

Revue MÉTHODAL

REVUE INTERNATIONALE DE MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

N° 3 – Juillet 2019

Méthodologie de l'apprentissage des langues : vers l'excellence pédagogique, didactique et linguistique

PUBLICATION DU LABORATOIRE OUVERT, INTERUNIVERSITAIRE
ET INTERDISCIPLINAIRE POUR LA MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

« MÉTHODAL OpenLab »

Thessalonique-Nicosie, 2019

SOMMAIRE

Préface	Olivier DELHAYE <i>Université Aristote de Thessaloniki, Grèce</i> Fryni KAKOYIANNI-DOA <i>Université de Chypre, Chypre</i>	7
Teaching French in an Israeli Academic Context: Overcoming Challenges Related to the French Past Tense System	Silvia ADLER Isabelle DOTAN <i>Bar-Ilan University, Israel</i>	9
Un smartphone en classe ? Et si on dépassait les interdits ?	Isabelle BARRIÈRE <i>Université de Grenoble, Idex Formation, Centre des nouvelles pédagogies, Grenoble, France</i> <i>Méthodal OpenLab, Thessaloniki, Grèce & Nicosie, Chypre</i>	21
La perspective actionnelle et le projet pédagogique, quelle mise en œuvre en classe de FLE en Algérie ?	Assia BELGHEDDOUCHE <i>École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie</i>	33
Challenges Facing the Algerian Educational System in Teaching English as a Foreign Language	Samah BENZERROUG <i>École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie</i>	49
Mise en place de la démarche de projet dans le secondaire algérien : quelles contraintes et quels réajustements ?	Souhila BENZERROUG <i>École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie</i>	63
Suggestion didactique pour l'enseignement de la morphologie altérative/modificative en italien langue étrangère	Omar COLOMBO <i>Linguistics and Languages Department, division d'Italien, University of Malaya, Malaisie</i>	83
Multimodal (self-)feedback to foster metacognition in a second language writing environment: the teacher's perspectives	Chantal DION <i>Carleton University, Canada</i> Reza FARZI <i>University of Ottawa, Canada</i>	97
De l'efficacité en didactique du Français sur objectif universitaire : élaboration d'un dispositif innovant pour l'analyse des besoins.	Nadhir DOUIDI <i>Université Paul Valéry de Montpellier 3, France</i>	117

Dépasser les frontières géographiques et mentales grâce au tandem linguistique transfrontalier dans le Rhin supérieur	Chloé FAUCOMPRÉ <i>Pädagogische Hochschule Freiburg, Allemagne</i> <i>Université de Haute Alsace de Mulhouse, France</i> Nina KULOVICS <i>Université de Strasbourg, France</i> <i>Université de Haute Alsace de Mulhouse, France</i>	133
L'argumentation écrite, les TICE à la rescousse ?	Sylvaine GAUTIER <i>Université de Chypre, Nicosie, Chypre</i>	149
Mettre en place un dispositif hybride en classe de FLE, basé sur la classe inversée et le SPOC : un cas de l'Université de Zhejiang Gongshang (Chine)	Yigong GUO <i>ENS de Lyon, UMR 5191 ICAR, France</i> Liping ZHANG <i>Université de Zhejiang Gongshang, Chine</i>	169
Didactique du FLE par les pratiques théâtrales : une approche interculturelle pour se connaître soi-même et découvrir l'Autre	Angeliki KORDONI Mona WEHBE <i>Sorbonne Université Abu Dhabi, Émirats Arabes Unis</i>	187
'Do you speak English?' 'Are you working me?!' Translanguaging practices online and their place in the EFL classroom: The case of Facebook	Christopher LEES <i>Aristotle University of Thessaloniki, Greece</i>	197
Apprendre à apprendre : quels rôles pour des « espaces » d'apprentissage informel en ligne dans une formation institutionnalisée ?	Dora LOIZIDOU <i>Université de Chypre, Chypre, Université Grenoble Alpes, France</i>	221
Investigating the impact of a practicum on mentor-teachers' beliefs about teaching and teaching practices	Paraskevi MOULARA Areti-Maria SOUGARI <i>Aristotle University (Greece)</i>	237
L'autobiographie langagière : un outil de formation des enseignants de langues. Le cas du projet Erasmus IRIS.	Evangélia MOUSSOURI Magdalini KOUKOULI Théofanoula BALITA Ermofili KALAMAKIDOU Dimitra TZATZOU <i>Université de Thessalonique, Grèce</i>	251
Conception d'un parcours d'apprentissage de l'écrit dans les filières professionnelles universitaires	Luca PALLANTI Catherine BRISSAUD Marie-Paule JACQUES <i>Université Grenoble Alpes, Laboratoire LIDILEM, Grenoble, France</i>	267

