

L'identification des besoins en langue étrangère des publics spécifiques: préalables à leur opérationnalisation didactique

1. Quelques avant-propos

1.0 Chacun garde en mémoire l'intérêt soulevé par la notion de besoin lorsqu'elle est apparue en didactique des langues. Soit – et surtout – comme élément constitutif d'un système d'ensemble, celui construit dans le cadre du Conseil de l'Europe dès le début des années soixante-dix; soit en tant qu'instrument susceptible de renouveler la réflexion et la pratique dans un domaine où elle s'enlisait, celui des publics spécifiques, ou encore de l'asseoir dans un domaine neuf (aux yeux, du moins, de la législation française) celui de la formation continue.

Quelques années plus tard, cette notion suscite au moins autant de rejets que d'adhésions de la part des « théoriciens » de la didactique; l'essentiel des ouvrages consacrés à ce qu'il est convenu d'appeler « approche communicative » ne lui réservent qu'une place limitée (BRUMFIT et JOHNSON, éd., 79; MOIRAND, 82), quand ils ne la passent pas sous silence (WIDDOWSON, 78). D'un autre côté, elle n'a que rarement inspiré les auteurs de matériels pédagogiques, dans le domaine français du moins.

Est-il alors temps de conclure, comme le font déjà certains, que ce ne fut qu'un inopportun détour dans le cheminement de la didactique? Je penche, quant à moi, à considérer que bon nombre de critiques formulées sont susceptibles d'enrichir la problématique des besoins langagiers, bien plutôt que de la renvoyer au placard.

Sans prétendre substituer un modèle à tant d'autres, ni énumérer des moyens pratiques d'opérationnalisation, je voudrais seulement tenter d'articuler les éléments essentiels d'un débat instruit trop souvent sur une suite de malentendus, fussent-ils ou non des refus d'entendre. On ne cherchera donc pas ici autre chose qu'un essai de rationalisation des préalables.

Mais commençons par esquisser le cadre dans lequel va se situer notre réflexion.

1.1 Les deux « modèles » (terme que je n'utilise ici que par commodité provisoire) les plus couramment critiqués sont celui du Conseil de l'Europe (résultant surtout des travaux de RICHTERICH, 73, 77 et autres) et celui proposé par MUNBY (78). Mais tous deux ne sont pas de même nature puisque seul le second de ceux-ci a été conçu dans la perspective

explicite des publics spécialisés (scientifiques, techniques et professionnels), celle qui nous occupe ici; et que, d'autre part, le modèle de MUNBY traitant non seulement des besoins mais de l'ensemble des questions relatives à l'élaboration de programmes d'enseignement/apprentissage, son pendant serait non pas le(s) seul(s) modèle(s) RICHTERICH mais l'ensemble du système d'apprentissage du Conseil de l'Europe (TRIM, 73). De ces divers éléments nous aurons à tenir compte dans nos questionnements.

1.2 Tenants et adversaires de l'analyse des besoins ne parlent pas depuis des lieux théoriques différents, tant s'en faut; la plupart d'entre eux (et, à vrai dire, ceux qui m'importent) tiennent leurs positions au nom de la centration de l'apprentissage sur l'apprenant, voire s'attachent à la constitution d'un enseignement/apprentissage de la communication bien plus que de la langue. Ce serait donc simpliste et réducteur de ne voir là qu'une énième querelle des anciens et des modernes.

1.3 On peut cependant remarquer que les effets produits par ce débat (analyse de besoins ou non) sur la pratique enseignante (dans la mesure où celle-ci, notamment en langues de spécialité, inclut l'élaboration plus ou moins complète de matériel) vont dans deux directions exactement opposées: identifier les besoins des apprenants implique de la part des concepteurs qu'ils consacrent une partie de leur activité préparatoire à des questions extérieures à ce qui se passe dans le temps et le lieu de la classe (même si – et, en fait, parce que – ces questions sont censées peser directement sur l'organisation et le déroulement de la classe).

A l'inverse, le refus de l'analyse des besoins peut trouver argument, comme on le verra, de ce que celle-ci aurait, précisément, détourné les concepteurs du terrain où tout se joue, celui de la classe; de ce qu'elle n'aurait été, en somme, qu'un alibi supplémentaire pour fuir et masquer les vrais problèmes, les problèmes à proprement parler pédagogiques.

1.4 Enfin, dernière remarque préliminaire, bon nombre des critiques les plus recevables tombent plus d'une fois dans l'un des travers que justement elles imputent aux modèles d'identification des besoins: la substitution d'objet, le déplacement de perspective, ce qui ne facilite guère l'intelligibilité du débat (voir COSTE, 77). Vous pensez qu'il est question d'identification des besoins, on vous parle en fait de détermination d'objectifs, de capacités langagières à acquérir, d'élaboration de contenus linguistiques d'enseignement, toutes questions directement liées à celle des besoins mais, puisque liées, distinctes de celle-ci. Il n'est pas non plus

toujours aisé de discerner ce qui s'adresse ou non à l'analyse de besoins dans certaines réfutations globales de conceptions connues, par exemple, sous le nom d'approches notionnelles-fonctionnelles.

2. *Éléments pour une critique de la notion de besoin et de ses procédures d'identification*

2.1 *Des mises en garde rapidement oubliées*

Si, comme je l'ai avancé, le débat repose sur quelques solides malentendus, le moindre ne réside sans doute pas dans l'oubli un peu hâtif de quelques positions fondamentales développées par les premiers auteurs, qui, justement se présentent comme des mises en garde, comme des invitations à n'user de la notion qu'avec prudence, à ne point négliger certaines conditions élémentaires de mise en œuvre.

