'enseignant peut produire trois types d'énoncés : pour approuver les énoncés de l'apprenant, demander une correction et pour faire améliorer la communication verbale. C'est le dernier qui permet à l'apprenant de construire des énoncés plus complexes que ce qu'il pourrait produire seul.

---

## **2.2 Approche interactionniste d'acquisition des langues étrangères**

---

L'approche interactionniste d'acquisition de langage se fonde sur l'idée que l'interaction sociale est constitutive des processus cognitifs, voire constructive des savoirs et des savoir-faire langagiers et de l'identité même de l'apprenant. (Pekarek, 2002). En effet, cette perspective souligne le rôle que jouent les processus intrapersonnels (cognitifs) et les processus interpersonnels (interaction sociale) dans l'apprentissage des langues étrangères. L'hypothèse d'interaction de Long (1983) fait partie des études portant sur les aspects acquisitionnistes des langues étrangères ou secondes.

L'hypothèse d'interaction (Long, 1983), stipule que les interactions interpersonnelles qui se produisent durant la réalisation d'une tâche promeuvent l'acquisition d'une L2. L'élément clé de cette théorie de Long est la « **focalisation sur la forme** ». C'est une situation où l'enseignant attire expressément l'attention des élèves sur des éléments linguistiques émergeant de manière incidente au cours d'activités pédagogiques dont la focalisation porte principalement sur le sens ou la communication. En ce sens, l'enseignant intervient pour induire la focalisation de l'apprenant pendant les interactions. Celle-ci implique des processus cognitifs de la part de l'enfant pour se focaliser sur les formes linguistiques et aussi sur l'interaction. Ces moments de focalisation se matérialisent à travers les **négociations de sens**. Ces dernières se manifestent lorsque les énoncés de l'interaction sont restructurés par le besoin d'assurer l'intercompréhension suite à une demande de répétition, de clarification, de vérification de compréhension ou de reformulation de l'*input*.

En considérant la théorie socioconstructiviste et l'approche interactionniste d'apprentissage des langues secondes ou étrangères comme le fondement théorique de notre étude nous apprécions le fait qu'elles privilégient le rôle de l'interaction dans l'apprentissage des langues étrangères et secondes.



---

### **3.0. Méthodologie de l'étude**

---

Pour récolter les données, nous avons recouru à l'observation comme méthode de collecte des données. Cette méthode nous a aidés à porter une attention particulière sur la situation de la pratique de classe afin d'analyser les actions interactives conversationnelles entre l'enseignant et l'apprenant. Nous avons privilégié l'observation directe. Pour améliorer cette méthode, nous avons utilisé un caméscope pour pouvoir faire l'enregistrement vidéo des séances de classe. Avec ce type de procédé, le chercheur a toujours ces enregistrements à sa disposition et peut les rejouer ou les vérifier comme il le souhaite.

Nous avons observé au total six enseignants pendant un cours du FOS, plus précisément le français du tourisme et de l'hôtellerie. Chaque classe a été observée une seule fois. Les enregistrements ont été faits à tous les niveaux du cycle universitaire, c'est-à-dire en 1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années. La durée cumulée de l'enregistrement est de 2 heures 55 minutes 37 secondes.

Après avoir recueilli nos données au moyen de la vidéo, nous avons procédé à la retranscription, c'est-à-dire, mettre à l'écrit l'oral et les gestes ainsi que les mimiques des participants qui l'accompagnent. Pour réaliser cette tâche, nous avons eu recours à la convention ICOR de transcription. Cette norme de transcription sert à la notation des phénomènes verbaux et vocaux.

Les données recueillies par l'observation ont été traitées par le biais des grilles que nous avons élaborées en vue de dégager les manifestations d'étayage verbal et ont été analysées quantitativement et qualitativement grâce au recours à l'analyse de contenu, type classique. Les fréquences et pourcentages obtenus de ces analyses ont fait l'objet des commentaires et discussions.