Le sens tactile dans l'initiation à une langue vivante à l'école maternelle	Marie POTAPUSHKINA DELFOSSE <i>Université de Rouen Normandie, ESPE, Rouen, France</i>	279
La mise en œuvre et la restitution d'expérience de mobilité académique encadrée : des lieux d'excellence altéritaire à construire ?	Marie-Françoise PUNGIER <i>Université Préfectorale d'Osaka, Japon</i>	293
Enseigner et apprendre en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants : pour une méthodologie active d'inclusion scolaire	Sofia STRATILAKI-KLEIN, <i>Université Sorbonne Nouvelle - DILTEC, France</i> Claudine NICOLAS <i>CASNAV de Paris Université Sorbonne Nouvelle - DILTEC, France</i>	311
Les modalités de mise en œuvre d'un cours d'entraînement stratégique pour les étudiants en philologie romane	Krystyna SZYMANKIEWICZ <i>Université de Varsovie, Pologne</i>	327
The role and impact of volunteer translation in translators' training	Eleni TZIAFA <i>National and Kapodistrian University of Athens, Greece</i>	341
Le positionnement en chinois langue étrangère dans le supérieur : le test SELF (<i>Système d'Évaluation en Langues à visée Formative</i>)	Rui YAN Mariarosaria GIANNINOTO <i>LIDILEM, Université Grenoble Alpes, Grenoble, France</i>	353
The formation of a context of a "literacy pedagogy" with the implementation of innovative teaching methods: The role of the text to the conquest of literacy during teaching of Greek as a second/foreign language.	Sofia ZERDELI <i>Secondary Education of Rodopi, Greece</i>	369
Pour initier les étudiants à une rédaction de qualité : quelle méthodologie adopter ?	Fatima ZIOUANI <i>Université Amar Thelidji-Laghouat, Algérie</i>	383

De l'efficacité en didactique du Français sur objectif universitaire : élaboration d'un dispositif innovant pour l'analyse des besoins.

Nadhir DOUIDI

Université Paul Valéry de Montpellier 3, France

Résumé

Cet acte de colloque, qui s'inscrit dans le champ de la didactique du Français sur objectif universitaire, s'insère dans le cadre d'une recherche doctorale en cours, menée à la faculté de médecine de Tlemcen, en Algérie. En nous appuyant sur l'un des concepts-clés du Congrès METHODAL, celui d'efficacité, que nous relierons au concept de besoin, l'objectif théorico-pratique de cette recherche consiste à présenter les différentes hypothèses qui sous-tendent l'élaboration d'un dispositif didactique et d'analyse des besoins innovant, basé sur l'utilisation conjointe du journal de bord d'apprentissage, du modèle pédagogique de la classe inversée et du tutorat, ainsi que sur la collaboration étroite entre l'enseignant du cours de médecine, l'enseignant du cours de français, le tuteur et l'étudiant.

Mots-clés : Français sur objectif universitaire, analyse des besoins, efficacité, Algérie

Abstract

This symposium act, which is a part of a doctoral research in progress conducted in a French speaking algerian university context, aims to relate, based on the results of previous studies, the various findings that led us to challenge the traditional approach of the didactic of the French for university purposes, particularly the analysis of the needs, for a contextualized approach of the didactic of the French for university purposes.

Keywords: French for university purposes, needs analysis, efficiency, Algeria.

Introduction

Le Congrès METHODAL 2018 s'était concentré sur l'excellence pédagogique, didactique et linguistique, en invitant les congressistes à lier leurs recherches aux questions de la nécessité, de l'efficacité, de la valeur ajoutée, des modalités de mise en œuvre et/ou de l'évaluation. Ainsi visions-nous au départ à orienter notre communication vers une ou l'ensemble de ces notions, mais avec l'appréhension et le risque d'amputer de notre propre recherche, dans laquelle cette communication est ancrée, certaines de ses spécificités qui sont intéressantes. Il s'est heureusement avéré que le concept d'*efficacité* et, dans une moindre mesure, celui d'*évaluation*, étaient présents en filigrane tout au long de notre communication. Il était donc aussi important de lier de manière explicite notre communication avec le concept d'efficacité, que de présenter cette dernière telle que nous avons développé notre recherche, indépendamment de la thématique du Congrès.

Nous allons présenter une recherche en cours. Nous verrons comment, à partir de travaux antérieurs et d'expériences passées débouchant sur un constat généralisé sur la situation de l'enseignement du français dans certaines universités du Maghreb, particulièrement en Algérie, les remèdes proposés pour pallier les difficultés de français des étudiants n'ont pas abouti aux résultats attendus. D'où notre proposition d'expérimentation d'un dispositif pour l'enseignement-apprentissage du français en contexte universitaire francophone, et qui vise, au niveau théorique, à interroger la démarche d'analyse des besoins habituellement mise en œuvre en didactique du Français sur objectif universitaire.

1. Constats : des moyens de remédiation inefficaces ?

L'évolution sociolinguistique des pays du Maghreb, à l'exception des langues minoritaires mais surtout minorées, dont le berbère (Taleb Ibrahim, 2004), est marquée par la bipolarité arabe/français, bien que le français possède pourtant dans ces pays le statut officiel de langue étrangère (Miled, 2010, paragr. 19). Le français est alors confronté dans ces pays à la fracture existant entre les politiques linguistiques mises en place et la valorisation instrumentale de cette langue.

Ainsi, au sein des universités, les étudiants souffrent du passage sans transition d'une scolarisation arabophone – du moins dans les établissements publics –, à un enseignement supérieur où le français occupe une place prépondérante, notamment dans les formations scientifiques, médicales et techniques. Les compétences limitées des étudiants en langue française font donc obstacle au développement de leurs compétences disciplinaires. Ce phénomène justifie, depuis plusieurs années, des recherches académiques et la mise en place de projets institutionnels autour de la problématique de l'enseignement-apprentissage du FOS à l'université et du FOU (Amorouayach, 2008 ; Cortier et Kaaboub, 2010).