2.1.1 Qu'il suffise, d'abord, de relire RICHTERICH. Il y a, chacun le sait, deux modèles RICHTERICH. Le second (RICHTERICH et CHANCEREL, 77) est venu corriger ce que le premier (TRIM et autres, 73) pouvait avoir de trop rigide et de trop systématique aux yeux de plus d'un. Cependant, dès son premier projet, RICHTERICH met l'accent sur quelques caractères fondamentaux, qu'il précisera par la suite:

- (i) La notion de besoin s'inscrit dans un système de relations d'interdépendance et n'a de sens (et d'opérationalité) qu'à l'intérieur de ce système: relations avec attentes et motivations d'une part, avec objectifs d'autre part, avec évaluation enfin.
- (ii) Tous les besoins langagiers ne peuvent être identifiés au même titre ni au même degré (c'est l'opposition, souvent mal interprétée, entre besoins objectifs et besoins subjectifs, termes effectivement ambigus).
- (iii) Si l'identification des besoins peut se traduire dans la définition des objectifs, ce n'est jamais qu'au prix d'un compromis, entre besoins et ressources d'une part, entre les divers partenaires de l'acte d'enseignement/apprentissage d'autre part.
- (iv) Le cheminement de cet acte entraîne l'évolution des besoins: certains sont satisfaits, d'autres sont créés. Leur identification ne saurait donc se limiter à une opération préalable, elle est dynamique, permanente, continuée tout au long du programme.

Mais s'agissant aussi bien des effets produits par l'introduction de la notion en didactique des langues étrangères que des difficultés que rencontrera son application (pour peu, notamment, que l'on s'attache à respecter les principes énoncés plus haut), RICHTERICH (75, cité dans COSTE, 77), est bien loin de pécher par excès d'optimisme:

«Illusion scientifique qui renvoie le changement aux calendes des bilans de recherche et des vérités; illusion pédagogique qui donne à croire que la connaissance des besoins suffit à transformer les pratiques d'enseignement mais aussi prétexte tantôt à tout modifier, tantôt à tout laisser en l'état.»

N'importe au total que l'on veuille y voir coquetterie d'auteur, prudence tactique ou lucidité prémonitoire, cet article contient l'essentiel des préventions et critiques qui seront adressées par la suite à la notion et à sa mise en œuvre, tout en dénonçant à l'avance la tentation qui se développe aujourd'hui: celle du tout ou rien.

On voit bien, en outre, par ces quelques remarques, ce qui sépare déjà RICHTERICH de MUNBY, s'agissant notamment du point (iii) et surtout du point (iv), comme l'ont par ailleurs bien souligné MOUNTFORD (81), ALTMAN (80) ou encore STREVEN (80) qui, tous, voient dans la prise en compte de l'évolution des apprenants au cours de l'apprentissage la condition impérative pour que l'identification des besoins constitue un instrument fiable de centration de l'apprentissage sur l'apprenant.

2.1.2 Bien qu'il ne porte aucune responsabilité dans les travaux du Conseil de l'Europe cités jusqu'ici, les points de vue exprimés par PORCHER (77) me semblent eux aussi entrer dans la catégorie des mises en garde oubliées (pour des raisons d'ailleurs plus institutionnelles que scientifiques). Qu'elles aient ou non pesé sur l'évolution de RICHTERICH entre 1973 et 1977, on a là des prises de position d'une extrême prudence («besoin n'est pas un concept, mais, au mieux une étiquette sur un flacon qui n'existe pas») en même temps qu'une adhésion de principe à des systèmes d'apprentissage intégrant l'identification des besoins («pas en avant considérable qu'il serait irresponsable de récuser»). A quoi s'ajoute l'énoncé de quelques écueils privilégiés:

- a) «Les attentes, les demandes, les vœux, les souhaits, les exigences, les motivations, les buts, les besoins, sont allégrement confondus...»
- b) «Les besoins d'un individu ou d'un groupe (en formation) ne se confondent jamais avec ce que cet individu ou ce groupe en dit, bien que, pour les déterminer, il soit nécessaire de prendre en compte également ce qui est ainsi dit.»
- c) «Du coup, un autre piège se lève, inverse: certaines tentatives ont lieu pour déterminer les besoins d'un public sans consultation de celui-ci.»
- d) «Dès lors, on comprend que s'affrontent deux chevaleries ennemies, qui s'excommunient mutuellement et qui, pourtant reposent toutes les deux sur des hypothèses fondamentalement fausses: d'une part une certaine attitude non directive, d'autre part une certaine volonté technocratique.»

pour aboutir à la conclusion que «l'analyse des besoins est à la fois indispensable et dangereuse.»

2.1.3 Je ne sais si l'on doit s'étonner ou non de ce que bon nombre des objections faites, beaucoup plus récemment, au modèle proposé par MUNBY se trouvent reprendre en partie – et, pas toujours, semble-t-il, en toute connaissance de cause – les propos de RICHTERICH et de PORCHER. Ainsi en va-t-il de deux textes, par ailleurs, très stimulants et qui m'ont inspiré sur nombre de points, dus à P. EARLY (79 et 81). Celui-ci montre que la catégorie «participant» de MUNBY, usager réel de la langue cible placé dans des situations réelles d'utilisation, ne saurait être considérée comme l'équivalent de l'apprenant, dont la compétence n'est au mieux que partielle et qui présente (nous y reviendrons) un autre type de besoin: le besoin d'apprendre. Selon EARLY, le participant est celui qui joue un certain rôle social, l'apprenant celui qui se demande comment il pourra tenir ce rôle:

«Missing from the MUNBY model is an adequate sense of the learner in the here – and – now bringing to the learning task all that he or she is, and all that he or she knows...»

