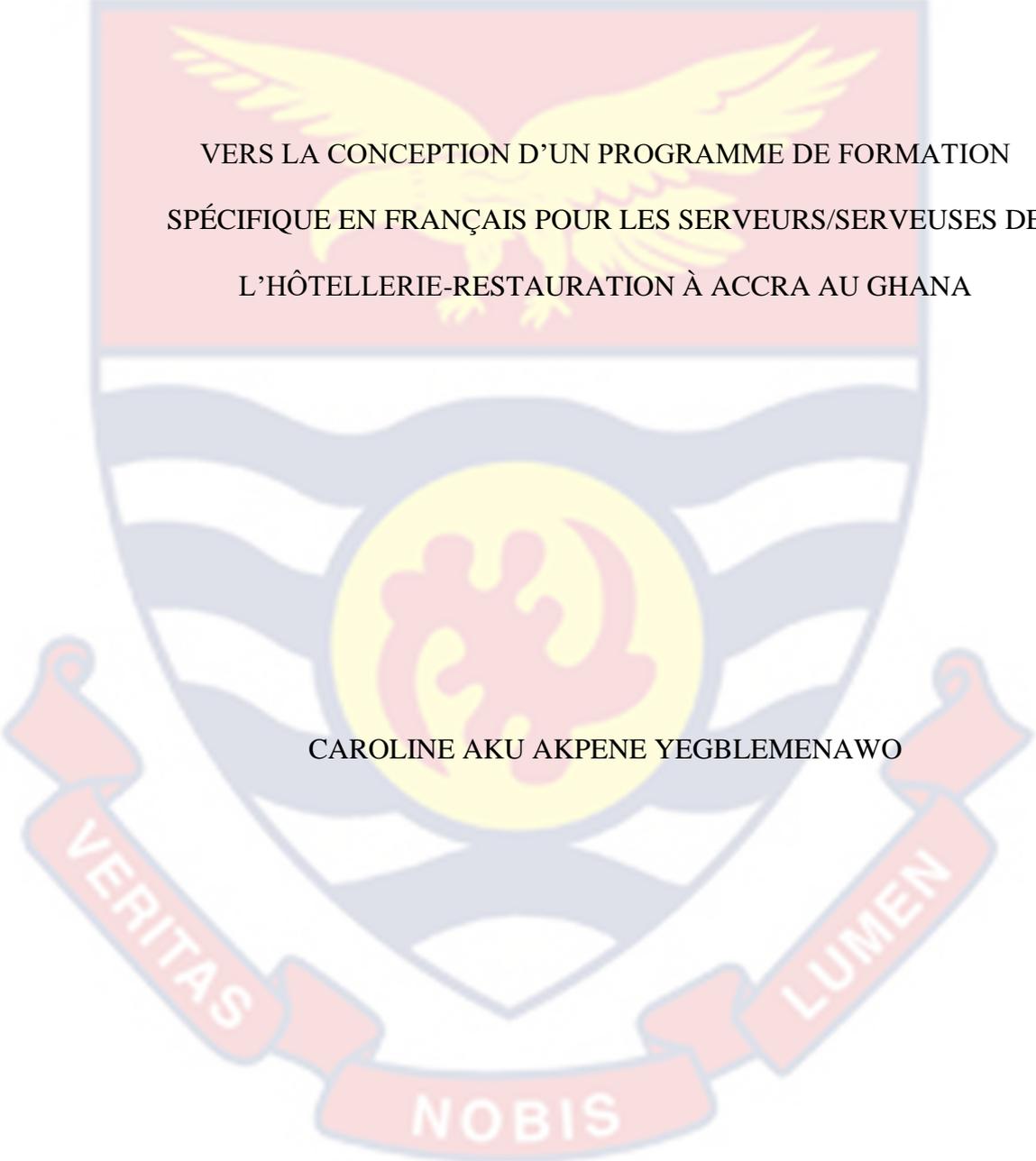


UNIVERSITY OF CAPE COAST



VERS LA CONCEPTION D'UN PROGRAMME DE FORMATION
SPÉCIFIQUE EN FRANÇAIS POUR LES SERVEURS/SERVEUSES DE
L'HÔTELLERIE-RESTAURATION À ACCRA AU GHANA

CAROLINE AKU AKPENE YEGBLEMENAWO

2023



© Caroline Aku Akpene Yegblemenawo
University of Cape Coast

UNIVERSITY OF CAPE COAST

VERS LA CONCEPTION D'UN PROGRAMME DE FORMATION
SPÉCIFIQUE EN FRANÇAIS POUR LES SERVEURS/SERVEUSES DE
L'HÔTELLERIE-RESTAURATION À ACCRA AU GHANA

BY

CAROLINE AKU AKPENE YEGBLEMENAWO

Thesis submitted to the Department of French of the Faculty of Arts, College
of Humanities and Legal Studies, University of Cape Coast in partial
fulfilment of the requirements for the award of Doctor of Philosophy degree in
French.

November, 2023

DECLARATION

Candidate's Declaration

I hereby declare that this thesis is the result of my own original research and that no part of it has been presented for another degree in this University or elsewhere.

Candidate's Signature:Date:.....

Name:

Supervisor's Declaration

We hereby declare that the preparation and presentation of the thesis were supervised in accordance with the guidelines on supervision of thesis laid down by the University of Cape Coast.

Principal Supervisor's Signature:Date:

.....

Name:

Co-Supervisor's Signature:Date:.....

Name:

ABSTRACT

This study emanates from observations made during an initial survey we conducted in the restaurants of some hotels in Accra, Ghana. It was observed that waiters/waitresses encounter language barriers while attending to customers who speak only French. The linguistic barrier prevents them from serving these customers very well. The study therefore seeks to analyse the specific language needs of waiters/waitresses already working in restaurants in order to design a training programme in French solely for them as the existing training programmes are too general and target students in school. Using three data collection instruments (questionnaire, interview and non-participant observation), we collected data from 31 waiters and waitresses and three restaurant supervisors working in the restaurants of three hotels in Accra. The instruments were designed based on the framework for target situation analysis and learning needs analysis of Hutchinson and Waters (1987). The findings from the analysis present the waiters/waitresses in question as a group of Ghanaian adults who are professionals and have, on the average, completed Senior High School level. They have a high interest in learning French but do not have the time to take part in an in-person training programme. After identifying nine situations within which the waiters/waitresses communicate with their customers and the tasks they accomplish during those times, the specific needs of waiters/waitresses were analysed. A French training programme was then designed for them. We recommend that the training programme for waiters/waitresses should be implemented in a hybrid mode with most of the sessions online either synchronous or asynchronous.

RÉSUMÉ

Cette étude émane des observations faites lors d'une pré-enquête que nous avons menée dans les restaurants de quelques hôtels à Accra au Ghana. Il est identifié que les serveurs/serveuses aux restaurants des hôtels font face à la barrière linguistique qui les empêche de bien servir leurs clients qui ne parlent que français. L'étude vise donc à analyser les besoins spécifiques des serveurs/serveuses qui sont en poste dans les restaurants afin de concevoir un programme de formation en français spécifique pour eux, car nous avons constaté que les programmes de formation en français qui existent sont trop généraux et s'adressent aux futurs professionnels. À partir de trois instruments (le questionnaire, l'entretien et l'observation non-participante), nous avons collecté des données chez 31 serveurs/serveuses et trois superviseurs qui travaillent dans les restaurants des trois hôtels à Accra. Les instruments ont été conçus en se basant sur les cadres de l'analyse des situations cibles et l'analyse des besoins d'apprentissage de Hutchinson et Waters (1987). Les résultats de l'analyse indiquent que les serveurs/serveuses enquêtés sont un groupe d'adultes professionnels ghanéens ayant obtenu un diplôme au niveau SHS en moyenne qui ont un grand désir d'apprendre le français mais qui n'ont pas le temps pour suivre des cours en présentiel. Les besoins spécifiques des serveurs ont été déterminés après avoir identifié neuf situations de communication dans lesquelles ils communiquent avec leurs clients et les tâches qu'ils exécutent. Nous recommandons que le programme de formation en français que nous avons proposé soit mis en place dans un mode hybride avec la majorité des séances en ligne, soit de manière synchrone, soit de manière asynchrone.

MOTS CLÉS

Analyse des besoins

Formation hybride

Français sur Objectifs Spécifiques

Programme de formation

Serveurs/serveuses

Situations communicatives



REMERCIEMENTS

Nous remercions, tout d'abord, nos directeurs de thèse, Prof Edem Kwasi Bakah et Dr Baba Haruna pour tous leurs conseils et leurs contributions à la réalisation de ce travail, sans oublier tous les professeurs du Département de français, University of Cape Coast au Ghana.

Nous remercions ensuite notre mari, David, et nos enfants, Selorm et Seyram, pour leur patience, leur amour, leur soutien et leurs mots d'encouragement tout au long de la rédaction de cette thèse.

Nous tenons également à remercier notre mère, Favour et nos sœurs, Makafui, Enyonam et Senam, pour leurs prières et leur soutien. À notre défunt père, Albert, nous disons merci pour ses mots d'encouragement quand nous étions découragés. Que la terre vous soit légère, cher Daddy.

Nos remerciements vont aussi à nos collègues, surtout Emmanuel Seth K. Afari, Ousmanu Ibrahim, Andreas Awute, Stevens J. Avenyo, James Agbo, Gligbe E. Selorm et Charles Edoh pour leur soutien et leur encouragement lors de ce parcours académique.

À Janet Dzigbordi Amati et Bridget Akatsi, nos très chères amies, nous vous remercions pour votre amitié qui nous a soutenu dans des moments difficiles.

Nous remercions aussi le management et les serveurs/serveuses de Marriott Hotel, Swiss Spirit Hotel & Suites Alisa et Oak Plaza Hotel à Accra de nous avoir donné la permission de collecter les données dans leurs restaurants.

Finalement, nous disons merci à toute personne qui a contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de ce travail.

DÉDICACE

À David, mon mari ; à mes enfants, Selorm et Seyram ; à ma mère, Favour ; à mes sœurs Makafui, Enyonam et Senam ; et à la mémoire de mon père, Albert.



TABLE DES MATIÈRES

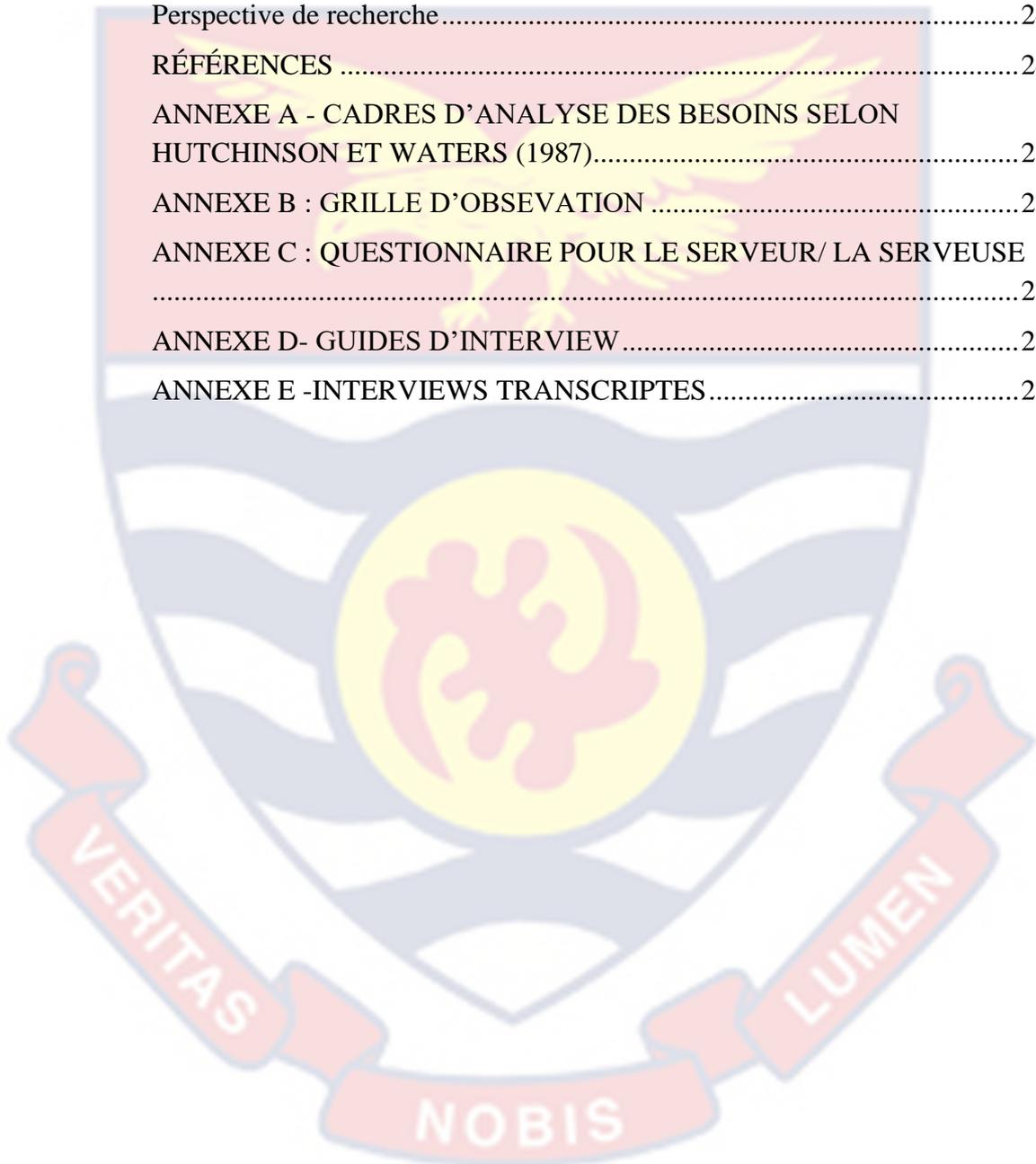
	Page
DECLARATION	ii
ABSTRACT	iii
RÉSUMÉ	iv
MOTS CLÉS	v
REMERCIEMENTS	vi
DÉDICACE	vii
TABLE DES MATIÈRES	viii
LISTE DES TABLEAUX	xiii
LISTE DES FIGURES	xiv
LISTE DES SIGLES	xv
CHAPITRE UN	1
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
Introduction	1
Contexte de l'étude	2
Situation géographique	2
Situation sociolinguistique du Ghana	3
Statut des langues locales au Ghana	4
Statut de l'anglais au Ghana	5
Place du français dans le système éducatif au Ghana	6
Secteur du tourisme et de l'hôtellerie au Ghana	8
Français dans le secteur du tourisme et l'hôtellerie au Ghana	10
Réglementations et classifications des hôtels au Ghana	12
Quelques métiers du secteur du tourisme-hôtellerie-restauration	13
Problématique	13
Objectifs de l'étude	19
Questions de recherche	19
Hypothèses de départ	20
Justification du Choix du Sujet	20
Délimitation	21
Organisation du travail	22
Conclusion partielle	22

CHAPITRE DEUX.....	23
CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS.....	23
Cadre théorique.....	23
Théories constructivistes.....	23
Constructivisme de Piaget.....	23
Socioconstructivisme de Vygotsky.....	24
Zone Proximale de Développement.....	25
Connectivisme de Siemens.....	28
Apprentissage mobile collaboratif des langues.....	30
Formation à distance.....	31
<i>Podcasting et Vodcasting</i> dans l'apprentissage des langues à distance.....	32
Théorie de l'acquisition d'une langue seconde de Krashen.....	33
Implication pour notre travail.....	34
Cadre conceptuel.....	36
Français sur Objectifs Spécifiques.....	36
Caractéristiques du FOS.....	38
Français sur Objectifs Spécifiques et Français de Spécialité.....	45
Français Langue Professionnelle.....	47
Notion de besoin en didactique des langues.....	48
Classification des besoins en didactique.....	50
Analyse des besoins en didactique.....	53
Approches pour l'analyse des besoins en didactique.....	55
Analyse de situation cible (Target Situations Analysis).....	56
Analyse des besoins d'apprentissage (Learning Needs Analysis).....	57
Analyse de la situation actuelle (Present Situation Analysis).....	58
Analyse des besoins basée sur les tâches (task-based needs analysis).....	59
Approches d'analyses des besoins adoptées pour notre étude.....	61
Apprentissage par adultes.....	62
Principes d'Andragogie selon Knowles.....	63
Besoin de savoir.....	63
Concept du soi.....	64
Rôle de l'expérience.....	64
Volonté d'apprendre.....	65

Orientation de l'apprentissage	65
Motivation.....	66
Enseigner l'apprenant adulte.....	68
Perspective actionnelle.....	69
Notion de « Tâche »	70
Types de tâches	71
Compétence et Performance	72
Compétences et performance dans l'approche actionnelle.....	75
Compétences communicatives langagières.....	75
Compétence linguistique.....	76
Compétence sociolinguistique	77
Compétence pragmatique.....	78
Activités langagières	78
Compétences générales individuelles	78
Facteurs affectant la performance d'une tâche selon le CECRL	79
Evaluation de la performance en formation de FOS.....	80
Implication pour notre programme du FOS.....	81
Conception d'un programme de formation en FOS.....	82
Démarche choisie pour notre étude.....	83
Approche adoptée pour la conception du programme	83
Travaux Antérieurs	87
Conclusion partielle	102
CHAPITRE TROIS	103
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	103
Introduction.....	103
Approche de la recherche.....	104
Méthodes de recherche utilisées pour la collecte des données	108
Triangulation des sources et des méthodes	109
Instruments de recherche choisis pour l'étude.....	110
Observation.....	110
Questionnaire	115
Interview	116
Documents officiels	119

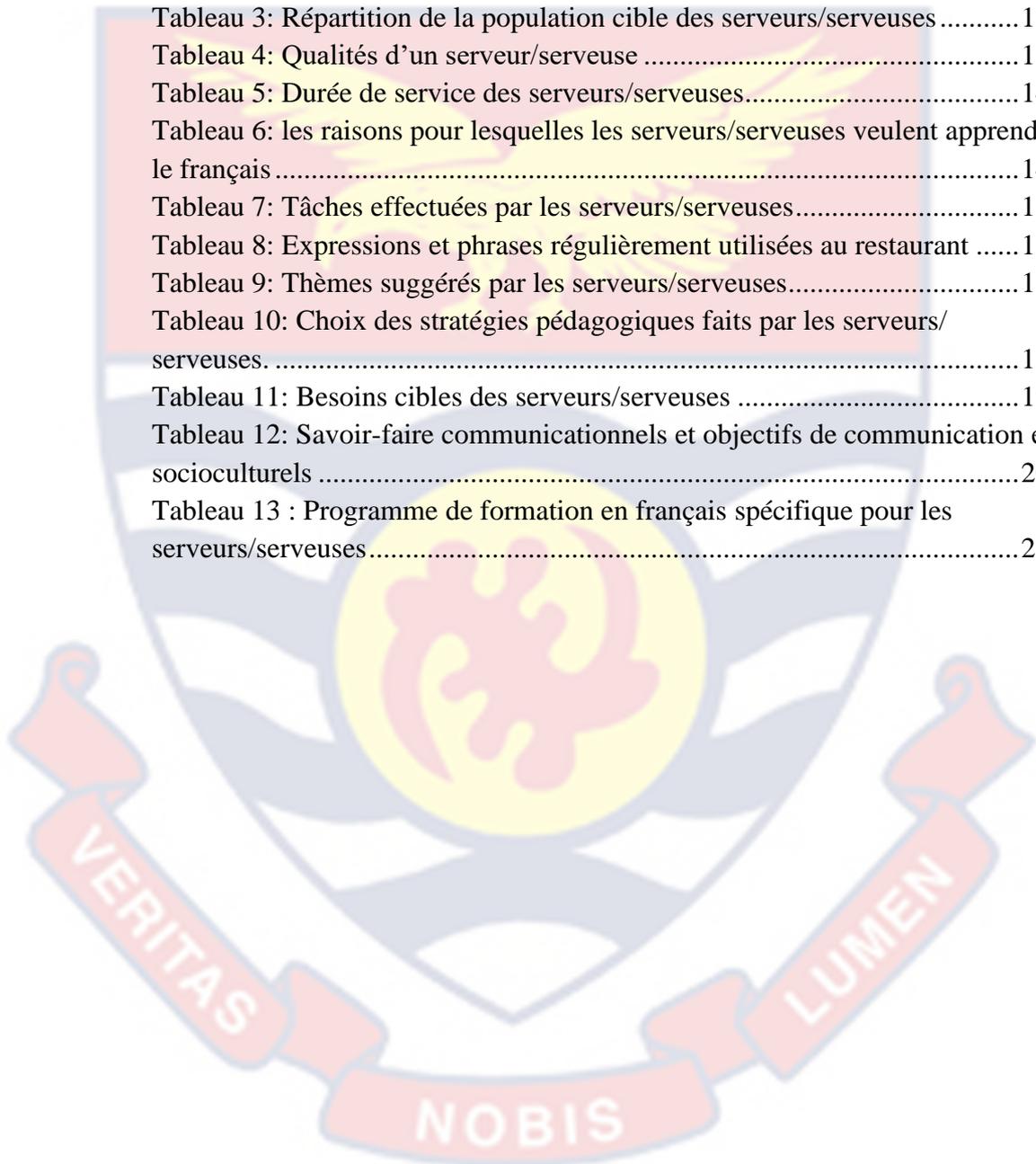
Population cible	119
Echantillonnage.....	120
Lieux d'enquête	123
Langue dans laquelle l'enquête est menée.....	124
Démarche établie pour l'étude	124
Démarche suivie pour la collecte des données	125
Déroulement de l'enquête	127
Administration du questionnaire.....	128
Problèmes rencontrés	129
Outils d'analyse des données	130
Conclusion partielle	131
CHAPITRE QUATRE.....	132
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	132
Introduction.....	132
Présentation des résultats	133
Profil des serveurs/serveuses dans trois restaurants des hôtels à Accra	134
Identification des besoins spécifiques.....	149
Nature du programme de formation.....	166
Discussion.....	170
Situations de communication.....	183
Besoins cibles des serveurs.....	183
Besoins d'apprentissage des serveurs	194
Le programme de formation	194
Niveau de notre public	195
Mode de formation.....	196
Rythme de la formation	201
Durée de la formation	201
Contenu du programme de formation	204
Stratégies pédagogiques.....	207
Evaluation	214
Intégration de la dimension interculturelle dans le programme.....	215
Conclusion partielle	228
CHAPITRE CINQ	229

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS.....	229
Aperçu de l'étude.....	229
Résultats principaux.....	232
Conclusion.....	238
Recommandations.....	240
Perspective de recherche.....	243
RÉFÉRENCES.....	244
ANNEXE A - CADRES D'ANALYSE DES BESOINS SELON HUTCHINSON ET WATERS (1987).....	268
ANNEXE B : GRILLE D'OBSEVATION.....	271
ANNEXE C : QUESTIONNAIRE POUR LE SERVEUR/ LA SERVEUSE.....	272
ANNEXE D- GUIDES D'INTERVIEW.....	275
ANNEXE E -INTERVIEWS TRANSCRIPTES.....	277



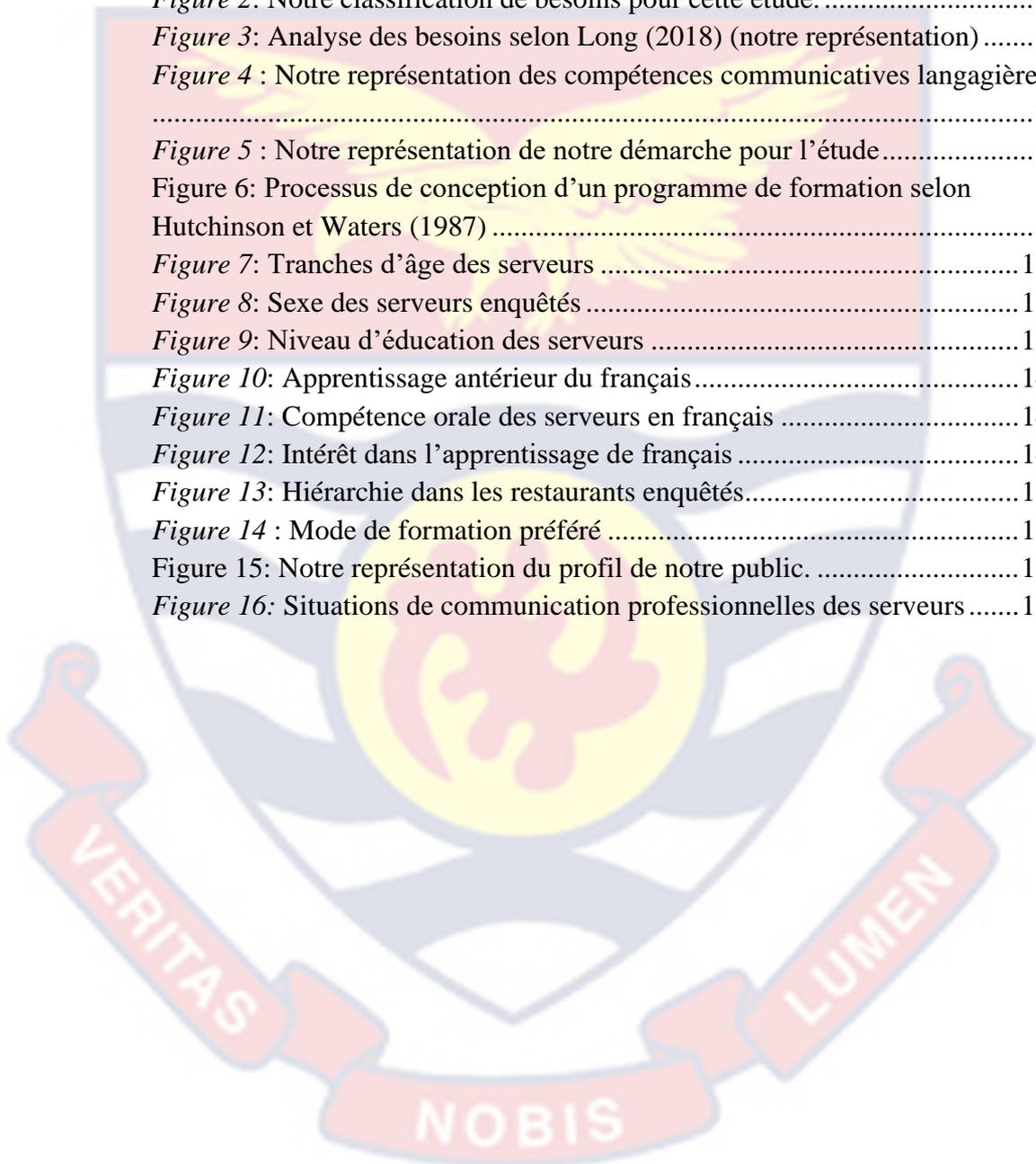
LISTE DES TABLEAUX

Tableau	...	Page
Tableau 1 : Catégorisation des publics du FOS selon Mangiante et Parpette (2004:15).....		43
Tableau 2: Catégorisation des publics du FOS selon Carras (2015, pp. 22-23)		44
Tableau 3: Répartition de la population cible des serveurs/serveuses		122
Tableau 4: Qualités d'un serveur/serveuse		139
Tableau 5: Durée de service des serveurs/serveuses.....		140
Tableau 6: les raisons pour lesquelles les serveurs/serveuses veulent apprendre le français		146
Tableau 7: Tâches effectuées par les serveurs/serveuses.....		161
Tableau 8: Expressions et phrases régulièrement utilisées au restaurant		163
Tableau 9: Thèmes suggérés par les serveurs/serveuses.....		165
Tableau 10: Choix des stratégies pédagogiques faits par les serveurs/serveuses.		168
Tableau 11: Besoins cibles des serveurs/serveuses		191
Tableau 12: Savoir-faire communicationnels et objectifs de communication et socioculturels		205
Tableau 13 : Programme de formation en français spécifique pour les serveurs/serveuses.....		216



LISTE DES FIGURES

Figure	Page
<i>Figure 1</i> : Carte de l'Afrique de l'ouest.....	2
<i>Figure 2</i> : Notre classification de besoins pour cette étude.....	53
<i>Figure 3</i> : Analyse des besoins selon Long (2018) (notre représentation).....	60
<i>Figure 4</i> : Notre représentation des compétences communicatives langagières	75
<i>Figure 5</i> : Notre représentation de notre démarche pour l'étude.....	83
<i>Figure 6</i> : Processus de conception d'un programme de formation selon Hutchinson et Waters (1987).....	84
<i>Figure 7</i> : Tranches d'âge des serveurs.....	135
<i>Figure 8</i> : Sexe des serveurs enquêtés.....	136
<i>Figure 9</i> : Niveau d'éducation des serveurs.....	137
<i>Figure 10</i> : Apprentissage antérieur du français.....	141
<i>Figure 11</i> : Compétence orale des serveurs en français.....	142
<i>Figure 12</i> : Intérêt dans l'apprentissage de français.....	143
<i>Figure 13</i> : Hiérarchie dans les restaurants enquêtés.....	151
<i>Figure 14</i> : Mode de formation préféré.....	167
<i>Figure 15</i> : Notre représentation du profil de notre public.....	180
<i>Figure 16</i> : Situations de communication professionnelles des serveurs.....	183



LISTE DES SIGLESThe background of the page features a large, faint watermark of the University of Cape Coast logo. The logo is a shield-shaped emblem with a yellow eagle with outstretched wings at the top. Below the eagle is a yellow circle containing a red and white stylized figure. The shield is flanked by two red banners with white text: 'VERITAS' on the left and 'LUMEN' on the right. At the bottom of the shield is a red banner with white text: 'NOBIS'.

AOS:	Anglais sur Objectifs Spécifiques
B.E.C.E:	Basic Education Certificate Examination
CECRL:	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CEDEAO:	Communauté Économique des États de l’Afrique de l’Ouest
FLE:	Français Langue Étrangère
FLP:	Français Langue Professionnelle
FOS:	Français sur Objectifs Spécifiques
FS:	Français de Spécialité
GTA:	Ghana Tourism Authority
HND:	Higher National Diploma
JHS:	Junior High School
L. I:	Legislative Instrument
OIF:	Organisation Internationale de la Francophonie
ONU:	Organisation des Nations Unies
SHS:	Senior High School
UA:	Union Africaine
WASSCE:	West African Senior School Certificate Examination
ZPD:	Zone Proximale de Développement

CHAPITRE UN

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction

Être capable de communiquer dans d'autres langues internationales à part la langue anglaise est très important dans le secteur du tourisme et de l'hôtellerie au Ghana (Sadik, 2017; Sarkodie & Adom, 2015; Avornyo, 2013; Mensah-Ansah, Martin & Egan, 2011). Cependant, il y a un manque de personnel qui parle des langues internationales comme le français dans ce secteur au Ghana (Sadik, 2017; Avornyo, 2013). L'un des défis identifiés dans le secteur est la barrière linguistique entre les employés et les clients (Sadik, 2017; Frempong & Deichmaan, 2017; Sarkodie & Adom, 2015). Quelques auteurs (Sadik, 2017; Sarkodie & Adom, 2015; Frempong & Deichmann, 2017; Avornyo, 2013; Mensah-Ansah, Martin & Egan, 2011) partagent l'avis qu'à part l'anglais, d'autres langues internationales, surtout le français, doivent être apprises par les professionnels et les futurs professionnels du secteur pour faciliter la communication.

Dans cette étude, nous nous focalisons sur le serveur/la serveuse, un(e) employé (e) au restaurant de l'hôtel. Il est le point de contact entre les clients et le restaurant de l'hôtel. Alors, il est très important que le serveur parle d'autres langues internationales, particulièrement le français (Mathatha, 2016). La plupart des programmes de formation en français existants sont trop généraux (Mangiante & Parpette, 2004). Ainsi, cette étude vise une analyse des besoins linguistiques des serveurs déjà en poste au restaurant de l'hôtel afin de pouvoir concevoir un programme de formation en français spécifique pour eux. Ainsi dans le chapitre, nous présentons le contexte de notre étude, la

problématique, les objectifs de la recherche, les questions de recherche, les hypothèses, la justification du choix du sujet, la délimitation et la limitation.

Contexte de l'étude

Dans ce sous-chapitre, nous discutons du contexte dans lequel se réalise notre travail. Nous parlons de la situation géographique et de la politique linguistique du Ghana.

Situation géographique

Le Ghana, où se déroule notre étude, est un pays anglophone qui se trouve en Afrique occidentale. La ville capitale du pays est Accra. Le Ghana est entouré de trois pays. Au nord du Ghana, est le Burkina Faso. À l'est, est le Togo et à l'ouest, est la Côte d'Ivoire. Au sud, est le Golfe de Guinée. La figure 1 présente la position géographique du Ghana par rapport à ses pays voisins.



Figure 1: Carte de l'Afrique de l'ouest.

Source: www.worldatlas.com/articles/which-countries-are-part-of-western-africa.html

Dans la figure 1, il est à noter que tous les pays voisins du Ghana sont francophones. Cela implique que le Ghana, par extension les citoyens, va, de temps en temps, interagir avec ses voisins francophones sur le plan

économique, social et politique. Ceci est confirmé par Nimako (2014) lorsqu'il remarque que les Ghanéens interagissent avec leurs voisins francophones depuis des années à travers des activités économique, religieuse, sportive et sociale.

Le pays couvre une superficie d'environ 238,533 km² et il est considéré comme le plus proche au centre du monde (Ghana Tourism Authority, 2015). Le dernier recensement fait au Ghana en 2021 indique une population de 30,792, 608 million (Ghana Statistical Service, 2021).

Le Ghana est doté des ressources naturelles, telles que l'or, le diamant, la bauxite, l'argent, le pétrole et le bois, entre autres (Ghana Statistical Service, 2019). Le pays est divisé en seize (16) régions administratives. L'année 2019 a vu l'addition de 6 régions au 10 qui existaient. Chaque région a sa ville capitale. Chaque région a un ministre régional qui est en charge de l'administration de la région. Les régions sont encore divisées en districts. Le pays compte actuellement 260 districts (Ghana Districts, 2020).

Sur le plan international, le Ghana est membre de plusieurs organisations internationales notamment la Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), l'Union Africaine (UA), l'Organisation des Nations Unies (ONU) et l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF).

Situation sociolinguistique du Ghana

Eastman (cité en Agbéflé, 2014, p.4) raisonne que chaque pays a certainement une politique linguistique, qui détermine la fonction, le rôle et le statut de toutes langues parlées sur son territoire, même si elle n'est pas clairement définie. D'après Cuq (2003:196), la politique linguistique d'un

pays est « l'ensemble des choix d'un État en matière de langue et de culture. Elle tient à la définition des objectifs généraux (statut, emploi et fonction des langues, implication en matière de l'éducation, de formation, d'information et de communication) ». C'est-à-dire que la politique linguistique du pays régularise l'usage des langues au sein du pays.

Le statut d'une langue dans un pays est déterminé par cinq critères: l'officialité, l'éducation, les usages institutionnels (textes administratifs nationaux, justice, administration locale, religion), les représentations et les moyens de communication en masse comme presse écrite, radio, télévision, cinéma, commercial, édition (Chaudenson, 1991). Ces critères déterminent le statut d'une langue dans un pays. Cela implique qu'une langue peut être une langue maternelle/une langue première dans un pays et une langue seconde ou une langue étrangère dans l'autre. Par exemple, le français est une langue maternelle/première en France, mais en Côte d'Ivoire c'est la langue seconde et encore au Ghana c'est une langue étrangère. Cette distinction, comme l'expliquent quelques didacticiens, peut être conçue en fonction des différents contextes d'emploi de la langue d'une part, et aux différents publics concernés d'autre part (Akakpo, 2010). Le rôle et la fonction que joue une langue sur un territoire détermine, donc, son statut.

Statut des langues locales au Ghana

Wamba (2006 :137), explique que la langue maternelle est « celle dans laquelle l'enfant verbalise, en toute spontanéité, ses premières expériences, celle à travers laquelle s'opère la première socialisation, joue un rôle déterminant dans le développement psychomoteur, cognitif, affectif et moral de l'enfant ». Pour Cuq et Gruca (2003 :90) la langue maternelle est « la

première langue qui s'impose à chacun ». Ils font comprendre que dans plusieurs sociétés, la langue de sa mère n'est pas toujours la première langue à être transmise à l'enfant. Alors, pour éviter les connotations culturelles, on appelle la langue maternelle souvent la langue première. Nous pouvons dire alors que c'est la langue de la première socialisation de l'enfant. La majorité des Ghanéens peut communiquer dans plus d'une langue locale. D'après De-Souza (2013 :121), « ces langues locales constituent le plus souvent leur langue première (L1) ».

Dakubu (1988) indique que les langues ghanéennes sont classifiées en trois sous-groupes linguistiques : le groupe « kwa », le groupe « gur » et le groupe « mande ». Le Ghana compte environ 50 langues indigènes selon Dakubu (1996), mais Eberhard, Simons et Fennig (2022) estiment que le Ghana compte 73 langues locales. Il est évident qu'il n'est pas clair le nombre exact des langues locales qui existent au Ghana. Ces 73 langues ghanéennes sont réparties sur une population estimée à plus de 30 millions d'habitants (The Ghana Population and Housing Census, 2021). De ces 73 langues endogènes qui existent sur le territoire ghanéen, seulement treize (13) sont écrites et étudiées dans le système scolaire de la première année jusqu'à la troisième année dans l'école primaire. Ces langues ont le statut de L1. Il s'agit de : akuapem twi, asante twi, mfantse, dagaare, dagbani, dangme, ewe, ga, gonga, gurene, kasem, kusaaal et nzema (Bureau of Ghana Languages, 2023).

Statut de l'anglais au Ghana

Le Ghana est un pays anglophone où l'anglais est la seule langue officielle même s'il y a des langues locales. L'anglais, une langue internationale, est la langue seconde et officielle au Ghana (Agbéflé, 2014),

c'est-à-dire la langue de l'administration, des institutions étatiques et de la promotion sociale (Kwadzo, cité en Bakah, 2010). Tagliante (2001:7) explique que la langue seconde « généralement léguée en héritage par l'histoire, a conservé un statut plus ou moins officiel et se trouve assez fréquemment utilisée par l'administration du pays, l'enseignement et les médias ». L'apprenant a besoin de la langue seconde pour mieux s'intégrer dans la société à cause des fonctions officielles de cette langue.

L'anglais est une langue privilégiée au Ghana (Yiboe, 2010). La plupart des activités officielles sont conduites dans cette langue. La constitution ghanéenne de la 4^e République est publiée en anglais (Bakah, 2010). En plus, c'est la langue parlée au Parlement ghanéen (Yiboe, 2010). Voilà pourquoi elle est apprise comme une matière obligatoire dans le système éducatif ghanéen et elle est aussi la langue d'instruction de la quatrième année de l'école primaire (Bakah, 2010) jusqu'à l'Université. Néanmoins, malgré le fait que l'anglais est la langue officielle du Ghana, Bakah (2010 :59) pense qu'elle a moins de locuteurs. Il observe que « l'anglais ne constitue pas une langue de grande communication pour la population ». Cela veut dire que les ghanéens ne communiquent pas beaucoup en anglais.

Place du français dans le système éducatif au Ghana

Le système éducatif au Ghana est constitué de l'éducation dès le niveau de base jusqu'au niveau tertiaire (Adu-Agyem & Osei-Poku, 2012). Le niveau de base commence avec des cours maternels pour deux ans qui visent à préparer l'enfant pour l'école primaire. À 6 ans, l'enfant continue son éducation aux cours primaires qui durent six ans jusqu'au niveau *Junior High School* (JHS) qui est équivalent au collège et dure 3 ans.

L'État ghanéen a adopté le français comme deuxième langue internationale et première langue étrangère (Agbéflé, 2014). La langue étrangère peut faciliter la communication sur le plan international et professionnel ; la personne qui communique dans la langue étrangère peut s'intégrer facilement dans le milieu où cette langue est parlée. Auparavant, le français était enseigné dans les écoles ghanéennes à partir du JHS. Bakah (2010: 61) explique qu'« à ce niveau, le français jouit d'un statut plus ou moins obligatoire dans la mesure où il fait partie des matières obligatoires étudiées ». Pourtant, il n'est enseigné que lorsqu'il y a un enseignant de français dans l'école (Government of Ghana, 2002). Autrement dit, malgré le fait que l'enseignement/apprentissage du français soit obligatoire, il est enseigné si un professeur de français est disponible. Cela indique un nombre insuffisant de professeurs de français pour les écoles ghanéennes. Avec les nouvelles réformes de l'éducation de 2018, le français est enseigné et appris actuellement comme une langue étrangère dans le système éducatif ghanéen à partir du niveau primaire, Basic 4 (National Pre-tertiary Education Curriculum Framework, 2018).

Après le niveau JHS, l'enseignement/apprentissage du français n'est plus obligatoire mais facultatif. Un élève qui termine le JHS passe un examen appelé *Basic Education Certificate Examination* (B.E.C.E.) qui lui permet d'avoir accès au niveau *Senior High School* (SHS). Il y a aussi les écoles techniques et professionnelles où les élèves peuvent s'inscrire pour continuer leur formation après le B.E.C.E. Le niveau SHS qui est équivalent au lycée dure 3 ans (Adu-Agyem & Osei-Poku, 2012). Là, la continuation de l'apprentissage de la langue française dépend de la filière dans laquelle étudie

l'apprenant. Cela implique que ce ne sont pas tous les apprenants qui auront l'opportunité de continuer l'apprentissage du français même s'ils le veulent. Après les cours au SHS, l'apprenant passe un examen nommé *West African Senior School Certificate Examination* (WASSCE). L'accès de l'apprenant à l'enseignement supérieur repose sur la réussite au WASSCE.

Au niveau tertiaire se trouvent les universités, les universités techniques et les écoles normales supérieures. À ce niveau aussi, le français peut être obligatoire ou facultatif. Il est facultatif dans le cas où le français serait appris dans le cadre d'un programme d'études et obligatoire quand il est appris comme une matière pendant un an ou deux en tant que français de spécialité. Dans le but de développer les compétences communicatives de leurs étudiants dans une langue étrangère pour des raisons professionnelles, certaines universités ou institutions au Ghana insistent que tous leurs étudiants apprennent le français. Par exemple, les étudiants des Affaires à l'University of Professional Studies, Accra et ceux de l'hôtellerie à Ho Technical, University apprennent le français.

Secteur du tourisme et de l'hôtellerie au Ghana

Pour des raisons diverses, des gens de différentes origines culturelles voyagent partout dans le monde. Il est possible que parmi ces étrangers se trouvent des touristes, des hommes et des femmes d'affaires et les participants aux conférences internationales. C'est le secteur de l'hôtellerie-restauration qui accueille ces étrangers, leur donne à manger et leur offre une place pour séjourner.

Les statistiques du Ghana Tourism Authority (désormais GTA (2015), montrent que le Ghana reçoit un nombre important d'étrangers venant surtout

des pays comme la France, le Togo, la Côte d'Ivoire, les États-Unis, le Nigéria, chaque année. Le secteur du tourisme et de l'hôtellerie au Ghana est le quatrième plus grand contributeur au Produit Intérieur Brut (GTA, 2015) qui donne au pays des devises étrangères estimées à 2 million de dollars (USD). C'est un secteur de service très important à l'économie ghanéenne, selon Sarkodie et Adom (2015). L'année 2019 a vu un nombre immense de touristes venant dans le pays en raison d'un programme surnommé *Year of return*, organisé par le Gouvernement du Ghana (Graphic online, 2019).

Au Ghana, il y a plusieurs sites touristiques et historiques qui attirent des touristes. Ces sites se trouvent partout dans le pays. Nous pouvons citer le barrage d'Akosombo construit sous le premier Président du Ghana, Dr. Kwame Nkrumah. Ce barrage qui se trouve dans la région de l'est, produit pour le Ghana de l'énergie hydro-électrique et un volume de cette énergie est exporté aux pays voisins comme le Togo et le Bénin (Yegblemenawo, 2018). Il y a aussi d'autres sites comme le parc commémoratif de Kwame Nkrumah (Kwame Nkrumah Memorial Park), Accra, le parc National de Kakum (Kakum National Park) près de Cape Coast, le parc National de Mole (Mole National Park) près de Damongo et l'étang aux crocodiles (Crocodile pond) à Paga. Les anciens châteaux au Ghana notamment Cape Coast Castle, Elmina Castle et Christiansborg Castle liés à l'histoire de l'esclavage et du colonialisme attirent aussi des touristes.

Le secteur du tourisme et de l'hôtellerie se trouve sous la direction du Ministère du Tourisme, de l'art et de la culture au Ghana (Issahaku, 2012). Le Ministère est l'organe chargé de formuler la politique au niveau du secteur. Le *GTA* et *Hotel and Catering Training Institute* sont censés mettre en place ces

politiques. Le GTA est l'autorité chargée de réguler les activités du secteur du tourisme-hôtellerie-restauration au Ghana y inclus l'enregistrement des établissements, la délivrance des licences et l'inspection dans le secteur (Adam, Adongo & Dayour, 2015).

Sadik (2017) estime qu'il y a des possibilités d'emploi dans le secteur de l'hôtellerie avec l'émergence des entreprises multinationales dans le secteur au Ghana depuis 2011. En conséquence, beaucoup d'étudiants s'intéressent à l'éducation en hôtellerie et ceci a créé une demande pour des employés au niveau de management dans le secteur (Sarkodie & Adom, 2015). Cazes (1989) indique les différents composants du tourisme qui sont « le transport touristique, la production et la distribution de voyages, l'hébergement, les branches annexes et la production de matériel pour la pratique des loisirs ». D'après le GTA (2015), le secteur compte environ 393000 personnes qui y travaillent directement ou indirectement. Cela peut être dans les hôtels, les restaurants, les compagnies de voyage, les sites touristiques, etc.

Dans cette présente étude, le composant du tourisme qui nous intéresse, c'est la section d'hébergement spécifiquement l'hôtel. La section d'hébergement au Ghana peut se vanter de la présence des grandes compagnies multinationales comme Marriott Hotel, Hôtel Ibis Styles, Mövenpick Ambassador Hotel, Kempinski Gold Coast Hotel, Best Western, Holiday Inn, entre autres.

Français dans le secteur du tourisme et l'hôtellerie au Ghana

Sadik (2017), Sarkodie et Adom (2015), Avorny (2013), Mensah-Ansah, Martin et Egan (2011) et Leslie et Russel (2006) révèlent dans leurs études qu'être capable de parler des langues internationales, y compris le

français, est très important dans le secteur de l'hôtellerie. Bakah (2010) estime que le pays pourrait attirer plus de touristes d'origines linguistiques différentes si le personnel de l'industrie répondait aux besoins communicatifs de leurs clients. Nous sommes de l'avis qu'il est donc important que le personnel de l'industrie du tourisme et de l'hôtellerie soit formé en langue et en communication pour qu'ils soient à l'aise quand ils communiquent avec les clients venant des pays étrangers.

Pourtant au Ghana, quelques études indiquent que la majorité des employés du secteur n'arrivent pas à communiquer en langues étrangères comme le chinois, le français et l'allemand et ceci les empêche de bien servir leurs clients (Sadik, 2017; Sarkodie & Adom, 2015; Mensah-Ansah, Martin & Egan, 2011). Le secteur a un nombre inadéquat de personnes qui parlent des langues étrangères comme le français dans le secteur de l'hôtellerie-restauration au Ghana (Avornyo, 2013) bien que le personnel fasse face aux situations qui exigent la communication en français lors de l'exercice de leur travail. Ces travaux (Sadik, 2017; Sarkodie & Adom, 2015; Mensah-Ansah, Martin & Egan, 2011) montrent que bon nombre de ces employés n'arrivent pas à communiquer ni oralement ni à l'écrit dans les langues étrangères surtout le français. Alors, ils n'arrivent pas à bien communiquer avec leurs clients.

Malgré le fait que la langue française est enseignée aux étudiants du programme de l'hôtellerie, Sadik (2017) observe que les professeurs et les étudiants du programme de l'hôtellerie interviewés ne trouvent pas comme importante la compétence communicative en langue étrangère surtout en français. Pourtant, les interviews des employés et des gérants qui travaillent dans le secteur de l'hôtellerie révèlent que la compétence communicative en

français et d'autres langues étrangères est très importante dans l'exercice de leur travail au Ghana (Sadik, 2017; Sarkodie & Adom, 2015; Avornyo, 2013). Sarkodie et Adom (2015) suggèrent donc qu'une grande attention soit accordée à la formation linguistique en français pour développer la compétence communicative chez les futurs professionnels (étudiants) du secteur.

Réglementations et classifications des hôtels au Ghana

Pour éviter l'anarchie dans le secteur de l'hôtellerie, le L.I. 2239 a été constitué sur la base de la loi sur le tourisme de 2011 (Act 817). Il s'agit d'un ensemble de réglementations touristiques adoptées en 2016 pour réguler l'enregistrement et la délivrance des licences dans le secteur de l'hébergement touristique au Ghana. Les différentes catégories d'hébergement sont clairement expliquées dans le L.I. 2239. Nous pouvons citer les différentes catégories comme l'hôtel, le « resort », le motel, l'appartement, l'auberge, la loge, entre autres.

Dans notre étude, nous nous intéressons seulement à l'hôtel. L'hôtel est défini comme un établissement commercial qui offre aux clients de passage, des places pour loger, de la nourriture, des boissons et d'autres services ayant au moins dix chambres en location (L.I. 2239, 2016). Les hôtels se trouvent dans la catégorie « A » de l'hébergement touristique. L'hôtel est subdivisé en cinq catégories : hôtel une étoile, hôtel deux étoiles, hôtel trois étoiles, hôtel quatre étoiles et hôtel cinq étoiles. La classification est faite selon des critères établis par le GTA en conformément aux réglementations internationales (L.I. 2239). Le GTA, après une évaluation de l'établissement en fonction de ses équipements et des services disponibles, classe l'hôtel

(L.I.2239:16). D'après les réglementations, les hôtels de deux étoiles à cinq étoiles doivent avoir un restaurant en place. Ce sont ces catégories d'hôtels qui nous intéressent dans notre recherche ; c'est-à-dire les hôtels avec un restaurant.

Quelques métiers du secteur du tourisme-hôtellerie-restauration

Il y a plusieurs métiers qui se trouvent dans le secteur du tourisme-hôtellerie-restauration. Parmi ces métiers sont le réceptionniste, le portier, le cuisinier, le chef de rang/le maître de l'hôtel, le serveur, le garçon d'étage, la femme de chambre, le chef de service, l'agent de comptoir, le guide accompagnateur, entre autres (Trouillon, repris par Benmoussa, 2017). Certains de ces métiers tels que les serveurs/serveuses sont considérés comme des emplois de première ligne (Pienaar & Willemse, 2008). Les personnes qui exercent les emplois de première ligne entrent en contact direct avec les clients qui fréquentent leurs locaux et ils interagissent fréquemment avec eux (Karatepe & Uludag, 2007, p.646). Nous pouvons dire alors que la qualité des interactions entre les employés de première ligne et les clients fait l'image de l'hôtel et son restaurant.

Problématique

Nous avons mené une pré-enquête auprès de 12 hôtels à Accra, nommés Accra City Hotel, Movenpick Ambassadorial Hotel, Kempinski Gold Coast City Hotel, Best Western Premier Hotel, Holiday Inn, Accra Marriott Hotel, Airport View Hotel, Tang Palace Hotel, Ibis Style, Villa Montecello, Golden Tulip et M Plaza. Nous sommes allés dans les locaux de ces hôtels et nous avons mené des interviews non-structurées auprès de quelques employés de ces hôtels. Les interviews révèlent l'importance de la langue française à

leur business au Ghana. Nous avons établi les points suivants après une analyse des données obtenues :

1. L'importance d'avoir des employés qui communiquent facilement en langue française.
2. Les clients francophones demandent s'il y a un employé qui parle français à l'hôtel ou au restaurant.
3. C'est difficile à trouver des Ghanéens qui parlent anglais et français pour les postes des serveurs/serveuses.
4. Les serveurs au restaurant de l'hôtel font face à des barrières linguistiques en français et d'autres langues internationales.
5. Il y a le désir d'apprendre la langue française.
6. Les managements des hôtels expriment le désir d'organiser une formation en français pour leurs employés.

Un gérant de l'un des hôtels avoue que quand les clients français ou francophones appellent pour faire des réservations à l'hôtel ainsi qu'au restaurant, ils demandent s'il y a un employé qui parle français dans l'hôtel. S'il y a quelqu'un disponible, les clients font la réservation. Mais s'il n'y a personne, ils (les clients) cherchent ailleurs. Mathatha (2016:64) atteste que des touristes francophones en Zambie choisissent un hôtel particulier parce que les serveurs et d'autres employés parlent français et ils se sentent chez eux.

Frempong et Deichmann (2017) identifient la barrière linguistique comme l'un des grands défis des touristes internationaux au Ghana. Ces barrières linguistiques sont plus évidentes pendant des relations interculturelles (Kim & Mattila, 2011); c'est-à-dire des interactions entre des

gens de différents milieux culturels. Une employée d'un hôtel confirme aussi que les étrangers qui fréquentent leur hôtel sont de différents contextes culturels et ils parlent des langues diverses. Elle révèle que l'importance de communiquer en langue française se manifeste grandement lors des conférences internationales comme celles de l'Union Africaine, la CEDEAO, la Chambre de commerce et de l'industrie française, des entreprises multinationales et au cours des matches de foot internationaux entre le Ghana et les pays francophones qui ont lieu à Accra, Ghana. Nous nous demandons si ces étrangers ne seront pas plus à l'aise s'ils savent qu'il y a quelqu'un à l'hôtel ou au restaurant avec qui ils peuvent communiquer facilement, au cas échéant, sans des barrières linguistiques ?

Pour briser les barrières linguistiques, les gérants des hôtels à Accra cherchent à embaucher des Ghanéens qui sont bilingues (le français et l'anglais), mais il est difficile de les trouver surtout pour le poste de serveurs. Selon eux, ceux qui parlent bien français ne sont pas Ghanéens; ils sont des Francophones et la plupart du temps, ils n'ont pas les qualités requises pour les postes. C'est parce qu'ils ne sont peut-être pas formés en hôtellerie. Ils estiment que la majorité de personnes qui sont formées en hôtellerie sont des titulaires de la Licence et Higher National Diploma (désormais HND). Néanmoins, une fois embauchés, ils se voient plus qualifiés pour certaines positions clés comme serveur et ils quittent après quelques mois de service. Ce constat est étayé par Armoo et Neequaye (2014) qui observent que beaucoup d'anciens étudiants en hôtellerie quittent le secteur ou ne prennent guère d'opportunités d'emploi dans le secteur après leur formation initiale à cause de plusieurs facteurs. Ils citent des facteurs comme une faible satisfaction

professionnelle, des mauvaises conditions d'emploi, etc. qui font perdre des professionnels du secteur.

Quelques études (Amissah, Opoku Mensah, Mensah & Gamor, 2020; Asirifi, Doku, Morrison & Sackey, 2013) remarquent que les futurs professionnels ont une mauvaise perception des professions dans le secteur de l'hôtellerie. Ils pensent qu'elles ne sont pas rentables. Ces auteurs expliquent que, soit ces professionnels quittent les postes après quelque temps, soit ils n'entrent pas du tout dans le secteur. Nous nous demandons alors, si les professionnels qui sont formés pour les postes dans le secteur de l'hôtellerie le quittent, qui sont ces personnes qui sont embauchées à leur place ? Est-ce que celles-ci ont les compétences exigées surtout en français pour travailler dans un secteur si important ? Sera-t-il possible de former en français ceux qui sont déjà au travail à communiquer professionnellement en français ?

Notre pré-enquête nous a permis d'interviewer quelques employés de l'hôtel qui ont exprimé le désir d'apprendre la langue française. D'après ces employés de l'hôtel interviewés, ils font face à des barrières linguistiques lorsque des clients qui parlent uniquement français arrivent à l'hôtel et qu'il n'y a personne pour faire l'interprétation. Parmi ces employés de l'hôtel sont les serveurs qui sont le point de contact entre l'hôtel et les clients qui fréquentent le restaurant de l'hôtel. La qualité de leur accueil et leur communication fait l'image du restaurant de l'hôtel. Ces barrières linguistiques auxquelles font face ces employés de l'hôtel peuvent être surmontées à travers la formation (Disilva & Arun, 2017). Pour avoir des employés mieux préparés, International Labour Organisation (2010) trouve

qu'il est nécessaire d'intégrer l'apprentissage des langues appropriées dans les programmes de leur formation pour mieux développer leur compétence.

Les employés de l'hôtel interviewés estiment que tout ce qu'ils cherchent est de pouvoir communiquer avec leurs clients francophones sans difficulté à la fin d'une formation courte de quelques mois. Un gérant de l'un des hôtels révèle que le management de son hôtel aimerait organiser une formation courte en français pour ces employés. Alors, il considérera un programme de formation en français si l'on leur en proposé un. Quel programme de formation sera approprié à ce public donné ? Mangiante et Parpette (2004) décrivent ce public comme adulte, professionnel, sans formation en français ou avec une formation à perfectionner, ayant des objectifs d'apprentissage précis, clairement identifiés qu'il doit atteindre. Ils expliquent qu'une telle formation a un laps de temps limité dépassant rarement quelques mois. Nous notons de cette explication que la formation doit être courte en durée et précise.

Des programmes de formation en français existent dans le domaine de l'hôtellerie comme le français du tourisme et de l'hôtellerie, le français de l'hôtellerie, le français de l'hôtellerie-restauration qui sont destinés aux étudiants de l'hôtellerie et du tourisme. Cependant, après avoir analysé quelques-uns de ces programmes, nous les trouvons trop généraux, car ils couvrent un champ élargi, presque tout le domaine de l'hôtellerie. Ils ne s'adressent à aucun métier en particulier. Ils sont déjà conçus en anticipation d'un besoin ou d'une demande et la population cible est diverse. D'ailleurs, les méthodes de français du tourisme comme l'expriment Mangiante et Parpette (2004) par exemple, adressent différents métiers comme : le personnel de

l'hôtellerie-restauration, les employés d'agences de voyage et les guides touristiques. Un tel programme, nous l'observons, n'est spécifique à aucun métier. Un employé qui suit ce programme apprendra de tous les autres métiers du secteur même s'il n'a pas de bénéfices à en tirer. Voici, par exemple, un professionnel ayant un temps limité à cause de l'exigence de son travail et qui a une situation de communication si urgente et spécifique (à son métier) à faire face au restaurant et il est obligé d'apprendre aussi des situations de communication des guides touristiques. À quoi serviraient ces connaissances dans l'exercice de son métier dans le restaurant ?

Quelques chercheurs, Bakah (2011), Hanak (2014), Sefu (2014), Otieno (2015), Carré (2015), Chinhama dos Santos (2015), ont travaillé sur l'élaboration et la mise en place des cours de français dans le domaine de français de tourisme-hôtellerie-restauration. Pourtant, nous avons remarqué que leur population cible comprend les étudiants, c'est-à-dire qu'ils s'intéressent aux futurs professionnels ; aucun d'entre eux ne s'est focalisé sur les employés déjà en poste dans les hôtels et les programmes conçus sont mis en place au niveau universitaire. De plus, notre pré-enquête révèle que les serveurs ont un niveau standard en éducation. Ce constat est étayé par Sadik (2017) qui explique qu'il est possible d'entrer dans le secteur sans Licence ou autre Diplôme mais avec un niveau standard en éducation, car les employeurs cherchent certaines expériences et ces personnes embauchées apprennent sur le tas. Cela implique que les employés qui n'ont pas la qualification pour suivre les cours universitaires ne peuvent jamais être formés dans ces programmes conçus en français.

Après avoir considéré les programmes existants, nous n'avons pas trouvé un programme de formation qui répond mieux aux besoins des serveurs et des serveuses en poste au restaurant de l'hôtel dans le contexte ghanéen. Aussi, les études que nous avons passé en revue s'intéressent aux futurs professionnels du secteur mais pas aux professionnels déjà en poste. Par conséquent, cette étude vise à faire une analyse des besoins des serveurs/serveuses déjà en poste au restaurant de l'hôtel dans le but de concevoir un programme de formation spécifique en français pour eux afin de mieux répondre à leurs besoins spécifiques. Ceci, nous pensons, va leur permettre de mieux communiquer avec leurs clients français et francophones. Nous présentons, ensuite, les objectifs de cette étude.

Objectifs de l'étude

Dans cette recherche, nous cherchons à :

1. analyser le profil des serveurs/serveuses au restaurant de l'hôtel à Accra ;
2. analyser les besoins spécifiques des serveurs/serveuses au restaurant de l'hôtel à Accra face à des situations communicatives lors de l'exercice de leur métier et ;
3. concevoir un programme de formation spécifique en français pour les serveurs/serveuses au restaurant de l'hôtel à Accra.

Questions de recherche

Notre recherche est guidée par les questions suivantes :

1. Quel est le profil des serveurs/serveuses au restaurant de l'hôtel à Accra?

2. Quels sont les besoins spécifiques des serveurs/serveuses au restaurant de l'hôtel à Accra face à des situations communicatives dans lesquelles ils exercent leur métier ?
3. Quelle est la nature du programme de formation spécifique en français que nous pouvons concevoir pour eux pour les aider à mieux communiquer avec les clients qui ne parlent que français ?

Hypothèses de départ

Nous avons proposé trois hypothèses pour répondre à nos questions de recherche. Les hypothèses de départ sont les suivantes :

1. Nous supposons que le profil des serveurs au restaurant pourrait varier en fonction de plusieurs facteurs.
2. Nous pouvons supposer que les serveurs au restaurant auraient des besoins spécifiques émanant des situations communicatives auxquelles ils font face lors de l'exercice de leur métier.
3. Nous postulons qu'un programme de formation au mode de formation hybride et basé sur des compétences communicatives langagières nécessaires pour la communication efficace pourrait être conçu pour eux.

Justification du Choix du Sujet

Cette recherche que nous menons dans le domaine de l'hôtellerie-restauration au Ghana contribuera à la connaissance existante dans le domaine du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). Les connaissances acquises lors de cette recherche nous permettront de mieux enseigner des professionnels qui s'inscrivent au Centre des Langues des universités. Elle nous entraînera aussi à

concevoir des programmes de formation spécifiques en français dans des différents domaines pour le Centre de Langues de notre université. D'autres chercheurs peuvent aussi suivre les étapes pour concevoir d'autres programmes de formation spécifiques en français pour d'autres domaines professionnels ou spécialisés.

La plupart des programmes de formation qui existent se réalisent au sein d'une institution universitaire et sont destinés à des futurs employés du secteur de l'hôtellerie couvrant un champ élargi et non pas spécifique à un métier particulier. Le programme de formation spécifique en français que nous concevons, pourrait faciliter l'apprentissage du français par le serveur déjà en poste qui n'a pas le temps de suivre des cours qui vont durer trois ou quatre ans. Elle aidera donc ces serveurs/serveuses à améliorer leur compétence en français.

Enfin, le programme de formation spécifique conçu servira comme un guide aux enseignants de français qui veulent enseigner des serveurs/serveuses déjà en poste au restaurant de l'hôtel.

Délimitation

Nous nous limitons à trois hôtels à Accra : Marriott Hotel, Swiss Spirit Hotel & Suites Alisa et Oak Plaza Hotel. Notre étude est limitée à trente-un (31) serveurs qui sont en poste aux restaurants de ces trois (3) hôtels. Nous examinons les situations communicatives auxquelles font face ces employés au cours de leur vie professionnelle afin de mieux déterminer leurs besoins spécifiques.

Organisation du travail

Notre travail est divisé en cinq chapitres. Le chapitre un, porte sur le cadre général de l'étude. Nous élaborons notre cadre théorique et notre cadre conceptuel et nous passons en revue quelques travaux antérieurs dans le chapitre deux. La méthodologie de notre recherche sera expliquée dans le chapitre trois. Ensuite dans le chapitre quatre, nous analysons les données recueillies et nous présentons les résultats. Le dernier chapitre, le chapitre cinq, comprend la conclusion et les recommandations. Nous présentons aussi l'annexe après les références.

Conclusion partielle

Nous avons établi le contexte de notre étude dans ce chapitre. En somme, cette étude que nous menons dans le secteur de l'hôtellerie-restauration vise à analyser les besoins cibles et les besoins d'apprentissage des serveurs aux restaurants de trois hôtels à Accra au Ghana. À la fin, nous concevons un programme de formation, que nous l'espérons, aidera les serveurs/serveuses à surmonter les barrières linguistiques auxquelles ils font face lors de l'exercice de leur profession et promouvra l'utilisation du français dans le secteur de l'hôtellerie-restauration.

Dans le chapitre suivant, nous présentons le cadre théorique sur lequel notre étude est basé. Pour mieux situer notre travail, nous définissons les concepts clés qui sont liés à l'étude et nous expliquons aussi comment ces concepts sont pertinents à cette étude. Nous passons aussi en revue quelques travaux antérieurs.

CHAPITRE DEUX

CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

Nous présentons dans ce chapitre le cadre théorique et les concepts clés de notre recherche et quelques travaux antérieurs qui sont pertinents à notre étude.

Cadre théorique

Nous basons notre étude sur trois théories d'apprentissage : les théories constructivistes (constructivisme cognitif de Piaget et le socioconstructivisme de Vygotsky), le connectivisme de Siemens et la théorie de l'acquisition d'une langue seconde de Krashen.

Théories constructivistes

Dans la salle de classe constructiviste, les apprenants interagissent avec leur environnement et créent leur propre interprétation du monde au lieu de recevoir simplement les informations transmises par leur professeur (Jonassen, 2000). Quelques chercheurs ont beaucoup contribué à la théorie, (le constructivisme), notamment Jean Piaget, Lev Vygotsky et Jerome Bruner. Nous exploitons cette théorie selon leurs perspectives pour bien situer notre travail. Nous expliquons aussi son apport à notre travail.

Constructivisme de Piaget

C'est une théorie d'apprentissage qui se centre sur l'apprenant. Piaget & Inhelder (1967) explique que l'homme a des structures innées chez lui à l'aide desquelles il construit ses nouvelles connaissances à partir de la compréhension de sa réalité et son expérience antérieure en interagissant avec son milieu. Il explique que l'apprenant ajoute (assimilation) la nouvelle

connaissance à des schémas qu'il a déjà créés psychologiquement à partir de ses connaissances antérieures. Néanmoins, s'il y a « un conflit cognitif » concernant une nouvelle connaissance, il essaie de l'ajuster (accommodation) « à ses schèmes d'action ». Il s'agit ici des actions qui sont répétées dans différentes situations selon Piaget (cité en Rapeli, 2016). S'il réussit, l'équilibre est rétabli. Ainsi pour construire la connaissance d'après les constructivistes, l'apprenant doit être actif en classe en participant dans des activités qui vont lui permettre d'appliquer des connaissances déjà acquises à des nouvelles situations pour les comprendre. Il est à noter que Piaget considère la construction des connaissances comme une affaire individuelle.

