

L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique

René RICHTERICH, L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique,
Le Français dans le Monde n° 149, 1979, pp. 54-58.

par René RICHTERICH,
Université de Berne

Antidéfinition des besoins dans le sens de Cooper (1978, p. 46) :

« L'antidéfinition est non pas manière de figer une entité mouvante, mais façon d'ouvrir le répertoire de ce qui est à définir — ce qui est, et doit être défini — à une réalité qui ne l'emprisonne ni ne le fixe jamais. L'anticlassification revient à rechercher et à établir ce qu'il existe de différences, plutôt que d'enfermer des entités dans des *compartiments* et des hiérarchies de compartiments. »

« Une anticlassification, comme tout exercice heuristique, devrait en principe être vulnérable, et non pas imperméable » (*ibid.*, p. 48).

Parce que :

« C'est, de nos jours, un exercice académique très à la mode que de devenir un expert en besoins humains. Les gens « ont » des besoins, il y a des « réponses » à ces besoins que les gens sont censés avoir, et ils peuvent être « satisfaits » par des experts variés : économistes, sociologues, planificateurs urbains, et ainsi de suite. Nous sommes ainsi, dans la société bourgeoise, en présence du développement d'une *technologie des besoins*. Les techniciens inventent les besoins qu'ont leurs semblables, de façon à devenir les pourvoyeurs de ces « besoins » (*ibid.*, p. 43).

Le piège à et des besoins.

« Autrement dit : il n'y a de besoins que parce que le système en a besoin » (Baudrillard 1976, p. 87).

« La seule certitude de manger pour l'esclave est que le système a besoin d'esclaves pour travailler. » (*ibid.*, p. 89).

« Si le système pouvait fonctionner sans nourrir ses hommes, il n'y aurait même pas de pain pour les hommes. C'est dans ce sens que nous sommes tous, dans le cadre de ce système, des survivants. » (*ibid.*, p. 93).

« Nulle part, l'homme n'est en face de ses propres besoins » (*ibid.*, p. 92).

Il faudrait commenter ces citations et transposer leur interprétation dans le domaine de l'apprentissage des langues (je renonce par manque de place et pour arriver rapidement à des considérations plus pratiques). Telles quelles, elles peuvent toutefois suggérer une première explication des raisons pour lesquelles l'utilisation de la notion de besoins, parfois naïve et précipitée, qu'en ont fait la pédagogie, en général, et la didactique des langues, en particulier, n'a pas fourni, en fin de compte, les moyens de changement qu'on espérait d'elle. On pourrait aussi trouver certaines analogies avec l'exploitation qu'a faite la seconde de concepts et théories tels que les actes de langage, la compétence de communication, la grammaire générative, la pragmatique, le structuralisme et qui a abouti, le plus souvent, à des impasses partielles ou totales.

Il faudrait... on pourrait... Mais ce n'est pas le lieu ici de reposer et discuter toute la problématique de l'analyse, de la définition ou de l'identification des besoins langagiers (entre autres Richterich, 1975 ; Ferenczi, 1976 ; Coste, 1977 ; Porcher, 1977 ; Richterich et Chancerel, 1977 ; Debyser, 1978) et je me bornerai à mentionner quelques points, sans les développer, qui me paraissent importants pour trouver des pratiques pédagogiques qui, tout en s'inspirant de la notion de besoins, évitent, partiellement, les pièges de leur définition.

1. *Définition*. — Chercher une définition univoque du terme besoin est inutile. Comme le dit Baudrillard (*ibid.*, p. 83) :

« On voit qu'une « théorie des besoins » n'a pas de sens : il ne peut y avoir qu'une théorie du concept idéologique de besoin. » Il semble toutefois qu'une de ses composantes soit l'état de manque, de déséquilibre dans lequel se trouve un organisme lorsqu'il ressent un besoin, état qui le pousse à rechercher un nouvel

POSSIBILITÉS DU PROFESSEUR EN CLASSE DE FRANÇAIS

équilibre. On pourrait ainsi, provisoirement et de façon intentionnellement vague, prendre le point de départ suivant : par besoins langagiers on entendra ce qui manque à une personne, à un apprenant, pour faire telle ou telle chose avec telle langue, étant entendu que les termes « ce », « faire » et « chose » restent ouverts à toutes les possibilités de contenu.

2. *Projet*. — L'état présent de manque et de déséquilibre ne peut être dissocié de l'état futur de nouvel équilibre. L'un est fonction de l'autre. Le fait de ressentir un besoin n'a ainsi de sens que par rapport aux possibilités réelles, projetées ou imaginaires de le satisfaire.