«Yet no course design can be valid which leaves out of account the individual learner's interests and motivation; his personality; his aptitudes, and skills as a second language learner; his reactions to the classroom situation.»

Personne, j'imagine, n'objectera quoi que ce soit à des propos tels que ceux-ci, sinon, sans doute, qu'il s'agit là d'une définition partielle mais adéquate de la catégorie «ressources» (de l'apprenant en l'occurrence), l'un des quatre pôles du schéma proposé par RICHTERICH (77); et que si sur d'autres points le débat s'est assez sensiblement enrichi, il n'a, sur celui-ci, fait que s'amplifier.

2.2 *Besoins et besoins: affiner la notion*

2.2.1 Les approches «classiques» réduisent les besoins à des besoins strictement linguistiques; c'est d'ailleurs la condition pour qu'un système d'identification des besoins s'articule, s'emboîte partie par partie, avec un système de détermination de contenus d'enseignement. Lorsqu'EARLY dit que l'apprenant a, d'abord, besoin d'apprendre, il met ainsi l'accent sur un type de besoins que l'on peut appeler psycho-affectifs et dont, précisément, la satisfaction est de nature à permettre que soit comblé le fossé entre ce qu'est un apprenant donné et ce que serait le participant qu'il souhaite devenir. Or les problèmes de communication n'étant pas seulement des problèmes de langue, la solution à ces problèmes ne saurait être uniquement linguistique. Par exemple, KNIGHT (81) met clairement en évidence la part de facteurs psychologiques dans le

blocage de négociations commerciales ou professionnelles en langue étrangère, blocage attribué dans un premier temps au seul handicap linguistique, en toute logique d'ailleurs, dès lors que les besoins ne sont examinés, voire intériorisés, qu'en termes de comportements langagiers-cibles.

2.2.2 Ce n'est nullement dire que l'on fasse fausse route en s'attachant à décrire linguistiquement des situations-cibles, ainsi que les comportements langagiers qu'elles supposent; mais seulement que cette analyse n'épuise pas plus l'identification des besoins que celle-ci n'épuise la définition des contenus. C'est cela aussi que veut indiquer EARLY, point de vue assez largement partagé aujourd'hui, à certaines nuances près (quelques unes d'importance); par exemple par MOUNTFORD (81) lorsqu'il s'attache, parmi tant d'autres, à clarifier la question en distinguant l'importance respective du «quoi», du «pourquoi» et du «comment» de l'enseignement/apprentissage dans l'identification des besoins, elle-même pouvant recouvrir quatre réalités différentes:

- (i) description du comportement langagier-cible;
- (ii) ce que l'institution ou la société considèrent qu'il est nécessaire ou souhaitable d'apprendre;
- (iii) description des besoins ressentis par l'apprenant;
- (iv) ce qui est perçu (par l'apprenant ou d'autres) comme problématique ou déficient dans sa performance présente.

On peut retenir qu'à côté de l'analyse de comportements langagiers-cibles, une place doit être faite aux besoins d'apprentissage, dont certains sont proprement langagiers et d'autres non. Ce qui, si par besoins d'apprentissage on entend l'ensemble de ce que requiert la communication dans le cours même de l'apprentissage, ne va pas sans de nombreuses implications, et notamment:

- un certain nombre de présupposés didactiques; par exemple que c'est en communiquant que l'on apprend à communiquer, ou que chacun apprend à sa manière et à son rythme;
- une (meilleure) connaissance de cette situation de communication particulière que constitue la classe de langue et des interactions langagières dont elle peut être le théâtre;
- une (meilleure) connaissance de ce que sont les stratégies individuelles d'apprentissage;
- la prise en compte de ces données par une attention toute spéciale portée tant aux différences individuelles propres à chacun dans ses comportements (voir notamment ALTMAN, 80 et STREVEN, 80) qu'à l'évolution de chacun dans le cours de l'apprentissage.

2.2.3 Outre la question des besoins autres que linguistiques (2.2.1) et des besoins que nous avons nommés d'apprentissage (2.2.2), une troisième manière, très répandue celle-ci, d'exhiber le caractère restrictif des analyses de besoins «traditionnelles» consiste à leur imputer de réduire l'enseignement/apprentissage à des préoccupations étroites, utilitaires, immédiates, en un mot «fonctionnelles». Ainsi GERMAIN (1979):

«Lorsque les auteurs d'Un Niveau-Seuil affirment dans leur avant-propos qu'ils concentrent leur attention «sur l'apprenant lui-même», il faut comprendre qu'il ne s'agit pas à proprement parler de l'apprenant en tant qu'individu mais bien en tant que membre d'un certain groupe d'ordre professionnel.»

«Quant à ses aspirations personnelles ou intérêts et à ses besoins socio-culturels, ils sont pratiquement toujours laissés pour compte. Le caractère limitatif de ce type d'analyse saute aux yeux si l'on songe que les besoins identifiés pour un poste donné restent identiques quelle que soit la personne qui occupe le poste.»

