




## The challenge of culture in FOS didactics: the case of the Tourism-Hospitality-Restoration course

Razieh Sadeghpour <sup>1</sup>  0000-0001-6571-3106 Hossein Ghanaat <sup>2</sup>  0000-0003-1798-3376



1. Department of French Language and Literature, university of Isfahan ,Isfahan,Iran.E-mail: . [r.sadeghpour@fgn.ui.ac.ir](mailto:r.sadeghpour@fgn.ui.ac.ir)
2. Department of Educational Psychology, Lorestan University, Khoramabad, Iran. E-mail : [ghanaat.ho@fh.lu.ac.ir](mailto:ghanaat.ho@fh.lu.ac.ir)

Article Info	ABSTRACT
<b>Article type :</b> Research Article	French for Specific Purposes (FOS) is a course that focuses on specific domains. In this regard, the concepts of communication situation, context and socio-cultural dimension of communication and situational discourse should be taken into consideration (Dufour and Parpette, 2018). Given the fundamental dimension of cultural needs in FOS, as a component of communicative competence, special attention must be given to it. Through this descriptive-analytical “case study”, type of the applied research type, we would like to highlight the place reserved for culture in the didactics of the FOS with Iranian students. To achieve this objective, in a first part, we studied the characteristics of the teaching of FOS which distinguish it from that of FLE. In the second part, it is agreed to focus on the importance of cultural practices in FOS. To provide relevant examples of the undeniable existence of cultural elements in FOS courses, we studied and analyzed data from 5 recorded sessions of a Tourism-Hospitality-Catering course, involving 10 students preparing for the Professional French Diploma (DFP), level B1, in the Faragiran Danesh Language Institute, in Isfahan, Iran. The results of this research show that learners constantly refer not only to their own general culture, but also to Iranian culture. There are many situations where the teacher addresses the experiences and the cultural and professional knowledge and backgrounds of these learners. And finally, the intercultural, transcultural, metacultural, multicultural, co-cultural components were observed in the course transcripts.
<b>Article history :</b> Received 27 June 2023 Received in revised form : 18 August 2023 Accepted : 21 August 2023 Published online: January 2024	
<b>Keywords :</b> <i>French Specific objective, Culture, Learner</i>	

**Cite this article :** Sadeghpour, Razieh & Ghanaat, Hossein. " The challenge of culture in FOS didactics: the case of the Tourism-Hospitality-Restoration course" . *Plume*, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises, , 2023 19, 38, 445-481, -.DOI: <http://doi.org/doi:10.22129/plume.2023.394336.1251>.



## L'enjeu de la culture en didactique du FOS : le cas du cours de Tourisme- Hôtellerie- Restauration

Razieh Sadeghpour  0000-0001-6571-3106 Hossein Ghanaat  0000-0003-1798-3376

1. Département de français, Faculté des langues étrangères, Université d'Isfahan, Iran, E-mail: [r.sadeghpour@fgn.ui.ac.ir](mailto:r.sadeghpour@fgn.ui.ac.ir)
2. Département de psychologie de l'éducation, Université de Lorestan, Khoramabad, Iran, E-mail : [ghanaat.ho@fh.lu.ac.ir](mailto:ghanaat.ho@fh.lu.ac.ir)

Article Info	Résumé
<b>Type d'article :</b> Recherche originale Date de réception 27 juin 2023 Date de révision 18 août 2023 Date d'approbation : 21 août 2023 Publié en ligne : Janvier 2024 <b>Mots-clés :</b> <i>Français Objectif spécifique, Culture, Apprenant</i>	Le français sur objectifs spécifiques (FOS) est un enseignement qui est axé sur les domaines particuliers. A cet égard, les concepts de situation de communication, le contexte et la dimension socioculturelle de la communication et les discours en situation sont à prendre en considération (Dufour et Parpette, 2018). Etant donné la dimension fondamentale des besoins culturels en FOS, en tant que composante de la compétence de communication, il faut y consacrer une attention particulière. À travers cette étude descriptive- analytique « étude de cas », de type recherche appliquée, nous voudrions mettre en exergue la place réservée à la culture dans la didactique du FOS auprès des étudiants iraniens. Pour atteindre cet objectif, dans un premier volet, nous avons étudié les caractéristiques de l'enseignement de FOS qui le distinguent de celui de FLE. Dans un deuxième volet, il est convenu de mettre l'accent sur l'importance des pratiques culturelles en FOS. Pour donner des exemples pertinents de l'existence indéniable des éléments culturels dans les cours de FOS, nous avons étudié et analysé les données issues de 5 séances enregistrées d'un cours de Tourisme-Hôtellerie-Restauration, comportant 10 étudiants qui se préparent à l'épreuve Diplôme de français professionnel (DFP), niveau B1, dans l'institut de langue Faragiran Danesh, à Isfahan, en Iran. Les résultats de cette recherche montrent que les apprenants recourent incessamment non seulement à leur propre culture générale, mais aussi à la culture iranienne. Sont nombreuses les situations où l'enseignant s'adresse aux expériences et aux acquis culturels et professionnels de ces apprenants. Et finalement, les composantes interculturelle, transculturelle, métaculturelles, multiculturelle, co-culturelle ont été observées dans les transcriptions des cours.

**Cite this article :** Sadeghpour, Razieh & Ghanaat, Hossein. "L'enjeu de la culture en didactique du FOS : le cas du cours de Tourisme-Hôtellerie- Restauration ". *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, , 2023 19, 38, 445-481, -.DOI : <http://doi.org/doi : 10.22129/plume.2023.394336.1251>.



Dans le monde d'aujourd'hui, une tendance commence à diluer le FOS dans le FLE en se justifiant par le fait que tout enseignement-apprentissage du français suit un objectif spécifique. Selon Porcher « d'une manière générale, il n'y a plus d'autre enseignement de Français langue étrangère que des enseignements à objectifs spécifiques. Et, d'ailleurs, que signifierait aujourd'hui un enseignement sans objectif spécifique ? Il n'y a plus de place pour la gratuité de l'apprentissage et sa non-utilisation dans la vue concrète » (2013 : 8). Toutefois, nous restons fidèles à ce paradigme que, visant à développer des compétences de communication professionnelles, le Français sur Objectif Spécifique se situe dans le champ du Français Langue Etrangère. Il est indéniable que le public, la planification de contenu de formation, l'expérience de l'enseignement, la situation d'enseignement-apprentissage et l'évaluation, tout cet ensemble spécifique au FOS vont à l'encontre du public généraliste et de l'expérience généraliste d'enseignement au FLE (Richer, 2008 : 16). En effet, les apprenants de FOS sont « des adultes déjà engagés dans la vie active qui manifestent fréquemment une perception claire de leurs besoins, restreints à un domaine langagier précis » (Richer, 2008 : 21). C'est ainsi que Lehmann (1993 : 115) parle d'un public qui apprend « DU français et non pas LE français ». Lehmann (1993) rassemble ainsi les traits généraux des apprenants de FOS : « ces publics se caractérisent à la fois par leur grande diversité, par le fait qu'ils ont des besoins précis en matière de capacités langagières visées, et qu'ils disposent de peu de temps pour atteindre les objectifs que ces besoins permettent de définir » (1993 : 115) et Mangiante et Parpette (2004) confirment les propos de Lehmann : « ce public adulte, professionnel ou universitaire, sans formation au français ou avec une formation à perfectionner, a des objectifs d'apprentissage qu'il doit atteindre dans un laps de temps limité dépassant rarement

quelques mois » (2004 :6). On constate ainsi que le FOS a beaucoup de contraintes en matière de temps, d'objectif et d'évaluation pour être opérationnel au plus vite.

L'accroissement des mouvements migratoires et la nécessité de se perfectionner avec des formations professionnalisantes sont à l'origine de l'augmentation de la demande de formation ayant pour objectif l'acquisition rapide d'une compétence linguistique opérationnelle (Mangiante et Parpette, 2004 : 7). L'enseignant du FOS doit cerner les besoins de son public : selon Lehmann (1993), cette étape d'identification est primordiale : Étant donné que les apprenants ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, des choix pertinents et adaptés à la situation doivent être opérés : « Cette tâche est d'autant plus difficile qu'un enseignant de FOS doit pallier les besoins subjectifs (du français général) et objectifs (du FOS) d'un apprenant en classe de FOS » (Marie, 2021 : 3).