Dans le domaine de l'apprentissage d'une langue, la perception qu'a un apprenant de ce qui lui manque pour faire telle ou telle chose dans cette langue ne peut avoir de réalité et de sens que si elle est liée à un projet, réaliste ou non, explicite ou implicite (Rousson, 1975), d'acquiescer les moyens de pallier ce manque.

3. *Confusion*. — Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage sont presque toujours confondus ou, dans le meilleur des cas, sont exprimés dans les mêmes termes. Traditionnellement, on estime qu'il faut d'abord analyser, définir ou identifier les besoins pour ensuite déterminer les objectifs. D'après ce qui précède, il apparaît nécessaire de suivre une démarche contraire. En effet, le manque de quelque chose ne peut être ressenti qu'en fonction de l'idée qu'on se fait du non-manque ou de l'expérience qu'on en a déjà eue. Pédagogiquement, il convient par conséquent de reconnaître d'abord le ou les objectifs d'un apprenant, ou l'idée, la représentation qu'il s'en fait, pour ensuite repérer ce qui lui manque pour le ou les réaliser.

4. *Pièges*. — Il y a d'abord le piège du langage. Si l'expression « avoir besoin de » peut traduire l'association directe entre la perception d'un manque et la recherche ou même la réalisation d'un non-manque, par exemple lorsque je dis « j'ai besoin d'air » et que je vais sur la terrasse ou ouvre la fenêtre, « avoir des besoins » suppose que ces derniers existent comme des objets et qu'on peut les décrire en tant que tels et les satisfaire. Cooper, en citant Jean Robert (de l'université de Cuenarvaca), fait justement remarquer à ce sujet : « Maintenant, je n'ai pas toute une série de besoins, mais je ressens le besoin de beaucoup de choses. (En anglais : *I don't have needs but need many things!*) » (*ibid.*, p. 60). De même, analyser, définir, identifier des besoins ne peut que conduire à fixer, figer, isoler quelque chose qui, par essence, ne peut

être perçu que par rapport aux circonstances changeantes du temps et de l'espace.

Il y a ensuite le piège idéologique. Le recours à la définition des besoins en didactique des langues est né d'une volonté louable et justifiée d'adapter aussi bien les contenus que les moyens d'apprentissage aux ressources, motivations, désirs, attentes, « besoins » des apprenants (autre piège du langage : on se voit de plus en plus obligé d'utiliser le terme entre guillemets). Combien de déclarations d'intention dans les introductions à des manuels, combien d'exposés bien sentis dans des articles ou des ouvrages de linguistique appliquée qui insistent sur la nécessité de promouvoir un enseignement qui soit adapté, qui réponde aux..., etc. Or, cette volonté d'adaptation suppose que les apprenants « ont » des besoins qu'on va analyser, définir, identifier, repérer pour les prendre en compte dans la production de matériels pédagogiques. Elle suppose aussi que ces apprenants vont être à même d'exprimer leurs « besoins » ou, s'ils ne le peuvent pas (comment pourraient-ils décrire quelque chose de si changeant), qu'on va les leur révéler grâce à des instruments d'analyse (questionnaires, enquêtes, entretiens, interviews, échelles d'attitude, tests, analyses de contenu), ou encore qu'on peut les reconnaître intuitivement. Elle suppose enfin, qu'en les définissant, on sera capable de proposer (d'imposer) les moyens de les satisfaire. Toutes ces suppositions conduisent au même résultat : on ne va pas adapter des contenus et des démarches pédagogiques aux besoins de l'apprenant, puisqu'il n'en a pas, mais à l'idée que s'en fait, *a priori*, un auteur de manuel, un éditeur, un enseignant, une institution de formation. Le fait même de vouloir révéler et connaître les besoins d'un individu est déjà, en soi, un moyen de le manipuler.

