

La prise en compte des besoins langagiers des adultes en formation

Saad Haddad*

Abstract

La didactique des langues étrangères a longtemps privilégié un objectif à caractère culturel et littéraire; elle se trouve aujourd'hui face à un nouveau type de public, plus conscient que celui d'autrefois du fait que l'apprentissage des langues ne se fait plus pour des raisons de prestige social. Ce public est celui des professionnels désirant ou devant apprendre une langue pour répondre aux besoins communicatifs de tel ou tel métier: enseignant, traducteur, interprète, guide...

Ainsi, la didactique devrait désormais être capable de diversifier ses moyens et ses fins pour satisfaire les exigences diverses de publics très différents. En d'autres termes, pour favoriser l'apprentissage des langues sur objectifs spécifiques, il faudrait que l'enseignement soit mieux adapté et plus centré sur les besoins langagiers des apprenants auquel il est destiné.

La nécessité de rendre plus efficace l'enseignement des langues étrangères ainsi que le déplacement de l'éclairage méthodologique sur le sujet apprenant, expliquent l'intérêt accordé actuellement à la prise en compte et à l'analyse des besoins langagiers.

Introduction

Dans cette étude en quatre axes, nous proposons d'explorer plus avant la notion même de besoins langagiers; notre analyse de ces besoins comportera une identification des systèmes d'apprentissage à mettre en place avec des adultes en formation et nous conduira également à en définir certaines limites. De fait, nous établirons des perspectives nouvelles pour l'enseignement des langues vivantes qui tiennent compte des besoins et désirs de l'apprenant et de l'enseignant.

1. La notion de besoins langagiers

C'est une notion complexe, ambiguë et difficile à saisir. Selon R. Galisson et D. Coste (1976: 67) le besoin est: « *au sens commun, une notion qui recouvre les idées de désir, d'aspiration, de nécessité, etc., et qui conserve en psychologie une certaine ambiguïté du fait de la diversité des interprétations théoriques.*

LASHLEY conçoit le besoin comme l'état d'un individu par rapport à ce qui lui est nécessaire pour accomplir ses fins.»

L'usage de la notion de besoin soulève certaines difficultés. Tous les problèmes liés à cette notion peuvent se résumer à une même question: le besoin est-il un désir ou une nécessité? De plus, il ne faut pas confondre besoin et motivation. (idem: 360) « [...] la motivation peut être définie comme un principe de forces qui pousse les organismes à atteindre un but, (P. FRAISSE, 1959). La motivation est à la base du dynamisme et de l'orientation du comportement. ».

La motivation émane des besoins et elle joue un grand rôle dans tout apprentissage, et en particulier dans l'apprentissage des langues. En effet, cerner et définir la notion de besoin s'avère une tâche difficile en didactique des langues. L. Porcher (1977: 6) observe « qu'au fond en avançant dans la recherche, on prend conscience que "besoin" n'est pas un concept, mais au mieux une étiquette sur un flacon qui n'existe pas; il s'évanouit au fur et à mesure de la marche [...] ».

Toutefois, quelques études réussissent à éclaircir les idées sur cette capricieuse notion. Par exemple, celle de R. Richterich (1985: 95) dans *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage* qui caractérise la notion de besoins langagiers de la manière suivante: « ce qu'un individu ou un groupe d'individus interprète comme nécessaire à un moment et dans un lieu donné, pour concevoir et régler au moyen d'une langue ses interactions avec son environnement. ».

R. Richterich distingue deux sortes de besoins langagiers:

- ☞ **Les besoins objectifs**, que l'on peut plus ou moins généraliser à partir d'une analyse des situations typiques de la vie.
- ☞ **Les besoins subjectifs**, qu'on ne peut pas généraliser puisqu'ils dépendent de l'événement, de l'imprévu, des personnes.

Il signale également deux grandes catégories de besoins langagiers pour l'apprentissage d'une langue vivante:

- ☞ **Les besoins socioculturels**: un individu peut éprouver le besoin d'apprendre une langue étrangère par nécessité sociale, ou simplement pour paraître cultivé.
- ☞ **Les besoins socio-professionnels**: dans l'exercice de sa profession, l'individu peut être amené à apprendre une ou plusieurs langues vivantes.

On tendra généralement à estimer que les besoins professionnels sont plus prévisibles (plus objectifs) que les besoins non-professionnels. Cela veut dire que dans le cas de notre étude, on peut prévoir les besoins langagiers des personnels du tourisme. On prévoit aussi dans quelles situations ils auront besoin

de la langue étrangère et quelles opérations langagières ils devront effectuer en fonction de ces situations.

En définitive, il semble difficile de pouvoir adopter une définition opératoire de ce concept, nous pouvons dire que la notion de "besoin" est un manque de quelque chose pour accomplir un certain acte que l'individu a envie de faire. D. Coste, cité par G. Vigner (1980: 41), précise que « *la notion de "besoins" est elle-même ambiguë; les demandes peuvent ne pas donner lieu à formulations explicites(...) elles peuvent rester indirectes ou implicites(...) pour un même individu ou groupe d'individus, les demandes évoluent, et singulièrement en cours d'apprentissage* ».

Selon R. Richterich (1985: 25) définir les besoins langagiers « *consiste à prévoir et à décrire l'utilisation effective de la langue que les individus ou les groupes déterminés vont faire lorsqu'ils l'auront apprise. C'est analyser ce dont ils "auront besoin" pour "être capables" de communiquer dans des situations autres que celles d'enseignement/apprentissage et qui dépendent justement d'eux* ».