L'analyse des besoins établit que l'accent est généralement mis sur les échanges, la dimension comportementale et les aspects culturels (Mangiante et Parpette, 2004 : 3) liés à l'intégration dans le pays de destination. Afin de mettre en place la formation linguistique, l'enseignant est ainsi orienté sur les situations de communications variées auxquelles les apprenants sont susceptibles d'être confrontés lors de l'activité professionnelle. L'enseignant ou le concepteur de la formation doit collecter des données et acquérir des connaissances suffisantes des situations professionnelles. Pour cela, il se mobilise, se déplace, prend des rendez-vous, explique sa démarche aux responsables et établit des collaborations avec ses interlocuteurs : en somme, il « s'informe sur le domaine à traiter, ses acteurs, ses situations, les informations et les discours qui y circulent » (Mangiante et Parpette, 2004 : 47). De plus, il se peut qu'il noue des contacts avec la culture de l'organisation concernée ou

qu'il s'intéresse aux données culturelles lors des discours des interlocuteurs : « Les données culturelles concernant le fonctionnement des institutions ou le comportement des individus peuvent être favorables dans la compréhension des discours produits » (Boukhannouche, 2017 : 59). Ensuite, il procède à l'analyse des données pour se fixer des objectifs pertinents correspondant au niveau et aux besoins des apprenants et entamer l'élaboration didactique de son travail afin de construire des activités qui permettent aux apprenants de maîtriser les compétences nécessaires. Pourtant, l'enseignant-concepteur ne peut pas toujours anticiper toutes les situations pour la scénarisation et l'élaboration d'une formation de FOS. En outre, tous les apprenants ne sont pas identiques en matière d'apprentissage, de motivation et de personnalité. L'enseignant doit donc s'efforcer à maintenir leur motivation :

En ce qui concerne l'évaluation, c'est l'un des enjeux du FOS, car c'est une sorte de *valeur sociale* (Boukhannouche, 2017 : 63), le niveau de l'attente du public étant plus élevé que celui de l'apprenant de FLE. Autrement dit, quand il s'agit d'une erreur ou d'une maladresse linguistique, dans un contexte professionnel, un acteur de FOS est rapidement repéré, l'impact social peut s'avérer plus décisif et pénalisant que pour un apprenant de FLE et il risque de subir des sanctions importantes allant jusqu'à la perte de son travail. Par contre, au cas où les compétences langagières seraient bien acquises, il pourrait profiter d'une promotion professionnelle ou d'une augmentation de salaire. L'enseignant de FOS doit donc prendre en compte qu'il existe deux contextes distincts : « le contexte de classe où on travaille pour apprendre le FOS et le contexte de la vie quotidienne » (Marie, 2021).

Avant d'entamer notre étude, nous établirons la revue de littérature du domaine : Mangiante (2006) étudie l'interculturalité dans la réflexion sur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère et spécifique. Les résultats de sa recherche prouvent que l'intégration de la composante interculturelle ne peut entraver le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue. Par contre, elle contribue à former des futurs professionnels.

Dufour et Parpette (2028) à travers une étude sur la notion d'authenticité dans le FOS, prouvent que les documents authentiques qui sont largement valorisés par l'approche communicative ne rendent pas toujours le service attendu en FOS, et perdent souvent une partie de leur signification. Ils en déduisent que la didactique du FOS doit proposer de nouvelles stratégies d'utilisation des données de terrain et redéfinir la notion de documents authentiques. À cet égard, l'ancrage culturel et la maîtrise du contexte sont indispensables à la compréhension des situations professionnelles.

Sefrou (2021) étudie la place réservée à la culture dans l'enseignement-apprentissage et surtout celui du FOS. Les résultats de sa recherche montrent que la connaissance des éléments culturels est essentielle pour que l'apprenant acquière un esprit réflexif, motivant et contrastif. Selon lui, l'approche interculturelle présente l'avantage de faciliter la compréhension de l'autre, à la fois d'un point de vue linguistique que de son fonctionnement institutionnel comme appartenant à un groupe d'individus.

Puren (2002), lors de plusieurs études, fait régulièrement allusion à la « compétence culturelle » qui, à son sens, est la capacité à « vivre ensemble » dans l'objectif de « faire ensemble » (Puren, 2002 : 8). Il propose un découpage terminologique de la « compétence culturelle » en cinq composantes (Puren, 2008) :

- la composante transculturelle : Puren la décrit comme la capacité à retrouver dans toute culture des valeurs universelles (pour entretenir sa formation « d'honnête homme »);
- la composante métaculturelle : elle correspond à la capacité à mobiliser ses connaissances sur une autre culture, et plus particulièrement à lire et à commenter des documents;
- la composante interculturelle : elle est basée sur les représentations et la capacité à communiquer avec autrui;
- la composante multiculturelle : elle fait appel à la cohabitation, à la capacité à coexister avec d'autres cultures et d'autres langues, à comprendre les comportements des autres et à adopter un comportement culturellement acceptable dans une société qui est culturellement diverse;
- la composante co-culturelle : elle consiste à la capacité à agir socialement avec un autre ; c'est une culture d'action commune.

En Iran, on trouve des recherches concernant « *English for specific Purposes* » (ESP), mais, en français, les études qui relient le FOS et la culture sont rares ; ce qui nous a mené vers la concrétisation de cet article.

À travers cette recherche, nous voulons étudier les caractéristiques de l'enseignement du FOS qui le distinguent de celui de FLE pour pouvoir en faire ressortir comment la notion de la culture est abordée dans un cours de FOS en Iran et dans quelle mesure, les apprenants recourent-ils à la culture du pays source, celle du pays cible et même, au cas où ils auraient des connaissances d'autres langues-cultures comment celles-ci interviennent afin de consolider les connaissances culturelles de l'apprenant de FOS. Nous montrerons comment l'enseignant valorise les connaissances professionnelles et culturelles des apprenants pour les activer en FOS.

## **1 - La méthodologie et les caractéristiques de l'enseignant de FOS**

Ce qui caractérise le FOS du point de vue de l'enseignant, c'est que l'enseignant se retrouve écartelé entre l'enseignement de la langue pour lequel il a été formé et la méconnaissance du domaine de l'activité sociale dans lequel on lui demande d'intervenir. L'enseignant de FOS est confronté à un domaine qu'il n'appréhende au mieux que dans ses grandes lignes et qui souvent lui fait peur ou qui l'indiffère, voire même qui suscite son mépris, car beaucoup d'enseignants de FLE ont une formation littéraire (Richer, 2008 : 22).

De plus, l'enseignant de FOS devra faire un effort d'acculturation pour que sa curiosité intellectuelle et la motivation soient suscitées chez lui : « L'enseignant de FOS devra d'abord mener à bien une acculturation personnelle (intra-culturelle) avant d'être en mesure de favoriser chez les apprenants avec qui il travaillera une autre acculturation, inter-culturelle celle-là » (Lehmann, 1993 :13). Il faut rappeler qu'il n'est pas exigé d'un enseignant de FOS qu'il devienne spécialiste, pourtant il faut essayer de réduire l'écart existant entre connaissance de la langue et connaissance du domaine professionnel.

Une autre caractéristique qui distingue l'enseignant de FOS de celui de FLE, c'est qu'il n'existe pas de méthode spécifique parce que dans l'enseignement du FOS, il s'agit d'un public ayant des objectifs précis et c'est à l'enseignant de construire le matériel didactique adapté afin de pallier la thématique professionnelle généraliste des manuels (Marie, 2021). L'enseignant de FOS doit collecter les données pour sa formation : les éditeurs, par souci de rentabilité, n'investissent pas dans la conception de manuels et d'ouvrages destinées à un créneau commercial très restreint (Richer, 2008 : 22). Au contraire, l'enseignant de FLE recourt à un manuel



unique où il mobilise sa capacité d'être un concepteur de matériel didactique pour ses enseignements.

En ce qui concerne la méthodologie en FOS, selon Richer (2008 : 23), le FOS s'inscrit dans la perspective actionnelle dont le projet est revendiqué par le CECRL (2001). Ses tâches sont précises, réalistes, variées, stimulantes : les apprenants sont orientés vers des objectifs communicatifs et linguistiques bien identifiés, réalisent des activités et des tâches authentiques en relation avec les situations réelles qui favorisent la réflexion sur le sens, la résolution des problèmes, la prise de décisions, les réels échanges au sein du groupe.

Le FOS met un accent particulier sur la notion de besoins/objectifs de sorte que l'identification et la prise en compte des besoins communicatifs précis des apprenants sont centrales pour que la formation aboutisse, contrairement au FLE où les besoins spécifiques des apprenants ne sont pas réellement pris en compte faute de temps ou de moyens. L'analyse des besoins langagiers en FOS constitue « un temps fort » et « incontournable » (Lehmann : 1993 :116) car il faut y ajouter les savoir-faire professionnels et les besoins culturels et d'apprentissage. Comme nous l'avons vu, la langue en FOS est une médiation pour la réalisation des tâches qui sont propres à une sphère d'activité sociale et la maîtrise de la langue française n'est pas l'objectif final mais plutôt un moyen pour atteindre un autre objectif. Selon Tausin (2003 : 82) « le FOS est apprendre du français « pour ». C'est du français pour travailler- pour les uns- et pour suivre des études- pour les autres. ». En outre, pour l'acquisition effective et autonome d'une compétence de communication, il faut faire attention aux besoins d'apprentissage, c'est-à-dire tout ce qui est en lien avec les styles cognitifs, les stratégies d'apprentissages propres à l'apprenant et à sa culture d'apprentissage (Richer, 2008 : 25).