Ainsi, de 2002 à 2007, à la demande de la faculté de médecine d'Alger, Madeleine Rolle-Boumlic, en collaboration avec une équipe de professeurs de français, a conçu une méthode de Français sur objectifs spécifiques (désormais FOS) en quatre tomes destinée aux étudiants de médecine. Après un semestre d'utilisation, les étudiants ont

cependant déserté les cours de français, et cette méthode a été abandonnée ; la raison avancée est que le cours de français n'était pas sanctionné par une note.

En 2009, la faculté de médecine de Tlemcen avait, quant à elle, sollicité des enseignants de français afin de proposer des cours pour ses étudiants de première année, mais ces cours ont été interrompus après une année ou deux seulement, jusqu'à ce qu'ils reprennent en septembre 2018. Il s'avérait que ces enseignants, qui croyaient devoir proposer des cours de FOS, se sont trouvés contraints d'enseigner du français général.

Presque une dizaine d'années plus tard, en 2017, cette fois-ci en contexte universitaire mauritanien où nous sommes intervenu en tant qu'enseignant de français dans les filières médicale et professionnelles, une autre méthode de FOS intitulée « J'étudie les sciences », dont l'élaboration a nécessité la collaboration de spécialistes mauritaniens et français, sur une durée de trois années entières, n'a pas non plus donné les résultats espérés. Nous avons en effet constaté que les étudiants ne semblaient guère être convaincus de l'intérêt de cette méthode.

On remarquera que nous ciblons les études de médecine. Pourquoi ? D'abord, parce que ces dernières nécessitent, davantage que les autres formations supérieures, le recours au français, notamment la terminologie médicale. Ensuite, parce que la moyenne d'accès aux études de médecine, et de santé en général, est très élevée (15,84 en 2017, en Algérie). Les étudiants de médecine, représentant alors une certaine élite bachelière, éprouvent cependant de sérieuses difficultés imputables à leurs compétences limitées en français langue d'enseignement.

Ce ne sont certes que trois exemples, mais suffisamment pertinents pour laisser croire à l'existence d'une certaine insuffisance au sein de la démarche FOS, en contexte maghrébin en tout cas. Il nous faut essayer de repérer cette fragilité. Sans prétendre remettre en question la qualité des méthodes de français, ni celle de l'encadrement pédagogique, il s'agit plutôt de puiser, dans la démarche d'analyse des besoins que nous proposons, des éléments permettant d'envisager des moyens de remédiation efficaces (en référence à la thématique du Congrès).

Nous avançons donc le postulat suivant : si la première étape importante de la démarche FOS, l'analyse des besoins (nous omettons l'étape de l'analyse de l'offre ou de la demande de formation), est biaisée, elle compromettra alors tout le processus de la démarche, jusqu'à l'élaboration didactique, en passant par le recueil et l'analyse des données. Nous nous attellerons donc, d'abord à chercher dans la littérature existante des éléments permettant de conforter ce postulat, puis à proposer d'hypothétiques solutions, que nous avons d'ailleurs déjà commencé à confronter à la réalité du terrain.

2. Cadre théorique

Après avoir présenté la possible relation de cause à effet qui relie la démarche d'analyse des besoins aux expériences non réussies de l'enseignement du FOS en contexte universitaire maghrébin, nous allons maintenant expliciter les liens théoriques qui existent entre le FOS (ou FOU) et les concepts de besoin et d'efficacité.

2.1. Du FOS au FOU

L'appellation FOS est calquée sur l'expression *English for specific purposes (ESP)*, dont la date d'apparition est sujette à controverse. Ann M. Johns (2013) dresse un historique de cette notion qui remonterait aux années 1960 ; dans le champ de la recherche, c'est en 1981 que, selon cet auteur, la méthodologie ESP commence à être développée. Mais ce n'est qu'à partir de 1987, grâce aux travaux pionniers de Tom Hutchinson et Alan Waters, que cette méthodologie a été adaptée aux approches centrées sur l'apprenant, telle que nous la connaissons aujourd'hui.

Dans le monde francophone, la décennie 1960 a connu d'autres appellations : le *français scientifique et technique*, le *français de spécialité*, auxquels a substitué, dans la décennie suivante, le *français fonctionnel*. Après une période creuse, celle de la décennie 1980, c'est à partir de 1989 que le FOS a pris un nouveau départ, grâce à l'édition de méthodes FOS, aux publications scientifiques et d'ouvrages spécialisés (un numéro spécial du *Français dans le Monde*, 1990 ; Eurin et Henao, 1992 ; Lehmann, 1993), à la volonté de la France d'accueillir de plus en plus d'étudiants étrangers et probablement aussi au développement des technologies de l'information et de la communication et au développement d'Internet (Cuq et Gruca, 2008, p. 360-364).

Comme le souligne le *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, le FOS « est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures. » (Cuq, 2003, p. 109). La démarche FOS, présentée par Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (2004), consiste à :

- analyser la demande ou l'offre de formation ;
- analyser les besoins de formation ;
- collecter les données ;
- traiter ces données ;
- élaborer les activités didactiques en fonction des résultats du traitement des données recueillies.

En contexte universitaire, le FOS a donné lieu à l'appellation Français sur objectif universitaire (FOU), inspirée de l'expression *English for academic purposes* (ou *Français sur objectif académique*), et dont la méthodologie, telle que développée par Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (2011), s'appuie sur celle du FOS également. Pour ces auteurs, la langue, la méthodologie universitaire, le contexte culturel et les composantes institutionnelles représentent les quatre axes principaux de la démarche FOU.