---

### **4.0. Résultats et discussion**

---

Les extraits des transcriptions font remarquer que les enseignants entrent en interaction conversationnelle avec les apprenants dans le but de les aider à établir une expression réussie. C'est le cas de l'étayage verbal. Dans ce cas, l'enseignant régule et dynamise la communication, assure que les apprenants sont de plus en plus nombreux à participer aux interactions conversationnelles et de plus en plus efficaces dans leur prise de parole. Ces constats sont présentés ci-après :

<b>Enseignant</b>	<b>Extrait</b>
<b>PA</b>	<p><b>Extrait 1</b>  <b>27A12</b> la angleterre  <b>28PA</b> oui mais l'angleterre like this ((COM : elle écrit sur le tableau blanc)) it starts with a vowel kampala/</p>
<b>PB</b>	<p><b>Extrait 2</b>  <b>42AA</b> mangerai  <b>43PB</b> demain je mangerai</p>
<b>PC</b>	<p><b>Extrait 3</b>  <b>80PC</b> non elle dit non pourquoi/ si si vous avez peut-être une brochure qui explique par exemple la direction ok ou la position d'un établissement vous allez avoir ça allez tourner mais si vous expliquez ça à quelqu'un vous allez utiliser quoi/ quelle forme de verbe/ le passé composé/</p>
<b>PD</b>	<p><b>Extrait 4</b>  <b>3PD</b> ça coûte combien /  <b>4A2</b> ici vingt-sept et xxxx  <b>5A1</b> comment vous appelez-vous /  <b>6A5</b> monsieur derricks</p>
<b>PE</b>	<p><b>Extrait 5</b>  <b>42PE</b> que ça vaut dire ça le nombre des chambres qu'est-ce que c'est/ c'est/ c'est quoi/ même en anglais dites-moi oui/  <b>43A</b> number of rooms</p>
<b>PF</b>	<p><b>Extrait 6</b>  <b>27PF</b> et le verbe marquer donc quelle est la forme du verbe marquer  <b>28A</b> c'est à l'infinitif</p>

---

**Source : Données d'enquête, mai 2018**

Ces extraits représentent la mise en œuvre d'étagage verbal. Cette forme d'étagage se caractérise par certains paramètres que nous avons observés et nous les présentons dans le tableau 1 ci-après :

**Tableau 1 : Manifestation d'étayage verbal**

Types d'étayage verbal	Techniques d'enseignement	F	%	%
Interactions	reliance	6	33,3	38,9
	reformulation	1	5,6	
Techniques d'animation	Questions ouvertes	6	33,3	33,3
	Dénégation	0	0,0	
Prise en charge d'une partie du discours de l'apprenant		5	27,8	27,8
<b>Total</b>		<b>18</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

**Source : Données d'enquête, mai 2018**

La lecture du tableau 1, indique que les enseignants observés ont mis en œuvre trois types d'étayage verbal, à savoir : interactions, techniques d'animation et prise en charge d'une partie du discours de l'apprenant. Ces données montrent que la fréquence des interactions (38,9%) est plus forte que celle d'autres manifestations d'étayage verbal, c'est-à-dire, techniques d'animation (33,3%) et prise en charge d'une partie du discours de l'apprenant (27,8%).

De ces données, nous remarquons que tous les enseignants ont rarement utilisé la technique de reformulation. Elle peut se manifester sous les aspects suivants : substitution, ajout, réduction et transformation. La mise en œuvre de cette technique permet à l'enseignant (expert / locuteur natif) de remplacer un élément de l'énoncé par un autre (substitution) ; enrichir la phrase de l'apprenant par des ajouts (ajout) ; simplifier l'énoncé peu clair ou trop long de l'apprenant (réduction) ; et enfin modifier la structure d'un énoncé (transformation). Ainsi, la reformulation sert à fournir un feedback et améliore l'adoption par l'apprenant (locuteur non-natif) des structures phonologiques et sémantiques.

Ces données ont également révélé que tous les enseignants observés n'ont pas mis en œuvre la technique d'enseignement de dénégation. Par dénégation, on entend les paroles d'enseignant qui contestent un fait, ou une assertion ; elles ont pour but d'inciter l'apprenant dénégation incitant à l'explication, à la description, etc.

Les enseignants ont utilisé des questions ouvertes. Celles-ci, en situation d'interaction pédagogique, visent à susciter la participation des tous les apprenants en facilitant l'explication, la description ou la justification d'une réponse de la part d'un apprenant.

Nous nous attendions à ce que les enseignants utilisent suffisamment ces différentes techniques d'enseignement en classe pour favoriser la production orale et surtout la reformulation étant donné son importance dans le développement de la compétence orale.