La dimension fondamentale des besoins culturels en FOS a été très longtemps négligée : « la préparation à la compréhension d'une culture d'entreprise ou d'une culture hôtelière- avec ses codes, ses modes de fonctionnement...-est absente de ces matériaux pédagogiques malgré les objectifs annoncés » (Gohard-Radenkovic, 1999 :64).

Quant à la spécificité de l'évaluation en FOS, il convient de dire que l'évaluation fondamentale en FOS n'est pas interne à la formation mais hors formation : « on constate que l'évaluation décisive se situe toujours en aval de la formation linguistique, lorsque les apprenants sont en train de faire ce pourquoi ils ont appris le français. » (Henaou, 1989 :20). L'évaluation en FOS comporte une dimension d'ordre social et pour l'apprenant en FOS une incapacité à réaliser des tâches en français peut avoir des impacts sociaux décisifs et se traduit par une sanction sociale pénalisante ; contrairement à l'apprenant du FLE où une maladresse linguistique dans les échanges courants peut toujours être rattrapée. Ainsi, le FOS est étroitement lié au contexte socio-langagier.

En ce qui concerne l'enjeu culturel, il est indispensable de prendre en compte les cultures d'entreprise et leur diversité dans les relations de hiérarchie et d'égalité. L'apprenant doit en être conscient et s'y habituer afin de faciliter son intégration optimale dans le contexte professionnel.

## **2 – Le FOS et ses pratiques culturelles**

La culture est un système de signification qui se transforme incessamment et qui se transmet dans le temps : « cette conception a l'avantage de récuser radicalement tout « culturalisme » qui enfermerait les individus dans une culture et une seule » (Bensekat, 2006 : 6). La culture n'appartient pas exclusivement à un groupe social ni à un temps limité. Selon Cuhe, « les cultures populaires

sont par définition des cultures de groupes sociaux subalternes. Elles se construisent donc dans une situation de domination. Certains sociologues, prenant en compte cette situation, soulignent tout ce que les cultures populaires doivent à l'effort de résistance des classes populaires à la domination culturelle. Les dominés réagissent à l'imposition culturelle par la dérision, la provocation, le « mauvais goût » volontairement affiché » (Cuche, 2016 : 17).

Bourdieu (1983) interprète la culture comme un champ de lutte symbolique entre les groupes sociaux. L'enjeu de cette lutte est la domination c'est-à-dire le pouvoir d'instituer et d'imposer unilatéralement une hiérarchie culturelle. Dominer, c'est pouvoir classer, c'est-à-dire définir ce qui est culturellement légitime (la culture cultivée) et ce qui n'est pas légitime (la culture vulgaire) ; dominer, c'est accumuler et valoriser du capital culturel. Selon ce modèle, les pratiques culturelles ne sont pas libres, mais sont déterminées par les milieux d'appartenance, par les classes sociales. « La culture populaire est parfois définie comme une forme de divertissement de masse offerte au grand public » (Bourdieu, 1983 : 8). La culture populaire « [...] désigne des croyances et des pratiques très largement partagées au sein d'une même population, ainsi que les objets par lesquels elles sont organisées » (Mukerji et Schudson, 1991 : 3).

En lien avec la culture populaire, la culture savante se définit comme une « culture dont les normes, codifiées par des textes, sont consignées et transmises par des écrivains et des érudits spécialisés au sein d'institutions scolaires officiellement reconnues » (Gellner, 1991 : 8-9). Elle s'oppose donc aux cultures populaires dont la coutume est seule gardienne et dont « la transmission orale s'effectue, sans autre pédagogie, par l'expérience et les activités quotidiennes de chacun » (Gellner, 1991 : 9). La culture savante est

identifiée à la culture des savants, des membres de la communauté intellectuelle et scientifique : elle est l'ensemble des connaissances ou des savoirs produits par des « savants », c'est-à-dire des savoirs qui, élaborés par des hommes de science, des universitaires et des spécialistes, ont un haut degré de généralité et d'abstraction (en opposition aux savoirs des praticiens ou des techniciens) (Fournier, 1981 : 131).

En didactique des langues-cultures, la conception de l'enseignement de la culture et son articulation avec l'enseignement de la langue ont subi plusieurs modifications successives au cours de l'histoire récente, depuis la méthodologie directe du début du XX<sup>e</sup> siècle jusqu'à la perspective actionnelle actuelle. En FOS, comme il s'agit d'un contexte professionnel, la culture en question est une combinaison de la culture populaire et la culture savante ; pourtant la pesanteur de la culture populaire se sent davantage ; selon de Certeau (1980), la culture populaire « [...] se formule en « arts de faire » ceci ou cela, c'est-à-dire en consommations combinatoires ou utilisatrices. Ces pratiques mettent en jeu un ratio « populaire », une manière de penser investie dans une manière d'agir, un art de combiner indissociable d'un art d'utiliser » (de Certeau, 1980 : 15). Ainsi, logiquement, « La culture-civilisation tient une place centrale en FOS » (Richer, 2008 : 20). Selon Lehman (1993 :9), une intervention didactique qui est limitée aux seuls aspects linguistiques ne permet pas de lever les obstacles culturels à la communication entre spécialistes appartenant à des cultures diverses.

Néanmoins, dans l'ensemble des faits culturels, seuls certains aspects ont des retombées directes sur le FOS et l'agir professionnel. Selon Richer (2008 : 21), parmi les faits de culture qui concernent le FOS, d'une part, on peut parler des données socio-économico-historiques qui dessinent le contexte culturel dans lequel le travail

s'effectue. D'autre part, les données anthropologiques dont la connaissance est indispensable pour pouvoir interagir et travailler avec l'Autre dans le contexte professionnel prennent de l'importance. Ces données anthropologiques sont en lien avec les conceptions du temps, de l'espace, de la hiérarchie, de l'autorité, de l'environnement, de la conversation, de l'explicite et de l'implicite. En outre, il faut considérer « les cultures d'entreprise qui distinguent différemment les relations d'égalité, de hiérarchie et de prise en compte de l'individu et de la tâche et qui doivent être connues de celui qui a à s'intégrer à une entreprise étrangère » (Richer, 2008 : 21).

Dans l'enseignement-apprentissage, la culture de la langue cible doit être prise en considération. Les deux types de cultures, soit la culture anthropologique et la culture cultivée, doivent faire l'objet de l'enseignement (Leylavergne et Parra, 2010 : 117). En effet, ce sont ces deux types de culture qui constituent le patrimoine culturel de tout individu. Dans la culture cultivée, la démarche relève de la didactique de disciplines comme la littérature, la peinture, la science, les techniques, etc., ce qui est la didactique générale. Par contre, dans la culture anthropologique, la démarche relève de la didactique des langues et des cultures et cette culture doit s'intégrer dans l'enseignement-apprentissage de la langue cible.

En FLE, on recourt à une évaluation qui sanctionne les savoirs linguistiques tandis qu'en FOS, on recourt à une évaluation des savoir-faire. Selon Bouchard (2011 : 397), il s'agit d'une double évaluation didactique et sociale : « L'évaluation sociale mesure de façon informelle le degré d'intégration de l'élève dans son milieu scolaire, et celui de l'enfant ou du jeune dans la société francophone. L'adulte migrant est dans une situation comparable. Son savoir-faire professionnel est évalué dans l'entreprise et l'évaluation de son

intégration se fait de la même manière. Selon Chnane-Davin et Cuq (2009), « les étudiants étrangers peuvent compléter leur certification linguistique par des diplômes de type Diplôme Approfondi de Langue française (DALF). En règle générale leur comportement social a déjà été stabilisé dans leur pays d'origine et on a vu que leurs impératifs intégratifs sont beaucoup moins importants » (2009 : 81). Ces auteurs comparent ainsi le cas des étudiants étrangers avec ceux de FOS : « les étudiants étrangers sont très comparables aux étudiants de FOS. Ceux-ci peuvent avoir pour objectif une certification (comme celles proposées par la Chambre de commerce et d'Industrie de Paris (CCIP) ou un simple certificat de stage. Mais c'est surtout l'évaluation externe qui leur importe, c'est-à-dire leur degré de performance professionnelle en français » (Chnane-Davin & Cuq, 2009 : 81).