Une définition complète des besoins langagiers d'une catégorie d'adultes préalablement localisée, devrait comprendre, selon R. Richterich (1973: 36), les étapes suivantes:

- ↳ Analyse de l'utilisation orale et écrite d'une langue par la catégorie d'adultes concernée.
- ↳ Enquête auprès des personnes utilisant déjà la même langue dans le domaine de la catégorie concernée.
- ↳ Enquête auprès de personnes apprenant ou sur le point d'apprendre la langue afin de connaître les motivations et les opinions qu'elles ont de leur propres besoins.

Les informations recueillies à partir de ces trois types d'analyses devraient permettre la définition des besoins langagiers correspondant à la réalité. Elles devraient en outre rendre possible l'élaboration d'un matériel et de stratégies d'apprentissage adéquats.

2. Analyse des besoins langagiers

Si l'on veut étudier les circonstances dans lesquelles l'apprenant aura à se servir de la langue étrangère, il faut d'abord répondre à cette série de questions:

Qui a besoin de quelle langue étrangère, pour effectuer quelle opération par rapport à quel interlocuteur, dans quelles circonstances, dans quel but, à propos de quel objet, à l'aide de quels moyens et de quelles formes linguistiques ?

Afin de mieux comprendre la démarche, on peut avoir recours au schéma suivant, proposé par E. Roulet et cité par D. Coste (1976: 17), dans un *Niveau-Seuil*, pour décrire une phase d'un échange langagier:

Un locuteur L dans une situation S	commet un acte C en référence à R	envers un interlocuteur I et en relation à un acte A
---	--	---

(Tableau 1)

« Ce schéma inventorie des variables dont on postule que chacune influe sur la réalisation de l'événement langagier et sur la sélection des moyens linguistiques qui serait mise en œuvre. On peut donc estimer que, selon les objectifs fixés à l'apprentissage, ce sont les marges de variation de ces variantes qui permettront d'arrêter, sinon les contenus de l'apprentissage du moins ce qui devrait être maîtrisé à la fin de celui-ci ».

Les besoins langagiers des adultes en situation d'apprentissage sont déterminés par les situations langagières prévisibles et les opérations langagières à effectuer en fonction de ces situations. R. Richterich cité par D Coste (1977: 56), dans son *modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes* a distingué ces deux composantes:

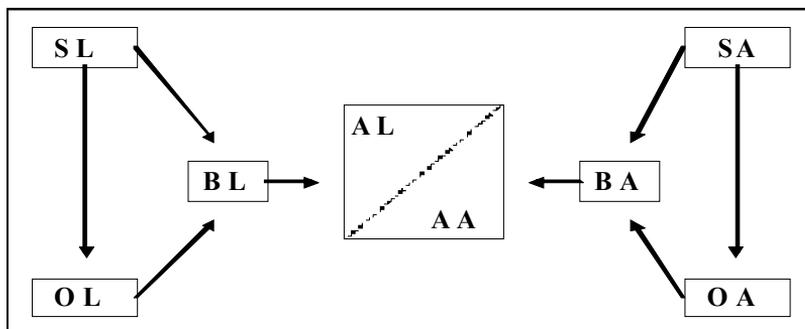
« ① la composante "**situation langagière**" comporte les catégories suivantes:

- les agents (les personnes impliquées dans le processus de communication); eux-mêmes caractérisés par leur identité, leur nombre, leurs rôles (sociaux ou psychologiques);
- le moment (où a lieu l'acte de communication);
- le lieu (où se passe l'acte de communication).

② La composante "**opérations langagières**" comporte les catégories suivantes:

- les fonctions (que doit remplir l'acte de communication);
- les objets (sur lesquels portera cet acte);
- les moyens (utilisés pour produire cet acte)».

R. Richterich (1973: 38) schématise les catégories de ces deux composantes ainsi:



(Tableau 2)

SL: situation langagière qui se compose des éléments suivants:

A: agents (en particulier rôles sociaux, psychologiques et langagiers)

B: moments (heure, durée, fréquence, etc.)

C: lieu (région, endroit, milieu, etc.)

OL: opérations langagières, dans lesquelles il faut tenir compte des:

D: fonctions (expressions, descriptions, argumentations, demandes etc.)

E: objets (action, fait, sentiment, opinion, etc.)

F: moyens (parole spontanée, écriture, lecture, etc.)

BL: besoins langagiers définis par l'analyse des catégories ci-dessus.

AL: actes langagiers, traduction opérationnelle des besoins.

SA: situation d'apprentissage avec les éléments suivants:

G: agents (en particulier, identités et rôles des enseignants ou des enseignés).

H: moment (heure, durée, fréquence, etc.)

I: lieu (pays où l'on parle ou ne parle pas la langue enseignée, classe, famille, etc.)

OA: dans une opération d'apprentissage, nous avons affaire à:

J: fonctions (écouter, comprendre, lire, parler, etc.)

K: objets (phrases, énoncés, etc.)

L: moyens (enseignants, supports sonores et visuels)

BA: besoins d'apprentissage définis par l'analyse des catégories ci-dessus.

AA: actes d'apprentissage, traduction opérationnelle des besoins.

R. Richterich prévoit aussi une échelle des révisions qui permet de déterminer le degré de prévisibilité des besoins d'après les objectifs des différents publics, une échelle d'analyse pour déterminer le niveau d'analyse des

besoins et une échelle d'adéquation qui indique le degré d'adéquation entre l'acte langagier et l'acte d'apprentissage.