Quelques chercheurs cependant ont critiqué les principes de Piaget. L'un de ces chercheurs est Lev Vygotsky. Ce dernier pense que Piaget n'a pas pris « en compte la dimension sociale et culturelle de l'apprentissage » (Bourgeois, 2011, p.35). Selon Vygotsky (1997), l'homme ne peut pas être séparé de son milieu social. Il affirme que le milieu social de l'individu joue un rôle dans la construction de la connaissance. Voilà l'une des lacunes identifiées dans le travail de Piaget que Vygotsky cherche à combler. Nous présentons ci-après le courant de Vygotsky.

Socioconstructivisme de Vygotsky

Vygotsky (1978) introduit le socioconstructivisme pour mettre l'accent sur l'importance des aspects social et culturel dans la construction de la connaissance. Les socioconstructivistes estiment que « le développement intellectuel de l'enfant dépend donc du développement du langage » (Gaonac'h, 1991 repris en Otieno, 2015). Vygotsky souligne le rôle de l'interaction sociale dans la construction de la connaissance (Tano, 2017).

Pour lui, l'apprentissage est fait dans le cadre social mais Piaget au contraire pense que c'est une activité individuelle malgré le fait qu'il reconnaît le rôle que joue le milieu social dans l'apprentissage de l'apprenant. Vygotsky parle d'une zone qui nous intéresse. Nous la présentons ci-après.

Zone Proximale de Développement

Vygotsky présente la zone proximale de développement (désormais ZPD). Il s'agit dans cette zone des différents niveaux d'acquisition qui se présentent en trois couches. D'après Vygotsky (1985), la ZPD est l'écart entre ce que l'apprenant arrive à accomplir tout seul (la première couche) et ce qu'il pourra faire en collaboration avec d'autres personnes (la deuxième couche). La première couche représente alors le niveau où l'apprenant peut agir tout seul. Ceci peut être observé de la manière dont il résout des problèmes sans aide. Dans la troisième couche qui se trouve hors de la zone proximale, il est estimé que l'apprenant ne peut pas effectuer des activités même s'il est guidé ou aidé. Ce théoricien estime qu'« en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul » (Vygotsky, 1985). Autrement dit, quand il y a la coopération parmi les apprenants ou l'apprenant et l'enseignant, ils peuvent mieux accomplir des tâches dans la deuxième couche. Nous disons que la ZPD si elle est bien gérée va créer un apprenant autonome.

***Scaffolding* (échafaudage)**

Bruner est l'un des constructivistes qui partagent quelques notions de Vygotsky notamment le rôle de l'aspect social dans la construction des

connaissances (Qotb, 2008) et l'idée de la ZPD. Il nomme les interactions entre le tuteur et l'apprenant dans la ZPD, le processus de *scaffolding* appelé parfois l'étayage (Qotb, 2008) ou l'échafaudage (Harvey, 2009) par quelques chercheurs en français. Wood, Bruner et Ross (1976:90) expliquent que *“this scaffolding consists essentially of the adult “controlling” those elements of the task that are initially beyond the learner’s capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence”*. Il s'agit donc qu'avec l'assistance du tuteur, l'apprenant peut accomplir quelques aspects des tâches qui sont à son niveau de compétence. Autrement dit, *Scaffolding* implique un processus où un apprenant novice est assisté à résoudre un problème ou à accomplir une tâche qu'il ne peut pas faire tout seul. Wood, Bruner et Ross (1976) estiment que l'apprenant doit reconnaître la solution à un problème avant qu'il ne puisse le résoudre tout seul. Ils ajoutent que le tuteur doit jouer quelques rôles dans le processus de *scaffolding*. Nous les présentons ci-après.

- i. L'enrôlement : suscitation de l'intérêt chez l'apprenant et adhésion aux conditions des tâches
- ii. La réduction du degré de liberté : simplification de tâches en les décomposant en unités structurées
- iii. Le maintien de l'orientation : garder la motivation de l'apprenant et le guider vers l'accomplissement de la tâche.
- iv. La signalisation des caractéristiques déterminantes : l'attention de l'apprenant est tirée sur des parties pertinentes de la tâche

- v. Le contrôle de la frustration: les sentiments d'échec doivent être contrôlés à travers des encouragements pour ne pas démotiver l'apprenant
- vi. Démonstration: il s'agit ici de bien expliquer les tâches et de donner des consignes claires et aussi des modèles de solution pour la tâche (Stapleton & Stefaniak, 2019; Qotb, 2008; Wood, Bruner & Ross, 1976)

Ces six fonctions présentées par Bruner montrent clairement ce que le tuteur doit faire dans le processus de *scaffolding* pour mieux assister l'apprenant dans sa ZDP. Le sixième par exemple, indique que quand le tuteur donne une tâche à l'apprenant, il doit lui donner des modèles de solution et bien expliquer la tâche.

Le constructivisme vise un apprentissage contextualisé où l'apprenant construit ses propres connaissances en interagissant avec son milieu social. Le FOS, au même titre, limite sa formation à des contextes spécifiques visant des publics précisés. Il favorise des interactions sociales et prend en compte l'aspect culturel du contexte en question. Comme notre public visé est composé des adultes, nous nous intéressons à la façon dont un adulte apprend comme le présente le concept d'andragogie de Knowles (1973). Nous l'avons discuté en détail dans les pages qui suivent. Nous trouvons les principes du concept d'andragogie compatible avec la théorie constructiviste. Par exemple, l'andragogie (Knowles, 1973) indique que l'adulte apprend à partir de ses expériences et son apprentissage est dirigé vers la vie réelle ou une tâche à accomplir.

En comparant aussi les principes de cette théorie avec le FOS, le domaine dans lequel se trouve notre étude, nous remarquons que les deux sont compatibles. Le constructivisme ainsi que le FOS prônent la construction des connaissances au tour de la vie réelle. Le programme de formation que nous proposons à la fin de notre étude est basé sur des tâches authentiques que nous avons identifiées pendant notre travail de terrain. Le constructivisme est aussi compatible avec l'approche actionnelle, l'approche d'enseignement que nous choisissons pour notre étude. Nous présentons cette approche dans les pages qui suivent. Finalement, un adulte apprenant cherche à devenir autonome (Knowles, 1973). Voilà ce que le constructivisme vise à faire à partir de la ZPD et du processus de *scaffolding*.

Nous présentons ensuite notre deuxième théorie, le connectivisme.

Connectivisme de Siemens

Le connectivisme a été introduit par George Siemens en 2004 comme une théorie d'apprentissage (Downes, 2019) à l'ère du numérique. Selon Siemens (2004), les anciennes théories, le behaviorisme, le cognitivisme et le constructivisme, ont été développées à l'époque où la technologie n'était pas un moyen d'enseignement. Pourtant, à l'ère actuelle, la technologie fait partie de notre vie quotidienne et facilite l'enseignement/l'apprentissage. Siemens (2004) affirme que ces anciennes théories mentionnées ci-dessus ne prennent pas en compte l'apprentissage qui réside en dehors de l'individu (l'apprentissage qui est sauvegardé et manipulé par la technologie). Autrement dit, elles n'arrivent plus à s'adapter à l'enseignement/apprentissage qui se fait par le biais des nouvelles technologies d'où la nécessité d'avoir une nouvelle théorie d'apprentissage.

Quoique certains chercheurs insistent que le connectivisme ne doit pas être considéré comme une nouvelle théorie (Clará & Barabera, 2014; Kop & Hill, 2008; Verhagen, 2006), car elle ne semble pas différente des anciennes théories, surtout le constructivisme, d'autres (Qotb, 2019; Downes, 2019; Kizito, 2016; Al Dahdouh, Osório & Caires, 2015) estiment que la nouvelle théorie d'apprentissage se distingue d'une façon des anciennes théories.

D'après Qotb (2019), le connectivisme qui trouve ses racines théoriques dans le socioconstructivisme, « conçoit l'apprentissage avant tout comme un acte social sans le limiter aux contextes traditionnels de communication (famille, collègues, ami, etc.) mais il s'intéresse aussi aux échanges produits sur les réseaux sociaux. » p. 58. Quant à Ng'ambi (2013, cité en Kizito, 2016), le connectivisme se différencie de la théorie constructiviste par le rôle que jouent les technologies à assister l'apprenant à construire sa connaissance et la distribution de l'expertise et de l'information à travers un réseau d'apprentissage. Qotb (2019 :103) explique que « le savoir est dorénavant disponible, voire distribué principalement sur les réseaux numériques ». Tandis que le constructivisme souligne que la connaissance est construite par l'apprenant (Piaget, 1967), le connectivisme avance que la connaissance est créée et distribuée à travers un réseau de connexions. Alors l'apprentissage consiste en la capacité de construire et de parcourir ces réseaux (Downes, 2019). Cela veut dire l'apprentissage n'est plus complètement sous le contrôle de l'individu. Nous remarquons que la connaissance et l'apprentissage sont désormais partagés à travers des connexions et des réseaux. Qotb (2019 :58) explique que ces connaissances connectées ou distribuées sont « le fruit des interactions de l'individu avec l'ensemble des

nœuds de connexion sur internet. ». Avoir une connaissance qui est à jour est très importante dans l'apprentissage connectiviste. C'est pourquoi la capacité de savoir davantage est plus essentielle que ce qu'on sait actuellement.

Siemens (2004) énonce que « know-how and know-what is being supplemented with know-where (understanding where to find knowledge needed) ». En d'autres termes, *le savoir-où* (know-where) s'ajoute au savoir-faire (know-how) et au savoir (know-what) comme l'une des compétences très essentielles à l'ère du numérique. Siemens ajoute aussi que la capacité de faire une distinction entre l'information qui est importante et celle qui ne l'est pas est très essentielle. Autrement dit, être capable de filtrer les informations disponibles pour en tirer l'essentiel est très capital comme habileté, considérant la quantité d'informations à notre disposition sur le web. Nous exploitons ensuite quelques concepts émanant de cette théorie.

Apprentissage mobile collaboratif des langues (Mobile Collaborative Language Learning)

La collaboration est l'un des concepts clés de la théorie, le connectivisme (Kukulka-Hulme & Viberg, 2018). Dans un environnement d'apprentissage collaboratif, la connaissance est partagée ou transmise parmi les apprenants qui assistent l'un l'autre collectivement à atteindre un but déterminé ou à accomplir une tâche (Kukulka-Hulme & Viberg, 2018; Kizito, 2016; Brindley, Blaschke & Walti, 2009). Ces auteurs expliquent que la collaboration peut être entre deux apprenants ou entre l'enseignant et l'apprenant. Cette collaboration sera faite à travers des appareils mobiles. Qotb (2019 : 56) postule que « grâce au web social, l'utilisateur est désormais au cœur du processus de la co-production et de la diffusion des savoirs en ligne ».

Brindley, Blaschke et Walti, (2009) expliquent que les apprenants deviennent actifs dans le processus d'acquisition de connaissance quand ils participent dans les discussions, quand ils cherchent les informations et quand ils échangent des opinions avec leurs pairs.

Au cours des dix dernières années, nous avons observé l'essor des appareils mobiles et des technologies sans fils pour la communication et le partage des ressources (Caballé, Xhafa & Barolli, 2010). Ces appareils, des téléphones mobiles, des smartphones et des tablettes, d'après Kukulska-Hulme et Viberg (2018), aident les apprenants à apprendre ce qu'ils veulent apprendre et quand cela leur convient. Nous observons que la collaboration mobile dans l'apprentissage des langues donne aux apprenants l'opportunité de pratiquer la langue dans la classe et en dehors de la classe. Grâce à l'apprentissage via les appareils téléphoniques, la formation peut se faire à distance.

Formation à distance

À l'ère du numérique, il est possible d'organiser des cours à distance avec succès (Carré, 2015). Demaizière et Grosbois (2014) expliquent qu'il y a plusieurs formes de formation à distance. Nous en évoquons deux : la formation totalement en ligne où il n'y aura aucun face-à-face entre l'enseignant et les apprenants et la formation hybride qui est un mélange des cours en présentiel et à distance. Les interactions en ligne peuvent être asynchrones (n'a pas lieu en même temps) ou synchrones (a lieu en même temps) (Carré, 2015). D'après Carré, des activités de compréhension orale et écrite et la production orale et écrite peuvent être mises en œuvre sans problème. Elle indique que les fichiers texte ou son (ou vidéo) peuvent être

partagés en ligne. L'apprenant ou l'enseignant peut créer des textes, des vodcasts ou des podcasts pour faciliter les interactions. Lee et Hannafin (2016) conseillent qu'il est essentiel d'évaluer la qualité de la connaissance acquise par l'apprenant lors de leurs interactions avec des ressources en ligne.

Podcasting et Vodcasting dans l'apprentissage des langues à distance

Vodcasting aussi appelé vidéo podcasting est une version vidéo de la technologie podcasting (Dale & Pymm, 2009). Selon Lim (2005 cité en Dale & Pymm, 2009), podcasting consiste en la création des fichiers audio ou vidéos ou la souscription aux fichiers audio ou vidéos sur internet. Ces documents peuvent être téléchargés sur des appareils portables et visionnés sans limite. Nous pensons que cette technologie facilitera la distribution des ressources numériques et l'accès des apprenants à ces matériels à tout moment et n'importe où lors d'une formation à distance. Des études (Faramarzi, Heidari-Tabrizi, & Chalak, 2018; Uren & Uren, 2009) menées sur l'intégration de vodcasting comme un outil dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères observent que le vodcasting promeut la collaboration parmi les apprenants.

L'usage de la technologie pour enseigner et partager des documents pédagogiques est indispensable pour un groupe de professionnel, comme les serveurs. Puisque l'accès aux documents numériques est sans limite, les apprenants peuvent déterminer eux-mêmes le temps à accéder aux documents pendant la journée et le temps à passer sur un document. Nous exploitons, ensuite, la théorie de l'acquisition d'une langue seconde de Krashen.

Théorie de l'acquisition d'une langue seconde de Krashen.

Krashen (1981) présente cinq hypothèses sur l'acquisition d'une langue seconde : l'acquisition et l'apprentissage, l'hypothèse du moniteur, l'hypothèse sur l'approche naturelle, l'hypothèse de l'Input et l'hypothèse du filtre affectif. Pour cette étude, nous abordons trois de ces hypothèses que nous considérons importantes.

i. Acquisition versus Apprentissage

Krashen (1982) explique qu'une personne a deux moyens par lesquels il développe la compétence dans une langue seconde : par l'acquisition et par l'apprentissage. L'acquisition d'une langue est un processus inconscient similaire à comment un enfant acquiert sa langue première et sa langue seconde. L'on n'est pas au courant des règles qui régissent la langue acquise. L'acquisition requiert une interaction dans la langue cible dans le milieu naturel sans souci de la forme de la langue mais au sens des messages qui sont transmis (Krashen, 1981). Krashen (1982) indique que l'adulte est aussi capable d'acquérir une langue comme l'enfant arrive à le faire. L'apprentissage d'une langue, au contraire, est un processus conscient (Ying, 2013) et se déroule dans les classes de langues. L'apprenant connaît les règles grammaticales de la langue et peut en parler.

ii. l'hypothèse de l'Input

Cette hypothèse indique que l'on acquiert d'abord par la compréhension du sens et en conséquence l'on acquiert les structures de la langue, contrairement à l'assumption que l'on apprend premièrement les structures, puis l'on les pratique dans la communication (Hatch, 1978a cité dans Krashen, 1982). L'hypothèse stipule que nous acquérons une langue

quand nous comprenons, avec l'aide du contexte et des informations extralinguistiques, les énoncés qui contiennent une structure qui est en dehors du niveau de compétence de l'apprenant. Il raconte que l'enfant arrive à parler dans une langue seconde après avoir développé la compétence en écoute et en compréhension pendant une période de silence (Krashen, 1982). En conséquence, il prône l'input compréhensif qui est naturel et communicatif et rejette le syllabus basé sur les éléments linguistiques ou grammaticaux.

iii. l'hypothèse du filtre affectif

L'hypothèse du filtre affectif énonce qu'une variété de variables affectives influencent la capacité d'acquérir une langue seconde. Selon Krashen (1982), le concept du filtre affectif a été proposé par Dulay et Burt en 1977. Les variables affectives en question ont été mises en trois catégories : la motivation, la confiance en soi et l'anxiété. Krashen explique qu'un apprenant qui est bien motivé, qui a confiance en soi et un niveau bas d'anxiété performe mieux dans l'acquisition d'une langue seconde que quelqu'un qui est moins motivé.

Implication pour notre travail

Après avoir exploité les théories constructivistes (le constructivisme cognitif et le socioconstructivisme) de la perspective des théoriciens, tels que Piaget, Vygotsky et Bruner, le connectivisme de Siemens et la théorie de l'acquisition d'une langue seconde, nous présentons l'implication de ces théories pour notre travail. Concernant les théories constructivistes, nous avons retenu que:

- L'apprenant joue un rôle très actif dans le processus de l'apprentissage

- L'apprenant construit ses nouvelles connaissances à partir de ses expériences antérieures
- L'apprenant effectue des tâches authentiques reliées à son milieu professionnel
- L'apprentissage est contextualisé dans un milieu social
- Le travail en groupe est favorisé
- La langue, le contexte et l'environnement jouent un grand rôle dans le processus d'apprentissage
- Le processus de *scaffolding* est très important dans la ZPD pour mener l'apprenant vers l'autonomie.

Pour le connectivisme de Siemens, nous avons noté que la technologie facilite l'apprentissage mobile collaboratif des langues parmi les apprenants et leur enseignant en utilisant les appareils sans fil tels que, des téléphones mobiles, des smartphones et des tablettes. La technologie peut aussi aider à organiser des cours en ligne ou à distance. Il suffit de se connecter à internet. Le partage des documents tels que les podcasts et les vodcasts est aussi facilité. En appliquant cette théorie à notre programme de formation, nous pouvons surmonter le défi de déplacement qui est observé chez les apprenants du FOS.

À partir de la théorie de l'acquisition d'une langue seconde, nous avons appris qu'il est important de faire acquérir la langue à nos apprenants, car cela les aidera à la maîtriser et à prendre la parole dans la communication réelle spontanément. L'apprentissage de la langue est nécessaire, car il aide les apprenants à mieux construire leurs propres phrases. À notre avis, un mélange

des deux notions, l'acquisition et l'apprentissage, dans une formation développera mieux les compétences communicatives langagières des apprenants. Les ressources de notre programme de formation doivent consister en des inputs compréhensifs pour mener l'apprenant à développer d'abord ses compétences en écoute et en compréhension et puis en compétence orale comme le suggère Krashen (1982). Il s'avère aussi très nécessaire de créer un environnement qui minimise l'anxiété chez notre apprenant et argumente sa motivation et la confiance en soi pour promouvoir l'acquisition de la langue française.

Voilà ce que nous pouvons appliquer à la conception du programme de formation pour notre public de FOS. Tous ces points retenus vont nous guider tout au long de cette recherche. Nous exposons ensuite le cadre conceptuel de notre étude.

Cadre conceptuel

Il s'avère nécessaire de définir et d'élaborer les concepts clés que nous utilisons dans notre recherche pour faire comprendre le cadre dans lequel nous situons notre travail. Ces concepts clés incluent « le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) », « le Français de Spécialité (FS) », « le Français Langue Professionnel », « la notion de besoin », « l'analyse des besoins », « l'approche actionnelle », « la notion de tâche », et « l'andragogie ».

Français sur Objectifs Spécifiques

Le FOS est identifié comme une branche du Français Langue Etrangère (FLE). Tagliante (2001:6) explique que le FLE est « pour tous ceux qui ont une autre langue que le français comme langue maternelle. » Cela

veut dire que le FLE est un domaine qui vise à enseigner le français à ceux qui n'ont pas le français comme leur langue maternelle ou langue seconde pour qu'ils puissent interagir en langue française. Richer et Lezouret (2007:12) notent que « le français devient une langue étrangère dans les pays non-francophones où il n'est ni la langue maternelle ni la langue officielle. ». Alors le français est enseigné dans le système éducatif du Ghana comme une langue étrangère. Pour mieux comprendre le concept de FOS, nous considérons d'abord des définitions proposées par quelques experts dans ce domaine à propos du FOS pour pouvoir arriver à une définition appropriée à notre travail.

Cuq (2003:109) explique que le FOS « 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 ». Dans cette définition, Cuq limite le public du FOS à l'adulte. Nous notons aussi que le but pour suivre des cours du FOS peut être professionnel ou éducatif. Cependant, il manque de mentionner la spécificité des besoins du public du FOS. Dans une autre explication du concept du FOS, Mangiante et Parpette (2004 : 17) précisent que le FOS « travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis.» Par cette définition de Mangiante et Parpette (2004), nous comprenons que le FOS vise des professionnels en les séparant métier par métier. Il aborde différemment les différents métiers dans un domaine. Pour Challe et Lehmann (1990 :78), « le FOS est une partie de la méthodologie du FLE destinée à un public précis ». Pour ces auteurs, le FOS est un aspect du FLE. Dans sa définition, Qotb (2009 : 57) explique que « le FOS s'intéresse avant tout aux besoins des apprenants (souvent des adultes et

des professionnels) qui veulent suivre des formations bien ciblées compte tenu de leur temps limité consacré à l'apprentissage ». De cette définition de Qotb, nous comprenons que les apprenants du FOS :

1. sont composés souvent des adultes et des professionnels
2. ont leurs besoins qui sont spécifiques à chacun.
3. ont le désir de suivre des formations bien ciblées
4. ont un temps limité pour suivre les cours

De ces quatre définitions, c'est celle de Qotb (2009) qui retient notre attention comme elle explique assez clairement et simplement ce qu'est le FOS. Notre étude adopte ainsi la définition de FOS donnée par Qotb (2009).

Caractéristiques du FOS

De la définition du FOS proposée par Qotb (2009), nous observons que le concept de FOS a des caractéristiques. Nous en identifions cinq que nous abordons brièvement pour pouvoir mieux placer le public de notre recherche. Il s'agit de l'apprenant adulte, du besoin spécifique, du public diversifié, du niveau de motivation et du temps limité.

i Apprenant Adulte

Le programme FOS vise des adultes. Ces adultes peuvent être, soit des professionnels soit des étudiants. Richer (2008 : 21) confirme que, « les apprenants du FOS sont majoritairement des adultes déjà engagés dans la vie active ». Knowles (1990 : 69), donne quatre définitions du mot « adulte », mais c'est sa définition psychologique que nous adoptons. Selon lui, « nous devenons psychologiquement des adultes lorsque nous avons nous-mêmes pris conscience que nous sommes responsables de nos vies et que nous devons nous autogérer ». De cette définition, nous comprenons qu'un adulte prend en

charge de sa vie et par extension, prend en charge de son apprentissage. Il sait ce qu'il cherche à apprendre, comment il veut l'apprendre et pourquoi il veut l'apprendre.

Wlodkowski (2008 : 32) classifie les adultes en trois groupes :

- Les jeunes adultes (18 à 24 ans)
- Les adultes qui travaillent (25 à 64 ans)
- Les adultes âgés (65 ans et plus)

Une autre classification des adultes est celle de Levinson (1986)

- L'ère du pré âge-adulte (pre-adulthood) : 0 à 22 ans
- L'ère du début de l'âge adulte : 17 à 45 ans
- L'ère de l'âge adulte moyen : 40 à 65 ans
- L'ère de l'âge adulte tardif : 60 ans +

Medley (1980) classifie les stades de la vie adulte ainsi :

- Le début de l'âge adulte: 22 à 34 ans
- Le début de l'âge moyen: 35 à 44 ans
- La fin de l'âge moyen: 45 à 64 ans
- L'âge adulte tardif : 65+

Pour Levinson (1986), l'ère du début de l'âge adulte (17 à 45 ans) est la période où la plupart des gens assument simultanément les charges de développer la vie professionnelle, sociale et familiale. Nous remarquons que Wlodkowski (2008) classifie les adultes qui travaillent de l'âge de 25 à 64 et dans le cas de Medley (1980), l'âge adulte débute de 22 ans. Ces classifications données par Wlodkowski (2008) et Medley (1980) ne s'appliquent pas au contexte ghanéen. Le fait est qu'au Ghana l'âge qui

signifie qu'une personne est adulte selon la constitution ghanéenne (1992) est 18 ans. En plus, à 18 ans beaucoup de jeunes adultes travaillent déjà à cause de la situation économique du Ghana. L'étude d'Otoo, Osei-Boateng et Asafu-Adjaye (2009) confirme que la population ghanéenne en âge de travailler débute de 15 ans selon les statistiques du *Ghana Living Standard Survey fifth Round*. C'est-à-dire que les Ghanéens commencent à travailler même avant l'âge adulte.

Dans cette étude, comme nous nous intéressons aux adultes qui travaillent au restaurant, nous visons les adultes de 18 ans à 64 ans. Notre catégorie d'adulte adoptée pour cette étude se situe entre l'ère du début de l'âge adulte (17 à 45 ans) et l'ère de l'âge adulte moyen (40 à 65 ans) de Levinson (1986).

ii. Besoin spécifique

Le public du FOS cherche à apprendre le français pour répondre à un besoin spécifique normalement assez urgent pour lui. Holtzer (2004 :21) réfère aux apprenants de FOS comme les « non spécialistes de français qui ont besoin de cette langue pour des objectifs autres que linguistiques ». Chaque apprenant du FOS a un besoin précis qui détermine ce qu'il doit apprendre de la langue. Lehmann (1993 : 116) souligne que, « se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés ». En tant qu'enseignant, l'on doit savoir quoi enseigner à nos apprenants selon leur intérêt et leur besoin pour pouvoir atteindre l'objectif de l'apprentissage. Il est clair que l'on ne peut pas tout apprendre. Voilà pourquoi le FOS cherche à

identifier chez les apprenants leurs besoins spécifiques pour savoir exactement quoi enseigner aux professionnels.

Coste (1977:51) remarque que l' « enseignement réfléchi et cohérent ne peut être conçu et organisé qu'en fonction des besoins auxquels il sera censé répondre. ». Il est donc indispensable d'identifier les besoins de ces apprenants afin de mieux y répondre.

Nous expliquons plus en détail le mot « besoin » en tant que concept clé de notre travail dans les pages à suivre.

iii. Le niveau de motivation

Levy-Leboyer (1999 :9), définit la motivation comme le « processus qui fait naître l'effort pour atteindre un objectif et qui relance l'effort jusqu'à ce que l'objectif soit atteint ». Pour Cuq (2003 :170), c'est « un principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but ». De ces deux définitions nous comprenons qu'il y a toujours un objectif à atteindre et que c'est la motivation qui pousse l'individu vers la réalisation de cet objectif. Ryan et Deci (2000) présentent deux types de motivation : intrinsèque et extrinsèque. Selon eux, la motivation intrinsèque d'un côté provient de soi et pousse l'individu à faire quelque chose parce que c'est intéressant ou agréable. De l'autre, la motivation extrinsèque qui est issue des facteurs extérieurs, pousse l'individu à réaliser un but à cause d'un bénéfice qu'il en tire. Nous pouvons dire alors que les apprenants du FOS sont motivés extrinsèquement et intrinsèquement à apprendre parce qu'ils savent qu'ils doivent apprendre la langue française pour faire face à une situation actuelle dans leur vie qui exige la communication en français. Dans le cas des serveurs au restaurant, le facteur extérieur qui influence leur motivation est le désir de surmonter la

barrière linguistique à laquelle ils font face en communiquant avec un client francophone. Qotb (2008 :244) explique que « les apprenants du FOS sont motivés pour ce type de cours par les avantages potentiels dans leur carrière professionnelle ou universitaire (promotion, augmentation du salaire, etc) ».

Cela implique que l'apprentissage d'une nouvelle langue dans ce cas peut engendrer une promotion dans leur lieu de travail. Cela peut être la source de la motivation qui pousse les apprenants du FOS à prendre au sérieux leur apprentissage. Nous pouvons alors dire qu'en l'absence de cette situation, ils n'auront peut-être pas intérêt à apprendre cette langue. C'est leur incapacité dans leur situation présente et la rentabilité de l'effort qui motivent leurs désirs d'apprendre la langue française.

iv. Le temps limité

Qotb (2008:86) note que « le temps limité à l'apprentissage est une des principales caractéristiques des publics du FOS ». Il explique que « les publics, qu'ils soient professionnels ou étudiants, ont un temps assez limité pour suivre les cours du FOS. Ils ont déjà leurs engagements professionnels ou universitaires » (p. 83). En d'autres termes, le temps pour suivre les cours du FOS est limité, car les apprenants sont souvent des professionnels ou des étudiants qui sont déjà très occupés avec leur travail ou leurs études et n'ont pas assez de temps pour suivre une formation qui prendra beaucoup de leur temps qui est déjà insuffisant. Qotb (2009 :5) signale que « le manque de temps constitue la principale difficulté chez les apprenants de FOS notamment les publics professionnels ». Alors, ils n'ont pas le temps pour apprendre le français en totalité mais plutôt ce qui va les aider à communiquer dans des situations spécifiques. Comme Lehmann (1993 :115) le dit : « ces publics

cherchent à apprendre non LE français mais plutôt DU français « pour ». Ils cherchent ainsi à apprendre seulement ce qui va leur servir à faire face à un besoin urgent.

v. Public diversifié

Le public du FOS est considéré divers. Il est constitué entre autres d'universitaires, de professionnels, de boursiers, de stagiaires (Hanak, 2014). Mangiante et Parpette (2004 :15), avancent trois grandes catégories qui marquent la diversité des publics du FOS.

Tableau 1 : Catégorisation des publics du FOS selon Mangiante et Parpette (2004:15)

1 ^{ere} catégorie	<ul style="list-style-type: none"> • des apprenants qui ont des demandes personnelles précises venant d'eux-mêmes • des employeurs faisant une demande de la part de leurs employés
2 ^e catégorie	<ul style="list-style-type: none"> • des personnes qui s'inscrivent pour une formation offerte par un Centre de formation sans projet précis, mais qui cherchent à acquérir une compétence en français pour des buts professionnels.
3 ^e catégorie	<ul style="list-style-type: none"> • des personnes qui suivent des cours de FOS offerts par un Centre de langue dans le but de faire des cours qui sont différents des cours précédemment suivis.

Mangiante et Parpette font comprendre par cette catégorisation que ce n'est pas toujours l'apprenant qui fait la demande pour une formation en FOS mais un employeur peut aussi demander des cours de FOS pour ses employés

avec l'objectif de les former pour mieux exercer leur travail. Un centre peut aussi faire des offres de cours aux apprenants.

Carras (2015 : pp 21-22) parle aussi des cas qui regroupent les apprenants de FOS et influencent leur accès aux données :

Tableau 2: Catégorisation des publics du FOS selon Carras (2015, pp. 22-23)

Cas n°1	L'institution est explicitement demandeuse d'une formation en français pour une partie de ses employés
Cas n°2	L'institution n'est pas explicitement demandeuse d'une formation en français, mais le public existe et a de réels besoins en ce sens
Cas n°3	L'institution, tout en n'étant pas formellement demandeuse d'une formation en français, en est le terrain direct d'application

Dans le cas n°1, c'est l'institution qui demande elle-même une formation pour ses employés. Pour le cas n° 2, l'institution ne fait pas une demande directement au concepteur mais si elle est au courant des besoins réels sur le terrain, elle peut coopérer avec le concepteur. Selon Carras (2015), le cas n° 3 regroupe souvent des étudiants qui suivent des cours de français pour améliorer leur niveau de la langue.

En considérant les différentes catégories du public FOS proposées par les deux auteurs, nous définissons le public cible de notre recherche pour les situer dans les catégories. Notre public cible, les serveurs au restaurant de l'hôtel, sont des professionnels dans le domaine du tourisme-hôtellerie-restauration qui, lors de notre pré-enquête, ont exprimé le désir d'apprendre la langue française pour faire face aux situations de communication dans leur milieu du travail. Ils veulent apprendre la langue pour pouvoir mieux servir leurs clients. Comme le dit Carras (2015) dans le cas n °2, les hôtels choisis n'ont pas explicitement fait une demande de formation mais, à partir de notre

pré-enquête, nous avons observé les difficultés de communication auxquelles font face les serveurs. Les managements ont confirmé ces difficultés de communication que nous avons remarquées lors de notre pré-enquête. Au cours de notre pré-enquête, le gérant de l'un des restaurants nous a demandé de former ses serveurs après lui avoir expliqué nos objectifs. Alors, nous cherchons à concevoir un programme de formation en FOS pour eux après avoir identifié leurs besoins spécifiques.

En somme, nous disons que ces serveurs en tant qu'un public spécifique du FOS, ont des besoins spécifiques auxquels s'adressera ce programme de formation. Ces besoins spécifiques sont assez urgents, donc le programme ne dépassera pas quelques mois à cause du temps limité pour atteindre leurs objectifs spécifiques. Ces serveurs sont des adultes et des professionnels déjà en poste. Ils ont d'autres préoccupations dans la vie alors ils n'ont pas le temps pour suivre un programme qui va durer plusieurs années comme à l'université. Sinon, ils risquent de perdre la motivation et l'intérêt. De plus, la raison pour laquelle ils suivent la formation est pour faire face à des difficultés de communication dans leur lieu de travail et c'est assez urgent. Les bénéfices qu'ils tireront de la formation doivent se manifester le plus vite possible.

Dans les paragraphes qui suivent nous montrons comment le FOS se différencie du Français de Spécialité.

Français sur Objectifs Spécifiques et Français de Spécialité

Bel et Vallat (2014) remarquent un usage abusif de la terminologie FOS. Ils pensent que l'on confond le Français de Spécialité (désormais FS) pour le FOS. Puisque nous situons notre recherche dans le cadre du FOS, il

s'avère nécessaire de faire la différence entre ce concept et le FS, comme les deux termes se confondent.

Pour commencer, nous disons que le FOS est plus spécifique en matière de public et les besoins à satisfaire dans les cours (Hanak, 2014, p.262). Il s'adresse à des « métiers par métiers » comme le disent Mangiante et Parpette (2004 :17). Par exemple, le français pour le réceptionniste, le français pour l'infirmier. Par contre, le FS vise des publics divers dans un domaine à la fois (Mangiante & Parpette, 2004, p.17). On peut citer le français médical, le français de l'hôtellerie-restauration et le français du tourisme. Les méthodes de français du tourisme, par exemple, traitent différents métiers. Selon Mangiante et Parpette (2004 :17), il s'agit aussi bien de « l'hôtellerie que l'organisation des voyages ou encore les visites de patrimoine. Cela vise à la fois le personnel d'hôtellerie, les employés d'agences de voyage et les guides touristiques ». Il concerne alors un domaine avec des sous-domaines et tous les métiers qui se trouvent dans chaque domaine sont abordés.

De plus, Bakah (2010 :399) explique que le FS a déjà des ressources et des démarches pédagogiques portant sur des domaines à partir desquelles les enseignants peuvent préparer leurs cours alors, que le FOS implique l'ingénierie de formation, car chaque demande est considérée unique. Cela indique qu'en FS les démarches pédagogiques existent déjà mais avec la formation en FOS, il y a une conception du programme de formation chaque fois qu'il y a une demande.

Ensuite, Carras, Tolas, Kohler et Szilagyi (2007) font une distinction entre les deux termes à partir de deux logiques ; « logique de demande » et « logique d'offre ». Ils expriment que « le terme demande recouvre le cas où

un besoin extérieur précis, pour un public dûment identifié, est à l'origine du programme de formation » (p.18). Ils expliquent que « l'offre recouvre les cas où une institution propose une formation à des publics potentiels » (p.19). Autrement dit, une formation du FS n'est pas née d'une demande explicite mais d'une anticipation de la part d'un centre de langue. C'est souvent un programme offert par un Centre de langue sans demande et il couvre tout le domaine. Benmoussa (2017 :9) explique davantage que le FS « propose une formation à tout le public intéressé par le français du tourisme, quelle que soit sa spécialité : réceptionnistes, maîtres d'hôtel ou voiturier ». Cela indique que le FOS commence souvent par une demande qui implique une analyse des besoins spécifiques alors que le FS est une offre d'un programme de formation déjà en place par un Centre de langue.

Nous concluons alors que le FOS diffère du FS au niveau de la spécificité du public, de l'objectif du programme, c'est-à-dire la raison pour laquelle le programme est conçu, la durée, le contenu du programme et la logique, soit demande, soit offre. Nous situons notre recherche dans la logique de demande même si ce n'est pas explicite, car un besoin a été clairement identifié chez les serveurs de restaurant et il sert comme le départ pour la conception du programme de formation. Les serveurs ont exprimé eux-mêmes le désir de suivre un tel programme.

Français Langue Professionnelle

Le Français Langue Professionnelle (désormais FLP) aussi appelé « Français à visée professionnelle » (Mourlhon-Dallies, 2006) est aussi un autre concept qui est paru récemment. Mourlhon-Dallies (2006 :30) le définit comme « le français enseigné à des personnes devant exercer leur profession

entièrement en français. ». Elle explique davantage que le FLP s'adresse à « des employés occupant des postes dits de « bas niveau de qualification ». Par exemple, un immigré ou francophone qui a un niveau bas en qualification mais cherche à s'intégrer dans un domaine du travail francophone. Cette personne doit suivre des cours en FLP pour pouvoir travailler dans ce milieu. Carras, Tolas, Kohler et Szilagyi (2007 :20) expliquent que « ce public apprend donc son métier en même temps que la langue française. ». Ils pensent que le FLP ne s'oppose pas aux appellations précédentes, il les complète plutôt.

Qotb (2009 :90) explique qu'« il s'agit des Francophones natifs de faible qualification ». Il ajoute que ce public « cherche à développer certaines compétences langagières notamment en écrit (compréhension et production) pour assurer certaines tâches professionnelles ». Le FOS et le FLP se différencient au niveau du public visé.

Nous entamons ensuite la notion de besoin.

Notion de besoin en didactique des langues

Dans cette sous-section, nous exposons la notion de besoin en didactique des langues. Nous voyons aussi quelques classifications des besoins comme avancés par certains auteurs (Richterich, 1985; Hutchinson & Waters, 1987; Richards, 2001; Qotb, 2009).

La notion de « besoin » est considérée comme « ambiguë » et « insaisissable » (Qotb, 2009; Richterich, 1985; Barbier & Lesne, 1977; Stones, 1973). Tous ces auteurs expriment une difficulté à donner une définition exacte à la notion de besoin. Qu'est-ce qui constitue un besoin dans

l'apprentissage de langue ? Pour répondre à cette question, exploitons ce que quelques auteurs ont dit de cette notion.

Richterich (1985) pense qu'il fait référence « à ce qui est nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à un moment donné pour usage et qu'il va combler par l'apprentissage » (p. 92). Notons le mot « nécessaire » dans cette définition. Il implique que ce qui est considéré comme un besoin doit être indispensable dans la réalisation d'un but. Dans le cas de notre public du FOS, un serveur qui travaille dans le restaurant d'un hôtel au Ghana qui accueille des clients francophones, à un moment donné dans l'exercice de son métier, aura un client qui ne parle que français et si le serveur ne communique pas en français, il verra la nécessité de suivre des cours en français pour l'aider à mieux communiquer avec ses clients francophones. Ses besoins urgents dans ce cas sont tout ce dont il a besoin pour faire face aux situations de communication dans son lieu de travail.

Cependant, Qotb (2009) attire notre attention sur le fait que pour savoir la nature du besoin de l'apprenant le terme peut être « suivi d'une indication. » (p. 92). Elle peut être un adjectif, un substantif ou un verbe. Plusieurs chercheurs ont qualifié le mot « besoin » d'une manière ou d'une autre : « les besoins d'apprentissage » (Qotb, 2009; Hutchinson & Waters, 1987), « besoins langagiers » (Richterich, 1985), « les besoins cibles » (Hutchinson & Waters, 1987), etc. Néanmoins, Richer (2008 :24) révèle qu'« en FOS, les besoins ne se limitent pas aux seuls besoins langagiers (faire une réservation par téléphone/s'excuser pour un retard de livraison, etc.) ». Nous voyons alors

dans le sous-chapitre suivant les différentes classifications des besoins en didactique.

Classification des besoins en didactique

Différents auteurs (Richterich, 1985; Hutchinson & Waters, 1987; Lehmann, 1990; Qotb, 2008; Richer, 2008) ont présenté le besoin en didactique sous différentes classifications que nous présentons dans cette sous-section. Quoiqu'il existe beaucoup d'autres classifications, nous n'exposons que les plus souvent utilisées.

i. Besoins langagiers

Richterich (1985) et Lehmann (1985,1990) parlent des besoins « langagiers ». Pour Richterich (1985 :92), les besoins langagiers concernent « ce qu'un individu ou un groupe d'individus interprète comme nécessaire à un moment et dans un lieu donnés pour concevoir et régler au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement ». Ici il s'agit de ce qui manque chez un individu ou un groupe d'individus qu'ils trouvent nécessaire pour pouvoir interagir au moyen d'une langue. Otieno (2015 :15) explique que « les besoins langagiers se focalisent uniquement sur les aspects linguistiques de l'apprentissage, à l'exclusion des autres dimensions du système d'apprentissage ». À notre avis, l'aspect linguistique est important mais il n'est pas suffisant pour amener les apprenants à bien communiquer dans toutes situations.

ii. Besoins cibles

D'un autre côté, Hutchinson et Waters (1987) parlent de besoins cibles (*target needs*) qui sont identifiés à partir d'une analyse de situation cible (*Target Situation Analysis*). Selon eux, les besoins cibles font référence à tout ce qui manque chez l'apprenant et à tout ce dont il a besoin pour communiquer dans une situation cible. Il s'agit ici des éléments de langage, des compétences, de la connaissance du sujet, des stratégies, etc. Donc, ce manque est déterminé par la situation cible. Ils sont divisés en trois ; « necessities » : ce qui est exigé par l'apprenant pour communiquer effectivement dans une situation cible, « lacks »: l'écart entre ce que l'apprenant peut faire déjà et ce qu'il cherche à apprendre, « wants » : les attentes de l'apprenant vers les exigences d'une situation cible (Li, 2014a). Nous pensons que le concept « want » s'aligne avec les besoins subjectifs car ils focalisent tous les deux sur l'apprenant et ce qu'il s'attend à apprendre.

iii. Besoins d'apprentissage

Il y a aussi « les besoins d'apprentissage » de Hutchinson et Waters, (1987). Les besoins d'apprentissage se réfèrent à tout ce dont l'apprenant a besoin de faire afin d'apprendre (Lehmann, 1993; Hutchinson & Waters, 1987). Il s'agit ici de tout ce qui peut faciliter ou rendre difficile l'apprentissage. Hutchinson et Waters (1987) expliquent que souvent l'on oublie de se demander comment l'apprenant apprend à faire ce qu'il arrive à faire avec la langue. Selon eux, les conditions de la situation d'apprentissage doivent être considérées aussi et non seulement la situation cible.

iv. Besoins objectifs et subjectifs

Richer (2008:24) parle « des besoins objectifs (déterminés par l'écart entre les connaissances déjà acquises et les connaissances requises par les

situations cibles) et les besoins subjectifs (ce qui relèvent des motivations de l'apprenant) ». De son explication, il est clair qu'une idée de ce que l'apprenant sait déjà faire dans la langue cible et ce qu'il doit apprendre est important dans la détermination des besoins de l'apprenant. Les besoins objectifs sont identiques au concept de « lacks » dans les besoins cibles de Hutchinson et Waters (1987).

Dans cette classification des besoins, nous remarquons l'absence de l'aspect culturel. Cet aspect, nous pensons, est très important dans l'identification des besoins de l'apprenant.

Après avoir examiné les différentes classifications des besoins avancés par les différents auteurs, il est clair qu'il s'agit de ce que le concepteur du programme de formation ou les experts du domaine pensent que l'apprenant doit apprendre pour pouvoir communiquer et ce dont l'apprenant lui-même pense qu'il a besoin pour faire face à une situation de communication. Nous remarquons aussi que tous les auteurs cités estiment que les besoins d'un apprenant sont définis par l'exigence de la situation cible.

Nous adoptons pour nos analyses des besoins les classifications « les besoins cibles » et « les besoins d'apprentissage » de Hutchinson et Waters (1987). Pour cette présente étude, les besoins cibles visent tout ce qui manque chez l'apprenant et tout ce dont il a besoin pour communiquer dans une situation cible. Il s'agit aussi des attentes et du manque exprimés par les serveurs et la gestion du restaurant pendant l'entretien pour mieux analyser les besoins cibles. Nous considérons aussi les besoins d'apprentissage qui impliquent la situation d'apprentissage, la motivation et l'attitude de l'apprenant. Nous mettons les deux classifications des besoins adoptées pour

notre étude sous la classification de « besoins spécifiques ». Nous la présentons dans la Figure 2.

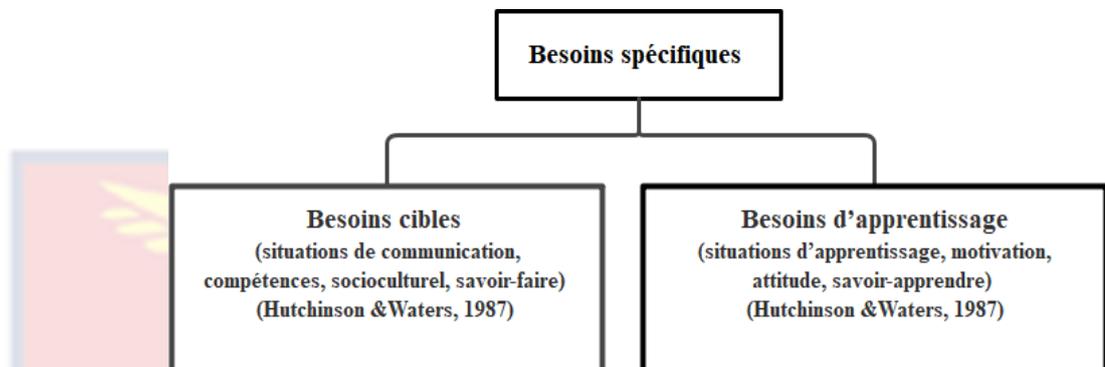


Figure 2: Notre classification de besoins pour cette étude.

Analyse des besoins en didactique

Beaucoup d'auteurs ont beaucoup écrit sur l'analyse des besoins en didactique. On peut citer Munby (1978), Richterich et Chancerel (1977), Hutchinson et Waters (1987), Nunan (1988), Jordan (1997), Dudley-Evans et St John (1998), Finney (2002) et Long (2005). Ces auteurs ont tous exprimé l'importance de faire une analyse des besoins avant de concevoir un programme de formation. C'est la première démarche vers la conception d'un programme de formation (Johns, 1991).

D'après Mangiante et Parpette (2004 :22), l'analyse des besoins « consiste à recenser les situations de communication dans lesquelles se trouvera ultérieurement l'apprenant et surtout à prendre connaissance des discours qui sont à l'œuvre dans ces situations ». Nous remarquons que ces auteurs en définissant le terme « analyse des besoins » se focalisent sur le recensement des situations de communication. Il s'agit des situations dans lesquelles les apprenants vont communiquer en français lors de leur travail. Ces situations seront identifiées dans les lieux de travail des apprenants pendant l'analyse des

besoins. Le recensement des situations de communication inclut aussi l'aspect culturel (Mangiante & Parpette, 2004). Néanmoins, nous pensons que l'analyse des besoins ne concerne pas seulement les situations de communication mais aussi les situations d'apprentissage.

Nous sommes d'accord qu'une analyse des besoins est importante dans l'élaboration d'un programme de formation, car elle établit les limites du programme. L'on peut déterminer les situations communicatives d'un métier pour identifier les compétences langagières spécifiques à inclure dans le cursus. L'analyse des besoins dans le contexte de notre recherche porte sur l'identification des situations de communication dans lesquelles les serveurs au restaurant de l'hôtel vont communiquer en français et la détermination des tâches cibles qui sont impliquées dans ces situations. Nous n'oublions pas l'aspect socio-culturel. Il s'agit aussi de déterminer le contenu et la durée du programme de formation.

Pour identifier et analyser les besoins des apprenants, l'on peut se servir des questionnaires et des entretiens avec les futurs apprenants comme des moyens de recueillir des informations sur les besoins (Hanak, 2014 ; Carras, Tolas, Kohler & Szilagyi, 2007). L'on peut aussi observer les activités langagières qui se déroulent aux lieux de travail des futurs apprenants en faisant attention à leurs productions orales et écrites et identifier des tâches cibles. Mangiante et Parpette (2004 : 22) suggèrent aussi quelques questions que le concepteur peut se poser : « À quelles situations du français l'apprenant sera-t-il confronté au moment de son activité professionnelle ou universitaire ? Avec qui parlera-t-il ? À quel sujet ? De quelle manière ? Que lira-t-il ? Qu'aura-t-il à écrire ? ».

Richterich (cité en Cuq & Gruca, 2003, pp. 327-328) conseille qu'après une analyse des besoins, « l'identification des besoins doit se traduire en objectifs, en contenus, en actions, en programmes». Cela implique qu'une identification doit aboutir en l'élaboration d'un programme de formation. Néanmoins, nous observons qu'un grand nombre des chercheurs terminent leur étude après l'analyse sans concevoir des programmes de formation. Pour notre étude, l'identification des besoins spécifiques résultera dans un programme de formation pour le serveur en poste dans le restaurant de l'hôtel.

Approches pour l'analyse des besoins en didactique

Plusieurs approches ont été développées pour l'analyse des besoins langagiers depuis les années 1970. Des chercheurs dans le domaine de l'analyse des besoins langagiers (Songhori, 2008; Qotb, 2008, Li, 2014b; Long, 2015; Tano, 2017; Basturkmen, 2012; Sönmez, 2019) ont proposé dans leurs travaux plusieurs approches pour l'analyse des besoins langagiers des apprenants en vue d'une conception de programmes de formation. Notamment dans ces approches sont l'analyse de situation cible (target situation analysis), l'analyse de la situation actuelle (present situation analysis), l'analyse des besoins d'apprentissage (learning needs analysis) et l'approche d'analyse de besoins basée sur les tâches (task-based needs analysis). Nous examinons ces approches pour voir laquelle nous servira dans notre étude. Malgré le fait que la plupart de ces modèles ont été développés pour faire l'analyse des besoins en Anglais sur Objectifs Spécifiques (AOS), nous croyons qu'ils peuvent nous guider aussi dans nos analyses en FOS.

Analyse de situation cible (Target Situations Analysis)

Munby est le premier spécialiste à avoir des idées de l'analyse de situation cible (Li, 2014b). Cependant, c'est Chambers (1980) qui a introduit le terme *Target Situation Analysis* (l'analyse de situation cible) basé sur le travail de Munby pour signifier la communication dans une situation cible (Chambers, 1980, p.29). Basturkmen (2012) explique que *Target Situation Analysis* vise à découvrir ce que les apprenants doivent savoir ou doivent savoir faire dans la langue cible afin de mieux exercer effectivement leur profession, leur travail ou leur étude.

Pour analyser les besoins des apprenants, Munby (1978) développe un modèle *Communication Needs Processor* qui vise la détermination du profil des besoins de communication de l'apprenant et le contenu du programme (Billy, 1986). Ce modèle détaille les procédures à suivre dans l'identification des besoins langagiers dans des situations cibles. Hutchinson et Waters (1987) jugent qu'il consiste en des questions sur les variables clés de la communication qui peuvent être utilisées pour déterminer les besoins communicatifs de n'importe quel apprenant. Ces variables communicatives incluent le sujet, les participants, le moyen, etc. Zarrouk (2018) souligne qu'en utilisant le modèle, la situation cible ne se limite plus aux aspects linguistiques liés au domaine cible mais aussi aux compétences exigées pour pouvoir utiliser la langue cible en considérant aussi l'apprenant.

Néanmoins, le modèle de Munby a été critiqué par quelques auteurs. Hutchinson et Waters (1987:54) observent que ce modèle de Munby (1978) crée juste une liste des éléments linguistiques de la situation cible. Ils pensent aussi que le modèle néglige les points de vue des apprenants, les institutions

concernées, etc. West (1994) juge aussi que Munby n'a pas établi des procédures pour convertir le profil de l'apprenant en un syllabus linguistique. Nous pensons aussi que le modèle néglige les besoins d'apprentissage des apprenants.

Malgré les critiques, Chambers (1980) insiste que les besoins identifiés par *Target Needs Analysis* sont les besoins réels et doivent être pris en compte. Selon lui, il implique une visite dans les situations cibles pour recueillir des données et les analyser pour déterminer la nature de communication qui se produit réellement ; ses fonctions, ses formes et ses fréquences.

Pour combler les lacunes dans le modèle de Munby, Hutchison et Waters (1987) introduisent un modèle pour l'analyse des besoins nommé, « learning-centred approach ». Le modèle est composé de *Target Needs Analysis* et *Learning Needs Analysis*. Ils expliquent que l'analyse des besoins de la situation cible c'est essentiellement poser des questions sur la situation cible et les attitudes des apprenants envers la situation. (Voir l'Annexe A pour le cadre d'analyse de situation cible proposé par Hutchinson et Waters, 1987)

Pour collecter des informations sur les besoins, Hutchinson et Waters (1987) suggèrent l'utilisation des questionnaires, interviews, observations, consultations informelles et la collection des textes. Ils conseillent l'emploi de plus d'un de ces instruments de recherche.

Analyse des besoins d'apprentissage (Learning Needs Analysis)

Cette approche qui vise l'analyse des besoins d'apprentissage est représentée dans le modèle de Hutchinson et Waters (1987:54) nommé « learning-centred approach ». Ils expliquent que les besoins d'apprentissage portent sur comment l'apprenant apprend la langue, sa motivation, les

ressources et le temps disponibles, le lieu de formation, comment il préfère apprendre et les informations générales sur l'apprenant. (Li, 2014b). Ils proposent un cadre composant des questions pour analyser les besoins d'apprentissage des apprenants. Nous sommes d'avis que ces questions peuvent aussi faire identifier le profil de l'apprenant. (Voir l'Annexe A pour le cadre d'analyse de besoin d'apprentissage proposé par Hutchinson et Waters, 1987). Dans cette étude, nous cherchons à découvrir le profil de notre public, les serveurs au restaurant de l'hôtel. Les réponses à ces questions donnent une idée générale sur les personnalités des futurs apprenants et nous guideront dans l'élaboration des cours.

Analyse de la situation actuelle (Present Situation Analysis)

D'après Songhori (2008), le terme *Present Situation Analysis* est proposé par Richterich et Chancerel (1980). Flowerdew (2013) exprime que Richterich et Chancerel mettent une emphase particulière sur *Present Situation Analysis*. Ils favorisent les besoins subjectifs. Selon eux, les besoins objectifs sont fixes et ne sont pas flexibles pour l'identification des besoins langagiers (Mahdavi, 2016). Le terme se différencie de *Target Situation Analysis* dans le sens où *Target Situation Analysis* concerne la communication dans une situation cible, alors que *Present Situation Analysis* analyse la situation actuelle de l'apprenant et montre l'écart entre la situation présente de l'apprenant au début de la formation et la situation cible (Li, 2014b). Pendant que *Target Situation Analysis* est préoccupé avec des « nécessités », *Present Situation Analysis* s'occupe de « manques » et « attentes » des apprenants (Flowerdew, 2013).

Robinson (1991) explique que *Present Situation Analysis* cherche à déterminer la compétence, les forces et les faiblesses de l'apprenant mais l'analyse de la situation cible identifie les savoir-faire actuels de l'apprenant face à des fonctions et des tâches dans la situation cible (Long, 2015; Basturkmen, 2012). Nous observons que Richerich et Chancerel (1980) s'intéressent à ce que l'apprenant peut faire avant et pendant l'apprentissage et négligent les personnes avec qui les apprenants communiqueront après la formation.

Analyse des besoins basée sur les tâches (task-based needs analysis).

Long (2005) propose une approche d'analyse des besoins basée sur les tâches (task-based needs analysis). Une analyse basée sur les tâches est considérée comme l'approche la plus appropriée pour identifier les besoins langagiers des professionnels dans leur lieu de travail (Oliver, Grote, Rochecouste & Exell, 2013 ; Long, 2005). Il explique qu'une analyse par les tâches donnera au concepteur du programme une bonne idée des tâches exactes que les apprenants vont exécuter lors de l'exercice de leur travail pour qu'il les insère dans le programme de formation. Il sera aussi au courant de la fréquence et de la régularité de l'exécution des tâches par les professionnels pour déterminer le niveau d'urgence.

Long (2018) propose deux étapes dans l'analyse des besoins par les tâches. Premièrement, c'est l'identification des tâches cibles des apprenants dans le lieu de travail. Il suggère l'utilisation de plusieurs sources et méthodes pour réaliser cette analyse. La deuxième étape c'est l'analyse des discours cibles. Nous présentons les deux étapes de Long sous forme d'un schéma ci-après dans la Figure 3.

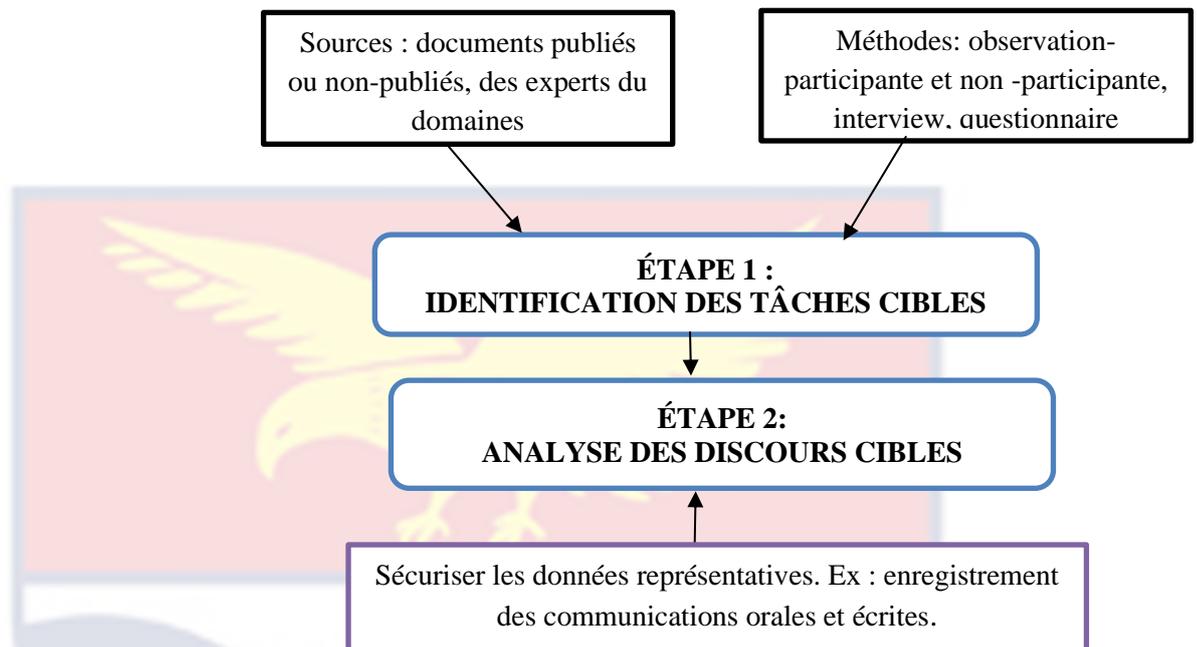


Figure 3: Analyse des besoins selon Long (2018) (notre représentation)

Une approche d'enseignement qui est centrée sur les tâches (comme l'approche actionnelle) débute par une analyse des besoins par les tâches (Long, 2005; Nunan, 2004). L'approche actionnelle est une approche d'enseignement favorisée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) pour l'apprentissage des langues. Le CECRL est un guide établi par le Conseil de l'Europe en 2001 pour régler l'apprentissage des langues. L'approche est reconnue pour la centration sur l'utilisation des tâches pour des activités communicatives dans une classe de langue.

Oliver, Grote, Rochecouste et Exell (2013) jugent que l'utilisation des tâches pour l'analyse des besoins permet à l'enseignant d'élaborer un programme de formation qui donnera aux apprenants des expériences pour les

préparer pour les tâches communicatives réelles auxquelles ils feront face dans le monde de travail.

En effectuant une analyse par des tâches, il faut considérer quelques points qui caractérisent cette approche (Long, 2005, 2015):

- La collecte des données dans le lieu de travail à travers les perspectives des personnes qui travaillent dans ce domaine.
- La collecte des données par une observation participante et non-participante dans le lieu de travail de la communication quotidienne qui a lieu dans le milieu.
- L'utilisation de plusieurs sources et plusieurs méthodes pour la collecte des données.

Nous remarquons toutefois que cette approche ne favorise pas l'inclusion des éléments linguistiques dans le syllabus qui sera créé à partir de cette analyse.

Approches d'analyses des besoins adoptées pour notre étude

Au fil des ans, la conduite des analyses des besoins a évolué (Basturkmen, 2012). Les analyses des besoins des années passées ont eu tendance à se concentrer sur les exigences linguistiques de la situation cible pour déterminer des priorités en termes de situations, de fonctions, des tâches ou des compétences nécessaires (West, 1994). Avec le temps, le champ s'est étendu pour inclure d'autres approches d'analyses des besoins (Basturkmen, 2012) comme présentées ci-avant. Nous remarquons que toutes ces approches visent l'analyse des différents besoins qui, ensemble, se complètent. Plusieurs auteurs (Basturkmen, 2012; Songhori, 2008; Dudley-Evans & St John, 1998;

Hutchinson & Waters, 1987) conseillent l'utilisation de plus d'une approche pour l'analyse des besoins. Basturkmen (2012), par exemple, note que les analyses des besoins en langue sur objectifs spécifiques incluent actuellement *Target Situation Analysis* et d'autres types d'analyse. Dudley-Evans et St John (1998) aussi présentent un concept de besoins qui est un mélange d'environ six approches sauf *Task-based Needs Analysis*.

Pour cette étude, nous adoptons trois approches d'analyse des besoins : *Target Situation Analysis*, *Learning Needs Analysis* et *Task-based Needs Analysis*. Nous nous servons de l'approche de l'analyse des besoins basée sur des tâches (*Task-based Needs Analysis*) proposés par Long (2005) pour identifier les tâches réelles qu'accomplissent les serveurs au cours de leur travail. Les situations de communication seront identifiées à partir d'un examen de ces tâches. À partir d'une analyse des situations cibles (*Target Situation Analysis* de Hutchinson et Waters, 1987) en focalisant sur les situations de communication, les besoins cibles des serveurs seront identifiés. Nous employons l'approche d'analyse des besoins d'apprentissage (*Learning Needs Analysis*) proposée par Hutchinson et Waters (1987) pour l'analyse du profil de notre public et ses besoins d'apprentissage.

Apprentissage par adultes

Comme déjà mentionné, notre public, les serveurs, sont des adultes et des professionnels. Knowles (1970) pense que l'apprenant adulte apprend dans une manière différente de l'enfant. Il explique à travers six principes de base les caractéristiques d'un adulte apprenant. Nous exposons alors le concept d'« andragogie » selon Knowles (1970, 1973, 1980, 1990) pour comprendre

comment les adultes apprennent pour pouvoir choisir la meilleure méthode d'enseignement pour eux.

Principes d'Andragogie selon Knowles

En 1968, Malcolm Knowles propose une nouvelle forme d'apprentissage pour l'apprenant adulte (repris par Merriam, 2001). Bien que le concept « andragogie » existât bien avant, c'est Knowles qui l'a popularisé. Pour l'apprenant adulte du FOS, Carras et Kermen (2019 :56) confirment qu'on « parle pour ces publics d'andragogie (pratique de l'enseignement aux publics adultes, terme diffusé notamment à travers les écrits de Malcom Knowles) plutôt que de pédagogie (enseignement aux enfants) ».

Dans son ouvrage, Knowles (1980) présente six (6) assumptions pour décrire l'apprenant adulte. Il s'agit du concept du soi, du besoin de savoir, du rôle de l'expérience, de la volonté d'apprendre, de l'orientation de l'apprentissage et de la motivation. Il propose qu'une méthodologie d'enseignement appropriée doit être adoptée pour susciter et maintenir l'intérêt de l'apprenant adulte dans le processus d'enseignement/apprentissage. Dans les paragraphes qui suivent, nous expliquons en détail les six caractéristiques de l'andragogie prenant en compte les explications des autres auteurs et les relie à notre public adulte.

Besoin de savoir

D'après Knowles (1990), les adultes doivent savoir pourquoi l'apprentissage est nécessaire pour eux et quels bénéfices il peut leur apporter. Tough (cité en Ozuah, 2005) explique que lorsqu'un adulte entreprend d'apprendre quelque chose par lui-même, il prend son temps pour considérer les avantages qu'il y a à l'apprendre et les conséquences négatives de ne pas

l'apprendre. Nous pensons que lorsque l'apprenant adulte est convaincu que la formation l'aidera à résoudre des problèmes de la vie (Knowles, 1990) surtout au niveau professionnel, il sera prêt à la suivre.

Concept du soi

Knowles (1980) explique que quand une personne devient adulte, il cherche à être autonome dans son apprentissage. S'il n'arrive pas à être autonome, cela peut créer un problème qui peut influencer négativement son apprentissage. Cuq (2003:31) définit l'autonomie comme « la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage ». Nous croyons que les stratégies d'enseignement choisies par l'enseignant peuvent mener l'apprenant à un état autonome. Comme le conseille le Conseil de l'Europe (2001 :46), « l'apprentissage autonome peut être encouragé si l'on considère « qu'apprendre à apprendre » fait partie intégrante de l'apprentissage langagier. ». Autrement dit, entraîner l'apprenant à apprendre par lui-même et à prendre des décisions concernant ses études est un bon moyen pour le rendre autonome.