La préparation des apprenants de FOS à la culture se fait par l'enseignant et dépend des ressources pédagogiques dont il se sert pour l'enseignement à chaque niveau. Étant donné que les domaines professionnels ont des réalités pratiques différentes, l'enseignant doit sensibiliser et conscientiser son public aux différences qui existent entre la vie quotidienne qui se passe dans le domaine professionnel et la situation de la classe. Ainsi, l'enseignant doit opter pour les documents authentiques ; c'est-à-dire « produits dans un but communicatif et non pour l'enseignement de la langue » (CECR, 2001 : 111). L'utilisation de ces documents authentiques d'actualité permet aux apprenants de sentir la réalité de la vie dans le domaine professionnel du tourisme et de l'hôtellerie. La raison du choix des documents authentiques comme support à la formation en FOS est le fait que le domaine étant très dynamique et donc en développement constant, les textes inclus dans les méthodes risquent de perdre très

vite non seulement leur actualité mais aussi leur validité en général (Bozhinova, 2022 : 3).

Dans la même veine, dans le processus d'enseignement-apprentissage, on relèvera les propos de Sensevy : « enseigner, c'est permettre à l'élève de faire des expériences didactiques, c'est-à-dire l'expérience de connexions contraignantes propres à un style de pensée, c'est-à-dire à un monde de pensée spécifique. [...] Apprendre, donc, c'est entrer dans un style de pensée, c'est éprouver sa cohérence, c'est faire l'expérience de ces relations « qui ne peuvent absolument pas être autrement » dès lors qu'on a accédé à la logique inhérente de l'œuvre » (Sensevy, 2012 : 119).

Ainsi, « faire l'expérience de la co-culture, c'est s'ouvrir à un autre style de pensée, le comprendre au fil de l'expérience et contribuer, par cette expérience, à la reconstruction permanente d'un répertoire de manières de penser et d'agir » (Le Hénaff, 2013 : 30). Selon les *Instructions* de 1950, l'apprentissage de la langue passe par la culture et la transmission des pensées enrichissantes des peuples étrangers :

Il s'agit d'enseigner aux élèves, dès le début, à parler, puis à lire et à écrire correctement la langue élémentaire d'aujourd'hui ; à exprimer, oralement d'abord, les faits et les idées de la vie la plus générale. Cet enseignement s'appuie à tous les échelons sur des textes empruntés, dès que possible, à des écrivains de qualité, immédiatement clairs pour leurs lecteurs contemporains de même langue, pleinement intelligibles par eux-mêmes sans le secours d'une documentation spéciale, historique ou biographique, et choisis pour leur valeur littéraire, humaine ou sociale. Il a donc un double objet : exercer les élèves à la pratique de la langue et contribuer à leur enrichissement intérieur par l'étude de textes représentatifs de la vie et de la pensée du peuple étranger. (Puren, 2013 : 2)

Avec l'émergence de l'approche communicative dans les années 1970, les « fonctions de communication » étaient vues comme des savoir-faire langagiers permettant à l'apprenant d'être opérationnel dans les situations de communication de référence et dans les usages ponctuels de la langue et la culture à l'étranger. C'est le moment où les règles sociales et culturelles visant à communiquer de manière adéquate ont été introduites dans l'enseignement des langues. « Cette approche, fondée sur la rencontre ponctuelle avec l'étranger, mettait en avant le caractère fonctionnel de la langue et donc de la culture, utilisée comme un moyen de développer les compétences de communication » (Le Hénaff, 2013 : 32). La place accordée à la culture a été de plus en plus importante dans l'enseignement à partir des années 1980. Actuellement, le cadre conceptuel en vigueur pour l'élaboration des documents officiels se réfère au CECRL et à son approche « actionnelle » qui considère l'apprenant comme un acteur social agissant au sein d'un projet ou d'une tâche, et spécifiquement « des projets ayant une portée interculturelle (Le Hénaff, 2013 : 32) que Puren (2002) nomme « co-culturelle ». En effet, le développement de ce type de projet vise à faire agir les participants avec ceux d'autres pays et donc d'autres cultures. La conception commune d'actions ayant des objectifs communs produit les valeurs communes aux participants et la construction d'une « co-culture » (Puren, 2002), d'une culture commune aux participants d'une action.

La réalisation de tâches à visée communicative est l'un des piliers de la démarche actionnelle : « la perspective privilégiée ici est très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de la Coopération



Culturelle, 2001 :15). Ainsi, l'objectif final de l'approche actionnelle consiste à rendre les apprenants capables d'agir socialement dans une langue et dans une culture différentes de leurs propres langues et leurs propres cultures. Cette efficacité en contexte social (Chini, 2012 : 7) fonctionne dans les contextes professionnels en considérant l'apprenant comme « futur usager » (Le Hénaff, 2013 : 38). Cela exige d'introduire dans la classe « une authenticité des usages de la langue » (Le Hénaff, 2013 : 38) à travers les documents authentiques.

### **3 – Le Diplôme de Français Professionnel (DFP)**

Les diplômes de français professionnel de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris sont conçus en fonction des niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) et sont disponibles du niveau A1 à C1. Ils couvrent sept domaines d'activités où sont certifiées les compétences de communication en français dans un domaine professionnel : Affaires, Tourisme-Hôtellerie-Restauration, Relations internationales, Médical, Juridique, Scientifique & technique, Mode.

Concernant l'évaluation de DFP des activités, à part la maîtrise des outils linguistiques qui comprend l'étendue et la correction du lexique, la syntaxe et l'élocution soit la fluidité et la prononciation, d'autres éléments ont une place essentielle dans l'évaluation de la réalisation de la tâche: la posture professionnelle, l'organisation du discours professionnel et la pertinence et l'exhaustivité des informations transmises (Renaud, 2018 : 25). Parmi ces critères d'évaluation, il va de soi que la posture professionnelle est en rapport avec la culture et le vécu de l'acteur. Ces diplômes évaluent la capacité de réinvestissement, de réemploi en situation professionnelle simulée (Renaud, 2018 : 8). C'est dans le cadre de la préparation au diplôme de Tourisme-Hôtellerie-Restauration que s'inscrit notre recherche.

#### 4 - Méthodologie de la Recherche

À travers une étude descriptive- analytique, et grâce à l'approche méthodologique « étude de cas », de type recherche appliquée, nous voulons mettre en exergue la place réservée à la culture dans la didactique du FOS auprès des apprenants iraniens. Pour atteindre cet objectif, après avoir étudié les caractéristiques de l'enseignement de FOS et des pratiques culturelles en FOS, nous avons étudié et analysé les données issues de 5 premières séances enregistrées d'un cours de Tourisme-Hôtellerie-Restauration, parmi les 15 séances enregistrées. La raison pour laquelle nous n'avons plus continué l'analyse des transcriptions des autres séances, c'est que nous avons obtenu les données suffisantes pour cette recherche. En effet, les données ont atteint à la saturation et de nouvelles dimensions des composantes culturelles n'ont pas été obtenues ensuite. Nous nous sommes donc contentés des exemples des 5 premières séances. La population de notre recherche comporte 10 apprenants de français ; qui avaient déjà terminé le niveau B1 de FLE et qui se préparaient à l'épreuve B1 de DFP, dans l'institut de langue Faraguiran Danesh, à Ispahan, en Iran, avec une formatrice de DFF formée par la Chambre de Commerce de Paris.

L'échantillon statistique de cette recherche, recruté selon la méthode d'échantillonnage de convenance – la population à portée de main – est composée de 10 apprenants ayant des statuts sociaux et des âges différents dont les informations démographiques sont mentionnées dans le tableau 1.

Tableau 1 : Informations démographiques des participants				
	Age	Femme	Homme	Parcours
P1	31 ans	✓		guide anglophone
P2	32 ans	✓		enseignante d'anglais
P3	23 ans	✓		employée d'une agence de voyage
P4	33 ans	✓		guide francophone
P5	22 ans	✓		étudiante de français et guide touristique
P6	35 ans	✓		guide régionale persanophone
P7	28 ans		✓	réceptionniste de l'hôtel-
P8	21 ans		✓	étudiant de l'hôtellerie-
P9	16 ans		✓	Elève
P10	32 ans		✓	guide bilingue anglais-espagnol

Le cours de « Tourisme-Hôtellerie-Restauration » de niveau B1, comporte 15 séances de 90 minutes répartie entre les trois thématiques : Tourisme, Hôtellerie et Restauration.