Il y a enfin le piège méthodologique. On le voit, à cause du concept idéologique qu'on s'est fait des besoins langagiers en didactique des langues (un apprenant a des besoins, on peut les analyser, les décrire, les classer, les définir, les identifier, les repérer et on peut y répondre par des contenus et des moyens pédagogiques adéquats), toute méthode de définition ne peut que conduire à des résultats contraires à ceux escomptés. Et même s'il est possible de créer l'illusion de connaître et de prendre en compte ces besoins, les moyens de les traduire en contenus et actions pédagogiques seront toujours conditionnés par les contraintes imposées par les institutions, qu'elles soient d'édition ou de formation. De plus, cette traduction n'obéit jamais à des critères propres à elle-même, mais n'est que le reflet de ce que des individus ou des institutions

POSSIBILITÉS DU PROFESSEUR EN CLASSE DE FRANÇAIS

pensent de la prise en compte des besoins et de la façon de les satisfaire par des moyens pédagogiques. Or, ceux-ci ne pourront être choisis que parmi ceux déjà utilisés par les systèmes en place. La définition et la prise en compte des besoins langagiers, au lieu d'être des instruments d'invention et de renouvellement, de libération et d'épanouissement, deviennent ainsi des moyens, peut-être plus subtils et sophistiqués, de reproduire ce qui existe déjà.

5. *Antidéfinition.* — Toujours avec la supposition que les besoins langagiers existent en tant que tels, on a d'abord tenté de les analyser et de les définir, puis, comme l'objet était par trop insaisissable, on a voulu les identifier (le glissement de l'analyse à l'identification est révélateur ; en effet, comment analyser quelque chose dont on perçoit bien la réalité mais qu'on ne parvient pas à cerner ? Il faut donc essayer de lui donner d'abord une identité). Mais on a toujours procédé comme si l'opération d'analyse, de définition ou d'identification formait une unité méthodologique. Or, il y a multiplicité, aussi bien sur le plan idéologique que pratique, suivant les combinaisons des différents paramètres qui entrent en jeu :

a) Qui élabore les instruments, qui exploite les résultats, qui définit : un groupe de spécialistes (psychologue, sociologue, pédagogue), un spécialiste seul, un enseignant, un administrateur, avec ou sans les intéressés, dans le cadre d'une institution ou de façon indépendante...

b) Pour qui : pour une institution de formation, pour une autre institution (entreprises, administration), pour soi-même en tant qu'enseignant, pour soi-même en tant que chercheur, pour les apprenants...

c) De qui : une population définie géographiquement (une région, un pays), une population définie sociologiquement (âge, profession, etc.), un groupe dépendant d'une institution autre que de formation (industrie, commerce, administration, etc.), en liaison, ou sans, avec un apprentissage...

d) Pour quoi : pour des travaux de recherches scientifiques, pour de la publicité, pour mettre en place des possibilités d'apprentissage, pour déterminer des objectifs et des programmes, pour produire des matériels pédagogiques, pour mettre en place des procédures de consultation et de négociation, pour préparer des leçons...

e) Où : au lieu de résidence des intéressés, sur le lieu de travail, dans l'institution de formation...

f) Quand : avant, pendant, après un apprentissage,

sans rapport temporel avec un apprentissage, une seule fois, périodiquement, régulièrement...

g) Comment : enquêtes, questionnaires, entretiens, interviews, tests, échelles d'attitude, analyses de contenu, intuition...

Il n'y a donc pas une, mais des analyses, définitions ou identifications de besoins qui ont chacune leur but, leur sens, leurs instruments, et leurs pièges. On en vient ainsi à les considérer toutes, globalement, comme des moyens de recueillir différemment des informations sur des personnes et des institutions qui permettront à celles-ci de prendre conscience de certains faits. On ne tentera plus de définir et de classifier des « besoins », mais on exploitera les données obtenues pour prendre des décisions et organiser un enseignement/apprentissage. C'est un premier pas vers l'antidéfinition de Cooper.

Mais j'aimerais faire ici un autre pas dans le même sens en proposant des démarches permettant d'exploiter l'antidéfinition des besoins langagiers, ou plutôt les antidéfinitions, comme des pratiques pédagogiques. Je me placerai exclusivement sur le plan d'un enseignant, dans une classe, qui utilise un matériel donné et qui cherche, modestement, dans le cadre des libertés de décision et d'action que lui laisse, malgré toutes les contraintes, l'institution qui le rétribue, à « centrer » son enseignement sur les apprenants sans avoir recours aux instruments parfois difficiles à manier qu'élaborent les spécialistes. Je n'éviterai pas certains des pièges mentionnés plus haut ; tout système d'apprentissage/enseignement étant, en soi, déjà un moyen de répression et de manipulation, tout ce qu'on peut faire, c'est d'essayer d'en minimiser les effets.