Remarques doublement intéressantes: d'une part en ce qu'elles nous renvoient au problème évoqué plus haut des différences individuelles (mais envisagées ici en relation avec les comportements langagiers-cibles); d'autre part en ce qu'elles s'appliquent (bien qu'à propos d'un ouvrage qui ne les concerne que par rebond) aux enseignements de discours spécialisés. Même son de cloche chez DEBYSER (77):

[Les technocrates] «vous expliquent que la république n'a pas besoin d'un enseignement des langues, si ce n'est pour trois cent soixante-douze secrétaires bilingues, trois douzaines d'ingénieurs agronomes et vingt-trois maîtres d'hôtel, ou encore qu'il ne faut enseigner *que* le français des notices d'utilisation de matériel aux élèves des collèges technologiques, celui du secrétariat aux dactylos, celui des cadres aux chefs de service. Tout cela n'est ni très démocratique, ni très éducatif, ni conforme aux options de la formation permanente, ni même et tout simplement — — d'une pédagogie très efficace; ce n'est qu'une caricature déformée du français fonctionnel, rétréci à ne plus être que le français du poste de travail.»

2.2.4 Avec cet antagonisme (sup-) posé entre besoins socio-professionnels et besoins socio-culturels, qui recoupe mais ne recouvre pas l'opposition entre besoins personnels et besoins des institutions, voici l'un des aspects les plus délicats et les plus controversés: celui de la critique idéologique. A noter d'ailleurs que la rareté des écrits fait curieusement pendant aux déversements de parole dont elle ne cesse de faire l'objet. Mais au-delà des incantations cérémonielles contre les supposés marchands de canons, retenons quelques-uns des arguments avancés par PELFRENE (et autres 76, 77 et 80).

Il part de la constatation que coexistent, dans la pratique de l'analyse de besoins, deux tendances opposées («technocratique» et «spontanéiste») également insatisfaisantes tout en présentant chacune des dimensions positives: l'une oublie l'individu mais pose la dimension sociale et économique, l'autre faisant le contraire.

Affronter cette contradiction entre individuel et social conduit PELFRENE à poser une série d'hypothèses de travail, que l'on peut tenter de résumer ainsi:

- la notion de besoin n'est pas définissable *a priori*;
- non plus que la notion de besoin langagier, qui ne peut se réduire à une composante strictement linguistique;
- une analyse des besoins langagiers consiste non pas à établir des inventaires d'«objets» indéterminés mais à interroger les champs de référence ou d'explicitation des besoins en étudiant les discours tenus par toutes les parties prenantes de l'activité d'enseignement/apprentissage;
- par rapport à cette activité, dont il n'est pas isolable, le besoin est un procès historique.

La mise en œuvre didactique de la notion se construit alors dans une problématique multi-dimensionnelle (homologue de la pluri-référence des représentations que les individus ont des besoins langagiers), qui inclut les dimensions linguistique, psychologique, psycho-socio-logique, politique, idéologique.

«C'est donc dans la prise en compte de l'ensemble des constructions du besoin langagier qu'une stratégie de formation a le plus de chances de remplir son «contrat». Mais il faut constater que rares sont les pédagogies ou les stratégies de formation (concernant l'enseignement du français) qui ont su recouvrir les cinq domaines de référence décrits plus haut.»
(PELFRENE, 1980)

2.3 La non-opérationnalité des modèles

Pour peu que l'on ne prête pas à leurs auteurs des intentions qui sont peut-être les leurs mais qu'ils n'expriment pas ouvertement, les critiques envisagées jusqu'ici, prises séparément, n'impliquent pas une mise en question d'ensemble, et donc pas non plus le rejet à tout coup de l'identification des besoins en tant qu'outil de rénovation méthodologique. Lorsque, par contre, il y a un rejet global, celui-ci s'appuie soit sur la totalisation des points précédents, donnant alors à penser que la somme des inconvénients et des difficultés non résolues excède par trop celle des avantages; soit sur ce que l'on pourrait nommer la linéarité de bon nombre des modèles disponibles; soit sur l'observation de ce qui se passe dans les faits (du moins pour ce qui est du domaine français): à savoir que l'identification des besoins a plus souvent servi de caution théorique à coloration flatteusement moderniste que d'appareil concret de résolution des problèmes didactiques.

2.3.1 Par linéarité j'entends ce qui fait qu'un système est perçu, sinon conçu, comme une succession d'étapes à parcourir dans un ordre immuable dès lors que chacune apparaît comme le résultat de la précédente et comme débouchant sur la suivante.

Ainsi en va-t-il, dans une large mesure, du système d'apprentissage du Conseil de l'Europe et du modèle de MUNBY. D'où leur carence à prendre en compte des besoins autres que linguistiques et à concevoir ceux-ci autrement qu'en termes de situations-cibles. La linéarité de ces modèles a été trop souvent analysée (s'agissant de MUNBY, par EARLY ou par HAWKEY, 80) pour que l'on y revienne; ajoutons seulement deux remarques.

D'abord que, dans les faits, elle en a conduit plus d'un à adopter et proposer des démarches didactiques dont la rigidité ne le cédait que de peu à celle des pratiques auxquelles elles entendaient se substituer; et je fais partie du nombre (voir LEHMANN, dans GALISSON 80; texte écrit en Décembre 1977):

1. analyse des besoins →
2. choix et analyse des situations/discours-cibles →
3. détermination des contenus d'enseignement →
4. élaboration du matériel.