Le programme proposé réparti entre les compétences orales et écrites, consiste à<sup>1</sup> :

- Traiter l'information écrite
- Proposer un menu adapté à une demande de prestation
- Répondre à des commentaires de clients sur un forum
- Traiter l'information orale
- Prendre une commande en tenant compte des demandes spécifiques des clients
- Réaliser un affichage pour informer de la confirmation ou l'annulation d'une prestation
- Actualiser le registre de réservation d'un hôtel
- Interagir à l'écrit
- Rédiger une proposition de formule de voyage sur mesure
- Interagir à l'oral
- Présenter des circuits touristiques et argumenter en faveur de l'un d'entre eux
- Présenter un plan de visite guidée

Les documents utilisés dans les cours étaient fournis lors de la formation organisée par la CCIP et mis à la disposition de l'enseignante en plus des documents authentiques. Les 5 séances ont été enregistrées sur bande sonore afin de permettre une reprise fidèle de tout ce qui a été émis par les personnes répondantes. Nous avons procédé à la retranscription des enregistrements en nous servant d'un logiciel de lecture audio ainsi que d'une transcription synchronisée

---

<sup>1</sup> Extrait du document préparé par CCI Paris ; dispositif de formation des formateurs des Diplômes de français professionnel ; le cas de Tourisme Hôtellerie Restauration ; version 2018 : page 15

selon la convention Valibel (Bachy et al., 2007)<sup>2</sup>. La transcription « permet à la chercheuse de n'égarer aucun détail jugé important pour l'analyse des données collectées » (Sadeghpour et al.: 2018 : 150) mais il est à noter que toutes les séances ne méritaient pas d'être entièrement décryptées : (Rioufreyt, 2016 : 4). Des unités de signification et des concepts en lien avec les éléments culturels extraits des énoncés des participants ont été relevés et transcrits dans les tableaux.

### 5 -Analyse des données

Dans cette partie, nous allons étudier les énoncés de signification en lien avec les concepts culturels transcrits et nous verrons dans quelle mesure l'enseignant et les apprenants mènent ensemble le cours de FOS en apportant chacun différents éléments culturels.

Dans les énoncés du tableau 2, l'enseignante, en procédant à une activité de remue-méninges fait appel aux connaissances générales des apprenants et essaie d'activer leurs connaissances antérieures pour y ajouter de nouvelles.

Tableau 2		
Emetteur	Enoncé	Minutage
Enseignant	Et qu'est-ce qui vous vient à l'esprit quand vous entendez <i>Michelin</i> ? Ça vous dit quelque chose <i>Michelin</i> ?	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 20 : 50)
P1	un type de/ (TYER) (en persan : tour de voiture) (rire)	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 20 : 55)
Enseignant	Tout à fait ! un type de pneu pour les tours de la voiture. Parce qu'au début c'était une entreprise pneumatique ; c'est une fabrique de pneu	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 21 : 00)
P2	Et/ aussi je connais le logo// la marque ! C'est très doux et c'est comme // les animations, comme dessin animé Casper !	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 21 : 18)
P3	(toux) Je ne la connais pas ! Tu l'as ? (xxx) voir !	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 22 : 22)
Et puis P2 cherche sur internet la marque de la fabrique pneumatique Michelin et elle la montre aux autres. Et les autres l'ont confirmée que ça ressemble à Casper et après elle a fait allusion à une rue à Ispahan (la rue Dr.Beheshti/ Shahpour) dans laquelle on peut trouver plusieurs magasins où on vend ou on répare les pneus de voiture. Sur l'enseigne de ces magasins, il y a la marque Michelin.		
P2	Je vois / souvent la marque Michelin dans la rue Shahid Beheshti	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 23 : 02)
P1	Et // on utilise le mot pneumatique en persan aussi, dans (x) industrie : c'est /jargon de cette domaine.	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 23 : 30)
P7	Ouais, c/c'est vrai, j'ai entendu ça !	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 23 : 55)

Ainsi, elle apporte des informations supplémentaires socio-culturelles aux apprenants. De plus, elle valorise leurs connaissances en prenant en compte le contexte de leur vie quotidienne.

Comme le tableau 3 le prouve, l'attitude de l'enseignante et sa rétroaction face aux fautes commises par les apprenants est positive et ce n'est pas stressant. L'enseignante ne rejette presque aucune réponse et elle demande des précisions soit à l'apprenant-même soit aux autres pour en déduire la réponse positive. Elle évite de décevoir les apprenants pour que tout le monde ait le courage d'intervenir et de prendre la parole. Quand elle veut faire participer quelqu'un, elle invite à un échange qu'il est libre de refuser.

<b>Tableau 3</b>		
<b>Emetteur</b>	<b>Enoncé</b>	<b>Minutage</b>
P3	Il//le guide Michelin (xx) créé par les critiques k/culinaires.	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 27 : 01)
Enseignante	Est-ce que c'est vrai ?	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 27 : 10)
P7	Ouais/ par les critiques.	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 27 : 12)
P2	n/ non, les deux frères Michelin travaillaient dans/ la fabrique pneumatique, ils n'étaient pas critiques culinaires. (silence). Ils s'appelaient  - Eduard et André Michelin -  <P9>.	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 27 : 50)
Enseignante	P9 ! Tu veux le faire ?	(1 <sup>ère</sup> séance : 1 : 10 : 15) :
P9	Euh // ah// (silence)	(1 <sup>ère</sup> séance : 1 : 10 : 19):
Enseignante	pas de souci ! Je ne veux pas vous forcer ! Qui veut le faire ?	(1 <sup>ère</sup> séance : 1 : 10 : 55):

Le tableau 4 illustre que les apprenants cherchent à élargir leurs cultures savantes et s'enrichissent en profitant des informations qui

sont émises par les autres apprenants et l'enseignante. Il convient de rappeler que les apprenants s'efforcent de construire leurs savoirs culturels par collaboration mutuelle, ce qui développe leur culture savante.

<b>Tableau 4</b>		
<b>Emetteur</b>	<b>Enoncé</b>	<b>Minutage</b>
Enseignante	Quelles autres informations vous avez sur le guide Michelin ?	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 28 :45)
P7	(xx) maximum est 3 étoiles // ils peuvent donner//euh// attribuer le maximum 3 étoiles à chaque restaurant.	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 28 :50)
P2	l/le guide peut aussi retirer/ les étoiles à un restaurant.	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 29 :20)
Enseignante	Exactement, on ne sait jamais si la qualité reste la même. Alors, chaque année on est obligé de rééditer le guide Michelin ; on fait des corrections pour informer de meilleures façons.	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 29 :44)

Dans le tableau 5, nous verrons comment l'enseignante fait continuellement des liens entre la culture cible et la culture source des apprenants. Elle fait allusion à la culture anthropologique des apprenants et la met en lien avec la culture de la langue cible. Ainsi, elle ne se limite pas à présenter seulement les pratiques culturelles de la langue étrangère enseignée et mène les apprenants à faire des analogies entre les deux.

<b>Tableau 5</b>		
<b>Emetteur</b>	<b>Enoncés</b>	<b>Minutage</b>
Enseignante	Est-ce que vous connaissez des guides culinaires importantes ?	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 30 :00)
Personne ne répond ! L'enseignant reformule et apporte des modifications !		
Enseignante	En Iran, il y en a ? De ce type de guides	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 30 :15)
Personne ne sait ! (Silence)		
Enseignante	en Iran, on vient de publier un guide pour les touristes avec toutes les informations ; pas seulement culinaires ; les monuments historiques, les restaurants, tout ! Tout est ensemble ! Mais un guide spécialisé dans le domaine de la gastronomie, non ! Ça n'existe pas ! Ou je ne sais pas si ça existe !	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 30 :15)
P2	Il y a juste// les guides introduisent les restaurants populaires qui sont comme les chaînes de restaurants // on dit les restaurants //  -- affiliés--	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 30 :30)

Dans le tableau 6, le débat tourne autour des normes dominantes dans la société française dans le domaine du monde professionnel, comme l'attitude et la tenue lors de l'entretien d'embauche. Le sujet est aussi d'obtenir des renseignements sur les similitudes et les divergences d'avec la société iranienne dans laquelle, dans certaines dimensions de la vie professionnelles, la culture populaire est intégrée à la culture religieuse du peuple : ainsi le fait d'être tout à fait rasé ou d'avoir une barbe lors des entretiens d'embauche, la possibilité de mixité des chambres d'hôtel ou dans les auberges, ce qui va à l'encontre de la société islamique. En outre, certaines informations spéciales dans l'hôtellerie sont abordées afin de connaître le jargon professionnel, ainsi, par exemple, les types de chambres.