Il précise bien que ces listes d'éléments d'analyse ne sont en aucun cas exhaustives, mais doivent être comprises comme indicatives. C'est à l'enquêteur d'adapter ses recherches au modèle proposé.

D. Coste (1976: 333), dans l'article intitulé *Remarques sur quelques enquêtes relatives à l'analyse des besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel*, note que la caractérisation des agents paraît particulièrement importante quant aux statuts et rôles des interlocuteurs selon que l'échange est de type transactionnel (et s'opère sur la base de positions sociales éventuellement hiérarchisées) ou bien de nature personnelle (les rôles psychologiques prenant plus d'importance). Il souligne le rapport entre les fonctions des opérations langagières, les objets sur lesquels elles portent et l'approche fonctionnelle-notionnelle. Cette dernière accorde une grande importance, dans l'acte de communication, aux notions et aux fonctions que le locuteur aura à réaliser.

3. Limites de l'analyse des besoins

Selon D Coste (1976: 12), l'analyse des besoins langagiers peut donner lieu à l'élaboration d'un système d'apprentissage des langues vivantes par *unités capitalisables*. La mise en place d'un tel système suppose que plusieurs étapes aient été franchies:

« **a)** *les besoins langagiers ont été analysés;*

b) *à partir de l'examen de ces divers besoins, des objectifs d'apprentissage ont été retenus et caractérisés avec précision. ».*

Cependant les besoins en matière d'apprentissage des langues, notamment en ce qui concerne les adultes, sont multiples et diversifiés. Il est alors illusoire de penser qu'on peut repérer et fixer de façon assurée et définitive les besoins langagiers d'un public et en déduire ensuite un programme d'enseignement optimal qui répondrait entièrement et uniquement à ces besoins. Même si, par exemple, les besoins langagiers d'un groupe ont été analysés, ceux-ci évoluent considérablement au cours de l'apprentissage. Comme le fait remarquer D. Coste (1976: 7), « *les demandes peuvent ne pas donner lieu à formulation explicite:*

➤ *explicités, elles peuvent rester indirectes ou imprécises;*

➤ *réputés personnelles, elles résultent aussi des diverses influences du contexte social et apparaissent souvent plus induites que véritablement exprimées;*

➤ *pour un même individu ou un groupe d'individus, ces demandes évoluent, singulièrement au cours de l'apprentissage.».*

L'analyse des besoins langagiers pose une autre difficulté. Celle-ci réside dans l'idée qu'on devra veiller à distinguer clairement, dans la mesure du possible, entre ce qui relève des attentes individuelles et ce qui résulte des incitations de la société.

Or, on ne peut pas dissocier les besoins de l'individu, expression intime de sa personnalité, de ceux des institutions et de la société. Un besoin est toujours le produit des interactions du couple individu-environnement. Ainsi, comment savoir, en effet, si l'on répond aux besoins langagiers d'un individu ou d'une société ?

Mais quoi qu'il en soit, un programme d'enseignement qui ne s'appuierait pas sur une analyse des besoins langagiers ne saurait être efficace. Par conséquent, l'analyse doit être faite avant et pendant l'apprentissage d'une langue.

Pour M. Baltar, cité par L. Porcher (1978: 7), trois niveaux constituent le concept de besoin langagier et l'articulation de ces trois niveaux doit permettre de "*circonscrire un enseignement centré sur l'apprenant*" à savoir:

- les raisons (motivations) pour lesquelles l'apprenant veut ou doit apprendre telle langue, à quoi lui servira la connaissance de la langue cible.
- quelles sont les compétences langagières dont il aura besoin ?
- quelles formes linguistiques correspondent à ces compétences langagières ?

On le voit, le champ couvert est très vaste, l'analyse préalable des besoins langagiers touche l'ensemble des facteurs qui peuvent avoir de l'influence sur l'apprentissage de la compétence de communication. On a ainsi été amené à repenser le problème en terme d'identification des besoins langagiers.

4. Identification des besoins langagiers

Pour mieux cerner les besoins langagiers, R. Richterich (1977: 7) émet la suggestion suivante:

« Dans l'état actuel de nos travaux, nous pensons que l'identification des besoins langagiers est le moyen privilégié, il peut y en avoir d'autres, de rechercher ce compromis, pour préciser les modalités d'intervention, de dialogue, de négociation, de participation entre apprenant et institution de formation et/ou d'utilisation.».

Même si la construction d'un système d'apprentissage des langues vivantes par *unités capitalisables* présuppose l'analyse préalable des besoins langagiers,

ce n'est plus la seule condition requise. L'identification des besoins doit intervenir à tout moment afin de s'adapter aux circonstances diverses qui peuvent influencer sur l'apprentissage. L'opération permanente d'identification des besoins assurera, affirme R. Richterich (1977: 12), une meilleure concentration entre enseignant/enseigné dans le choix des objectifs et des programmes tout au long de l'apprentissage.

«De ponctuelle qu'elle tendait à être, l'identification des besoins langagiers devient permanente;

De descriptive et analytique, elle devient prise de conscience, par toutes les parties intéressées, de certains faits et phénomènes;

De statique, elle devient un moyen dynamique de choisir et de prendre des décisions;

D'uniforme, elle devient multiforme.»