D'autre part qu'une procédure comme celle que je proposais, en quatre (peu importe le nombre) phases liées, conserve, en dépit de tout, une vertu pédagogique quasi virginale: celle de montrer, exemplairement, quelles potentialités de blocage renferme chaque articulation entre chacune des étapes.

2.3.2 Peu importe au total de savoir lequel des trois virages serait le plus délicat à négocier; le fait est que bon nombre des praticiens qui se sont essayés à ce genre de parcours se sont au bout du compte retrouvés, à l'issue de l'une ou l'autre des trois premières étapes, munis d'énormes catalogues dont ils ne savaient que faire.

Au demeurant, et quelle qu'en soit la raison, l'élaboration de cours d'enseignement fonctionnel du français n'a que rarement donné lieu à des analyses de besoins menées avec une volonté de rigueur analogue à celle des travaux de référence; contrairement à l'anglais, il ne s'en trouve pas un seul de ce type sur le marché de l'édition française. Tout au plus les auteurs proclament-ils, parmi d'autres principes à la mode, que leur cours a tenu le plus grand compte des besoins des apprenants.

2.4 Retour à la classe

Reste à rappeler, au bout de cette tentative de survol des critiques adressées le plus couramment à l'analyse des besoins, une dernière condamnation, globale et de principe, quelles qu'en soient, donc, les modalités; condamnation prononcée au titre des effets produits, tant sur les préoccupations des théoriciens que sur le travail des enseignants et la pratique des formateurs: attirer les uns et les autres sur un terrain sans enjeux et les mobiliser à des tâches-alibi; masquer les vrais problèmes didactiques, qui sont ceux de la classe, de ce qui s'y dit et de ce qui s'y fait.

3. Critique des critiques

3.0 Je n'aurais pas entrepris ce survol de l'essentiel des objections et critiques suscitées par les pratiques d'analyse de besoins des apprenants en langue étrangère – et notamment par les plus connus des modèles y visant – si ces critiques me paraissaient, au bout du compte, infondées et irrecevables. Elles me semblent, au contraire, utiles et nécessaires; c'est en les prenant rigoureusement en compte et en affrontant les problèmes soulevés que l'on parviendra à donner à l'analyse de besoins l'efficacité, la simplicité et, partant, le développement qu'elle ne connaît pas encore.

Telle n'est pas la tendance dominante puisqu'une fois de plus la didactique des langues est agitée de convulsions antagonistes face auxquelles la tentation de plus d'un est tantôt d'inverser la vapeur, tantôt de fuir en avant. Et l'on voit qu'au nom d'interrogations légitimes – portant moins, au départ, sur les principes généraux que sur les conditions d'opérationnalisation – on en vient à rejeter plus ou moins globalement les apports de l'analyse de besoins.

3.1 Amalgame, rejet, fuite en avant

Dans ce camp du rejet, coexistent plusieurs attitudes.

3.1.1 Le premier cas est celui où l'adhésion aux principes sert à masquer le refus de l'analyse concrète: on fera usage de la notion, présentée comme préalable à l'organisation d'un cours, sans pour autant recourir aux appareils d'identification. Les besoins langagiers sont réputés faire partie des données à prendre en compte, mais rien n'est dit ni sur la

manière de les identifier, ni sur la façon dont cette prise en compte se traduit concrètement dans l'enseignement/apprentissage, ni non plus sur les voies par lesquelles on s'assure qu'ils sont satisfaits. Relevant plus de la philosophie didactique que de la technique méthodologique, cette attitude tente de brouiller les cartes au profit de celui qui les tient toujours (le concepteur ou l'enseignant) puisque la notion de besoin n'est là que pour légitimer l'édifice, notamment d'un enseignement spécifique à des publics spécifiques ou réputés tels; en fait, dans cette optique, la spécificité relève beaucoup plus de la nature des discours-cibles que de tout autre facteur.

3.1.2 La deuxième attitude est, au sens non polémique de ce terme, conservatrice: l'analyse des besoins, ses apports théoriques et opératoires, les problèmes qu'elle a permis de mettre en lumière sont ignorés et les pratiques méthodologiques d'élaboration de cours et de matériel sont, à quelques détails près, maintenues dans leur état antérieur. Mais ce sont alors, en toute connaissance de cause, les avancées suscitées par les diverses approches communicatives dans leur ensemble qui sont ainsi repoussées.

3.1.3 Dans une troisième attitude, c'est la notion même de besoin langagier qui se trouve, en même temps que toute idée d'identification, rejetée hors du champ de la didactique. Cette attitude résulte, comme on l'a vu, soit des principes soit des résultats. Pour ce qui est des principes, partant de l'impossibilité de définir précisément la notion on en conclura qu'il n'est pas envisageable de la mettre en œuvre opératoirement. S'agissant des résultats, nous avons largement développé; en somme, le fait que la problématique des besoins soit malaisée à mettre en œuvre et qu'elle n'induit, par elle-même, ni une méthodologie réglant, entre autres problèmes, l'organisation des progressions, ni des techniques et stratégies aptes à assurer l'apprentissage, tout cela suffit à la disqualifier.

Mais, dès lors qu'il s'agit bien de viser un authentique apprentissage de la communication, on se tournera vers des innovations d'un autre type, qui semblent postuler, sans toujours le dire, que l'apprenant règlera lui-même les problèmes qu'il peut avoir avec ses besoins langagiers. Et certains prônent ainsi le recours à l'auto-apprentissage (voir surtout HOLEC), d'autres des techniques liées à la psychologie des groupes telles que Community Language Learning, comme remèdes aux maux dont souffre la didactique.