<b>Tableau 6</b>		
<b>Emetteur</b>	<b>Enoncés</b>	<b>Minutage</b>
P2	Les vêtements aussi sont importants / dans un entretien.	(1 <sup>e</sup> séance : 0 : 11 : 15)
P9	Il faut être souriant et bien/ habillés.	(1 <sup>e</sup> séance : 0 : 11 : 18)
P5	Euh//Les gestes sont importants. (silence) Il ne faut pas avoir les bras croisés.	(1 <sup>e</sup> séance : 0 : 11 : 20)
Enseignante	Voilà ! La tenue vestimentaire ou la manière vestimentaire est importante ! Ça doit être comment ?	(1 <sup>e</sup> séance : 0 : 11 : 22)
P2	Pour les femmes // un tailleur // pour les hommes un costume avec k/ cravate	(1 <sup>e</sup> séance : 0 : 11 : 35)
P1	Mais en Iran pas de cravate / mais (xx) barbes	(1 <sup>e</sup> séance : 0 : 12 : 0)
Enseignante	Alors ! En Europe, être bien rasé mais en Iran être mal rasé !	(1 <sup>e</sup> séance : 0 : 12 : 50)
Tout le monde	(rire)	
Enseignante	Qui sait, qui connaît les différents types de chambres ?	(4 <sup>e</sup> séance : 00 : 8 : 50) :

P8	m/moi, double, twin, chambre simple, chambre double, chambre triple	(4 <sup>e</sup> séance : 00 : 9 :03)
Enseignante	C'est quoi twin ?	(4 <sup>e</sup> séance : 00 :9 :10) :
P8	c/c'est comme double mais/ avec deux lits.	(4 <sup>e</sup> séance : 0 :9 :30)
P5	C'est un grande lit ?	(4 <sup>e</sup> séance : 0 :09 : 45)
Enseignante	La chambre double, c'est un grand lit pour deux personnes ; les lits ne sont pas séparés mais la twin, c'est ...?	(4 <sup>e</sup> séance : 0 :09 :52)
P3	Pour les deux amis par exemples ; dans la même chambre, les lits séparés.	(4 <sup>e</sup> séance : 0 :10 :08)
P4	Ils peuvent les attacher ! (rire)	(4 <sup>e</sup> séance : 0 :10 :09 )
P8	En général, c'est interdit de faire la cuisine dans les hôtels.	(4 <sup>e</sup> séance : 0 : 14 : 19)
P3	Dans les hôtels oui// mais non /dans les hôtels appartements. m/mais, c'est interdit de faire la cuisine d/dans la chambre. Il faut faire dans la cuisine. Il y a la cuisine partagée/ dans l'étage  -à l'étage- .	(4 <sup>e</sup> séance : 0 :14 : 25)
Enseignante	Dans les auberges parfois il y a des chambres avec 30 lits : les chambres sont partagées ! Et il y a aussi la cuisinette dans la chambre ou la cuisine partagée dans le salon.	(4 <sup>e</sup> séance : 0 : 15 : 19) :
P2	Dans les auberges de jeunesse, parfois c'est mixte parfois non ! En Iran/ on n'en a pas des auberges pour les j/jeunes seulement.	(4 <sup>e</sup> séance : 0 :15 : 55) :
P5	C'est comme « Hosseynieh* » avec des lits. Et la mixité est interdite. (Elle continue en persan : dans notre religion, figurez-vous ! les filles et les garçons dans la même chambre !!! (rire)	(4 <sup>e</sup> séance : 0 : 16 :16)
*C'est un endroit religieux comme mosquée. Dans certaines villes, on héberge les pèlerins dans ces endroits pour passer la nuit.		
Enseignante	Est-ce qu'il faut parler du salaire lors d'un entretien d'embauche ou dans un CV?	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 17 :11)
Tout le monde	-- Non --	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 17 : 18)



Enseignante	Tout à fait ! Et puis, en général ce qui est interdit ; ce dont on ne doit pas parler c'est la religion.	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 17 :22)
P2	(xx) excepte de l'Iran pour la religion.	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 17 : 32)
P7	En Iran, tout est différent. La religion est importante !	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 17 : 36)
Enseignante	En plus, ces deux points (la religion et le salaire) ne doivent pas être indiqués sur un CV.	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 17 :63)

Le tableau 7 fait preuve du fait que l'enseignante fait appel de manière régulière au vécu des apprenants pour qu'ils apportent des précisions et étant donné l'expérience professionnelle de chacun dans un domaine, elle essaie de les faire parler et de partager leurs informations et leurs cultures savantes avec les autres.

Tableau 7		
Emetteur	Enoncé	Minutage
P1	Répétez svp//c'est quoi l'agence réceptive ?	(3 <sup>e</sup> séance : 1 : 12 :45)
Enseignante	P4 ! Tu peux lui expliquer c'est quoi l'agence réceptive, si tu la connais dans ton travail ?	(3 <sup>e</sup> séance : 1 : 12 : 57 )
P4	Par exemple // vous allez à Kish, il y a une agence, s/son employé vient vous chercher à l'aéroport et il organise ton séjour.	(3 <sup>e</sup> séance : 1 : 13 : 02 )
Enseignante	F3 travaille dans une agence de voyage. F3 ! Dans votre travail c'est la même chose, un agent de comptoir et un agent de réservation ?	(3 <sup>e</sup> séance : 1 : 19 : 45)
P3	En Iran, c'est un peu la même chose mais parfois dans certaines agences, il y a des agents comptoirs /pour les destinations de voyage différent et ils donnent des conseils de vente// d'une région spéciale. Par exemple l'agent comptoir des voyages à l'étranger et / l'agent des voyages internes. Chaque agent (xx) s'occupe d'une région. p/parfois, l'agent de réservation s'occupe seulement de réserver, il n'essaie pas de faire (x) promotion d'un séjour.	(3 <sup>e</sup> séance : 1 : 20 : 18)

Le tableau 8 montre comment l'enseignante s'occupe de la hiérarchie qui existe dans le domaine de la restauration. Elle commence par une question et puis elle encadre les réponses en apportant des précisions.

<b>Tableau 8</b>		
<b>Émetteur</b>	<b>Énoncé</b>	<b>Minutage</b>
Enseignante	Est-ce qu'on peut parler de la hiérarchie en cuisine ?	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 31 : 30)
Tout le monde	---Oui---	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 31 : 40)
P7	s/second de cuisine est après le chef// le chef de cuisine est plus haut	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 :31 :54)
P2	après ça/c'est l'aide de cuisine.	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 32 :45)
P7	n/non/ c'est commis de cuisine et après/ c'est l'aide de cuisine	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 :32 :49)
P3	et c'est le stagiaire, le dernier.	(1 <sup>ère</sup> séance : 0 : 32 :54)
L'enseignante apporte des informations complémentaires pour ceux qui veulent faire leurs études en gastronomie et et informe sur les hiérarchies.		

Les énoncés du tableau 9 confirment que dans les cours de FOS, les apprenants font appel à leur langue maternelle pour apporter des précisions sur leurs connaissances spécifiques dont les autres ne sont pas au courant. Et ainsi, l'échange culturel est favorisé davantage entre les apprenants. On voit que dans une telle condition même les plus timides aussi y mettent leur grain de sel et ils prennent le courage d'intervenir.

Tableau 9		
Emetteur	Enoncé	Minutage
Enseignante	Je vous ai déjà parlé des restaurants /Flunch ? C'est une chaine de restaurant en libre-service en France. Il propose soit la restauration rapide soit les menus classiques toujours en libre-service : c'est à la carte.	(1 <sup>ère</sup> séance : 1 : 15 :18)
P6	Je pense que// c'est un mot anglais.	(1 <sup>ère</sup> séance : 1 : 16 :01)
P3	(en langue maternelle): à la carte c'est pour les restaurants avec un menu spécial ?	(1 <sup>ère</sup> séance : 1 :16 :28)
P7	(répond en persan) : à la carte, il faut commander mais c'est dans le buffet que tu es libre.	(1 <sup>ère</sup> séance : 1 :16 : 30)
P3	n/on// à la carte/ il faut commander le plat spécial du jour.	(1 <sup>ère</sup> séance : 1 : 16 : 36) :
Enseignante	(intervient en persan) P3 ! Ce dont tu parles c'est « le plat du jour », les restaurants ont en général un plat du jour dans leur menu qui change d'un jour à l'autre. C'est autre chose !	(1 <sup>ère</sup> séance : 1 :16 :58)
P7	(en persan) : je pense que « à la carte » il faut commander // ce n'est pas le b/uffet à choisir librement.	(1 <sup>ère</sup> séance : 1 :17 :35)
P1	Comme en anglais « buffet » c'est libre- service.	(1 <sup>ère</sup> séance : 1 :17 :45)
Enseignante	A la carte c'est le libre choix comme dictionnaire dit ! Dans la restauration c'est de choisir librement parmi les plats et de commander des plats individuels à partir d'un menu dans un restaurant. Par contre/ on a la table d'hôte ou les menus fixes auxquels on ne peut pas ajouter ou enlever certains ingrédients.	(1 <sup>ère</sup> séance : 1 :17 : 38)

Le tableau 10 montre que parfois, au cas où les apprenants auraient une expérience ou des informations particulières, on peut voir des scènes d'intervention et ils échangent avec l'enseignante. Parfois, il arrive des moments où faute d'expertise de l'enseignante sur tous les domaines professionnels, ils sentent une certaine hésitation de sa part et ils n'acceptent pas ses propos. Grâce à leurs antécédents professionnels, ils se sentent assurés.