La définition et l'analyse des besoins langagiers sont supplantées par un nouveau concept, celui d'identification des besoins. Pour cerner les besoins de l'apprenant, on aura donc recours à d'autres types d'informations, récoltées régulièrement en collaboration avec lui. Les systèmes d'apprentissage seront construits d'une part avec l'apprenant, ce qui implique dialogue, participation, négociation, compromis, de façon continue, d'autre part, avec les institutions de formation et les institutions d'utilisation qui influent sur les besoins et les motivations des apprenants.

Toutes les informations portant sur la réalité vécue et complexe des apprenants contribueront à l'identification de leurs besoins. Comme ces besoins ne constituent pas des objets préétablis, il convient de transformer la procédure analytique (l'analyse des besoins langagiers) en un moyen didactique intégré au processus même de l'apprentissage (l'identification des besoins langagiers). Comme le fait remarquer L. Porcher (1977: 6), *«c'est qu'en réalité, le besoin n'est pas un objet qui existe et que l'on pourrait rencontrer dans la rue. Il est un objet construit, le noeud de réseaux conceptuels et le produit d'un certain nombre de choix épistémologiques (qui eux-mêmes, bien entendu, ne sont pas innocents). Cela ne signifie évidemment pas que sur le plan empirique, les besoins, attentes, demandes, etc., n'existent pas et ne sont pas vécus. Simplement, pour qu'ils soient réellement pris en compte (notamment, sur le plan de la formation, lorsqu'il s'agit de besoins langagiers), il est indispensable que soit élaborée au préalable une grille de repérage, un outil d'identification de l'empirique.»*

R. Richterich (1977: 13) propose la classification suivante des types d'informations qui permettent l'identification des besoins langagiers:

- ✘ Identification par **l'apprenant** de ses besoins avant et pendant l'apprentissage, en fonction:
 - ❶ de ses ressources: (temps, lieu, financement de l'apprentissage, personnalité. etc.)
 - ❷ de ses objectifs
 - ❸ des modes d'évaluation
 - ❹ des programmes d'apprentissage: (enseignants, matériel pédagogique, moyens techniques, méthodes, horaires etc.)
- ✘ Identification des besoins de l'apprenant par **l'institution de formation** avant et pendant l'apprentissage en fonction:
 - ❺ de ses ressources (type d'institution, personnel, temps d'emploi, lieu et mode d'implantation, etc.)
 - ❻ de ses objectifs
 - ❼ de ses modes d'évaluation
 - ❽ de ses programmes d'apprentissage
- ✘ Identification des besoins de l'apprenant par **l'institution d'utilisation** avant l'apprentissage en fonction:
 - ❾ de ses ressources: (type d'institution, personnel, temps d'emploi, etc.)
 - ❿ de ses objectifs
 - ⓫ de ses modes d'évaluation
 - ⓬ de ses programmes.

Les moyens de recueil des informations sont multiples: enquêtes, questionnaires, tests, etc. Il ressort de cette étude que l'identification des besoins langagiers doit être intégrée au processus même de l'apprentissage des langues étrangères et que tous les éléments du système (analyse des ressources et motivations, définition des objectifs et des modes d'évaluation, choix des méthodologies et des programmes d'enseignement) sont interdépendants.

En annexe à la partie intitulée "*les moyens de recueil*", R. Richterich (1976) présente l'identification des besoins langagiers en fonction de quatre situations diverses:

- ↗ Une personne désire apprendre l'anglais et s'inscrit dans une institution de formation.
- ↗ Une autre veut apprendre l'allemand par plaisir, en autodidacte.
- ↗ Une institution de formation veut organiser et adapter son système d'enseignement du français en fonction des exigences de la demande.

✎ Une institution d'utilisation a décidé de former ses cadres commerciaux en espagnol pour les envoyer prospecter les marchés de certains pays d'Amérique du sud.

Si dans les deux derniers cas, l'identification des besoins langagiers ne se heurte à aucun obstacle majeur, que penser des deux premiers ? Quels besoins langagiers pourra bien avoir une personne relevant du cas I ? L'autodidacte du cas II sera-t-il seul responsable de son apprentissage et de ses besoins langagiers ?

L'apprenant en anglais qui fera partie d'un groupe ne verra-t-il pas ses propres besoins neutralisés au profit de ceux de la collectivité ?

R. Richterich insiste sur le fait que ces cas sont purement hypothétiques. Les types d'informations proposées ne figurent ici qu'à titre indicatif.

Chacun étudie de façon différente. Le processus d'apprentissage est toujours individuel. L'apprentissage en groupe n'empêche pas le processus d'apprentissage individuel. Méthodes et stratégies doivent être diversifiées, puisque chaque apprenant apprend la langue d'une façon différente.

R. Richterich (1976) suggère la mise en place d'unités d'apprentissage souples et provisoires, qui s'adapteraient aux besoins progressivement découverts par les apprenants eux-mêmes. Il propose un cadre de référence pragmatique qui donne une dimension d'authenticité à la langue. A l'intérieur de ce cadre, il élabore une liste d'actes illocutoires, définis par un certain nombre de verbes performatifs, puis de séquences composées d'actes illocutoires et perlocutoires. Il décrit ensuite les situations dans lesquelles se réalisent ces actes de parole à l'aide de différents paramètres (rapport de connaissance, rapport d'autorité, espace/temps, moyen, etc.).

Quels besoins langagiers ?