2.2. Du concept d'efficacité à la notion de besoin

Tout comme le FOS, la démarche FOU n'est pas figée, car elle dépend de certains paramètres inhérents à la situation. Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette indiquent en effet que « Les contraintes de temps, de ressources humaines et budgétaires obligent

la plupart du temps les centres de formation ou les universités à faire des choix » (2011, p. 41). Ces auteurs interrogent alors les critères des choix à opérer, ainsi que la démarche didactique à mettre en place « pour élaborer un programme de formation le plus cohérent et *efficace* possible », et proposent de s'appuyer sur la démarche FOS « puisqu'elle se fonde sur une analyse précise des *besoins* avérés d'un public donné » (C'est nous qui soulignons).

De manière générale, la prise en compte de ces contraintes matérielles, temporelles et de ressources humaines ne suffit pas pour garantir l'efficacité d'une démarche donnée :

L'efficacité se mesure au degré d'atteinte des objectifs visés. Elle se fonde sur des facteurs multiples : motivation et âge de l'apprenant, temps consacré à l'apprentissage, connaissances d'autres langues, qualité des supports et des activités utilisés, qualité de l'encadrement enseignant, validité des choix didactiques, représentations sur les langues et leur apprentissage (Cuq, 2003, p. 80).

Ce concept est donc lié à beaucoup d'autres : aux déterminants psychologiques (motivation), individuels (âge) et psychosociaux (représentations), aux efforts ou contraintes en matière de gestion du temps, aux acquis langagiers ainsi qu'à l'élaboration didactique en général. Mais il s'agit surtout de mesurer cette efficacité, en la reliant au concept d'objectif. Or, comme le souligne René Richterich, la notion de besoin est à son tour associée au concept d'objectif :

Elle est apparentée à d'autres notions, telles que motivation, demande, attente, désir, intérêt qui peuvent être partiellement ou totalement confondues avec elle. Enfin, elle est indissociable de celle d'objectif même, tant il est vrai qu'un besoin incite l'individu à le satisfaire, donc à agir, donc à atteindre un but » (1985, p. 22).

Ce passage a le mérite de suggérer que les notions de besoin, attente, demande, etc. ne se confondent pas, et qu'il serait donc intéressant de déterminer plus précisément en quoi elles sont à distinguer. Nous avons donc des relations d'ordre quasi mathématique : des ensembles représentés par des concepts, que nous qualifierons de principaux, tels que *besoin*, *efficacité* ; des intersections constituées par d'autres concepts, que nous désignerons par secondaires, tels qu'*objectif*, ou encore *motivation* ; et nous sommes presque tenté d'appliquer la relation de Chasles [1] à ces concepts ! En tout cas, si le concept d'efficacité englobe une multitude de notions, c'est finalement celle de besoin qui semble être la plus pertinente pour le définir.

2.3. Les besoins : ambiguïté du terme, ambiguïté de l'analyse

Dans son acception ordinaire, la notion de besoin recouvre deux sens généraux : celui d'*exigence* ou de *nécessité*, et celui qui se rapporte à l'état de *privation* (Le Petit Robert, 2018). Les deux acceptions sont complémentaires : une exigence naturelle ou sociale est liée à un objectif à atteindre ; si toutefois cet objectif n'est pas atteint, on est en situation de privation.

En didactique des langues, la notion de besoin et l'expression d'analyse des besoins ont fait l'objet de nombreuses études, plus ou moins développées. On retiendra surtout les travaux fondateurs de René Richterich sur les besoins *langagiers*. Le *Dictionnaire de*

didactique du français langue étrangère et seconde propose également d'autres termes liés à la notion de besoin. Ainsi parle-t-on des *besoins des apprenants*, *besoins spécialisés*, *besoins institutionnels* ou encore des *besoins d'apprentissage*.

Zahra Mahdavi (2016, p. 37-40) dresse un historique des différents modèles d'analyse des besoins, que nous résumons ainsi :

- modèle centré sur l'analyse de la situation cible : besoins objectifs, non flexibles (Munby, 1978) ;
- modèle centré sur l'analyse de la situation actuelle : besoins subjectifs, construits (Richterich et Chancerel, 1980) ;
- modèle d'analyse de besoins centrée sur l'objectif et sur le processus (Widdowson, 1981) ;
- modèle d'analyse des besoins d'apprentissage : les besoins non identifiés avant le cours font surface (Hutchinson et Wilson, 1987) ;
- modèle centré sur l'apprenant : besoins perçus par les analystes par opposition aux besoins vécus par les apprenants (Berwick, 1989) ;
- modèle centré sur les tâches (Long, 2005).

La notion de besoin est donc non seulement polysémique, mais quelque peu ambiguë aussi, et cette ambiguïté du terme se répercute sur les modèles d'analyse des besoins. La principale distinction que nous retiendrons est celle proposée dans le *Dictionnaire* qui distingue entre deux types de besoins : les besoins *subjectifs* (ou *attentes*, ou *ressentis* des apprenants) et les besoins *objectifs* (identifiés par le didacticien de la langue, par exemple) (Cuq, 2003, p. 35) en fonction de la situation et de l'« objectif » de l'apprentissage. Au passage, relevons la polysémie du terme *objectif* lui-même, qui désigne le but en tant que substantif et ce qui est du côté de l'objet en tant qu'adjectif.

Lorsqu'il s'agit d'un groupe d'apprenants, cette distinction peut correspondre aux deux types de recherche en anthropologie, en sciences sociales et du comportement : le point de vue émique (de l'intérieur du groupe), et le point de vue étique (de l'extérieur du groupe). Cette conception de l'analyse des besoins nous amène finalement à nous intéresser à une autre conception, celle de la variation de la perception des besoins des étudiants selon la méthode de *triangulation des sources* (Lancereau-Forster, 2014), en l'occurrence entre étudiants, enseignants de médecine et enseignant de français.