---

## 5.0. Conclusion et suggestions

---

Les résultats de cette étude ont montré que les enseignants du français du tourisme et de l'hôtellerie observés en classe ont mis en œuvre l'étayage verbal. Ils ont également utilisé des techniques variées qui découlent de l'étayage verbal. Cependant, la reformulation, dans ses 4 aspects (substitution, ajout, réduction, et transformation) est quasi absente dans les classes de FOS. Et ils n'ont pas du tout utilisé la dénégation lors des interactions pédagogiques en classe.

Le fait d'utiliser rarement la reformulation et ne jamais utiliser la dénégation dans l'enseignement des compétences orales dans une classe de langue étrangère pourrait être la raison du manque de prise de parole en langue étrangère de la part des apprenants. Et ceci ne peut pas favoriser la production orale en classe et même renforcer le développement de la compétence à communiquer effectivement en français en contexte professionnel. La reformulation en tant que compétence professionnelle d'un enseignant loin d'aider à vérifier la compréhension d'un énoncé oral chez un apprenant elle peut aussi aider les apprenants à améliorer leur compétence dans la langue apprise et de cette façon les amener à développer leur autonomie langagière en langue cible.

Dès lors, il importe de former les enseignants de FOS (formation initiale et continue) et de les sensibiliser aux exigences de leur métier. Ces derniers devraient être sensibilisés et conscientisés aux objectifs prioritaires, aux méthodes, stratégies et techniques d'enseignement, ainsi qu'aux techniques d'évaluation formative appropriées.

Cette étude a visé à explorer le comportement pédagogique des enseignants du FOS avec le but d'établir la mise en œuvre de l'étayage verbal et les techniques d'enseignement qui en découlent. Nous nous sommes intéressés surtout à la technique de reformulation. Nous n'avons pas encore traité les autres techniques. Nos futures recherches viseront à examiner de manière plus profonde les autres formes d'étayage et même les autres techniques d'enseignement en tenant compte du développement de la compétence orale et / ou écrite.

---

## Bibliographie

---

**Barléon, Christèle et Gentilhomme, Corinne** (2008). *Démarches et outils pour le langage oral : construire et progresser*. CRDP d'Alsace.

Bruner, Jérôme (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

**Commission for University Education.** (2017). *Status of universities*. Récupéré de <http://www.cue.or.ke/services/accreditation/status-of-universities>.

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

- Kazadi, Isidore** (2006). « L'apprentissage de l'oral en FLE : Pourquoi l'apprenant kenyan du niveau secondaire reste toujours au niveau débutant après ses études secondaires ? » Dans *Research on French Teaching in Eastern Africa. Opportunities and Challenges*, USIU Publication, 14-22.
- Le Manchec, Claude** (2010). « L'étayage langagier ». [http://www.ac-grenoble.fr/savoie/mat/group\\_de/theorie/etayage.htm](http://www.ac-grenoble.fr/savoie/mat/group_de/theorie/etayage.htm). Consulté en novembre 2018.
- Martinot, Claire** (1994). « Pour une linguistique de l'acquisition la reformulation: du concept descriptif au concept explicatif ». *Langage et société*. 2 (104), 147-151.
- Mulenda, Flavien, Kazadi, Isidore, Segal, Ndiabou & Bulili, Clara** (2015). « Linguistic effects of globalization: A case study of French for Specific Purposes (FSP) in Kenya ». *Maseno University Journal*, 1, 112- 124.
- Pekarek-Doehler, Simona** (2002). « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2 ». Dans Francine Cicurel et Véronique Daniel (dir.), *Discours, action et appropriation des langues*, 117-130. Paris : Publications de la Sorbonne nouvelle.
- Tiphonie-Guilbert, Marianne Ribery** (2013). Les interactions langagières entre le professeur et les élèves en atelier de langage. Master 2. **IUFM**. Université d'Artois. Lille, France.
- Vienneau, Raymond** (2017). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*. 3<sup>e</sup> édition. Québec : Gaëtan Morin.
- Vygotski, Levi** (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, Levi** (1978). *Mind in Society, the Development of Higher Psychological*
- Process. Michael COLE et al.** (Eds.) Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Young, Dolly Jesusita (Ed.)**. (1999). *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. USA : McGraw-Hill Companies.