Ces deux voies sont, sans nul doute, également enrichissantes et mon intention n'est nullement d'en faire la critique, ici ou ailleurs. Mais y voir

le substitut à la défaillance de l'identification des besoins ne va pas sans susciter au moins quelques sérieuses objections.

D'un côté, on ne voit guère en quoi elles sont incompatibles, en tant que techniques d'apprentissage, avec la problématique des besoins. Des besoins non identifiés ne seront jamais pour autant des besoins qui n'existent pas. Quant à s'en remettre à l'apprenant, c'est oublier ce que disaient PELFRENE et PORCHER, que celui-ci ne peut que médiatiser ses besoins par les représentations qu'il en a. En somme, sur ce dernier point comme sur bon nombre de ceux abordés plus haut, on risque la fuite en avant et la dérobade alors qu'il conviendrait d'aborder de front et ensemble la totalité des solutions possibles à la totalité des problèmes posés.

Scepticisme d'un autre côté, dans la mesure où il s'agit à l'heure actuelle de pratiques de grand luxe, qui ont toutes chances de le demeurer. Elles ne sont guère utilisées aujourd'hui que dans des pays riches, au sein d'institutions disposant de moyens (en matériel, en enseignants et chercheurs) hors de proportion avec ce qu'il en est en moyenne, à l'adresse de publics eux aussi fort bien pourvus. Elles devront, certes, se développer, mais ne convient-il pas de prendre en compte (*a fortiori* dès lors que certains reprochent aux procédures d'identification des besoins de constituer un luxe coûteux) ce que cela représenterait d'efforts et de temps que de former, à l'échelle de sociétés entières, les enseignants à l'utilisation de ces techniques complètement nouvelles; plus encore, ce qu'il conviendrait d'entreprendre pour provoquer chez des publics étendus les modifications d'attitudes et de représentations face à l'apprentissage requises par leur mise en œuvre effective.

Ceci étant, toutes ces techniques ont leur rôle à jouer dans le renouveau de la didactique; on souhaiterait seulement que ce rôle soit autre chose qu'un alibi provisoire ou un argumentaire convoqué quelque temps pour les nécessités de la polémique.

3.2 Les apports irremplaçables de l'analyse de besoins

Au regard de ces tendances aboutissant à abandonner purement et simplement les problématiques didactiques impliquant l'identification des besoins des apprenants et à leur substituer de nouvelles procédures qui me semblent déplacer les problèmes plutôt que les résoudre, demeurent, pour peu que l'on recherche corrections et améliorations, bon nombre de raisons de persévérer. Nous n'en rappellerons que quelques-unes. Elles ont sans doute en commun une idée assez simple: si enseigner c'est créer un cadre dans lequel l'apprenant puisse faire vivre ses besoins, il

n'est peut-être pas indispensable que ceux-ci aient été explicitement définis et catalogués par l'enseignant, mais il sera pourtant d'autant plus facile de créer ce cadre adéquat que l'on aura une idée plus précise des besoins en question. En somme, là comme ailleurs, ce qui va sans dire va souvent encore mieux en le disant.

3.2.1 En premier lieu, considérons l'un des apports fondamentaux représenté par l'introduction de la notion de besoin en didactique des langues: l'inscription de celle-ci dans le social, ou plus exactement la prise en compte effective par la didactique d'une inscription – qu'il ne suffit pas d'ignorer pour qu'elle n'existe pas – de l'activité d'enseignement/apprentissage dans la réalité sociale. Quelles qu'en soient les modalités, tout ce qui consiste à s'interroger sur ce que sont les apprenants, sur ce qu'ils seront amenés à entreprendre une fois achevé l'apprentissage, sur les conditions matérielles dans lesquelles se déroulera l'apprentissage (incluant ce que sont les enseignants et l'institution de formation), tout cela concourt à fracturer cette coquille abstraite dans laquelle avait été enfermée la situation-classe. De même qu'aujourd'hui l'on façonne des outils d'analyse tentant de rendre compte de la nature sociale de la communication et du langage, de même les problématiques dont nous parlons sont-elles nécessaires pour intégrer à la didactique sa composante sociale, ce qui ne veut pas dire qu'elles soient suffisantes. De ce point de vue, l'analyse des besoins intéresse tout enseignement de toute langue à tout public, et pas seulement les langues de spécialité.

3.2.2 S'agissant maintenant des langues de spécialité, l'analyse de besoins me paraît tout particulièrement nécessaire et irremplaçable.

C'est d'abord la spécificité des publics relevant de ce domaine qui est en cause; il s'agit donc là d'une question de principe. Elle tient, cette spécificité, dans une très large mesure à ce que ces publics, contrairement à certains autres, savent qu'ils apprennent une langue étrangère pour en faire quelque chose: qu'ils ont, en somme, conscience de l'existence, sinon de la nature précise, de situations dans lesquelles ils auront à produire et utiliser certains discours. Nous savons (cf. 2.2.2) que l'analyse de ces situations et de ces discours-cibles ne suffit nullement à épuiser la notion de besoin d'apprentissage; mais nous voyons bien aussi que si l'on ne prend pas en compte ces discours et ces situations, et donc la face proprement linguistique de leurs besoins, les publics en question n'ont alors que bien peu de spécificité.