2.4. Rapprocher besoins objectifs et besoins subjectifs

Tout en maintenant fermement la distinction conceptuelle entre attentes, subjectivement ressenties par le public-cible, et besoins objectivement repérés et inventoriés, cette distinction fournira à notre recherche son cadre théorique, en ce sens que, sans elle, la question qui nous intéresse ne pourrait même pas être posée. Nous nous proposons ensuite de chercher comment réduire, dans la pratique, la distance ressentie par les étudiants entre leur vécu subjectif du rapport à la langue et les manques objectifs qui les paralysent dans leurs apprentissages. La résorption, idéalement visée,

de l'objectif dans le subjectif, autrement dit, la prise de conscience par les apprenants de la réalité de leurs faiblesses et besoins, constituent à nos yeux la condition nécessaire d'une bonne réception du soutien linguistique qui leur est proposé, et donc de l'efficacité de ce dernier.

L'essentiel à nos yeux est de bien respecter les deux temps :

1. la distinction conceptuelle attentes/besoins est le cadre théorique de notre recherche, celui dans lequel notre question propre prend son sens ;
2. cette question est de chercher comment faire se rejoindre en pratique, à savoir d'abord dans le vécu des étudiants, la perception subjective qu'ils ont de leurs besoins et leurs besoins réels, découlant de la confrontation concrète entre leurs faiblesses et les difficultés auxquelles ils se heurtent dans leurs apprentissages.

Un autre aspect de la coïncidence recherchée (que nous avons dite « idéalement visée » car on peut chercher à s'en rapprocher, mais sans jamais l'atteindre absolument), ou de ce rapprochement serait d'adapter l'élaboration des cours, de façon qu'ils répondent plus directement aux difficultés concrètement reconnues par les étudiants. À mieux y réfléchir, c'est un autre aspect de la même chose : nous ne devons pas oublier qu'il s'agit d'une relation à deux côtés, l'étudiant et ce qui lui est proposé, comment faire se rejoindre les deux ? Il faut donc à la fois modifier la conscience que les étudiants ont de leurs fragilités et modifier les remèdes proposés.

3. Un enchaînement d'hypothèses qui débouche sur un dispositif didactique et d'analyse des besoins

Nous avons vu comment le concept d'efficacité s'articule avec le concept de besoin. Nous allons voir maintenant comment s'enchaînent à leur tour les différentes hypothèses qui nous ont conduit à imaginer notre dispositif.

3.1. Apprentissage autodirigé et prise de conscience

Dans son acception la plus étendue, l'adjectif *efficace* renvoie à ce « Qui produit, dans de bonnes conditions et sans autre aide, l'effet attendu. » (CNRTL). Le groupe prépositionnel « sans autre aide » pourrait correspondre, en Didactique des langues et en Sciences de l'éducation notamment, au concept d'*apprentissage autodirigé*.

L'apprentissage autodirigé est associé au concept de besoin car, « en s'habituant à identifier ses besoins et à participer, l'individu apprend à apprendre et à devenir autonome (Holec, 1979, dans Richterich, 1985, p. 30) ». Parce qu'il représente « un instrument de prise de conscience et de négociation » (Richterich et Chancerel 1977, dans Richterich, 1985, p. 29), le concept d'apprentissage autodirigé est également relié à celui de prise de conscience (Holec, 1979 ; Brookfield, dans Carré, 1993 ; Candas, 2012), et s'insère par ailleurs dans l'approche actionnelle, qui :

S'appuie sur le principe fondamental que l'apprenant de langue est partie prenante dans son apprentissage, qu'il en définit en partie les termes, contenus et orientations, le rythme, les stratégies et qu'il se construit au fur et à mesure de cet apprentissage (Mougeon, 2016, p. 48).

L'apprentissage auto-dirigé permet la mise en œuvre d'une certaine stratégie sur la répartition du temps d'apprentissage : en respectant le rythme d'apprentissage de chaque étudiant, cela permet de combiner, de manière équilibrée, l'apprentissage du français général et du FOU. Notre première hypothèse est donc la suivante : un apprentissage efficace tient à ce que les étudiants prennent eux-mêmes en charge leur propre apprentissage, ce qui suppose une certaine prise de conscience par ces étudiants (Knoerr, 2016, paragr. 1).

3.2. Des besoins dépendant du programme de spécialité

Les résultats de nos investigations ont abouti à la conclusion suivante : les étudiants, satisfaits de leur maîtrise du français pourtant insuffisante, expriment cependant le besoin de cours de français ciblés, tout en invoquant des conflits d'emploi du temps. Or, comme disait René Richerich : « Ce que l'on cherche, idéalement, c'est d'être à même d'offrir à tel ou tel apprenant ou groupe d'apprenants [...] les contenus d'apprentissage qui correspondent le plus exactement possible à l'usage de la langue qu'il compte faire. » (1985, p. 26-27). Françoise Mougeon souligne aussi que : « L'apprenant "acteur social" prend les caractéristiques, en milieu universitaire, d'un participant capable d'infléchir sur la réflexion académique dans les domaines reliés à ses études » (2016, p. 48).