Rôle de l'expérience

Knowles (1980) met l'accent sur l'importance de l'expérience de l'adulte dans le processus d'apprentissage. Il indique que l'expérience de l'apprenant adulte est une ressource d'apprentissage très riche. Il est supposé que l'adulte a accumulé tant d'expériences qui peuvent faciliter son apprentissage et l'acquisition d'une nouvelle connaissance. Henschke (2013) note que cette expérience accumulée rend les apprenants adultes capables d'apprendre et de s'aider les uns et les autres. Nous disons alors que l'adulte apprend à partir de son expérience. Pour Henschke (2008), les apprenants

adultes doivent lier leurs expériences à leur connaissance et reconnaître la valeur de l'apprentissage. Dans ce cas, l'enseignant doit aussi lier le nouvel apprentissage à des expériences de l'adulte apprenant. Chan (2010) suggère que l'enseignant crée des scénarios dans les salles de classe et encourager les apprenants à résoudre des problèmes à partir de leur expérience. Nous suggérons aussi que l'enseignant fasse usage des discussions, de la simulation, de l'expérience du terrain, du projet en groupe et d'autres techniques actionnelles d'apprentissage.

Volonté d'apprendre

Ferreira et MacLean (2017) explique que la volonté d'apprendre dans le concept de l'andragogie est déterminée par l'apprenant adulte. En outre, Knowles (1990) indique que l'apprenant adulte est souvent prêt à apprendre quand il voit l'importance de cet apprentissage. Frayssinhes (2011 :71) aussi fait comprendre que « les adultes sont prêts à apprendre si ces connaissances et ces compétences leur permettent de mieux affronter des situations réelles auxquelles ils sont confrontés. ». Il explique davantage que « cette volonté se transforme en motivation intrinsèque forte si l'adéquation est totale ». Cela implique si le serveur ne voit pas que la connaissance peut lui servir à s'améliorer professionnellement, il ne sera peut-être pas intéressé à apprendre.

Orientation de l'apprentissage

Les adultes dirigent leur apprentissage autour de la vie réelle ou d'une tâche à accomplir ou d'un problème à résoudre (Ozuah, 2005; Knowles, 1973). Les adultes sont motivés à apprendre s'ils sont convaincus que la connaissance les aidera à exécuter des tâches et résoudre des problèmes auxquels ils font face dans la vie réelle (Ozuah, 2005). Alors, tout

enseignement doit être dirigé vers la résolution de ses problèmes ou difficultés. Un serveur qui subit des difficultés à communiquer avec ses clients francophones veut être en mesure d'appliquer ce qu'il a appris à résoudre ses difficultés immédiatement.

Motivation

Selon Knowles, Holton et Swanson (2005), l'apprenant adulte est motivé intrinsèquement. Pendant que les adultes réagissent à la motivation extrinsèque, ils sont plus souvent poussés par une force interne et le désir d'atteindre un but (Ozuah, 2005). Avec la connaissance acquise, l'apprenant peut faire face à des situations réelles et cela est motivant pour l'adulte. Il est clair donc que le niveau de motivation d'un apprenant adulte est directement lié au succès de la formation, car c'est la motivation qui le pousse à apprendre. Nos serveurs seront motivés à suivre la formation que nous proposons s'ils en tireront des bénéfices qui les aideront dans leur vie professionnelle.

Certains auteurs (Loeng, 2018; Sandlin, 2005; Merriam, Mott & Lee, 1996) néanmoins ont critiqué les hypothèses de Knowles. Ils pensent que les hypothèses concernant les adultes peuvent être aussi appliquées aux enfants. Selon eux, la motivation à apprendre n'est pas unique à l'apprenant adulte. Ils insistent que l'enfant peut aussi être motivé par la curiosité pour apprendre. En conséquence, Knowles a reconnu que l'approche andragogique peut être utilisée dans l'enseignement des adultes ainsi que des enfants, tout dépend de la situation (Merriam, 2001). Un autre auteur, Sandlin (2005) postule que Knowles n'a pas pris en compte la relation entre l'individu et la société. Loeng (2018 :5) éclaircit cette critique en disant que Knowles n'a pas considéré le fait que des privilèges et des suppressions liées à la race, au sexe et au rang

social peuvent influencer l'apprentissage. Malgré ces critiques Carras et Kermen (2019:56) affirment qu'« on ne peut nier que l'enseignement auprès des publics adultes induit des pratiques différentes de celles adoptées avec des publics scolaires, enfants ou adolescents ».

Ces six caractéristiques avancées par Knowles attestent que l'adulte doit être traité différemment en classe si l'on veut prolonger son intérêt. Nous constatons que l'expérience de notre public est très utile à l'acquisition des nouvelles connaissances lors de sa formation spécifique en français. Les serveurs ghanéens sont des professionnels qui travaillent déjà et font l'expérience au restaurant quotidiennement. Alors, ils connaissent bien déjà les tâches effectuées au restaurant par des serveurs. Cette expérience de notre public facilitera leur apprentissage, car elle servira comme base de notre enseignement.

Il est clair que tout enseignant qui a des adultes comme apprenants doit concevoir pour eux un programme de formation qui va les faire agir en classe. Comme nous l'avons noté dans le concept d'andragogie, les adultes dirigent leur apprentissage autour de la vie réelle ou d'une tâche à accomplir ou d'un problème à résoudre. Par conséquent, nous croyons que l'inclusion des tâches cibles à exécuter dans le programme de formation va rendre l'apprenant adulte actif. Le programme doit aussi prendre en compte les expériences déjà acquises par l'apprenant pour pouvoir les lier aux présentes études. Ce qui doit être enseigné pendant le programme doit viser à aider l'apprenant à résoudre spécifiquement les problèmes ou difficultés qui ont exigé l'apprentissage pour éviter la désaffection de la part des apprenants. Voilà pourquoi nous devons faire une analyse des besoins pour identifier exactement ce que les apprenants

cherchent à apprendre face à des situations communicatives dans leur lieu de travail.

Ainsi dit, il est nécessaire d'identifier une approche d'enseignement qui sera appropriée pour un public ayant ces caractéristiques.

Enseigner l'apprenant adulte

Comme établi dans le paragraphe précédent, l'adulte a ses caractéristiques qu'il apporte dans le processus d'apprentissage. Ainsi, un enseignant doit choisir une approche d'enseignement qui s'aligne avec la manière dont apprend l'apprenant adulte. Retraçant l'historique des méthodologies et des approches d'enseignement, nous pouvons en identifier plusieurs. Nous pouvons parler de « la méthodologie traditionnelle », « la méthode directe », « la méthode audio-orale » et « la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle) ».

Dans les années 1970, est apparue l'approche communicative qui se focalise sur les activités communicatives et l'utilisation des actes de paroles dans des situations imaginaires dans la classe de langue. Cette approche donne lieu au vingt-unième siècle à l'approche actionnelle qui s'oriente vers la situation de communication dans la vie réelle et l'exécution des tâches (Conseil de l'Europe, 2001). Puren (2008) estime que l'approche actionnelle est complémentaire à l'approche communicative mais ne la remplace pas. Cette approche actionnelle nous intéresse comme l'une des caractéristiques de l'apprenant adulte (Knowles, 1968) est l'orientation de son apprentissage au tour de la vie réelle et l'exécution des tâches qui est aussi l'un des principes de l'approche actionnelle. Nous entamons donc cette approche d'enseignement pour voir comment l'adopter pour l'enseignement à notre public.

Perspective actionnelle

Le CECRL privilégie la perspective actionnelle pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes (Conseil de l'Europe, 2001). L'approche donne une place très importante à l'apprenant. Cette perspective regarde « l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir une tâche (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Pour expliquer cette citation, nous soulignons les expressions « acteurs sociaux » « accomplir une tâche » et « un environnement donné ».

Un acteur social est une personne qui agit dans un contexte social. Saydi (2015 :14) explique que l'approche actionnelle « adopte une technique qui oriente l'apprenant à être plutôt acteur social : l'apprenant est encouragé à utiliser la langue d'apprentissage dans la société même, afin de réaliser une action, résoudre une situation problématique ou favoriser un fait ». En décrivant l'apprenant comme un acteur social, la perspective souligne le fait que l'apprenant agira dans un domaine social classifié par le Cadre comme le domaine public, le domaine professionnel, le domaine éducationnel et le domaine personnel (Conseil de l'Europe, 2001). Il implique que l'enseignement/apprentissage ne doit pas être fait dans le vide mais dirigé vers le but de préparer l'apprenant à agir dans la vie réelle après les études. Cet apprenant selon la perspective a une tâche à accomplir. Il faut noter que ces tâches ne s'accomplissent pas n'importe où mais dans un environnement donné avec d'autres acteurs sociaux.

Sur ce, nous pouvons dire que l'environnement détermine quelle tâche à accomplir. Nos futurs apprenants, les serveurs au restaurant (acteurs sociaux) agissent dans le restaurant (un environnement donné) où ils accomplissent des tâches. Notre recherche vise à découvrir ces tâches dans le but d'élaborer un cours de français basé sur ces tâches pour eux. Nous discutons ensuite la notion de « tâche ».

Notion de « Tâche »

La tâche est définie par le Conseil de l'Europe (2001 :16), comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». Comme exemples des tâches, le cadre cite, « commander un repas dans un restaurant », « préparer en groupe un journal de classe », etc. Long (2015) définit la tâche comme les activités dans la vie réelle auxquelles l'on pense quotidiennement. Le Conseil de l'Europe (2001:121) considère les tâches comme « des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel ». Selon Rosen (2009:488), « le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement. ». Pour expliquer la notion de « tâche », le CECRL dit qu' « il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. ». (Conseil de l'Europe, 2001, p.15).

Coste (2010 :500) explique que « les tâches peuvent mobiliser et combiner divers ordres d'activités, langagières et non langagières ». Il ajoute

que « les tâches ne sont pas toutes « communicationnelles » et celles qui sont communicationnelles ne sont rarement que cela ». Norris (2009) confirme que l'usage des tâches en classe facilite la participation des apprenants dans le processus d'apprentissage et les motive comme les apprenants se rendent compte de leur progrès quand ils accomplissent une tâche.

Types de tâches

Long (2015) avancement deux types de tâches:

- Les tâches cibles (target tasks)
- Les tâches pédagogiques (pedagogic tasks)

i. Les tâches cibles (target tasks)

Ces tâches, selon Long (2015), sont les tâches identifiées à travers une analyse des besoins d'un groupe d'apprenants. Ces tâches sont des activités brutes de la vie réelle qui font partie de la vie quotidienne de ces apprenants et qui se passent dans un domaine ou une situation cible. Pour les serveurs au restaurant, les tâches cibles sont les activités qui se passent au restaurant. Long (2015) souligne que ces tâches cibles ne sont pas souvent intégrées dans un syllabus directement mais doivent être enchaînées, en considérant le temps disponible pour la formation. Elles sont regroupées selon leurs similarités en « target task-types ». Les tâches cibles peuvent être divisées en sous-tâches pour les rendre simples à aborder. Par exemple : au restaurant une tâche cible peut être, « prendre la commande ». Une sous-tâche peut être « expliquer un plat ».

ii. Les tâches pédagogiques (pedagogic task)

D'après Long (2015), les tâches pédagogiques sont dérivées des tâches cibles identifiées lors d'une analyse des besoins des apprenants pour la conception d'un programme de formation et regroupées en « target task-types ». Long signale que ce sont ces tâches pédagogiques qui deviennent le contenu d'un syllabus et ce que les enseignants et les apprenants travaillent en classe.

Oliver, Grote, Rochecouste et Exell, (2013) ont aussi présenté trois catégories de tâches.

- Tâches liées au travail (work-oriented tasks)
- Tâches liées à la vie sociale (work-life tasks)
- Expériences interculturelles au travail (workplace cross-culture encounters).

Nous prenons en compte les catégories des tâches proposées par Oliver, Grote, Rochecouste et Exell, (2013) et Long (2015) dans notre identification des tâches des serveurs.

À ce point, nous nous demandons quelles compétences doivent être développées chez nos apprenants pour qu'ils puissent exécuter les tâches que nous leur proposerons ? Comment améliorer leur performance ? Quelques auteurs ont discuté les notions de compétence et de performance dans le cadre de l'apprentissage de langue. Voyons-les selon Chomsky (1965), Hymes (1972) et le Conseil de l'Europe (2001).

Compétence et Performance

Les notions de compétence et de performance remontent à l'époque de Chomsky (1965). Cet auteur définit la compétence comme « the speaker-hearer's knowledge of his language » (p.3). Pour la notion de performance,

Chomsky (1965 :3) explique qu'elle est « the actual use of language in concrete situations ». Elle se focalise sur l'acceptabilité des phrases dans la production et la perception du discours. C'est-à-dire le vrai usage de la langue. Savignon (1983 cité en Madhavi, 2016) de sa part estime que la performance est « la manifestation explicite de compétence ». Autrement dit, la compétence d'une personne se voit à partir de sa performance dans la langue.

Néanmoins, Chomsky a été critiqué par plusieurs chercheurs notamment Hutchinson et Waters (1987), Munby (1978), Hymes (1972), et Campbell et Wales (1970), à cause de sa notion de compétence. Par exemple, Canale et Swain, (1980 :3), pensent que Chomsky limite sa définition de la compétence à la connaissance des règles (la grammaire générative). Pour Munby (1978) la compétence de Chomsky ne donne pas une place à la capacité de l'utilisation de la langue. L'exclusion des aspects sociaux dans les notions de la compétence et de la performance de Chomsky et sa limite de la compétence à une communauté homogène ont été aussi critiquées par Hymes (1972). Cet auteur estime qu'une connaissance des règles grammaticales n'est pas suffisante pour bien communiquer dans une langue. Il pense que les règles de l'utilisation de langue doivent faire partie de la compétence de Chomsky. Il dit que « there are rules of use without which the rules of grammar are useless » (p. 278). Autrement dit, les règles grammaticales doivent être maîtrisées avec les règles d'usage. Hymes (1972) suggère l'inclusion de la compétence sociolinguistique voire socioculturelle. Il écrit que :

« ...a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical but also appropriate. He or she acquires competence as to

when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner ». (p. 277)

Il ajoute que « this competence, moreover is integral with attitudes, values, and motivations concerning language, its features and uses... ». (p.277-278). En d'autres termes, l'acquisition d'une langue par un enfant englobe plusieurs choses et non seulement l'aspect grammatical. La notion de la compétence de communication a été introduite par Hymes pour combler les lacunes dans la notion de compétence linguistique (la grammaire générative) proposée par Chomsky (1965). Le terme « la compétence de communication » comprend souvent à la fois la connaissance des règles de l'usage de la langue et la compétence linguistique (la connaissance des règles grammaticales) (Canale & Swain, 1980). Munby (1978) conseille d'enseigner les règles d'usage et les aspects de la langue appropriés au contexte social. Nous partageons le même avis avec Hymes (1972) qui insiste que la compétence de communication doit comprendre les aspects sociolinguistiques ainsi que la compétence linguistique.

À l'époque de Hymes, le Niveau-Seuil de 1976, un document du Conseil de l'Europe pour, « mettre au point un système d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes en Europe » (Coste et al, 1976, p.iii), se focalise sur le développement de « la compétence de communication » chez les apprenants. Huver (2002) observe qu'au fil des années, la notion de la compétence de communication a évolué en compétence communicative langagière. Cela se manifeste dans le dernier document du Conseil de l'Europe, le CECRL de 2001 qui a remplacé l'ancien, un Niveau-Seuil. Ce Cadre sert comme guide actuel pour l'apprentissage des langues

étrangères et vise à développer les compétences communicatives langagières. Nous discutons ensuite des composantes de ces compétences que vise le CECRL.

Compétences et performance dans l'approche actionnelle

Nous expliquons les compétences visées dans le CECRL qui est basé sur l'approche actionnelle pour savoir quelles compétences nous développons chez nos apprenants en adoptant cette approche. Le CECRL regroupe les compétences en deux : les compétences communicatives langagières et les compétences générales individuelles.

Compétences communicatives langagières

Le Conseil de l'Europe (2001 :86) classifie les compétences communicatives langagières en trois volets. Nous les présentons dans la Figure 4.

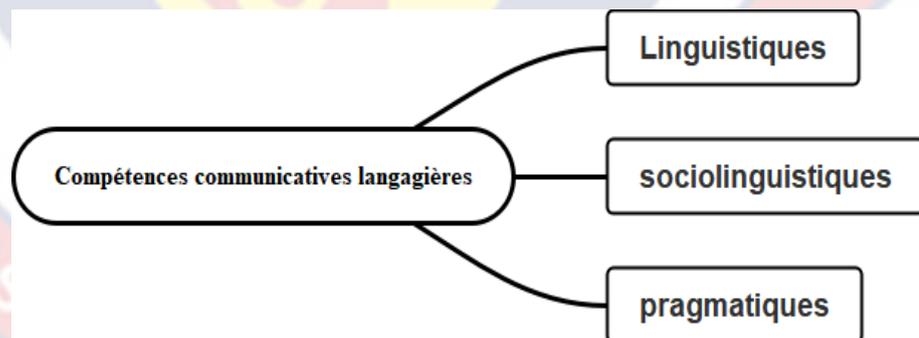


Figure 4 : Notre représentation des compétences communicatives langagières

Dans la sous-section suivante, nous discutons brièvement les composants des compétences et leurs implications pour notre conception d'un programme de formation en FOS.

Compétence linguistique

La compétence linguistique, selon Qotb (2008), est très essentielle pour l'apprenant du FOS, car elle lui permettra de faire face à des situations de communication. Cette compétence englobe six composants, à savoir la compétence lexicale, la compétence grammaticale, la compétence sémantique (le sens), la compétence phonologique, la compétence orthographique et la compétence orthoépique (Conseil de l'Europe, 2001).

La compétence lexicale porte sur la connaissance et l'utilisation du vocabulaire de la langue. Sous cette compétence, il s'agit des éléments lexicaux et grammaticaux comme les indicateurs des fonctions langagières (salutations), des mots isolés, des articles, des pronoms personnels, des possessifs, des démonstratifs, prépositions, etc. En développant cette compétence, l'apprenant du FOS possèdera un répertoire de vocabulaire suffisant pour faire face aux situations communicatives élémentaires et quotidiennes dans son milieu professionnel.

La compétence grammaticale concerne la capacité de comprendre et produire ses propres phrases bien formées. Il s'agit ici des éléments (morphèmes, racines, etc.), les catégories (nombre, genre etc.), les classes (conjugaisons, classes ouvertes/fermées ...) etc. Autrement dit, l'apprenant du FOS sera capable de produire ses propres phrases si cette compétence est développée.

La compétence sémantique porte sur l'organisation du sens que l'apprenant maîtrise pour pouvoir communiquer. Il y a trois catégories : lexicale (connotation, référence, les sens des mots), grammaticale (le sens des

structures, les éléments grammaticaux etc.) et pragmatique (substitution, présupposition etc.)

La compétence phonologique concerne la capacité de percevoir et de produire les unités sonores d'une langue, les traits phonétiques (sonorité, nasalité, occlusion etc.), la composition phonétique des mots (structure syllabique, accentuation des mots, etc.) et la prosodie (intonation, accentuation etc.)

La compétence orthographique vise la capacité de percevoir et produire des symboles qui composent les textes écrits d'une langue y compris l'orthographe correcte des mots, les signes de ponctuation etc.

La compétence orthoépique porte sur la capacité de lire un texte. C'est-à-dire de bien prononcer à partir de la forme écrite.

Compétence sociolinguistique

La compétence sociolinguistique, selon le CECRL, regarde l'aspect socioculturel de la langue. L'usage de la langue dans sa dimension sociale en prenant en compte les marqueurs des relations sociales (usage et choix d'adresse et des salutations etc.), les règles de politesse (montrer de l'intérêt pour la santé de l'autre, partager expérience, exprimer regret, s'excuser etc.), les expressions de la sagesse populaire (expressions idiomatiques, cliché, proverbes etc.), les différences des registres (officiel, formel, familier etc.) et dialecte et accent (la classe sociale, l'origine régionale, le groupe professionnel). Cette compétence est très importante dans notre programme, car les serveurs vont communiquer avec des personnes de contextes culturels différents.

Compétence pragmatique

La compétence pragmatique concerne la capacité de l'apprenant de bien communiquer et mener son discours. Elle est composée de trois sous-compétences : discursive (l'organisation des phrases, la maîtrise d'enchaînement naturel, la cohérence et la cohésion et le plan du texte etc.), fonctionnelle (donner et demander des informations, établir des relations sociales, suggérer, conseiller, etc.) et la conception schématique.

Ces compétences à communiquer langagièrement interviennent dans la réalisation d'activités langagières (Conseil de l'Europe, 2001, p.18).

Activités langagières

Les activités langagières impliquent la pratique de la compétence à communiquer langagièrement dans un domaine donné en vue de réaliser des tâches communicatives (Conseil de l'Europe, 2001, p.48). Elles relèvent de la réception, la production, l'interaction et la médiation (Conseil de l'Europe, 2001, 18). Nous pouvons parler des activités comme écouter un client, lire un menu, expliquer un plat, avoir une conversation téléphonique, échanger des mails etc. Carré (2015 : 38) recommande l'intégration des activités langagières relatives à l'interaction orale dans les formations en langue destinées au public de FOS pour faciliter la réalisation des tâches.

Compétences générales individuelles

Cette catégorie de compétences est composée du savoir, du savoir-faire, du savoir-être et du savoir-apprendre.

Savoir: Il s'agit selon le CECRL des connaissances provenant de l'expérience sociale (connaissance empirique) ou d'un apprentissage plus formel (la connaissance académique). La connaissance du monde et le savoir

socioculturel sont aussi très important pour mener l'apprenant à mieux comprendre le milieu dans lequel il va agir.

Savoir-faire : c'est la maîtrise des processus à mettre en évidence sa capacité d'appliquer les savoirs acquis.

Savoir-être : il porte sur les attitudes, la motivation, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui couvrent son identité.

Savoir-apprendre : C'est la capacité de l'apprenant d'apprendre et d'acquérir des nouvelles connaissances. Ces nouvelles connaissances peuvent être ajoutées aux connaissances déjà acquises ou les remplacer. Selon le CECRL, la capacité d'apprendre se développe au cours de l'apprentissage.

Nous sommes d'avis que ces quatre compétences individuelles avancées par le CECRL doivent être développées chez les apprenants pour les mener à agir de façon autonome.

Facteurs affectant la performance d'une tâche selon le CECRL

Il y a quelques facteurs qui peuvent influencer l'accomplissement des tâches communicatives. Autrement dit, ces facteurs peuvent déterminer si l'apprenant peut exécuter facilement une tâche ou pas. L'un de ces facteurs est la compétence de l'apprenant aux niveaux cognitif, affectif et linguistique (Conseil de l'Europe, 2001). Pour les facteurs cognitifs, le CECRL conseille de considérer la familiarité de la tâche et les aptitudes de l'apprenant. C'est-à-dire que si l'apprenant s'est habitué au type de tâche, il facilite l'exécution de ladite tâche. Nous disons ainsi que comme les serveurs sont habitués à exécuter des tâches dans les restaurants cela pourrait faciliter les exécutions de ces tâches lors de la formation. Les facteurs affectifs qui peuvent influencer le

succès d'une tâche concernent la confiance en soi et la motivation alors que les facteurs linguistiques impliquent le niveau de connaissance de l'apprenant et le contrôle de la grammaire, du vocabulaire, de la phonologie et de l'orthographe nécessaires pour réaliser une tâche (Conseil de l'Europe, 2001).

Le temps de préparation et de réalisation d'une tâche et la longueur de la tâche peuvent aussi affecter la performance. Le CECRL stipule que moins est le temps de préparation plus grand est le niveau de difficulté de la tâche. Le travail en groupe peut aussi avoir un effet positif sur la performance d'une tâche à cause de la collaboration parmi les participants du groupe.

Nous pensons que chaque enseignant doit considérer ces facteurs avant de fixer des tâches pour ses apprenants.

Evaluation de la performance en formation de FOS

L'évaluation détermine si les objectifs de la formation sont atteints (Qotb, 2008). Il y a différents types d'évaluation : l'évaluation de capacité, l'évaluation de savoir, l'évaluation formative, l'évaluation, sommative, l'évaluation de la performance, l'évaluation des connaissances, etc. (Cuq & Gruca, 2003; Conseil de l'Europe, 2001). Le CECRL nomme trois concepts clés de l'évaluation à considérer : la validité, la fiabilité et la faisabilité. Le Conseil de l'Europe (2001:139) parle de l'évaluation communicative pour le domaine de FOS, « contexte de l'enseignement et de l'apprentissage centré sur les besoins ». Dans ce type d'évaluation, on en distingue deux: l'évaluation de capacité et l'évaluation de savoir. Selon le Conseil, « l'évaluation de la capacité (mise en œuvre de la compétence ou performance) est l'évaluation de ce que l'on peut faire ». Le Conseil explique que les apprenants adultes s'intéressent plus à ce type d'évaluation. L'évaluation de savoir est « centrée

sur le contenu du cours ». Il y a aussi l'évaluation de la performance qui demande chez l'apprenant la production de discours oral ou écrit. Les compétences ne peuvent être évaluées directement qu'à partir des performances des apprenants (Carré, 2015).

Implication pour notre programme du FOS

Nous supposons que notre public visé ait un niveau débutant. Alors, nous pensons que nos apprenants qui sont des professionnels doivent développer leurs compétences (compétences à communiquer langagièrement et compétences générales individuelles) et la maîtrise de la compétence linguistique seulement n'est pas suffisante pour atteindre le but communicatif. Alors, comme nous adoptons l'approche actionnelle comme notre approche d'enseignement, nous adoptons aussi les compétences comme proposées par le Cadre. Nous intégrons les activités langagières dans notre programme de FOS pour mettre en œuvre les trois compétences communicatives (linguistique, sociolinguistique et pragmatique), qu'un apprenant d'une langue doit développer selon le Cadre de référence.

Développer la compétence linguistique implique une maîtrise du système linguistique de la langue. Les serveurs auront la connaissance et la capacité d'employer la langue française correctement dans des situations de communication. Ils pourront construire leurs propres phrases au lieu de reproduire des phrases mémorisées. Comme le dit Qotb (2008), une maîtrise des éléments grammaticaux et lexicaux les aidera à « mieux contrôler la compréhension et la production des phrases » pendant des situations de communication professionnelles. Cet auteur explique aussi qu'une compétence sémantique facilitera leur compréhension des échanges oraux et des

documents écrits. Puisque les serveurs vont communiquer oralement avec leurs clients, il est essentiel qu'ils maîtrisent la compétence phonologique, car il sera capable de bien prononcer les mots et de bien observer les traits phonétiques.

Une maîtrise de la compétence sociolinguistique implique la capacité d'utiliser la langue dans un contexte social. Il est nécessaire que l'apprenant du FOS arrive à bien appliquer les règles de politesse de la langue française comme les formules de politesse, exprimer un regret, saluer, accueillir, prendre congé, etc. L'apprenant doit maîtriser aussi les différents registres surtout ce qui est utilisé dans les situations de communication.

Avec la compétence pragmatique développée, l'apprenant du FOS peut prendre part dans des interactions en faisant attention à la cohérence et la cohésion. Il pourrait aussi poser des questions et donner une réponse, savoir comment offrir poliment quelque chose au client et comment refuser ou accepter une offre poliment.

Toutes ces compétences nous font comprendre que l'approche actionnelle est véhiculée par le mot « action ». Elles amènent l'apprenant à agir.

Conception d'un programme de formation en FOS

Tano (2017 :254) définit le programme de formation comme, « la description des contenus du cours et l'ordre dans lequel ces contenus vont être présentés. ». Avant de concevoir un programme de formation en FOS, il y a des démarches à suivre. Nous présentons la démarche que nous suivons pour la conception de programme de formation.

Démarche choisie pour notre étude

Pour réaliser notre programme de formation, nous avons adapté et modifié cette démarche proposée par Mangiante et Parpette (2004) pour arriver à une démarche personnelle pour notre recherche. Nous la présentons dans la Figure 5.

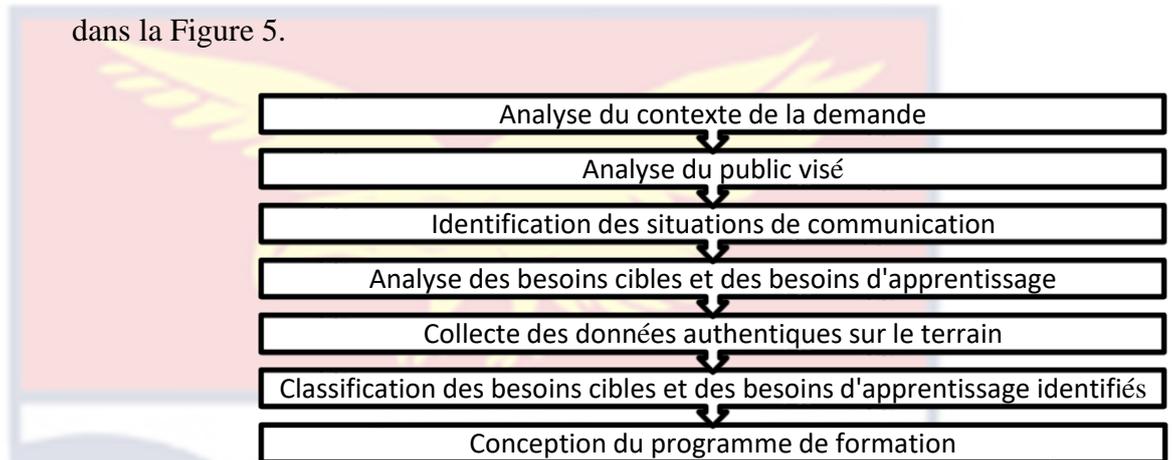


Figure 5 : Notre représentation de notre démarche pour l'étude

Approche adoptée pour la conception du programme

Nous adoptons le modèle de l'approche centrée sur l'apprentissage « a learning-centred approach » de Hutchinson et Waters (1987), car elle est liée aux approches d'analyse des besoins que nous avons adoptées pour notre étude. Nous présentons le modèle ci-après dans la Figure 6.

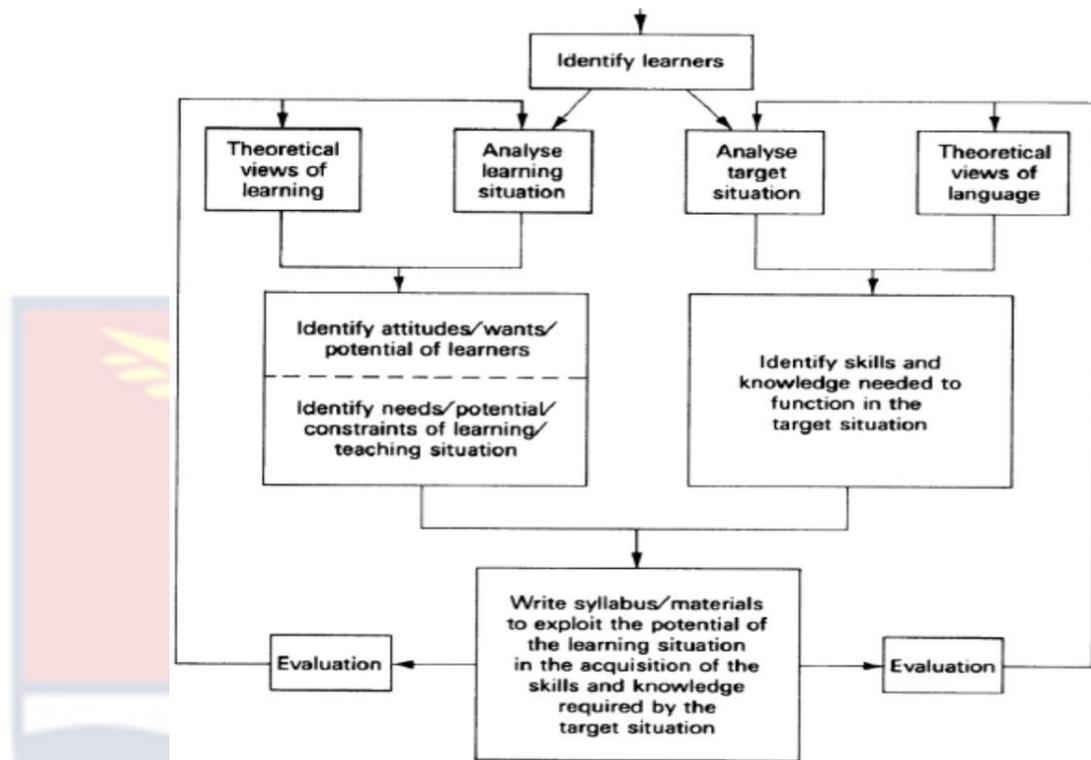


Figure 6: Processus de conception d'un programme de formation selon Hutchinson et Waters (1987)

Cette approche est basée sur le principe que l'apprentissage est déterminé complètement par l'apprenant, alors, elle s'intéresse à comment l'apprenant acquiert les compétences exigées. L'exécution des tâches communicatives est le but de cette approche. Prabhu (1983 cité dans Hutchinson et Waters, 1987) explique que c'est important de présenter le contenu du programme. Cependant, les activités à travers lesquelles le contenu sera appris sont aussi importantes. Il explique que les éléments linguistiques et le contenu sont tirés des supports tels qu'un texte, un dialogue, une vidéo, etc. et sont sélectionnés en considérant ce dont l'apprenant a besoin pour accomplir la tâche.

À partir de l'approche de Hutchinson et Waters (1987) nous présentons les étapes que nous suivons :

1. Créez tout d'abord un syllabus contenant des sujets et des tâches après l'analyse des besoins
2. Sélectionnez les supports comme texte, dialogue, vidéo .etc
3. Identifiez les éléments linguistiques, non-linguistiques et les compétences à acquérir dans les supports.
4. Sélectionnez les activités à inclure dans le programme

Pour notre programme de formation, nous choisissons d'en concevoir un qui est non seulement basé sur les tâches mais aussi qui a des composantes communicatives, linguistiques et socioculturelles. Bouchet (2012) et Chinhama dos Santos (2015) dans l'élaboration de leur programme de formation ont inséré des aspects linguistiques, communicatifs et culturels selon la demande de la situation de communication. Le contenu linguistique est composé de la grammaire et du lexique. Comme le disent Binon et Verlinde (cité en Bouchet, 2012, p.64), « les contenus linguistiques sont déterminés par la prise en compte de la situation de communication, des opérations langagières à privilégier et des savoir-faire à acquérir ». Cela montre que les contenus linguistiques à enseigner dépendent des situations de communication identifiées. Alors, ces éléments linguistiques seront limités aux compétences linguistiques exigées pour accomplir une tâche spécifique. Car notre public comprend des débutants, il est, donc, important d'enseigner les éléments linguistiques spécifiques aux situations de communication qui caractérisent leur vie professionnelle quotidienne pour qu'ils puissent construire leur propre phrase pour pouvoir effectuer les tâches. Notre objectif principal sera sur l'accomplissement des tâches. Alors tout ce qui est nécessaire pour les amener à réussir à la tâche sera exploité.

Voici ci-après les composants de notre programme de formation.

- Public visé
- Niveau initial et niveau visé
- Mode de formation
- Durée de la formation
- Volume d'heures globales
- Rythme
- Activités langagières visées
- Fréquence et durée de la séquence et de la séance
- Objectifs communicationnels (savoir-faire)
- Contenu (communicatifs, linguistiques et socioculturels)
- Supports et activités pédagogiques
- tâches pédagogiques

Le contenu consistera en des aspects communicatifs, linguistiques et socioculturels (Carras et al, 2007), et des tâches à accomplir (Long, 2005). Les aspects communicatifs et linguistiques incluent le lexique, la grammaire et la phonétique nécessaires pour accomplir une tâche et les expressions utilisées au restaurant, recueillies à partir d'une analyse des situations de communication lors de notre observation participante et non-participante. Il y a les aspects socioculturels qui concernent les règles socioculturelles à considérer.

Dans la sous-section suivante, nous discutons les travaux de quelques auteurs qui sont pertinents à notre étude.

Travaux Antérieurs

Cette recherche porte sur l'analyse des besoins cibles et des besoins d'apprentissage des serveurs qui sont en poste dans les restaurants de l'hôtel en vue de concevoir pour eux, à partir des besoins identifiés, un programme de formation en français à courte durée pour eux. Dans ce sous-chapitre, nous passons en revue les travaux empiriques de quelques chercheurs (Jasso-Aguilar, 1999; Bakah, 2011; Masoumpanah & Tahririan, 2013; Sefu, 2014; Hanak, 2014; Chinhama dos Santos, 2015; Hamga, 2015; Santoso, 2016; Belaid & Khelifi, 2018; Appiah, 2018) qui ont travaillé dans notre domaine de recherche. Ces travaux ont été faits dans le domaine de langue sur objectifs spécifiques, soit en FOS, soit en Anglais sur Objectifs Spécifiques (English for Specific Purposes). Nous nous interrogeons sur leurs problématiques, leurs objectifs, leurs choix méthodologiques pour la collecte de données et les résultats pertinents de leurs études.

a. Analyse des besoins dans les études

Plusieurs études ont été faites sur l'analyse des besoins dans des contextes ghanéens et non-ghanéens. Pendant que certaines de ces études visent des professionnels déjà en poste, d'autres aussi s'intéressent à des futurs professionnels, c'est-à-dire les étudiants.

Nous voyons tout d'abord les études menées sur l'analyse des besoins des apprenants dans le domaine du tourisme –hôtellerie-restauration et puis dans d'autres domaines.

i. Analyse des besoins dans le domaine du tourisme et de l'hôtellerie

Nous commençons notre revue avec l'étude de Jasso-Aguilar (1999). Elle fait une enquête dans l'hôtel Waikiki à Honolulu au Hawaï dans le but d'identifier les besoins langagiers en anglais des femmes de chambre de l'hôtel. Elle cherche à avoir une expérience elle-même des tâches qui sont accomplies par les femmes de chambre pendant l'exercice de leur travail, les situations de communication auxquelles pour elles font face dans leur lieu de travail, la langue utilisée et la langue qu'elles emploient à communiquer avec les clients et avec des collègues. Malgré le fait que la langue en question dans son étude soit l'anglais, son objectif d'identifier les situations de communication auxquelles font face les femmes lors de l'exercice de leur travail est pertinent à notre présente étude. Notre travail qui se déroule aussi dans l'hôtel vise à identifier les situations de communication des serveurs qui sont des employés dans l'hôtel comme les femmes de chambre.

Pour la collecte des données, elle a utilisé l'observation participante, l'interview non-structurée et le questionnaire. Elle a fait cinq observations participantes pendant trois jours et deux nuits en tant qu'une femme de ménage en stage dans l'hôtel pour prendre part dans la vie quotidienne des femmes de chambre à l'hôtel Waikiki. Elle a pris des notes de terrain et a fait des enregistrements audios. Elle observe que les interviews non-structurées donnent plus d'informations sur les tâches que les questionnaires. Nous pensons que l'emploi de différents instruments pour la collecte des données est utile, car cela lui a permis de trianguler ses sources et ses méthodes. C'est pour cela que dans notre étude, nous employons l'observation non-

participante, l'interview semi-structurée et le questionnaire pour identifier les situations de communication.

Les résultats de l'étude montrent que les femmes de chambre dans cet hôtel n'ont pas vraiment besoin des compétences linguistiques en anglais pour exercer leur travail dans l'hôtel, contrairement à ce qu'ont avancé leurs employeurs. Elle explique que c'est ainsi parce qu'il n'y a pas souvent d'interactions entre les femmes de chambre et les clients. De ces résultats, nous remarquons l'importance de collecter des données de différentes sources en utilisant différentes méthodes pour vérifier les besoins identifiés. Il est nécessaire alors pour notre étude de trianguler nos sources et nos méthodes de collecte de données.

Une autre étude dans le domaine de l'hôtellerie est celle de Santoso (2016) qui a fait une analyse des besoins langagiers en anglais des serveurs au restaurant de Pepito Grand Wahid Hotel en Indonésie. Cette étude a un lien avec la nôtre en raison du métier visé dans cette recherche. Néanmoins, bien que l'étude de Santoso et la présente étude se focalisent sur le même métier de serveur, elles se différencient en matière de la langue visée, du contexte de l'étude et de la méthodologie employée. Il est à noter que l'étude de Santoso s'est déroulée dans le contexte indonésien et la langue visée est l'anglais. Elle se différencie de notre étude au niveau de la langue (anglais) en question.

Pour la collecte des données, Santoso emploie seulement l'interview semi-structurée et les interviewés étaient exclusivement des serveurs. Cela montre que l'auteur n'a pas triangulé ses sources ni ses méthodes. Les participants de cette étude étaient six employés du restaurant qui ont au minimum quatre années d'expérience comme serveurs. Nous pensons que le

nombre des participants est trop petit pour l'étude. Dans notre cas, nous travaillons avec 31 serveurs de trois différents hôtels. Les interviews ont été enregistrées sous forme audio et ont été transcrites. Pendant que Santoso emploie seulement l'interview, notre étude adopte l'interview, l'observation et le questionnaire. Santoso avoue que l'emploi de l'interview comme instrument a posé des difficultés, car les serveurs étaient extrêmement occupés et n'avaient pas de temps pour l'interview. Il interviewait les serveurs pendant qu'ils travaillaient. Pour éviter cette difficulté, nous interviewions les serveurs bien avant le début de leur service quotidien ou après. L'étude a utilisé l'analyse des besoins des situations cibles d'Hutchinson et Waters (1987) pour son analyse. Les résultats montrent que les serveurs ont au moins un diplôme en hôtellerie (Hospitality College Diploma) et que la compétence la plus importante pour leur métier est l'expression orale en considérant la nature des situations de communication.

L'étude de Santoso se termine après l'analyse des besoins sans proposer des activités pédagogiques en anglais pour les serveurs. Il conseille plutôt au management de l'hôtel d'organiser une formation en langues pour ses employés. Notre étude, par contre, va au-delà de l'analyse des besoins pour concevoir un programme de formation pour les serveurs en français.

Dans une étude similaire, Masoumpanah et Tahririan (2013) analysent les besoins langagiers en anglais des réceptionnistes pour déterminer si les livres utilisés par les étudiants de tourisme présentent les besoins identifiés. Cette étude est pertinente à la nôtre en matière de la méthodologie employée par l'étude pour recueillir des données. L'interview, le questionnaire et l'observation sont les instruments de recherche adoptés pour cette étude. Les

interviewés étaient trois réceptionnistes et trois directeurs d'hôtel qui travaillent dans trois hôtels quatre étoiles. Les interviews ont été enregistrées sous forme audio et sont transcrites. Le questionnaire qui cherche à déterminer les besoins des étudiants en tourisme, a été administré aux étudiants. Bien que l'étude se focalise sur les étudiants de tourisme qui visent à travailler comme des réceptionnistes après les études, les auteurs recueillent aussi des données chez les experts du domaine pour trianguler leurs sources. Nous trouvons cela comme une bonne approche pour vérifier sur le terrain les besoins réels des réceptionnistes qui sont déjà en poste. En utilisant les trois instruments, il est évident que les auteurs ont triangulé leurs méthodes aussi. Toutefois, l'étude n'a rien dit sur comment l'observation a été menée bien qu'elle ait évoqué l'observation des réceptionnistes.

Les résultats montrent que les compétences en production écrite et en production orale sont plus exigées par ce métier. Pourtant, l'étude n'a rien proposé comme activités pédagogiques pour remédier aux lacunes identifiées dans les livres en question.

Une autre étude dans le domaine du tourisme est celle de Belaid et Khelifi (2018) qui porte sur l'analyse des besoins langagiers en français du personnel administratif au complexe touristique « La Gazelle D'or », tels que le chef de service, le secrétaire, le réceptionniste, le comptable, entre autres. « La Gazelle D'or » est un vaste complexe hôtelier et touristique ayant une capacité de 494 lits. Cette étude a un lien avec notre travail, car elle porte sur le recensement des situations de communication des professionnels déjà en poste dans le secteur du tourisme. Néanmoins, leur choix de public est différent du nôtre.

Pour le recueil des données, ces chercheuses, comme Santoso (2016) l'a fait, ont employé uniquement le questionnaire qui a été rempli par 18 employés. Nous pensons que l'utilisation d'un questionnaire seulement comme instrument de recherche ne donne pas l'opportunité aux chercheuses de vérifier les besoins identifiés.

Les résultats de l'étude montrent que les compétences en production écrite et en production orale sont plus exigées chez le personnel administratif de ce lieu de travail, car ils comprennent facilement déjà des discours oraux en français. Cependant, compte tenu des différents métiers des participants de l'étude, il n'est pas clair si l'étude se situe vraiment dans le domaine de FOS comme l'expriment les auteures ou dans le français de spécialité. En plus, après l'analyse des besoins langagiers, aucune activité pédagogique n'est proposée pour développer la production orale et écrite chez les professionnels.

L'étude suivante que nous passons en revue est celle de Bakah (2011). Il a fait son étude en FS dans le domaine du tourisme au Ghana. Il s'intéresse à l'intégration du français de tourisme dans le cursus des étudiants du Département de géographie et de tourisme à University of Cape Coast au Ghana. Dans le cadre de sa méthodologie de recherche, il a analysé les besoins de son public, les étudiants en tourisme. Pour la collecte des données, il a employé quatre types de questionnaire comme instruments de recherche, destinés à quatre catégories des participants : les étudiants en tourisme, le chef du Département de français, le chef du Département de la géographie et du tourisme et le Directeur du Ghana Tourist Board (maintenant Ghana Tourism Authority). Les besoins des étudiants ont été identifiés à partir du questionnaire.

Les résultats de son questionnaire destiné au Directeur du Ghana Tourist Board (à cette époque), attestent qu'il y a une demande pour la langue française dans le secteur. Le Directeur confirme l'importance de communiquer en français dans tous les sous-secteurs comme les agences de voyage, les hôtels, les restaurants, les « tours opérateurs, les sites touristiques, etc. Ces résultats sont pertinents à notre étude, car ils confirment les résultats de la pré-enquête de la présente étude. Les résultats du questionnaire destiné aux apprenants montrent que les apprenants ont une image positive envers l'apprentissage du français. Les résultats des questionnaires destinés au Chef du Département de la géographie et du tourisme montrent qu'ils sont pour l'intégration du français dans le programme du tourisme des étudiants du tourisme.

Bien qu'une analyse des besoins des étudiants ait été faite, l'étude n'a pas présenté des activités pédagogiques qui peuvent faciliter l'intégration du FS dans le cursus des étudiants du tourisme. L'étude révèle aussi que le français n'est pas développé dans ce secteur, car il n'est pas exigé lors des recrutements. Voilà pourquoi la plupart des employés ne parlent pas français même s'il y a le besoin.

Comme Bakah (2011), Hanak (2014) a fait l'analyse des besoins langagiers des étudiants. Pour lui, ce sont des étudiants de tourisme et d'hôtellerie. Cette étude est pertinente à la nôtre, car elle cherche aussi à recenser les situations langagières et professionnelles. L'auteur donne aussi une place à l'aspect culturel. Cependant, il vise des étudiants pendant que nous visons des professionnels déjà en poste.

En ce qui concerne l'instrument de recherche de l'étude, Hanak emploie seulement un questionnaire destiné uniquement aux étudiants de tourisme et d'hôtellerie pour recueillir leurs besoins alors que Bakah (2011) a employé quatre différents questionnaires destinés à quatre différentes catégories de participants. Hanak ne s'est pas rendu dans les lieux du travail pour savoir quelles sont les attentes des professionnels du domaine de ces futurs professionnels. Chambers (1980) conseille que les apprenants ne peuvent pas être la source principale des données pour déterminer les objectifs d'un programme. Nous pensons que le chercheur devait aussi consulter les experts du domaine pour rendre ses données plus fiables. Pour notre part, nous prenons nos données chez les professionnels déjà en poste. Ce sont eux qui font l'expérience sur le terrain et seront en mesure de nous dire exactement les besoins cibles exigés par le métier.

Pour l'analyse des besoins, Hanak a suivi les démarches proposées par Mangiante et Parpette (2004). Les résultats montrent que les étudiants sont motivés pour suivre une formation spécialisée en tourisme et en hôtellerie pour pouvoir communiquer dans des situations professionnelles.

Enfin du compte, il propose d'élaborer un module de français spécifique aux trois domaines, le tourisme, l'hôtellerie et la restauration, destiné aux étudiants de tourisme et d'hôtellerie. Bien que le module ne soit pas présenté dans l'article, l'auteur en donne une description. Il accorde une place importante à la culture dans son module. Hanak (2014 : 269) conseille que « les points grammaticaux doivent être abordés d'une manière progressive au moment où ils sont les plus utiles pour, par exemple, effectuer une des tâches demandée ». Nous trouvons ce conseil très pertinent à notre étude, car

nous incluons l'aspect linguistique dans le programme de formation en français que nous concevons pour les serveurs. Nous prenons en compte, alors, ce conseil dans l'élaboration de notre programme.

A ce point, nous passons en revue quelques études qui portent sur l'analyse des besoins faites dans d'autres domaines.

ii. Analyse des besoins langagiers dans d'autres domaines spécifiques

Nous passons maintenant à l'étude de Hamga (2015) qui se situe dans le secteur hospitalier. Elle vise l'analyse des besoins langagiers des médecins en production orale et écrite. Elle cherche aussi à identifier les situations de communication auxquelles ces médecins sont confrontés lors de l'exercice de leur travail. Cet objectif a un lien avec notre travail, car nous visons aussi d'identifier les situations de communication auxquelles est confronté notre public. Comme instrument de recherche, elle utilise le questionnaire, l'entretien et l'observation.

Cette étude est pertinente pour nous en raison de son choix d'instruments de collecte des données. Elle passe quinze jours de stage dans le milieu pour pouvoir recueillir les données. Elle rapporte que les médecins étaient gênés par la présence du microphone au moment de l'enregistrement. Alors, elle n'a pas pu enregistrer son interview. Néanmoins, la chercheuse manque de nous dire comment elle a effectué l'observation en tant que stagiaire. Pendant l'observation, elle identifie les différentes tâches que les médecins accomplissent lors des séances des consultations. Elle distribue des questionnaires à 35 médecins.

Pour mener sa recherche, elle a suivi les démarches proposées par Mangiante et Parpette (2004). Les résultats de son analyse montrent que les

besoins langagiers des médecins portent sur l'écrit et l'oral. L'écrit comporte des tâches comme « lire des articles médicaux, écrire des ordonnances, écrire de certificats médicaux, etc » pendant que l'oral comprend « la prise de parole en public, des journées d'étude, etc ». L'identification des tâches qui sont effectuées par les médecins nous a aidée à mieux identifier les besoins des médecins. Après l'analyse des besoins des médecins, elle propose des séquences pédagogiques pour le milieu médical en prenant en compte les besoins identifiés.

Dans le contexte ghanéen, Appiah (2018), fait une analyse des besoins du personnel de santé. Il situe son étude dans le domaine de FOS. Comme Hamga (2015), il a travaillé dans le secteur hospitalier. Cependant, tandis que Hamga se focalise sur l'analyse des besoins d'un seul métier, le travail d'Appiah vise presque tout le personnel de santé.

Pour la collecte des données, il a employé l'observation, l'entretien et le questionnaire. Le choix méthodologique de cette étude est pertinent à notre travail, car nous utilisons aussi ces mêmes instruments de recherche. Il cherche à faire une observation participante mais il raisonne que sa présence peut modifier le comportement qu'il veut observer et donner donc des résultats erronés. Alors, au lieu de se présenter comme patient pour faire l'expérience, il a plutôt demandé l'assistance d'un patient francophone qui avait un rendez-vous avec le médecin, d'enregistrer son dialogue avec l'agent de sécurité, l'agent de réception et le médecin. Le chercheur n'était pas, donc, dans la salle de consultation pour avoir une conversation avec le médecin en tant que patient peut-être. Nous pensons donc que c'est plutôt une observation non-participante qu'il a faite.

Après l'analyse des besoins langagiers du personnel du milieu de la santé, il classifie le personnel en trois catégories : le personnel soignant, le personnel paramédical et le personnel administratif. À notre avis, il ne devait pas regrouper les métiers individuels du secteur de santé en catégories compte tenu du fait que chaque métier qui se trouve dans une catégorie du personnel a ses propres besoins spécifiques. Ceci, nous pensons, ne rendra pas les besoins identifiés comme spécifiques.

Les résultats indiquent l'exigence de la langue française dans les métiers du personnel de santé ghanéen. Ils montrent aussi que certains participants font recours aux interprètes non-professionnels quand il y a un patient exclusivement francophone tandis que d'autres utilisent du langage gestuel. Bien qu'il n'ait pas reçu une demande de formation de la part du personnel de santé, il estime que le besoin langagier est réel. C'est pareil dans notre cas aussi. Nous avons remarqué le besoin d'apprendre la langue française chez les serveurs, d'où notre décision de mener cette étude et concevoir un programme de formation pour eux malgré le fait que nous n'avons pas reçu une demande explicite. Appiah (2018), pour sa part, a proposé quelques activités pédagogiques sous forme de dix (10) leçons pour le personnel de santé pour remédier à la situation. Le syllabus qui vise le niveau A1 du CECRL a des éléments linguistiques, socioculturels et pragmatiques.

Maintenant, abordons les études de deux auteurs qui ont conçu des programmes de formation en français pour leur public de FOS en tourisme et hôtellerie.

b. Conception du programme de formation en FOS dans le domaine du tourisme et de l'hôtellerie

Dans cette sous-section, nous passons en revue quelques études faites sur la conception du programme de formation en FOS pour des publics en français du tourisme et de l'hôtellerie (Sefu, 2014; Chinhama dos Santos, 2015).

Sefu (2014) cherche à produire un curriculum de FOS pour le français du tourisme et de l'hôtellerie pour les étudiants de l'Université de Mzuzu au Malawi. Elle veut déterminer les situations de communication spécifiques dans lesquelles l'utilisation de la langue française est exigée dans le secteur du tourisme et de l'hôtellerie. Cet objectif a un lien avec notre étude, car nous cherchons aussi à déterminer les situations de communication de notre public, les serveurs. Cependant, nous notons que les objectifs de son étude ne visent pas un métier spécifique dans le secteur mais elle s'adresse plutôt à plusieurs métiers dans le secteur du tourisme et de l'hôtellerie. Pour la collecte des données, elle utilise le questionnaire, l'entretien et l'observation des interactions. Bien qu'elle ait les étudiants de tourisme et d'hôtellerie comme son public, elle recueille aussi des données auprès d'experts du secteur du tourisme et de l'hôtellerie. Nous trouvons cela comme une bonne manière de trianguler ses données pour les rendre fiables. Elle a pris des notes pendant l'observation et a fait des enregistrements audios des entretiens. Les résultats de son analyse révèlent deux catégories d'apprenants, ceux en formation initiale et ceux en formation continue. Les résultats indiquent aussi que l'oral est une compétence très importante pour ce public.

Après l'analyse des données, elle avance à l'élaboration d'un cours de FOS. Le curriculum est basé sur l'approche communicative et la perspective actionnelle. Elle adopte les démarches proposées par Mangiante et Parpette (2004) pour la guider. La formation prévue aura lieu dans un système universitaire et durera vingt-huit semaines qui égalent une année académique. Elle vise des apprenants qui veulent acquérir un niveau A1-A2. Un programme de FOS selon les experts (Mangiante & Parpette, 2004; Carras, Tolas, Kohler & Szilagyi, 2007) dépasse rarement trois mois. Nous nous demandons alors si ce programme conçu est du FOS.

Concernant le contenu du curriculum, nous remarquons qu'il y a les aspects linguistiques (grammaticaux, lexicaux, phonétiques), sociolinguistiques (culturel) et pragmatiques. Elle explique que ces éléments permettront à l'apprenant de réaliser la tâche donnée. Nous partageons cet avis.

La dernière étude que nous passons en revue est celle de Chinhama dos Santos (2015). Il a fait son enquête dans le secteur de l'hôtellerie et du tourisme en Angola. Il veut concevoir un programme de formation en français destiné aux futurs professionnels de l'hôtellerie et du tourisme dans le contexte angolais. Bien que cette étude ait un rapport à notre travail, elle se focalise sur des futurs professionnels, c'est-à-dire les étudiants comme l'a fait Sefu (2014). Elle s'adresse aux métiers dans le domaine du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration. Tandis qu'elle ne vise pas un métier spécifique dans le secteur, notre étude s'intéresse à un métier spécifique. L'étude a pour but d'analyser les faits linguistiques qui sont produits de l'interaction entre les agents des hôtels et des sites touristiques et les touristes

français et francophones. Il partage l'opinion que les professionnels doivent apprendre des savoir-faire communicatifs. Comme instruments pour la collecte des données, il utilise une grille d'entretien et des questionnaires. Il n'a pas fait l'observation. Les questionnaires étaient destinés aux professionnels en poste ainsi qu'aux futurs professionnels. Il a donc triangulé ses sources.

Après l'analyse des besoins, il conçoit un programme de formation. Il a fixé les composantes à inclure ainsi, le public, les objectifs de la formation, les tâches professionnelles, les situations de communication (orales et écrites), les compétences visées, etc.

Nous observons que le programme de Chinhama de Santos va durer 146 semaines (environ 34 mois). Il faut noter aussi qu'un programme de FOS dépasse rarement quelques mois (Mangiante & Parpette, 2004). Nous doutons alors que ce travail se situe dans le domaine de FOS, comme le dit le chercheur en considérant la durée et la totalité des métiers visés. Puisque nous situons notre programme en FOS, nous faisons attention à la durée de notre programme, puisqu'un programme de FOS a un temps limité qui dépasse rarement trois mois selon Mangiante et Parpette (2004).

Le programme est divisé en seize (16) unités avec des sous-unités couvrant tous les trois domaines (de tourisme, hôtellerie et restauration). Le contenu du programme de Chinhama de Santos (2015 :131) est le suivant : « des contenus communicatifs, contenus linguistiques-grammaire et lexique, contenus socioculturels, des activités pour développer les compétences visées, des exercices réalisables, des tâches finales, des supports privilégiés et de références bibliographiques pour chaque unité. » Nous pensons que le contenu

couvre les aspects essentiels pour mener son public à développer les compétences requises.

En guise de synthèse, nous dirons que cette revue nous a donné une bonne idée de ce que d'autres auteurs ont fait et ce qu'ils n'ont pas pu faire.

Après notre revue des travaux faits sur l'analyse des besoins langagiers d'un public spécifiques, nous observons que la majorité des chercheurs (Jasso-Aguilar, 1999; Masoumpah & Tahririan, 2013; Sefu, 2014, Hamga, 2015; Appiah, 2018) ont employé trois différents types d'instruments de recherche, le questionnaire, l'interview et l'observation pour la collecte de leurs données. Tous ces auteurs ont fait l'observation non-participante dans les lieux de travail pour observer les professionnels quand ils travaillent sauf Jasso-Aguilar (1999) qui a réalisé l'observation-participante. Nous pourrions dire que l'utilisation de l'observation-participante comme un instrument pour la collecte des données dans des études sur l'analyse des besoins dans notre domaine est rare.

Encore, nous observons que la majorité des études que nous avons passées en revue dans le domaine du tourisme-hôtellerie-restauration, ont achevé leur recherche après l'analyse des données, sauf quelques-uns (Sefu, 2014; Hanak, 2014; Chinhama dos Santos, 2015) qui ont travaillé spécifiquement sur le français du tourisme-hôtellerie-restauration et qui ont proposé des activités pédagogiques. Il est à noter aussi que ceux qui ont fait leur enquête dans le domaine du français de l'hôtellerie-restauration ont choisi d'étudier le cas des futurs professionnels, les étudiants. Ils ne s'intéressent pas à un seul métier mais au domaine entier du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration. Aussi, ils visent des futurs professionnels et non pas les

professionnels déjà en poste. En plus, les programmes qu'ils ont conçus sont destinés aux étudiants au niveau universitaire. Nous n'avons pas trouvé un travail spécifique en français visant la conception d'un programme de formation pour uniquement les serveurs au restaurant à une courte durée dans le contexte ghanéen. Voilà, l'écart que notre étude cherche à combler.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons défini les concepts clés de notre recherche tels que le Français sur Objectifs Spécifiques, le Français de Spécialité, le Français Langue Professionnelle, l'Andragogie, les notions du besoin et de la tâche pour mieux cibler notre travail. L'approche d'enseignement adoptée dans cette recherche est l'approche actionnelle avec l'emphase sur les tâches. Nous avons établi un plan que nous suivons pour concevoir notre programme de formation. Les besoins de notre public que nous cherchions à identifier sont les besoins cibles et les besoins d'apprentissage. Comme approche d'analyse des besoins, nous nous servons de l'approche de Hutchinson et Waters (1987) et l'approche de Long (2018). Nous avons aussi passé en revue quelques travaux empiriques qui ont un lien avec notre domaine de recherche pour pouvoir faire le point et nous situer dans la littérature.

Nous exposons ensuite la méthodologie de notre recherche dans le chapitre suivant.

CHAPITRE TROIS

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Introduction

Nous présentons dans ce chapitre, la démarche méthodologique que nous suivons dans cette étude. Nous exposons l'approche choisie pour mener notre étude. Ensuite, nous expliquons les différentes méthodes et techniques de recherche que nous adoptons. Puis, nous parlons aussi de la population cible de notre recherche, l'échantillon choisi de cette population et les lieux de travail où nous menons notre enquête. Après, nous discutons des instruments que nous utilisons pour la collecte des données et du processus suivi qui nous ont permis de valider nos hypothèses de départ. Nous parlons aussi des outils employés pour l'analyse des données collectées. Les problèmes rencontrés lors de la collecte des données sont aussi exposés.

Nous rappelons que notre étude porte sur l'analyse des besoins spécifiques (des besoins cibles et des besoins d'apprentissage) des serveurs au restaurant de l'hôtel afin de concevoir un programme de formation spécifique en français pour eux. À partir d'une pré-enquête que nous avons menée auprès de douze (12) hôtels à Accra, déjà mentionnés dans le contexte de notre étude, nous avons constaté l'importance de la langue française dans la vie professionnelle des employés de l'hôtel surtout les serveurs/serveuses au restaurant qui font face aux barrières linguistiques en français et en d'autres langues internationales. Nous avons noté le besoin qu'il y a pour des personnels ghanéens aux restaurants qui n'arrivent pas à communiquer en français d'apprendre la langue pour faire face aux situations de

communication lors de l'exercice de leur travail. Nous avons aussi observé le désir d'apprendre le français chez les serveurs et l'intérêt des gérants de ces hôtels de faire apprendre le français à leurs employés.

Pour pouvoir concevoir un programme de formation pour les serveurs, nous analysons tout d'abord notre public pour déterminer son profil et puis analyser leurs besoins spécifiques face à des situations de communication dans son lieu de travail. Pour arriver à ce terme, nous avons formulé quelques questions pour nous guider dans notre étude. Les questions sont :

- i. Quel est le profil des serveurs/serveuses au restaurant de l'hôtel à Accra ?
- ii. Quels sont les besoins spécifiques des serveurs/serveuses au restaurant de l'hôtel à Accra face à des situations communicatives lors de l'exercice de leur profession ?
- iii. Quelle est la nature du programme de formation spécifique en français que nous pouvons concevoir pour eux pour les aider à mieux communiquer avec les clients qui ne parlent que le français ?

Pour pouvoir trouver des réponses à ces questions, nous établissons une approche méthodologique à suivre.

Approche de la recherche

Une recherche peut suivre une approche particulière selon les objectifs que l'on cherche à atteindre. Il y a deux approches basiques en recherche : quantitative et qualitative (Kothari, 2004). Denzin et Lincoln (2005) expliquent que la recherche qualitative implique une approche naturaliste et interprétative du monde. Il implique que les chercheurs qui font des recherches

qualitatives étudient des choses dans leurs milieux naturels. Dans cette explication concernant la recherche qualitative, nous notons que le milieu naturel veut dire l'endroit où se déroule la situation en question. Ainsi, dans ce type de recherche, les chercheurs mènent l'étude dans le milieu où les participants font l'expérience du problème de recherche pour pouvoir mieux comprendre la situation. Par exemple, si nous voulons identifier les besoins cibles et les besoins d'apprentissage des serveurs, il faut que nous allions sur leurs lieux de travail, les restaurants, pour mener notre enquête. Comme l'explique davantage Creswell (2007), la recherche qualitative cherche à étudier une population pour résoudre un problème. Il ajoute que cette recherche peut être faite aussi pour mieux comprendre en détail un problème et ce détail peut être établi seulement par le contact direct avec la population cible à travers des visites et des interactions dans leur milieu naturel. Nous sommes d'avis que le contact direct avec notre population cible nous donnera l'opportunité d'observer nous-mêmes les situations de communication auxquelles les serveurs font face dans les restaurants.

Kothari (2004) fait comprendre que l'approche qualitative examine les attitudes, les opinions et le comportement des personnes dans une manière subjective. À notre avis, cette approche est considérée subjective parce que le chercheur donne un rapport de ce qu'il voit ou observe mais fait une interprétation selon un point de vue personnel. Les données collectées par exemple, sont souvent des perceptions, des points de vue, des expériences et des opinions des participants qui peuvent être exprimés différemment d'une personne à l'autre. Pour minimiser la subjectivité dans nos données

qualitatives, nous triangulons les sources des données et les méthodes employées pour la collecte des données (Long, 2005).

Concernant l'approche quantitative, Creswell (2009), explique qu'elle teste des théories objectives en examinant la relation entre des variables. Elle concerne donc des données chiffrées dont l'on peut faire des analyses statistiques. Selon lui, une approche quantitative peut prendre la forme d'un sondage ou expérimentale alors qu'une approche qualitative peut être une étude ethnographique, une étude narrative ou une étude de cas. Il explique davantage qu'une étude peut être plus qualitative que quantitative ou vice versa. Il s'agit ici de la méthode mixte où les deux approches sont intégrées dans une étude. Dans ce cas, le chercheur recueillera des données quantitatives et qualitatives par l'approche mixte.

Lors de notre revue des travaux antérieurs en chapitre 2, nous avons remarqué que la majorité des chercheurs faisant des études relatives à la nôtre, utilisaient une approche mixte pour la collecte de leurs données, c'est-à-dire, l'approche qualitative et l'approche quantitative à la fois (Jasso-Aguilar, 1999 ; Masoumpanah & Tahririan, 2013; Sefu, 2014; Chinhama dos Santos, 2015; Hamga, 2015; Appiah, 2018). Les instruments de recherche qu'ils ont adoptés étaient l'interview (structurée, semi-structurée ou non-structurée), l'observation (participante ou non-participante) et le questionnaire. Chinhama dos Santos (2015) a utilisé seulement deux instruments; le questionnaire et l'entretien. Il n'a pas fait l'observation. Nous avons noté aussi que l'observation-participante est moins adoptée par la majorité des chercheurs malgré le fait que Jasso-Aguilar (1999) et Hodlin (cité en Roberts, Davies & Jupp, 1992) attestent qu'elle est une source riche pour l'identification des

besoins langagiers. Dans notre revue de la littérature, c'est seulement Jasso-Aguilar (1999) qui a fait une observation-participante.