De même savons-nous à quels excès ont pu conduire des pratiques aboutissant à privilégier exclusivement les besoins socio-professionnels.

Il n'en demeure pas moins qu'à côté d'autres besoins qu'il ne faudrait pas ignorer pour autant, les besoins socio-professionnels existent, qu'ils sont eux aussi partie prenante de la réalité sociale, même si c'est avoir belle âme que de les considérer comme dégradants, sales et indignes.

Ces publics présentent une autre spécificité, secondaire, puisque découlant de la précédente: la contrainte de temps, trop connue pour qu'il soit nécessaire de développer; cette contrainte, comme le montre EARLY (81), est présente dans tout apprentissage, mais particulièrement pour les publics qui nous concernent. Y satisfaire implique que l'on ménage, pour les apprenants, des situations dans lesquelles ils puissent réaliser un maximum d'économies dans leurs efforts d'apprentissage. De là la nécessité sans doute qu'ils apprennent à apprendre et, surtout, que les conditions concrètes de l'enseignement tiennent le plus grand compte des habitudes et aptitudes d'apprentissage de chacun. Cependant, bien qu'elle n'y suffise pas, une bonne connaissance de la cible représente un facteur essentiel pour la réalisation de ces économies.

4. *En forme de conclusion programmatique: réconcilier le quoi et le comment enseigner et apprendre*

4.1 Reprenant, avec MOUNTFORD (81), les quelques questions que l'on peut, traditionnellement, se poser à propos de l'enseignement/apprentissage (le «quoi», le «pourquoi», le «comment», le «à qui», etc. . . .), nous remarquons qu'il y faudrait une formule supplémentaire, rendant compte de l'inscription sociale, mais qui en fait touche à toutes les autres en les recouvrant partiellement; constatons en outre à quel point est réducteur ce débat qui se limite à opposer le quoi et le comment, ou à interroger la seule priorité de l'un sur l'autre. Trancher, par exemple, en repoussant une approche trop exclusivement centrée sur les contenus (le «quoi»), au profit du «comment», c'est, en termes de procédures d'élaboration de cours, se maintenir dans une vision linéaire que pourtant l'on dénonce. Penser, comme semble le faire MOUNTFORD, que le «quoi» doit être dans une large mesure déterminé par le «comment» revient au bout du compte à substituer l'impérialisme du psycho-pédagogique à l'impérialisme du linguistique, lequel ne manquera pas, le jour venu, de faire une rentrée fracassante au nom des excès antérieurs.

La recherche d'un équilibre, de solutions ne privilégiant à l'excès ni le contenu ni tout autre des paramètres régissant la conception d'un programme d'apprentissage, tel me paraît être le premier des préalables à

l'opérationnalisation de l'identification des besoins. Y parvenir, ou du moins s'en approcher, entend que la mise en relation des paramètres s'effectue selon des systèmes aussi peu linéaires que possible.

4.2 Le second ordre de préalable tient à l'extension de la notion de besoins elle-même. L'essentiel des critiques envisagées plus haut (2.2) invite à élargir notablement le champ d'investigation, en direction d'une part des besoins d'apprentissage et d'autre part des besoins langagiers. Ne revenons sur les besoins d'apprentissage que pour rappeler, avec PELFRENE par exemple, qu'ils sont beaucoup plus que seulement langagiers; avec ALTMAN, par exemple, qu'ils donnent lieu à prise en compte des caractéristiques et des comportements individuels dans le cours de l'apprentissage; que, dans un système non linéaire de construction de programmes, ils représentent donc l'un des interfaces essentiels, celui où les besoins s'accordent et se régulent avec ce que sont les réalités et les règles de fonctionnement de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'acquisition.

S'agissant des publics spécialisés, on conviendra maintenant que les besoins socio-professionnels doivent être interrogés; non exclusivement linguistiques eux-mêmes, ils constituent néanmoins la part des besoins justifiant dans une assez large mesure que, au sein de la problématique de mise en œuvre, une place reste faite à la détermination et à l'analyse de situations et de discours-cibles.

Une part, une place, ce n'est donc pas le tout, et l'on admettra également la nécessité que soit ménagé un espace non clos pour l'incarnation pédagogique de besoins de type personnels et socio-culturels.

4.3 Reste ce qui n'est qu'un apparent paradoxe: faire que les contenus et, conséquemment, les discours-cibles ne jouissent pas d'une sorte de priorité de fait dans la mise sur pied de programmes d'enseignement/apprentissage c'est, objectivement, relativiser la place du linguistique dans la didactique des langues; or, pour qu'un système tel que celui dont nous avons esquissé les conditions de réalisation, sinon les contours, puisse être à l'œuvre, un certain nombre de connaissances ne sont sans doute pas encore suffisamment assurées qui, dans une large mesure, sont du ressort des linguistes ou des linguistes appliqués.