Nous pouvons alors formuler une deuxième hypothèse selon laquelle cet apprenant ne percevrait l'efficacité d'un renforcement en français que si cet appui répondait exclusivement aux compétences nécessaires pour la compréhension des cours de médecine. Autrement dit : les attentes de l'apprenant concernant l'apprentissage du français dépendent strictement du contenu et de la forme des cours de médecine, voire de la forme et du contenu des épreuves d'évaluation de ces cours ; tout ce qui, dans le cours de français, n'aurait aucune retombée immédiate pour le programme de médecine, n'intéresserait point l'apprenant. Par cette attitude, l'apprenant s'approprie l'une des définitions du terme d'efficacité qui est la « Capacité de produire le maximum de résultats avec le minimum d'efforts, de dépense. » (Le Petit Robert, 2018), soit ce que l'on appelle familièrement la loi du moindre effort. Il s'agit certes d'une vision pragmatiste et instrumentaliste de la langue, mais qui aurait toutefois le mérite de participer à la réussite des cours de remédiation en langue française.

3.3. Le journal de bord comme outil d'expression des besoins subjectifs

Le manque ou l'absence de prise de conscience constatés chez les étudiants par rapport à l'intérêt qu'ils portent aux cours de français, ainsi que la nécessité d'une prise de conscience de leurs propres difficultés en vue d'un apprentissage autonome efficace déterminent la nature du dispositif à élaborer. L'évaluation de cette prise de conscience des difficultés des étudiants consisterait à identifier leurs besoins subjectifs. Nous proposons donc l'utilisation par les étudiants eux-mêmes du journal de bord d'apprentissage : les étudiants consignent sur un simple cahier leurs motivations, difficultés, facilités, techniques et stratégies d'apprentissage et questionnements divers relatifs au français, en lien - ou non - avec le cours de médecine.

Cela nous conduit à émettre cette troisième hypothèse : en leur permettant de prendre conscience de leurs besoins et en les exprimant, dans le respect de leurs propres rythmes d'apprentissage, ce journal de bord permet d'identifier les besoins ressentis - ou subjectifs - des étudiants, de repérer quelles compétences ils doivent développer et de connaître la progression de leur apprentissage de cette langue.

3.4. La classe inversée pour impliquer les étudiants dans leur utilisation du journal de bord d'apprentissage

À l'expérience, nous avons dû convenir que cette proposition de journal de bord tablait sur une surestimation des dispositions des étudiants. En effet, l'expression des besoins dans le journal de bord exige de la part de l'étudiant-apprenant à la fois une grande capacité d'engagement, de la motivation et de la persistance dans son utilisation de cet outil. Partant de cette constatation, quel dispositif proposer, afin d'encourager les étudiants - au risque d'employer un pléonasme ! - à tenir *à jour* et sur une durée suffisante leur journal de bord d'apprentissage ?

Nous proposons pour cela de recourir au modèle pédagogique de la classe inversée. Ce modèle nous semble pertinent dans la mesure où il permet de créer une certaine synergie et cohérence entre le cours de médecine et le cours de français. L'enseignant de médecine met à disposition des étudiants le cours de la séance suivante à l'avance ; les étudiants vont préparer ce cours en dehors de la classe, en autonomie. Ainsi, au moment où les étudiants explorent le cours de médecine, ils prennent conscience de leurs éventuelles carences linguistiques empêchant l'accès au sens du texte ou à sa bonne compréhension, et perçoivent l'intérêt de noter leurs difficultés dans le journal de bord d'apprentissage du français.

C'est ainsi que nous formulons cette quatrième hypothèse : en s'inscrivant à la fois dans une approche fonctionnelle - centrée sur l'apprenant - et dans une perspective actionnelle, l'utilisation du journal de bord d'apprentissage associé au modèle pédagogique de la classe inversée permet aux étudiants de tenir leur engagement dans l'utilisation du journal de bord.

Cette hypothèse nous conduit à aborder, un peu plus loin, les notions d'*engagement* et de *persistance*, liées par ailleurs à la notion d'*efficacité personnelle* et d'*efficacité collective*.

3.5. Le tutorat, complément au journal de bord

Cependant, comme l'a souligné Christian Puren (2016) à propos de la classe inversée : « Il faut veiller à ce que la démarche d'autonomie qu'implique la classe inversée ne crée pas d'emblée une discrimination entre les élèves plus avancés, plus autonomes, plus motivés ». Pour éviter ce biais, il faudrait mettre en place un accompagnement différencié pour les étudiants les moins autonomes, dans le cadre, par exemple, de cours de français assurés par le chercheur.

Mais il est difficile pour un chercheur d'observer, et encore moins de consigner le comportement des apprenants lorsqu'il prend lui-même le rôle de l'enseignant, notamment à cause du nombre relativement important des apprenants en classe de langue. Si l'intérêt du journal de bord est, comme nous l'avons dit, de faciliter la prise de conscience par les étudiants de leurs difficultés, il faudrait alors trouver un moyen d'accompagnement des étudiants dans leur utilisation du journal de bord.

Aussi proposons-nous, pour les besoins de notre recherche, d'intervenir dans le cadre du dispositif de tutorat déjà existant. En tant que tuteur, il est possible d'accompagner un nombre réduit d'apprenants et, dans le même temps, d'enregistrer les besoins exprimés oralement par les étudiants. Le cours de français sera ensuite l'occasion pour chaque étudiant de comprendre le cours de spécialité à travers les éléments qu'il aurait auparavant notés sur son propre journal de bord. Notre dernière hypothèse est donc la suivante : les séances de tutorat, à condition qu'elles soient individuelles ou en petits groupes, permettent d'encourager les étudiants à exprimer leurs besoins subjectifs.