Dressen-Hammouda (2013) l'observe qu'un nombre croissant des chercheurs dans le domaine de l'Anglais sur Objectifs Spécifiques utilisent l'approche qualitative (ethnographie) pour mener leurs recherches. Il s'agit ici des recherches portant sur l'analyse des besoins langagiers. D'après O'Reilly (2005), l'ethnographie implique non seulement l'interaction avec le public cible et de leur poser des questions, mais aussi l'étude de leur manière de vie à travers l'observation et la participation dans leur vie quotidienne. Autrement dit, le chercheur apprend par expérience la manière de vie quotidienne de son public. Néanmoins, Dressen-Hammouda, note que ces chercheurs ne font pas normalement une étude ethnographique réelle. Ils choisissent juste quelques techniques et approches ethnographiques selon le besoin actuel de leur recherche. Une vraie étude ethnographique pour Long (2005) demande une immersion prolongée dans le milieu cible pour des années, des fois. Il note comme Dressen-Hammouda (2013) que jusqu'au temps de son ouvrage (2005), aucun chercheur n'a fait une vraie étude ethnographique pour l'analyse des besoins. En plus, Dressen-Hammouda (2013) explique que toutes les études ethnographiques sont qualitatives mais pas toutes les études qualitatives sont ethnographiques. Elle fait comprendre que l'emploi des interviews en profondeur et des « focus groups » ne constituent pas une étude ethnographique s'ils sont utilisés isolément des autres méthodes et sans une présence prolongée dans le milieu d'enquête.

Nous ne pouvons pas mener une vraie étude ethnographique à cause du temps prolongé qui est exigé sur le terrain comme le racontent Long (2005) et

Dressen-Hammouda (2013). Nous avons un temps limité pour terminer notre travail de recherche. En plus, nous recueillons nos données, juste après la première vague de la pandémie de la COVID-19 au Ghana. Les managements des hôtels ne voulaient pas avoir une étrangère parmi leurs employés considérant le fait que le coronavirus était très contagieux et mortel à ce point. Tous les hôtels prenaient des précautions de sécurité.

Pour cette étude, nous adoptons l'approche mixte. Nous pensons qu'elle nous servira mieux à analyser les besoins spécifiques de notre public afin de concevoir un programme de formation spécifique pour eux. Il s'agit, dans notre étude, des interactions avec les serveurs dans leur milieu naturel. C'est-à-dire le restaurant de l'hôtel où ils travaillent. En interagissant avec notre population, en les écoutant parler, en les observant exécuter leurs activités professionnelles dans leurs lieux de travail, nous avons été bien en mesure de mieux identifier leurs besoins face à des situations communicatives lors de l'exercice de leur métier. Comme l'approche qualitative favorise la familiarisation des chercheurs avec le milieu naturel et l'étude de la population afin de résoudre un problème, nous l'adoptons pour la collecte des données sur les besoins cibles et les besoins d'apprentissage des serveurs. Nous adoptons une approche quantitative, à l'aide d'un questionnaire, pour découvrir le profil des serveurs choisis pour l'étude.

Méthodes de recherche utilisées pour la collecte des données

Il s'agit ici des moyens et des méthodes que nous avons employé pour recueillir des données. Dans cette étude, l'enquête de terrain est indispensable. Comme le disent Parpette, Carras et Abou Haidar (2015 :3), « la première étape du travail de conception en FOS consiste à se familiariser avec le milieu

cible pour en découvrir l'organisation, les fonctions, les acteurs et les discours ». Ils expliquent qu'elle consiste à « collecter un ensemble de données sur lesquelles s'appuiera l'élaboration du programme de formation » (p.3). C'est-à-dire que les données que nous avons collectées, serviront comme la base de la conception de notre programme. Mangiante et Parpette (2004 :46), expliquent que l'étape de la collecte des données, « conduit l'enseignant à sortir de son cadre habituel de travail pour entrer en contact avec un milieu qu'il ne connaît pas ». Ils soulignent que l'enquêteur doit, « enregistrer, traiter, conserver des discours oraux et écrits qu'il devra ensuite analyser en vue de leur exploitation pédagogique » (p.46). Alrabadi (2011 :101) suggère aussi que, « l'enseignant doit, dans la mesure de ses possibilités, se déplacer, aller sur le terrain, s'informer des discours qui s'y pratiquent, recueillir les écrits professionnels, enregistrer, filmer des séances de la vie professionnelle, effectuer des interviews, etc. ».

Comme le conseillent les auteurs cités ci-dessus, nous nous sommes déplacée dans le milieu naturel de notre population, là où les serveurs exercent leur métier, pour observer leur vie professionnelle. Il est nécessaire pour nous d'entrer en contact avec les serveurs pour pouvoir mieux collecter les données sur le terrain et enregistrer leurs discours quotidiens avec leurs clients. Nous sommes d'avis qu'une visite sur le terrain nous donne l'opportunité pour observer nous-mêmes la vraie situation qui se présente et pour obtenir des données essentielles.

Triangulation des sources et des méthodes

L'utilisation des différentes méthodes pour la collecte des données est prônée par Long (2005), comme un moyen qui rend fiables et valides les

données collectées dans une analyse des besoins. Il insiste sur la triangulation des sources et méthodes utilisées dans la collecte des données, c'est-à-dire, la diversification des sources des données que nous recueillons pour l'étude et des méthodes par lesquelles ces données sont collectées. Dressen-Hammouda (2013), explique que la triangulation permet au chercheur de valider ses résultats à travers plusieurs moyens. Nous nous servons alors des méthodes de recherche telles que l'observation, les interviews et le questionnaire comme d'autres chercheurs (Jasso-Aguilar, 1999; Masoumpanah & Tahririan, 2013; Sefu, 2014; Hamga, 2015; Appiah, 2018) l'ont fait. Avec ces trois instruments nous pouvons trianguler les méthodes de collecte des données pour notre étude, ainsi que les données elles-mêmes. Par ces moyens, nous pourrions vérifier les données collectées par l'un ou l'autre méthode.

Instruments de recherche choisis pour l'étude

Nous avons décidé d'adopter une approche mixte pour la collecte de nos données. Pour mener à bien notre enquête, nous choisissons trois instruments de recherche, à savoir l'observation, l'interview et le questionnaire. Nous expliquons ensuite en détail les instruments choisis et les outils que nous avons employés pour chaque instrument.

Observation

D'après Kothari (2004), il y a l'observation participante et l'observation non-participante. Si le chercheur se fait membre de la population cible qu'il observe pour faire l'expérience de toutes les activités du groupe, il s'agit ici de l'observation participante. Par contre, s'il ne se mêle pas dans les

activités de la population qu'il observe et qu'il ne participe pas dans leur vie quotidienne, c'est l'observation non-participante.

O'Reilly (2005), explique aussi que l'observation participante est la méthode principale de l'ethnographie. Elle cite l'accès au terrain, le temps long à passer au milieu cible, la participation dans la vie quotidienne pour se faire oublier par les observés, l'observation# et la prise des notes comme des éléments clés de l'observation participante. À cause du temps prolongé que l'on doit passer sur le terrain (Dressen-Hammouda, 2013 ; Long, 2005 ; O'Reilly, 2005), nous ne pouvons pas mener une vraie étude ethnographique. Néanmoins, nous adoptons ainsi quelques techniques et méthodes utilisées dans l'étude ethnographique telles que la prise des notes, l'enregistrement des discours, l'observation, comme d'autres chercheurs (Masoumpah & Tahririan, 2013 ; Sefu, 2014; Hanga, 2015; Yegblemenawo, 2018; Appiah, 2018) qui ont fait des analyses des besoins langagiers dans leurs études.

Mangiante (2015 :39) propose, « une période d'observation des tâches professionnelles et des personnes au travail avec lesquelles l'enseignant pourra engager la discussion pour mieux comprendre leur rôle, leurs fonctions ». Alors, en tant qu'observatrice non-participante, nous avons passé un mois pour observer la vie quotidienne des serveurs au restaurant dans trois (3) hôtels, Marriott Hotel, Swiss Spirit & Suites Alisa Hotel et Oak Plaza Hotel. Nous avons observé les tâches professionnelles qu'ils accomplissent dans leurs lieux de travail pour pouvoir mieux identifier les situations de communication auxquelles font face les serveurs lors de l'exercice de leur travail. Nous avons observé aussi des interactions quotidiennes entre les serveurs et leurs clients.

Alors, à partir des situations de communication identifiées, nous pouvons mieux analyser les besoins cibles des serveurs.

Les observations ont été faites à l'aide d'une grille d'observation. Kothari (2004) suggère que le chercheur se pose les questions suivantes : qu'est-ce que doit être observé ? Comment est-ce que les observations doivent être notées ? Comment assurer l'exactitude de l'observation ? Pour ce faire, nous avons adapté et modifié la grille d'observation proposée par l' « Institut Français et la Chambre de commerce et d'industrie de Paris, Ile de France » qui vise la formation professionnelle en français pour nous guider à identifier les besoins spécifiques des serveurs. Cette grille d'observation cherche à analyser le lieu de travail des serveurs, c'est-à-dire les locaux des hôtels. Elle aide aussi à identifier les situations de communication des serveurs au restaurant de l'hôtel à Accra, Ghana, entre autres. Nous la présentons en Annexe B.

La grille est divisée en cinq parties. Dans la première partie intitulée « présentation du lieu du travail », il s'agit d'une description des locaux des hôtels enquêtés et leurs restaurants. Nous observons les hôtels et leurs restaurants pour déterminer les horaires qui règlent les activités quotidiennes, l'ambiance générale de la place, etc.

La deuxième partie cherche à identifier les situations professionnelles du public. Elle nous a aidée à identifier les situations professionnelles (situations de travail mises en œuvre) au restaurant. Nous observons les différentes activités qui se passent dans les restaurants. Nous notons aussi les tâches qu'ils effectuent quotidiennement, etc. L'identification des tâches

qu'exécutent les serveurs quotidiennement nous a aidée à mieux déterminer les situations de communication des serveurs.

La troisième partie porte sur le public. Il s'agit ici des serveurs, des superviseurs et des clients qui fréquentent le restaurant. Nous avons observé les origines des clients qui fréquentent les restaurants et la langue qu'ils parlent avec les serveurs. Nous observons aussi la fréquence des clients étrangers pendant la période de notre enquête. Ces informations nous aideront à déterminer les types de clients auxquels les serveurs ont affaire pendant l'exercice de leur métier. Nous observons aussi les serveurs/serveuses pour voir leurs comportements et leurs attitudes pendant le service. Nous notons aussi les conditions dans lesquelles ils travaillent et la durée de leur horaire journalier.

La quatrième partie cherche à analyser les situations de communication auxquelles font face les serveurs. Elle inclut les situations dans lesquelles la communication entre le serveur et ses clients a lieu, de quoi il parle, les interlocuteurs, la fréquence de l'interaction, le type de communication, formel ou informel ? Cette partie est très importante pour déterminer la nature de la communication que font les serveurs, soit à l'oral, soit à l'écrit, face-à-face et/ou par téléphone.

Finalement, dans la cinquième partie, nous faisons une analyse de la langue utilisée dans ces interactions. Dans cette analyse de discours, nous notons le lexique professionnel, c'est-à-dire « le jargon du métier », les verbes fréquemment utilisés et le temps verbal le plus utilisé dans les discours. Pour ce faire, nous voulions enregistrer des discours entre les serveurs et leurs clients si la permission est accordée. Néanmoins, l'autorisation pour faire

l'enregistrement du discours n'a pas été accordée. Alors, nous avons pris des notes rapides des interactions. Voyons ensuite comment la prise de notes peut être employée pour la collecte des données.

Spradley (1980), suggère quatre formes de la documentation du travail de terrain. Le chercheur peut prendre des notes sur place sous forme des mots, des phrases ou des citations dans des conversations lors de l'observation sur le terrain (condensed account). Il peut aussi écrire en détail des informations obtenues juste après chaque session sur le terrain (expanded account). Il peut également garder un carnet de terrain dans lequel il peut rédiger les expériences, les idées, les erreurs commises, des problèmes ainsi que les succès de chaque jour (fieldwork journal). Le chercheur peut aussi faire une analyse et une interprétation de ce qui est étudié sous forme de brainstorming (Analysis and interpretation). Nous pensons que ces moyens de prendre des notes lors du travail de terrain sont essentiels pour nous, car la prise des notes aide à rappeler les événements et les activités observés pendant la période d'observation.

Kothari (2004), raisonne que l'observation devient scientifique et une méthode pour la collecte des données si elle est bien planifiée et notée et elle peut être vérifiée pour la validité et la fiabilité. O'Reilly (2005), conseille que les notes soient prises quotidiennement comme l'on peut oublier facilement, surtout les détails de ce qu'on a vu ou a entendu. Elle suggère que le chercheur garde un petit carnet dans lequel il peut noter tout ce qu'il trouve utile à son étude. Nous gardons ainsi un carnet de terrain pour noter tout ce que nous observons chaque jour pendant cette période sur le terrain. Dans ce carnet, toutes les activités et tous les événements pertinents observés pendant

notre travail de terrain sont notés en détails. Les informations sont notées parfois sur place si possible ou juste après la session d'observation.

Questionnaire

Pour obtenir des données comme l'âge, le niveau d'éducation, la nationalité, le sexe de tous nos participants, nous avons adopté une approche quantitative (O'Reilly, 2005). Quoique tous ces éléments cités au-dessus donnent des informations sur la démographie de notre public, ils peuvent aussi nous aider à déterminer son profil. Une étape de la démarche que nous suivons pour mener cette enquête porte sur l'analyse du public et toutes ces questions sont nécessaires dans cette analyse. Nous avons établi ce questionnaire en nous appuyant sur les modèles de Hutchinson et Waters (1987) qui cherchent à analyser les besoins cibles et les besoins d'apprentissage. Ces informations nous ont aidées à répondre à deux questions de recherche, le profil du serveur et la nature du programme de formation.

Le questionnaire qui est divisé en deux parties est composé de 12 questions. Toutes les questions sont à choix multiples sauf deux qui demandent aux serveurs de donner leurs propres réponses. Nous les avons traduites en anglais avant de les administrer aux serveurs pour faciliter leur compréhension. Une copie du questionnaire en anglais peut être trouvée dans l'Annexe C. Toutes ces questions visent à trouver des réponses à nos questions de recherche. Par la question 12, par exemple, nous cherchons à savoir quel mode de formation sera le meilleur pour les serveurs en fonction de leur horaire au travail et le fait qu'ils sont toujours occupés. Nous leur avons donné les options de choisir les différents modes tels que formation : en présentiel, à

distance ou hybride. Cette information nous a aidée à déterminer un aspect de la nature du programme de formation.

Interview

Il y a différents types d'interviews (Kothari, 2004), mais notre étude adopte l'interview semi-structurée comme l'un des instruments pour recueillir des données chez notre population sur leurs besoins cibles et leurs besoins d'apprentissage. Pour faire une interview semi-structurée, O'Reilly (2005), explique que le chercheur peut avoir un guide ou un plan ou simplement un sujet. Nous avons établi ainsi deux guides d'interview consistant en des questions que nous voulons poser à nos interviewés en nous appuyant sur les modèles d'analyse des besoins cibles et des besoins d'apprentissage de Hutchinson et Waters (1987) et le modèle d'analyse basé sur des tâches de Long (2005). Nous nous sommes aussi inspirée du guide d'interview proposés par l'Institut Français et la Chambre de commerce et d'industrie de Paris Ile de France (www.ciep.fr/sites/default.../memento-fos-2_fiche-thematique-fos.pdf) qui cible la formation professionnelle en français. Nous présentons les guides de l'interview destinés au serveur du restaurant en Annexe D.

Ces questions cherchent à recueillir des informations pour répondre à nos trois questions de recherche. À partir des informations sur les tâches professionnelles qu'accomplissent les serveurs au restaurant nous pouvons déterminer les situations de communication. Nous ne sommes pas obligée de suivre coûte que coûte ce guide d'interview. Nous pouvons poser des questions de suivi pour mieux comprendre une information donnée par un participant, car nos interviews seront semi-structurées (Kothari, 2004).

Pour trianguler nos sources d'information sur les situations de communication des serveurs et les tâches qu'ils accomplissent au restaurant, nous avons interviewé aussi leurs superviseurs. La triangulation des sources comme le dit Long (2005), aide le chercheur à vérifier les informations recueillies et à déterminer la validité et la fiabilité des données collectées. Nous menons alors les interviews auprès des 14 (quatorze) serveurs et serveuses sélectionnés parmi l'échantillonnage choisi dans les 3 (trois) hôtels et 3 (trois) superviseurs du restaurant, sous forme d'interactions informelles pour comprendre le milieu dans lequel ils travaillent et pour identifier les situations de communication auxquelles font face les serveurs au cours de l'exercice de leur métier. Les interviews nous aident à mieux comprendre aussi les activités professionnelles des serveurs. Comme le disent Reeves, Peller, Goldman et Kitto (2013), le chercheur obtient des explications sur la manière de vie sociale et quotidienne des participants à travers les interviews. Dans la présente enquête, nous cherchons à identifier les tâches professionnelles du serveur du point de vue des superviseurs. Ces derniers sont en charge des activités du restaurant et les serveurs sont sous leur autorité. Alors, nous sommes d'avis qu'ils peuvent nous fournir des informations nécessaires sur les serveurs aux restaurants et leurs activités professionnelles. Nous présentons le guide d'interview destiné aux superviseurs des restaurants enquêtés à Accra en Annexe D.

Kothari fait savoir que l'interview en tant que méthode a plusieurs avantages. Le chercheur peut toujours reformuler ses questions et des informations personnelles peuvent être obtenues facilement par cette méthode. Le chercheur peut changer le niveau de la langue selon le niveau d'éducation

de la personne interviewée. Pour des limitations, il envisage que certaines personnes ne seront pas disponibles pour être interviewées et aussi l'interview peut prendre trop de temps si l'échantillon est large.

Pour noter les informations provenant de nos interviews, Mangiante (2015 :39), considère que : « l'enregistrement par la caméra est souvent perçu comme une intrusion dans l'univers fermé de l'entreprise ou de la salle de cours ». Il pense qu'avec le temps l'on pourrait, « se faire accepter puis oublier sur le lieu de travail et que la caméra ne soit plus considérée comme une menace ou une intrusion ». Pour éviter toute méfiance envers nous, nous utilisons de préférence un appareil enregistreur avec la permission du management de chaque restaurant pour faire des enregistrements audios de nos interactions avec les serveurs et les superviseurs du restaurant. Notre appareil enregistreur se présente sous forme d'un stylo. Il est rechargeable et peut être utilisé pendant 8 heures. La qualité des enregistrements faits par cet appareil est bonne s'il n'y a pas de bruit dans l'environnement. O'Reilly (2005), pense que l'enregistrement vous permet de vous concentrer sur l'interview et d'être à l'aise en sachant que vous n'allez rien manquer de la conversation. Nous pouvons oublier quelques informations mais si nous enregistrons les interactions, rien ne va nous échapper. Nous pouvons toujours rejouer les enregistrements au cas où nous oublions les informations partagées. Si l'interviewé n'est pas à l'aise avec l'utilisation de l'enregistreur, Eriksson et Kovalainen (2008), conseillent de prendre quelques minutes après l'interview pour écrire en détail l'information partagée par l'interviewé.

O'Reilly (2005), recommande que le chercheur transcrive les enregistrements des interviews faites sur le terrain. Elle révèle que la

transcription des enregistrements prend beaucoup de temps mais elle pense aussi qu'elle aidera le chercheur à mieux analyser les interviews. Nos enregistrements sont transcrits à l'aide du logiciel Voice Notebook 1.5.7 à la fin de chaque jour. Nous dictons les discours enregistrés et le logiciel les transcrit. Après, nous copions et collons la transcription dans un document de Microsoft word version 2010.

Documents officiels

Pour obtenir plus d'informations, nous avons consulté des documents officiels disponibles sur le terrain avec la permission du superviseur du restaurant pour nous donner une idée générale du milieu (Eriksson & Kovalainen, 2008). Dans notre cas, nous nous sommes beaucoup intéressée aux cartes utilisées dans les restaurants. Les cartes nous ont aidées à savoir les types de plats que les serveurs servent à leurs clients et les types de conversation qu'ils peuvent avoir avec les clients par rapport à la description des plats sur le menu. Elles nous ont guidées donc à enseigner aux serveurs comment expliquer des plats spécifiques aux clients.

Population cible

Nous menons nos enquêtes dans le secteur de l'hôtellerie-restauration à Accra au Ghana. Il y a 177 hôtels avec restaurants qui sont inscrits officiellement à Accra selon le site www.expedia.com au moment de notre enquête. À Accra, il y avait, à l'époque de notre étude, 4 hôtels qui sont 5 étoiles, 15 hôtels qui sont quatre étoiles et 36 hôtels qui sont trois étoiles (www.fr.hotels.com). Nous nous intéressons à faire notre enquête dans des hôtels de trois étoiles, quatre étoiles et cinq étoiles qui ont des restaurants, car notre pré-enquête menée auprès de 12 hôtels, montre que beaucoup de clients

francophones fréquentent ces catégories d'hôtels. Puisque nous ne pouvons pas parcourir tous les hôtels à Accra, nous choisissons trois hôtels, un hôtel dans chacune de ces trois catégories : hôtels trois étoiles, hôtels quatre étoiles et hôtels cinq étoiles. Tous les hôtels dans ces catégories mentionnées ci-dessus ont l'opportunité d'être choisis.

Echantillonnage

Un échantillon est un représentatif de la population cible (Kothari, 2004). Le choix d'un échantillon pour une enquête dépend du type de recherche. Pour notre étude, nous adoptons un échantillonnage non-probabiliste. Elle donne lieu à plusieurs types d'échantillonnage : les échantillons par choix raisonné, les échantillons accidentels, les échantillons de volontaires, les échantillons par quotas, l'échantillonnage de commodité (Kothari, 2004 ; Creswell, 2009). Parmi ces différents types d'échantillonnage, nous adoptons l'échantillonnage de commodité. Selon Dörnyei (2007), l'échantillonnage de commodité est un type d'échantillonnage non-probabiliste dans lequel les membres de la population cible sont sélectionnés pour l'étude s'ils répondent à certains critères pratiques. Ces critères incluent la disponibilité, l'accessibilité, etc. Mackey et Gass (2005) conseillent que ce type d'échantillonnage est susceptible d'être biaisé. Il ne faut pas donc le considérer comme une représentation de la population. Nous pensons que ce type d'échantillonnage sera appropriée pour notre recherche, étant donné que nous avons des critères qui déterminent les membres de la population cible qui peuvent être choisis. Encore, notre recherche est une étude de cas, alors nous ne cherchons pas à généraliser nos résultats.

Les hôtels choisis, Accra Marriott Hotel (hôtel 5 étoiles), de Swiss Spirit Hotel & Suites Alisa (hôtel 4 étoiles), et d'Oak Plaza Hotel (hôtel 3 étoiles) répondent aux critères que nous avons établis tels que la fréquence des clients francophones dans leurs locaux, l'intérêt du management dans notre enquête et l'accès aux employés de leurs restaurants. Ces hôtels reçoivent quotidiennement des clients francophones et ils sont prêts à nous accorder accès à leurs locaux. D'autres hôtels visités n'étaient pas disposés à nous donner l'accès au personnel pour l'interviewer et à leurs locaux. Ils étaient préoccupés par la situation créée par la pandémie de la COVID-19.

Deux groupes ont participé à cette étude. Il s'agit des serveurs/serveuses et des superviseurs de restaurant qui sont en poste dans les restaurants d'Accra Marriott Hotel (hôtel 5 étoiles), de Swiss Spirit Hotel & Suites Alisa (hôtel 4 étoiles), et d'Oak Plaza Hotel (hôtel 3 étoiles). Nous avons travaillé principalement dans les restaurants de ces trois hôtels. À cause de l'effet de la pandémie de la COVID-19, le nombre de serveurs en poste a diminué significativement. Un grand nombre de serveurs ont été licenciés selon les superviseurs. Au moment de notre enquête, les trois hôtels avaient un nombre total de 41 serveurs en poste ; 14 serveurs à Accra Marriott Hotel, 17 serveurs à Swiss Spirit Hotel & Suites, Alisa (hôtel 4 étoiles), et 10 serveurs à Oak Plaza Hotel (hôtel 3 étoiles). Chaque restaurant de l'hôtel a un superviseur. Cela fait trois superviseurs au total.

Pour les interviews, nous prenons tous les trois superviseurs comme participants à notre enquête et quatorze serveurs qui travaillent au restaurant de ces trois (3) hôtels à Accra. Le choix des serveurs à interviewer s'est fait aussi selon l'échantillon de commodité. Les serveurs qui sont disponibles pour

prendre part à notre enquête sont choisis par les superviseurs. Nous n'avions pas eu l'opportunité de choisir nous-mêmes les personnes que nous voulions interviewer. Les superviseurs décidaient quels serveurs devaient être interviewés selon leurs disponibilités. Les superviseurs nous ont assuré qu'ils nous envoient les serveurs qui ont fait plus d'un an pour que nous puissions bénéficier de leur riche expérience. Nous voulions 5 serveurs par hôtel mais dans l'un des restaurants, il y avait seulement 3 serveurs qui étaient disponibles pour être interviewés.

À propos des questionnaires, nous voulions administrer les questionnaires à tous les 41 serveurs. Cependant, les superviseurs de deux restaurants nous ont expliqué qu'ils ne pouvaient pas accepter plus de 10 exemplaires de questionnaire. Le troisième superviseur en a accepté 11. Cela fait alors 31 exemplaires de questionnaire qui sont administrés. Comme nous n'avons pas d'accès direct aux serveurs, nous avons dû passer par les superviseurs pour distribuer les exemplaires du questionnaire.

Nous présentons dans le tableau 3 ci-après la répartition de l'échantillon vis-à-vis de la population ciblée.

Tableau 3: Répartition de la population cible des serveurs/serveuses

L'hôtel	Nombre des Serveurs interviewés	Nombre des Répondants aux questionnaires	Nombre des serveurs en poste
1. Swiss Spirit Hotel & Suites Alisa (quatre étoiles)	5	11	17
2. Accra Marriott hotel (cinq étoiles)	6	10	14
3. Oak Plaza Hotel (trois étoiles)	3	10	10
Nombre total	14	31	41

Lieux d'enquête

Nous présentons ensuite les locaux des trois hôtels où notre enquête ont lieu.

Accra Marriott Hotel, est un hôtel 5 étoiles qui se trouve à Airport City. Il a deux restaurants et un bar où les clients peuvent manger et boire. Le restaurant Red Red sert le petit-déjeuner, le déjeuner et le dîner. Sanbra est un bar où le client peut prendre une boisson. Il sert aussi les trois repas de la journée. Fammy's est un restaurant qui se situe au bord de la piscine. Là, les clients peuvent prendre le déjeuner et le dîner. Tous les trois accueillent des clients et leur proposent différents plats internationaux et des boissons à la carte et au buffet. Il a aussi le service d'étage qui sert les clients dans leurs chambres.

Swiss Spirit Hotel & Suites, Alisa, un hôtel quatre étoiles, se trouve à North Ridge. Il a un restaurant et trois bars ; Atlantic restaurant, Patrone Lounge bar, Sahara Pool bar au bord de la piscine et Moonlight bar. Les clients peuvent prendre le petit-déjeuner, le déjeuner et le dîner à Atlantic restaurant où le buffet et des mets à la carte sont proposés. Ils peuvent prendre le déjeuner ou le dîner aux bars. Il y a aussi le service d'étage pour les clients qui veulent prendre leurs repas dans leurs chambres.

Oak Plaza se situe à East Airport avec un restaurant et deux bars ; lucinda restaurant, Jay's bar et Pool bar. Le petit déjeuner est servi dans le restaurant Lucinda. L'on peut prendre le déjeuner au bar de Jay. Le restaurant sert le petit-déjeuner, le déjeuner et le dîner. Le petit-déjeuner est au buffet. Le service d'étage est aussi disponible pour les clients qui cherchent à avoir leurs repas dans la chambre.

Tous ces trois hôtels reçoivent régulièrement des clients francophones qui ne parlent que français et qui viennent loger dans leurs chambres. Ces clients doivent communiquer avec certains employés pendant leur séjour à l'hôtel. Nous présentons ensuite les groupes d'employés des hôtels qui sont les participants à cette enquête.

Langue dans laquelle l'enquête est menée

Tous nos instruments de recherche sont rédigés tout d'abord en français. Cependant, puisque les participants à cette étude parlent l'anglais, nous avons traduit les questions d'interview et le questionnaire en anglais pour nous faire comprendre facilement par les serveurs et les superviseurs.

Démarche établie pour l'étude

Pour réaliser les objectifs de ce travail, nous avons établi une démarche de six étapes que nous suivrons en nous inspirant de Mangiante et Parpette (2004).

- i. Analyse du contexte de la demande
- ii. Analyse le public visé
- iii. Analyse des besoins cibles et besoins d'apprentissage (les situations de communication, les tâches cibles, l'aspect culturel, les compétences visées, la situation d'apprentissage)
- iv. Collecte des données sur le terrain.
- v. Classification des besoins cibles et des besoins d'apprentissage identifiés
- vi. Conception du programme de formation

Démarche suivie pour la collecte des données

Nous présentons dans cette sous-section la démarche que nous avons suivie pour recueillir nos données. Nous parlons tout d'abord de l'étude pilote que nous avons menée dans le restaurant d'un hotel cinq étoiles pour tester nos instruments de recherche. Nous présentons ensuite l'enquête réelle qui a eu lieu dans les restaurants des trois hôtels que nous avons sélectionnés pour notre étude.

Étude pilote

En premier lieu, nous avons mené une étude pilote pendant deux jours en novembre 2020 à Movenpick Ambassador Hotel à Accra, un hôtel cinq étoiles en vue de tester nos instruments de collecte des données, à savoir la grille d'observation, les guides d'interview et le questionnaire pour nous assurer de leur efficacité. Nous avons choisi cet hôtel, car en tant qu'hôtel cinq étoiles, il attire des voyageurs, des touristes et des conférenciers internationaux qui viennent au Ghana. Il accueille toujours des clients francophones qui ne parlent que français. Il répond donc à nos critères pour le choix d'hôtel pour notre étude.

Nous avons eu la permission de l'hôtel d'interviewer trois serveurs et un superviseur d'hôtel, d'observer les tâches professionnelles des serveurs et de distribuer des questionnaires à dix serveurs au restaurant. À cause de la pandémie de la COVID-19, l'hôtel a licencié un grand nombre de serveurs dans le restaurant. Ceux qui restent sont seize, néanmoins ils n'étaient pas tous au travail à la fois. Ils travaillent plutôt par équipes à différents moments de la journée. Il y en avait cinq sur place au moment de notre visite au restaurant de Movenpick Ambassador Hotel. Ils ont été remplacés par une autre équipe de

cinq à quinze heures. Nous avons observé que les serveurs étaient tellement occupés à tout moment que c'était presque impossible de les interviewer pendant qu'ils étaient en poste. Nous étions obligée alors d'attendre jusqu'à la fin de leur journée de travail pour pouvoir communiquer avec eux. Nous avons laissé les questionnaires avec le superviseur pendant 5 jours pour que les serveurs puissent les remplir.

Nous remarquons que le questionnaire qui était rédigé en anglais, a été bien compris par les serveurs et qu'ils l'ont rempli sans difficulté. Nous présentons ensuite, les réponses que nous avons eu du questionnaire. Les participants dont 2 hommes et 8 femmes sont tous ghanéens. 7 ont l'âge de 18 au 29 ans. Le niveau d'éducation de la majorité (6) est le niveau tertiaire (Diploma). Trois ont le niveau SHS et un a le niveau JHS. Les résultats montrent que la plupart (9) n'arrivent pas à communiquer en français. Seulement un serveur communique en français malgré le fait que 7 ont appris le français à un moment donné. 3 n'ont jamais appris le français. Nous remarquons que 9 serveurs cherchent à améliorer leur niveau en français. Pour le mode de formation préféré est la formation hybride. Ces réponses qu'ils ont données aux questions nous indique que le but du questionnaire serait atteint. Alors il n'était pas nécessaire de modifier ni les questions ni les réponses à choix multiples. Cependant, nous étions obligés de modifier nos guides d'interview et la grille d'observation. Nous avons constaté pendant les interviews que certaines questions (2 et 4) dans le guide n'étaient pas nécessaires, car il y avait d'autres questions similaires. C'était le même constat dans le cas de la grille d'observation (domaines du secteur d'activité et les situations de communication). Les deux ont été révisés et les modifications

nécessaires ont été effectuées. L'étude pilote nous a appris comment négocier l'accès aux locaux de l'hôtel et le bon moment d'interagir avec les serveurs.

Déroulement de l'enquête

La collecte des données pour notre enquête a débuté en Novembre, 2020 et a pris fin en Janvier, 2021. Nous avons eu l'autorisation de notre Université à travers le Département de Français à University of Cape Coast pour aller sur le terrain pour la collecte des données. Avec une lettre de présentation venant du Département, nous nous sommes présentée aux locaux de quelques hôtels dans le but de demander leur permission pour mener notre enquête dans leurs restaurants. À quelques hôtels que nous avons visités, leurs Directeurs de ressources humaines ne nous ont pas accordé l'accès pour faire notre étude dans leurs locaux. Ils ont donné tant de raisons pour lesquelles ils ne peuvent pas nous accueillir dans leurs locaux pour faire notre enquête. Trois hôtels, Marriott Hotel, Swiss Spirit Hotel & Suites Alisa et Oak Plaza Hotel, néanmoins, nous ont accueillie dans leurs locaux pour mener notre recherche après leur avoir expliqué le but de l'étude. Il s'agit d'un hôtel cinq étoiles, un hôtel quatre étoiles et un hôtel trois étoiles.

L'accès ainsi donné aux locaux de l'hôtel et aux employés du restaurant, nous nous sommes ainsi mise au travail. Nous avons expliqué notre enquête au superviseur du restaurant. En raison de l'horaire des serveurs, ils n'étaient pas tous disponibles à la fois. Ils étaient toujours occupés avec les clients. C'était le superviseur qui servait de lien entre nous et les serveurs. Le superviseur envoyait les serveurs pour nous rencontrer un à un dès que l'un d'entre eux est libre.

Nous abordons ensuite comment les données ont été recueillies. Nous commençons avec l'administration du questionnaire.

Administration du questionnaire

À chaque restaurant, nous avons donné les questionnaires au superviseur pour distribuer aux serveurs, car ces derniers travaillaient par équipe et n'étaient pas tous au travail à la fois à cause de leur horaire. Les superviseurs nous ont limitée dans le nombre de questionnaires que nous pouvons laisser pour les serveurs. Les superviseurs ont pris 10 pour Marriott, 11 pour Swiss Spirit Hotel & Suites Alisa et 10 pour Oak Plaza Hotel. Nous avons observé que le nombre total des serveurs qui travaillent au restaurant au moment de l'enquête (les superviseurs nous ont donné ce nombre) est un peu plus élevé que le nombre des questionnaires qu'ils ont demandé. Ils ne voulaient pas prendre plus de ce nombre. Nous avons laissé les questionnaires pour une semaine pour que les serveurs puissent y répondre. Tous les 31 questionnaires distribués sont recueillis.

Interviews menées

Pour les interviews, un échantillon des 14 serveurs (8 femmes et 6 hommes) et 3 superviseurs (deux femmes et un homme) du restaurant ont été choisis pour l'interview en profondeur. L'échantillon pris à chaque hôtel ciblé est différent : 6 serveurs interviewés à Marriott Hotel, 5 serveurs interviewés à Swiss Spirit Hotel & Suites Alisa, 3 serveurs interviewés à Oak Plaza Hotel et 3 superviseurs aux restaurants de ces hôtels. Au total, cela fait 17 interviewés. Les interviews ont eu lieu juste après la fin de leur journée de travail ou avant le commencement de leur service, entre 15h et 16h30. Nous nous sommes installée dans un coin dans le restaurant ou dans une salle près du restaurant et

les serveurs venaient nous voir un à un pour être interviewés. Quelques sessions ont été enregistrées avec la permission des participants. Dans les cas de ceux qui ne voulaient pas être enregistrés, nous avons pris des notes lors de l'interview. Les interviews des serveurs ont duré en moyenne de dix à quinze minutes chacune. Les interviews menées auprès des superviseurs ont duré au moins vingt minutes et au plus trente-cinq minutes.

Observation faite au restaurant

Puis, nous avons fait une observation non-participante dans le but de vérifier les informations recueillies lors des interviews. Pendant l'observation non-participante, nous fréquentions les restaurants en tant que client pour faire l'expérience nous-mêmes de la situation de communication qu'un serveur peut avoir avec ses clients au restaurant. Concernant l'observation non-participante, nous invitions des amis au restaurant et nous observions les conversations qui se déroulaient entre les serveurs et nos amis, les clients. Nous prenions des notes dans notre carnet de terrain tout au long de ces périodes d'observation. Nous observions aussi les locaux des hôtels surtout les restaurants et prenions des notes des activités qui se déroulaient.

Problèmes rencontrés

L'effet de la pandémie de la COVID-19 sur le secteur de l'hôtellerie a fait qu'un grand nombre des serveurs ont été licenciés pour minimiser le nombre d'employés sur place. En conséquence, il y avait peu de serveurs pour servir beaucoup de clients. Nous n'avions pas le choix que de travailler avec le serveur qui est disponible. Ils étaient tellement occupés qu'il était presque difficile de les interviewer pendant plus de 15 minutes pendant leur service journalier. Il y avait des moments où les interviews ont été interrompues par

l'arrivée d'un client et nous n'avions pas de choix que de laisser partir le serveur pour s'occuper du client. L'indisponibilité des serveurs pour les interviews a été un problème que Santoso (2016) a aussi observé pendant le recueil de ses données. Parfois, nous avons dû passer toute la matinée et l'après-midi au restaurant sans avoir accès à aucun serveur. Ce n'était qu'après 15h que deux ou trois se sont présentés pour être interviewés.

Les superviseurs ne voulaient pas recevoir plus de 10 questionnaires pour leurs serveurs. Seulement Swiss Spirit Hotel & Suites, Alisa qui en a pris 11. Selon eux, ce sont juste ce nombre qui était disponible au restaurant pour remplir nos questionnaires pendant la période de notre enquête.

Nous voulions enregistrer les discours entre les serveurs et leurs clients (nous et quelques amis) pour identifier le langage du restaurant, mais les restaurants étaient bruyants et la musique se jouait toujours pendant les repas. La qualité des enregistrements ne serait pas bonne. En plus, les serveurs n'étaient pas à l'aise avec l'idée que leur service soit enregistré. Alors, nous avons plutôt pris des notes rapidement lors des discours.

Outils d'analyse des données

Il s'agit ici des outils que nous employons pour analyser les données que nous avons recueillies lors de notre enquête. Comme le conseille Mangiante (2015 :37), il est nécessaire de nous poser des questions sur comment traiter nos données. Pour l'analyse de nos données statistiques en l'occurrence les questionnaires destinés aux serveurs, nous utilisons le logiciel SPSS version 25 et Microsoft Excel 2010. Les interviews sont transcrites à l'aide du logiciel Voice Notebook 1.5.7. Les transcriptions sont donc importées dans le logiciel NVivo et elles ont été codées à l'aide de cet outil

d'analyse. Ce logiciel traite des données qualitatives. Il code des textes, des images, des audio et des vidéos. La cohérence entre des codeurs a été vérifiée. Deux autres codeurs (des personnes) ont été engagés pour confirmer la fiabilité inter-codeur. Nous avons fait manuellement la confirmation en comparant notre codage avec ceux de deux autres codeurs. Les désaccords entre codeurs ont été résolus après une discussion.

Conclusion partielle

En somme, nous avons présenté dans ce chapitre notre choix méthodologique. Comme nous l'avons indiqué, notre population consiste en des serveurs et les superviseurs du restaurant dans le secteur de l'hôtellerie à Accra au Ghana. Nous avons mené notre enquête auprès de 3 hôtels à Accra. Les critères pour notre choix d'hôtel sont l'accès aux locaux de l'hôtel et la fréquence des clients français et francophones dans l'hôtel. Pour le travail de terrain, nous avons choisi trois instruments de recherche : l'observation non-participante, l'interview et le questionnaire. Nous avons employé des techniques comme la prise des notes et l'enregistrement audio des interviews à l'aide d'un appareil enregistreur. Nous avons aussi fait usage d'outils comme des guides d'interviews et une grille d'observation. Après la collecte des données, nous les avons traitées en utilisant les logiciels Voice Notebook 1.5.7, NVivo et le SPSS version 25.

Dans le chapitre qui suit nous présentons l'analyse des données collectées sur le terrain. Nous avons fait une analyse thématique des interviews transcrites et codées. Les notes prises lors de l'observation sont aussi dépouillées.

CHAPITRE QUATRE

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Introduction

Ce chapitre est consacré à la présentation et l'analyse des données recueillies lors de notre enquête. Nous rappelons que cette étude a le but d'analyser le profil des serveurs/serveuses qui travaillent dans les restaurants des hôtels enquêtés, identifier les besoins spécifiques de ces serveurs/serveuses face à des situations de communication auxquelles ils font face lors de l'exercice de leur métier et concevoir un programme de formation spécifique en français pour eux pour les aider à mieux communiquer avec leurs clients qui ne parlent que français. À la fin de la présentation, nous discutons des résultats de notre enquête en nous appuyant sur la littérature existante et sur les théories sur lesquelles notre étude est basée.

Nous avons choisi trois hôtels ayant des restaurants à Accra pour notre enquête en considérant l'accès à leurs locaux, leur intérêt dans notre enquête et la fréquence des clients francophones dans leurs locaux. Les hôtels enquêtés sont Marriott Hotel (cinq étoiles), Swiss Spirit Hotel & Suites Alisa (quatre étoiles) et Oak Plaza Hotel (trois étoiles). Au moment de notre enquête, les trois hôtels avaient au total 41 serveurs/serveuses en poste. De ce nombre, nous avons pris un échantillon de commodité de trente-un (31) serveurs pour répondre à notre questionnaire. Les 31 serveurs travaillent dans les restaurants de ces trois hôtels. La répartition par hôtel est comme suit : 10 serveurs de Marriott Hotel, 11 serveurs de Swiss Spirit Hotel and Suites Alisa et 10 serveurs d'Oak Plaza Hotel. Nous avons aussi mené des interviews auprès de

quatorze (14) serveurs choisis parmi les 31 serveurs et trois (3) superviseurs des restaurants des hôtels échantillonnés à Accra.

Pour le recueil des données, nous avons employé trois instruments, l'observation non-participante, le questionnaire et l'interview. Les données quantitatives recueillies par questionnaire à questions fermées sont analysées à l'aide de *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)* version 25 et Microsoft Excel 2010. Les données qualitatives sont collectées à travers des interviews menées auprès des serveurs et des superviseurs aux restaurants des hôtels, des observations non-participantes et aussi un questionnaire à questions ouvertes. Ces données qualitatives sont analysées à l'aide de NVivo for windows (Release 1.0). Nous avons fait une analyse thématique des interviews transcrites afin de déterminer les thèmes émergeant de notre corpus. Pour y arriver, nous avons codé les données en lien avec nos questions de recherche. Deux autres codeurs ont été engagés pour confirmer la fiabilité inter-codeur. Cette confirmation a été faite manuellement en comparant notre codage avec ceux de deux autres codeurs. Les désaccords entre codeurs ont été résolus après une discussion avec les autres codeurs.

Présentation des résultats

Nous révélons dans cette section, les résultats obtenus après nos analyses thématiques afin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ. Ils sont présentés sous forme de tableaux statistiques et de représentations graphiques montrant les fréquences et les pourcentages. Il s'agit ici d'une présentation des données qualitatives et quantitatives selon nos questions de recherche. Les deux types des données se complètent pour répondre à nos questions de recherche.

Quelques thèmes émergent de nos analyses, notamment la disponibilité des serveurs, l'intérêt pour le français, les qualités d'un serveur et les barrières linguistiques sont exposées sous la première question de recherche qui concerne le profil du serveur/ de la serveuse, pour compléter les données recueillies à travers le questionnaire. D'autres thèmes comme les locaux de travail, l'origine des clients, les demandes des clients, les plaintes des clients, les services au restaurant, les expressions utilisées au restaurant et les besoins selon les serveurs, sont présentées avec des données collectées à travers l'observation non-participante pour répondre à la deuxième question de recherche qui concerne l'identification des situations de communication. Le reste, la durée du programme et le mode d'apprentissage sont arborés avec des données collectées à travers le questionnaire pour répondre à la troisième question de recherche qui porte sur la nature du programme.

Profil des serveurs/serveuses dans trois restaurants des hôtels à Accra

Cette section du chapitre vise à répondre à notre première question de recherche : *Quel est le profil des serveurs/serveuses au restaurant de l'hôtel à Accra ?*

Pour mieux concevoir un programme de formation en FOS, il est important d'analyser son public (Mangiante & Parpette, 2004). La démarche que nous avons mise en place pour notre étude consiste en de l'étape d'analyse du public. Carras, Tolas, Kohler et Szilagy (2007), considèrent cette étape fondamentale dans la mise en place d'un programme de formation en FOS (p.25). Il s'agit de nous interroger sur plusieurs questions qui nous mènent à répondre à la question « Qui sont les apprenants ? ». Des questions portant sur leur âge, leur nationalité, leur sexe, leur niveau actuel d'éducation, leur intérêt

dans la langue française, pourquoi ils veulent apprendre la langue, s'ils ont déjà eu contact avec la langue ou pas, etc. Afin de déterminer le profil de notre public, nous avons adapté quelques aspects du cadre de l'analyse des besoins d'apprentissage de Hutchinson et Waters (1987) qui portent sur le profil des futurs apprenants pour établir notre questionnaire et quelques questions de nos interviews. Les données recueillies et analysées nous donnent une idée générale du profil des personnes qui travaillent comme serveurs/serveuses dans les restaurants de l'hôtel à Accra. Les résultats sont présentés ci-après.

Âge des serveurs

Cette question cherche à confirmer que tous les serveurs enquêtés sont des adultes, car notre programme de formation est destiné aux adultes qui sont des professionnels. Nous observons qu'aucun serveur (représentant 0%) n'a moins de 18 ans. 10 serveurs (représentant 32% des serveurs enquêtés) ont entre 18 et 29 ans. 18 serveurs (représentant 58% des serveurs enquêtés) ont entre 30 et 39 ans. Un serveur (représentant 3% des serveurs enquêtés) a entre 40 et 49 ans et 2 serveurs (représentant 7% des serveurs enquêtés) ont 50 ou plus de 50 ans. Les groupes d'âge des serveurs sont présentés dans la Figure 7.

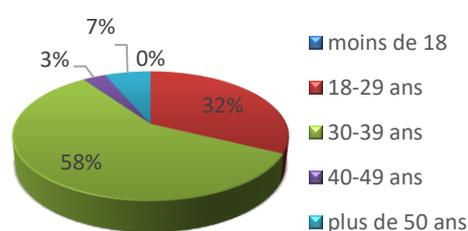


Figure 7: Tranches d'âge des serveurs

Nous constatons de ces données que l'âge de la majorité de nos participants (18 serveurs) est entre 30 et 39 ans, suivi du deuxième groupe

d'âge avec un bon nombre des serveurs (10 serveurs) ayant entre 18 et 29 ans. Les résultats indiquent aussi que notre public est composé d'adultes seulement. Cela montre que des 31 serveurs échantillonnés, 28 ont entre 18 et 39 ans.

Sexe des serveurs

Nous observons dans ce résultat que notre échantillon est composé de 19 serveurs (représentant 61%) et 12 serveuses (représentant 39%). La Figure 8 illustre le sexe des serveurs enquêtés.

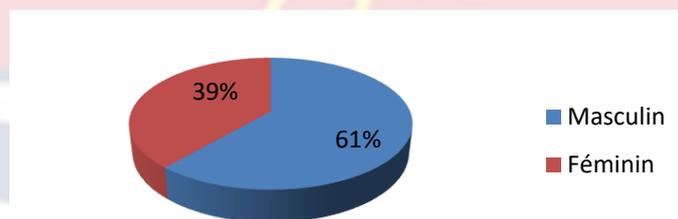


Figure 8: Sexe des serveurs enquêtés

Il est observé que notre public est composé de plus d'hommes que de femmes comme présenté dans la Figure 8.

Nationalité des serveurs

Concernant la nationalité de notre public, nous remarquons que tous les 31 serveurs enquêtés ont indiqué qu'ils sont ghanéens. Aucun n'a indiqué une autre nationalité.

Niveau d'éducation

Les résultats obtenus concernant le niveau d'éducation des serveurs enquêtés montrent que 2 serveurs (représentant 7%) ont terminé le collège (JHS), 18 serveurs (représentant 58%) ont terminé le lycée (SHS), 4 serveurs

(représentant 13%) ont eu la Licence, 4 serveurs (représentant 13%) ont obtenu Higher National Diploma et un serveur (représentant 3%) a eu *Diploma*. Un serveur (représentant 3%) a obtenu « A-level » et un autre serveur (représentant 3%) a eu un certificat « Middle school ». La Figure 9 porte sur les données sur les différents niveaux d'éducation.

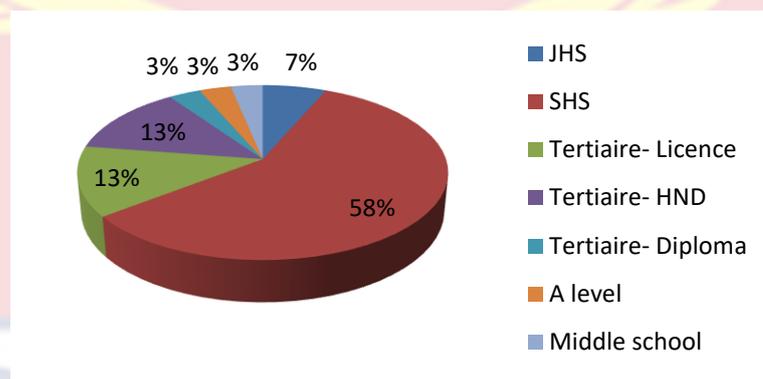


Figure 9: Niveau d'éducation des serveurs

En examinant la Figure 9, nous constatons que la majorité (58%, 18 serveurs) ont un niveau lycée (SHS). Il y a 9 serveurs qui ont un niveau tertiaire d'éducation (Licence, HND, Diploma). Parmi ces neuf, six ont expliqué qu'ils sont embauchés dans le restaurant comme des caissiers et des réceptionnistes. Néanmoins, les effets de la pandémie de la COVID-19 sur le service hôtelier, a fait que beaucoup de serveurs ont été licenciés. Alors, ils travaillent maintenant comme serveurs et caissiers/réceptionnistes à la fois jusqu'à ce que la situation soit normalisée. Au cours de nos interviews, nous avons demandé aux serveurs et aux superviseurs la qualification requise pour travailler comme serveur. Voici quelques réponses que nous avons eues. Nous représentons les serveurs par W et les superviseurs par S. (W=serveur/serveuse ; S= Superviseur.)

W7 confirme les résultats des analyses du questionnaire quand il dit :

Extrait 1 (Annexe E)

449.	W7	Most of them I know are SHS graduates.
------	----	--

W8 et S2 insistent qu'une qualification éducative n'est pas si importante comme une expérience dans le domaine de l'hospitalité. Voilà ce qu'ils ont dit :

Extrait 2 (Annexe E)

509.	W8	No qualification as such. When you are being recruited it was not based on the certificate you had. It was based on what you know about services. This job is more about the experience you have had. Some people have certificates but they don't know anything about the job.
------	----	---

Extrait 3 (Annexe E)

647.	S2	I will say work experience mostly when they come for interview, apart from having a background in hotel education, management also looks out for experience
------	----	---

À partir des informations données par nos participants, nous concluons que l'expérience joue un grand rôle quand il s'agit de l'embauche d'un serveur et il y a moins d'attention sur la qualification académique.

Qualités d'un serveur

Nous avons observé aussi qu'il y a des qualités spécifiques que quelqu'un doit avoir pour être embauché comme serveur dans les restaurants des hôtels enquêtés. Ces qualités sont plus importantes qu'une qualification éducative.

Lors du recueil des données sur le profil d'un serveur, un superviseur d'un restaurant nous a dit que pour être serveur, l'on doit avoir la bonne

attitude envers le travail. Alors, le management ne considère pas vraiment le niveau d'éducation (un niveau standard suffit), car le plus important est l'attitude, la manière de communiquer et l'apparence de la personne. Il a ajouté que l'on peut rencontrer un client très difficile à plaire mais si le serveur est patient, agréable et tolérant, il peut apaiser un tel client. Voici quelques réponses que nous avons reçues des participants concernant les qualités d'un serveur.

Extrait 4 (Annexe E).

447.	W7	Not too special qualities, but you have to be a pleasant person, you have to be tolerant, you get people from all walks of life so you need to be very tolerant. Good communication. You have to be computer literate. There is in-service training to help us acquire the right skills that we do online.
------	----	--

Extrait 5 (Annexe E)

236.	W5	Have to be good looking, personal grooming in the way you present yourself before the guest, how you talk..... how you speak, communication skills very important.
------	----	--

Nous les présentons au tableau 4, une liste des qualités que nous avons recueillies à travers nos interviews menées auprès des superviseurs et des serveurs et aussi des questionnaires administrés.

Tableau 4: Qualités d'un serveur/serveuse

NO.	Qualités des serveurs/serveuses
1.	Tolérant
2.	Patient
3.	Poli
4.	Savoir bien communiquer
5.	Amical
6.	Sympathique
7.	Smart

-
- | | |
|-----|------------------------------|
| 8. | Honnête |
| 9. | Bonne apparence |
| 10. | Connaissance en informatique |
| 11. | Agréable |
| 12. | Audacieux |
| 13. | Respectueux |
| 14. | Bonne attitude |
| 15. | Ponctuel |
| 16. | Bien habillé |
| 17. | Bonne mémoire |
-

Ces qualités, selon les serveurs et les superviseurs interviewés, sont essentielles chez un serveur pour le bon déroulement de leur service au restaurant.

Durée de service

Par la question qui porte sur le nombre d'années en poste, nous cherchons à savoir depuis combien d'années les serveurs occupent leur poste. Nous voulons voir si les serveurs enquêtés étaient à leurs postes pendant des mois ou des années pour déterminer leur niveau d'expérience dans le secteur de service. Plus grand est le nombre d'années qu'ils occupent leur poste, plus riche est leur expérience dans le secteur. Trois serveurs (représentant 9,7%) ont fait moins d'un an en poste, 13 serveurs (représentant 41,9%) ont passé entre 1 et 5 ans et 12 serveurs (38,7%) ont fait entre 6 et 10 ans en poste. Trois autres serveurs (représentant 9,7%) étaient en poste plus de onze ans.

Le Tableau 5 montre la répartition des nombres d'années pendant lesquelles les serveurs enquêtés étaient en poste.

Tableau 5: Durée de service des serveurs/serveuses

Nombre d'années	Fréquence	Pourcentage (%)
-----------------	-----------	------------------

Moins d'un an	3	9,7
1-5	13	41,9
6-10	12	38,7
11+	3	9,7
Total :	31	100

Du tableau 5, nous observons que la plupart de nos participants étaient en poste comme serveur au restaurant entre un et dix ans. Trois serveurs ont été embauchés il y a moins d'un an. Trois autres serveurs ont passé plus d'onze années en poste.

Avez-vous déjà appris le français ?

Nous voulons établir si les serveurs enquêtés ont déjà appris la langue française à un moment donné. Cette information nous aide à savoir si notre public a une connaissance antérieure en français. Vingt-et-un serveurs (représentant 68%) ont indiqué qu'ils ont appris la langue française à un moment donné tandis que 10 serveurs (représentant 32%), n'ont jamais appris la langue française. Les résultats sont présentés dans la Figure 10.

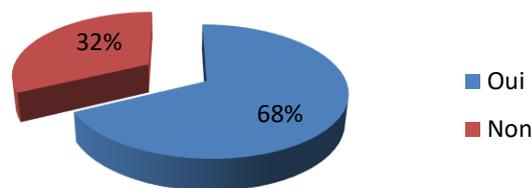


Figure 10: Apprentissage antérieur du français

La Figure 10 montre que la majorité de nos participants ont appris le français à un moment donné. Les données des interviews indiquent que presque tous les serveurs ont appris le français jusqu' au niveau JHS. Une serveuse néanmoins qui a le niveau tertiaire (HND) en Hospitalité a révélé

qu'elle a fait le français au niveau tertiaire pendant un semestre au niveau 100.

Selon elle, elle n'a pas pris au sérieux ses leçons en français, car à ce moment, elle cherchait seulement à réussir à son examen. Voilà ce qu'elle a dit:

Extrait 6 (Annexe E)

693.	W13	Yes... just first year first semester. But I didn't take it seriously. I just wanted to pass my exams. It was disturbing me.
------	-----	--

Elle a expliqué qu'à ce moment-là, elle a trouvé le français difficile donc elle ne voulait pas l'apprendre. Néanmoins, la matière française était obligatoire alors elle n'avait pas de choix.

Parlez-vous français ?

Nous cherchons par cette question à déterminer le nombre de serveurs enquêtés qui arrive à communiquer avec les clients qui ne parlent que français. Quatre serveurs (constituant 13%) disent qu'ils peuvent communiquer en français. Mais le reste, 27 serveurs (représentant 87%) indiquent qu'ils ne peuvent pas communiquer en français. Les résultats sont présentés en Figure 11.

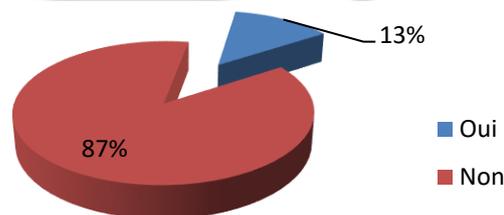


Figure 11: Compétence orale des serveurs en français

La Figure 11 montre que la majorité de notre public, 87%, n'arrive pas à communiquer en français et que seulement quatre serveurs de trente-un enquêtés peuvent communiquer en français. Marriott Hotel a trois serveurs qui

parlent français. Parmi ces trois sont deux réceptionnistes qui jouent aussi le rôle du serveur à l'hôtel. Grâce à leur capacité de communiquer en français, ils interviennent de temps en temps au restaurant en tant que serveurs quand il y a des clients francophones lors d'une conférence internationale ou quand l'autre serveur qui parle français n'est pas disponible.

Oak Plaza Hotel a un serveur qui travaille dans le bar ainsi qu'au restaurant. Néanmoins, il n'y a aucun serveur qui communique en français au restaurant de Swiss Spirit Hotel & Suites, Alisa au moment de notre enquête. Ils appellent le chef cuisinier qui parle français quand un client francophone qui ne parle que français arrive au restaurant.

Voulez-vous apprendre le français ?

Pour déterminer le niveau d'intérêt et de motivation des serveurs par rapport à l'apprentissage du français, cette question est posée. Selon les données recueillies grâce au questionnaire, 28 serveurs (constituant 90%) ont répondu à l'affirmatif. Ils veulent apprendre à communiquer en français. Pourtant, 3 serveurs (représentant 10%) ont indiqué qu'ils ne veulent pas apprendre le français. Nous présentons les résultats en Figure 12.

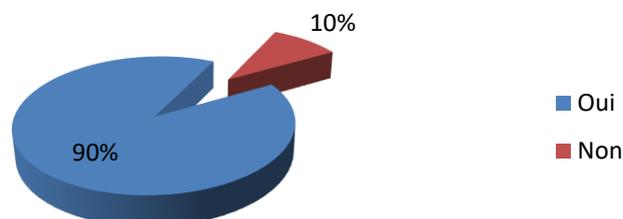


Figure 12: Intérêt dans l'apprentissage de français

La Figure 12 montre un grand niveau d'intérêt dans l'apprentissage du français. Presque tous les serveurs (90%) indiquent qu'ils aimeraient

apprendre la langue française. Les données obtenues des interviews montrent aussi que tous les serveurs interviewés ont exprimé un grand désir d'apprendre la langue française. Voilà quelques extraits de nos interviews avec eux qui indiquent leur grand désir pour apprendre le français :

Extrait 7 (Annexe E)

262.	S1	I am happy about the programme you are designing
------	----	--

Extrait 8, Annexe E).

568.	W11	Yes I've learnt French from nursery to JHS and I wish I could continue. I made up my mind to go to Alliance Française but the cost is so much I can't afford it.
------	-----	--

Extrait 9 (Annexe E).

683.	W13	Yes. In hospitality, you need to learn a whole lot of languages.
------	-----	--

Ces réponses attestent qu'il y a un grand désir d'apprendre la langue française. Les 3 répondants qui ne veulent pas apprendre le français ont indiqué des raisons que nous exposons sous la question qui suit.

Pourquoi voulez-vous apprendre ou pas le français ?

Pour comprendre pourquoi leur désir d'apprendre le français est fort, nous leur avons demandé pourquoi ils cherchent à apprendre la langue. Ils ont partagé avec nous quelques expériences qu'ils ont eues avec des clients francophones. Nous présentons quelques extraits de nos interviews sur ce sujet ci-après.

Extrait 10 (Annexe E)

18.	W1	Yes, most of the time. Not even calling per se but they come personally, the guests in the rooms and I don't know
-----	----	---

		what to say. So I have to direct them to a colleague who speaks French then he interprets for us.
--	--	---

Extrait 11 (Annexe E)

22.	W1	Sometimes they use their phones, the translator
23.	R	Okay and then they will translate?
24.	W1	Yes, then we will get what they are trying to say.
25.	R	Oh ok. But does it feel bad when that thing happens?
26.	W2	Oh yes. hmmm... Because the guest is already feeling frustrated so you will feel bad

Extrait 12 (Annexe E)

222.	W5	It was difficult. I didn't understand anything in French. And he also could not understand English. I had to find someone who could speak the language. The chef could speak French so he came in to help. So if he wants to order food from the menu, I have to go and call the chef. But when he is busy cooking then it's an inconvenience. At times he doesn't want to come. He says people do that for money and it is not part of his job description.
------	----	--

Extrait 13 (Annexe E)

662.	W12	Madam you have asked a beautiful question. We had one last night and we had to do sign languages in order to understand one another. Hotel service is not easy. You have to make sure the guest is satisfied with your services because he is paying so much. Sometimes the guests have to call a friend who understands English on phone to interpret to us what they want. Most times we rely on the sign languages. The guest arrives at the bar and points to the drink they want.
------	-----	--

Extrait 14 (Annexe E)

553.	W10	Il y a un Nigérien qui se loge actuellement. Il ne parle que français. Il s'énerve quand il vient et les collègues ne le comprennent pas
------	-----	--

Extrait 15 (Annexe E).

580.	W11	Yes. In that situation there's usually no one to do the
------	-----	---

		translation so you have to come down and find someone find someone.
--	--	---

Ces extraits recueillis de nos interviews montrent les difficultés de communication auxquelles font face les serveurs lors de l'exercice de leur métier. À partir de cette question qui cherche à savoir pourquoi ils veulent apprendre le français, nous avons recueilli plusieurs raisons. Nous avons regroupé les raisons données pour justifier leur motivation et leur intérêt selon la similarité des idées. Nous observons que toutes les raisons sont liées à l'exigence de leur travail. Nous présentons ensuite les données sur les raisons obtenues du questionnaire et des interviews sur le Tableau 6. Les réponses étaient en anglais. Pourtant nous les avons traduites en français pour faciliter la compréhension. Nous ne pouvons pas donner le nombre exact des serveurs qui ont donné les différentes raisons, car la liste est un résumé des raisons recueillies de deux instruments de collecte des données.

Tableau 6: les raisons pour lesquelles les serveurs/serveuses veulent apprendre le français

NO.	Raisons du le désir d'apprendre le français
1.	Je reçois des clients qui ne parlent que français et je n'arrive pas à communiquer avec eux.
2.	Pour comprendre ce que dit un client qui ne parle que français, j'appelle le chef qui parle français. Néanmoins, le chef est occupé des fois dans la cuisine et ne peut pas être dérangé.
3.	Pour comprendre un client francophone ou français, nous utilisons une application « traducteur »
4.	J'ai du mal à comprendre des clients francophones qui parlent mal l'anglais.
5.	Il est très difficile de communiquer avec des clients qui ne parlent que français lors du service en chambre, car il n'y a personne pour traduire.
6.	Communiquer au téléphone avec des clients qui ne parlent que français est un grand défi.
7.	Nous faisons le langage des signes avec les clients

-
8. pour communiquer et c'est embarrassant.
J'aimerais être capable de communiquer avec mes clients francophones ou français dans leur langue sans interprètes.
 9. Les clients se fâchent parfois quand nous n'arrivons pas à les comprendre.
 10. J'aimerais travailler dans des pays francophones dans l'avenir.
-

Les données issues des interviews reflètent aussi les raisons données dans les questionnaires. Nous constatons qu'il s'agit principalement de la barrière linguistique. Les trois serveurs qui ne veulent pas apprendre le français ont donné des raisons. Deux ont estimé que la langue française est une langue difficile à apprendre alors il ne pensait pas qu'il puisse l'apprendre. L'un qui a plus de 50 ans a dit: « it was a difficult language and more also very difficult for me to sit in class to learn again ». L'autre qui a entre 30 et 39 ans, exprime que, « It was a difficult language when I was in school ». La troisième personne explique qu'elle n'est pas prête pour le moment pour suivre les cours de français.

Est-ce que vous serez libre pour suivre le programme de formation ?

Nous avons posé cette question lors de nos interviews pour nous assurer de la disponibilité de notre public pour suivre la formation. Tous les 14 serveurs interviewés nous ont assuré de leur volonté de suivre la formation mais ils nous ont signalé un défi qui peut empêcher leur disponibilité. Selon eux, leur travail est très exigeant et ils sont occupés la plupart du temps. De plus, ils ne seront pas disponibles tous en même temps, car ils utilisent un système de rotation. Ils expliquent qu'il y a 3 équipes par jour, la première pour le matin, la deuxième pour l'après-midi et la troisième pour la nuit. Chaque équipe travaille au moins huit heures par jour.

Certains (4 serveurs) ont suggéré que les cours aient lieu après leur service journalier.