Pendant longtemps, tout enseignement était déterminé par l'enseignant, indépendamment des apprenants. Les besoins de ces derniers sont maintenant pris en compte. On met l'accent sur l'importance qui doit être accordée à l'apprenant. L'enseignant est celui qui écoute, qui dégage les besoins langagiers, puis forme les apprenants et les oriente.

Or, il semble que cette nouvelle approche puisse comporter des risques. F. Mariet (1977: 5) fait remarquer que « *postuler l'existence des besoins langagiers exprimés et vouloir les faire ressortir d'une conversation avec l'apprenant est insatisfaisant* ». Répondre à la demande du public et à son attente ne signifie pas qu'on cerne ses besoins et qu'on les satisfait. L'apprenant débutant est quasiment incapable de dégager lui-même ses besoins langagiers.

La notion de besoin, telle qu'elle est utilisée, est souvent source de difficulté. Il faudra bien opérer un clivage entre besoins réels et demandes exprimées. L'analyse sémique selon R.Galisson (1970:107-116) du terme "*besoin*" à l'aide du parasynonyme "*demande*" conduit au schéma suivant:

	Manque	Satisfaire	Manifesté	par nécessité désir
Besoin	+	+		+
Demande	+	+	+	+

(Tableau 3)

Il est à remarquer que sur le plan des besoins langagiers, un individu, pour avoir conscience de ce qui lui manque, doit déjà posséder une certaine expérience de ce que permet le langage et du statut socio-épistémologique de celui-ci.

Les besoins et les demandes peuvent se recouvrir à un certain niveau de connaissance. Mais avant et au début de l'apprentissage, il faut éviter:

- ☞ que l'enseignant s'imagine connaître les besoins de son public ou qu'il pense que l'apprenant est capable d'exprimer ses besoins;
- ☞ que l'apprenant s'estime capable d'exprimer ses besoins langagiers ou qu'il suppose chez l'enseignant une semblable capacité.

En outre, l'ambiguïté dans la compréhension et l'utilisation de la notion de besoin conduit souvent l'enseignant à commettre deux erreurs:

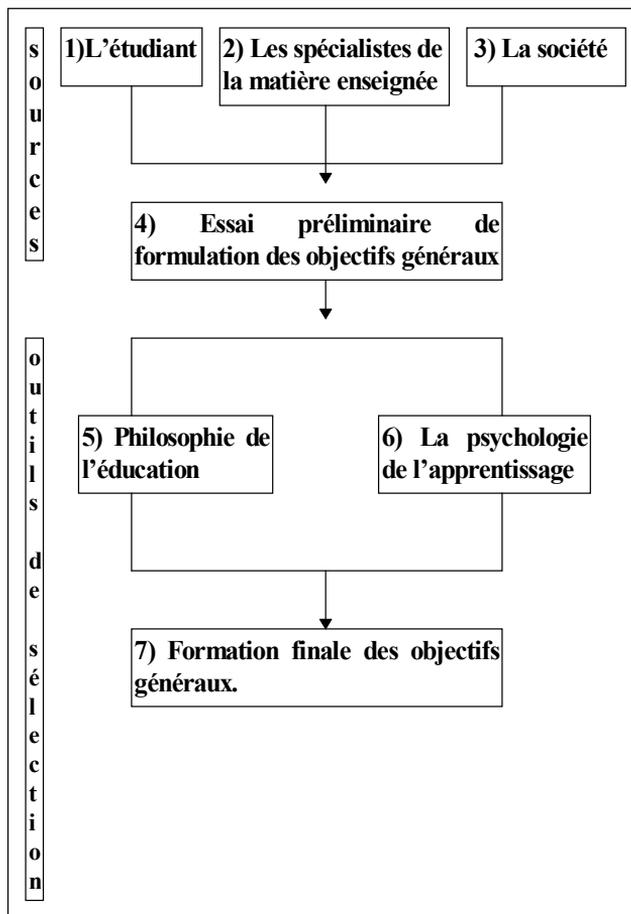
- Croire naïvement aux besoins ressentis (besoins subjectifs) du public et satisfaire ainsi ses demandes. Or, les besoins ressentis ne sont pas forcément les besoins "*objectifs*". Le problème de la formation ne sera pas réglé s'ils sont confondus.
- Tirer la conclusion abusive que les besoins non-ressentis sont seuls valables et seuls dignes d'être pris en considération. Une telle attitude est le signe d'une évolution régressive. L'analyse (des institutions de formation et des institutions d'utilisation) à elle seule ne peut pas avoir de valeur significative.

Il n'y a jamais d'un côté l'individu libre d'éprouver et de satisfaire ses besoins et, de l'autre, l'environnement qui lui prescrit ces besoins. La réalité d'un objectif ou d'un besoin ne peut être perçue que par rapport aux interactions que les individus ou groupes d'individus entretiennent entre eux et avec leur environnement.

Par conséquent, il ne faut pas opposer les besoins subjectifs et individuels aux besoins objectifs et sociaux. Les deux sont indissociables puisqu'un individu ne peut éprouver et satisfaire un besoin que par rapport à un environnement.