Ces connaissances, non suffisantes mais nécessaires, dont la didactique des langues aura besoin dans les années à venir, relèvent de:

- l'analyse de discours: non seulement des discours que telle ou telle construction méthodologique désigne comme cibles, mais de l'ensemble des discours spécialisés; non seulement des formes rhétoriques consacrées des discours scientifiques,

techniques et professionnels, mais des mécanismes d'interactions langagières et de l'échange conversationnel;

- l'analyse des interactions en classe, notamment en classe de langue, susceptible d'améliorer la connaissance de ce qu'est l'apprentissage en groupe et de ce que peut lui apporter la communication entre non natifs de la langue en apprentissage; on peut ici signaler un autre paradoxe, en forme de question: dans quelle mesure et jusqu'où l'analyse d'interactions produites au sein de cours «traditionnels» peut-elle renseigner sur autre chose que le fonctionnement de ce type de cours, et aider à la conception de cours qui ne le soient pas?
- l'analyse de productions d'apprenants, menant à une meilleure connaissance des interlangues d'apprentissage, devrait concourir aux mêmes progrès que les analyses précédentes;
- enfin l'analyse (ou, s'ils ne sont pas «authentiques», la fabrication) des seuls documents devant servir au cours, ce que l'on peut nommer l'analyse pré-pédagogique, si elle n'est pas à proprement parler une analyse linguistique, emprunte à cette dernière certaines de ses techniques de description, en fonction des nécessités de l'enseignement/apprentissage. C'est là le rôle de formateurs de formateurs des linguistes qui est souligné. Il reste donc à la linguistique une place, qui sera d'autant mieux et d'autant plus efficacement la sienne, qu'elle ne sera pas toute la place.

On voit, à l'issue de cet exposé, que je n'ai fait que présenter un certain nombre de conditions préalables. Leur réalisation devrait permettre, me semble-t-il, de dépasser les conclusions pessimistes de MARIET (79):

«Il n'y a rien à espérer des analyses de besoins telles qu'on les pratique actuellement sinon l'illusion rassurante d'avoir, avec soi, la garantie d'une analyse d'apparence scientifique.»

E.N.S. de Saint-Cloud
CREDIF
F 92211 Saint-Cloud

Denis LEHMANN

Bibliographie

- ALTMAN, H.B. (1980): «Foreign language teaching: focus on the learner», in ALTMAN et VAUGHAN JAMES, op. cit.
- ALTMAN, H.B. et J.C. VAUGHAN (1980): *Foreign language teaching: meeting individual needs*, Oxford, Pergamon Press.
- AUPELF, British Council, Goethe Institut (1981): Colloque *The acquisition of language skills as a function of well defined needs*, à paraître.
- BOWERS, R. (1980): «The individual learner in the general class» in ALTMAN et VAUGHAN JAMES, op. cit.
- BRUMFIT, C. et K. JOHNSON, eds, (1979): *The communicative approach to language teaching*, O.U.P.
- COSTE, D. (1977): «Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes», *Etudes de Linguistique Appliquée* 27.
- DEBYSER, F. (1977): «Le choc en retour du Niveau II», *Le français dans le monde* 133.

- EARLY, P. (1979): «Beyond Munby and in to the gap», *Dunford Papers in ELT course design*, British Council.
- EARLY, P. (1981): Communication au Colloque AUELF, B.C., G.I., op. cit.
- GALISSON, R. dir., (1980): *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*, Paris, CLE International (col. D.L.E.).
- GERMAIN, C. (1979): «La contextualisation dans l'enseignement des langues secondes et de la langue maternelle», *Actes du 10^e Colloque de l'ACLA*.
- HAWKEY, R. (1980): «Needs analysis and syllabus design for specific purposes» in ALTMAN et VAUGHAN JAMES, op. cit.
- HOLEC, H. (1979): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe.
- HOLEC, H. (1981): «A propos de l'autonomie: quelques éléments de réflexion», *Etudes de Linguistique Appliquée* 41.
- KNIGHT, D. (1981): «Needs definition and course design in «one-off contexts» in AUELF, B.C., G.I., op. cit.
- LEHMANN, D. (1980): «Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français» in GALISSON, op. cit.
- MARIET, F. (1979): «Sur les usages pédagogiques de la sociologie dans l'enseignement des langues» in GOETHE INSTITUT et BRITISH COUNCIL, Colloque *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft, Schule und Wissenschaften*.
- MOIRAND, S. (1982): *Enseigner à communiquer*, Paris, Hachette (col. F.).
- MOUNTFORD, A. (1981): «The acquisition of language skills as a function of well defined needs: the what, the why and the way» in AUELF, B.C., G.I., op. cit.
- MUNBY, J. (1978): *Communicative syllabus design*, C.U.P.
- PELFRENE, A. et autres, (1976): *Analyses de besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel*, Paris C.R.E.D.I.F., multigr.
- PELFRENE, A. (1977): «Analyse de besoins langagiers (préalables à une formation)», *Langue française* 36.
- PELFRENE, A. (1980): *Autour d'une théorie de la production de discours*, thèse de Doctorat, Université de Franche-Comté.
- PORCHER, L. (1977): «Une notion ambiguë: les besoins langagiers», *Cahiers du CRELEF* 3.
- RICHTERICH, R. (1973): «Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes» in TRIM, op. cit.
- RICHTERICH, R. (1975): «L'analyse des besoins langagiers: illusion, prétexte, nécessité», *Education et Culture* 28.
- RICHTERICH, R. et J.L. CHANCEREL (1977): *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Conseil de l'Europe, diffusion Hatier.
- STREYENS, P. (1980): «The paradox of individualized instruction», in ALTMAN et VAUGHAN JAMES, op. cit.
- TRIM, J. et autres, (1973): *Système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Conseil de l'Europe.
- WIDDOWSON, H.G. (1978): *Teaching language as communication*, O.U.P., trad. fr., *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Hatier, C.R.E.D.I.F. (col. L.A.L.).