Les pratiques pédagogiques d'antidéfinition

Le but de ces pratiques est d'aider un apprenant à prendre conscience des raisons pour lesquelles il apprend une langue étrangère et à découvrir comment il peut l'apprendre en même temps qu'on la lui enseigne. Elles forment des moments d'apprentissage au même titre que la présentation, l'explication ou les séances de laboratoire de langue. Leur fréquence et leur durée doivent être déterminées en fonction de l'économie générale et des priorités d'un programme. Elles suivront leur progression propre dans les contenus et moyens utilisés (éventuellement, langue maternelle, si c'est possible, avec des débutants inté-

POSSIBILITÉS DU PROFESSEUR EN CLASSE DE FRANÇAIS

graux ou recours à quelques notions et mots-clés dans des contextes simplifiés) et seront l'occasion d'entraîner toutes les aptitudes dans des situations de communication authentique d'un groupe qui apprend une langue, car il peut être tout aussi légitime de le faire à partir d'un travail sur les objectifs ou sur les stratégies d'apprentissage qu'à partir d'un dialogue écrit, parlé dans un restaurant, d'une explication grammaticale ou d'un exercice de fixation d'une structure.

Les objectifs. — Tout apprentissage/enseignement est fractionné dans le temps de même que tout matériel pédagogique est divisé en leçons, unités, séquences, étapes, chapitres. Chacune de ces divisions a forcément un ou plusieurs objectifs, qu'ils soient explicites ou non, décrits ou non, avoués ou non, et ce sont eux, d'abord, qui vont être imposés à l'apprenant. Il serait, par conséquent, justifié de lui apprendre à les repérer et à leur donner une forme pour le conduire à prendre conscience des siens propres. Quelques suggestions de pratiques :

- Un objectif peut être exprimé par rapport à un contenu. Chercher dans une unité le ou les sujets principaux et secondaires. Avoir recours à la table des matières, à des encadrés ou résumés éventuels. Avec des débutants, cette expression orale ou écrite peut être réduite à quelques mots. Entraîner à la lecture globale ou sélective ;
- Montrer que des objectifs d'apprentissage peuvent être déterminés par rapport à d'autres points de repère : la langue comme système (phonologie, morphologie, syntaxe, lexique, actes de langage, etc.) ; les aptitudes (compréhension orale et écrite, production orale et écrite) ; la communication (situations, rôles, interactions, mimique, etc.) ; les thèmes (vie courante, civilisation, techniques, spécialisations, etc.) ou encore la cognition (comprendre, appliquer, etc.) ; l'affectivité (sensibiliser, apprécier, etc.) ; la psychomotricité (imiter, automatiser, etc.). Faire trouver d'autres points de repère plus personnels par rapport à la vie privée ou professionnelle ;
- Dans une liste préétablie, choisir le ou les objectifs correspondant le mieux à telle ou telle unité ;
- Formuler plusieurs types d'objectifs (par rapport à certains domaines, formulation vague ou opérationnelle, etc.) et choisir ceux que le groupe préfère (discussion, vote, négociation, etc.) ;
- Proposer des objectifs qui ne se rapportent pas au matériel utilisé. Accepter toutes les expressions. Distinguer entre les objectifs réalistes et irréalistes ;
- Montrer, discuter, proposer, choisir les différentes

façons d'évaluer un objectif (évaluation subjective, objective, individuelle, en groupe, autoévaluation, examen, diplôme, etc.) ;

- Faire correspondre tel type d'objectif à tel type d'évaluation ;
- Repérer qui détermine les objectifs et comment (matériel, examen, enseignant, institution, etc.) ;
- Etc.

Ces quelques suggestions ne sont que des indications lapidaires pour montrer dans quelles directions on pourrait développer des activités orales ou écrites, individuelles ou en groupes qui, tout en enseignant la langue, aideraient un apprenant à mieux savoir pourquoi il l'apprend.

Les ressources. — Mais il ne suffit pas de se fixer des objectifs. Encore faut-il avoir les moyens de les atteindre. Dans le même sens que précédemment, on