Tableau 10		
Emetteur	Enoncé	Minutage
Enseignante (1 :07 : 58) : il recourt à la langue maternelle pour expliquer les nuances sur la compréhension des éléments du menu « Acra de Morue »		
Enseignante	Accra de Morue est une sorte de salade qui se fait de Morue, de saboulé, persil, farine.	(2 <sup>e</sup> séance : 1 :10 : 10)
P8	Madame qu'est-ce qu'on dit « Reyhan » en français ?	(2 <sup>e</sup> séance : 1 : 12 : 13)
Enseignante	Euh/ (hésitation) ! ... C'est le basilic.	(2 <sup>e</sup> séance : 1 : 12 :15)
P10	(En persan) n/non, madame je pense que « basilique » c'est une sorte d'église, une sorte d'architecture pour les édifices religieuses.	(2 <sup>e</sup> séance : 1:12 : 23)
Enseignante	Vous avez raison ! Mais, regardez vos dictionnaires ! Vous verrez la différence ! On mange de la soupe au basilic mais on visite la basilique. Alors le basilic et la basilique sont les mots homophones.	(2 <sup>e</sup> séance : 1 : 12 ! 16) :
P10	L'un est féminin est l'autre est masculin.	(2 <sup>e</sup> séance : 1 : 13 :01)
P 9	Et puis// « c » « q » à la fin	(2 <sup>e</sup> séance : 1 :13 :05)
P4	crabe farci ? Farci c'est iranien ? Farsi ? Persan ?	(2 <sup>e</sup> séance : 1 :18 : 06)
Tout le monde	(rire) n/non/ c'est DOLME (le mot persan)	(2 <sup>e</sup> séance : 1 : 18 : 08)
P4	Oh// Désolée/j'avais déjà posé cette question !	(2 <sup>e</sup> séance : 1 : 18 : 14)
Enseignante	Pas de souci ! Celui –ci s'écrit avec « C » : Farci vient du verbe « Farcir » comme quand on farcit une poule : on bourre son ventre avec des ingrédients.	(2 <sup>e</sup> séance : 1 :18 : 18)
P8	La poule farcie ! (en persan) Tu n'en a pas envie ?	(2 <sup>e</sup> séance : 1 :18 : 24)
P1	(rire) (en persan) peut-être/ c'est un plat qu'ils ont emprunté des perses ! Parce que le nom est Farci qui ressemble à Farsi. Ainsi/ ce plat a été créé !!	(2 <sup>e</sup> séance : 1 :18 : 51)

## 6 - Discussion et conclusion

La recherche présente a été effectuée afin de dégager les composants culturels qui sont abordés dans un cours de FOS et de

voir comment les connaissances culturelles et professionnelles des apprenants devraient être valorisées. Étant donné la dimension fondamentale des besoins culturels en FOS, en tant que composante de la compétence de communication, les résultats de cette recherche montrent l'importance de l'intégration des composants culturels en FOS. La découverte de la culture de l'Autre est en lien avec l'enrichissement personnel de l'apprenant ; cela consiste en l'accroissement de connaissances sur les locuteurs de l'autre langue, source d'enrichissement personnel, et cette richesse est atteinte à travers l'étude des modes de pensées des locuteurs et des textes qui représentent les valeurs sociales et humaines propres à ce peuple. Ceci démontre la valeur de l'authenticité et nous oriente vers l'usage de textes et contextes authentiques en FOS. D'après un survol sur les énoncés, on se rend compte que lorsque l'enseignante oriente des apprenants à s'exprimer concernant la marque Michelin, elle leur permet de découvrir la culture de l'Autre tout en apportant des informations supplémentaires socio-culturelles aux apprenants. Et de l'autre côté, l'usage d'un document authentique lui permet de révéler la vérité de la langue-culture. L'objectif est d'introduire dans la classe une authenticité des usages de la langue, et forcément une authenticité des documents à disposition (Le Hénaff, 2013 : 37). En outre, l'activité interculturelle doit être intégrée autant que possible dans d'autres activités pédagogiques (Sefrou, 2021 :16). A cet égard, surtout au niveau supérieur des apprenants, la question de « la préparation à l'apprentissage non-programmé » (Marie, 2021) dans l'environnement allophone en dehors de la classe de FOS prend une place primordiale. Selon Marie (2021) « la valeur de l'apprentissage non-programmé d'un apprenant reste sous-estimée par les didacticiens du FOS, malgré le réel profit que l'on pourrait tirer de cet apprentissage, lequel facilitera par la suite tant l'apprentissage du

FOS que l'immersion sociolinguistique d'un apprenant ». En invitant les apprenants à faire des recherches, on leur permet de construire leur connaissance de la culture cible. « L'enseignant doit inviter les apprenants à effectuer des recherches sous formes de travaux dirigés à effectuer chez soi. L'apprenant pourra ainsi construire sa propre connaissance de la culture de la langue cible, connaissance qui répondra ainsi à ses besoins » (Sefrou, 2021 : 16).

En outre, l'enseignante non seulement valorise les connaissances des apprenants mais aussi elle prend en compte le contexte de leur vie quotidienne. Selon Marie (2021), l'enseignant du FOS doit prendre en compte qu'il existe deux contextes distincts ; « le contexte de classe où on travaille pour apprendre le FOS et le contexte de la vie quotidienne » ; « le rôle de l'enseignant est également de valoriser l'apprentissage non-programmé d'un élève en dehors de la classe de FOS » (Marie, 2021). Lors des échanges de l'enseignante et les apprenants présentés ici, la situation n'est pas tendue ; les apprenants ne sont pas stressés, ils s'expriment sans appréhension. L'un prend le relais de l'autre et ils se confirment ou se complètent en ajoutant des informations. Cela favorise la collaboration : ensemble ils font les tâches ! Ils s'aident à se construire leur savoir.

Par ailleurs, l'enseignante essaie de favoriser la communication entre les apprenants et c'est alors que « la composante interculturelle » (Puren, 2008) est prise en considération. En étant bienveillante, l'enseignante favorise la culture d'échange sans perturber la situation de communication entre les apprenants. Cela fait partie de la culture d'enseignement de l'enseignante. Elle donne libre cours aux apprenants pour qu'ils puissent s'exprimer davantage. En effet, le fait de ne pas rejeter leurs réponses même si elles ne sont pas tout à fait pertinentes et adaptées suscite la participation des apprenants et ils prennent l'initiative de prendre la parole sans être

angoissés. Martin (2000) affirme que la culture engendre la création : « [...] la culture peut, sans doute, imprégner des pratiques quotidiennes, ordinaires, elle se manifeste seulement en tant que processus de création dans des produits, et dans les productivités qui les fabriquent, les diffusent, leur permettent d'être connus et utilisés, donc leur donnent sens » (Martin, 2000 : 170).

Il convient de signaler que l'étude contrastive de la culture de la langue cible et de la culture anthropologique de l'apprenant est nécessaire pour atteindre à un enrichissement culturel de l'apprenant qui est un des objectifs de l'enseignement de la langue étrangère (Leylavergne et Parra, 2010 : 119). A cet égard, une approche interculturelle facilite la compréhension de l'Autre et favorise la connaissance de l'identité culturelle, l'ouverture d'esprit, la tolérance et le respect pour les autres cultures et pour les autres individus. Comme les valeurs universelles qui se retrouvent dans les cultures sont prises en compte « la composante transculturelle » (Puren, 2008) est évidente. Puisque les apprenants sont encouragés à mobiliser leurs propres connaissances sur une autre culture, plus particulièrement à commenter des documents de travail et à réagir aux questions de l'enseignante, « la composante métaculturelle » (Puren, 2008) est également présente.

L'analyse des transcriptions confirme également qu'étant donné l'importance de la culture de l'organisation en FOS, l'enseignante s'occupe de la hiérarchie dans le domaine de la restauration. Comme nous l'avons déjà souligné, le manque de connaissance sur la hiérarchie des postes dans un contexte professionnel où les apprenants seront censés travailler pourrait engendrer des problèmes graves allant jusqu'à la perte du travail. « La non-maîtrise de la dimension culturelle se voit sanctionnée lourdement soit sur le plan économique, soit sur le plan professionnel ou les deux à la fois »

(Richer, 2008 : 21). Ainsi, pour avoir une meilleure relation, il faut que les apprenants connaissent « la culture de l'organisation ». En plus, les concepts comme les relations entre les membres d'une équipe, les relations entre l'enseignant et l'apprenant et l'organisation du travail changent d'un pays à l'autre. En somme, pour qu'il y ait communication et que cette communication fasse sens, il faut que soit prise en compte la dimension culturelle qui préside aux échanges (Sefrou ; 2021 : 11).