3.6. Synthèse

Contrairement à l'analyse des besoins traditionnelle telle que présentée dans les programmes FOS/FOU, la démarche d'identification des besoins que nous proposons n'est pas une démarche linéaire : il s'agit plutôt d'un processus récursif, où les besoins repérés évoluent sans cesse, selon le schéma suivant (*Fig. 1*) :

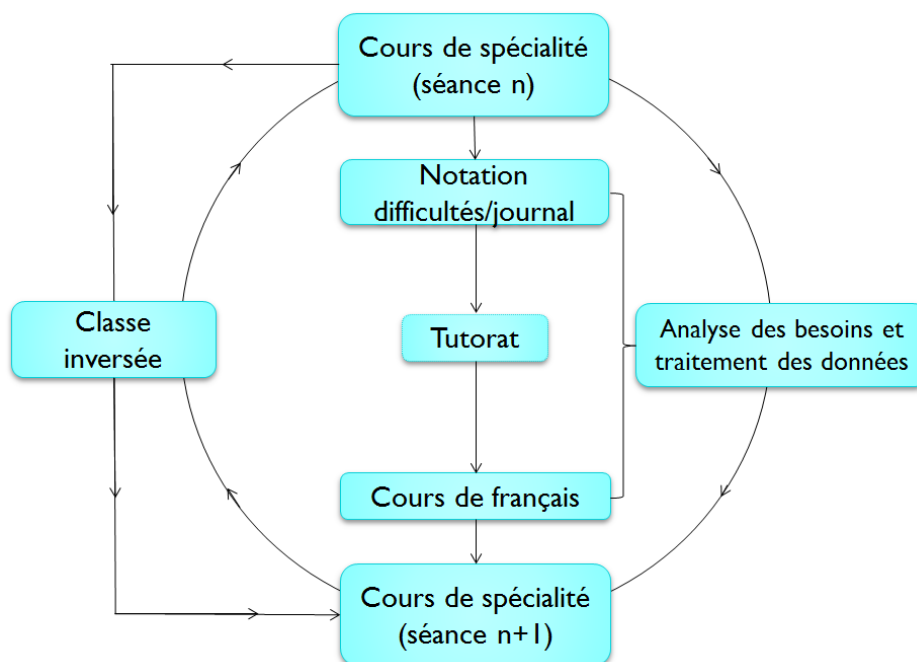


Figure 1- Dispositif didactique et d'identification des besoins subjectifs des étudiants

La logique de l'enchaînement de ces hypothèses conduit à un autre type d'enchaînement, qui consiste dans la collaboration vivement souhaitée entre les différents acteurs de l'institution représentés par les étudiants, les enseignants de médecine, les enseignants de français et les tuteurs. Il s'agit de construire un axe de coopération, interne à l'université, et, idéalement, de mettre en place, comme le suggèrent Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette :

Une collaboration renforcée avec le centre de langue [...] et la filière FLE de l'université et son laboratoire de recherche [...] avec la possibilité pour des étudiants de master FLE de réaliser, chaque année, (une partie de) leur stage en interne pour collecter des données dans les différentes disciplines [...] et pour suivre des étudiants étrangers (tutorat, analyse de besoins, etc.) (Mangiante, Parpette, 2011, p. 229).

En effet, pour ces auteurs, « la démarche FOS-FOU nécessite au sein des centres de langue [...] un travail d'équipe avec une réelle mutualisation des ressources et des moyens » (Mangiante J.-M., Parpette, C., 2011, p. 229).

4. En guise de conclusion

Nous avons vu comment s'articule le concept de besoin avec celui d'efficacité. Tout en restant dans la thématique du colloque, nous allons voir maintenant, sous la forme de perspectives théoriques, de quelle manière le concept d'évaluation est liée aux deux premiers, et quelles autres ouvertures théoriques nous pourrions proposer.

4.1. À propos de la notion d'évaluation

Comme nous l'avons souligné plus haut, l'identification par les étudiants eux-mêmes de leurs besoins subjectifs suppose une prise de conscience de leurs propres difficultés. Cette démarche réflexive relève de la question de l'évaluation : « en évaluation formative, [l'évaluation authentique] mène à des bilans individuels et à l'élaboration de dossier d'apprentissage (portfolios) personnalisés » (Cuq, 2003, p. 92) ; portfolio et journal de bord mettent en œuvre chez les apprenants les mêmes types de processus cognitifs d'auto-observation et d'introspection (Martinez, 1994, p. 54, dans Cadet, 2004, p. 181).

4.2. Liens entre utilité, utilisabilité et évaluation

Le concept d'efficacité nous a conduit à celui de besoin, et nous mène aussi au concept d'utilité ; en effet, comme le soulignent Tricot *et al.* (2003, p. 391) : « l'utilité concerne l'efficacité pédagogique ». Pour Tricot *et al.* (2003, p. 395), l'évaluation de l'utilité consiste à « évaluer s'il y a bien adéquation entre l'objectif d'apprentissage défini par l'enseignant (ou le concepteur) et l'atteinte de cet objectif » ; puisque cet objectif est défini par l'enseignant, l'utilité ne peut alors être évaluée que par ce dernier. En revanche, il ne s'agit pas ici de l'utilité mesurée par l'apprenant lui-même, appelée *utilité perçue*, que l'on désigne aussi par l'expression *perception de l'utilité*.