RÉFÉRENCES

- BAUDRILLARD (J.) : *Pour une critique de l'économie politique du signe*, Paris, Gallimard, coll. « Tel Quel », 1976.
- COOPER (D.) : *Le langage et la folie*, Paris, éditions du Seuil, 1978.
- COSTE (D.) : « Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes : à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques », *Études de linguistique appliquée*, n° 27, juillet-septembre 1977, pp. 51-77.
- DEBYSER (F.) : « Peut-on accorder les besoins de l'étudiant et ceux de son futur employeur ? » in : Freudenstein, R. (ed) : *Language Learning*, Brussels, A. I. M. A. V./Didier, 1978.
- FERENCZI (V.) : « Les besoins langagiers comme représentation des pratiques sociales d'intercommunication », *Revue de Phonétique appliquée*, n° 38, 1976, pp. 81-94.
- PORCHER (L.) : « Une notion ambiguë : Les « besoins langagiers » (Linguistique, sociologie, pédagogie) », *Les Cahiers du C. R. E. L. E. F.*, n°. 1977, pp. 1-12.
- RICHTERICH (R.) : « L'analyse des besoins langagiers. Illusion-Prétexte-Nécessité », *Éducation et Culture*, n° 28, 1975, pp. 9-14.
- RICHTERICH (R.), CHANCEREL (J.-L.) : *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1977.
- ROUSSON (M.) : « De la notion de besoin », in : Chancerel (J.-L.) et al. : « Les « besoins » en formation des adultes. Les méthodes d'identification psych., Neuchâtel, Centre de psychologie, *Dossiers de psychologie*, s. d., photocopié.

POSSIBILITÉS DU PROFESSEUR EN CLASSE DE FRANÇAIS

cherchera à aider l'apprenant à repérer les ressources dont il dispose pour voir si elles suffisent ou s'il faut en trouver d'autres.

- Reconnaître le temps, les lieux (salle de classe, laboratoire, hors de l'institution, etc.) et les matériels (livre, cahier, moyens sonores, moyens visuels, etc.) à disposition pour atteindre tel ou tel objectif d'une unité. Discussion, dresser un inventaire, élaborer et remplir des grilles, etc. ;
- Faire correspondre les ressources disponibles avec un ou des objectifs ;
- Proposer d'autres ressources possibles pour atteindre le ou les mêmes objectifs ;
- Déterminer les ressources nécessaires pour atteindre des objectifs irréalistes ;
- Faire l'inventaire de toutes les ressources imaginables pour atteindre un objectif d'une unité ;
- Trouver les moyens d'obtenir d'autres ressources que celles à disposition pour réaliser un objectif déterminé ;
- Etc.

Les stratégies. — Si les objectifs sont, en général, exprimés en termes de contenu et de savoir-faire, les ressources essentiellement en termes de moyens matériels, les stratégies représenteront les actions possibles à mettre en œuvre pour atteindre les premiers en fonction des secondes.

- A partir de différents types d'objectifs, découvrir, proposer, choisir les actions possibles : pour du lexique, par exemple, apprendre par cœur des mots avec leur traduction, chercher des définitions dans un dictionnaire bilingue, établir des tableaux de champs sémantiques, deviner le sens d'après le contexte, etc. ; pour de la syntaxe, apprendre des règles par cœur, répéter, conjuguer, observer et comparer pour déduire des règles générales ; pour la communication, caractériser les composantes d'une situation, jouer des rôles, communiquer avec des gestes ou des mots isolés, etc. ;
- Dans une liste de stratégies, choisir celles qui correspondent le mieux à tels objectifs et à telles ressources ;
- Appliquer plusieurs stratégies différentes pour atteindre le même objectif. Comparer ;
- Etc.

Insistons sur le fait que ces moments de prise de conscience des objectifs et des ressources ainsi que de découverte des stratégies peuvent varier en durée et en fréquence. Leur but final est de rendre un apprenant ou un groupe d'apprenants de plus en plus responsable

de son apprentissage en le faisant communiquer sur un thème qui est pour lui quand même d'une certaine importance : pourquoi et comment il apprend telle ou telle langue étrangère. On aura constaté que dans les démarches et pratiques brièvement indiquées ci-dessus, le terme de besoin n'apparaît jamais. C'est en fait parce qu'on « n'en a plus besoin ». Ce sont les ressources (quels sont les moyens matériels qui manquent) et les stratégies (quelles sont les actions à entreprendre) qui donneront une certaine expression à la notion de manque évoquée au début. Au lieu d'analyser, de définir, d'identifier des « besoins », on restera attentif, tout au long de l'apprentissage, à ce qu'il faut faire et changer pour atteindre chaque nouvel objectif. Car, pour paraphraser la phrase citée par Cooper : lorsque j'apprends une langue, je *n'ai* pas toute une série de besoins langagiers, mais j'ai besoin de beaucoup de choses.

René RICHTERICH

(Voir notice biographique dans *Le Français dans le Monde* n° 121)

Republication 4 août 2015

www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/060/

Avec l'aimable autorisation de la revue.