Extrait 16 (Annexe E)

435.	W7	What I've noticed is that what we have things like that management usually schedule it at 3pm. That's when the morning shift is closing and the afternoon shift is coming in.
------	----	---

Extrait 17 (Annexe E)

596	W11	You have just two days off so it is not easy. But if you're interested you try and make time.
597.	R	So that means after your shift you stay behind?
598.	W11	Yeah after my shift

Pourtant, d'autres (8 serveurs) ne sont pas d'accord. Selon eux, ils sont tellement fatigués après leur service journalier qu'ils sont toujours pressés de rentrer chez eux. L'un d'entre eux a dit:

Extrait 18 (Annexe E)

364.	W6	Maybe after closing. The morning shift closes at 2:30 to 3:30 pm.
365.	R	Is your shift always the same?
366.	W6	On a busy day if I close at 2:30, I cannot leave when my shift is over. I have to stay on and help the one taking over till the place is less busy before I can leave. but I can't stay beyond 4pm.

Ils ont ajouté que bien qu'ils aient un ou deux jours libres (certains serveurs ont un jour libre, d'autres ont deux jours), ces jours ne sont pas fixes. Ils varient de semaine en semaine. De plus, ces jours ne sont pas vraiment libres, car ils ont d'autres choses qu'ils font ces jours. La plupart des serveurs sont d'accord qu'ils ne peuvent pas venir au travail ces jours libres, juste pour suivre les cours, car ils habitent loin de leur lieu de travail.

Extrait 19 (Annexe E).

495.	W8	Yes. Eerrm. The way our schedules are, it will not be convenient to have it on a particular day. Maybe that day might be my off day. And we cannot come to work on our off days for classes though it is also important. We use our off days for other things.
------	----	--

Ils concluent alors qu'il sera difficile de suivre une formation sur place où ils doivent tous être présents en même temps.

Extrait 20 (Annexe E).

173.	W4	It is true. It will be really hard for you to gather us together. Coming every day will not be convenient for everybody
------	----	---

Les notes que nous avons prises lors de notre observation au restaurant corroborent ces données recueillies des interviews. Nous avons observé que les serveurs sont toujours pressés de quitter les locaux des hôtels après leur service journalier. Malgré tout cela, deux serveurs étaient prêts à être disponibles n'importe quand pour suivre les cours.

Identification des besoins spécifiques

Nous présentons dans cette sous-section les données qui répondent à notre deuxième question de recherche : *Quelles sont les besoins spécifiques des serveurs/serveuses au restaurant de l'hôtel à Accra face à des situations communicatives dans lesquelles ils exercent leur métier ?*

Nous identifions, tout d'abord, les situations communicatives auxquelles font face les serveurs dans leur lieu de travail pour pouvoir déterminer leurs besoins spécifiques concernant l'utilisation de la langue française pour communiquer dans leurs activités professionnelles. Rappelons que les besoins spécifiques englobent les besoins cibles et les besoins d'apprentissage. Nous avons fait une analyse des situations cibles (Target

situation analysis), une analyse des besoins d'apprentissage (Learning needs analysis) et une analyse des besoins basée sur des tâches (Task-based Needs Analysis) à travers des interviews et des observations participantes et non-participantes. Les modèles d'analyse des besoins de Hutchinson et Waters (1987) et Long (2018) sont intégrés dans nos instruments de recherche. Au total, 14 serveurs et 3 superviseurs de restaurant ont été interviewés. Les données recueillies sont des perspectives des serveurs et des superviseurs et nous les avons confirmées à travers des observations participantes et non-participantes.

Lieu de travail

Guidé par une grille d'observation, nous avons fait une observation non-participante dans le lieu de travail de nos participants. Il s'agit ici des hôtels et de leurs restaurants. Rappelons que nous avons affaire avec les restaurants de trois hôtels, dont un hôtel cinq étoiles, un hôtel quatre étoiles et un hôtel trois étoiles. Nous avons observé que les hôtels ont un à trois restaurants sur place qui sont gérés par la même équipe. Même dans l'hôtel où il y a un restaurant principal, il y a d'autres endroits où les clients peuvent être servis. Par exemple, à la terrasse, au bord de la piscine, au bar. Il y a aussi des endroits dans les salles de conférence où les participants sont servis. Les clients peuvent aussi appeler au service de chambre pour servir des commandes des boissons et des plats.

Tout est en ordre dans le restaurant et les serveurs de chaque restaurant portent tous une tenue identique par laquelle on peut les identifier. Nous avons observé aussi que les serveurs sont toujours en mouvement et ils ne s'assoient

guère tout au long de leurs services journaliers. Les restaurants sont toujours occupés lors des repas. Les serveurs ont expliqué que l'ouverture et la fermeture de leurs restaurants suivent un horaire. Ils ont indiqué que le restaurant s'ouvre à 6h30 et se ferme pour la journée après 23h00. À certains moments de la journée, le restaurant n'accueille pas de clients. Il se ferme pour environ une heure trente ; avant et après le petit-déjeuner, après le déjeuner et après le dîner. Les serveurs préparent le restaurant pour le repas prochain pendant ce temps. Il y a aussi un changement d'équipe de serveurs. Même si le restaurant ferme, le service de chambre continue.

Lors de notre observation non-participante, nous avons noté que chaque restaurant a une hiérarchie en place. Les données de nos interviews confirment notre observation. Nous présentons généralement les différents postes identifiés au restaurant dans la figure 13. Cette hiérarchie exclut les employés de la cuisine.

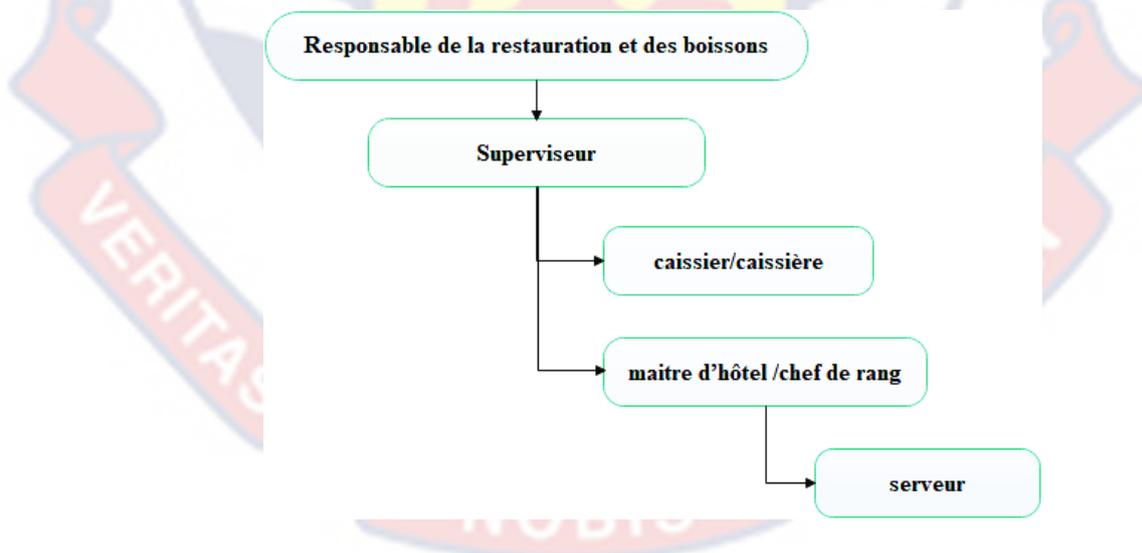


Figure 13: Hiérarchie dans les restaurants enquêtés

De la figure 13, nous observons que le serveur est au bas de l'échelle au restaurant. En tant qu'une équipe, les serveurs ont un leader qui est le maître d'hôtel. Dans les restaurants visités, le maître d'hôtel est aussi

considéré comme un serveur qui rend les mêmes services que les autres serveurs. Alors, pour notre enquête, nous ne les avons pas mis à part. Marriott Hotel et Oak Plaza Hotel ont le poste d'hôtesse. Dans cette étude, nous considérons l'hôtesse comme serveuse, car elle travaille avec les serveurs et exécute toutes les tâches que les serveurs rendent au restaurant.

Origine des clients

Tous les serveurs et les superviseurs interviewés ont dit qu'ils reçoivent beaucoup de clients du monde entier. Ils ont expliqué que les clients réguliers sont des Africains venant des pays francophones notamment de la Côte d'Ivoire, du Togo, du Burkina Faso, du Niger, du Sénégal, etc. Nous avons observé nous-même des clients d'origine européenne, africaine, asiatique et américaine sur place. Ils ont expliqué davantage que leurs restaurants ont beaucoup à faire avec les Français ainsi que les Francophones surtout quand il y a une conférence internationale en ville et que les participants viennent loger dans leur hôtel. Ils expliquent davantage que certains d'entre eux parlent un peu anglais, d'autres tandis que n'arrivent pas à communiquer en anglais.

Services au restaurant

Nous avons observé que dans tous les restaurants des hôtels enquêtés, le petit-déjeuner, le déjeuner et le dîner sont proposés. D'après les serveurs, le petit déjeuner est gratuit pour les clients qui logent dans l'hôtel. Ils expliquent que ces clients ont le choix de venir au restaurant pour manger ou d'appeler le service de chambre pour leur amener le repas. Nous avons remarqué aussi pendant notre observation non-participante, qu'il y a l'option de choisir un

repas à la carte ou du buffet. Cela dépend de quelle option est disponible à ce moment-là.

Description des activités professionnelles des serveurs

Selon les serveurs et leurs superviseurs, il y a plusieurs tâches qu'un serveur doit exécuter au restaurant tout au long de son service journalier. Ces tâches professionnelles sont les responsabilités d'un serveur. Nous présentons les données recueillies concernant les tâches selon le classement que nous avons fait : avant le service, pendant le service et après le service. Nous faisons notre présentation en utilisant la technique de narration prenant en compte nos observations et les données recueillies lors des interviews menées auprès des serveurs et des superviseurs des restaurants. Nous présentons aussi quelques extraits qui indiquent les tâches que les serveurs accomplissent au restaurant.

Avant le service

Le restaurant s'ouvre généralement à 6h30 du matin. L'équipe des serveurs qui travaillent pendant le petit-déjeuner doit arriver bien avant l'heure d'ouverture, vers 5h30 au moins pour préparer la salle et faire la mise en place. Le serveur est chargé de préparer la salle de restaurant pour accueillir les clients. Il nettoie la salle et les tables quand elles sont sales. C'est sa responsabilité de s'assurer que la salle et la terrasse soient propres et bien organisées avant l'heure d'ouverture. La mise en place comprend le dressage de la table et l'organisation des toutes les provisions qu'il utilisera pendant le service. Les provisions incluent des cuillères, des verres, des tasses, des

serviettes, des couteaux, des assiettes, des nappes, des papiers-mouchoirs, de l'eau, des boissons, etc. Le serveur doit s'assurer que toutes ces choses soient propres. Il doit vérifier qu'il y a des cure-dents, des poivriers et des salières sur les tables et qu'ils sont remplis. Voici ce que quelques serveurs ont dit par rapport aux tâches accomplies avant le service.

Extrait 21 (Annexe E).

697.	W13	The first thing to do is your mise en place. So you come earlier and be punctual. You have to make sure the place and other things are set. Everything is clean, the glasses, tea cups.... Everything is set in the morning.
------	-----	--

Extrait 22 (Annexe E)

719.	W14	As a waiter you have to check for the things that you have to serve the guest. You have to check your cutlery, your plates, glasses, make sure the floor is neat...if it is not you clean it up.
720.	R	Is that the mise en place?
721.	W14	Yes

Le serveur vérifie à la cuisine si tous les plats au menu peuvent être préparés ce jour-là. Par exemple, s'il y a le plantain avec la sauce au menu, il doit vérifier s'il y a du plantain disponible à la cuisine. Toutes ces préparations sont faites avant le petit-déjeuner, le déjeuner et le dîner. S'il y a une conférence dans l'hôtel, les serveurs doivent arranger les tables et les chaises au restaurant selon le nombre de personnes pour lesquelles la réservation des tables a été faite.

Pendant le service

Il y a des tâches que les serveurs exécutent dès l'arrivée des clients jusqu'à leur départ. Ces tâches impliquent des interactions entre les serveurs et leurs clients. Nous présentons les données recueillies à partir de notre

observation des tâches que les serveurs exécutent et les interviews menées auprès des serveurs et des superviseurs de restaurant.

Accueil

Quand le restaurant est ouvert, les serveurs se positionnent dans la salle du restaurant pour accueillir les clients qui entrent. Le client peut être quelqu'un qui loge dans l'hôtel ou quelqu'un qui vient juste pour manger au restaurant (Walk-in guest). Dans l'extrait 23, un serveur nous a donné une idée de ce qu'il fait quand un client arrive au restaurant.

Extrait 23 (Annexe E).

51.	W3	In general as a waiter, you have to welcome the guest, take them to their table, introduce yourself , give them the menu, ask them what they would want to order, serve them, ask them if everything is alright, if everything is fine you present your bill, when they finish paying you change if necessary, you thank them for coming, then you see them off
-----	----	---

Selon les serveurs et les superviseurs, le serveur s'approche du client et le salue. Il doit être chaleureux et poli avec un sourire aux lèvres. Il demande au client combien de personnes s'installent à la table. Le client peut lui demander s'il y a une table disponible s'il n'a pas réservé une table. Le serveur assure le client de la disponibilité d'une table s'il y en a et le dirige vers une table libre. Si le client a réservé une table, le client se présentera. Le serveur vérifie la réservation et dirige le client vers sa table. Nous avons observé nous-mêmes les activités professionnelles des serveurs et nous dirons que c'est exactement comme le narrent les participants aux interviews.

Pendant le petit-déjeuner, le serveur demande aux clients leurs numéros de chambre pour identifier ceux qui logent à l'hôtel. Les interviewés

ont expliqué qu'ils le font seulement au petit-déjeuner pour confirmer que le client loge à l'hôtel. Il est nécessaire de le faire, car le petit-déjeuner est compris dans le logement des clients qui logent à l'hôtel. Dans l'extrait 24 ci-après, un serveur a expliqué la raison.

Extrait 24 (Annexe E)

320.	W6	That's the service journey. Ok. For breakfast, you greet the guest. Then you find out if he's staying in the hotel usually about 80 to 90% of the guests are entitled to eat breakfast free. Anyone who walks in pays because he's not lodging in the hotel. Staying here, breakfast is free. So, we greet you. We ask of your room number. If you are a guest, you will have one if you don't then you are just walking in.
------	----	--

Un client qui ne loge pas à l'hôtel paie pour son petit-déjeuner. Après avoir installé le client à une table, le serveur se présente au client et présente la carte ou le buffet au client. En présentant la carte, le serveur mentionne au client les plats qui ne sont pas disponibles ce jour-là. Les interviewés ont expliqué que quand le restaurant sert le buffet, ils demandent au client s'il veut le buffet ou à la carte. Si le client choisit le buffet, ils le dirigent vers le buffet.

Le service de déjeuner est un peu différent du petit-déjeuner. Voici dans l'extrait 25 ce qu'un serveur nous a dit :

Extrait 25 (Annexe E)

250.	S1	When the guests come in, you welcome the guest, you sit the guest, you introduce them to the buffet or menu or a la carte. Then after that you take their orders. After the introduction, that is when you will know if the person will take buffet or a la carte. Then you take their orders. If a person is requesting for buffet, you ask for drink orders. Some may order for drinks or may not. So when they ask, you serve them. As they eat, you check up on them. So when there's any issue or concern raised, you quickly inform whoever you're working with and it's addressed.
------	----	---

Pendant le déjeuner, le numéro de chambre n'est pas demandé, car tous les clients paient pour leurs repas.

Prise de commande

Après quelques minutes, le serveur s'approche de la table pour prendre la commande du client. Il y inclut les plats et les boissons. Pour les plats, il s'agit de l'entrée/ du hors d'œuvre, du plat principal et du dessert. Le serveur peut assister le client à choisir un plat si le client demande son assistance. Il peut recommander un plat à un client qui ne sait pas quoi choisir. Le serveur donne des informations sur la carte si on le lui demande. Il explique un plat en mentionnant les ingrédients ou les aliments utilisés dans la préparation du plat. Il est nécessaire d'expliquer le plat, car certaines personnes ont des allergies comme l'a expliqué W13 dans l'extrait 26.

Extrait 26 (Annexe E).

703.	W13	Yes because you need to explain to them. Sometimes some are allergic to some of the food.
------	-----	---

L'explication des plats nécessite que le serveur ait une bonne connaissance des plats et des boissons qui sont servis au restaurant (good product knowledge).

Quand la commande est prise et vérifiée, le serveur poinçonne la commande et informe la cuisine. Avant de quitter la table, il doit informer le client de combien de minutes il doit attendre pour recevoir sa commande. En cas de retard, peut-être la cuisine est très sollicitée ce jour, le serveur doit venir présenter des excuses au client et l'assurer que sa commande sera prête dans quelques minutes.

En attendant le plat commandé, le serveur sert les boissons choisies par le client. Marriott Hotel et Swiss Spirit Hotel & Suites Alisa présentent du

pain avec du beurre au client pour accompagner les boissons pendant qu'il attend sa nourriture. Oak Plaza Hotel donne des cacahuètes au client. Quand les plats sont prêts, le serveur sert le client et le quitte. Selon les serveurs, la personne qui prend la commande est la même personne qui sert. C'est la règle.

Un serveur a indiqué que le serveur peut assister le client à mener son plat choisi au buffet à sa table si le restaurant n'est pas trop rempli. Des fois, le restaurant devient plein et les serveurs sont surchargés ; il y a peu de serveurs pour accueillir et servir beaucoup de clients.

Après quelques minutes, il revient pour s'assurer que le client n'ait aucun problème avec le plat présenté et pour demander s'il a besoin de quelque chose. W8 a expliqué dans l'extrait 27, ce que fait le serveur :

Extrait 27 (Annexe E)

483.	W8	So you will be standing by after the person takes about three bites. You walk to the table and ask the person how is the food? So if there's something wrong with the food the person will let you know. You can also ask them if they would want anything else that is if they have no problem with the food. If they don't want anything else, you tell them to enjoy their meal. Then you can leave the table.
------	----	---

Selon les serveurs, à part les plats que commandent les clients à la carte ou au buffet, il y a certaines choses que les clients demandent souvent. Il s'agit du papier-mouchoir, de la glace, des fruits, de la mayonnaise, des boissons, du piment, du sel, du couteau pour le bifteck, du ketchup et des cure-dents.

Le serveur propose aussi des desserts ou du café au client. Si le client accepte, le serveur lui sert sa commande.

Plaintes des clients

Selon les interviewés, les clients se plaignent de temps en temps de certaines choses. Souvent, cela concerne leur nourriture. Nous présentons quelques extraits tirés de nos interviews avec les participants portant sur des plaintes que font souvent les clients. La plainte la plus souvent entendue qui a été évoquée par tous les participants est le retard de leur nourriture comme le dit W1 dans l'extrait 28.

Extrait 28 (Annexe E)

86.	W1	Hmmm most of the time it will be food delay.
-----	----	--

Ils ont expliqué que quelques fois ils reçoivent beaucoup de clients et la cuisine est vraiment occupée à cause des commandes des autres clients. Quand cela arrive, les commandes des clients peuvent avoir du retard. Dans ce cas, il est prévu que le serveur informe son client du temps d'attente pour l'arrivée de sa commande.

Une autre plainte évoquée par les participants est le goût de la nourriture. D'après eux, certains clients aiment avoir beaucoup de piment dans leur nourriture. D'autres ne supportent pas beaucoup de piment. Alors, ils peuvent se plaindre que la nourriture est trop pimentée ou que le piment est trop peu selon leur goût. Il y a aussi la plainte qui concerne la quantité de sel. Le plus souvent le problème est que le plat est trop salé comme le disent S1 et W5 dans les extraits 29 et 30.

Extrait 29 (Annexe E)

254.	S1	Probably it is salty or has too much pepper. They mostly complain about the saltiness in the food. Others don't want it at all.
------	----	---

Extrait 30 (Annexe E)

188.	W5	Maybe if the quantity of the salt is small.... they can ask for more salt or pepper or ask for some tissue
------	----	--

Le superviseur a expliqué qu'un client qui ne prend pas du tout du sel, doit informer le serveur quand il passe la commande pour que son plat soit préparé sans sel. Ils sont obligés de changer la nourriture lorsque la plainte porte sur le fait que le sel et le poivre sont trop abondants. Un autre superviseur a ajouté que la façon dont un client veut son steak peut poser aussi un problème. Le steak peut être fait de trois manières, à point, saignant ou moyen. Alors, en tant que serveur, on est obligé de demander au client qui passe la commande de spécifier comment il veut son steak. Nous présentons ce qu'il a dit dans l'extrait 31.

Extrait 31 (Annexe E).

258.	S1	Yes. Then about there could be complaints about the steak... when the person is ordering, the person specifies how they want their steak to be. Well done, medium or red.
------	----	---

Si le client a une plainte concernant sa nourriture, le serveur doit essayer de régler le problème. S'il n'arrive pas à le résoudre, le serveur doit contacter son superviseur pour intervenir.

Fin de service

Quand il semble que le client a fini de manger, le serveur peut demander au client s'il peut débarrasser la table. Après le plat, le serveur demande au client s'il a besoin de quelque chose d'autre. Si le client ne veut rien d'autre, le serveur lui présente l'addition. Il peut mentionner au client les

différents modes de paiement acceptables au restaurant. Après avoir encaissé le paiement, il rend la monnaie au client s'il y en a à lui rendre. À ce moment, le service prend fin. Le serveur remercie le client et prend congé de lui.

Après le service

Quand le client est parti, le serveur débarrasse et nettoie la table. Il transporte les vaisselles à la cuisine. Puis, il redresse la table et met les couverts. Il s'assure que la table est propre et tout est en ordre pour y installer un nouveau client.

À partir des données présentées sur le service au restaurant, nous avons établi une liste des tâches que le serveur effectue. Nous avons classé ces tâches en trois ; les tâches avant le service, les tâches pendant le service et les tâches après le service. Nous les présentons dans le Tableau 7

Tableau 7: Tâches effectuées par les serveurs/serveuses

No.	Avant le service	Pendant le service	Après le service
1	Préparer la salle de restaurant	Accueillir le client/ la cliente	Débarrasser la table
2	S'assurer que la salle soit propre	Demander le numéro de chambre du client (au petit-déjeuner)	Nettoyer les tables
3	Dresser la table	Demander au client combien de personnes s'installent à la table	Transporter les vaisselles à la cuisine
4	Faire la mise en place	Installer le client à sa table	Redresser la table
5		Se présenter au client/ à la cliente	
6		Présenter la carte	
7		Prendre la commande du client (plat/boisson)	
8		Recommander/suggérer un plat ou une boisson au client	
9		Donner des informations sur la carte/répondre aux questions	
10		Expliquer le plat si nécessaire	
11		S'assurer que la commande soit exacte	
12		Dire au client le temps d'attente pour son repas	

13	Informers la cuisine de la commande
14	Servir les boissons et le repas quand il est prêt
15	Demander de temps en temps si tout va bien après avoir servi le client
16	Résoudre une plainte s'il y en a une
17	Demander s'il peut débarrasser la table
18	Demander si le client veut quelque chose d'autre
19	Demander s'il peut présenter l'addition
20	Présenter l'addition
21	Donner les modes de paiement
22	Encaisser le paiement
23	Rendre la monnaie s'il y en a à lui donner
24	Remercier le client
25	Prendre congé du client

Ces tâches que nous avons présentées dans le Tableau 7 caractérisent les activités quotidiennes d'un serveur au restaurant. Une analyse de la liste dans le Tableau 7 indiquera les situations de communication auxquelles font face les serveurs au restaurant.

Aspect interculturel du service au restaurant

Les superviseurs ont expliqué qu'il y a des formes de politesse qui régulent le service au restaurant. Certaines diffèrent de communauté à communauté. Selon lui, il est conseillé de présenter les plats par la droite et débarrasser la table par la gauche mais dans certaines communautés, il est préférable de servir par la gauche et débarrasser par la droite. Les superviseurs ont expliqué qu'il est conseillé de prendre d'abord la commande d'une femme qui est avec un homme à une table en milieu francophone. Presque tous les serveurs ont évoqué la manière de se comporter envers un client comme très important. Il s'agit ici du langage du corps, la forme de communication non-

verbale. Il faut toujours être souriant. Selon eux, ce qui est acceptable dans une culture est peut-être non-acceptable dans une autre. Alors, l'on doit être très prudent pour ne pas offenser un client. Un serveur a révélé que c'est un tabou de passer le bras au-dessus de l'assiette d'un client. Certains clients rejettent le plat quand cela arrive.

Expressions et phrases utilisées au restaurant

Pour identifier quelques expressions et quelques phrases qui sont utilisées quotidiennement dans les communications entre les serveurs et leurs clients au restaurant, nous avons utilisé des questions d'interview et une grille d'observation. Nous présentons dans le tableau 8, les expressions et les phrases identifiées après une analyse des discours et les interviews que nous avons menées. Les phrases et les expressions sont originalement en anglais. Nous les avons traduites en français.

Tableau 8: Expressions et phrases régulièrement utilisées au restaurant

	Version Anglaise	Version Française
Le serveur	You are welcome. Have a seat. Here is the menu What would you like to order? What you have ordered will take....minutes This dish is made up of..... Is everything ok ? Are you enjoying your food? How was your food? Would you like something else? Please, would you like some drink? I am going to be your waiter for today What can I offer you?	Bienvenu (e). Asseyez-vous. Voici la carte Qu'est-ce que vous voulez commander ? Ce que vous avez commandé va prendre.....minutes Ce plat est composé de..... Tout va bien ? Vous aimez ce que vous mangez ? Comment était la nourriture? Vous voulez quelque chose d'autre? S'il vous plaît, vous voulez de la boisson ? Je serai votre serveur/serveuse pour aujourd'hui Qu'est que je peux vous offrir ? À votre service

Le client	At your service Enjoy your meal Would you like a refill? Goodbye and see you again soon A table for two. A table for four. Please can I have more ice? Can I get more drink? Please can I get tissue? Thank you The bill, please	Bon appétit Voulez-vous un autre verre ? Au revoir et à bientôt Une table pour deux. Une table pour quatre. S'il vous plaît, puis-je avoir plus de glace ? Je peux avoir plus de boissons ? S'il vous plaît, je peux avoir du papier mouchoir ? Merci / Je vous remercie. L'addition, s'il vous plaît
-----------	--	--

Nous avons aussi observé que la plupart des communications des serveurs avec leurs clients est largement orale. Les données de notre observation indiquent que le registre employé dans les communications au restaurant est standard et le temps verbal le plus utilisé est le présent de l'indicatif.

Besoins selon les serveurs

Pour avoir une idée de ce que les serveurs eux-mêmes cherchent à apprendre, nous leur avons demandé de nous dire ce que nous devons inclure dans notre programme de formation destiné à les aider à mieux communiquer avec leurs clients. Ils ont suggéré quelques thèmes qu'ils considèrent nécessaires pour eux. Dans l'extrait 32 par exemple, W1 a expliqué que le contenu du programme doit se focaliser sur le service au restaurant surtout à propos de la nourriture et des boissons.

Extrait 32 (Annexe E)

137.	W1	With regards to our work, it should be around service, the food, like... something like... where we work, things around us and what the guest wants especially when it comes to the food that they want and drinks. So that is the most
------	----	---

		important one and the other ones come.... maybe directions
--	--	--

Nous présentons dans le tableau 9 une liste des besoins exprimés par les serveurs lors de nos interviews.

Tableau 9: Thèmes suggérés par les serveurs/serveuses

Thèmes	Nombre de serveurs
Comment saluer et accueillir un client	14
Se présenter	10
Comment poser des questions et répondre aux questions	11
Expliquer le menu	14
Les chiffres	12
Les aliments	14
Les boissons	10
Donner des directions	8
Prononciation des mots	2

Ces thèmes présentés dans le tableau 9 indiquent, de la perspective des serveurs, les savoirs et les savoir-faire dans la langue française dont ils ont besoin pour pouvoir communiquer avec leurs clients francophones.

En somme, pour répondre à notre deuxième question de recherche, nous avons présenté les tâches que les serveurs accomplissent quotidiennement au restaurant. Nous notons que les tâches exécutées pendant le service au restaurant mettent les serveurs en contact avec les clients. Elles impliquent des conversations avec les clients ; alors nous les nommons communicatives. Les tâches exécutées avant et après le service ne nécessitent aucune communication avec le client ; elles ne sont pas communicatives. Ces tâches qui sont effectuées pendant le service indiquent alors les situations

communicatives auxquelles font face les serveurs lors de leur service au restaurant.

Nature du programme de formation

Pour répondre à notre troisième question de recherche : *Quelle est la nature du programme de formation spécifique en français que nous pouvons concevoir pour eux pour les aider à mieux communiquer avec les clients qui ne parlent que français ?* Nous avons employé des questions d'interview et deux questions de notre questionnaire. Ces questions sont adaptées du cadre d'analyse des besoins d'apprentissage de Hutchinson et Waters (1987). Nous avons sollicité les opinions des serveurs pour déterminer ce qui devrait être la nature de notre programme de formation. Nous présentons, dans cette sous-section, les données recueillies.

Comment voulez-vous suivre la formation ?

Nous avons posé cette question dans notre questionnaire pour savoir quel mode de formation les serveurs préfèrent : la formation en présentiel (face-à-face), la formation à distance (en ligne) ou l'apprentissage hybride (blended learning). Nous présentons les données dans la Figure 14. Six serveurs (représentant 19%) voudraient une formation purement à distance alors que 7 serveurs (représentant 23%) préfèrent une formation purement en présentiel. Néanmoins, 18 serveurs (représentant 58%) indiquent qu'ils préfèrent une hybride.

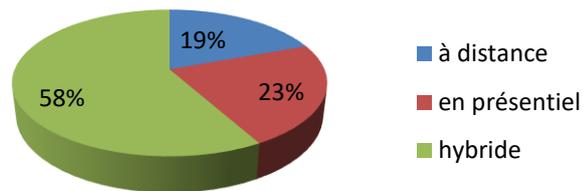


Figure 14 : Mode de formation préféré

De la figure 14, nous remarquons qu'un peu plus de la moitié de nos participants préfèrent une formation qui sera un mélange de modes en présentiel et à distance, autrement dit, une formation hybride. Lors de nos interviews, nous avons essayé de comprendre leur choix. Certains (12 serveurs) ont expliqué qu'ils sont déjà habitués à la formation en ligne/ à distance, car leurs hôtels organisent de temps en temps des formations sur le service en hôtellerie qu'ils suivent en ligne quand ils sont libres. Ils ont ajouté qu'une formation en français qu'ils peuvent suivre sur leurs smartphones n'importe quand et n'importe où sera bien appréciée, car ils sont toujours occupés au travail. Ils suggèrent néanmoins que certains jours soient réservés pour des interactions avec le professeur en présentiel. D'autres (2) pensent aussi que leurs hôtels doivent leur accorder la permission de suivre la formation en présentiel, car ils ne pensent pas qu'ils puissent vraiment apprendre le français en ligne.

Extrait 33 (Annexe E)

591.	R	Where to have French lessons... would you prefer face to face or online
592.	W11	Both
593.	R	Why?
594.	W11	For the online when I am free I can just go online and study and for the face-to-face also there could be interactions.

La réponse donnée par cette serveuse explique pourquoi elle préfère une formation hybride.

Quelles stratégies pédagogiques préférez-vous ?

Cette question vise à identifier les stratégies d'enseignement et d'apprentissage que les serveurs préfèrent pour nous guider dans nos choix des stratégies d'enseignement et d'apprentissage pour le programme de formation que nous proposons. Ces données ont été recueillies à partir du questionnaire. Pour des raisons pratiques, le nombre total de réponses ne sera pas 31, car les répondants avaient cinq options et ils pouvaient choisir plus d'une réponse. Voyons dans le tableau 10, les choix faits par les serveurs.

Tableau 10: Choix des stratégies pédagogiques faits par les serveurs/serveuses.

Stratégies pédagogiques	Nombre de serveurs
Utilisation des documents audio-visuels et des documents sonores en classe	16
Travail d'équipe	19
Travail individuel	9
Jeux de rôle	7
Tâches à exécuter	5

Le tableau 10 montre que le travail en équipe (19 serveurs) est la stratégie pédagogique la plus préférée des serveurs enquêtés, suivie de l'utilisation des documents audio-visuels et des documents sonores en classe. « Tâches à exécuter » est la méthode que les serveurs aiment le moins.

Durée de chaque leçon et de la formation

Pendant nos interviews, nous avons demandé aux serveurs de proposer la durée pour chaque leçon. Ils ont suggéré trois à quatre heures (un serveur), une heure trente minutes (3 serveurs), une heure (8 serveurs), quarante-cinq minutes (un serveur) et trente minutes (un serveur). Les serveurs qui ont suggéré trente minutes et quarante-cinq minutes expliquent que si la leçon dépasse le temps qu'ils ont suggéré, elle (la leçon) deviendra ennuyeuse. En plus, ils étaient d'avis que si les cours ont lieu à l'hôtel après leurs services journaliers, ils seront trop fatigués pour suivre des cours qui dépassent trente ou quarante-cinq minutes. Les extraits 34 et 35 ci-après indiquent quelques raisons données par les serveurs pour expliquer leurs réponses.

Extrait 34 (Annexe E)

503	W8:	The longer the time, the more boring it gets. Especially from work and we are tired and want to go home. If it is more than 45 minutes people will be tired and they will not even listen.
-----	-----	--

Extrait 35 (Annexe E)

437.	W7	May be an hour or an hour and a half
438.	R	But not two hours?
439.	W7	No. No, people will be tired and eager to beat the traffic.

Nous remarquons de ces données que la majorité préfère une leçon d'une heure. Concernant la durée de notre programme de formation, certains ont suggéré qu'elle soit trois mois (5 serveurs), deux mois (un serveur) ou quatre mois (4 serveurs). D'autres (4 serveurs) pensent que cela dépendrait de ce qu'ils doivent apprendre.

Pour conclure, dans cette section, nous avons présenté les données que nous avons recueillies lors de notre enquête de terrain. Dans la section qui suit nous discutons de ces résultats.

Discussion

Dans cette section du chapitre, nous discutons les résultats que nous avons présentés dans la section précédente et leurs implications pour notre étude. Nous présentons la discussion selon nos trois questions de recherches. Nous étayons nos résultats avec la littérature existante dans notre domaine de recherche et nous montrons comment ils sont en lien avec les théories sur lesquelles notre étude est basée. Nous indiquons aussi comment ces résultats contribuent aux travaux faits dans ce domaine de recherche.

Profil des serveurs

À partir des données présentées dans la première section de ce chapitre, nous établissons le profil de notre public. Nous discutons tout d'abord des résultats et nous montrons leur implication sur notre étude.

Age, Sexe et Nationalité

Les résultats de notre étude indiquent que nos 31 participants sont composés de 19 hommes et 12 femmes. Il est à noter aussi qu'ils sont tous ghanéens. Concernant l'âge des serveurs enquêtés, les résultats confirment que tous les participants sont des adultes avec la majorité ayant l'âge de 18 à 39 ans. Ces groupes d'âge correspondent à la catégorie de l'ère du début de l'âge adulte: 17 à 45 ans de Levinson (1986) dont nous avons parlé dans le chapitre 2. Le FOS selon Cuq (2003:109) et Qotb (2009:57), est destiné à des adultes

engagés dans des activités professionnelles avec des besoins spécifiques. Ils travaillent déjà au restaurant en tant que serveurs. Ils sont, donc, des professionnels. Comme notre programme de formation est destiné aux adultes professionnels, il est évident que les participants répondent aux critères requis pour suivre le programme de formation spécifique en FOS que nous proposons. Nous avons remarqué que trois des serveurs ont plus de 50 ans.

Niveau d'éducation actuel

Les résultats présentés indiquent que le niveau d'éducation de la majorité de nos participants (18 serveurs) est le niveau SHS (lycée). C'est-à-dire qu'ils ont terminé le lycée mais ils n'ont pas continué leur éducation après ce niveau. Il n'est pas clair si ces serveurs vont continuer leur éducation au niveau tertiaire. Nous remarquons qu'il y a aussi deux serveurs qui ont un niveau JHS (collège) qui est un niveau bas comparé au niveau SHS. Seulement 9 ont un niveau tertiaire. Là aussi, comme présenté dans les résultats, ces personnes, surtout celles qui ont la Licence (4 serveurs), ont dit qu'ils étaient embauchés comme des caissiers et des réceptionnistes mais la situation de la pandémie de la COVID-19 les obligent à travailler comme serveurs. Ils trouvaient leur niveau trop élevé pour ce poste. Rappelons que lors de la prise d'échantillon pour notre étude, nous avons rapporté que les restaurants des hôtels n'accueillaient plus beaucoup de clients à cause de la pandémie. Alors les managements des restaurants ont licencié beaucoup de leurs employés en raison de l'impact financier. Ceux qui sont retenus, étaient obligés de rendre d'autres services pour combler les lacunes. De l'explication donnée, nous tirons la conclusion que ces personnes ayant la licence, à leur gré, ne seraient pas serveurs au restaurant. Ils se sentent plus qualifiés pour le

poste de serveurs. Ces résultats expliquent aussi pourquoi les Ghanéens qui ont fait le français pendant quatre ans à l'université et arrivent à communiquer dans la langue quittent le travail après quelques mois.

Au Ghana, après le lycée, l'on peut continuer son éducation au niveau tertiaire. À notre avis, les serveurs qui ont le niveau SHS peuvent accéder aux programmes de formation en français spécialisés en Tourisme-Hôtellerie-Restauration qui sont proposés par d'autres chercheurs (Chinhama dos Santos, 2015, Bakah, 2011) pourvu qu'ils s'inscrivent aux universités qui offrent ces programmes pour faire la Licence en Tourisme-Hôtellerie-Restauration pendant quatre ans. Rappelons que ces programmes ne visent pas les professionnels au travail mais plutôt les futurs professionnels, c'est-à-dire, les étudiants. De plus, ces programmes visent tous les métiers du domaine de Tourisme-Hôtellerie-Restauration. Un tel programme, pensons-nous, ne conviendra pas à un serveur qui n'a pas l'intention de continuer son étude mais qui a des besoins spécifiques si urgents comme nous l'avons remarqué chez notre public.

Caractéristiques personnelles

Nos résultats qui portent sur les qualités d'un serveur ont été présentés dans la section précédente en Tableau 4. Nous avons remarqué que ces qualités sont très importantes dans la vie professionnelle d'un serveur. Le Conseil de l'Europe (2001 : 84) indique que l'activité de communication d'un apprenant est affectée par des facteurs qui portent sur sa personnalité qu'il appelle le savoir-être. Il s'agit des attitudes, des motivations, des traits de la personnalité, etc. En matière de contact entre le client et le restaurant, son

attitude et son comportement jouent un grand rôle dans l'expérience que fera un client qui vient au restaurant. L'une des qualités dont la plupart de nos participants ont parlé est la bonne communication (savoir bien communiquer). Pour qu'un serveur rende bien son service, il doit savoir bien communiquer. Il doit bien comprendre ses interlocuteurs et les interlocuteurs à leur tour doivent le comprendre.

Les résultats montrent aussi que la compétence numérique est l'une des qualités très nécessaires pour les serveurs dans les restaurants enquêtés. Cette compétence est nécessaire à l'ère de l'informatique, car ces serveurs suivent des temps en temps sur l'ordinateur, des formations en hôtellerie-restauration organisées pour eux par le management du restaurant. En plus, ils doivent poinçonner les commandes des clients avant de les servir.

Nombre d'années d'expérience

La plupart des serveurs enquêtés ont fait entre un et dix ans en poste. Trois d'entre eux ont fait onze ans et plus. Seulement 3 ont fait moins d'un an. Cela implique que la majorité de nos participants ont eu beaucoup d'expériences dans le service au restaurant. Alors nous étions convaincue qu'ils seraient en mesure de nous fournir les informations très utiles pour notre recherche.

Nous sommes aussi d'avis que ce nombre d'années d'expérience puisse faciliter l'apprentissage de la langue française. Le constructivisme de Piaget parle de la construction des nouvelles connaissances à partir de la compréhension de sa réalité et son expérience antérieure en interagissant avec son milieu (Gaonac'h 1991, cité en Otieno, 2015, p.35). Comme le soulignent aussi Knowles (1980) et Henschke (2008), l'expérience de l'apprenant adulte

est très importante dans le processus d'apprentissage, car l'apprenant adulte professionnel qui est en poste peut facilement relier ces expériences accumulées au fil des années à des nouvelles connaissances. Nous pensons que notre public, avec les expériences professionnelles déjà acquises par rapport à l'accomplissement des tâches cibles (Long, 2015) au restaurant, pourrait facilement exécuter les tâches pédagogiques lors de la formation. Il suffit de développer les compétences communicatives langagières.

Cela implique que nous devons prendre en compte les tâches professionnelles qu'ils exécutent déjà dans le programme de formation.

Contact préalable avec la langue française

Par rapport au contact antérieur de nos participants avec la langue française, les résultats montrent que 21 serveurs (68%) ont révélé qu'ils ont appris le français à un moment de leur scolarisation, alors que 10 serveurs ont dit qu'ils n'ont jamais appris le français. Dans le système éducatif ghanéen, l'enseignement/apprentissage de la langue française est obligatoire dans les écoles élémentaires à partir du collège (JHS) tant qu'il y a un professeur de français disponible (Government of Ghana, 2002). Cela explique pourquoi certains ont appris la langue et d'autres ne l'ont jamais appris. Au niveau SHS, ce n'est plus obligatoire à tous les apprenants mais pour certains apprenants qui font quelques matières. Au niveau tertiaire, le français est obligatoire pour les étudiants de certaines matières pour un ou deux semestres dans certaines institutions, pas toutes les institutions. Par exemple, à Ho Technical University et à Accra Technical University (le niveau tertiaire « HND » et « Diploma »), le français est obligatoire pour les étudiants de l'hôtellerie pendant un an ou moins. Une des serveuses a appris le français à Accra Technical University

pendant un semestre en tant qu'étudiante de l'hospitalité. Il s'agit donc à première vue d'un public hétérogène (Qotb, 2008) issu de différents niveaux en français. La majorité des serveurs sont des débutants selon la classification des niveaux de CECRL. Certains sont des vrais débutants, d'autres sont de faux débutants.

En raison de leur contact antérieur avec la langue française, on s'attend à ce qu'un grand nombre des serveurs soient capables de communiquer un peu en français. Il est à noter cependant que, malgré le fait que 68% des serveurs ont indiqué qu'ils ont appris le français à un moment donné, un bon nombre d'entre eux (87%) ont annoncé qu'ils n'arrivent pas à communiquer en français. Seulement 4 serveurs confirment qu'ils arrivent à communiquer en français.

Après avoir interviewé les quatre serveurs qui parlent français, nous avons constaté qu'ils ont fréquenté un pays francophone, précisément le Togo, car ils ont tous les quatre un accent francophone. Cela veut dire qu'ils n'ont pas appris à communiquer en français au Ghana. La question que nous nous posons à ce point est pourquoi les serveurs qui ont déjà appris un peu le français dans les écoles de base au Ghana n'arrivent pas à communiquer dans la langue ? Ils n'arrivaient pas à faire des phrases simples quand nous avons essayé de les engager dans une conversation en français. Nous avons remarqué qu'ils manquaient aussi de confiance en soi. Quelles peuvent être les raisons ? Est-ce que les techniques d'enseignement employées dans les écoles ghanéennes ne favorisent pas le développement des compétences communicatives en français ?

Désir d'apprendre la langue française

La motivation joue un grand rôle dans l'acquisition d'une langue (Krashen, 1982). Cuq (2003 :170) la définit comme, « un principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but ». Selon l'hypothèse du filtre affectif de Krashen (1982), trois variables affectives peuvent influencer la capacité d'acquérir une langue : la motivation, la confiance en soi et l'anxiété. Peut-être, au moment de l'apprentissage de la langue française, les serveurs qui ont déjà eu contact avec la langue française n'étaient pas bien motivés, ils manquaient de confiance en soi et ils avaient de l'anxiété.

Pour déterminer le niveau de motivation de nos participants, nous avons demandé à ceux qui n'arrivent pas à communiquer en français s'ils aimeraient apprendre à communiquer dans la langue. La majorité (28 serveurs, 90%) a exprimé un grand intérêt par rapport à l'apprentissage de la langue. Ils ont donné plusieurs raisons pour lesquelles ils cherchent à apprendre à communiquer en français dans les plus brefs délais. Leurs expériences avec des clients francophones indiquent la barrière linguistique qui risque d'avoir un impact négatif sur leur service-clientèle. Nous avons donc identifié le désir de communiquer facilement avec leurs clients francophones sans recours à un intermédiaire comme la raison sous-jacente pour leur décision d'apprendre la langue française. Autrement dit, c'est le désir de surmonter la barrière linguistique à laquelle ils font face qui les motive à apprendre le français. Cela se voit dans les raisons qu'ils ont données pour expliquer pourquoi ils cherchent à apprendre la langue française. Il y a deux catégories de motivation. Nous sommes d'avis que notre public est motivé extrinsèquement, car il vise à répondre à un besoin lié à sa vie professionnelle.

L'assomption « volonté d'apprendre » de l'andragogie de Knowles (1990) juge que l'apprenant adulte est souvent prêt à apprendre quand il voit l'importance de cet apprentissage. Nous sommes d'avis que nos participants sont convaincus que la formation les aidera à surmonter les problèmes de communication auxquels ils font face actuellement lors de l'exercice de leur métier. Comme l'a clairement indiqué Knowles (1990), pour que l'apprenant adulte apprenne, il doit savoir les bénéfices qu'il en tire. Tough (cité en Ozuah, 2005) partage le même avis lorsqu'il explique que quand un adulte entame d'apprendre quelque chose, il considère les avantages qu'il y a à apprendre et les conséquences négatives de ne pas l'apprendre. Frayssinhes (2011 :71) ajoute aussi que, « les adultes sont prêts à apprendre si ces connaissances et ces compétences leur permettent de mieux affronter des situations réelles auxquelles ils sont confrontés ». Il explique davantage que « cette volonté se transforme en motivation intrinsèque forte si l'adéquation est totale ». Nos résultats attestent que ce public en activités professionnelles est fortement motivé à apprendre la langue française. N'oublions pas que la motivation du public de FOS est essentielle pour un apprentissage en FOS (Qotb, 2008).

Cependant, trois serveurs ne s'intéressent pas à l'apprentissage de la langue française. Deux ont exprimé un sentiment négatif envers la langue française. D'après eux, la langue est trop difficile à apprendre, alors ils ne pensaient pas qu'ils pourraient l'apprendre. Ces deux personnes ont eu contact avec la langue pendant leurs études au collège. Nous dirons que ce sentiment négatif peut être lié à l'anxiété langagière dont parlent Horwitz, Horwitz et Cope (1986). Il est possible qu'ils aient eu une expérience négative qui a créé

ce sentiment négatif envers l'apprentissage du français chez eux. Krashen (1982) fait comprendre dans son hypothèse du filtre affectif qu'un niveau bas d'anxiété, une forte motivation et la confiance en soi sont des facteurs très nécessaires dans l'acquisition d'une langue seconde. Ces trois facteurs manquent chez les trois serveurs en question.

Disponibilité pour suivre le programme de formation

Un autre résultat qui mérite d'être abordé est la disponibilité de nos participants. Il est évident de nos résultats que nous avons affaire avec un public qui est toujours occupé au travail et dans la vie. Comme déjà présenté, notre public travaille en équipes. Chaque équipe travaille au moins 7 ou 8 heures par jour. Il était difficile de les rencontrer pendant leur service journalier. En plus, juste après leur service ils sont pressés de rentrer chez eux pour éviter l'embouteillage en ville. Santoso (2016), dans ses résultats, observe aussi que les serveurs étaient tellement occupés qu'il a eu des difficultés à les rencontrer pour les interviews pendant les heures de travail et le pire est leurs différents horaires de travail. Pour éviter les difficultés auxquelles a fait face Santoso, nous les avons interviewés avant leur service et juste après le service. Si un serveur est libre momentanément, nous en avons profité pour lui poser quelques questions.

Pour déterminer le bon moment pour fixer les cours, nous avons sollicité l'avis des serveurs. Pendant que quelques serveurs suggèrent que les cours aient lieu après leur service journalier, d'autres se plaignaient de la fatigue après une longue journée. Ces serveurs passent presque toutes les heures de leur service journalier debout. Ils font les va-et-vient des tables des clients au bar et/ou à la cuisine et vice-versa tout au long de la journée. Alors,

fixer des cours juste après une journée de service si fatigante est un grand inconvénient pour la majorité des serveurs. Nous risquons de ne pas avoir leur attention.

Les serveurs ont un ou deux jours libres dans une semaine mais les jours ne sont pas les mêmes chaque semaine. De plus, les serveurs préfèrent rester chez eux pour faire d'autres choses au lieu de venir aux locaux de travail juste pour suivre les cours, car ils habitent loin des hôtels. En d'autres mots, ils sont occupés ces jours libres en faisant leurs affaires personnelles. Qotb (2008 :143) rapporte que, « le manque de temps constitue la principale difficulté chez les apprenants de FOS, notamment les publics professionnels ». Comme nous l'avons déjà indiqué, nos participants se situent dans la classification de Levinson (1986) qu'il nomme l'ère du début de l'âge adulte (17 à 45 ans). Selon lui, l'ère du début de l'âge adulte est la période où la plupart des gens assument simultanément les charges de développer la vie professionnelle, sociale et familiale. Qotb (2008 : 83), corrobore cette observation quand il dit que, « les publics, qu'ils soient professionnels ou étudiants, ont un temps assez limité pour suivre les cours du FOS. Ils ont déjà leurs engagements professionnels ou universitaires ». Autrement dit, les personnes de ce groupe d'âge sont très engagées dans la vie, soit professionnelle soit sociale ou familiale. Ils ont peu de temps. C'est exactement la situation de notre public. Il sera même trop difficile de les avoir tous à la fois pour les cours en présentiel. Qotb (2008 :143), note que les apprenants du FOS surtout les professionnels sont occupés par leur travail qui les empêche de suivre les cours régulièrement. En conséquence, ils n'arrivent pas à développer les compétences communicatives requises. Pour que tout

notre public participe activement et régulièrement au cours, le programme de formation doit prendre en compte l'horaire des apprenants professionnels.

L'analyse du public est l'une des étapes importantes dans la conception d'un programme de formation. Après notre analyse, nous présentons le profil de notre public sous forme d'un diagramme dans la figure 15.

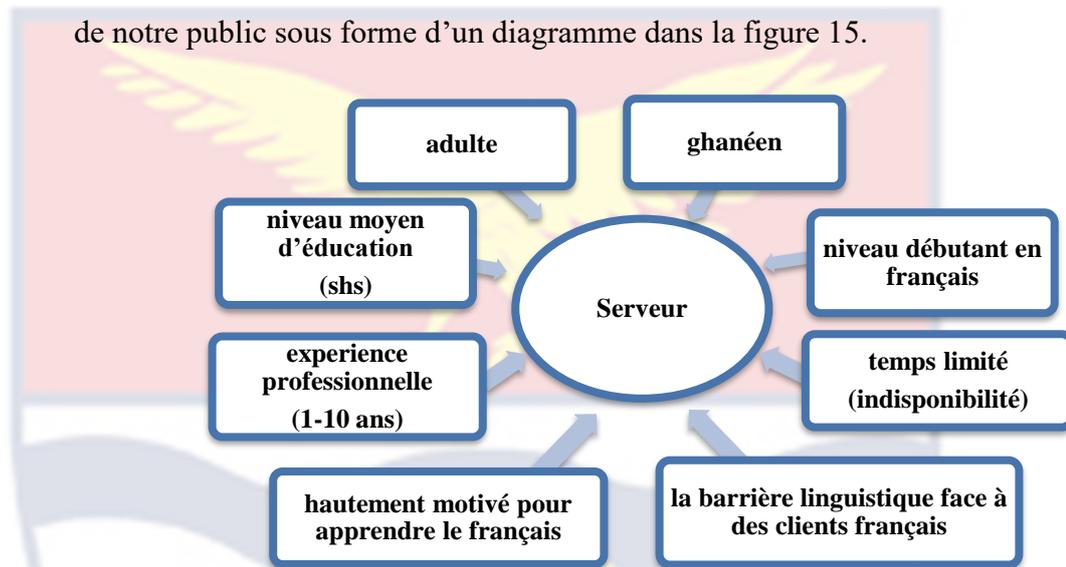


Figure 15: Notre représentation du profil de notre public.

Ce diagramme indique en somme les caractéristiques des serveurs enquêtés.

Analyse des besoins

Avoir des besoins spécifiques à eux est une caractéristique majeure des apprenants de FOS (Qotb, 2008 ; Mangiante et Parpette, 2004). Le public de FOS selon Lehmann (1993 :115) cherche à, « apprendre non LE français mais plutôt DU français ». En d'autres termes, ils cherchent à apprendre de la langue ce qui va les aider à répondre aux besoins urgents. Ces besoins sont souvent liés aux activités professionnelles. Les serveurs, par exemple, sont un public de FOS qui cherche à apprendre le français pour pouvoir mieux communiquer avec ses clients francophones qui viennent dans ses restaurants.

Pour concevoir un programme de formation en français pour répondre à leurs besoins spécifiques, une analyse pour identifier les besoins est requise. Selon Mangiante et Parpette (2004 :22), l'analyse des besoins « consiste à recenser les situations de communication dans lesquelles se trouvera ultérieurement l'apprenant et surtout à prendre connaissance des discours qui sont à l'œuvre dans ces situations ». Pour Carras, Tolas, Kohler et Szilagy (2007:26),

« l'analyse des besoins consiste à recenser les situations de communication dans lesquelles les apprenants auront à utiliser le français dans le cadre de leur activité, ainsi que les connaissances et savoir-faire langagiers et professionnels que ces apprenants devront acquérir durant la formation ».

Nous sommes, pourtant, d'accord avec Hutchinson et Waters (1987) qui font comprendre que l'analyse des besoins ne concerne pas seulement le recensement des situations de communication mais aussi des situations d'apprentissage. Alors, dans notre analyse des besoins des serveurs, nous avons recensé les situations de communication et aussi les situations d'apprentissage des serveurs.

Dans notre étude, nous cherchons à identifier les besoins cibles (Target needs) et les besoins d'apprentissage (learning needs) de notre public. Nous avons fait une analyse des situations cibles (Target Situation Analysis) et une analyse des besoins d'apprentissage (Learning Needs Analysis) proposées par Hutchinson et Waters (1987). Nous avons aussi fait une analyse des besoins basée sur des tâches (Task-based Needs Analysis) proposée par Long (2005). Les trois modèles ont été intégrés dans nos instruments de recherche. Les

résultats de l'analyse des besoins d'apprentissage qui portent sur le sexe, la nationalité, le niveau d'éducation, le niveau de compétence en français, le nombre d'années d'expérience en poste, l'intérêt pour l'apprentissage du français et la disponibilité des serveurs pour apprendre ont été discutée sous le profil des serveurs et les résultats sur les stratégies préférées et le mode de formation préféré sont discutés sous la nature du programme de formation.

L'analyse des situations cibles et l'analyse basée sur des tâches nous ont aidées à identifier les situations de communication auxquelles font face les serveurs lors de l'exercice de leur métier. Après l'analyse basée sur des tâches, nous avons identifié trente-trois (33) tâches que le serveur accomplit au restaurant quotidiennement dès le début de sa journée jusqu'à la fin de son service. Nous les avons classées en trois groupes : avant le service (quatre tâches), pendant le service (vingt-cinq tâches) et après le service (quatre tâches). Néanmoins, nous observons que toutes les tâches que le serveur exécute avant et après le service n'impliquent aucune forme de communication avec les clients. Autrement dit, le serveur ne communique pas avec les clients pendant ces tâches. Alors, nous nommons ces tâches des tâches non-communicatives.

Pourtant, les vingt-cinq tâches exécutées pendant le service impliquent des communications directes avec les clients. Nous les nommons des tâches communicatives. Ces tâches communicatives indiquent les situations de communication auxquelles font face les serveurs lors de l'exercice de leur métier. Nous présentons ci-après les situations de communication identifiées.

Situations de communication

Nous présentons à ce point les situations de communication professionnelles dans lesquelles les serveurs/serveuses sont obligés de communiquer avec les clients dans la figure 16 ci-après. Les différentes tâches communicatives sont intégrées dans les situations de communication diverses.



Figure 16: Situations de communication professionnelles des serveurs

Comme déjà indiqué, notre étude cherche à identifier les besoins spécifiques des serveurs et concevoir un programme de formation pour eux. Rappelons que pour notre étude, les besoins spécifiques consistent en des besoins cibles et des besoins d'apprentissage. À partir des situations de communication identifiées, nous déterminons tout d'abord les besoins cibles.

Besoins cibles des serveurs

D'après Hutchinson et Waters (1987:54), les besoins cibles sont, « what the learner needs to do in the target situation ». Autrement dit, il s'agit

de ce que l'apprenant doit faire dans la situation cible. Pour déterminer les besoins cibles, ces auteurs expliquent que l'on doit considérer trois catégories en relation avec les situations de communication : les nécessités, les manques et les attentes. Nous avons considéré aussi les compétences que les apprenants doivent acquérir pour pouvoir mieux communiquer dans les situations communicatives. Nous présentons ci-après les nécessités, les manques et les attentes des apprenants que nous avons déduits en relation avec les situations communicatives identifiées.

Nécessités (necessities): Hutchinson et Waters (1987) expliquent que les nécessités impliquent les besoins qui sont déterminés par les exigences de la situation cible. Il s'agit de ce dont l'apprenant a besoin pour mieux communiquer dans la situation cible. Nous avons identifié ces besoins à travers les observations des situations de communication. À ce point, nous présentons les nécessités que nous avons identifiées après notre analyse des situations de communication identifiées.

Saluer et accueillir le client

Vérifier la réservation d'une table

Vérifier les numéros des chambres (au petit-déjeuner)

Installer le client à une table

Se présenter

Présenter la carte ou le buffet

Suggérer des plats

Savoir les noms des boissons

Savoir les noms des aliments

Expliquer des plats

Prendre la commande

Vérifier la commande

Donner le temps d'attente

Présenter la commande

S'excuser en cas d'un retard

Souhaiter un bon appétit

Se renseigner sur les besoins du client

Résoudre des plaintes

Présenter l'addition

Savoir les différents modes de paiement

Rendre la monnaie

Remercier le client

Prendre congé du client

Attentes (Wants) : Les attentes consistent en ce que l'apprenant pense qu'il a besoin d'apprendre pour communiquer dans la situation cible. En d'autres termes, les attentes de l'apprenant vers les exigences d'une situation cible (Li, 2014a). Cela implique que cette catégorie est déterminée du point de vue de l'apprenant. Lors de nos interviews, nous avons sollicité les opinions des serveurs concernant ce qu'ils cherchent à apprendre lors du programme de formation pour mieux communiquer avec leurs clients. Nous avons déjà présenté ces thèmes dans le tableau 9 comme exprimées par les serveurs. Une observation des deux listes des besoins montre que la liste indiquant les nécessités donne plus de détails sur les besoins des serveurs. Il a pris en compte toutes les tâches professionnelles communicatives que les serveurs effectuent lors de l'exercice de leur travail. Toutes les attentes des serveurs

sauf deux, se trouvent dans la liste de nécessités. Les deux, donner l'itinéraire et comment poser des questions et répondre aux questions n'étaient pas directement observés à travers les tâches professionnelles communicatives. Elles seront néanmoins intégrées dans les besoins cibles.

Manques (Lack): La catégorie de « manques », implique l'écart entre ce que les serveurs connaissent déjà et ce qu'ils cherchent à apprendre parmi les nécessités (Hutchinson & Waters, 1987). Cette catégorie peut être identifiée à partir d'une interaction avec les apprenants et par une auto-évaluation de la part de l'apprenant.

Nous observons, en Figure 11, que la majorité des enquêtés (87%), disent qu'ils n'arrivent pas à communiquer en français malgré le fait que plus de la moitié (68%) ont déjà eu contact avec la langue française. Il y a aussi 32% des répondants qui n'ont jamais eu contact avec la langue française. Il s'agit ici donc d'un groupe hétérogène. Pour savoir leur connaissance déjà acquise dans la langue française, nous avons demandé à ceux qui ont déjà eu contact avec la langue de nous dire ce qu'ils arrivent à dire en français. Certains ont pu compter les chiffres jusqu'à dix seulement. D'autres arrivent à se présenter en français mais avec des erreurs. Il y a aussi certains serveurs qui comprennent des questions simples mais ils n'arrivent pas à y répondre. D'autres encore peuvent saluer mais ils ignorent les formules de politesse surtout la forme d'adresse. Il est clair que les manques pour chaque serveur ne sont pas les mêmes. Il sera donc difficile de spécifier les manques, car notre public cible n'est pas de même niveau. À notre avis, un groupement des serveurs selon leur contact préalable avec la langue nous aidera à mieux classer leurs manques. Nous aurons alors deux groupes : ceux qui ont appris la

langue française à un moment donné mais n'arrivent pas à communiquer dans la langue s et ceux qui n'ont jamais appris la langue. Ce programme n'est pas pour les serveurs qui communiquent déjà avec les clients en français.

À ce point, nous identifions dans les tâches professionnelles repérées, les compétences que les serveurs doivent développer pour pouvoir mieux communiquer dans les situations de communication cibles. Carré (2015), atteste qu'il est nécessaire de détecter les compétences de communication que les apprenants doivent acquérir dans les tâches professionnelles.

Compétences

Les compétences visées pour faciliter la communication dans les situations cibles font partie des besoins spécifiques des apprenants. Le Conseil de l'Europe (2001:15), définit la compétence comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir ». Pour Qotb (2008:119), la compétence comprend « l'ensemble des savoirs, savoir-faire et comportements qui permettent à l'individu de réaliser une activité donnée ». Les deux définitions montrent que la compétence englobe plusieurs aspects, qui ensemble, visent à aider les apprenants à accomplir une tâche.

Frin et Mangiante, (2015 :56) expliquent que « l'analyse linguistique et discursive permet de constituer le référent, c'est-à-dire un ensemble de compétences langagières nécessaires pour qu'une personne puisse interagir efficacement dans les différentes tâches professionnelles ». Alors, identifier les compétences dont les serveurs ont besoin de développer pour pouvoir interagir facilement et de manière appropriée avec leurs clients francophones dans les situations communicatives professionnelles est très important pour notre étude.

Notre public, étant au niveau débutant, éprouve un manque de certaines compétences nécessaires pour faciliter la communication en français. Nous avons analysé donc les situations de communication professionnelles des serveurs/serveuses pour identifier les habiletés/les savoir-faire communicationnels et puis, les connaissances professionnelles du domaine cible qui leur permettront de communiquer avec des clients francophones lors des activités professionnelles. Ces compétences font partie des besoins cibles des serveurs/serveuses et seront l'un des éléments que nous inclurons dans notre programme de formation. Les serveurs/serveuses ont déjà acquis certaines de ces connaissances en anglais (Hadji, 2000). Ces connaissances antérieures comme le préconisent le constructivisme piagétien (Piaget, 1967), l'andragogie de Knowles (1980, 1990) et le Conseil de l'Europe (2001) faciliteront l'accomplissement des tâches pédagogiques qui ne seront pas différentes des tâches professionnelles qu'ils accomplissent déjà. Nous nous préoccupons donc des compétences qui les aideront à mieux communiquer dans ces situations communicatives professionnelles.

Le Conseil de l'Europe (2001) présente deux types de compétences à développer chez un apprenant de langue. Il s'agit des compétences à communiquer langagièrement et des compétences générales individuelles. Nous les avons déjà présentées dans le Chapitre deux. Les compétences à communiquer langagièrement consistent en trois composantes : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique. Ces trois composantes des compétences à communiquer langagièrement comprennent « des savoirs, des habiletés et des savoir-faire » (Conseil de

l'Europe, 2001, p. 17). Elles s'avèrent très importantes dans la réalisation des activités langagières communicatives.

Dans le cas de notre public, nous avons noté que toutes leurs communications avec leurs clients sont faites oralement. C'est-à-dire que lors de leur travail, les serveurs communiquent majoritairement à l'oral avec les clients. Ils présentent la carte aux clients, l'addition et le reçu, qui sont des documents écrits, mais ils les expliquent oralement en cas de besoin. Il implique que les serveurs ont besoin beaucoup plus de la compétence orale que de la compétence écrite pour mieux communiquer avec leurs clients. La première pensée aurait été de se concentrer seulement sur le développement de la compétence orale. Cependant, Hutchinson et Waters (1987 :75) conseillent que l'on ne doit pas se limiter seulement à la compétence en français dont l'on pense que les apprenants auront besoin pour mieux performer dans des activités professionnelles. Selon ces auteurs, les activités pédagogiques doivent inculquer toutes les habiletés (lire, écouter, parler, écrire) pour enrichir l'expérience des apprenants. Nous partageons l'avis de ces auteurs. Les activités langagières visées pour les leçons doivent émaner de la réception, de la production, de l'interaction et de la médiation et qui s'accomplissent à l'oral et à l'écrit. Cela veut dire que l'aspect écrit ne sera pas négligé.

Voyons quelques compétences qui sont exigées chez les serveurs selon les trois compétences communicatives.

Compétence linguistique : L'aspect linguistique selon le Conseil de l'Europe (2001), est l'un des facteurs qui influencent l'accomplissement des tâches. La compétence linguistique englobe six sous-compétences mais nous en prenons en compte cinq en déterminant les compétences à développer chez

notre public. Il s'agit de la compétence grammaticale, de la compétence lexicale, de la compétence sémantique, de la compétence orthographique et de la compétence phonologique.

Nous estimons qu'il est nécessaire d'enseigner les éléments grammaticaux et le vocabulaire (lexical) de la langue qui sont spécifiques aux situations de communication des serveurs. Comme le dit Qotb (2008 : 124), une maîtrise des éléments grammaticaux et lexicaux aidera les serveurs à « mieux contrôler la compréhension et la production des phrases » pendant des situations de communication professionnelles. Pendant que la maîtrise de l'organisation du sens (sémantique) facilitera l'articulation des idées et la communication entre les serveurs et leurs clients, la capacité de bien prononcer les mots et de bien observer les traits phonétiques tels que la sonorité, la nasalité, etc., permettra aux serveurs de se faire comprendre facilement.