En somme, à travers les résultats obtenus, nous pouvons conclure que le rôle de la culture s'impose nettement dans les cours de Français Objectif Spécifique. Les apprenants et l'enseignant se réfèrent constamment à leur culture populaire, la culture française et la culture iranienne. Les expériences personnelles des apprenants issues de leur parcours professionnel créent des liens particuliers avec les éléments culturels, ce qui n'est pas tellement visible dans les cours de Français Langue Etrangère. Dans le cours de FOS, l'enseignant est confronté à de nombreux défis culturels et professionnels auxquels il doit faire face. Par conséquent, il a besoin d'acquérir de l'expérience et des connaissances nécessaires qui lui permettent d'aller au-delà de ces entraves. Comme nous venons de le constater, l'enseignante du cours qui nous a servi de point de départ surmonte facilement les difficultés grâce à son expérience et aux formations pertinentes qu'elle a passées, en allouant un temps approprié et en évitant les interventions excessives, elle crée une ambiance propice pour que les questions culturelles soient soulevées. En outre, des caractéristiques interculturelles, transculturelles, co-culturelles, métaculturelles et multiculturelles ont été observées à plusieurs reprises pendant les séances. Encore convient-il de faire allusion à ce que l'attitude de l'enseignante et sa rétroaction corrective pertinente favorisent une ambiance où les apprenants



s'expriment sans appréhension en profitant de leur culture savante et leur culture anthropologique.

Les résultats de cette recherche chevauchent en partie ceux de la recherche effectuée par Sefrou (2021) dans laquelle le chercheur confirme que traiter des approches culturelles et interculturelles suscite l'intérêt et la motivation chez l'apprenant et que cette pratique de l'interculturalité permet à l'apprenant, par l'appropriation du français et d'autres langues, de développer certains aspects non négligeables comme une ouverture au monde, une vision plus objective.

Cette recherche a rencontré également des limites. Il va de soi qu'on ne peut pas généraliser les résultats de cette recherche faite en « Tourisme- Hôtellerie- Restauration » aux autres domaines de FOS comme les relations internationales ou le droit. Et en outre, si cette recherche s'effectue dans un autre pays ou même en France, les résultats pourraient être différents.

Pour les recherches futures, il conviendrait de se servir des autres outils comme entretien ou questionnaire pour mesurer l'attitude des apprenants envers la culture. Il est également suggéré d'utiliser une méthode quantitative pour mesurer la quantité de catégories culturelles utilisées dans les cours de FOS.

### **Bibliographie**

Bachy, S., Dister, A., Francard, M., Geron, G., Giroul, V., Hambye, P., & Wilmet, R. (2007), *Conventions de transcription régissant les corpus de la banque de données VALIBEL*. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/34090270.pdf>

Bensekat, M. (2006), *Cultures savantes/Cultures populaires dans le manuel scolaire algérien de français langue étrangère*. URL:

<https://afelsh.org/wp-content/uploads/2012/04/Malika-Bensekat-MEF-Final.pdf>

Bouchard, G. (2011), «Qu'est-ce que l'interculturalisme?», *McGill Law journal*, 56 (2), 395-468.

Boukhannouche, L. (2017), « Le français sur objectif spécifique (FOS): méthodologie pour une réalisation didactique efficace. », *Revue Lettres et Langues*, (16), 53-64. URL: [https://www.researchgate.net/publication/320197469\\_Le\\_francais\\_sur\\_objectif\\_specifique\\_FOS\\_methodologie\\_pour\\_une\\_realisation\\_didactique\\_efficace](https://www.researchgate.net/publication/320197469_Le_francais_sur_objectif_specifique_FOS_methodologie_pour_une_realisation_didactique_efficace)

Bourdieu, P. (1983), « Vous avez dit "populaire" ? ». In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 46, mars 1983. L'usage de la parole. pp. 98-105. URL: [www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1983\\_num\\_46\\_1\\_2179](http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1983_num_46_1_2179)

Bozhinova, K. (2022), « Le Document authentique en tant que support intégré dans un cours de français «de spécialité européenne» en contexte universitaire. », *Synergies Canada*, (2), 1-8. URL: <https://id.erudit.org/iderudit/1089755ar>

Conseil de l'Europe, (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.

Certeau, M. de (1980), *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, Paris, Union générale d'Édition.

Chini, D. (2012), « La médiation revisitée. Une relecture des travaux d'Albane Cain. » in J. Aden, F. Haramboure, C. Hoybel & A.-M. Voise (Eds), *Approche culturelle en didactique des langues. Hommage à Albane Cain* (pp. 99-130). Paris, Le Manuscrit Université. URL: <https://doi.org/10.3917/ela.167.0267>

Chnane-Davin, F., & Cuq, J. P. (2009), « FOS–FLS: des relations en trompe l'œil? ». *Le français aujourd'hui*, (1), 73-86. URL: <https://doi.org/10.3917/lfa.164.0073>

Cuche, D. (2016), *La notion de culture dans les sciences sociales*. La découverte. Collection Repères

Cuq, J. P. & Gruca, I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, Collection FLE.

Dufour, S., & Parpette, C. (2018), « Le français sur objectif spécifique: la notion d'authentique revisitée. » *ILCEA. Revue de l'Institut des langues et cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie*, (32). URL: <https://doi.org/10.4000/ilcea.4814>

Fournier, M. (1981), « La culture savante comme style de vie. Les intellectuels dans le Québec de naguère. » in: *Questions de culture*, 1, 131-66. URL : [http://classiques.uqac.ca/contemporains/fournier\\_marcel/culture\\_savante\\_style\\_de\\_vie/culture\\_savante\\_style\\_de\\_vie\\_texte.html](http://classiques.uqac.ca/contemporains/fournier_marcel/culture_savante_style_de_vie/culture_savante_style_de_vie_texte.html)

Gellner, E. (1991). Le nationalisme en apesanteur. *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, (17), 7-16. URL: <https://doi.org/10.4000/terrain.3006>

Gohard- Radenkovic, A. (1999), *Communiquer en langue étrangère*, P. Lang

Henao, M. (1989), « Formation linguistique professionnelle », *Revue Reflets*, n°31.

Le Hénaff, C. (2013), *L'anglais à l'école élémentaire: analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture* (Thèse, Université Rennes 2).

Lehmann, D. (1993), *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, Hachette.

Les cahiers de l'Asdifle (2013), « FLE : l'instant et l'histoire. » Actes des 49e et 50e Rencontres, Paris, CLE International.

Leylavergne, J., & Parra, A. (2010), « La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère. » *Zona proxima*, (13), 116-129. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/853/85317326008.pdf>

Mangiante, J. M. (2006), « Quelle démarche interculturelle dans l'élaboration et la conduite d'un cours de français sur objectifs spécifiques. », in F. Thyron, & F. Flamini (Éds.), *Variation et interculturel dans l'enseignement du FLE. Objectifs Spécifiques*, Cortil-Wodon, EME, 17-28.

Mangiante, J-M. Parpette, C., (2004), *Le Français sur Objectifs spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.

Marie, T. (2021), « La didactique du FLE et du FOS: la convergence probable. » Blog *Recherches et problèmes, se situer dans le champ de la didactique du FLE*. URL: <https://arlap.hypotheses.org/8356>

Mukerji, C., & Schudson, M. (1991). « La culture populaire. Repères bibliographiques. » *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 4 (13), 21-34. URL: <https://doi.org/10.3406/polix.1991.1434>

Porcher, L. (2013), *La didactique en blog*, Paris, CLE International

Puren (2013), *Ruptures, continuités et autres modes de perception de l'évolution de la didactique des langues-cultures*. (en ligne).

——— (2008), *La perspective de l'agir social sur les contenus de connaissance en classe de langue : de la compétence communicative à la compétence informationnelle*. Conférence présentée au colloque Rencontre FLE, Barcelone, 14 novembre.

——— (2002), *L'évolution des perspectives actionnelles et culturelles en didactique des langues-cultures*. (en ligne), 15 décembre 2008. URL : <http://u2.u-strasbg.fr/iief/fle/puren/index.html>

Renaud, F. (2018), *Préparer aux diplômes de français professionnel*, Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris Île-de-France.

Richer, J. J. (2008). « Le français sur objectifs spécifiques (FOS): une didactique spécialisée? », *Synergies Chine*, (3), 15-30. URL : <https://gerflint.fr/Base/Chine3/richer.pdf>

Rioufreyt, T. (2016). *La transcription d'entretiens en sciences sociales. Enjeux, conseils et manières de faire*. URL : <https://shs.hal.science/halshs-01339474>

Sadeghpour, R. (2018). *Optimisation de l'observation des classes de langue dans le cadre de la théorie de «l'action située»: le cas des cours de français en Iran*. Thèse de doctorat

Sefrou, H. (2021). « Le fait culturel: L'enjeu du FOS et ses pratiques culturelles en classe de langues. », *La Revue Marocaine de la Pensée Contemporaine*, 1(08). URL : <https://revues.imist.ma/index.php/RMPC/article/view/26955>

Sensevy, G. (2012), *Le Sens du Savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles: De Boeck.

Tauzin, B. (2003). « Outils et pratiques du FOS dans l'enseignement, la formation d'enseignants, les examens et l'édition. » *Les Cahiers de l'Asdifle*, (14), 81-92.