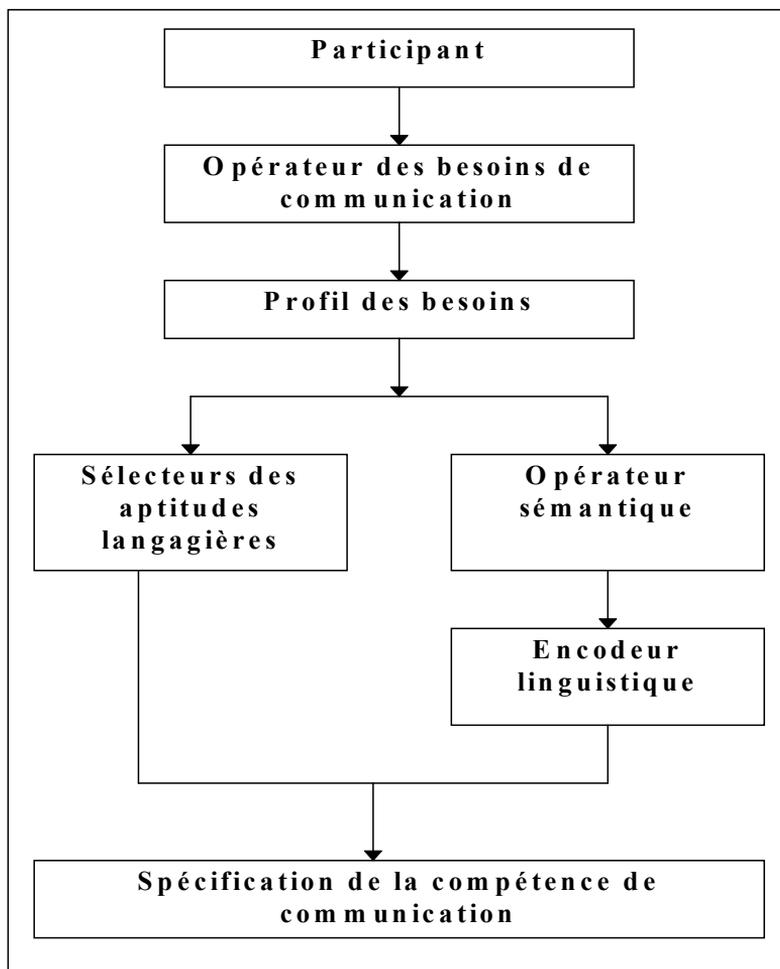
Dans son "*modèle théorique*", reproduit par R. Richterich (1985: 33), R. W. Tyler suggère trois sources d'informations permettant d'identifier les besoins langagiers: la clientèle étudiante, les spécialistes de la matière et la société.

Avant d'arriver à la formulation finale des objectifs généraux, l'auteur propose deux outils pour sélectionner les données recueillies. D'une part, il mentionne la philosophie de l'éducation et, d'autre part, la psychologie de l'apprentissage.



(Tableau 4)

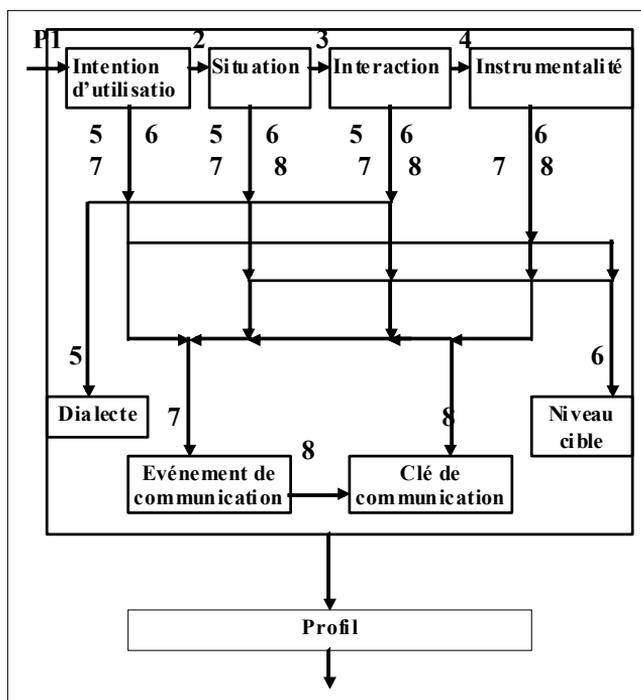
Le modèle de J. Munby, reproduit lui aussi par R. Richterich (1985: 99) sert à spécifier la compétence de communication des personnes apprenant l'anglais à des fins utilitaires selon la démarche suivante:



(Tableau 5)

Notons que, dans ce modèle, "*besoin de communication*" est utilisé à la place de "*besoins langagiers*". R. Richterich (1985: 99) explique qu'il n'y a certainement pas de différence fondamentale entre les deux. La première expression peut marquer une orientation plus fonctionnelle que la seconde.

La partie la plus développée de ce modèle concerne l'opérateur des besoins de communication, avec les composantes et relations suivantes (idem: 100):



(Tableau 6)

Cette partie forme l'essentiel du modèle, parce que les données sur les besoins peuvent le mieux déterminer les usages de la langue dans des situations de communication. Il s'agit de fournir aux responsables de cours fonctionnels d'anglais des listes de données à partir desquelles ils peuvent dégager le profil des besoins de communication des apprenants dont ils ont la charge et déterminer ainsi les contenus d'enseignement/apprentissage correspondants.

La conception et l'utilisation de ce modèle posent, selon R. Richterich (1985: 103), quatre problèmes qui sont au cœur de l'élaboration de tout programme d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Premièrement, un tel modèle impose une seule façon de choisir des contenus à partir d'une description très fine des situations d'utilisation prévisible de langue. Dans le cadre restreint de l'anglais utilitaire, on peut estimer que d'autres types de détermination sont tout aussi valables.