Compétence sociolinguistique : la compétence sociolinguistique implique la capacité d'utiliser la langue dans un contexte social. Par rapport aux situations communicatives des serveurs, nous dirons qu'il est nécessaire que notre apprenant du FOS arrive à bien appliquer les règles de politesse de la langue française *comme les formules de politesse, comment exprimer un regret, savoir s'excuser, saluer de manière appropriée, accueillir, prendre congé, etc.* dans leur communication. Il doit identifier les différents registres surtout le registre standard qui est utilisé dans ses situations de communication. L'utilisation de « vous », en s'adressant à ses clients, et l'emploi des titres appropriés tels que *monsieur, madame, mademoiselle* qui relèvent de l'aspect socioculturel de la langue est très important.

Compétence pragmatique : Cette compétence qui concerne la capacité de poser des questions et de donner une réponse, savoir comment offrir poliment quelque chose au client et comment refuser ou accepter une offre poliment est aussi très importante pour notre public. Elle concerne aussi la cohérence et la cohésion dans les discours. Dans leur vie professionnelle, les serveurs, ils donnent et demandent des informations. Ils établissent des relations sociales, ils suggèrent et conseillent. Alors, une maîtrise de cette compétence leur facilitera la tâche.

Le Conseil de l'Europe (2001) fait comprendre que le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement. Autrement dit, le développement des compétences requises facilitera l'accomplissement des tâches professionnelles. Nous indiquons dans le tableau 11 ci-après, lesquelles de ces sous-compétences nous avons identifiées à partir des tâches professionnelles des serveurs dans les situations de communication spécifiques.

Tableau 11: Besoins cibles des serveurs/serveuses

Situations de communication	Tâches communicatives	Compétences communicatives langagières (linguistique, sociolinguistique, pragmatique)
Accueil du client	Saluer et accueillir le client	Salutations ex : bonjour, bonsoir Souhaiter la bienvenue Formules de politesse Les titres (formels) Expressions de politesse Les moments de la journée Verbes : Aller, être au présent, pronom personnel « vous », adjectif interrogatif

		« comment »
	Demander le numéro de chambre de client	Phonétique (les phonèmes) Expression de politesse Les chiffres, l'adjectif interrogatif « quel/ quelle » Phonétique (les phonèmes)
	Vérifier la réservation d'une table	les verbes « s'asseoir » au présent et « réserver » au passé composé, les chiffres, adjectif interrogatif
	Demander au client combien de personnes s'installeront à la table	« combien »
	Installer le client à une table	« est-ce que »
		Expression de politesse
		Savoir poser des questions et répondre aux questions.
		Phonétique (les phonèmes)
		Les professions
		Les verbes s'appeler, être, au présent. ex : Je m'appelle, je suis
		Les pronoms personnels
		Phonétique (liaison)
2. Présentation du serveur au client/ à la cliente	Se présenter	Lexique sur les aliments et les boissons
		Articles et noms des aliments, prononciation des mots
		Expression de politesse
		Savoir poser des questions et répondre aux questions
		Phonétique (le rythme)
3. Présentation de la carte/du buffet	Présenter la carte ou le buffet	Articles et noms des aliments et des boissons, adjectifs qualificatifs, vocabulaire général sur la nourriture
	Donner des informations sur la carte/répondre aux questions	Savoir poser des questions et répondre aux questions, l'organisation des phrases, usage de connecteur « et »
		Phonétique (l'intonation)
4. Prise de la commande de client (plat/boisson)	Explication des plats La composition	La cuisine française, les expressions de politesse
		Les chiffres
		Adverbe de temps « dans »
	Recommandation d'un plat ou d'une boisson	Savoir poser des questions et répondre aux questions,
	Conseiller sur le choix du client	
	Vérification de la commande	
	Donner le temps d'attente	

5. Présentation de la commande	Présenter des excuses en cas de délai non-respecté	Savoir suggérer poliment Phonétique (nasalité) Savoir présenter des excuses en cas de délai, savoir souhaiter un bon appétit Adjectifs possessifs « votre, vos », Phonétique (sonorité)
6. S'enquérir des besoins des clients	Demander si le client veut quelque chose d'autre Vérifier de temps en temps si le client a une plainte	Formes de politesse (s'il vous plaît) Pronom personnel « vous » Savoir poser des questions et répondre aux questions Adjectifs interrogatifs, avoir au présent
7. Résolution d'une plainte	Présenter des excuses en cas de plainte Résoudre des plaintes	Phonétique: accentuation Formes de politesse, exprimer un regret, s'excuser. Savoir poser des questions et répondre aux questions
8. Présentation de l'addition	Demander si vous pouvez présenter l'addition Présenter les modes de paiement Recevoir le paiement Rendre la monnaie et le reçu	Forme de politesse lexique sur les modes de paiement, les chiffres,
9. Remerciement et prise de congé du client	Remercier le client prendre congé du client	Savoir poser des questions et répondre aux questions Salutations finales ; à bientôt, au revoir, bonne journée etc. savoir dire merci
10. Indiquer l'itinéraire	Donner des directions (ex : Directions aux toilettes)	Le vouvoiement, les formes de politesse les prépositions, les adverbes de lieu, les verbes aller, tourner à l'impératif.

Ce Tableau 11 représente les besoins cibles que nous avons identifiés chez les serveurs après une analyse des situations cibles menée dans leur lieu

de travail. Dans les restaurants visités, nous avons observé que ce n'est pas la responsabilité des serveurs de prendre des appels téléphoniques pour les réservations. C'est la responsabilité du superviseur et du caissier. Le caissier ou le superviseur prend l'appel et passent les informations au serveur.

Nous discutons ensuite des besoins d'apprentissage des serveurs.

Besoins d'apprentissage des serveurs

Dans cette section, nous discutons des résultats obtenus après une analyse de la situation d'apprentissage. Nous avons sollicité les opinions de des serveurs/serveuses, sur comment le programme de formation doit être conçu pour qu'il soit attirant et convenable pour eux. Les informations que nous cherchons pour déterminer la nature du programme sont basées sur le cadre d'analyse des besoins d'apprentissage proposés par Hutchinson et Waters (1987). Ce cadre cherche à répondre à des questions comme « où aura lieu la formation ? Quand aura lieu la formation ? Comment les apprenants apprennent-ils ?, Pourquoi les apprenants suivent-ils la formation ? et Quelles ressources sont disponibles ? Nous avons trouvé des réponses à ces questions pour déterminer la nature que prendra le programme de formation. Ces réponses constituent les besoins d'apprentissage des serveurs. Nous présentons ces besoins d'apprentissage sous le sous-titre *la nature du programme de formation*.

Le programme de formation

Bakah (2010 :420) explique que, « des activités didactiques visant à exploiter les données collectées » doivent être mises en place. Nous abordons ainsi quelques éléments qui expliquent la nature du programme de formation

spécifique en français que nous proposons. Ces éléments incluent les objectifs d'apprentissage, le niveau de notre public, le mode de formation, le rythme de l'enseignement, le contenu du programme, les stratégies pédagogiques, les supports/ressources et l'évaluation.

Niveau de notre public

Nos interactions avec les serveurs/ les serveuses montrent qu'il s'agit des vrais débutants et des faux débutants. Il y a aussi quatre serveurs qui communiquent assez bien dans la langue française. Ils pourraient avoir le niveau seuil (B1) qui signifie un utilisateur indépendant, selon le Conseil de l'Europe (2001 :23). Notre programme de formation n'est pas destiné à ce groupe des utilisateurs indépendants. Il vise seulement les utilisateurs élémentaires. Nous considérons notre public d'être de niveau A1 (introductif ou découverte). Alors que certains comprennent des phrases simples portant sur le service, d'autres ne comprennent rien. Ce qui est sûr est que ce groupe de débutants n'arrive pas à produire des phrases en français. Nous espérons les faire évoluer vers le niveau A2 (intermédiaire ou de survie).

Nous nous demandons, néanmoins, s'il est possible de concevoir un programme de FOS pour un niveau débutant. Bouchet (2012 :8) a le même souci quand elle se demande au début de sa recherche, « Est-il possible de suivre une formation FOS sans niveau prérequis ? » Cependant, à la fin de son étude, elle nous assure qu'il est bien « possible de former un apprenant débutant en FOS sans passer par du français général ». (p.74). Selon elle, « ce n'est pas tant le niveau de départ qui est à prendre en compte que les objectifs visés ». p.74. Elle ajoute que « tout dépend de ce qu'il souhaite/a besoin d'acquérir et du temps accordé pour y parvenir. ». Ces explications données

par Bouchet (2012) montrent que nous pouvons élaborer notre programme pour un niveau débutant en FOS si l'on prend en compte l'objectif visé et le temps disponible. Mangiante et Parpette (2004 : 139) confirment qu' « il est toujours possible d'aborder un programme de FOS à un niveau débutant ».

Nous mettons en place alors un programme de FOS destiné aux serveurs de niveau débutant. À part l'objectif visé et le temps disponible, nous considérons aussi les compétences linguistiques nécessaires pour accomplir les tâches professionnelles visées.

Mode de formation

Nos résultats montrent que notre public est un groupe très occupé. Ils travaillent huit heures par jour en moyenne. Parfois, ils sont obligés de rester pendant des minutes à une heure de plus quand le restaurant est plein pour aider leur remplacement avant de quitter. Après la journée de travail, ils sont trop épuisés pour suivre des cours de français. En plus, ils travaillent cinq ou six jours par semaine. Le nombre de jours de travail par semaine se diffèrent d'hôtel à hôtel. Ils ont au moins un ou deux jours libres par semaine mais selon eux, ces jours libres sont pour d'autres activités personnelles.

Considérant l'horaire des serveurs/serveuses au restaurant, nous avons conclu qu'il sera difficile de mener une formation entièrement en présentiel quoique quelques serveurs (23%) aient indiqué qu'ils préfèrent ce mode de formation. Seulement 19% ont choisi de suivre les cours entièrement en ligne (à distance). Un grand nombre des serveurs/serveuses (58%), néanmoins, ont exprimé leur préférence pour un programme de formation qui est une formation hybride. C'est-à-dire, un mélange d'une formation à distance et une formation en présentiel. Prenant en compte les difficultés des apprenants de

FOS (qui sont aussi des professionnels) à suivre les cours en présentiel à cause du déplacement et du temps limité d'apprentissage (Qotb, 2019), le choix d'une formation hybride pourrait régler ce problème de disponibilité.

En ce qui concerne l'aspect de la formation hybride qui sera dispensé à distance, les apprenants ont suggéré que les cours soient dispensés en ligne de telle sorte qu'ils peuvent accéder aux leçons sur leurs smartphones n'importe où et n'importe quand. Nous trouvons cette suggestion comme une bonne solution au problème de déplacement qui a été observé par Qotb (2019) chez les apprenants du FOS. Les apprenants peuvent se connecter avec leurs pairs et leurs enseignants pour les interactions et la collaboration à travers des appareils mobiles comme le smartphone, la tablette et l'ordinateur portable une fois qu'il y a l'accès à Internet. Selon Carré (2015 :38), ces interactions peuvent se dérouler d'une façon synchrone ou asynchrone. Elle observe la difficulté d'organiser des interactions synchrones en ligne, car il s'agit d'un public qui est souvent peu disponible pour les sessions. Dans les sessions asynchrones, la présence des apprenants n'est pas requise alors que leur présence est requise pour les sessions synchrones. Nous sommes du même avis que Carré, car nos résultats indiquent que les serveurs qui suivent des horaires différents au travail sont toujours occupés. Nous doutons qu'ils puissent tous être disponibles en ligne à la fois pour suivre des sessions synchrones tout le temps. Nous proposons, alors, que les cours à distance soient synchrones et asynchrones en ligne.

Avec les appareils numériques comme le smartphone, l'ordinateur, l'iPad, la tablette etc., l'apprenant peut suivre des cours n'importe où et n'importe quand lorsque l'enseignement/apprentissage est asynchrone (Carré,

2015). La création des vidéos pédagogiques avec une voix-off aidera les apprenants à suivre les cours à leur rythme à n'importe quel moment. Ils peuvent ré-visionner les vidéos pédagogiques plusieurs fois et faire des pauses pour prendre des notes. L'application mobile Télégramme et Microsoft Teams pourraient faciliter la discussion asynchrone et le partage des ressources numériques parmi les apprenants et entre l'enseignant et les apprenants.

Les séances des cours synchrones peuvent être enregistrées et mises à la disposition des apprenants sur une plateforme en ligne (Télégramme ou Microsoft Teams). Les serveurs qui ne peuvent pas assister aux cours synchrones peuvent visionner les enregistrements dès qu'ils sont libres. Nous employons aussi l'option de vidéoconférence/visioconférence sur les applications Zoom, Adobe Connect ou Microsoft Teams pour les cours synchrones. Nous pensons qu'une vidéoconférence sert d'une bonne opportunité pour interagir avec les apprenants considérant le fait que les apprenants cherchaient à avoir quelques séances en présentiel pour interagir avec l'enseignant. La vidéoconférence peut jouer ce rôle. Le temps pour la vidéoconférence va être décidé entre l'enseignant et les apprenants. Ceux qui ne pourront pas assister aux cours synchrones, peuvent accéder aux enregistrements des cours qui seront disponibles sur Télégramme ou Microsoft Teams. Ces applications qui sont des applications gratuites soutiennent les cours asynchrones.

L'adoption des réseaux sociaux et des applications mobiles comme Télégramme, Zoom, et Microsoft Teams met en évidence la théorie connectiviste de Siemens (2004) qui vise le partage de connaissances à travers des connexions et des réseaux. La théorie prône l'adaptation des nouvelles

technologies à l'enseignement/apprentissage. Il suffit de se connecter à Internet.

En plus des cours en ligne, quelques activités d'enseignement seront aussi dispensées en présentiel dans le lieu de travail. Les jours pour les cours en présentiel seront décidés par les apprenants et le formateur. Les cours en présentiel ont pour but de garder la motivation des serveurs. Dussarps (2015) a observé l'abandon volontaire des cours comme l'un des défis de la formation à distance (en ligne) surtout quand la décision à apprendre est exclusivement le résultat d'une motivation intrinsèque. Il ajoute que le soutien socio-affectif venant des pairs joue un grand rôle pour garder la motivation, car certains apprenants se trouvent dans la solitude dans une formation à distance. L'auteur explique que, « lorsqu'un individu dans ce cas rencontre des difficultés, comme des dysfonctionnements ou qu'il manque de temps pour se consacrer à la formation, l'anxiété résultante et l'impossibilité de s'engager comme il le souhaitait rompent la seule motivation qu'il avait ». (p.15). Les dysfonctionnements peuvent être l'absence ou le retard des rétroactions, les cours en retard, trop ou peu d'exercices (Dussarps, 2015, p.13). Nous pouvons aussi citer un niveau élevé des tâches comme un facteur qui peut mener à l'abandon des cours. Un enseignant d'une formation à distance doit prendre en compte les principes de ZPD (Vygotsky) et de scaffolding (Bruner) pour ne pas accabler les apprenants avec trop de tâches à accomplir.

Prérequis

Le mode de formation choisi pour notre programme de formation est le mode hybride aussi appelé « blended learning » qui est un mélange de l'apprentissage en présentiel et des cours en ligne (Potvin, 2011). Considérant

l'horaire du public cible, il y aura plus des cours en ligne qu'en présentiel. Les cours en ligne sont également appelés la formation à distance ou « e-learning »

Pour pouvoir assister au cours en ligne et bien participer dans les activités langagières, l'apprenant cible doit avoir des compétences numériques. Galan (2021), estime qu'à l'ère actuelle de la digitalisation, les compétences numériques ou les e-compétences s'avèrent très importantes dans la société. Cet auteur explique que, « les compétences numériques sont comprises en tant que résultat de la performance de l'utilisateur face à la réalisation d'une tâche dans le milieu numérique » (p.172). Dans notre formation hybride, la majorité des activités pédagogiques auront lieu en ligne. Ces activités incluent l'accomplissement des tâches qui manifesteront les compétences communicatives langagières que développent les apprenants.

Encore, la possession des appareils mobiles (Smartphones) qui se connectent à Internet est très importante pour le bon déroulement de notre formation. Néanmoins, comme le conseille Stockwell (2016 :302), nous ne devons pas présumer que les apprenants savent utiliser leurs appareils mobiles pour des fins éducatives. Nous sommes d'avis qu'avoir un smartphone ou une tablette n'est rien si l'on ne sait pas comment le manipuler. D'après Kukulska-Hulme et Viberg (2018 :207), ces appareils aident les apprenants à apprendre quoi qu'ils veulent apprendre et quand cela leur convient et en plus, où ils veulent l'apprendre. Ces appareils permettront aux serveurs d'assister aux cours à distance à leur gré quand les cours sont asynchrones. Lors de nos interviews avec les serveurs, ils ont révélé qu'ils sont habitués à suivre des cours professionnels organisés par leurs employeurs sur des ordinateurs. (Annexe E : 447). Cette information montre que les serveurs ont une forme

d'expérience dans l'apprentissage en ligne ou virtuel et ont aussi un niveau de compétence numérique. Cette expérience antérieure des serveurs facilitera la mise en œuvre de la formation hybride.

En plus, le niveau visé pour cette formation est le niveau A2. Il n'y a pas de niveau prérequis pour suivre ce programme. Cependant, ceux qui n'ont jamais appris le français doivent être enseignés séparément pour que l'enseignant prenne un peu plus de temps pour mieux les exposer à la langue.

Rythme de la formation

La question que nous nous posons à ce point est le type de rythme à choisir pour notre programme, soit intensif ou extensif ? Bakah (2010) souligne que le choix du rythme de la formation est étroitement lié au public et au temps disponible. D'après Le Ninan et Miroudot (2004 :109), un rythme intensif implique un dégagement d'autres activités pour se concentrer sur les cours alors qu'avec le rythme extensif, il n'y a pas un dérangement de l'activité principale de l'apprenant. Ils expliquent que le rythme extensif est souvent associé à la formation à distance. Nous choisissons donc un rythme extensif considérant le mode de formation de notre programme. Nous ne voulons pas précipiter nos apprenants, car ce sont des débutants qui ont besoin de beaucoup plus d'efforts et de temps pour assimiler les nouvelles connaissances et pour atteindre le niveau de langue visé.

Durée de la formation

Les résultats montrent que la plupart des serveurs interviewés ont proposé d'avoir des cours de français pour une durée d'une heure (1h) par semaine si la formation est en présentiel. La raison donnée pour ce choix est

qu'ils n'auront pas le temps de suivre les cours en présentiel. Notre public est un groupe de professionnels qui passe une grande partie de la journée et de la soirée au travail. Leurs activités professionnelles sont très exigeantes. Ils se tiennent debout la plupart du temps. À la fin de la journée, ils sont épuisés. Nous ne pensons pas qu'enseigner un groupe d'apprenants fatigués soit conseillé. L'enseignant n'aura pas leur attention. Certains serveurs ont ajouté, cependant, que si c'est une formation à distance qu'ils peuvent suivre n'importe quand (tard dans la nuit ou à l'aube par exemple) et n'importe où (chez eux), le nombre d'heures pour chaque séance peut dépasser une heure. Si nous concevons un programme de formation en français pour trois mois et que la durée de cours est de 2h par semaine, à la fin du programme, nous aurions fait seulement 24 heures de formation. Nous trouvons cela très inadéquat pour atteindre les objectifs de la formation. N'oublions pas que notre public a un niveau débutant et qu'il a besoin de beaucoup plus d'heures de cours de français pour pouvoir développer ses compétences communicatives.

Le Ninan et Miroudot (2004 :111), expliquent que la durée d'une formation dépend de l'écart entre le niveau de compétence de communication au début de la formation et le niveau visé à la fin de la formation. Carras, Tolas, Kohler et Szilagy, (2007 :51) nous préviennent que « lorsque les apprenants ont, au départ, un niveau débutant ou faux débutant, on ne peut pas raisonnablement les rendre totalement opérationnels en 40 ou 50 heures de formation. ». Bouchet (2012 :72), partage cet avis en disant qu'« il serait illusoire de dire qu'un apprenant débutant peut en trente heures de formation atteindre un niveau de compétences langagières suffisant pour être capable de se débrouiller dans la plupart des situations professionnelles données ». Cela

veut dire que si nous voulons vraiment développer les compétences communicatives langagières de l'apprenant qui est un vrai débutant pour l'amener à pratiquer la langue apprise, sa formation doit dépasser au moins 50 heures. Ceci étant dit, il est nécessaire d'augmenter le nombre d'heures de chaque séance par semaine à quatre heures pour les cours à distance dans le cas des serveurs.

Comme une formation en FOS dépasse rarement quelques mois et que les apprenants ont un temps limité pour suivre la formation (Qotb, 2008; Carras, Tolas, Kohler & Szilagyi, 2007; Mangiante & Parpette, 2004), il est évident que nous avons un temps limité pour la durée du programme de formation. Nous concevons donc un programme de 24 semaines (2 jours par semaine) découpé en 4 heures par semaine (2h par jour) pour les séances en ligne. C'est-à-dire que les cours auront lieu deux fois par semaine. Cela fait 14 heures de cours en ligne par mois. Toutes les deux semaines, l'enseignant aura un cours interactif en présentiel pour une heure avec les apprenants dans leur lieu de travail. Cela veut dire qu'il y aura 84 heures en ligne et 12 heures en présentiel. Nous rappelons que ces cours en ligne seront asynchrones la plupart de temps à cause de l'indisponibilité de tous les serveurs pour avoir des cours tous en même temps. Au terme du programme, les apprenants auraient fait un volume global de 96 heures de cours. Nous adoptons un rythme extensif pour nous permettre de bien travailler les compétences communicatives que nous visons développer à partir des activités langagières. Quoique la formation soit hybride, nous sommes obligée d'avoir beaucoup plus de temps en ligne qu'en présentiel à cause des horaires de notre public.

Contenu du programme de formation

Selon Bakah (2010 :420), « l'élaboration didactique porte sur deux questions principales : quoi enseigner ? et comment enseigner ? ». Quoi enseigner porte sur le savoir et les savoir-faire et comment enseigner se focalise sur les activités pédagogiques qui seront mises en place selon les compétences visées dans la formation. Nous discutons quelques éléments qui se trouvent dans le contenu de notre programme et nous présentons ensuite la séquence de cours. Il s'agit ici de l'ordre dans lequel nous organisons le contenu de notre programme. Nous suivons l'ordre dans lequel les tâches communicatives professionnelles sont exécutées au restaurant par les serveurs /serveuses. Nous divisons les tâches cibles identifiées en des tâches pédagogiques comme a suggéré Long (2015).

Ensuite, nous présentons les objectifs pédagogiques du programme.

Objectifs pédagogiques

L'objectif général de notre formation est qu'au terme de cette formation, les serveurs acquerront les connaissances requises et développeront les compétences communicatives requises pour communiquer aisément avec leurs clients francophones qui ne parlent que français. Il indique ce que l'apprenant sera capable de faire à la fin de la formation (Yegblemenawo, 2018, p.212). À partir des connaissances (du savoir) et des savoir-faire communicationnels visés chez notre public, nous avons formulé les objectifs spécifiques pour chaque séance en nous appuyant sur la Taxonomie de Bloom (Krathwohl, 2002). Nous avons catégorisé ces objectifs spécifiques en objectifs de communication et objectifs socioculturels. Ils relatent aux

connaissances et aux compétences communicatives que nous cherchons à développer chez les apprenants. Nous présentons dans le Tableau 12 ci-après les savoir-faire communicationnels provenant des tâches professionnelles et les objectifs de communication et socioculturels.

Tableau 12: Savoir-faire communicationnels et objectifs de communication et socioculturels

Savoir-faire communicatifs	Objectifs de communication et socioculturels
Savoir saluer, se renseigner sur la santé	Être capable d'identifier les différentes formes de salutation et le moment approprié de la journée qu'elles sont utilisées
Souhaiter la bienvenue et installer le client	Être capable d'utiliser de manière appropriée des titres comme Monsieur, Madame et Mademoiselle.
Savoir reconnaître les chiffres.	Être capable de se renseigner sur la santé du client
Savoir demander les numéros de chambre des clients	Être capable d'utiliser « vous » en s'adressant aux clients
Savoir poser des questions pour vérifier une réservation	Être capable de souhaiter bienvenu
	Être capable de demander les numéros de chambre des clients
	Être capable de reconnaître les chiffres
	Être capable de demander si un client a réservé une table
	Être capable de reconnaître les réponses « oui » et « non »
Savoir dire son nom	Être capable de demander le nom et le numéro de téléphone du client Être capable de mentionner son nom
Savoir dire sa profession	Être capable d'indiquer sa profession
Savoir parler des aliments et des	Être capable de mentionner quelques

boissons	aliments dans le menu
Savoir parler du menu	Être capable de nommer quelques fruits
	Être capable de parler des différents types des boissons
Savoir expliquer un plat	Être capable de conseiller des plats
Savoir conseiller un plat	
Savoir répondre aux questions posées sur les plats	Être capable d'expliquer les plats
Savoir se renseigner sur le choix du client	Être capable de répondre aux questions posées sur les plats
Savoir donner le temps d'attente	Être capable de demander le choix du client
	Être capable d'indiquer le temps d'attente
Savoir présenter des excuses en cas de délai prolongé	Être capable de présenter des excuses en cas de délai prolongé
comment souhaiter bon appétit au client	Être capable de souhaiter bon appétit
Savoir s'enquérir des besoins du client	Être capable de demander si le client a besoin de quelque chose
Savoir présenter des excuses au client	Être capable de présenter des excuses
	Être capable de répondre poliment aux plaintes
Comment répondre poliment aux plaintes du client	
Savoir présenter les modes de paiement et rendre la monnaie au client	Être capable de présenter les modes de paiement
	Être capable de rendre la monnaie
Savoir remercier un client	Être capable de remercier un client
Savoir prendre congé du client	Être capable de souhaiter bon après-midi, bonne nuit, bonne journée au client
	Être capable de dire au revoir, à bientôt, à ce soir, etc.
Savoir indiquer l'itinéraire au client	Être capable d'identifier les indications de lieu
	Être capable d'indiquer le chemin à un client

Stratégies pédagogiques

Pour savoir quelles activités langagières communicatives nous exploitons dans notre programme, nous avons demandé aux apprenants d'indiquer les stratégies pédagogiques qu'ils préfèrent les plus; nous leur avons demandé de choisir parmi cinq stratégies à savoir, l'utilisation des documents audio-visuels et des documents sonores en classe, le travail d'équipe, le travail individuel, les jeux de rôle et les tâches à exécuter. Ils avaient l'opportunité de choisir plus d'une stratégie ; alors le nombre total des réponses a dépassé le nombre total des serveurs enquêtés (31).

Les réponses, à la question 12 du questionnaire, montrent que la stratégie la plus préférée est le travail en équipe (19 serveurs). Le deuxième choix est l'utilisation des documents audio-visuels et des documents sonores en classe (16 serveurs). C'est-à-dire, l'usage des multimédias en classe. La stratégie la moins choisie est l'exécution des tâches (5 serveurs).

Travail d'équipe

Par leur choix du travail d'équipe, il est évident que les serveurs préfèrent apprendre en travaillant avec leurs camarades en dépit du travail individuel (9 serveurs). Le travail en groupe correspond à l'apprentissage collaboratif prôné par Vygotsky (1978) à travers le socioconstructivisme et par le connectivisme de Siemens (2004). Vienneau (2011, cité en Galan, 2021) définit l'apprentissage collaboratif comme, « une stratégie d'enseignement par laquelle un certain nombre d'élèves sont regroupés pour réaliser une tâche scolaire ». Vygotsky (1978) souligne le rôle de l'interaction sociale dans la construction de connaissances. Il présente la ZPD qui est l'écart entre ce que l'apprenant arrive à accomplir tout seul (la première couche) et ce qu'il pourra

faire en collaboration avec d'autres personnes (la deuxième couche). En d'autres termes, quand l'apprenant collabore avec d'autres apprenants, il arrive à exécuter des tâches qu'auparavant il n'arrivait pas à faire tout seul.

Yudhiantara et Nuryantini (2019 :91), expliquent que dans le contexte de l'apprentissage collaboratif, les apprenants doivent collaborer pour exécuter une tâche. Dans l'apprentissage d'une langue, juste la pratique d'un dialogue dans la langue cible est une forme de collaboration visant à résoudre un problème ou accomplir une tâche (Kukulaska-Hulme & Viberg, 2018). Nous employons cette stratégie tout au long de notre programme de formation avec d'autres stratégies pour amener les apprenants à développer les compétences communicatives nécessaires pour mieux communiquer pendant leurs activités professionnelles.

Le travail d'équipe promeut l'apprentissage coopératif dans un apprentissage actif lorsqu'il est bien planifié avec les rôles individuels partagés parmi les membres pour mener à terme un travail collectif (Huong, 2017). Nous partageons cet avis, car l'on risque d'avoir des apprenants qui ne vont pas contribuer au travail ou d'autres qui vont dominer le groupe si les rôles ne sont pas attribués à chaque membre. Même si la stratégie « travail individuel » n'a pas été choisie par un grand nombre des serveurs, il est à noter que c'est une méthode qui aide l'enseignant à évaluer le progrès individuel de chaque apprenant.

Documents multimédias

La deuxième stratégie préférée est l'utilisation des documents audiovisuels et des documents sonores en classe. Cela implique ici l'utilisation de

différents types d'outils pédagogiques de la part de l'enseignant pour animer les cours. Cette préférence indique la situation actuelle où l'accès au multimédia est très facile. Nous avons affaire à un groupe d'apprenants adultes qui, dans leur vie quotidienne, sont probablement habitués à regarder des films, écouter des chansons ou des actualités, lire des informations sur leurs portables soit en ligne soit hors ligne. Alors, nous croyons qu'il serait facile d'intégrer le multimédia dans nos cours de français. De-Souza (2013 :68) définit le multimédia comme « l'intégration de divers supports autrefois séparé comme la vidéo, le son, l'image fixe ou animée, le texte fixe, des programmes informatiques, sur une seule interface ou support unique permettant de les gérer simultanément ». Autrement dit, il s'agit d'un seul support ayant plusieurs fonctionnalités.

À l'ère de la technologie, beaucoup a évolué au niveau des supports disponibles pour les enseignants et les apprenants. L'avènement des podcasts et des vodcasts a facilité la création des audio et des vidéos à des fins pédagogiques. Comme nous avons déjà exposé en chapitre 2, Podcasting et Vodcasting sont de bons outils pour enseigner et pratiquer l'oral dans une classe de langue (Alfa, 2020 ; Bustari, Samad & Achmad, 2017). Ils peuvent donc faciliter le développement des compétences de la réception et de la production au niveau de l'oral. Avec leurs smartphones, leurs iPads, leurs tablettes ou leurs ordinateurs portables, les apprenants peuvent accéder aux outils pédagogiques numérisés n'importe quand, n'importe où et à leur rythme (Kukulska-Hulme & Shield, 2008, p. 249). Il suffit de les télécharger sur leurs appareils. L'enseignant et les apprenants peuvent tous créer des vodcasts et des podcasts et les partager à travers des plateformes. Ces outils promeuvent

l'apprentissage collaboratif mobile qui est très essentiel pour notre formation hybride. Kukulska-Hulme et Viberg (2018 :211) révèlent que l'abondance des technologies mobiles promeut le socioconstructivisme, l'une des théories sur lesquelles notre travail est basé.

Exécution des tâches (Projet)

Nos résultats de la question 12 du questionnaire indiquent que les serveurs préfèrent moins les exécutions des tâches. Seulement 5 serveurs ont choisi cette stratégie pédagogique. Nous sommes d'avis que peut-être les serveurs n'ont pas bien compris ce qu'est que l'exécution des tâches. Il est possible qu'ils ne soient pas habitués à l'emploi de cette stratégie dans leurs cours antérieurs. Il est aussi fort possible que leurs anciens enseignants n'aient pas bien géré la mise en œuvre de cette stratégie dans leurs cours antérieurs. Wood, Bruner et Ross (1976) en parlant du concept de « scaffolding » ou d'étayage, avancent que pour mener les apprenants à accomplir des tâches, le tuteur joue des rôles qui visent à soutenir et guider l'apprenant vers l'exécution des tâches données avec succès. Nous avons présenté ces rôles en chapitre 2.

Mattar (2018 : 212) est d'opinion que le soutien donné à l'apprenant peut être aujourd'hui disponible à travers des outils et par la collaboration en groupe, où parfois l'apprenant apprend, parfois il enseigne et cette collaboration construit la connaissance du groupe et non seulement la connaissance individuelle. Auparavant, *scaffolding* s'est fait dans la salle de classe pendant les enseignements en présentiel où l'enseignant guide les apprenants à accomplir des tâches. Néanmoins, à l'ère du numérique où

l'enseignement/apprentissage se fait en ligne et à distance, nous pensons que le concept peut être intégré aussi dans l'environnement d'apprentissage en ligne. Cette forme de scaffolding se fait à travers la technologie où l'enseignant emploie les ressources et les outils technologiques pour faciliter l'enseignement/apprentissage (Jumaat & Tasir, 2014). Nous accompagnons les apprenants tout au long de leur étude en ligne dans le but de les mieux guider.

L'exécution des tâches est favorisée par le concept d'andragogie, les théories constructivistes, l'approche actionnelle et le FOS. Ils prônent tous la réalisation des tâches authentiques par l'apprenant au cours de l'apprentissage. Nous employons donc cette stratégie afin de mener nos apprenants à pratiquer la langue à travers les tâches professionnelles communicatives qu'ils exécutent dans leur lieu de travail. Les serveurs ont déjà l'expérience lorsqu'il s'agit de l'exécution de ces tâches. Il faut rappeler que l'expérience joue un grand rôle dans la construction des connaissances selon les constructivistes.

Jeux de rôles

Cette stratégie a été choisie par 7 serveurs. Comme la stratégie « tâches à accomplir », elle est moins aimée par les serveurs. Nous supposons qu'ils ne sont pas habitués à cette stratégie. D'après Cédlová (2013:39), le « jeu de rôle est une démarche pédagogique qui place les apprenants au centre de la communication ». Les jeux de rôle servent comme un moyen de pratiquer les savoir-faire communicationnels que les apprenants ont acquis relatifs à une situation de communication.

Il faut rappeler que la méthodologie d'enseignement adoptée par cette étude est l'approche actionnelle. Cette approche, qui est privilégiée par le CECRL, considère « l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs

sociaux ayant à accomplir une tâche (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Le Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). L'approche actionnelle cherche à rendre l'apprenant actif dans la classe de langue. L'apprenant est dirigé vers l'exécution des tâches qu'il rencontrera dans la vie réelle.

Notre étude emploiera donc toutes les stratégies qui rendront les apprenants actifs pendant les activités pédagogiques dans le cadre du programme de formation.

Activités langagières communicatives

Prabhu (cité en Hutchinson & Waters, 1987) souligne que le contenu d'un programme de formation n'est pas seulement ce qui est à apprendre mais aussi les activités à travers lesquelles l'apprentissage est fait. Bakah (2010 :421), relève que « le contenu du cours est souvent construit sans envisager comment le transmettre aux apprenants ». Alors, à ce point, nous discutons les activités communicatives que nous pouvons employer pour faire développer les compétences requises et optimiser la performance des apprenants. Rappelons que la performance manifeste explicitement la compétence des apprenants (Savignon, citée en Mahdavi, 2016).

Selon le Conseil de l'Europe (2001: 48), « afin de réaliser des tâches de communication, les usagers de la langue doivent s'impliquer dans des activités langagières communicatives ». Dans la perspective actionnelle, l'approche d'enseignement choisie pour notre étude, les compétences sont « définies en termes d'activités langagières et des savoir-faire (Carras, Tolas,

Kohler & Szilagy, 2007, p.40). Les activités langagières impliquent donc la pratique de la compétence à communiquer langagièremment dans un domaine déterminé en vue de réaliser des tâches communicatives (Conseil de l'Europe, 2001, p.48). Elles relèvent de la réception, la production, l'interaction et la médiation et ces modes peuvent être « soit à l'oral, soit à l'écrit ». (Conseil de l'Europe, 2001, p.18). Quelques activités communicatives incluent, *parler d'un document audio-visuel, lire un texte, regarder une vidéo, écouter un enregistrement, utiliser les nouvelles technologies (multimédia), jouer un rôle, décrire quelque chose, prendre des notes, avoir une conversation, échanger d'information*, etc. (Conseil de l'Europe, 2001)

Notre choix d'activité pédagogique dépendra du type de connaissance visée. Carré (2015 :38) recommande l'intégration des activités langagières relatives à l'interaction orale dans les formations en langue destinées au public de FOS pour faciliter la réalisation des tâches. Nous prenons en compte ce conseil dans notre étude.

Ressources d'apprentissage

Comme déjà discuté sous le mode de formation, le programme de formation que nous proposons sera une formation hybride. Cela veut dire que certaines heures d'enseignement/apprentissage seront passées en ligne et le reste d'heures sera en présentiel aux locaux des hôtels. Pour faciliter le partage des documents numériques comme des podcasts et des vodcasts, les apprenants seront ajoutés à un groupe que nous créerons sur Télégramme ou Microsoft Teams. Les documents peuvent aussi être partagés sur Google Drive aussi. Les cours en ligne seront parfois synchrones et d'autres fois asynchrones. Les cours synchrones seront des

vidéoconférences/visioconférences ou des webinaires qui auront lieu sur Zoom, Adobe Connect ou Microsoft Teams. Les cours seront enregistrés et mis à la disposition des apprenants qui peuvent les visionner n'importe quand. Pour les cours asynchrones, les leçons seront mises sur des diapositives avec des voix-off (vidéo pédagogique) pour la présentation et l'explication des points.

Bien que nous voulions enregistrer des conversations entre les serveurs et leurs clients au restaurant pour servir de documents authentiques pour nos leçons, nous n'avons pas pu le faire. Les serveurs n'étaient pas à l'aise avec l'idée. Alors, nous avons seulement pris des notes lors de nos observations non-participantes. Nous créons donc des dialogues pour représenter les communications professionnelles (à l'écrit) entre les serveurs et leurs clients à partir des notes que nous avons prises. Nous nous servons aussi des ressources numériques authentiques disponibles en ligne.

Nous avons recueilli des copies des cartes utilisées dans les restaurants. Les cartes/menus nous guideront à savoir quels plats sont servis dans les restaurants pour que la leçon sur l'explication des plats puisse se limiter aux plats dans les menus que les apprenants vont utiliser. Faute de temps, nous ne pouvons pas aborder tous les plats qui existent. Alors, nous nous limitons aux menus des restaurants enquêtés.

Evaluation

Qotb (2008 :198), signale l'importance de l'évaluation dans une formation. Selon lui, l'évaluation détermine si les objectifs de la formation sont atteints. Le Conseil de l'Europe (2001) parle de l'évaluation communicative pour le domaine de FOS, « contexte de l'enseignement et de

l'apprentissage centré sur les besoins » (p.139). Dans ce type d'évaluation on en distingue deux : l'évaluation de capacité et l'évaluation de savoir. Selon le Conseil de l'Europe (2001: 139.), « l'évaluation de la capacité (mise en œuvre de la compétence ou performance), au contraire, est l'évaluation de ce que l'on peut faire ». Le cadre explique que les apprenants adultes s'intéressent plus à ce type d'évaluation.

Il y a aussi l'évaluation de la performance qui demande la production de discours oral ou écrit chez l'apprenant. Les compétences ne peuvent être évaluées directement qu'à partir des performances des apprenants (Carré, 2015).

Pour notre programme de formation, l'évaluation se porte plus sur l'évaluation de capacité que sur l'évaluation de savoir. Les apprenants doivent réaliser des tâches de communication professionnelle relatives à leurs situations de communication professionnelle. Ces tâches seront exécutées en tant que travail collaboratif et travail individuel.

Intégration de la dimension interculturelle dans le programme

Nous remarquons le rôle important que jouent les compétences interculturelles dans le travail d'un serveur. Dans l'exercice de son métier, le serveur rencontre des clients venant des différents milieux culturels. Chaque fois qu'il rencontre un client étranger, c'est une situation interculturelle qui se présente (Kim & Mattila, 2011). Nous soulignons alors la nécessité d'intégrer la dimension interculturelle dans le programme de formation. Bakah (2010:411), conseille aussi l'intégration des aspects interculturels dans la formation de FOS « pour éviter des malentendus définissant les échanges interculturels ». Selon lui, l'enseignant doit faire comprendre aux apprenants

qu'il existe des « règles et de principes sous-tendent le fonctionnement des échanges verbaux et que ces règles varient d'une société à l'autre » (Bakah, 2010, p.411). Il faut que les serveurs connaissent bien la culture des Français et les Francophones surtout en ce qui concerne les règles de service au restaurant et des relations interpersonnelles pour pouvoir mieux comprendre leurs clients francophones. Par exemple, Les français/francophones sont connus pour leur goût pour le vin, l'apéritif, la baguette, le fromage, etc. Alors, un serveur qui conseille un plat à un client français doit comprendre la gastronomie française.

Comme Porcher (1995 :61) l'explique, « il est impossible d'accéder à la matière linguistique sans dominer les éléments culturels présents dans la langue ». C'est-à-dire que l'aspect linguistique seul n'est pas suffisant pour faire communiquer les apprenants dans un milieu social. Nous incluons donc les règles de communication et d'usage (Hymes, 1972) dans le programme en soulignant l'aspect interculturel.

Nous présentons ensuite le programme de formation que nous avons conçu pour les serveurs/serveuses.

Tableau 13 : Programme de formation en français spécifique pour les serveurs/serveuses

Public visé : Serveurs au restaurant			
Niveau initial : A1		Niveau visé : A2	
Mode de formation : Hybride (à distance et en présentiel)			
Durée de la formation : 24 semaines			
Volume d'heures globales : 96 heures (84h en ligne, 12h en présentiel)			
Rythme : Extensif ; 4h par semaine ; 2h par séance			
Activités langagières visées : réception, production, interaction,			
Premier contact :			
Séquence 1 : Accueil du client		Nombre de séances : 6	
3 semaines			
12h			
	Objectifs	Contenu	Supports et

	Communicationnels (savoir-faire)	(communicatifs, linguistiques et socioculturels)	activités pédagogiques
<p>Séances 1&2 4h (2x2h)</p> <p>1.1 Saluer et souhaiter la bienvenue</p> <p>1.2 Se renseigner sur la santé</p>	<p>Être capable:</p> <p>i. d'identifier les différentes formes de salutation et le moment approprié de la journée qu'elles sont utilisées</p> <p>ii. d'utiliser de manière appropriée des titres comme Monsieur, Madame et Mademoiselle</p> <p>iii. d'utiliser « vous » en s'adressant aux clients</p> <p>iv. de demander et répondre aux questions sur la santé</p>	<p>Lexique Salutations ex : <i>bonjour, bonsoir</i> <i>Soyez le/la bienvenu/Bienvenue</i></p> <p>Les moments de la journée <i>Le matin, l'après-midi, le soir</i></p> <p>Comment allez-vous ? etc.</p> <p>Grammaire Verbes: Aller au présent, pronom personnel « vous », adjectifs interrogatifs « comment,</p> <p>Socioculturel Formules de politesse •L'adresse Ex ; <i>Monsieur. Madame. Mademoiselle. Mesdames et messieurs,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Le vouvoiement • le tutoiement « vous » et « Tu » <p>Phonétique L'alphabet</p>	<p>Enregistrements vidéos et audio sur les différentes formes de salutation</p> <p>Les dialogues (document écrit) sur la salutation formelle et informelle et le renseignement sur la santé</p> <p>Écoutez les audio et identifiez les différentes formes de salutation</p> <p>Visionnez les vidéos et répondez aux questions de compréhension</p> <p>Lisez les dialogues et distinguez les salutations formelles et informelles</p>
<p>Séances 3 & 4 4h (2x2h)</p> <p>1.3 Les chiffres</p> <p>1.4 Demander les numéros de chambre des clients</p>	<p>Être capable</p> <p>i. de reconnaître les chiffres</p> <p>ii. de demander les numéros de chambre des clients</p>	<p>Lexique Les chiffres (0 à 100) Les numéros de chambres</p> <p>Grammaire Verbes: être, avoir, Pronom personnel « vous », Adjectif possessif « votre » Adjectif interrogatif «quel» « est-ce que? »</p> <p>Socioculturel Formules de politesse Le vouvoiement Le tutoiement</p> <p>Phonétique (l'accent)</p>	<p>Une image des chiffres de 0 à 100</p> <p>Des vidéos sur la prononciation des chiffres</p> <p>Visionnez les vidéos et pratiquez la prononciation des chiffres</p>

<p>Séances 5 & 6 4h (2x2h)</p> <p>1.5 Vérifier une réservation</p> <p>1.6 Installer le client à une table</p>	<p>Être capable :</p> <p>i. de demander si un client a réservé une table</p> <p>ii. de reconnaître les réponses « oui » et « non »</p> <p>iii. de demander le nom et le numéro de téléphone du client</p> <p>iv. de demander le nombre de personnes</p>	<p>Lexique « Est-ce que vous avez réservé? » Quel est votre nom ? Quel est votre numéro de téléphone ? Vous êtes combien ? Par ici.... Suivez-moi Asseyez-vous</p> <p>Grammaire Verbes: Aller, être, avoir, s'asseoir au présent /à l'impératif pronom personnel « vous », adjectifs interrogatifs « combien »</p> <p>Socioculturel Formules de politesse S'il vous plaît</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le vouvoiement • le tutoiement <p>« vous » et « tu »</p> <p>Phonétique : les phonèmes [u] et [y]</p>	<p>Les dialogues (document écrit) sur la vérification de réservation et l'installation d'un client</p> <p>Lisez les dialogues et discutez</p>
<p>Tâche pédagogique 1: Jeux de rôle/Travail d'équipe</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Accueillez votre client au restaurant pendant le petit-déjeuner, demandez son numéro de chambre et installez-le à une table (un dialogue entre un serveur et un client) 2. Accueillez votre client au restaurant pendant le petit-déjeuner et demandez s'il a réservé et installez-le à une table. (un dialogue entre un serveur et un client). 			
<p>Séquence 2 : Se présenter au client Nombre de séances : 2 1 semaine 4h</p>			
	<p>Objectifs Communicationnels (savoir-faire)</p>	<p>Contenu (communicatifs, linguistiques et socioculturels)</p>	<p>Supports et activités pédagogiques</p>
<p>Séances 1&2 4h (2x2h)</p> <p>2.1 Dire son nom</p> <p>2.2 Dire sa profession</p>	<p>Être capable:</p> <p>i. de mentionner son nom</p> <p>ii. d'indiquer sa profession</p>	<p>Lexique Comment vous appelez ? Je vous présente..... Enchanté</p> <p>Les professions</p> <p>Grammaire Les verbes s'appeler, être, au présent. ex : Je m'appelle, je suis</p>	<p>Enregistrements vidéo sur la présentation</p> <p>Visionnez les vidéos et discutez</p>

2.3 Demander le nom de quelqu'un	iii de demander le nom de quelqu'un	Usage de « Votre » Socioculturel Forme de politesse Phonétique : le phonème [ə]	
Tâche pédagogique 2 : Présentez-vous à un client (travail individuel)			
Séquence 3 : Identification des produits alimentaires Nombre de séances : 6 3 semaines 12h			
	Objectifs Communicationnels (savoir-faire)	Contenu (communicatifs, linguistiques et socioculturels)	Supports et activités pédagogiques
Séances 1 & 2 4h (2x2h)	Être capable	Lexique les aliments (légumes, fruits, tubercules) Grammaire Articles (indéfinis, définis, partitifs) Expressions de quantité Socioculturel Expression de politesse La gastronomie française Phonétique: les phonèmes [e]	Des images des différents légumes, fruits et tubercules Enregistrement vidéo des différents légumes, fruits et tubercules Pratiquez la prononciation des aliments Exercice pour reconnaître les différents aliments
Séances 3 & 4 4h (2x2h)	Être capable	Lexique les aliments (céréales, produits laitiers, le café, le thé, etc.) Grammaire • Articles (indéfinis, définis, partitifs) • Expressions de quantité Socioculturel • Expression de politesses • La gastronomie française	Des images des différents aliments (céréales, produits laitiers, le café, le thé, etc.) Enregistrement vidéo de différents aliments (les céréales, les produits laitiers, le café, le thé, etc.) Pratiquez la prononciation des aliments Exercice pour reconnaître les différents aliments
3.1 Identifier des aliments (légume/ tubercule)	i. de reconnaître des différents aliments		
3.2 Identifier des aliments (les fruits)	ii. de nommer quelques fruits		
3.3 Identifier des aliments (céréales, produits laitiers, etc.)	i. d'identifier quelques céréales et produits laitiers dans le menu		
3.4 Identifier des boissons (le café, le thé)	ii. de nommer les différents boissons : le café, le thé		

		<ul style="list-style-type: none"> • <p>Phonétique : les phonèmes [ã] et [ɑ]</p>	
<p>Séances 5 & 6 4h (2x2h)</p> <p>3.5 Identifier des aliments (la viande)</p> <p>3.6 Identifier des aliments (les fruits de mer, le poisson)</p>	<p>Être capable</p> <p>i. de distinguer les différents types de viande sur le menu</p> <p>ii. de nommer quelques fruits de mer et des poissons</p>	<p>Lexique les aliments (la viande, les fruits de mer, le poisson etc.)</p> <p>Grammaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Articles (indéfinis, définis, partitifs) • Expressions de quantité <p>Socioculturel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expression de politesse • La gastronomie française <p>Phonétique : le phonème[ε]</p>	<p>Des images des aliments (la viande, les fruits de mer, le poisson etc.)</p> <p>Enregistrement vidéo des différents aliments (la viande, les fruits de mer, le poisson etc.)</p> <p>Pratiquez la prononciation des aliments</p> <p>Exercice pour reconnaître les différents aliments</p>
Tâche pédagogique 3 : Mentionnez les aliments qui se trouvent sur le menu dans votre restaurant (vidéo)			
Séquence 4 : Identifier les boissons		Nombre de séances: 2	
1 semaine			
4h			
	Objectifs Communicationnels (savoir-faire)	Contenu (communicatifs, linguistiques et socioculturels)	Supports et activités pédagogiques
<p>Séances 1 & 2 4h (2x2h)</p> <p>4.1 Parler des boissons</p> <ul style="list-style-type: none"> •Le vin •Les cocktails <p>4.2 Parler des boissons</p> <ul style="list-style-type: none"> •Les champagnes •Les apéritifs etc. 	<p>Être capable</p> <p>i. de parler de différents types des boissons</p>	<p>Lexique Les boissons (le jus de fruit, les vins, cocktails, les boissons gazeuses etc.)</p> <p>Grammaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Articles (indéfinis, définis, partitifs) • Expression de quantité <p>Socioculturel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expression de 	<p>Des images des boissons (le jus de fruit, les vins, cocktails, les boissons gazeuses etc.)</p> <p>Enregistrement vidéo des différents boissons (le jus de fruit, les vins, cocktails, les boissons gazeuses etc.)</p> <p>Pratiquez la prononciation des boissons</p>

		<p>politesse</p> <ul style="list-style-type: none"> • La gastronomie française <p>Phonétique : les phonèmes [ɛ̃]</p>	Exercice pour reconnaître les différentes boissons
Tâche pédagogique 4 : Parlez de différentes boissons sur la carte de votre restaurant (vidéo) (travail individuel)			
Séquence 5 : Présentation (À la carte ou le buffet)			
Nombre de séances : 4			
1 semaine			
4h			
	Objectifs Communicationnels (savoir-faire)	Contenu (communicatifs, linguistiques et socioculturels)	Supports et activités pédagogiques
<p>Séances 1&2 4h (2x2h)</p> <p>5.1 Les trois repas de la journée</p> <p>5.2 Les différentes catégories des plats du menu</p>	<p>Être capable de/d' :</p> <p>i. identifier les trois repas de la journée</p> <p>ii. identifier les différents plats du menu</p>	<p>Lexique Les trois repas (le petit déjeuner, le déjeuner, le dîner) et le goûter Les plats (l'entrée, le plat principal, le dessert, le café, les boissons)</p> <p>Grammaire Expressions de quantité Une tasse de, une bouteille de, une assiette de...etc. Adverbe de quantité beaucoup de, peu de, assez de, trop de etc.)</p> <p>Socioculturel La cuisine française, les expressions de politesse</p> <p>Phonétique : [ʒ] et [g]</p>	<p>Enregistrements vidéo sur les trois repas et le goûter et les différentes catégories des plats</p> <p>Visionnez les vidéos et répondez aux questions de compréhension</p> <p>Exercice pour reconnaître les différentes expressions de quantité</p>
Tâche pédagogique 5 : Présentez la carte à un client. (travail par deux personnes)			
Séquence 6 : Expliquer un plat à un client			
Nombre de séances : 6			
3 semaines			
12h			
	Objectifs Communicationnels (savoir-faire)	Contenu (communicatifs, linguistiques et socioculturels)	Supports et activités pédagogiques
<p>Séances 1 & 2 4h (2x2h)</p>	<p>Être capable</p> <p>i. de parler de différents types des plats sur la carte</p>	<p>Lexique Les plats sur la carte (pour le petit-déjeuner)</p>	<p>Le menu/la carte du restaurant ou une liste de plats pour le buffet</p>

<p>(le petit-déjeuner)</p> <p>6.1 Origine du plat</p> <p>La composition d'un plat</p> <p>6.2 Mode de cuisson des plats</p>	<p>pour le petit-déjeuner</p> <p>ii. d'expliquer la composition du plat</p>	<p>Les modes de cuisson</p> <p>Vocabulaire général sur la nourriture</p> <p>Voici le menu/ voilà la carte</p> <p>Grammaire Adjectifs qualificatifs (nationalité, etc) Expression de quantité organisation des phrases, usage de connecteur « et »</p> <p>Socioculturel La cuisine française, les expressions de politesse</p> <p>Phonétique le phonème [œ]</p>	<p>Les images des plats</p> <p>Discutez les différents plats servis au petit-déjeuner en mentionnant</p> <ul style="list-style-type: none"> • leurs compositions • leurs origines • méthodes de cuisson
<p>Séances 3 & 4 4h (2x2h) (le déjeuner)</p> <p>6.3 Origine du plat</p> <p>La composition d'un plat</p> <p>6.4 Mode de cuisson</p>	<p>Être capable</p> <p>i. de parler de différents types des plats sur la carte pour le déjeuner.</p> <p>ii. d'expliquer la composition du plat.</p>	<p>Lexique Les plats sur la carte (pour le déjeuner) Les modes de cuisson Vocabulaire général sur la nourriture</p> <p>Grammaire Adjectifs qualificatifs Expression de quantité</p> <p>Socioculturel La cuisine française, les expressions de politesse</p> <p>Phonétique : le phonème [œ]</p>	<p>Le menu/la carte du restaurant ou une liste de plats pour le buffet</p> <p>Les images des plats</p> <p>Discutez les différents plats servis au déjeuner en mentionnant</p> <ul style="list-style-type: none"> • leur composition • leur origine • méthodes de cuisson
<p>Séances 5 & 6 4h (2x2h) (le dîner)</p> <p>6.5 Origine du plat</p> <p>La composition d'un plat</p> <p>6.6 Mode de</p>	<p>Être capable</p> <p>i. de parler des différents types des plats sur la carte pour le dîner</p> <p>ii. d'expliquer la composition du plat</p>	<p>Lexique Les plats sur la carte (pour le dîner) Les modes de cuisson Vocabulaire général sur la nourriture</p> <p>Grammaire Adjectifs qualificatifs Expression de quantité</p> <p>Socioculturel</p>	<p>Le menu/la carte du restaurant ou une liste de plats pour le buffet</p> <p>Les images des plats</p> <p>Discutez les différents plats servis au dîner en mentionnant</p> <ul style="list-style-type: none"> • leurs

cuisson		La cuisine française, les expressions de politesse. Phonétique Le phonème [ɔ]	compositions • leurs origines • méthodes de cuisson
Tâche pédagogique 6 : Expliquez un plat sur la carte à un client. (vidéo)			
Séquence 7: Prise de la commande du client (plats/boissons) Nombre de séances : 6 3 semaines 12h			
	Objectifs Communicationnels (savoir-faire)	Contenu (communicatifs, linguistiques et socioculturels)	Supports et activités pédagogiques
Séances 1&2 4h (2x2h) 7.1 se renseigner sur le choix du client 7.2 donner le temps d'attente	Être capable i. de demander le choix du client ii. d'indiquer le temps d'attente	Lexique Questionnement Est-ce que vous avez choisi ? Qu'est-ce que vous voulez commander ? Comme dessert ?..etc. Votre repas sera prêt dans 10 minutes. Les chiffres Grammaire Adverbe de temps « dans » • Verbe (suggérer, recommander, etc.) Négation Socioculturel La cuisine française, les expressions de politesse Phonétique : le phonème [ð]	Enregistrement vidéo d'un serveur prenant la commande d'un client Dialogues (documents écrits) sur un serveur prenant la commande d'un client Visionnez et discutez les vidéos et répondez aux questions de compréhension Lisez les dialogues. Pratiquez la lecture
Séances 3 &4 4h (2x2h) 7.3 Répondre aux questions posées sur les plats	Être capable i. de répondre aux questions posées sur les plats	Lexique Le plat du jour Le prix de plat Le questionnement combien, comment, quel, qu'est-ce que, Grammaire Adjectifs qualificatifs Verbes (pouvoir, aimer, vouloir)	Enregistrements vidéo d'un serveur prenant la commande d'un client Dialogues (documents écrits) sur un serveur répondant aux questions posées sur le menu

		Socioculturel La cuisine française, les expressions de politesse Phonétique le phonème [s]	Visionnez et discutez les vidéos et répondez aux questions de compréhension Lisez les dialogues. Pratiquez la lecture
Séances 5&6 4h (2x2h) 7.4. Conseiller ou suggérer poliment un plat	Être capable de conseiller des plats	Lexique Les différents plats sur le menu Vocabulaire général sur la nourriture Grammaire Adjectifs qualificatifs Expression de quantité organisation des phrases, usage de connecteur « et » Socioculturel la cuisine française, les expressions de politesse, le vouvoiement Phonétique : i le phonème [z]	Enregistrements vidéos d'un serveur conseillant un plat Dialogues (documents écrits) sur un serveur conseillant un plat Visionnez et discutez les vidéos et répondez aux questions de compréhension Lisez les dialogues. Pratiquez la lecture
Tâche pédagogique 7 : i. Conseillez un client sur le choix d'un plat ii. Prenez la commande d'un client (Travail d'équipe)			
Séquence 8 : Présentation de la commande Nombre de séances : 2 1 semaine 4h			
	Objectifs Communicationnels (savoir-faire)	Contenu (communicatifs, linguistiques et socioculturels)	Supports et activités pédagogiques
Séances 1 & 2 4h (2x2h) 8.1 Présenter des excuses en cas de retard 8.2 Souhaiter un bon appétit 8.3 Savoir poser	Être capable : i. de présenter des excuses en cas de retard ii. souhaiter un	Lexique Je présente mes excuses Je m'excuse... Voici votre... Bon appétit Grammaire Adjectifs possessifs « votre, vos » Verbe « avoir » au présent Socioculturel	Enregistrements vidéo sur la présentation des excuses Dialogues (documents écrits) sur la présentation des excuses Visionnez et discutez les vidéos et répondez aux

des questions et répondre aux questions	bon appétit à un client	Formes de politesse (s'excuser, exprimer un regret) Phonétique Le phonème [ø]	questions de compréhension Lisez les dialogues. Pratiquez la lecture
Tâche pédagogique 8 : Présentez des excuses pour le retard d'une commande (vidéo) (travail d'équipe)			
Séquence 9: S'enquérir des besoins du client Nombre de séances : 4 2 semaines 8h			
	Objectifs Communicationnels (savoir-faire)	Contenu (communicatifs, linguistiques et socioculturels)	Supports et activités pédagogiques
Séances 1 & 2 4h (2x2h) 9.1 Les demandes de clients	Être capable : i. d'identifier quelques demandes des clients	Lexique Les choses souvent demandées par les clients (cure-dent, de l'eau, des fruits etc.) Grammaire Adjectifs de quantité, Articles et noms Socioculturel • Formes de politesse (s'il vous plaît) Phonétique [p]	Images de choses demandées souvent par les clients au restaurant Pratiquez les prononciations des choses sur les images
Séances 3 & 4 4h (2x2h) 9.2 Savoir se renseigner sur les besoins d'un client	Être capable : i. de demander si le client a besoin de quelque chose	Lexique Le questionnement Comment est la nourriture ? Vous aimez votre nourriture ? Vous voulez quelque chose d'autre? Grammaire • « est-ce que... » pronoms personnel « vous » • La négation Socioculturel • Formes de politesse (s'il	Des dialogues ; un serveur demandant à un client s'il a besoin d'autre chose Lisez les dialogues et répondez aux questions de compréhension. Pratiquez les dialogues en pair

		vous plait)	
		Phonétique Le phonème [y]	
Tâche pédagogique 9 : Renseignez-vous des besoins du client (Travail d'équipe)			
Séquence 10 : Résolution des plaintes Nombre de séances : 4 2 semaines 8h			
	Objectifs Communicationnels (savoir-faire)	Contenu (communicatifs, linguistiques et socioculturels)	Supports et activités pédagogiques
Séances 1 4h (2x2h) 10.1 Présenter des excuses (2)	Être capable i. de présenter des excuses	Lexique Je suis désolé, je m'excuse...etc Les relations (membres de la famille, etc.)	Enregistrements vidéo sur la présentation des excuses, l'expression de regret et comment répondre à un client poliment
Séances 2 4h (2x2h) 10.2 Répondre poliment aux plaintes	ii. de répondre poliment aux plaintes	Grammaire La négation Socioculturel Formes de politesse, exprimer un regret, s'excuser Phonétique les liaisons obligatoires	Dialogues (documents écrits) sur la présentation des excuses, l'expression de regret et comment répondre à un client poliment Visionnez et discutez les vidéos et répondez aux questions de compréhension Lisez les dialogues. Pratiquez la lecture
Tâche pédagogique 10 : Présentez une excuse à un client. (Travail d'équipe)			
Séquence 11 : Présentation de l'addition Nombre de séances : 2 1 semaine 4h			
	Objectifs Communicationnels (savoir-faire)	Contenu (communicatifs, linguistiques et socioculturels)	Supports et activités pédagogiques
Séances 1&2 4h (2x2h) 11.1 les modes de paiement et rendre la monnaie	Être capable i. de présenter les modes de paiement ii. de rendre la monnaie	Lexique L'addition, s'il vous plait Lexique sur les modes de paiement Les chiffres Voici votre reçu Voici votre monnaie.	Des images montrant les différents modes de paiement acceptable au restaurant Des dialogues (écrits) sur la présentation de l'addition

		Grammaire Le verbe « payer» Socioculturel Forme de politesse Phonétique Les liaisons facultatives	Discutez les images et répondez aux questions de compréhension Lisez les dialogues. Pratiquez la lecture
Tâche pédagogique 11 : Expliquez à un client les modes de paiement qui sont acceptables à votre restaurant. (Travail à deux)			
Séquence 12 : Remercier le client et prendre congé du client Nombre de séances : 2 1 semaine 4h			
	Objectifs Communicationnels (savoir-faire)	Contenu (communicatifs, linguistiques et socioculturels)	Supports et activités pédagogiques
Séances 1&2 4h (2x2h) 12.1 Savoir remercier 12.2 Savoir prendre congé du client	Être capable i. de remercier un client ii. de souhaiter bon après-midi, bonne nuit, bonne journée iii. de dire au revoir, à bientôt, à ce soir, etc.	Lexique Salutations finales ; à bientôt, au revoir, bonne journée, etc. Je vous remercie.... À votre service Je vous en prie Grammaire Le verbe « remercier » Socioculturel Formes de politesse (vouvoiement) Phonétique intonation	Enregistrement vidéo sur le remerciement et la prise de congé Dialogues (documents écrits) sur le remerciement et la prise de congé Visionnez et discutez les vidéos Répondez aux questions de compréhension. Lisez les dialogues. Pratiquez la lecture
Tâche pédagogique 12 : Remerciez un client et prenez congé de lui (Travail d'équipe)			
Séquence 13: indiquer un itinéraire simple Nombre de séances:4 2 semaines 8h			
	Objectifs Communicationnels (savoir-faire)	Contenu (communicatifs, linguistiques et socioculturels)	Supports et activités pédagogiques
Séances 1 4h (2x2h) 13.1 demander et indiquer l'itinéraire 1 Séances 2 4h (2x2h)	i. Être capable d'identifier les indications de lieu	Lexique Les noms des choses et des lieux (ex : table, chaise, hôpital, salle de bains, les toilettes, la chambre etc.) Grammaire <ul style="list-style-type: none"> • Prépositions • Adverbes de lieu 	Enregistrement vidéo sur les indications des lieux Dialogues (documents écrits) sur l'indication de lieu Visionnez et discutez les vidéos et répondez aux questions de

3.2 Situier un lieu	ii. Être capable d'indiquer le chemin à un client	<ul style="list-style-type: none"> • verbes aller, tourner à l'impératif <p>Socioculturel Les expressions de politesse Vouvoiement</p> <p>Phonétique Le rythme</p>	compréhension Lisez les dialogues. Pratiquez la lecture
Tâche pédagogique 13 : indiquer l'itinéraire à un client (Travail à deux)			

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats des analyses de nos données. Nous avons affaire à un public de 31 serveurs et 3 superviseurs du restaurant. Dans nos analyses, nous nous sommes focalisée sur l'analyse de notre public cible, les serveurs, afin de déterminer leur profil. Nous avons aussi identifié les situations de communication auxquelles font face les serveurs dans l'exercice de leur métier. Ces résultats nous ont permis de déterminer les besoins cibles des serveurs. De même, à partir de l'analyse des besoins d'apprentissage des serveurs, nous avons déterminé la nature du programme de formation que nous visons concevoir. Les résultats ont été présentés sous forme de graphiques et de tableaux. Nous avons aussi présenté le programme de formation que nous avons conçu pour les serveurs/serveuses après une analyse de leurs besoins spécifiques.

Le chapitre qui suit porte sur la conclusion générale de notre étude et les recommandations que nous avons à faire.

CHAPITRE CINQ

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Le chapitre cinq porte sur la conclusion générale de notre recherche. Ce dernier chapitre est divisé en trois sections. D'abord, nous présentons un aperçu de l'étude prenant en compte les trois questions de recherche de ce travail. Ensuite, nous avançons quelques recommandations basées sur les résultats de notre étude. Nous terminons le chapitre avec des suggestions pour des recherches ultérieures.