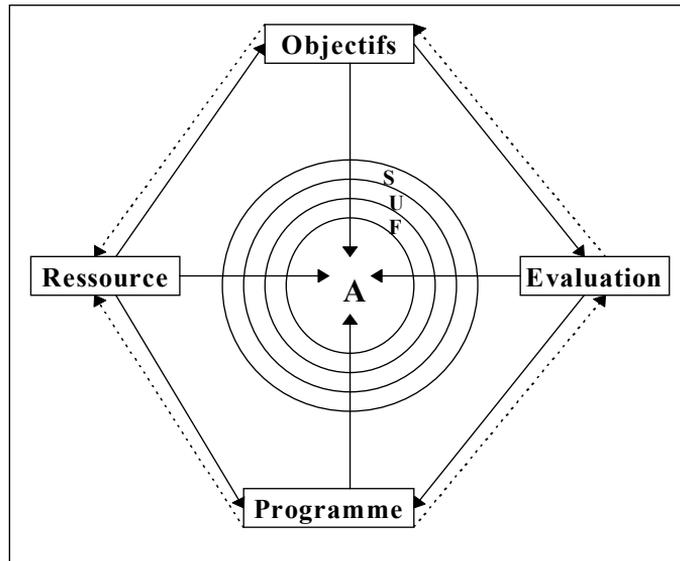
Deuxièmement, la description des situations, qui demande un grand travail d'observation et d'analyse, aboutit à des contenus sous forme de listes de structures linguistiques stéréotypées. On peut se demander si le travail investi dans la description détaillée des situations d'utilisation est pédagogiquement

rentable. En fixant et en limitant de la sorte les contenus, on risque d'imposer à l'apprenant une langue réduite et préfabriquée qui ne correspondra pas à celle réellement utilisée, et surtout on ne le prépare pas à faire face à l'imprévisible de la communication.

Troisièmement, un tel modèle implique une pédagogie axée essentiellement sur l'acquisition de contenus linguistiques et ne laisse que peu de place à l'exploitation, par l'apprenant, de ses propres stratégies d'apprentissage et de communication. Les savoirs et savoir faire sont en quelque sorte prédigérés et il n'a qu'à les ingurgiter tels quels.

Quatrièmement, il est méthodiquement discutable d'isoler, comme le fait J. Munby, la définition des contenus des autres opérations d'élaboration d'un programme. Selon J. Munby, les facteurs "*sociopolitiques*", "*linguistiques*", "*administratifs*", "*psycho-pédagogiques*" et "*méthodologiques*" n'interviennent qu'en second lieu. Le contenu est une nouvelle fois privilégié au détriment de ses interactions avec les autres composantes des systèmes.

Le modèle élaboré par R. Richterich et J.L.Chancerel (1977: 6) est basé sur des principes différents. Les besoins langagiers ont complètement disparu du schéma illustrant l'approche systémique reproduit ci-dessous:



A: Apprenant

F: Institution de Formation

U: Institution d'Utilisation

S: Société

(Tableau 7)

Pour R. Richterich, cette absence de formulation spécifique est normale. Les besoins langagiers en tant que tels n'existent pas. Ils ne peuvent avoir de réalité qu'en rapport avec un objet-but et un ou plusieurs individus. Ils sont donc nécessairement traduits en terme de définition de contenus, de détermination d'objectifs et de description de public. R. Richterich affirme qu'une identification des besoins langagiers n'est pas un but en soi. Elle est toujours au service de quelque chose d'autre et s'incarne dans des pratiques destinées à recueillir des informations sur des personnes et leur emploi d'une langue étrangère pour:

- construire des objectifs;
- choisir des contenus;
- élaborer l'ensemble d'un système d'enseignement/apprentissage;
- régler les interactions entre les composantes d'un système.

Dans le schéma (*cf. tableau 21*), on voit que l'apprenant occupe la place centrale. Tout part de lui et revient à lui. Mais il ne représente pas une entité indépendante. Pour apprendre une langue étrangère, il fréquente une institution de formation qui constitue son environnement immédiat d'apprentissage, lequel est sous l'influence plus ou moins directe d'une société donnée, dont fait partie ce que nous nommons les institutions d'utilisation.

Les pratiques d'identification des besoins langagiers sont diverses. Mais on peut, provisoirement, les classer en deux grandes catégories:

- celles qui recueillent d'abord des informations pour ensuite les exploiter dans une opération de préparation ou de réalisation de l'enseignement /apprentissage (les exemples cités ci-dessus de R. W. Tyler et de J. Munby).
- celles qui, par le fait de recueillir des informations, constituent une action d'enseignement/apprentissage (par exemple, l'identification des besoins pour une approche systémique présentée par R. Richterich dont nous venons de parler).

Cette dernière démarche d'identification des besoins langagiers qui fait appel à une pédagogie de négociation nous paraît difficile à pratiquer. Des auteurs comme H. Besse et R. Galisson (1980: 64), par exemple, se montrent raisonnablement critiques envers une telle démarche. Elle est jugée certes "*plus souple et plus modulable*" et elle a l'avantage de rendre une certaine initiative à l'apprenant, mais elle ne révolutionne pas la problématique des besoins et cela pour plusieurs raisons:

D'abord parce qu'elle continue à utiliser le concept polymorphe de besoins, concept éminemment manipulable et mystificateur pour qui n'est pas averti.