Aperçu de l'étude

Notre étude avait pour but d'identifier le profil des serveurs/serveuses qui sont en poste dans les restaurants des hôtels à Accra et d'analyser leurs besoins spécifiques (besoins cibles et besoins d'apprentissage) face à des situations de communication auxquelles ils font face lors de l'exercice de leur travail afin de concevoir un programme de formation spécifique en français pour eux. Cette étude s'est basée sur trois théories : les théories constructivistes (le constructivisme de Piaget et le socioconstructivisme de Vygotsky), le connectivisme de Siemens et la théorie de l'acquisition d'une langue seconde de Krashen. Tandis que le constructivisme de Piaget prône la construction des nouvelles connaissances à partir des expériences antérieures, le socioconstructivisme de Vygotsky met l'accent sur la construction de nouvelles connaissances dans un milieu social ou culturel en considérant les expériences antérieures. Cette théorie qui parle de la ZPD, favorise l'apprentissage par les tâches et le scaffolding pour l'encadrement des apprenants. Le connectivisme de Siemens favorise l'apprentissage de nouvelles connaissances à travers de nouvelles technologies. Nous avons

focalisée aussi sur trois hypothèses de l'acquisition d'une langue seconde de Krashen : l'hypothèse de l'acquisition et l'apprentissage ; l'hypothèse de l'input et du filtre affectif.

Nous avons abordé quelques concepts clés de notre recherche tels que le FOS, l'andragogie, la notion de besoin, l'analyse des besoins, l'approche actionnelle, la notion de tâche, la formation à distance et l'apprentissage mobile collaboratif des langues entre autres. Nous avons aussi passé en revue quelques travaux antérieurs (Jasso-Aguilar, 1999; Bakah, 2011; Masoumpanah & Tahririan, 2013; Sefu, 2014; Hanak, 2014; Chinhama dos Santos, 2015; Hamga, 2015; Santoso, 2016; Belaid & Khelifi, 2018; Appiah, 2018). Ces études nous ont guidée dans l'établissement de la méthodologie de notre recherche.

Pour mener à terme cette étude, nous nous sommes guidée par trois questions de recherche:

- i. Quel est le profil des serveurs/serveuses au restaurant de l'hôtel à Accra?
- ii. Quels sont les besoins spécifiques des serveurs/serveuses au restaurant de l'hôtel à Accra face à des situations de communication dans lesquelles ils exercent leur métier ?
- iii. Quelle est la nature du programme de formation spécifique en français que nous pouvons concevoir pour eux pour les aider à mieux communiquer avec les clients qui ne parlent que le français ?

Afin de répondre à ces questions de recherche, nous avons mené une enquête dans trois hôtels à Accra. Il s'agit d'Oak Plaza Hotel, un hôtel trois

étoiles, Swiss Spirit Hotel et Suites Alisa, un hôtel quatre étoiles et Marriott Hotel, un hôtel cinq étoiles. Nous les avons choisis par échantillonnage de commodité en nous basant sur les critères suivants : ils reçoivent quotidiennement des clients francophones, que leurs managements s'intéressent à notre enquête et qu'ils étaient prêts à nous accorder accès à leurs locaux. La population cible est composée des 41 serveurs/serveuses qui sont en poste dans les restaurants des hôtels choisis et les trois superviseurs de ces restaurants. Afin de trianguler les méthodes pour le recueil des données (Long, 2005), nous avons employé l'interview semi-structurée, le questionnaire et l'observation non-participante pour notre travail de terrain comme la plupart des études dans notre domaine l'ont fait (Masoumpah & Tahririan, 2013; Sefu, 2014, Hamga, 2015; Appiah, 2018). Pour le contenu du questionnaire, de la grille d'observation et du guide d'interview, nous nous sommes basée sur les cadres de l'analyse des besoins cibles (Target Needs Analysis) et de l'analyse des besoins d'apprentissage (Learning Needs Analysis) de Hutchinson et Waters (1987). Afin de tester nos instruments de recherche, nous avons mené une étude pilote dans Movenpick Ambassador Hotel, un hôtel cinq étoiles à Accra. Cette étude nous a aidées à modifier nos instruments.

Pour l'administration des questionnaires, nous avons eu 31 répondants au total. Les 31 serveurs ont été choisis par échantillon par commodité. Les serveurs qui sont disponibles au restaurant pendant la période de notre enquête ont répondu à nos questions. Les superviseurs ont demandé des nombres spécifiques des exemplaires de questionnaire pour les distribuer à leurs

serveurs. Concernant l'interview, nous avons échantillonné par commodité quatorze serveurs et trois superviseurs du restaurant.

Pour analyser les données recueillies à travers les interviews, nous avons utilisé le logiciel NVivo for Windows (Release 1). Les interviews qui ont été enregistrées ont été transcrites à l'aide de Voice Notebook 1.5.7. Les transcriptions sont donc importées dans le logiciel NVivo et elles ont été codées à l'aide de cet outil d'analyse. Les questionnaires ont été analysés par le SPSS version 25 et Microsoft Excel 2010.

Résultats principaux

À la fin de nos analyses des données recueillies lors de l'enquête, quelques résultats ont émergé. Nous présentons les principaux résultats que nous avons obtenus selon nos questions de recherche. Il est aussi nécessaire de valider les hypothèses que nous avons formulées au début de notre recherche.

Notre première question de recherche porte sur la détermination du profil des serveurs/serveuses dans les restaurants de trois hôtels à Accra. La démographie de nos participants a montré qu'ils sont tous Ghanéens et des adultes. Les résultats de l'analyse du questionnaire ont révélé que le niveau d'éducation actuel de la majorité des serveurs/serveuses enquêtés (58%) est le niveau SHS, c'est-à-dire le lycée. Quoique certains (29%) aient obtenu des diplômes du niveau tertiaire, ils n'étaient pas embauchés au départ comme des serveurs mais comme des réceptionnistes et des caissiers. Néanmoins, la situation créée par la pandémie de la COVID-19 a fait qu'ils étaient obligés de travailler comme des serveurs pour combler le vide créé par le licenciement d'un grand nombre des serveurs. Le management cherchait à réduire le

nombre des employés en poste à l'hôtel y inclus le restaurant à cause de la pandémie de la COVID-19.

Les résultats ont montré aussi que pour être embauché comme serveurs/serveuses, certaines caractéristiques personnelles sont exigées.

L'expérience en service au restaurant et quelques traits de personnalité comme l'attitude, le comportement, la bonne manière de communiquer et l'apparence physique, sont les critères les plus importants à considérer dans l'embauche d'un serveur selon les serveurs et les superviseurs. Il paraît que le niveau d'éducation ou les diplômes ne sont pas si importants. Cela explique pourquoi 2 serveurs qui ont obtenu seulement un diplôme au niveau JHS sont embauchés pour le poste.

L'étude a montré que la majorité des serveurs (68%) à un moment donné, ont appris la langue française à l'école. Malgré cela, la plupart des serveurs (87%) ont indiqué qu'ils n'arrivent pas à communiquer dans la langue française. Ils n'arrivent pas à faire des phrases simples. Il paraît que la majorité ait un niveau faux débutant. Nos interactions avec eux montrent de différents niveaux de compétence. Nous observons que certains comprennent quelques phrases simples en français mais ils n'arrivent pas du tout à s'exprimer. D'autres ont acquis quelques mots du vocabulaire mais ils ignorent l'aspect socioculturel de la langue. Certains, par contre, n'ont jamais appris la langue. Alors, ils ne comprennent rien en français. Nous considérons ce groupe comme de vrais débutants. Seulement 4 serveurs (13%) ont indiqué qu'ils communiquent en français. Il était évident que ces personnes ont appris le français dans un pays francophone à cause de l'accent que nous avons remarqué lors de nos interactions avec eux. Ils l'ont confirmé eux-mêmes.

Trois de ces personnes sont embauchées comme des réceptionnistes dès le départ. L'autre est un barman. Ce sont eux qui interviennent des fois pour communiquer avec les clients francophones quand ils sont disponibles. Lorsque la situation créée par la COVID-19 s'est améliorée et que ces hôtels ont redémarré leurs opérations complètes, ces personnes en question peut-être ne seront plus disponibles pour aider à cet égard, car elles seront trop occupées avec leur poste originel.

Les résultats ont confirmé notre constat de départ que les serveurs font face à des barrières linguistiques qui empêchent le bon déroulement de leur service quand ils reçoivent des clients francophones qui ne parlent que français ou qui communiquent mal en anglais. Les participants ont donné des exemples des situations où ils ont fait face aux problèmes de communication avec des clients francophones. Ils ont expliqué que ce problème arrive toujours surtout quand il n'y a personne pour traduire. Des fois, ils utilisent les applications de traduction qui sont sur leurs téléphones portables pour comprendre les clients ou ils font des signes pour communiquer.

En raison de la barrière linguistique à laquelle font face les serveurs/serveuses lors de l'exercice de leur travail, 90% d'entre eux ont exprimé un grand désir d'apprendre la langue française. Nous sommes d'avis que ce grand désir implique un haut niveau de motivation intrinsèque et extrinsèque chez les serveurs. Cependant, l'horaire des serveurs/serveuses les empêche d'être disponibles pour des cours en présentiel. Nous avons constaté qu'ils sont tant occupés dans la vie professionnelle et personnelle. Les résultats ont montré que les serveurs sont habitués à suivre des formations en ligne, car ils participent de temps en temps à des formations organisées en

ligne par le management du restaurant. Cela implique qu'ils ont un certain niveau de compétence numérique. Il ne sera donc pas difficile pour eux de s'adapter vite à la modalité de notre programme de formation. À partir de ces résultats nous pouvons dire que notre première hypothèse qui postule que le profil des serveurs au restaurant pourrait varier en fonction de plusieurs facteurs est validée.

Notre deuxième question de recherche porte sur l'identification des situations de communication auxquelles font face les serveurs/serveuses lors de l'exercice de leurs activités professionnelles. À partir de nos trois instruments de recherche, nous avons recueilli des données chez des superviseurs et des serveurs et à travers nos observations des tâches professionnelles des serveurs. Après l'analyse des données, nous avons identifié trois catégories de tâches que les serveurs exécutent : les tâches avant le service (4 tâches), les tâches pendant le service (25 tâches) et les tâches après le service (4 tâches). Après avoir analysé ces tâches, nous avons remarqué que le serveur communique avec le client juste pendant l'exécution des « tâches pendant le service ». Nous avons nommé ces tâches, les tâches communicatives. Nous avons regroupé les tâches qui se passent dans la même situation. À la fin du compte, nous avons identifié neuf situations de communication majeures auxquelles font face les serveurs. Dans chaque situation de communication se trouvent plusieurs tâches professionnelles que les serveurs accomplissent quotidiennement au travail à la rencontre d'un client. Les neuf situations de communication des serveurs selon nos résultats sont les suivantes :

Accueil du client

Présentation du serveur au client

Présentation de la carte ou du buffet

Prise de la commande (plat/boisson)

Présentation de la commande au client

Renseignement sur les besoins des clients

Résolution d'une plainte

Présentation de l'addition

Remerciement et prise de congé du client

Les résultats obtenus chez les serveurs et les superviseurs ont montré que la connaissance des plats et des boissons (product knowledge) sur la carte et la capacité d'expliquer la composition de chaque plat et chaque boisson sont très importantes. Ces tâches impliquent donc la capacité de reconnaître les différents aliments et de savoir les différents moyens de cuisson. Selon les participants, il est important de mentionner les ingrédients d'un plat aux clients, car certains peuvent avoir des allergies. À partir de ces situations de communication, nous avons analysé les besoins cibles des serveurs. Les besoins cibles sont composés des nécessités, des manques, des attentes des serveurs et des compétences en relation avec les situations de communication (Target needs de Hutchinson & Waters, 1987). Pour les compétences, nous les avons considérées selon les compétences à communiquer langagièrement (linguistique, sociolinguistique, pragmatique) et les compétences générales individuelles (le savoir, le savoir-faire, le savoir-apprendre, le savoir-être) du Conseil de l'Europe (2001:15).

Pour vérifier si nous avons bien déterminé les besoins cibles de notre public, nous avons demandé aux serveurs de nous dire ce qu'ils pensent qu'ils doivent apprendre pour mieux communiquer avec leur client (leurs attentes). Ils nous ont présenté quelques thèmes. Leur liste de besoins n'est pas si différente de la nôtre. Nous avons fusionné ainsi les deux listes pour déterminer les besoins cibles des serveurs. Notre deuxième hypothèse qui suppose que les serveurs au restaurant auraient des besoins spécifiques émanant des situations communicatives auxquelles ils font face lors de l'exercice de leur métier est ainsi validée.

Nous avons noté aussi que la communication entre les serveurs et les clients est faite oralement comme Santoso (2016) l'a indiqué dans son travail. L'aspect écrit est fait par le caissier et le superviseur.

La troisième question de recherche concerne la nature du programme de formation spécifique en français que nous proposons aux serveurs/serveuses. Cet aspect porte sur les besoins d'apprentissage (Learning needs de Hutchinson & Waters, 1987) des serveurs. Pour déterminer la nature de notre programme, nous avons considéré le niveau de notre public, le mode de formation (à distance, en présentiel, hybride), le prérequis, le rythme de la formation (intensif ou extensif), la durée de la formation et les séances, le contenu du programme (les savoirs, les savoir-faire, les objectifs pédagogiques, les stratégies pédagogiques, les activités langagières communicatives, les ressources d'apprentissage et l'évaluation).

L'étude a montré que la majorité des serveurs/serveuses (58%) préfèrent une formation hybride. C'est-à-dire, un mélange de la formation à distance (en ligne) et en présentiel. La raison donnée pour ce choix est leurs

incapacités d'être disponibles pour suivre des cours entièrement en présentiel. Selon eux, ils cherchent une formation qu'ils peuvent suivre à partir des appareils mobiles n'importe où et n'importe quand. Les serveurs/serveuses s'intéressent beaucoup à une formation à laquelle ils peuvent accéder à leur rythme quand ils sont libres. Il s'agit ici des cours asynchrones. Les résultats des interviews ont aussi indiqué que les serveurs ne sont pas prêts à passer plus d'une heure pour une séance en présentiel. Cependant, ils pensaient qu'une séance en ligne peut dépasser une heure. Les serveurs/serveuses cherchent aussi à avoir quelques cours en présentiel pour pouvoir interagir avec l'enseignant. Ils veulent aussi que le contenu de la formation porte sur les savoirs et les savoir-faire communicationnels qui sont reliés à leurs situations de communication professionnelles. Notre troisième hypothèse qui postule que qu'un programme de formation au mode de formation hybride et basé sur des compétences communicatives langagières nécessaires pour la communication efficace pourrait être conçu pour eux est validée.

Les résultats ont montré aussi que les serveurs préfèrent des travaux d'équipe comme méthode pédagogique par opposition à des travaux individuels. Nous pensons que les travaux d'équipe promouvoir la collaboration parmi les apprenants (les serveurs).

Conclusion

À la fin des discussions des résultats de notre étude, nous tirons ces conclusions en relation avec nos questions de recherche :

Nous pourrions conclure que le profil de notre public indique que nous avons affaire à un groupe de personnes qui a un grand désir d'apprendre le français pour surmonter la barrière linguistique mais qui a un temps limité à

consacrer aux études à cause de son horaire au travail. Voilà pourquoi ils ont choisi de suivre une formation en ligne. Alors, en concevant un programme de français pour les serveurs/serveuses, il faut que leur indisponibilité soit prise en compte.

L'étude a aussi révélé qu'il est possible d'être embauché comme serveurs sans diplômes en hôtellerie-restaurant. Il suffit d'avoir la bonne attitude, car le management organise des formations pratiques en ligne pour eux. Cela implique aussi que les serveurs sont habitués à suivre des cours en ligne.

L'étude a confirmé que les serveurs dans les restaurants des hôtels à Accra font vraiment face à la barrière linguistique quand ils doivent servir des clients francophones qui ne parlent que le français. L'étude a identifié quelques scénarios qui attestent du point de vue des serveurs et des superviseurs que savoir communiquer en français est très important pour les serveurs/serveuses aux restaurants des hôtels à Accra.

L'étude a identifié aussi les situations de communication dans lesquelles les serveurs communiquent avec les clients. Nous dirons que l'emploi de l'analyse basée sur les tâches (Task-based analysis) de Long (2005), de l'analyse des situations cibles (Target situation analysis) et de l'analyse des besoins d'apprentissage (learning needs analysis) de Hutchinson et Waters (1987) pour la détermination des besoins spécifiques des serveurs, nous a aidée à identifier les besoins exacts du public selon les situations dans lesquelles la langue sera utilisée. En passant par les tâches qu'exécutent les serveurs dans le restaurant, nous avons pu identifier clairement les situations

qui demandent qu'ils communiquent avec les clients. La triangulation de nos sources et de nos méthodes nous a aussi aidé à vérifier les données recueillies.

Recommandations

Après nos analyses des données recueillies lors de notre enquête, nous avons obtenu quelques résultats qui répondent à nos questions de recherche. À ce point, nous faisons quelques recommandations qui pourraient résoudre quelques défis que notre étude a identifiés et promouvoir l'enseignement/apprentissage du français destiné aux serveurs qui sont en poste dans les restaurants.

D'abord, pour surmonter le défi de la barrière linguistique identifiée chez les serveurs/serveuses, les hôtels doivent organiser des formations en français pour leurs serveurs au restaurant. Nous proposons que le programme de formation que nous avons conçu soit mis en place pour former les serveurs/serveuses. Ce programme de formation est conçu à partir des tâches professionnelles qu'ils accomplissent au travail.

Encore, vu que les résultats indiquent l'indisponibilité chez les serveurs pour suivre une formation entièrement en présentiel à cause de l'horaire qu'ils suivent au travail, nous sommes d'avis qu'une formation en ligne leur conviendra. Grâce à la technologie, la formation peut avoir lieu en ligne. Les cours peuvent être dispensés d'une manière synchrone et asynchrone (Carré, 2015, p.38) à travers Zoom, Microsoft Teams et Télégramme. Toutes ces applications sont gratuites et disponibles sur les appareils mobiles tels que le téléphone mobile, la tablette et l'ordinateur portable. Cela veut dire que les serveurs peuvent accéder aux cours n'importe où et n'importe quand si c'est asynchrone comme dans le cas des vidéos

pédagogiques. Les serveurs doivent avoir une bonne connexion à l'internet pour participer aux cours synchrones. Le déplacement qui est toujours un problème pour les apprenants du FOS (Qotb, 2008) sera résolu. Les applications Télégramme et Teams faciliteront le partage des podcasts et des vodcasts et d'autres documents numériques.

Ensuite, comme une formation en FOS dépasse rarement quelques mois et que les apprenants ont un temps limité pour suivre la formation (Qotb, 2008; Carras, Tolas, Kohler & Szilagyi, 2007; Mangiante & Parpette, 2004), nous recommandons un programme de formation en français à un rythme extensif qui aura lieu pendant une période de 24 semaines avec deux séances par semaine. Chaque séance durera 2 heures. En tout, il y aura un volume global de 96 heures de cours. Comme il s'agit d'une formation hybride, il y aura des séances en ligne et en présentiel. Néanmoins, au terme de la formation, les séances en ligne auront duré 84 heures tandis que les cours en présentiel dureront 12 heures. Nous proposons que les séances en ligne soient asynchrones où des vidéos pédagogiques peuvent être mises à la disposition des serveurs. Les vidéos peuvent être distribuées à travers des applications telles que Microsoft Teams ou Télégramme. Des cours synchrones peuvent prendre la forme de visioconférences ou de webinaires.

Dans le contenu du programme, nous avons pris en compte l'aspect culturel de la langue française. Les tâches cibles identifiées lors de notre enquête sont divisées en tâches pédagogiques pour faciliter leurs exécutions par les serveurs.

Les résultats ont indiqué que la plupart de notre public n'arrive pas à communiquer en français bien que la majorité ait appris le français au moins

au niveau JHS au Ghana. Il est espéré après trois ans d'études en français au niveau JHS qu'ils seraient capables de s'exprimer un peu en français. Cependant, ce n'était pas le cas. La compétence orale est très importante dans l'exercice des activités professionnelles des serveurs/serveuses. Malheureusement, ceux qui ont appris le français à un moment donné, n'ont pas pu développer leur compétence orale. Nous suggérons que les méthodes employées dans l'enseignement de français dans les écoles ghanéennes favorisent le développement de la compétence orale. Les apprenants doivent pratiquer la langue pour la maîtriser.

La plupart des recherches qui existent au sujet de la conception des programmes de formation pour l'enseignement/apprentissage du français dans le domaine de tourisme-hôtellerie-restauration se focalisent sur les étudiants, c'est-à-dire les futurs professionnels. En plus, ces programmes ne sont pas spécifiques à un métier. Nous recommandons que des études futures dans le domaine ciblent les professionnels déjà en poste, car ce sont eux qui font face à la barrière linguistique en exerçant leurs métiers. Ces études futures pourraient viser les métiers individuellement pour qu'elles puissent bien se focaliser sur les besoins spécifiques de chaque métier. Les chercheurs doivent faire des enquêtes de terrain pour mieux analyser les besoins du public cible. Nous proposons que ces programmes soient conçus à partir d'une analyse des besoins cibles et des besoins d'apprentissage du public cible. Ces analyses peuvent être faites après l'identification des différentes situations de communication auxquelles font face le public concerné lors de l'exercice de leurs tâches professionnelles.

Dans le cadre de la méthodologie de l'étude, nous avons fait une observation non-participante. Nous aurions aimé faire une observation participante en tant que serveuse au restaurant mais cela n'a pas été possible. Nous recommandons que les études futures considèrent l'observation participante en tant que membre du public enquêté pour mieux faire l'expérience du point de vue du professionnel.

Finalement, nous recommandons qu'une future recherche soit menée pour mettre en place et évaluer le programme de formation spécifique en français que nous avons conçu pour les serveurs.

Perspective de recherche

Ce programme de formation que nous avons conçu pour les serveurs/serveuses du restaurant sera mise en place au Centre de langue de notre université. Des certificats seront délivrés aux apprenants qui auront suivi la formation par le Centre au nom de l'Université. Ceci, nous pensons, peut faciliter l'accès au programme par le public cible.

RÉFÉRENCES

- Adam, I., Adongo, C. A. & Dayour, F. (2015). International Tourists' Satisfaction with Ghanaian Upscale Restaurant Services and Revisit Intentions. *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism*, 16, 181–201. DOI: 10.1080/1528008X.2014.892423.
- Adu-Agyem, J. & Osei-Poku, P. (2012). Quality education in Ghana: The way forward. *International Journal of Innovative Research and Development*, 1 (9), 164-177.
- Agbéflé, K. G. (2014). La place marginale du français au Ghana : un statut bien trompeur sur les média et dans les écoles. *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS)*, 1(3), 18-27.
- Akakpo, E. (2010). Quelle méthodologie pour l'enseignement du français au Ghana: la méthodologie du FLE ou celle du FLS? Retrouvé de www.academia.edu 29/04/2019.
- Al Dahdoh, A. A., Osório, A. J. & Caires, S. (2015). Understanding Knowledge Network, Learning and Connectivism. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(10), 3-21.
- Alfa, R. R. (2020). Using Podcast as authentic material to develop students' speaking skills. *Journal of English Language and Language Teaching*, 4(1), 65-74.
- Alrabadi, E. (2011). L'élaboration d'un programme de français du tourisme dans le contexte universitaire jordanien. *Thélème*, 26, 89-110.
- Amissah, E. F., Opoku Mensah, A., Mensah, I & Gamor, E. (2020). Students' Perceptions of Careers in Ghana's Hospitality and Tourism Industry.

Journal of Hospitality & Tourism Education, 32(1), 1-13. DOI: 10.1080/10963758.2019.1654884.

Appiah, K. R. (2018). *Étude analytique et descriptive du besoin du FOS en milieu hospitalier ghanéen*. Memoire de Master (Manuscrit). University of Ghana, Legon.

Armoo, K. A., & Neequaye, K. (2014). Factors used by Ghanaian students in determining career options in the tourism and hospitality industry: Lessons for developing countries. *Worldwide Hospitality and Tourism Themes*, 6 (2), 166–178. Doi:10.1108/WHATT-12-2013-0053.

Asirifi, G. H., Doku, V., Morrison, S. & Sackey, A. S. (2013). The Gap between the Hospitality Education and Hospitality Industry. *Journal of Education and Practice*. 4 (24), 19-23.

Avorny, R. (2013). Bridging the gap between the tourism industry and tertiary institutions offering tourism in Ghana: a case study of Cape Coast. *European Scientific Journal*, 2 (special), 312-320.

Bakah, E.K. (2010). *Analyse de discours oral des guides touristiques et des discours écrit de guides de voyage: Régularités discursives et perspectives didactiques*. Thèse de Doctorat (Manuscrit), Université de Strasbourg, Strasbourg.

Bakah, E. K. (2011). *Intégration du français de spécialité dans le cursus universitaire: le cas du français de tourisme à l'Université de Cape Coast*. Saarbrücken: Éditions universitaires européennes.

Barbier, J-M & Lesne, M. (1977). *L'analyse des besoins en formation*. Paris: Jauze.

Basturkmen, H. (2012). Needs Analysis and Syllabus design for Language for specific Purposes. In C.A. Chapelle (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics* England: Wiley-Blackwell. doi:10.1002/9781405198431.wbeal0861.pub2.

Bel, D. & Vallat, C. (2014). Des raisons de l'émergence de formations en langues sur objectifs spécifiques. Mise en parallèle de situations : l'allemand en France et le français en Chine. In J-M. Mangiante & J-J Richer (coord.). *Le FOS aujourd'hui : quel périmètre et quelle influence en didactique des langues ?* Points Communs : Recherche en didactique des langues sur objectifs(s) spécifique(s) 1, (29-43). Retrouvé de www.lefrancaisdesaffaires.fr.

Belaid, S. & Khelifi, M. (2018). *L'analyse des besoins langagiers dans le cadre de la conception d'un programme de FOS. Cas du personnel du complexe touristique "La Gazelle D'or"*. Memoire de Master (Manuscrit) Université d'El-oued.

Benmoussa, S. (2017). *Vers une ingénierie de formation pour le français du tourisme en contexte marocain*. Thèse de Doctorat (Manuscrit). Université Paris Descartes; Université, Sidi Mohammed Ben Abdellah, Fès, Maroc.

Billy, L. (1986). *La notion de besoin : Synthèse didactique*. Quebec : Centre International de Recherche sur le Bilinguisme.

Bouchet, L. (2012). *L'enseignement du français sur objectifs spécifiques à un public débutant. Évaluation d'une formation FOS adaptée*. Memoire de Master (manuscrit). Université Stendhal, Grenoble 3.

- Bourgeois, E. (2011). Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire. Dans É. Bourgeois & G. Chapelle (sd). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses Universitaire de France. (23-39). DOI 10.3917/puf.brgeo.2011.01.0023.
- Brindley, J. E., Blaschke, L. M. & Walti, C. (2009). Creating Effective Collaborative Learning Groups in an Online Environment *International. Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3), DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i3.675>.
- Bustari, A., Samad, I. A. & Achmad, D. (2017). The use of podcast in improving students' speaking skills. *Journal of English Language and Education*, 3(2), 97-111.
- Caballé, S., Xhafa, F. & Barolli, L. (2010). Using mobile devices to support online collaborative learning. *Mobile Information Systems*, 6(1), 27–47.
- Campbell, R. & Wales, R. (1970). The study of language acquisition. In J. Lyons, (ed.). *New horizons in linguistics*. (242-260). Harmondsworth: Penguin Books.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Carré, C (2015). *Mise en place d'une offre de formation en français de spécialité pour des professionnels au CNED*. Memoire de Master (Manuscrit). Universite Strendhal, Grenoble 3.
- Carras, C. (2015). Les stratégies de collecte des données : aspects institutionnels et déontologiques. Dans C. Parpette, C. Carras & L.

Abou Haidar (coord.). *Méthodologie de collecte des données en Français sur Objectif Spécifique*. Points Communs - Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s), 2, 20-28. Récupéré de www.academia.edu.

Carras, C. & Kermen, S. (2019). Enseigner le FLE à des sportifs professionnels, à des personnes navigantes commerciaux, à des militaires : publics spécifiques, pratiques de classe spécifiques. Dans C. Carras, L. Abou Haidar, & S. Courchinoux. *Démarche FOS et pratiques de classe : articulation entre ingénierie de formation et ingénierie pédagogique*. Points Communs - Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s), 47(5). Retrouvé de www.lefrancaisdesaffaires.fr.

Carras, C., Tolas, J., Kohler, P. & Szilagyi, E. (2007). *Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue. Techniques et pratiques de classe*. Paris: CLE International.

Cazes, J. (1989). *Le tourisme international, mirage ou stratégie d'avenir*. Paris: Hatier.

Cédlovâ, M. (2013). *Tâches et activités : au service de l'enseignement-apprentissage en FLE*. Memoire de Master (Manuscrit). Université de Plzni, République de Tchèque.

Challe, O. & Lehmann, D. (1990). Le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique. Dans J.-C. Beacco & D. Lehmann, (dir). *Publics spécifiques et communications spécialisées, FDM, Recherches et Applications*. Paris: CLE International, 74-80.

- Chambers, F. (1980). A re-evaluation of needs analysis. *ESP Journal*, 1/1, 25-33.
- Chan, S. (2010). Applications of Andragogy in Multi-Disciplined Teaching and Learning. *Journal of Adult Education*. 39 (2) : 25-35.
- Chaudenson, R. (1991). *La francophonie: représentations, réalités et perspectives*. Aix-en-Provincc: Institut d'études créoles et francophones de l'université de Province.
- Chinhama dos Santos, A. (2015). *Vers la conception d'un programme de formation en français destiné aux futurs professionnels de l'hôtellerie et du tourisme dans le contexte angolais*. Memoire de Master (Manuscrit). Universidade de Lisboa.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Clará, M. & Barberá, E. (2014). Three problems with the connectivist conception of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(3), 197-206.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les Langues, Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M. & Papo, E. (1976). *Un niveau-seuil : systemes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Coste, D. (1977). Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques. *Études de linguistique appliquée*, 27, 51-77.

- Coste, D. (2010). Tâche, progression, curriculum. *Canadian Modern Language Review*, 66(4), 499-510. Doi:10.3138/cmlr.66.4.499.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Research design and Inquiry: Choosing among five approaches*. (2nd ed). Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Approaches*. (3rd ed). Thousand Oaks: Sage.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2003) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : PUG.
- Dale, C. & Pymm, J. M. (2009). Pedagogy: The iPod as a learning technology. *Active Learning in Higher Education*, 10(1), 84-96.
- Dakubu, M.E.K. (1988). *The languages of Ghana*. London: Kegan Paul International.
- Dakubu, M. E. K. (1996). *Language and community: The view from Accra*. Accra : Ghana Universities Press.
- Demaizière, F. & Grosbois, M. (2014). Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi ? *Alsic*, 17. <https://doi.org/10.4000/alsic.2691>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. (3rd ed). Thousand Oaks: Sage.
- De-Souza, A.Y.M. (2013). *Stratégies de compréhension écrite sur l'internet. Quelles approches pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les universités du Ghana ?* Thèse de doctorat (Manuscrit). Université de Strasbourg, Strasbourg.

- Disilva, X. & Arun, A. (2017). Communication Barrier Encountered By Employees Working in Hotel Industry. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 4(14), 180-184.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Downes, S. (2019). Recent work in connectivisme. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 22(2), 112-131.
- Dressen – Hammouda, D. (2013). Ethnographic Approaches to ESP Research. In B. Paltridge & S. Starfield (eds). *The Handbook of English for Specific Purposes*, 1ed. 501-517. Wiley- Blackwell.
- Dudley-Evans, T. & St. John, M. J. (1998). *Developments in ESP: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dussarps, C. (2015). L'abandon en formation à distance : Analyse socioaffective et motivationnelle. *Distances et Médiations des Savoirs*, 10, 1-21. DOI : 10.4000/dms.1039.
- Eriksson, P. & Kovalainen, A. (2008). *Qualitative Methods in Business Research*. London: Sage.
- Faramarzi, S. Heidari Tabrizi, H. & Chalak, A. (2018) 'Learners' perceptions and attitudes towards L2 vodcasting tasks in an e-learning project', *Teaching English with Technology*, 19(3), 3–21.
- Ferreira, D & MacLean, G. (2017). Andragogy in the “1st century: Applying the Assumptions of Adult Learning Online. *Language Research Bulletin*. 10-19.
- Finney, D. (2002). The ELT curriculum: A flexible model for a changing world. In: J. C. Richards & W. A Renandya (Eds). *Methodology in*

language teaching: An anthology of current practice (69-79).
Cambridge: Cambridge University Press.

Flowerdew, L. (2013). Needs Analysis and Curriculum Development in ESP.
In B. Paltridge & S. Starfield (Eds). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Boston: Wiley-Blackwell. 325-347. doi:
10.1002/9781118339855.

Frayssinhes, J. (2011). *Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : effet des styles et de l'auto-apprentissage*. Thèse de Doctorat. (Manuscrit). Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.

Frempong, F. & Deichmann J. (2017). Ghanaian Hospitality Professionals' Perceptions of International Tourism Impacts. *Geojournal*.82, 273-291. DOI 10.1007/s10708-015-9682-y.

Frin, D. & Mangiante, J-M. (2015). De la collecte des données à l'élaboration didactique en FOS et en FLP : quels outils et méthodologies de traitement des données pour construire des supports de formation ? In Parpette, C., Carras, C. & Abou Haidar, L. (coord.). *Méthodologie de collecte des données en Français sur Objectif Spécifique. Points Communs - Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, 2, 54-61.

Galan, B. (2021). La classe de langue à l'ère du digital. Quelques réflexions sur l'intégration des compétences numériques en didactique des langues étrangères, *Neofilolog*, 52 (2), 169-184. <http://dx.doi.org/10.14746/n.2021.56.2.2>.

Ghana Tourism Authority, (2015). *Tourism statistical factsheet on Ghana*. Tourism Authority, Accra, Ghana.

Government of Ghana (2002). *Meeting the challenge of education in the twenty-first century: Report of the president's committee on review of education reforms in Ghana*. Accra, Ghana: Ministry of education.

Hadji, C. (2000). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF éditeur.

Hamga, H. (2015). *Le français en milieu professionnel, des besoins langagiers aux réadaptations didactiques : Cas du français de la médecine à Bejaia*. Memoire de Master (Manuscrit). Université Abderrahmane.

Hanak, N. A. (2014). Analyse des besoins en FOS : étude de cas des étudiants du tourisme et de l'hôtellerie en Jordanie. *European Scientific Journal*. 10 (1), 61-271.

Harvey, L. (2009). L'échafaudage lors de la supervision en milieu professionnel : étude des modalités et un modèle. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(1), 55–83. <https://doi.org/10.7202/1024958ar>

Henschke, J. A. (2008). A Global Perspective on Andragogy: An Update. In M Boucouvalas [Ed]. Proceedings of the Commission on International Adult Education [CIAE]. *Pre-Conference, American Association for Adult and Continuing Education [AAACE] Conference*, 1, 43-94.

Henschke, J. A. (2013). A 2013 Update of Research in Andragogy Has Revealed Some New Dimensions and Another Era As We Looked toward Andragogy's Future. *IACE Hall of Fame Repository*. 1-121. Available at: http://works.bepress.com/john_henschke/67

Holtzer, G. (2004). Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques, histoire des notions et des pratiques. In *Le français dans le monde* Le français sur objectifs spécifique ; de la langue aux métiers, *Recherches et applications*, 8-24. Paris : CLE International.

- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Huong, T. M. H. (2017). L'apprentissage coopératif dans le cadre du travail en équipe : de la mise en place à la vraie coopération, quelle distance ? *Synergies Pays Riverains du Mekong*, 47-77.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huver, E. (2002). De la compétence de communication à la compétence langagière en FLE. *Presses Universitaires de Caen. Traits d'union*, 223-234.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth, UK: Penguin.
- International Labour Organization, (2010). *Developments and challenges in the hospitality and tourism sector, the Global Dialogue Forum for the Hotels, Catering, Tourism Sector* (23–24 November 2010) Geneva.
- Issahaku, I. (2012). *Adoption of E-business in the hospitality Industry in Ghana- A case study of Hotels*. Memoire de Master (Manuscrit) Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi.
- Jasso-Aguilar, R. (1999). Sources, Methods and Triangulation in Needs Analysis: A Critical Perspective in a Case Study of Waikiki Hotel Maids. *English for Specific Purposes*. 18 (1), 27–46.
- Jonassen, D. H. (2000). Revisiting activity theory as a framework for designing student centred learning environments. In D. H. Jonassen &

- S. M. Land (Eds.). *Theoretical foundations of learning environments*. (89-121). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Johns, A. (1991). English for specific purposes: its history and contribution. In M. Celce-Murcia (Ed). *Teaching English as a second or foreign language* (pp.67-77). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jumaat, N. F. & Tasir, Z. (2014). Instructional scaffolding in online learning environment: A meta-analysis. *Proceedings- 2014 International conference on teaching and learning in Computing and engineering*, IEEE, 74-77.
- Karatepe, O. M., & Uludag, O. (2007). Conflict, exhaustion, and motivation: A study of frontline employees in Northern Cyprus hotels. *International Journal of Hospitality Management* 26(3), 645–665. doi:10.1016/j.ijhm.2006.05.006
- Kim, E. E. K. & Mattila, A. S. (2011). *The Impact of Language Barrier & Cultural Differences on Restaurant Experiences: A Grounded Theory Approach*, the Pennsylvania State University.
- Kizito N. R. (2016). Connectivism in learning activity design; implications for pedagogically –based technology adoption in African higher education contexts. *International Review of Research in Open and distributed learning*, 17 (2), 19-39.
- Knowles, M. S. (1968). Andragogy, Not Pedagogy. *Adult Leadership*, 16(10), 350–352.

Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York, NY: Association Press.

Knowles, M. S. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company

Knowles, M. S. (1978). *The adult learner: A neglected species* (2nd ed.). Houston: Gulf Publishing Company.

Knowles, M. S. (1980b). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. 2 ed. NJ: Cambridge Books.

Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation*. Paris: Les Editions d'Organisation.

Knowles, M.S., Holton, E. & Swanson, R. (2005). *The Adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. (6 ed.). New York: Butterworth-Heinemann.

Kop, R. & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(3), 1-13. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/9.3.4>.

Kothari, C. R. (2004). *Research Methodology. Methods & Techniques*. New Delhi: New Age International (P) Limited.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language learning*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.

- Kukulska-Hulme, A. & Viberg O. (2018). Mobile collaborative language learning: State of the art. *British Journal of Educational Technology*, 49 (2), 207–218. Doi:10.1111/bjet.12580
- Kukulska-Hulme, A. & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271-289.
- Le Ninan, C. & Miroudot, B. (2004). Apprentissage du FOS : Diversité des situations d'enseignement. In *Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*. Le Français dans le monde, Recherches et applications, 106-114. Paris : CLE International.
- Lee, E. & Hannafin, M. J. (2016). A design framework for enhancing engagement in student-centred learning: Own it, learn it, and share it. *Educational Technology Research & Development*, 64(4), 707–734. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9422-5>.
- L. I. 2239. (2016). Tourism (registration and Licensing of Tourist Accommodation Enterprise) Regulations.
- Lehmann, D. (1990). Avons-nous toujours besoin des besoins langagiers ? In J.C Beacco, & D. Lehmann. Publics spécifiques et communication spécialisée. Français dans le Monde, pp.81-87, *Recherches et Applications*.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs Spécifiques et langue étrangère : les programmes en question*. Paris: Hachette.
- Leslie, D. & Russell, H. (2006). The importance of foreign language skills in the tourism sector: A comparative study of student perceptions in the UK and continental Europe. *Tourism Management*, 27(6), 1397-1407.

- Levinson, D. J. (1986). A conception of Adult Development. *American Psychologist*, 41, 3-13
- Levy-Leboyer, C. (1999). La motivation : définition, modèles et stratégies. *Educateur*, 10, 8-10
- Li, J. (2014a). Literature Review of the Classifications of Needs in Needs Analysis Theory. *International Journal of Education and Literacy Studies*. 2(3), 12-16. doi:10.7575/aiac.ijels.v.2n.3p.12.
- Li, J. (2014b). Needs Analysis: An effective way in Business English Curriculum Design. *Theory and Practice in Language Studies*. 4(9), 1869-1874. Doi:10.4304/tpls.4.9.1869-1874.
- Loeng, S. (2018). Various ways of understanding the concept of andragogy, *Cogent Education*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1496643>.
- Long, M. H. (2018). Needs Analysis. In C.A Chapelle (ed). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. 3569-3572. Oxford: Wiley-Blackwell. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0860.pub2.
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Oxford, England: Wiley-Blackwell
- Long, M. H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. In M. H. Long (Ed.), *Second language needs analysis* (19–76). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mackey, A. & Gass, S. (2005). *Second language research: Methodology and design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mahdavi, Z. (2016). *Analyse des besoins langagiers d'assistants d'enseignement internationaux poursuivant des études supérieures en*

sciences et en génie et des implications en découlant pour l'évaluation de leurs compétences langagières : une étude de cas. Thèse de Doctorat (Manuscrit). Université Laval Québec, Canada.

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

Mangiante, J-M. (2015). La dimension technique de la collecte de données en FOS : quelques principes et conseils pour l'enseignant de langue. Dans *Méthodologie de collecte des données en Français sur Objectif Spécifique*. Points Communs - Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s), 2

Masoumpah, Z. & Tahririan, M. H. (2013). Target Situation Needs Analysis of Hotel Receptionists. *English for Specific Purposes World*, 14(40). 1-19. Retrieved July, 15, 2020 at <http://www.esp-world.info>,

Mathatha, A. (2016). *A situational and needs assessment study on the use of French in the hospitality industry in Zambia with specific reference to selected hotels and lodges in Livingstone.* Memoire de Master (Manuscrit). University of Zambia.

Mattar, J. (2018). Constructivism and connectivism in education technology: Active, situated, authentic, experiential, and anchored learning. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (2), 200-213. DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20055>.

Medley, M. L. (1980). Life satisfaction across four stages of Adult life. *International Journal of Aging and Human Development*, 11, 193-209. doi:10.2190/D4LG-ALJQ-8850-GYDV.

- Mensah-Ansah, J., Martin, E. & Egan, D. (2011) Tourism trends in Ghana: the accommodation sector. *Tourism Analysis*, 16, 157–168. DOI: 10.3727/108354211X13014081270369.
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. *New directions for adult and continuing education*, 89, 3-14. Doi: 10.1002/ace.3
- Merriam, S. B., Mott, V. W. & Lee, M. (1996). Learning That Comes from the Negative Interpretation of Life Experience. *Studies in Continuing Education*, 18(1), 1–23.
- Ministry of Education (2018). *National Pre-Tertiary Education Curriculum Framework*, Accra: MOE, <https://nacca.gov.gh/wp-content/uploads/2019/04/National-Pre-tertiary-Education-Curriculum-Framework-final.pdf>.
- Mourlhon-Dallies, F. (2006). Langue des métiers : penser le français langue professionnelle. *Le français dans le monde*. 346, 25 - 28.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nimako, R. D. (2014). *The relevance of French language in Ghana's relations with francophone West Africa (21876)* Memoire de Master (Manuscrit). <http://ugspace.ug.edu.gh/handle/123456789/21876>.
- Norris, J. M. (2009). Task-based teaching and testing. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 578–594). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford University Press.

- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oliver, R. Grote, E, Rochecouste, J. & Exell, M. (2013). Needs analysis for task-based language teaching: A case study of indigenous vocational education and training students who speak EAL/EAD. *TESOL in context*, 22 (2) 36-50.
- O'Reilly, K. (2005). *Ethnographic Methods*. Routledge. New York.
- Otieno, G. (2015). *L'enseignement du français de l'hôtellerie et du tourisme dans les universités publiques kenyanes*. Thèse de Doctorat (Manuscrit), Université de Sorbonne, Paris.
- Otoo, K. N., Osei-Boateng, C. & Asafu-Adjaye, P. (2009). The Labour Market in Ghana. *Labour Research & Policy Institute*, 2009/01, 1-52.
- Ozuah, P. O. (2005). First, there was pedagogy and then came andragogy. *Einstein Journal of Biology & Medicine*, 21(2), 83-87.
- Parpette, C., Carras, C. & Abou Haidar, L. (2015). Méthodologie de collecte des données en Français sur Objectif Spécifique, Points Communs - *Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, 2.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1967). La Psychologie de l'enfant, coll. « Que sais-je ? », no. 369. *Les études Philosophiques*, 22(3).
- Pienaar, J. & Willemse, S. A. (2008). Burnout, engagement, coping and general health of service employees in the hospitality industry. *Tourism Management*. 29, 1053-1063. Available online at www.sciencedirect.com
- Potvin, C. (2011). Aux frontières de la formation à distance : réflexions pour une appellation mieux contrôlée. *DistanceS*, 13 (1), 1-6.

- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Puren, C. (2008). Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social. *Langage et l'homme*, 43(1) 143-166. Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article389>.
- Qotb, H. (2019). Le connectivisme et l'apprentissage des langues : spécificités, usages et acteurs. *Mélanges CRAPEL*, 39, 55-70.
- Qotb, H. (2009). *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet*. Paris: Éditions Publibook.
- Qotb, H. (2008). Un site pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques : Le FOS.COM. *Synergies Chine*, 3, 81-94. Disponible sur : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine3/qotb.pdf>
- Reeves, S., Peller, J., Goldman, J. & Kitto, S. (2013). Ethnography in qualitative educational research: AMEE Guide No. 80. *Web Medical teacher*, 35 (8), e1365-e1379. DOI: 10.3109/0142159X.2013.804977
- Rapeli, H. (2016). *L'usage des réseaux sociaux dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères – étude comparative entre la France et la Finlande*. Memoire de Master (Manuscrit). Université de Tampere.
- Richer, J. J. & Lezouret, L. (2007). Problématique de l'enseignement du FLE : Didactique du FLE. *CFOAD « La Passerelle »* 16D361 I/1, Dijon : Université de Bourgogne.
- Richards, J.C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richer, J.-J. (2008). Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S): une didactique spécialisée? *Synergies Chine*, (3), 15-30.

Richerich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette (coll.F).

Richerich, R. & Chancerel, J. J. (1977). *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford: Pergamon Press.

Robinson, P. C. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. New York: Prentice Hall International.

Roberts, C., Davies, E., & Jupp, T. (1992). *Language and discrimination: A study of communication in multi-ethnic workplaces*. London: Longman.

Rosen, E. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le Français dans le monde / Recherches et applications*, no. 45 (janvier 2009), 487–498. Doi:10.3138/cmlr.66.4.487.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary educational psychology* 25 (1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.

Sadik, A. (2017). *Emerging trends and influences in Ghanaian hospitality industry education and employability*. Thèse de Doctorat (Manuscrit) Sheffield Hallam University.

Sandlin, J. A. (2005). Andragogy and its discontents: An analysis of andragogy from three critical perspectives. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 14, 25–42.

Santoso, B. S. (2016). *English Language Needs of Restaurant Waiters & Servers at Pepito Grand Wahid Hotel Restaurant: A Target Situation*

Analysis. Memoire de Master (Manuscrit), Satya Wacana Christian University, Salatiga.

Sarkodie, N. A. & Adom, K. (2015). Bridging the gap between hospitality/ tourism education and hospitality/tourism industry in Ghana. *International Journal of Research in Humanities and Social Studies*. 2(7) 114-120.

Saydi, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie*, 8, 13-28.

Sefu, C. (2014). *La didactique du français sur objectif spécifique: vers la conception d'un cours de français du tourisme et de l'hôtellerie pour l'Université de Mzuzu, Malawi*. Memoire de Master (Manuscrit), University of Cape Town.

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Récupéré de : <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Songhori, M. H. (2008). Introduction to Needs Analysis. *English for Specific Purposes world*, 4, 1-25. www.esp-world.info.

Sönmez, H. (2019). An Examination of Needs Analysis Research in the Language Education Process. *International Journal of Education & Literacy Studies*. 7(1), 8-17. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.1p.8>.

Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. New York: Fort Worth, Harcourt Brace Johanvich College.

Stapleton, L. & Stefaniak, J. (2019) Cognitive Constructivism: Revisiting Jerome Bruner's Influence on Instructional Design Practices. *TechTrends*, 63, 4-5. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0356-8>

- Stockwell, G. (2016). Mobile Language Learning. In F. Farr and L. Murray (eds). *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*, 296-307. New York: Routledge.
- Stones, E. (1973). *Introduction à la psychologie*. Paris : Les Éditions ouvrières.
- Tagliante, C. (2001). *La classe de langue*. Paris: CLE International.
- Tano, M. (2017). *L'analyse des besoins langagiers en espagnol sur objectifs spécifiques: le cas des formations françaises d'ingénieurs*. Thèse de Doctorat. (Manuscrit), Université Paris Nanterre.
- Uren, M., & Uren, J. (2009). eTeaching and eLearning to enhance learning for a diverse cohort in engineering education. *Engineering Education*, 4(2), 84–90. <https://doi.org/10.11120/ened.2009.04020084>.
- Verhagen, P. (2006). Connectivism: A new learning theory? Surf e-learning themasite, <http://elearning.surf.nl/e-learning/english/3793>
- Vygotsky, L. (1997). *Pensée & Langage*. 3éd. Paris : La Dispute.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological functions*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage* (trad. F. Sève). Paris : Editions Sociales
- Wamba, R.S. (2006). Problématique des langues et question de développement en Afrique francophone subsaharienne. *Nouvelles Études Francophones*, 21(2). <https://www.jstor.org/stable/25701983>.
- Accessed: 20-03-2019
- West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27, 1–19.

- Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. (3 ed). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G., (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89-100.
- Yegblemenawo, S.A.M. (2018). *Formation linguistique des militaires Ghanéens en partance pour le maintien de la paix dans des zones francophones en conflits : Quel français enseigner ? FLE ET/OU FOS*. Thèse de Doctorat (Manuscrit). Kwame Nkrumah University of Science and Technology.
- Yiboe, T. K. (2010). *Enseignement/apprentissage du français au Ghana : Écarts entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage*. Thèse de Doctorat (Manuscrit), Université de Strasbourg.
- Ying, X. (2013). *Approche cognitive en didactique des langues : analyse et interprétation d'erreurs écrites prototypiques en français langue étrangère par des apprenants chinois et remédiation*. Thèse de Doctorat (Manuscrit). Université Michel de Montaigne – Bordeaux III ; Université de Wuhan.
- Yudhiantara, R. A. & Nuryantini, A. Y. (2019). Promoting mobile collaborative language learning in Islamic higher education. *Journal on English as a Foreign Language*, 9(1), 87-106.
- Zarrouk, H. (2018). Stances in conducting ESP Needs Analysis. *International Humanities and Social Science Invention (IJHSSI)*, 7(1), 7-12.

SITOGRAPHIE

Bureau of Ghana Languages. <https://www.bgl.gov.gh/institutionalmemory/>

Consulté le 1er mars 2023.

Eberhard, D. M., Simons, G. F. & Fennig, C. D. (2022). Ethnologue: Languages of the World (25e édition). Dallas, Texas: SIL International. Consulté le 1er mars 2022. <http://www.ethnologue.com>.

Ghana Districts, 2020. <http://www.ghanadistricts.com/Home/LinkData/8239>.

Consulté le 21 juin 2020.

Graphic Online. <https://www.graphic.com.gh/news/general-newsghana-news-year-of-return-swells-tourists-figures.html>. Consulté le 20 juin, 2020.

Ghana Statistical Service. <https://statsghana.gov.gh/index.php>. Consulté le 20 juin 2020.

The Ghana 2021 Population and Housing Census: <https://census2021.statsghana.gov.gh/>. Consulté le 8 novembre, 2021.

Worldometer, 2020. <https://www.worldmeters.info/world-population/ghana-population/>. Consulté le 20 juin 2020.

ANNEXE A - CADRES D'ANALYSE DES BESOINS SELON HUTCHINSON ET WATERS (1987)

Cadre d'analyse de la situation cible de Hutchinson et Waters (1987)

proposé pour l'Anglais sur Objectifs Spécifique (AOS). (Notre traduction)

- Pourquoi la langue est-elle nécessaire? (pour des raisons professionnelles, pour les études, pour une formation, une combinaison de ces éléments, à d'autres fins)

- Comment la langue sera-t-elle utilisée?

Moyen: l'oral, la rédaction, la lecture

Voie: face à face, téléphone

- Types de texte ou de discours: textes académiques, conférences, conversations informelles .etc

- Quels seront les domaines de contenu?

Matières: médecine, biologie, architecture, navigation, commerce

Niveau: ex: technicien, artisan, diplôme de troisième cycle, lycée

- Avec qui parleront les apprenants?

Locuteurs natifs ou non-natif

- Niveau de connaissance de l'interlocuteur. Ex: expert, néophyte, étudiant

- Relations: ex. Collègue, professeur, client, supérieur, subordonné

- Où est-ce que la langue sera utilisée ?

Environnement physique: ex. bureau, salles de conférence, hôtel, atelier, bibliothèque,

contexte humain: ex. seul, réunions, démonstrations, au téléphone

contexte linguistique: ex. dans leur propre pays, à l'étranger

- Quand est-ce que la langue sera utilisée?

Simultanément avec le programme sur objectif spécifique en anglais où

ensuite, fréquemment, rarement,

Cadre d'analyse des besoins d'apprentissage d' Hutchison et Waters (1987) proposé pour l'Anglais sur Objectifs Spécifiques (AOP). (Notre traduction)

- Pourquoi les apprenants suivent-ils le cours?

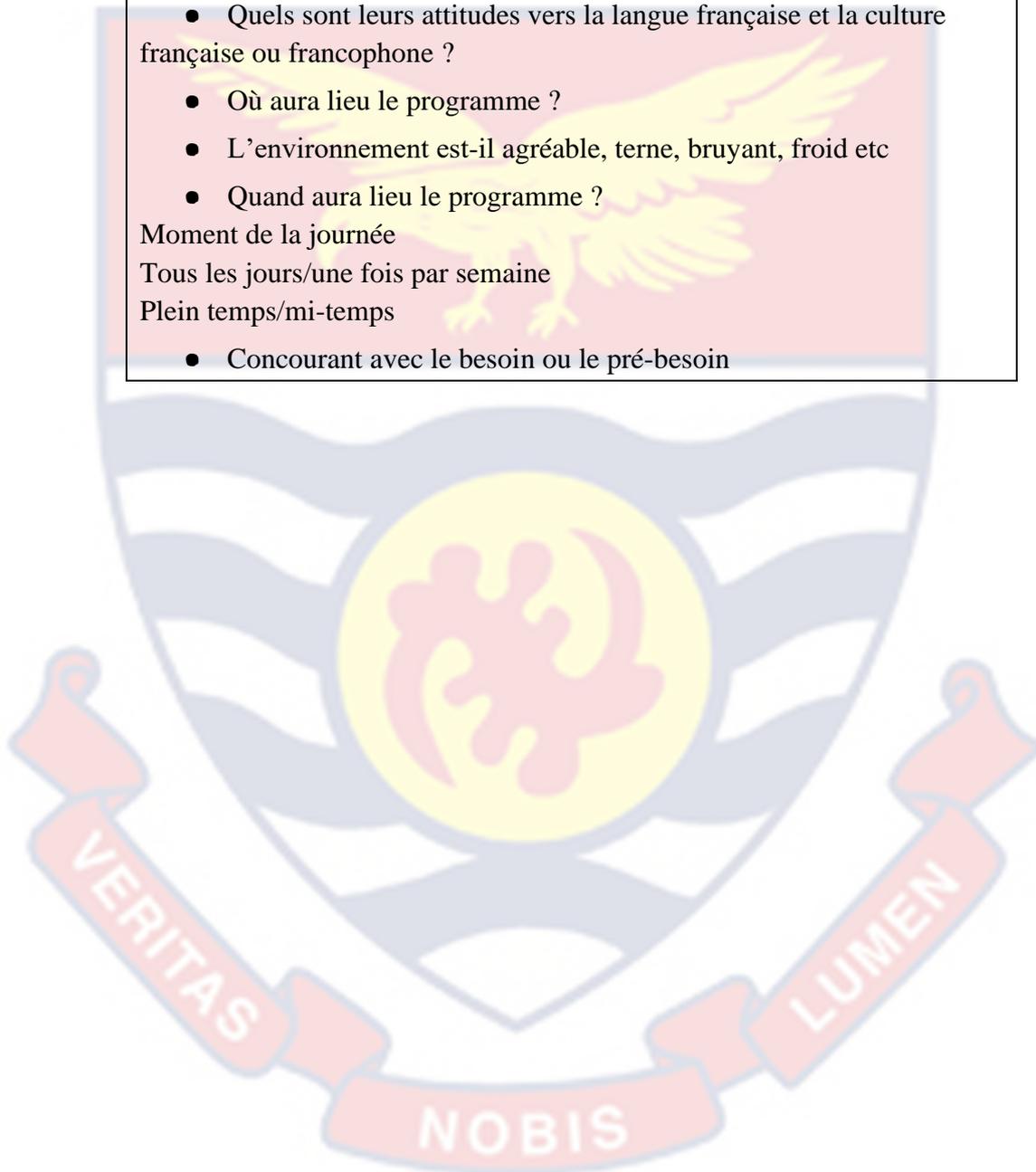
Obligatoire ou facultatif

Besoin apparent ou non

Le statut, l'argent, la promotion sont-ils concernés ?

- Quels résultats est-ce que les apprenants pensent qu'ils obtiendront ?
- Quelles sont leurs attitudes vers le programme d'AOS ? est-ce qu'ils veulent améliorer leur Anglais ou ils n'apprécient pas le temps qu'ils doivent y consacrer ?
- Comment apprendre aux apprenants?
- Quel est leur parcours d'apprentissage?
- Quelle est leur concept de l'enseignement et de l'apprentissage?
- Quelle méthodologie préfèrent-ils?
- Quelles techniques sont susceptibles de les ennuyer?
- Quelles ressources sont disponibles?
- Nombre de professeurs et compétence professionnelle
- Attitude de professeurs à l'AOS
- Connaissance et attitude des enseignants par rapport au contenu de la matière.
- Matériels
- Supports
- Possibilités d'activités hors de la classe
- Qui sont les apprenants ?

- Age/ sexe/ nationalité
 - Quel est leur niveau de compétences langagières ?
 - Quels sont leurs intérêts ?
 - Quel est leur milieu socio-culturel ?
 - A quelle méthode d'enseignement sont-ils habitués ?
 - Quels sont leurs attitudes vers la langue française et la culture française ou francophone ?
 - Où aura lieu le programme ?
 - L'environnement est-il agréable, terne, bruyant, froid etc
 - Quand aura lieu le programme ?
- Moment de la journée
Tous les jours/une fois par semaine
Plein temps/mi-temps
- Concourant avec le besoin ou le pré-besoin



ANNEXE B : GRILLE D’OBSEVATION

Grille d’observation pour l’analyse des besoins adaptée du.
NumeriFOS.(www.ciep.fr/sites/default.../memento-fos-2_fiche-thematique-fos.pdf)

Présentation du lieu de travail	
Description de l’hôtel	
Description du restaurant	
Domaines du secteur d’activité	
Identification des différentes fonctions	
Identification des tâches à réaliser (nature des tâches)	
Identification des situations professionnelles (situations de travail mises en œuvre)	
Identification du matériel	
Public concerné	
Le nombre de travailleurs sur place à un moment donné	
Quel type de clients Origine (africaine, européenne, américaine), etc Bilingue, monolingue (français, anglais, les deux) Nombre de clients à un moment donné	
Situations de communication	
Caractéristiques de la Communication orale	
Type d’échanges/ de discussion formel/informel	
Fréquence des échanges	
Avec quelles personnes	
Dans quelles situations?	
Sur quels sujets?	
Voie de communication : face à face, téléphone	
Quand est-ce que la langue sera utilisée ?	
Caractéristiques de la Communication écrite	
Types d’écrit (documents à lire, écrire, produire, tableaux, graphiques)	
Langue	
Vocabulaire spécifique/technique, “jargon du métier (lexique relatif au secteur d’activité)	
Registre de langue utilisé	
Syntaxe: structures utilisées	
Verbes utilisés, formes verbales, temps verbaux	
Utilisation d’abréviation, des sigles, des symboles	

**ANNEXE C : QUESTIONNAIRE POUR LE SERVEUR/ LA
SERVEUSE****University of Cape Coast****Department of French****Questionnaire for waiters:**

THESIS TOPIC “Developing a linguistic course in French for specific purposes for waiters in restaurants in the accommodation sector in Accra, Ghana

The purpose of this questionnaire is to collect data in order to determine the general profile of waiters in order to develop a French programme to suit you.

This academic research is in partial fulfilment of the requirement for the award of Doctorate degree in Didactics of French as a Foreign Language.

You are assured that the information collected will be treated with confidentiality. Thank you for your cooperation.

1. Age:
 - a. Below 20
 - b. 20-30
 - c. 31- 40
 - d. 40-50
 - e. 50 and above
2. Gender M F
3. Nationaliy.....
4. Education level
 - a. Primary school leaver

b. Junior High School leaver

c. Senior High School

d. Tertiary

(specify.....)

.....

5. How long have you been at this post?

a. Less than a year

b. 1-5 years

c. 6-10years

d. 11 years- above

6. What skills do you need to possess in order to be a waiter?

.....
.....
.....
.....

7. Do you speak french? Yes No

8. Have you studied French before? Yes No

9. Would you like to learn to speak French ? Yes No

10. Why?.....

.....
.....
.....
.....

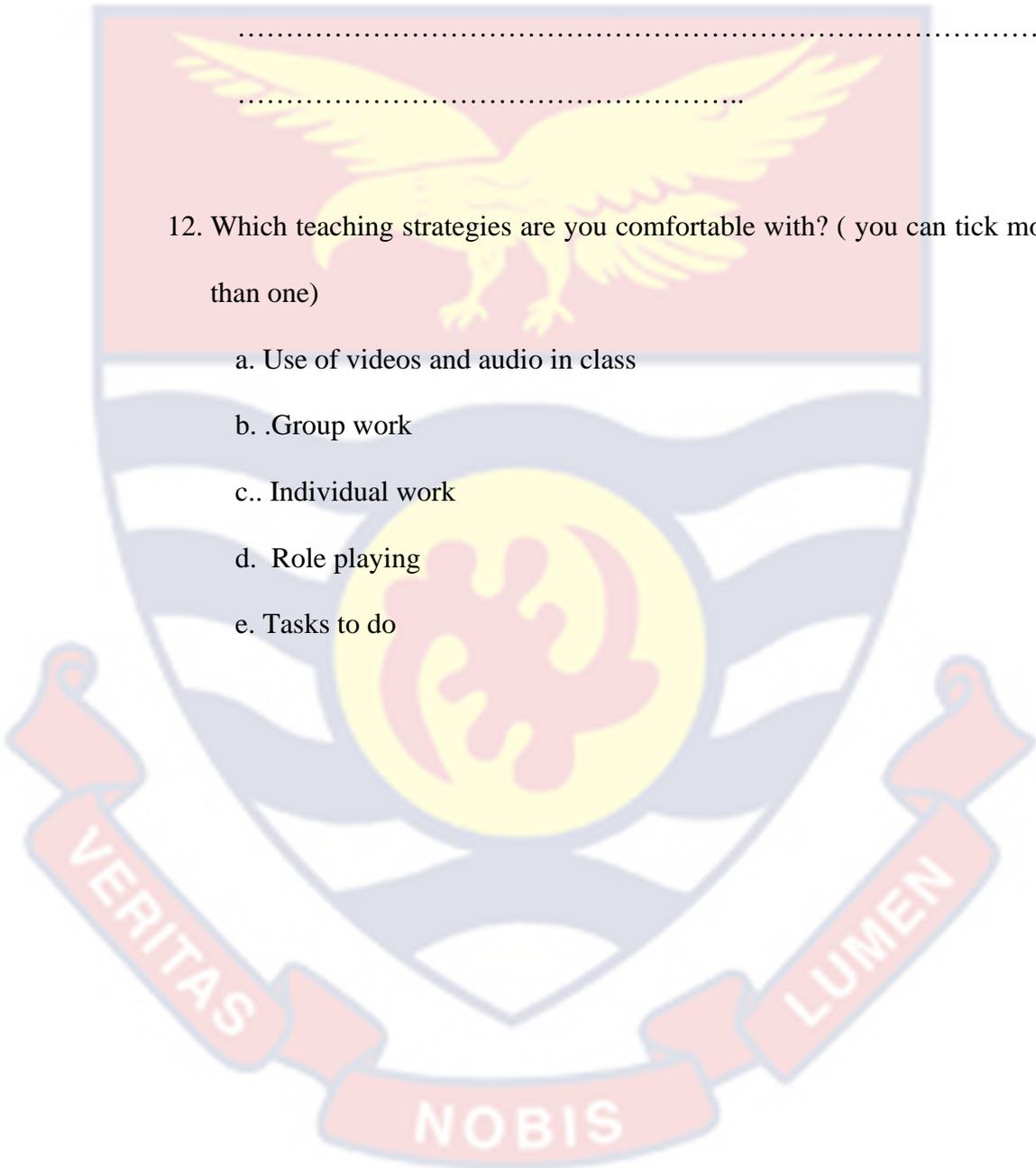
11. Which mode of teaching are you comfortable with?

Online or face to face or both

.....
.....
.....

12. Which teaching strategies are you comfortable with? (you can tick more than one)

- a. Use of videos and audio in class
- b. .Group work
- c.. Individual work
- d. Role playing
- e. Tasks to do



ANNEXE D- GUIDES D'INTERVIEW

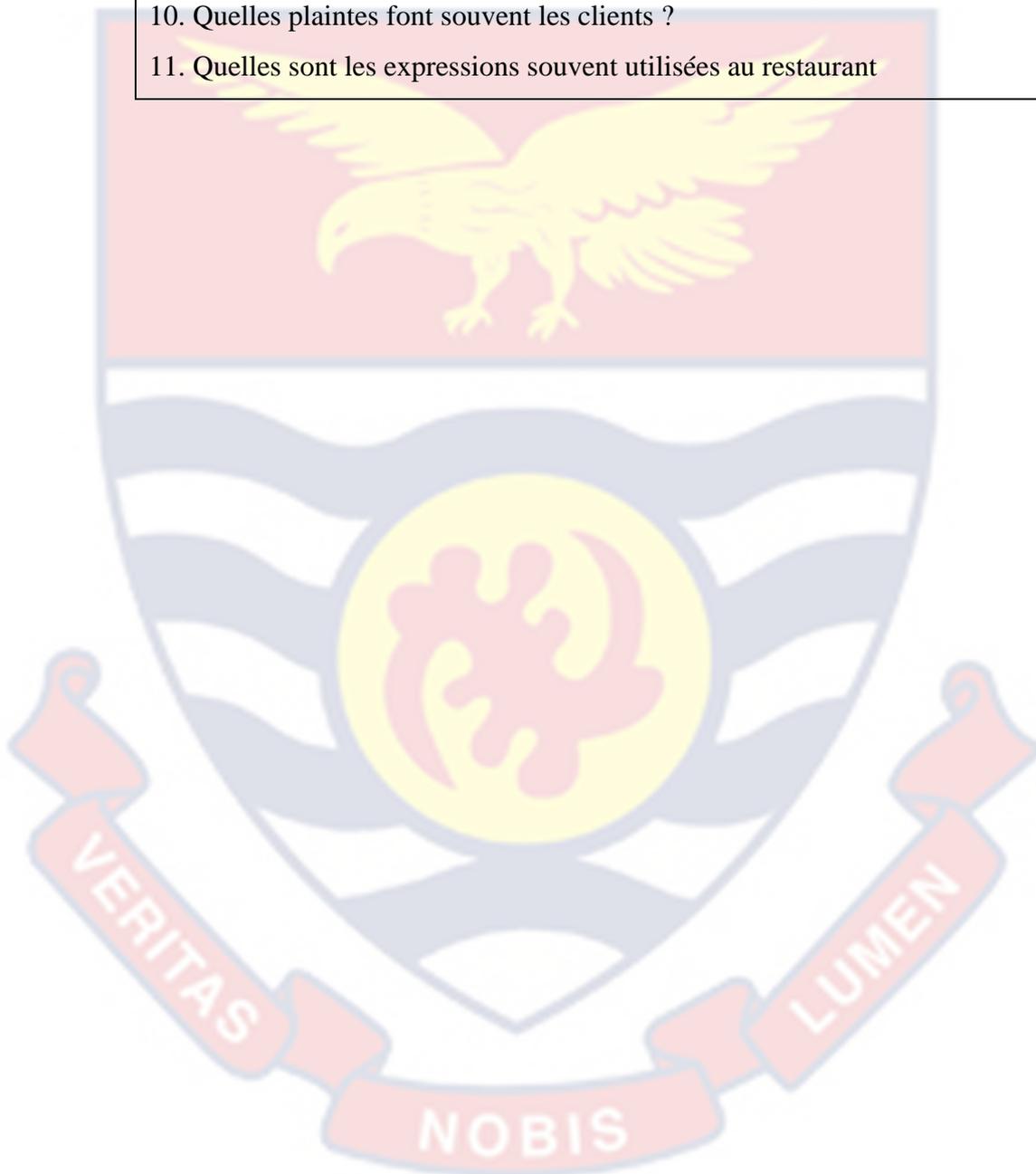
Guide d'interview pour le serveur adaptée d'Institut Français (NumériFOS), et des modèles d'Hutchinson et Waters 1987 et Long (2005).

1. Quelle est votre position dans le restaurant?
2. Quel est votre système hiérarchique ?
3. Quelles sont vos tâches professionnelles?
4. Quels sont vos horaires de travail ?
5. Pendant combien d'heures travaillez-vous chaque jour ?
6. Combien des clients servez-vous par jour en moyenne ?
7. Qu'est-ce que demandent souvent les clients ?
8. Quelles plaintes font souvent les clients ?
9. Quelles sont les expressions souvent utilisées au restaurant ?
10. Quelles sont les capacités intellectuelles requises pour exercer votre métier?
11. Quels sont les traits de caractère les mieux adaptés à cette profession ?
12. Serez-vous disponible pour suivre des cours de français ?
13. Quelle durée de formation souhaitez-vous avoir ?
14. Combien de fois par semaine et à quel moment de la journée voulez-vous suivre les cours ?
15. Quel sujet doit être inclus dans le contenu du programme ?
16. Quel mode de formation préférez-vous et pourquoi ?

Guide d'interview destiné aux superviseurs du restaurant adapté de l'Institut Français (NumériFOS) et des modèles d'Hutchinson et Waters (1987) et Long (2005).

1. Depuis combien de temps travaillez-vous dans ce restaurant ?
2. Quelles sont vos responsabilités ?
3. Quel est votre système hiérarchique ?
4. Quelles sont les tâches professionnelles d'un serveur?

5. Quels sont les horaires de travail d'un serveur?
6. Pendant combien d'heures travaillent les serveurs chaque jour ?
7. Combien des clients viennent au restaurant par jour en moyenne ?
8. Dans quelles activités s'engagent les serveurs au restaurant ?
9. Qu'est-ce que demandent souvent les clients ?
10. Quelles plaintes font souvent les clients ?
11. Quelles sont les expressions souvent utilisées au restaurant



ANNEXE E -INTERVIEWS TRANSCRIPTES

Code de transcription

Description	Notation
Serveur	W
Premier serveur, deuxième serveur..etc.	W1, W2, etc.
Superviseur	S
Chercheur	R

SWISS SPIRIT HOTEL AND SUITES ALISA

Interviews 1, 2 &3

NO.	LOCUTEUR	DISCOURS
1.	R	What are your positions in the restaurant?
2.	W1	Me, I am a cashier and waitress
3.	W2	Waitress
4.	W3	Waiter
5.	R	How many food services do you have here where you serve food?
6.	W1	3
7.	R	Can you mention the places?
8.	W1, W2, W3	Ted & Co, Swiss café and Inspiration bar.
9.	R	Oh then it's a big place when it comes to restaurant.
10.	W1, W2, W3	Yes
11.	R	What is your level of hierarchy?
12.	W1	After the waiter is a supervisor, then outlet manager Assistant Food and Beverage Manager, then the Food and Beverage Manager.
13.	R	Please what's your responsibility?
14.	W1	I punch bills and receive money and make orders and receive calls.
15.	R	People call to order for food?
16.	W1	Yes
17.	R	Have they ever called and spoke in French and you have to speak French?

18.	W1	Yes, most of the time. Not even calling per se but they come personally, the guests in the rooms and I don't know what to say. So, I have to direct them to a colleague who speaks French then he interprets for us.
19.	R	Has there been a time that he was not around and you could not get someone to interpret?
20.	W1	Oh yes! There have been times.
21.	R	Did you manage it?
22.	W1	Sometimes they use their phones, the translator.
23.	R	Okay and then they will translate?
24.	W1	Yes, then we will get what they are trying to say.
25.	R	Oh ok. But does it feel bad when that thing happens.
26.	W2	Oh yes. hmmm... Because the guest is already feeling frustrated so you will feel bad.
27.	R	So you would have to learn French
28.	W1, W2, W3	Of course, of course
29.	R	Can you also share an experience where you had to meet with someone who speaks only French?
30.	W3	Yes, sometimes if they want to order, they (French speaking guest) find it difficult to speak the English language.
31.	W2	Yes. So you'll be.... you'll have to be struggling to speak broken English for them to understand something.
32.	R	Are there Africans or they are French.
33.	W1	Most of the time they are Africans.
34.	R	From these francophone countries.....?
35.	W1	Yes
36.	R	Ok. like....
37.	W2	Le Togo, la Cote d'Ivoire etc. So for me, what I do when I see you are finding it difficult to understand the English I speak ewe, to see if you would understand.
38.	R	Ahhhaaaa... that is if they are from Togo or Benin?
39.	W2	Yes
40.	R	But if they're from la Cote d'Ivoire.....

41.	W3	There is trouble (Laughter)
42.	R	So what is your duty as a waitress?
43.	W2	Me, I take orders, I serve
44.	R	Ok...So you're welcome the guests too?
45.	W2	Yes, I welcome the guests then I give the menu for them to choose what they want to order and then I take their order.
46.	R	So if they have any complain, you ask?
47.	W2	Yes
48.	R	So what do you say?
49.	W2	After eating if I realized you didn't eat the food, I ask "was the food ok"? Maybe some people too will finish it, then ask "how was the food how was your dinner?".
50.	R	Can you take me through your service journey?
51.	W3	In general as a waiter, you have to welcome the guest, take them to their table, introduce yourself , give them the menu, ask them what they would want to order, serve them, ask them if everything is alright, if everything is fine you present your bill, when they finish paying you change if necessary, you thank them for coming, then you see them off
52.	R	How is your shift like? How do you run the shift? Do you do a shift a day
53.	W1	Yes morning, mid-morning and afternoon as well.
54.	W3	Yes from 6am to 3pm.
55.	R	Ok
56.	W2	Then another one will take over 3 to 11. Some come at 1:00.
57.	R	So someone will replace you as you leave?
58.	W1	Yes
59.	R	So when would you be available if you have to have classes in French?
60.	W2	Then it'll be like the same time after work or either you are off.
61.	R	It seems like everybody seem to have different off days so it will be difficult to put everyone together.

62.	W1, W2, W3	Yes... yes
63.	W3	Even this week per se I have three shifts. I have to come 12, 3, 6 in the morning on different days.
64.	R	Do you have a whole day off?
65.	W1	Yes but those days are not free
66.	R	Oh ok there are other things you are doing on those days?
67.	W1, W2, W3	Yes
68.	R	So how many hours do you work in a day?
69.	W1	9 hours
70.	W3	8 hours
71.	W1	If you come in the morning 9 hours and if you come in the afternoon you do 8 hours. The morning is longer.
72.	R	How many guests do you serve in a day on the average?
73.	W2	We can get as many as over 70.
74.	R	In a day?
75.	W2	Yes
76.	W3	And the least is 10
77.	R	So this covid-19 era the number has reduced?
78.	W3	It has reduced but it is picking up now
79.	R	So who are the guests who come to the restaurant? is it only in hotel guests or how do you get people walking in?
80.	W1	Both the walk-in and in-guest.
81.	R	From which origin.
82.	W1, W2, W3	all Origins
83.	R	Do you still do room service
84.	W1, W2, W3	Yes we do
85.	R	What are the usual complaints that the guest make pertaining to the food you serve? Is there any specific thing they say? like they want it this way or that way?

86.	W1	Hmmm most of the time it will be food delay.
87.	W3	Or sometimes they..... the way they wanted, it is not like that
88.	R	Like the presentation or?
89.	W3	Maybe the taste
90.	W1	You know it one person who cooks in the kitchen. It's different hands. So, maybe one hand maybe nicer than the other
91.	R	So they can talk about it being salty too much pepper
92.	W1	Exactly
93.	R	So when speaking with the guest what are the usual expressions you use in the restaurant?
94.	W2	Like from the moment the guest enters the restaurant, you great good morning you're welcome. If they are coming for lunch you ask the number of people then you present their table.
95.	R	Ok..ok..
96.	W2	A table for two, a table for four.....then you go and sit them. Then you give them the menu.
97.	R	When you bring the bill do you have to mention the amount to them?
98.	W2	Eeerrm...Sometimes some people ask how much is it. Some too just want to take the receipt and look at it.
99.	R	So you still have to mention the amount?
100.	W1	Yes, sometimes
101.	R	So that means numbers would be important?
102.	W3	Yes, numbers are very important because of the room numbers.
103.	W2	Yes it's true when you are going to serve breakfast they have been mentioning French room numbers.
104.	R	So how many rooms do you have so that we can see the range of numbers we can learn?
105.	W3	The room numbers are in thousands.
106.	R	What are the usual expressions you use?
107.	W2	You are welcome, Have a seat, Here's the menu
108.	R	What are the qualities that you think someone will need to be successful at the job ?

109.	W1	Patient, polite, truthful
110.	W2	Honest
111.	W3	Presentable...
112.	R	In your looks right?
113.	W3	Yes...Your posture...
114.	W2	Friendly...If you are not smiling, they will say smile...
115.	W1	Communication skills are also very important.
116.	R	If we schedule French lessons will you be available to partake? Will you be able to make time?
117.	W1	Yes
118.	W2	Yes
119.	W3	Yes... unless my off days
120.	W2	The off days are rotated they are not fixed.
121.	R	So you can't have it on a particular day of the week you need to be swapping?
122.	W1	Yes. Because you can't get the same person to be coming the same day because of the shift
123.	R	How long would you want a lesson to last?
124.	W3	The duration?
125.	R	Yes
126.	W3	At most an hour or an hour and 30 mins.
127.	R	So would you prefer we add online classes to the face to face so that we don't have to always be meeting face to face?
128.	W3	Yes
129.	W1	The online like this, if you are in the house and you are off, it's better. So that those that are off they can join and do the online.
130.	W2	So that you cannot be coming from home... Our houses are far.
131.	W3	If you're not on site you cannot come just because of that.
132.	R	So the blended approach will also work. So how many days a week do you think we can schedule our classes?
133.	W1	Twice a week will be fine

134.	R	Ok....So that you find time to do more of the practice?
135.	W2	Exactly
136.	R	What are the things you would love to say in French to make your service better after all the tough times you have had with guests? What important areas you would love as to focus more onto help you speak quickly enough to attend to your guests?
137.	W1	With regards to our work should be around service the food like... something like... where we work things around us and what the guest want especially when they come is food that they want and drinks so that is the most important one and the other ones comee.....maybe directions.
138.	W2	The names of the food, the names of the drinks
139.	W3	What kind of fish.....and questioning
INTERVIEW 4		
140.	R	What is your position in the restaurant?
141.	W4	Head waiter
142.	R	What are the various levels of hierarchy?
143.	W4	There is waiter, head waiter, then the supervisor then the cashier
144.	R	What are your duties?
145.	W4	As a waiter, I have to make sure that all setup is complete before service begins like the checking if everything is perfect. The buffet should be well set all the food has a name tag, if the table well-arranged everything table numbers.
146.	R	How often do you get French people coming in?
147.	W4	It depends sometimes when they're having a conference here that's when you see the Francophones coming.
148.	R	But on daily basis...
149.	W4	No
150.	R	So mostly during the conference times?
151.	W4	Yes
152.	R	I realise you have a lot of conference

153.	W4	Yes...international conferences
154.	R	Can you mention some countries that your guests come from?
155.	W4	They are many. Greece, Francophones, Kenya, France
156.	R	So during this COVID 19 era, do you still have people coming in for conferences?
157.	W4	Yes, but not as many as before. Oasis is not working, the Jazz Bar is also not working because of Covid.
158.	R	Have you ever had an experience where you had to speak French and you could not?
159.	W4	Yes.... sometimes a guests who speaks only French come in and be asking what is on the buffet in French, we don't understand. So we need to quickly rush call a guy who speaks French in the hotel to attend to him before we get what the person is saying.
160.	R	Does that happen often?
161.	W4	Once a while
162.	R	What do they normally ask for?
163.	W4	They ask for tea and coffee that's for breakfast. Then for lunch apart from their order, they ask for Salt-and-Pepper or drinks
164.	R	Ok. So when are you off?
165.	W4	For this week, I am off over the weekend..... Saturday and Sunday
166.	R	For the whole week you have to be coming here?
167.	W4	Yes
168.	R	But next week it will not be the same?
169.	W4	No
170.	R	So it means you don't have a specific day off?
171.	W4	No
172.	R	The way I'm seeing it it'll be better to have more online than face-to-face.
173.	W4	Yes It is true. It will be really hard for you to gather us together. Coming every day will not be convenient for everybody.
174.	R	Ok

Interview 5

175.	R	What is your position in the restaurant?
176.	W5	A waiter
177.	R	What is your duty? What do you do? Take me through... what you have to do when you come to work in the morning?
178.	W5	Ok when you come, you do your mise en place...what you need to work for the day like your cutlery, your plate etc. You can check for the items you have and those that you don't have
179.	R	Okayare there are some particular items you're supposed to have?
180.	W5	Like water.....you would need water. And some of the items like tissue.
181.	R	If a guest comes in can you take me through what you have to do till they finish eating and leave?
182.	W5	Ok, first of all you welcome the guest, give him or her a seat. You introduce yourself to the guest. You tell your guest. I'm going to be your waiter for today.
183.	R	Ok
184.	W5	What can I offer you, would you like to have some drinks. Then you take their order. If it's a buffet direct them to the place. If it is à la carte, you take their order. If it is ready you serve them. When they are eating you check on them... Whether the food is nice... If they have any issues with the food. When they are done you ask if they want some dessert. When they are done you present a bill to them. You asked if everything is ok.
185.	R	How do you check on them? What do you say?
186.	W5	So when you get to the table, you ask them. Please are you ok with the food? If everything is ok they will tell you.
187.	R	What do they normally ask for? What are complaints? when you serve them what are the things they ask for?
188.	W5	Maybe if the quantity of the salt is small.... they can ask for more salt or pepper or ask for some tissue. We have napkins on the tables but some people prefer tissues so they asked for it. Please can I get tissue? If it's drinks, please can I get more ice? Can I get more drink?
189.	R	Ok ok. How do you know how much the person is to pay for a plate in a buffet?

190.	W5	For the buffet is a fixed price so anything you take, comes to the same price.
191.	R	What shift do you run?
192.	W5	Afternoon
193.	R	All the time
194.	W5	Most times
195.	R	What are your off days
196.	W5	It's not a particular day
197.	R	So how many days are off
198.	W5	Two days
199.	R	Do you have a particular time of the day that you would want the lessons to happen if we were to organize classes?
200.	W5	You mean the time?
201.	R	Yes
202.	W5	At 5:30 pm
203.	R	When does your shift end?
204.	W5	11p.m. I come to work at 3:00pm to prepare for the 6:30 pm dinner.
205.	R	Ok, so you want to have it before the dinner.
206.	W5	Yes
207.	R	But that time won't you be busy with the dinner?
208.	W5	Yes, we may have to make time for it.
209.	R	Do you think if you combine it with the online as well it will help?
210.	W5	Yes, that one will help that one will help.
211.	R	So you can have it at your convenient time?
212.	W5	Yes
213.	R	How many hours would you want the lesson to last?
214.	W5	One hour will be ok
215.	R	What is the origin of your guests
216.	W5	Mostly Africans

217.	R	Do you have Francophones coming in?
218.	W5	Yes
219.	R	Did you ever had to serve a guest who speaks only French?
220.	W5	Yes
221.	R	Can you share your experience?
222.	W5	It was difficult. I didn't understand anything in French. And he also could not understand English. I had to find someone who could speak the language. The chef could speak French so he came in to help. So if he wants to order food from the menu, I have to go and call the chef. But when he is busy cooking then it's an inconvenience. At times he doesn't want to come. He says people do that for money is not part of his job description.
223.	R	So what do they normally request for after you serve them?
224.	W5	They usually request for something that is not on the buffet maybe they want an ice cream or fruits. so they can say I want grapes.
225.	R	Do you have drinks as part of their buffet too?
226.	W5	No
227.	R	So, that means they have to request for the drinks?
228.	W5	Yes, they buy them separately except water.
229.	R	You need to learn how to mention the drinks.
230.	W5	Yes, you need to understand what the person will say...
231.	R	As someone who serves guests, what are the basic expressions you usually use in the restaurant?
232.	W5	Welcome, thank you, are you okay? , please, Drink?
233.	R	Do you think anybody can be a waiter?
234.	W5	No
235.	R	What do you think are the qualities that a waiter must possess to be good at his job?
236.	W5	Have to be good looking, personal grooming in the way you present yourself before the guest, how you talk how you speak, Communication skills very important.

237.	R	Would you be available for the French course in case we start one?
238.	W5	Yes
239.	R	What do you think we need to teach more to help you serve your guests better in French?
240.	W5	The basic ones, how to ask and answer questions.
Interview of Supervisor		
241.	R	For how long have you been working in the restaurant?
242.	S1	4 years 6 months
243.	R	What are your responsibilities?
244.	S1	Oversee the activities of the restaurant
245.	R	Are you the one responsible for what they do over there?
246.	S1	Yes
247.	R	What is the level of hierarchy?
248.	S1	In the food and beverage department we have the F and B manager assistant, F and B manager, outlet manager, assistant F&B manager, the supervisors and the waiters.
249.	R	Can you please take me through what the waiters do in the restaurant?
250.	S1	To start you have to make sure the place is set. After setting up the restaurant then it means you are ready for the guests. When the guests come in, you welcome the guest, you sit the guest, you introduce them the buffet or menu or a la carte. Then after that you take their orders. After the introduction, that is when you will know if the person will take buffet or a la carte. Then you take their orders. If a person is requesting for buffet, you ask for drink orders. Some may order for drinks or may not. So when they ask you serve them. As they eat you check up on them. So when there's any issue or concern raised you quickly inform whoever you're working with and it's addressed. In the absence of any issues arising when the person finishes... at least you have to visit a table at least twice to ascertain anything that will happen on the table.
251.	R	What do they normally say when they are checking on the guest?
252.	S1	How is your food ? How is everything? Is everything okay on the table? So when you ask

		they will tell you. If there's an issue with the food they will tell you there's an issue. If anything they will tell you. If they are ok too they will tell you they are ok.
253.	R	Do they have some petty things they complain about?
254.	S1	It depends...you know every individual has their taste. Depending on what the individual is demanding, that would determine the approach to handle the issue. So basically there might be an issue with one or two dishes. Probably it is salty or has too much pepper. They mostly complain about the saltiness in the food. Some want a lot, others don't want it all. What is Ok for me may not be ok for you. But on the average when it's too much you can tell. So you take it back to the kitchen, if you can, you change it for them.
255.	R	What if a guest doesn't take salt at all?
256.	S1	If you don't take salt at all you cannot go on the buffet. They have a special diet for them. You can order anything from the menu... I have to let us know that you don't take salt. So then be prepared without salt.
257.	R	Ok. So that is à la carte?
258.	S1	Yes. Then about the complaints.....there could be complaints about the steak... when the person is ordering the person specifies how they want their steak to be. Well done medium or red. So it's up to you to relay it to the kitchen staff
259.	R	What are their schedules?
260.	S1	For the restaurant we have three shifts. The early morning 6 a.m. shift. We used to have room services that is the most challenging area when it comes to language barrier. Because when a guest speaks French and he's in the room is difficult. Picking the phone call and he says I want this I want that and you don't understand. It's very challenging. Unlike when the person it's in front of you even sign language you can understand something. But the person is in the room it makes it extremely difficult you understand. So that area is very challenging for us in terms of language.
261.	R	So do you normally get that situation happening?
262.	S1	Yes we do. Even myself, more often. We do. I

		am happy about the program you are designing. I did some 6-month course with Alliance Française so it helped me a little. So at least I'm able to, when it comes to the food....I am not that fluent... but I am able to intercede so the person is able to order. So I can tell this person wants rice this person wants chicken but when they go beyond that then there will be a challenge.
263.	R	Ok.
264.	S1	So we're talking about the shifts, we have the early morning shift 6 a.m. which is supposed to end at 3pm. then you have the mid shift, which comes at 12 or 1. Then we have the 3:00 shift which comes at 3 and end at 11. But with the room service, we have three shifts the morning the afternoon and the night. But because of covid, we have scrapped off room service.
265.	R	So there is no room service?
266.	S1	No, no room service for now. You want to order your order through the restaurant.
267.	R	How do you do the room service?
268.	S1	The person will call and place an order then you go and serve the person.
269.	R	So for now you don't receive calls...
270.	S1	We used to have a room service unit
271.	R	Ok.
272.	S1	So there's someone who is stationed there purposely for that. So now if they call...they call through the restaurant.
273.	R	Then it's still room service
274.	S1	Yes it's still room service
275.	R	So the waiters, for how long do they work each day?
276.	S1	8 hours and beyond
277.	R	I wanted to know their off days
278.	S1	The off days change every week. So every week you have two days off.
279.	R	So how many guests do you have on the average in day?
280.	S1	I'll be difficult to tell .You know the dynamics of the service and then the season... Full house that is about 200+ guests and then the walk in.. From

		outside coming in we can have an average of 20 for every morning. Then the afternoon is basically walk-in. the workers in the offices around who come in... That one we can have 70 to 80 on the average. Dinner normally drops... That one we can have 40 to 50. But when a very busy night you can have 80 to 90.
281.	R	How many restaurants do you have?
282.	S1	We have four restaurants. One is constantly operational. The Swiss café restaurant, The Lounge Bar, the pool bar, etc (...). Those places are normally for conferences. When the conference rooms are very busy there are staff stationed all over these places. Then at lunch-time you have to split all the groups take them to the various conferences rooms for them to serve.
283.	R	How many waiters do you have?
284.	S1	Yes... Depends on the volume of guests that come in , then we call for help through the casual. We plan . We need to know the number of staff we would need ahead of time.
285.	R	So you have the permanent staff and the casual
286.	S1	Yes
287.	R	How many permanent do you have?
288.	S1	We used to have 53 including management. That is the F and B service. But because of COVID we had to cut down the number
289.	R	What are the most used expressions in a restaurant?
290.	S1	Thank you, You are welcome, how are you? Bon appétit.
291.	R	So they can also ask you how are you?
292.	S1	Yes
293.	R	Which areas do you have challenges and want the course to focus on?
294.	S1	When a person cannot speak English becomes extremely difficult to tell them what's on the menu. Because the person cannot read English. And what the person is saying too you cannot understand. So knowing the basic items on the menu in French is very important.
295.	R	Do you have a French menu?
296.	S1	No

297.	R	Is most of your conversation oral?
298.	S1	Yes it's basically oral
Hotel 2 Marriott Hotel		
Interview 6		
299.	R	I would like to ask you some few questions about what you do in the restaurant as a waiter
300.	W6	Ok
301.	R	Do you speak French
302.	W6	No
303.	R	When guests who speak only French come what language do you speak with them?
304.	W6	French clients usually come but then we have people who speak French around so we call them to come and communicate with them.
305.	R	Have there ever been any situation when you were all by yourself and there was nobody there who could speak French...
306.	W6	Yes, I've had a situation in the room.
307.	R	Room service?
308.	W6	Yes. With the little French I could understand, I serve them.
309.	R	What's your position the restaurant?
310.	W6	I'm a waiter
311.	R	How many restaurants do you have here?
312.	W6one main restaurant called red red, the bar and pool side
313.	R	What's the level of hierarchy?
314.	W6:	Waiter to team leader to supervisor to restaurant manager
315.	R	So what are your duties as a waiter?
316.	W6	Preparation for service. That's the cutlery, glasses. Arrangement of the place, put the place in order, we do clearing
317.	R	So when they are done you clear up the place?
318.	W6	Yes we clean up the place
319.	R	What do you do from the moment the guest arrives till he leaves? Can you take me through?
320.	W6	That's the service journey. Ok. For breakfast, you greet the guest. Then you find out if he's

		staying in the hotel usually about 80 to 90% of the guests are entitled to eat breakfast free. Anyone who walks in pays because he's not lodging in the hotel. Staying here the breakfast is free. So we greet you. We ask of your room number. If you are a guest you will have one if you don't then you are just walking in.
321.	R:	Just to be sure?
322.	W6	Yes
323.	R	Ok.
324.	W6	So lunch service journey is different from breakfast. We welcome you.....
325.	R	so for the breakfast do you give any menu?
326.	W6	No you don't give menu
327.	R	You know what they want?
328.	W6	They go for the buffet
329.	R	So they choose what they want?
330.	W6	Yes
331.	R	So the lunch you ask what the person wants?
332.	W6	Yes. You ask if the person wants the buffet or something from the menu.
333.	R	There is either the buffet or à la carte?
334.	W6	Yes
335.	R	So after that the person tells you what they want?
336.	W6	Yes
337.	R	Do they ask for anything else after you serve them? Like salt and pepper.
338.	W6	No salt and pepper is already on the table...unless it's finished and they want some more.
339.	R	Ok. What about the shift, how do you run the shift?
340.	W6	The shift is morning, afternoon and night. The morning what time does it open. The place opens at 6:30. The afternoon people come around 2:30pm. Then they close around 10 to 11pm. Then the night shift takes over.

341.	R	People come around in the night?
342.	W6	Yes. Room Service
343.	R	Ok
344.	W6	Even people walk-in and those working at night, you have to serve them.
345.	R	You have more people coming in as walk-in.
346.	W6	Yes, we do.
347.	R	What are the origins of the guests? Are they normally Africans?
348.	W6	From all walks of life?
349.	R	You have the French coming often?
350.	W6	Yes. The Francophones too.
351.	R	Like which countries?
352.	W6	Senegal, Burkina Faso, la Cote d'Ivoire etc. Every English-speaking country we have more Nigerians coming in.
353.	R	What is the star rating of the hotel?
354.	W6	We are 5 star
355.	R	Ok, so if you are to have French classes how often would you want it in a week?
356.	W6	French classes?
357.	R	Yes
358.	W6	How will it help me?
359.	R	To speak with your guests so don't have to call the chef or someone else when you have a guest who speaks French.
360.	W6	Ok.
361.	R	Would you be able to take part in a course like that?
362.	W6	Yes, but after closing attend to other things....
363.	R	So what time will you be available if such a course will be put in place?
364.	W6	Maybe after closing. The morning shift closes at 2:30 to 3:30 pm.
365.	R	Is your shift always the same?
366.	W6	On a busy day if I close at 2:30, I cannot leave when my shift is over. I have to stay on and help

		the one taking over till the place is less busy before I can leave. but I can't stay beyond 4pm.
367.	R	So do you think if the program is mounted online it will be better?
368.	W6	Yes, it will be better
369.	R	What are the regular expressions you use in the restaurant?
370.	W6	You are welcome, enjoy your meal, we also use the other technical term, bon appetit
371.	R	You use it?
372.	W6	Yes, that particular phrase is French but it is a universal expression used in restaurants.
373.	R	If you want to ask the guests what they would like to order something? What do you say?
374.	W6	“Would you like me to help me with another thing?”
375.	R	If the person hasn't finished the food, but you want to clear the food would you ask the person something?
376.	W6	Study the posture of the guests before you go to the table. You can approach the table and clear straight forward without asking.
377.	R	Ok. If French programme is to be designed where should the focus be?
378.	W6	Breakfast, how to welcome guests, how service goes, how to give directions.
379.	R	Do you think anybody can be a waiter? What qualities should you have?
380.	W6	Anybody can be a waiter if they pass through some training. The person has to be patient, be bold, approachable, friendly, presentable, smart looking, smiling.
381.	R	Would you prefer the course is delivered through face to face medium or online?
382.	W6	If it is something that a person could have in the house it will be very nice. We have a food and beverage lessons that we do online so we use the computer at the office to learn.
383.	R	How many times a week should an online program be done?
384.	W6	An hour duration per a lesson will be fine. A 3 month long course is also good.
Interview 7		
385.	R	What's your position in the restaurant?
386.	W7	I'm a hostess but currently I'm helping with the waiting staff.

387.		
388.	R	Do you speak French?
389.	W7	No
390.	R	Would you love to speak French?
391.	W7	Yes
392.	R	You think is very urgent for you?
393.	W7	Yes it's important
394.	R	Good. Working here were you getting a lot of French clients that you had to serve?
395.	W7	Yes
396.	R	How has your communication been like?
397.	W7	Most of them that I had to serve were bilinguals. Just some petty things that they couldn't say in English. But if they go into the deeper side of the language then I go for my supervisor who speaks French.
398.	R	Do you do room service?
399.	W7	No
400.	R	What are the duties of a waiter?
401.	W7	We are to set tables, take and serve guests orders. Give bills to guests.
402.	R	If you have to give a bill, do you mention the amount of money?
403.	W7	No but sometimes the guest would want you to mention it for them.
404.	R	When a guest comes in, how do you handle the guest? Can you take me to the service journey?
405.	W7	So when the guest arrives, there's a hostess at the entrance who welcomes the guests and leads them to their table. Before we used to have a cashier and a hostess but because of the man management, one person does both now. So you welcome the guest and take him to any table available where the guests would want to sit.
406.	R	So if I understand perfectly, the hostess welcomes guests and sits them.
407.	W7	Yes
408.	R	Do you give them the menu?

409.	W7	Yes sometimes the hostess does when a waiter is not available to hand over the guest to. When the waiter is very busy the hostess can also take orders.
410.	R	After that?
411.	W7	Breakfast is complementary. So you ask the guest for their room number and you check your list. You have to alert the waiter if a guest in an in house guest. They usually have a complementary breakfast so you don't charge him. Except when you get guests who are supposed to pay then we charge them.
412.	R	So you will have to find out all these information?
413.	W7	Yes
414.	R	So it is the waiter who will be serving...So you give the menu and leave?
415.	W7	Yes
416.	R	So the person is ready the person calls you...
417.	W7	Usually you alert the waiter and he is that where the guest has been given a menu. So he will check on them to find out what their order is.
418.	R	What are the usual petty complaints or petty things they ask for after you serve them?
419.	W7	I have not had any situation like that
420.	R	What are the origins of your guests? Are they only Africans?
421.	W7	No, most of them are expatriates.
422.	R	Do you have people coming from the francophone countries?
423.	W7	Yes yes...
424.	R	and the French themselves
425.	W7	sure
426.	R	So you have some speaking only French.
427.	W7	Some few of them do.
428.	R	When they come for conferences?
429.	W7	Yes
430.	R	How is your shift like? How many times in a week do you have to come to work?

431.	W7	5 times a week. Two off-day. 8hrs a day.
432.	R	Do you have a particular day off?
433.	W7	No, it rotates. It is not fixed.
434.	R	So if a program is designed for waiters and you have to make time to take part, how would you want it done?
435.	W7	What I've noticed is that what we have things like that management usually schedule it at 3pm. That's when the morning shift is closing and the afternoon shift is coming in.
436.	R	For how many hours should that be?
437.	W7	Maybe an hour or an hour and a half?
438.	R	But not two hours?
439.	W7	No. No, people will be tired and eager to beat the traffic.
440.	R	So do you think an online program will be better.
441.	W7	Yes yes an online course will be very convenient
442.	R	So when is online in means any day is convenient.
443.	W7	Yes. You can even access it on your phone so at any time you can do that.
444.	R	Ok. What are the usual expressions that are used in the restaurant?
445.	W7	Have a good day, Is there food ok ? Are you enjoying the meal? Would you like a refill? Would you like more drink?
446.	R	Do you think anybody can be a waiter? What are the qualities of a waiter?
447.	W7	Not too special qualities, but you have to be a pleasant, person you have to be tolerant, you get people from all walks of life so you need to be very tolerant. Good communication. You have to be computer literate. There is in service training to help us acquire the right skills that we do online.
448.	R	What is the minimum qualification that waiters usually have?
449.	W7	Most of them I know are SHS graduates. Some are still in school
450.	R	So which areas would you want this course to focus on to help you to speak easily with your French speaking guests.

451.	W7	Give directions, product knowledge, knowing what we serve, the food on the menu, the drinks....a guest may walk to you and may want know the composition of a dish or a cocktail.
452.	R	Alright. That will be all. Thank you so much.
453.	W7	You are welcome.
Interview 8		
454.	R	What are the duties of a waitress? What are your assigned roles?
455.	W8	To make sure the environment is clean. I should know my product knowledge... The food, the drinks, the composition of the food and the drinks, so I can assist the guests when they have challenges. If there's any problems that are above me I report to my supervisor.
456.	R	Do you do room service?
457.	W8	No.
458.	R	Has there been any occasion where the guest speaks only French?
459.	W8	Yes
460.	R	How was the interaction like?
461.	W8	When such situations arise I call my supervisor or someone else who speaks French.
462.	R	Do you think you have an urgent need to speak French?
463.	W8	Yes...my supervisor who speaks French has been teaching me one or two things like how to say thank you, you are welcome, etc.
464.	R	Can you take me through your service journey?
465.	W8:	Ok. When the guest arrives, you're welcome the guest to the restaurant, you're welcome and you lead the guest to the table. We take the guests to the seat ... If it is not a clean table and he insist on sitting there you give him somewhere to sit whilst we clean up the place. So where you get to the table, you pull the chair for the person to sit. Then after, you introduce yourself. You give them the option you havewe have buffet and à la carte. Then they choose what they want. After that, give them their drink menu. Then they select the drink that they want. You tell them if they ask for a cocktail how long it will take for it to be ready. You also ask them if they would like some water.

466.	R	So from there?
467.	W8	If they want à la carte menu you give them the menu. If they need any assistance you give them. They may want to know if it is grilled, fried etc. Some people have allergies, you have to find out. Pertaining to the food composition...a guest may be a Muslim. You bring butter and bread for the guest to eat as they wait for their meals to be prepared.
468.	R	Is that part of the entrée?
469.	W8	No it's complimentary that you give to the guest to keep them busy. After taking the orders, you repeat them to the guest to be sure if you got them right. Then you ask them how they want it to come. Soup and salad is constant. If a guest is asking for salad and soup you need to find out which one they want first.
470.	R	Ok.
471.	W8	So can a guest order for only the entrée?
472.	R	Yes. Someone can order only for entrée, someone can also only order for the main course or only for the dessert. So that is done, you go ahead and punch the orders. If there is any explanation that the guest wanted, you find out and give the guest a feedback. So after taking the orders and alerting the kitchen, you have to keep checking from the kitchen. If it is delaying you have to go explain to the guest. Before we take the orders, we already know what that kitchen has and what they don't have because they go through a lot to make the choices.
473.	W8	Ok
474.	R	So when the food is ready, you present it to the table?
475.	W8	Usually the one who takes the orders is the one who presents the food.
476.	R	So it means you have to attend to the table till they leave.
477.	W8	Yes yes is not professional enough for someone to bring drink another person to bring chicken.
478.	R	If they are 10 people you need to identify each person what they ordered for. You need a very good memory
479.	W8	Yes it's part of our job. You need to know who ordered for what. If not someone might end up taking someone else's food.

480.	R	You take it down in writing?
481.	W8	Yes. Yes you can link the order to the colour of the persons' shirts or the hairstyle.
482.	R	Ok.
483.	W8	So you will be standing by after the person takes about three bites. You walk to the table and ask the person how is the food? So if there's something wrong with the food other point the person will let you know.
484.	R	Ok
485.	W8	You don't need to wait till the person finishes before the person complaints. If you notice a problem at the beginning you can rectify it. You can also ask them if they would want anything else that is if they have no problem with the food. If they don't want anything else, you tell them to enjoy their meal can you leave the table?
486.	R	Ok. When you check on them what are the usual things they say?
487.	W8	Mostly if they are not satisfied they will tell you
488.	R	Like if the food is salty?
489.	W8	Yeah
490.	R	Too much pepper?
491.	W8	Everything that has to do with the food. So if there is anything we can do for them we do it.
492.	R	Ok. What are your schedules?
493.	W8	We work 8 hours. We start at 6:00 and close at 3pm. The next group comes at 3 and closes at 10.
494.	R	So if you are to take a course in French how do you think I should schedule it? You have two off days right?
495.	W8	Yes. Eerm. The way our schedules are convenient to have it on a particular day. Maybe that day might be my off day. And we cannot come to work on our off days for classes though it is also important. We use our off days for other things. So if it is online, it would be better.
496.	R	So you would prefer online to face to face?
497.	W8	Yes. Face to face will do when we close from our shift and people are willing to stay on for the classes.

498.	R	So it means it will be difficult to get all of you at the same time because of your schedule?
499.	W8	Yes it's been very difficult. Because we have different schedules.
500.	R	So how many hours do you think a lesson should last?
501.	W8	30 minutes to 45 minutes
502.	R	Why?
503.	W8	The longer the time, the more boring it gets. Especially from work and we are tired and want to go home. If it is more than 45 minutes people will be tired and they will not even listen.
504.	R	So that is if it is face-to-face?
505.	W8	Yes
506.	R	But if it is online?
507.	W8	Yeah online too should be 45 minutes.
508.	R	What qualification does a waiter need?
509.	W8	No qualification as such. When you are being recruited it was not based on the certificate you had. it was based on what you know about services.
510.	R	Do you know the minimum qualification people bring?
511.	W8	I can't tell
512.	R	So do you all take courses in hospitality and hotel management? You are trained on the job?
513.	W8	No, some have backgrounds in hospitality. Some had HND in hospitality. Others, no. I for instance did journalism. I didn't do anything in relation to hospitality. But I have experience in customer service. So this job is more about the experience you have had. Some people have certificates but they don't know anything about the job.
514.	R	It has more to do about how you present yourself?
515.	W8	Yes
516.	R	Thank you very much
Interview 9		
517.	R	What are your duties?
518.	W9	I receive calls and book reservations. I also step

		in when a waiter is unavailable?
519.	R	So have you ever received a call and a person was speaking only French?
520.	W9	No. But sometimes I meet guests who come in especially in house guests and who speak only French. That is when I call on my supervisor.
521.	R	Do you speak French yourself?
522.	W9	No I don't speak French.
523.	R	So what do you do when you meet a guest and your supervisor is not around?
524.	W9	Well there was this guy who could not speak English at all and he was using his phone translator. He speaks to the translator and shows it to me.
525.	R	Was it a white man?
526.	W9	No he's an African
527.	R	So what are the regular sentences you use in a restaurant?
528.	W9	You're welcome, would you like a table?
529.	R	If a French course is to be organize how do you want it.
530.	W9	Basically online
531.	R	any special reason?
532.	W9	I don't think I'll get time if it's face to face.
533.	R	What should be the duration of the course?
534.	W9	3 months is ok
535.	R	What of each lesson?
536.	W9	One hour
537.	R	Ok. Thank you
Interview 10		
538.	R	Est-ce qu'il y a des francophones qui viennent ici ?
539.	W10	Oui, beaucoup.
540.	R	En tant que serveur quelles sont vos tâches professionnelles ?
541.	W10	On salue de la propre manière. On les amène à leur siège, leur donne le menu. Il faut bien communiquer avec eux.

542.	R	Qu'est-ce que vous dites en communiquant avec eux ?
543.	W10	Bon... écoutez bien ce qu'ils veulent.
544.	R	leur commande ?
545.	W10	Oui leur commande. Tu dois être sûr de ce que tu leur donnes
546.	R	Il demande l'explication de la composition de leur nourriture ?
547.	W10	Oui oui. Il se plaint parfois quand la nourriture est trop pimentée. S'il n'y a pas de piment, ils vont aussi vous dire. Après le service, vous débarrassez la table, arrangez les plats
548.	R	Et l'addition, ils demandent avant que vous leur ameniez ?
549.	W10	Non, dès fois vous devez leur demander vous-même.
550.	R	Vos camarades qui ne parlent pas français actuellement, quelles sont les choses que vous pensez qu'ils doivent apprendre ?
551.	W10	Pour ceux qui ne parlent pas français ? Comment saluer: Bonjour monsieur, Bonsoir ; Bon arrivé etc. Ils doivent savoir ça.
552.	R	Se présenter aussi ?
553.	W10	Oui les présentations. Je suis votre serveur pour aujourd'hui. L'heure de nourriture. Conversation autour de la nourriture et les boissons. Il y a un Nigérien qui loge actuellement. Il ne parle que français. Il s'énerve quand il vient et les collègues ne le comprennent pas. L'autre jour je ne t'étais pas là. Il voulait un papier mais les autres n'ont rien compris jusqu'à ce que je suis arrivé.
554.	R	Et les numéros ?
555.	W10	Oui. Ils doivent savoir aussi les numéros. Pour bien comprendre les numéros de chambre en français. Comme 118.
556.	R	Quelles sont les qualités d'un serveur ?
557.	W10	Être patient, tolérant et aussi, respectueux.
558.	R	Combien d'heures pour une leçon ?
559.	W10	Pour trente minutes en présentiel. Mais une heure pour les leçons en ligne.
560.	R	D'accord. Merci beaucoup.
Interview 11		

561.	R	What are some of the responsibilities waiter the moment you arrive at work through to the time you leave?
562.	W11	When you come, you have to make sure you're set up a set and you do briefing before service starts.
563.	R	Ok. Take me to how you welcome your guests
564.	W11	When a guest enters for breakfast you have a hostess standing at the entrance. She will welcome the guest and take the guest's room number. Then you lead the guests to their seats and you offer him tea or coffee. You then talk to him about the buffet or if you want to order from à la carte. You take his tea or coffee order. If you want the buffet, à la carte to that order also. After he finishes eating you clear the table and take it to the back. If it's in house guests you make him sign for the included breakfast but if he is a walk-in guest you bring him a bill. You ask him or he will ask you to bring a bill. Then you take it to the hostess if there's any change you take it back to him. Then after when he's going wishing well maybe have a nice day.
565.	R	You speak French
566.	W11	No
567.	R	Do you have the zeal to speak French?
568.	W11	Yes I've learnt French from nursery to JHS and I wish I could continue. I made up my mind to go to Alliance Française the cost is so much i can't afford it.
569.	R	Do you have circumstances where you have to speak with a francophone
570.	W11	Yes
571.	R	How often do you get such situation?
572.	W11	Once a week or twice
573.	R	When that happens when supervisor is not around what do you do.
574.	W11	We manage. We do sign language at times they also speak a little English. Someone once said I want pipe and that means straw.
575.	R	What's the person a French man or a francophone?
576.	W11	He was a black man

577.	R	Do you do room service?
578.	W11	I used to but not anymore
579.	R	Some other people do it?
580.	W11	Yes. In that situation there's usually no one to do the translation so you have to come down and find someone.
581.	R	Ok so you just talked about what you do when it comes to breakfast what about lunch? They have the three courses right?
582.	W11	Yes. For lunch, the hostess at the entrance welcomes the guest. And ask how many they are. They can tell you they are 2 or they are 10. When they are two you take them to the table for two. When they are 10, you arrange the tables for them and sit them. After that you present the menu, the drink menu and the food menu. And you also introduce the buffet to them. In case somebody would want it. After taking their order you bring them their food when you are done eating you clear the table. Then they pay and leave. It's the same for the dinner. So for the lunch and a dinner you don't have a room number for whatever they eat. Most often breakfast is complimentary but if the person is paying for breakfast the host will let us know and we will charge the person
583.	R	So if you are learning French what area do you think the program should concentrate on?
584.	W11	Pronunciation of the words, any vocabulary about food, how to say certain food items in French and drinks as well, how to give to directions, introduce yourself in French....
585.	R	How long have you been working in a restaurant as a waitress?
586.	W11	It's almost 10 years now. I did waiting service in Labadi Beach hotel for about 7 years and here it's getting to 3 years.
587.	R	What do guests normally ask for?
588.	W11	After you serve them....They ask for chili, mayonnaise, steak knife, ketchup etc.
589.	R	You have a people walk-in for lunch?
590.	W11	Yes people walk in.

591.	R	Where to have French lessons would you prefer face to face or online.
592.	W11	Both
593.	R	Why?
594.	W11	For the online when I am free I can just go online and study and for the face-to-face also there could be interactions.
595.	R	Would your shift permit you to have face to face?
596.	W11	You have just two days off so it is not easy. But if you're interested you try and make time.
597.	R	So that means after your shift you stay behind?
598.	W11	Yeah after my shift
599.	R	Won't you be too tired?
600.	W11	Yes. hmmm. I think the online will be better
601.	R	So how long would you want the lesson to last.
602.	W11	An hour
603.	R	For how long should a program last?
604.	W11	3 months
605.	R	Do you think just anyone can be a waitress?
606.	W11	No. someone who is matured, who knows how to talk, who is a friendly person, approachable, smart, tolerant...etc
607.	R.	Ok. Thank you
Interview de superviseur		
608.	R	How long have you been working here?
609.	S2	Almost 3 years. Marriott was opened about three years ago
610.	R	What is the star rating?
611.	S2	The hotel has recently been rated five star.
612.	R	How many restaurants do you have?
613.	S2	Just one main restaurant where the buffet is located. But you can eat by the poolside or within the restaurant or the lobby area
614.	R	How many people do you get on the average?
615.	S2	This is a busy property but because of the Corona everything went down and we are

		picking up. This used to be a full to capacity even without reservations.
616.	R	What are your responsibilities as a supervisor?
617.	S2	I go round to ask if they are enjoying the food, if they like the service if your food is delaying you tell me. If the waiter is busy I come in and assist. I move around. I check on guests and get feedback from them. If they have complaints and I cannot handle it I call the manager.
618.	R	Since you speak French, what happens when you are not around?
619.	S2	There are some chefs who speak French and some receptionists. They come in when I'm not around. Some of the French guests speak a little French but when it comes to complaints they are not able to flow with the language.
620.	R	As the supervisor, what are the duties of your waiter?
621.	S2	When the guest comes in, the hostess is in charge of walking the person to the table and hands over to the waiter. Then the waiter has to introduce himself guests. I am.... I'll be your waiter for today.
622.	R	Okay there is introduction?
623.	S2	Yes. So before the waiter gets to the table, you need to have a menu. He then gives the guests the options... the buffet option or the à la carte (order from the menu). So the guest gets to scan the PR code to access the menu and give me his order.
624.	R	So if a French-speaking guest does not understand a menu how do you explain it to him? Or do you have a French version?
625.	S2	No, for now we don't have a French version. It is when someone does not understand the menu that is when a French speaking employee comes in and explain everything we have to the person. So now the waiter comes to the table, gives the menu and tells the guest that.... Before you come to serve the guests you should know about things available in the kitchen.
626.	R	Ok
627.	S2	So when you get to the table, you tell the guest that today menu everything is available except..... Before they start ordering.
628.	R	Oh ok.

629.	S2	Imagine I order something after a lot of efforts then you are told it is not available. Already I have made up my mind to eat that... then the waiter goes and come to say it not available. It's embarrassing so as a waiter you must know that before you go to the table.
630.	R	Ok... that's great
631.	S2	So when the guest chooses chicken wings you have to give him the time it will be ready... like 30mins. If the guest can't wait for that long, he will request for something else. The guest may want something that won't take more than 10 mins. Imagine not telling him the time and it is keeping long he will complain.
632.	R	So the guest needs to know how long the food will take...
633.	S2	Yes
634.	R	Ok. How do you say that to them in French
635.	S2	"Ce que vous avez commandé va prendre 30 minutes.". Before i leave the table also I have drink order.
636.	R	Ok
637.	S2	You can tell the guests, for the drink I'll be with you in the next 5 minutes. Then I'm off to the machine and punch all the orders. Then you take the drink and serve. Go for bread and butter warm it and give it to the guests. So while the guest is waiting for their meal they can be eating this. If the kitchen is quite busy you have to come back to the guest and say....Sorry sir kitchen is busy due to demand so instead of 30 minutes to order will be delay for 5 more minutes. As a waiter you have to be communicating with them again so that they don't feel angry and leave due to delay. If I give you a Coca-Cola and I realize it's getting finished, I can ask you do you need another one? If the guest doesn't want he will say I'm ok for now. So when the food is ready I serve you. I tell you to enjoy your food before I leave the table. Already the guest knows my name because I presented myself. So if the guest needs something he will call for me. That is why the introduction is important. When the guest takes two or three bites you come and ask "are you enjoying your food? " " is everything ok?" In the case is not enjoying the food how to ask

		<p>what is wrong with it. Then we take it up from there and when you are done just clear your plate. Then ask if I should bring you the menu for dessert. That is if you are doing à la carte. The guests could decline by saying we are fine. I can come again and ask you what about tea and coffee. Some people after eating they take tea or coffee. And he can answer I'm ok ...just the bill. If you are an in House Guest and you decline the coffee or anything else I can ask if I could prepare the bill for you. then the guest would say ok bring my bill. You don't just get up and bring the bill. You have to ask if you could prepare the bill for the guest. We do that for our in-house guests most often. Some of them don't know they have to pay before they leave to their rooms. After that you thank the guest for dining with us. if it's afternoon you say see you in the evening for dinner. So that is the role of a waiter.</p>
638.	R	Ok thank you. So how long is your shift like?
639.	S2	We come in the morning. That's 6 a.m. you have to come before 6 a.m. Breakfast starts at 6:30. Because you have to prepare and do some mise en place. Rearrange the place before the guests start coming in. Then first shift closes at 2 p.m. then the second batch comes. The restaurant closes at 11pm. We have two shifts in the restaurant. After we close room service continues. People order from the room some check in late and feel like having water or some snack.
640.	R	So how many people come around in a day?
641.	S2	Well it depends. Monday to Thursday the place is not so busy. But the weekend a lot of people come around.
642.	R	Don't you have walk in guests coming for lunch?
643.	S2	No we don't
644.	R	What are some of the things you think the waiters have to learn in French?
645.	S2	Bonjour, asseyez-vous, voilà la carte, qu'est-ce que vous voulez commander ? How to ask a guest who if he's enjoying the food.... Vous aimez ce que vous mangez? La nourriture est bonne ? Vous voulez quelque chose d'autre? Do you want anything else? Au revoir, à votre service.

646.	R	What qualification does a waiter need in order to work here?
647.	S2	I will say work experience mostly when they come for interview, apart from having a background in hotel education management also looks out for experience. Every hotel has a standard. Some prefer you serve from right and clear from right, others will say from left and clear from left. I was told in school to serve my drink from the left. A man once told me that our culture here does not say we should serve the guest from the left but rather we should be at the right and serve. Standing on the left to serve someone is not good but rather stand on the right. But the service is the same everywhere just a few changes from restaurant to restaurant. You don't serve someone and extend your hand across the table over someone's food. It might offend the guest. A person has to be hard working with the right attitude. That is what this hotel looks out for to employ.
648.	R	Ok thank you.
Oak Plaza Hotel		
Interview 12		
649.	R	How many restaurants are there in this hotel?
650.	W12	A main restaurant and two bars. Jay's bar, pool bar and Lucinda restaurant. We have breakfast at the main restaurant and at lunch time he goes to Jay's bar.
651.	R	What is the level of hierarchy in the Food and Beverage department?
652.	W12	Waiter to head waiter to supervisor to restaurant manager to F and B Manager?
653.	R	How is the service journey?
654.	W12	Servicing in the restaurant...When you come in the morning they have to do the mise en place. Initially there was no night shift but now there is night shift. Night shift serves the breakfast before the morning shift (...). Mise en place means that you have to get your cutlery forks, knife tablespoon teaspoon glasses napkins and reserves. At first when you are working in the main restaurant, you close at 3pm then at 6pm they come back. But now it's no more. Some hotels don't have active restaurants anymore. We don't do buffet anymore since COVID. Unless there is a request for a program, we only do à la

		carte.
655.	R	What shifts are they running now.
656.	W12	Three shifts...6-3, 2-10pm and 10-6. Three people come at a time when they close then another three take over.
657.	R	Do you get a lot of French speaking guests coming around?
658.	W12	Yes a lot. They are always here.
659.	R	But do you have any one who speaks French in the restaurant?
660.	W12	Eerrmmm...before COVID we had one man who speaks but he left. Currently there is one man at the jay's bar who speaks French who comes to our rescue. Some of us understand some of the regular things they ask for...so we try to manage with it.
661.	R	So when the one who speaks French is not around and you get a guest who speaks only French how do you handle it?
662.	W12	Madam you have asked a beautiful question. We had one last night and we had to do sign languages in order to understand one another. Hotel service is not easy. You have to make sure the guest is satisfied with your services because he is paying so much. Sometimes the guests have to call a friend who understands English on phone to interpret to us what they want. Most times we rely on the sign languages. The guest arrives at the bar and points to the drink they want.
663.	R	If I want to design a course to help the waiters learn French, which areas would you want to focus on?
664.	W12	As for French in the hotel services, all the workers need it. Some few of them from each dept can be trained to help the others. Room service also need French too.
665.	R	What are the duties of a waiter?
666.	W12	So as I was saying earlier, a waiter has to do his mise en place. He has to make sure the items you are going to use for the day are set. So that when you serve a table and there will be more reserve to serve other tables.
667.	R	Please what are the most used expressions in the restaurant?
668.	W12	You have to greet the guest, good morning, you are welcome. If he is an in house guest the

		hostess can ask how was his night. Did you sleep well? As he speaks the cashier takes note of any complaints he might have. After the exchange of pleasantries, she leads him to the table and pulls a chair out for the guest to sit. Then the waiter will bring the menu and take the orders. The waiter can ask, can I bring you a drink? Some just ask directly for what they want without taking a look at the menu.
669.	R	So when they are done eating do you just bring the bill or they call for it?
670.	W12	Yes... it's two ways. Some just call you and say get my bill ready. Others, too you have to be alert. In the hotel services, as soon as you take the starter, main course, dessert, or café...then you know they won't ask for anything again so you have to start getting your bill ready to present to the guest.
671.	R	Ok. Thank you very much for sharing this information with me.
Interview 13		
672.	R	Bonjour
673.	W13	Eei... please
674.	R	You don't speak French?
675.	W13	No
676.	R	Do you have French speaking guests coming around?
677.	W13	Yes but some speak few words in English
678.	R	So what do you do when you have a guest who speaks only French? Do you get this kind of guest?
679.	W13	Yes... when I can't handle them, I hand them over to my supervisor.
680.	R	Your supervisor speaks French?
681.	W13	Yes.
682.	R	Ok. Would you like to speak French too?
683.	W13	Yes. In hospitality, you need to learn a whole lot of languages.
684.	R	What is your position in the restaurant?
685.	W13	I am a waitress.
686.	R	Ok. How long have you been working here?

687.	W13	Almost 2years. I did my national service here in 2018/2019. Then afterwards I was employed.
688.	R	You did your national service here?
689.	W13	Yes
690.	R	Where did you school?
691.	W13	Accra Poly. I did hospitality.
692.	R	Ok. But you do French over there don't you?
693.	W13	Yes... just first year first semester. But I didn't take it seriously. I just wanted to pass my exams. It was disturbing me.
694.	R	What's the hierarchy level in the restaurant?
695.	W13	From the waiter to the head waiter to supervisor to restaurant manager/ F and B manager.
696.	R	What are your responsibilities as a waiter in the restaurant?
697.	W13	The first thing to do is your mise en place. So you come earlier and be punctual. You have to make sure the place and other things are set. Everything is clean, the glasses tea cups.... Everything is set in the morning (.....)we do buffet we don't do à la carte in the morning. For breakfast we do buffet. So you're welcome the guests. So sometimes we have three or four waiters in the restaurant. one in charge of hosting, picking up calls room service calls and welcoming the guests and is usually at the entrance. One who is in charge of serving the guests, one clearing the tables, one resetting.
698.	R	Ok
699.	W13	So as a hostess, you receive the guest, you give them a seat, tell them what is on the buffet, it normally changes. So you mention the items on the buffet to the guest in the morning. Sometimes we do room service the guest may not want to come down for breakfast. They may want to eat in the room.
700.	R	So the person calls to order instead?
701.	W13	Yes yes. So you explain the things on the buffet...we have cereals such as oat, cornflakes, tom brown, rice porridge, then bread with salad and our dessert. Then we also have different types of tea, lipton, black tea, that's tea without milk, herbal tea, green tea, lemon, Ginger,

		coffee, brewed coffee, nescafe, cafe de la crème, cappuccino, espresso.
702.	R	Wow...you need to know all these?
703.	W13	Yes because you need to explain to them. Sometimes some are allergic to some of the food.
704.	R	So to recap... We have mise en place, hosting, serving, clearing, resetting, taking orders ?
705.	W13	Yes. And taking orders.
706.	R	Breakfast starts at 6 and ends at 10 for week days but at weekends, 6 to 11. Then à la carte starts from 11. With à la carte, you choose from the menu. We have the menu in the room too. And in the other bars too. If you want jollof rice you place your order. We take it to the kitchen and when the food is ready we bring it to you.
707.	R	For lunch and dinner, you do à la carte? No buffet at lunch?
708.	W13	Yes. But when there is a conference or a program, that is when you do a buffet. It also depends on the number... when it's less than 10, no buffet. But 11 upwards we do buffet.
709.	R	Can you please take me through your service journey? For à la carte.
710.	W13	Ok...so you welcome the guest, you give them the menu card, you let them pick from the menu. Maybe the person may first take in water, you have to ask. Maybe the person doesn't want water or juice only the food but you have to find a way to get them to want to order for while they wait for their food order. So u can say for instance, we have some fresh squeezed watermelon juice, very nice...etc. the person may ask how long will my lunch take to be ready? Maybe 20 to 25 mins. Then you make sure the kitchen is aware that the guest is expecting the food within that particular period. So when the food is ready, you present it to the table. By 10 to 15 minutes, you go back to the guest and ask if he is ok or he would like dessert, we have yogurt, fruit salad, .etc so if he places an order, you bring it to him. If he declines then you ask if you can prepare the bill...if he wants to pay in cash or add to his hotel bill so you pay at reception. Some prefer to pay in cash.
711.	R	So is that for in house guests?
712.	W13	Both in house and walk in guests.

713.	R	So for walk in guest they pay on the spot once they are done eating?
714.	W13	Yes
715.	R	So do you normally get a lot of walk in guests?
716.	W13	Yes a lot. Especially 11am-12pm thereabout for lunch. We sometimes get walk in guests coming in for breakfast. For that one we charge 100 cedis for the buffet.
717.	R	Ok. Thank you so much for the information
Interview 14		
718.	R	So what is your duty?
719.	W14	As a waiter you have to check for the things that you have to serve the guest. You have to check your cutlery, your plates, glasses, make sure the floor is neat...if it is not you clean it up.
720.	R	Is that the mise en place ?
721.	W14	Yes
722.	R	Ok so what else do you do?
723.	W14	When the guests arrive, you welcome them. You lead them to a table and make them feel comfortable. After, you give them a menu.
724.	R	Do you have to introduce yourself to the guest?
725.	W14	Since you have a name tag, it may not be necessary. However it's necessary you know your guest's name so that you can address them by their name in a friendly way to make them feel at home.
726.	R	So is it possible to ask them their names?
727.	W14	Yes it is. From the menu they may order for something. They will start with a drink. So you have to bring the drink first before the food. Even with the food, they will ask you to bring the starters before the main course. In some places too, the guest will order only the main course. There you would bring them bread and butter. But here if you order drinks we give you peanuts to go with it while you wait for your food. Usually the kitchen delays the guests, so you will have to make the guest feel at home. While they wait you could bring their cutlery.
728.	R	Do you have to tell them how long it will take for the food to be ready?

729.	W14	Yes, you need to let them know how long the food will take. No food will take more than 30 minutes. If you are not so busy you could start a conversation with the guest while he waits for his food.
730.	R	How is your shift like?
731.	W14	As I sit here, I am expected to leave by 3.
732.	R	Oh is your shift over?
733.	W14	Yes. We have three or four shifts. The night people will come around 4pm.
734.	R	How long do you think the French course should last?
735.	W14	3months
736.	R	What should the course focus on?
737.	W14	The food on the menu, be able to talk about the food on the menu, direction, se présenter et présenter quelqu'un, comment saluer, les boissons. Des fois on montre des photos des boissons et les clients choisir. Les clients font des signes pour montrer ce qu'ils cherchent quand les serveurs ne les comprennent pas.
738.	R	Est-ce que le programme doit être en ligne ou face-à-face ?
739.	W14	En ligne
740.	R	Pourquoi pas face à face ?
741.	W14	Il y a des gens qui n'ont pas de temps. Pour venir pour les cours va prendre du temps. En ligne vous pouvez suivre les cours n'importe où.
742.	R	Quelles sont les qualités d'un serveur ?
743.	W14	Tu dois être bien habillé. Très propre, à jour, tolérant, savoir communiquer.
744.	R	Merci beaucoup.
Interview de superviseur		
745.	S3	Please what is your position in the restaurant?
746.	R	I am a supervisor
747.	S3	Ok.
748.	R	Please what are the main duties of a waiter?
749.	S3	The waiter is someone who basically serves a guest and makes sure that there is no mistake or blemish in the service for the guests to have a

		memorable experience.
750.	R	Ok
751.	S3	Before the breakfast, waiters who are on night shift makes sure that they make preparations for the morning service.so they begin with mise en place. Mise en place are the preparations that a waiter does before and after service. The waiters will do all those things and set them for the morning service. When the morning shift comes, they move the food from the kitchen to the buffet table in the restaurant.
752.	R	Ok
753.	S3	They have to make sure everything is being done appropriately on the buffet table. This is mostly for the guest that are lodging in the hotel, bed and breakfast, so by 5:30am to 6am, you must be ready. So for the morning i have 3 waiters stationed. One is at the door, one at the table, one at the till for cashiering. The one at the door opens the door for the guests to enter and then will take the guest name and room number because anyone could enter. So you must make sure any name you pick from the guest must reflect on the sheet or list of room occupancy. Then you look at the number of guests in the room per the list. Some guests come in and register as one, but in the night could bring in someone to spend the night with. In the morning that person could also come with the guest to eat. So if the visitors name is not reflecting in the list, then the guest the room belongs to pays.
754.	R	Ok
755.	S3	Basically that is how it works.
756.	R	We always make sure the guest is not left wanting
757.	S3	When the guest sits you need to read the guest. If it's an old guest who always ask for coffee, you don't go and ask him "coffee?" again.so you give him coffee right away and he goes to the buffet to select what he wants. If the restaurant is less busy you assist the guest to carry the food to his table. It's the ideal thing to do. But where you are understaffed and the place is busy then the guests will take their food to their table. There should somebody there for coffee, somebody for tea and somebody for clearing.

		But in this COVID we are understaffed so we do all. We serve; we clear, (...). So basically, that's what a waiter does. Now after your 8 hours shift you have to make sure after breakfast in the morning you reset the place for lunch. All this will be done by the morning shift.
758.	R	Ok.
759.	S3	They will set the place for lunch then when the first afternoon shift comes, they hand over the place to them. And even that they make sure everything is in order. we also expect them to do what we did overnight for them.
760.	R	Please how many waiters do you have currently in the restaurant?
761.	S3	In the morning we are supposed to have four then the supervisor making 5. So that the one at the door would be free. I don't want to see that person leaving the door while the guests will be coming in and be struggling. But for now we have two waiters. Meaning I the supervisor will be standing at the door. But basically when you have the house full at least 7 will be in duty.
762.	R	So how many waiters are currently working in the restaurant.
763.	S3	10 waiters currently.
764.	R	How many shifts do you run now?
765.	S3	We run 3 now. Morning shift, Afternoon shift and night shift. The afternoon shift stays from 3pm till 11pm and serves the dinner. The night person comes around 10pm.
766.	R	How many guests do you serve now on the average?
767.	S3	At the offset of COVID, we were hardly getting guests. We were running at a loss. But now it's getting better. We get 30 in house guests as at now.
768.	R	Which areas should the French course focus on to help the waitress communicate easily with their guests?
769.	S3	How to talk to the guests, How to take complaints.
770.	R	Do you get a lot of French speaking guests coming around?
771.	S3	Yes a lot.
772.	R	Ok

773.	S3	Why are you not including the bar? Because it's the same waiter who serves in the restaurant who serves in the bar.
774.	R	Ok