La deuxième raison réside dans le fait que l'apprenant, ignorant une partie de ce qui est négociable (capacités professionnelles du professeur et matériel de l'institution, contenus linguistiques et socio-culturels étrangers), ne sera pas le mieux placé dans cette négociation: la décision risque toujours d'être le fait de la partie le mieux informée (ou supposée telle par l'apprenant).

Par ailleurs, une pédagogie de négociation suppose que l'enseignant se tienne en retrait afin de ne pas imposer ses choix pédagogiques et/ou pratiques. Elle exige qu'il ait à sa disposition une masse ou une variété de documents suffisants pour répondre aux situations quasi imprévisibles, quitte à ne pas tenir compte des demandes. Elle implique, enfin, que l'enseignant ne suive ici ni un cours, ni un manuel préparé à l'avance, mais qu'il improvise constamment. Les conditions ne sont généralement réunies que pour des classes expérimentales.

Conclusion

Il faut bien admettre, en guise de conclusion, que le dialogue, la participation, la négociation, ne pourront se faire sans tenir compte de la personnalité, des capacités, des désirs et des frustrations de l'enseignant. Celui-ci peut vouloir traiter tel ou tel thème, détester tel ou tel texte, etc. Ses connaissances en techniques pédagogiques ne sont pas infinies. Son tempérament, la manière dont il se situe culturellement et psychologiquement par rapport aux phénomènes langagiers jouent un rôle important. Son physique, sa voix, ses comportements, même volontairement neutralisés, peuvent plaire ou agacer. H. Besse et R. Galisson (1980: 132) soulignent que « *Dans la négociation apprenants /institution, l'enseignant ne peut éviter lui-même et ne peut être évité* ». Aussi, cette analyse des besoins langagiers des apprenants adultes donne-t-elle à chacun des pôles du triangle enseignant-langue-enseigné une valeur propre et irréductible aux deux autres.

الاحتياجات اللغوية وأهميتها في العملية التعليمية لدى البالغين

سعد حداد، قسم اللغات الحديثة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

ملخص

لم يعد الهدف من تعلم اللغات مقتصرًا على اكتساب معرفة ثقافية وأدبية للمتعمق بموقع اجتماعي مميز، بل ظهر الآن أفراد من ذوي مهن معينة يرغبون في تعلم اللغات لأهداف تواصلية تحتمها عليهم متطلبات الوظيفة (مدرس، مترجم، دليل، ...). لذلك توجب على علم أساليب التدريس التحسين والتنوع في طرق تعليم اللغات وأهدافه لتلبية رغبات مختلف المتعلمين التي ظهر على إثرها ما يدعى (تعلم اللغات لأهداف خاصة) الذي يركز على القدرات اللغوية التي تتناسب وما يحتاجه المتعلم من قدرات اتصالية في وظيفته. إن التركيز على الفرد المتعلم وعلى دراسة حاجاته اللغوية وتحليلها ظهر نتيجة لضرورة إعطاء أهمية للمتعلمين البالغين الذين تتطلب منهم ظروف العمل أو الدراسة التواصل في لغة أجنبية ما.

في هذه الدراسة المكونة من أربعة محاور نقترح استكشاف مفهوم الاحتياجات اللغوية وتحليلها لكي تشمل تحديد أنظمة التعليم عند الكبار وكذلك بيان حدودها، وبعد ذلك يمكننا تحديد أفق جديدة لتدريس اللغات الحديثة التي تعكس احتياجات ورغبات المتعلم والمعلم .

* The paper was received on Sep. 8, 2011 and accepted for publication on Jan. 15, 2012.

Bibliographie

- Besse, H. et Galisson, R. (1980): *Polémique en didactique*. Paris, Clé International
- Coste, D. et alii (1976): *Un Niveau-Seuil*, Conseil de l'Europe, projet langues vivantes, Paris-Hatier.
- Coste, D. (1976): « Remarques sur quelques enquêtes relatives à l'analyse des besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel », sous la direction de A. PELFRENE, St Cloud-Crédif, Mai, pp.333
- Coste, D. (1977): « Analyse des besoins langagiers et enseignement des langues étrangères aux adultes: à propos de quelques enquêtes et de programmes didactiques », in ELA, n° 27, Juillet-Septembre, pp. 51-77

- Galisson, R. (1970): « Analyse sémiqique, actualisation sémiqique et approche du sens en méthodologie », in *Langue Française*, n°8, Décembre, pp.107-116
- Galisson, R. et Coste, D. (1976): *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.
- Mariet, F. (1977): « A propos d'une typologie des objectifs d'un enseignement du français aux adultes en formation », in *Langue Française*, n°36, Décembre.
- Porcher, L. (1977): « Une notion ambiguë, les besoins langagiers », in *Cahiers de CRELEF, Université et CRDP, Besançon*, n°3, pp.1-12
- Porcher, L. (1978): « Interrogation sur le public, la langue, la formation », in *ELA*, n°30, Avril-Juin, pp.4-17
- Richterich, R. (1973): *Système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Richterich, R. (1976): « Essais d'application d'un cadre de référence pragmatique à la réalisation de matériel d'apprentissage du FLE », in *Bulletin CILA, Neuchâtel*, n°24, pp.18-32
- Richterich, R. et Chancerel, J.L. (1977): *L'identification des besoins des adultes apprenants une langue étrangère*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Richterich, R. (1985): *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris, Hachette.
- Vigner, G. (1980): *Didactique fonctionnelle du français*. Paris, Hachette.