De même que la notion d'évaluation est liée aux notions d'objectif et d'utilité, cette dernière s'associe à celle d'*utilisabilité* (c'est-à-dire à la capacité de l'étudiant à tirer un profit effectif de l'enseignement de français qui lui est proposé), et à bien d'autres aussi (Fig. 2). Ainsi, si « l'utilité d'un objet finalisé désigne la possibilité d'atteindre un but visé avec cet objet », « l'utilisabilité d'un objet finalisé désigne la possibilité d'utilisation de cet objet » (Tricot et Tricot, 2000, p. 3).

Ce sont les théories des Sciences de l'éducation et des Sciences de l'information, en particulier les recherches sur les Environnements informatiques pour l'apprentissage humain (EIAH), qui les premières ont établi les liens entre ces différents concepts. Le modèle de Nielsen [2] (Fig. 2) pourrait constituer une grille d'analyse intéressante pour notre modélisation des besoins :

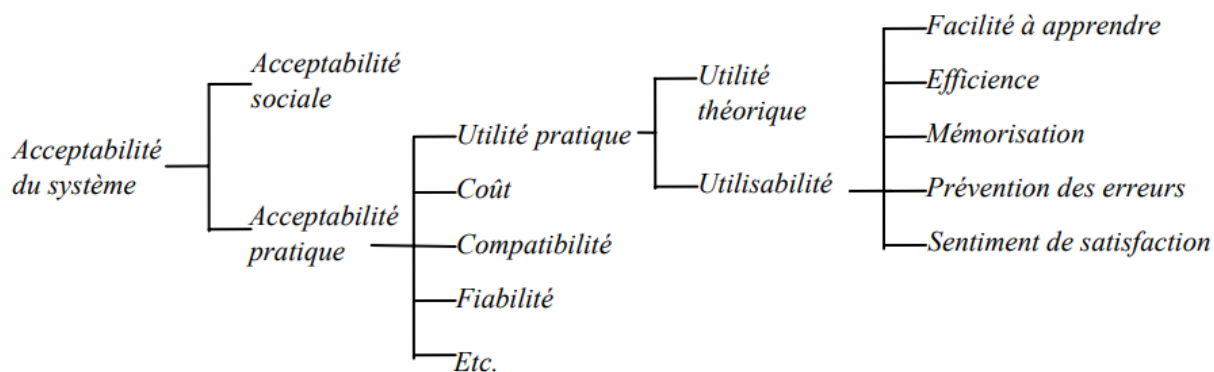


Figure 2 - Modèle d'acceptabilité du système de Nielsen (1993, dans Tricot *et al.*, 2003)

4.3. Efficacité personnelle et collective

Enfin, on pourra aussi parler du fameux concept de *self-efficacy* d'Albert Bandura (1977), traduit en français par sentiment d'*efficacité personnelle* (SEP) ou d'*auto-efficacité*. Dans son analyse bibliographique sur cet auteur, Maïlys Rondier propose une définition suivante du concept :

Le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles (2004, paragr. 3).

Cette définition est pertinente dans le sens où elle résume divers aspects qui sont intéressants pour notre recherche, à savoir :

- les *croyances* et les *réactions émotionnelles* peuvent nous renseigner sur les besoins subjectifs des individus étudiants ;
- l'apprentissage de la langue française représente par ailleurs une véritable *performance* ;
- l'*investissement* (ou *engagement*, selon les auteurs) et la *persistance* dans l'effort représente à nos yeux la condition nécessaire de réussite du dispositif d'identification des besoins que nous proposons.

Nous pourrions aller plus loin encore, en étudiant la notion d'efficacité collective (Bandura, 1986, dans Heutte, 2008), dans le cas où les étudiants mettent en œuvre des capacités de coordination de groupe. Tous ces éléments seront abordés lors de la présentation des premiers résultats de notre recherche, qui fera l'objet d'une autre publication.

Notes

[1] Faisons ici une remarque personnelle : la séparation des deux « objectifs », FOS / « français général », n'est-elle pas de toute façon illusoire ? À savoir : n'est-ce pas quand on maîtrise le français tout court qu'on l'utilise avec aisance pour des « objectifs spécifiques » ?

[2] Trad. de Tricot, Plégat-Soutjis, Jean-François Camps, Alban Amiel, Gladys Lutz, *et al.* (Voir Références). Pour le modèle original, se reporter à l'ouvrage : Nielsen (1993).

Références

- « Efficace », dans *Centre National des Ressources Textuelles et Numériques (CNRTL)*. Repéré sur le site du CNRTL : <http://www.cnrtl.fr/definition/efficace>
- « Efficacité ». Dans *Le Petit Robert* - Version numérique, version 5.2 (juin 2018). Repéré sur le site de la bibliothèque interuniversitaire de Montpellier : <https://pr12-bvdep-com.www.ezp.biu-montpellier.fr/robert.asp>

- Amorouayach, E. (2008). *Le français médical en Algérie : contextes, enseignement, productions*. Thèse en Sciences du langage. Louvain-la-Neuve, Belgique : éd. Duculot.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. Repéré sur le site de l'université du Kentucky : <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: From theory to practice. In R. Berwick (Ed.), *The second language curriculum*, 48-62. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cadet, L. (2004). *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement: le journal de bord d'apprentissage, analyse d'un objet textuel complexe*. Thèse de didactologie des langues et des cultures, Université Paris III.
- Candas, P. (2012). Étude des trajectoires d'apprentissage autodirigé : place de la planification, des intentions, du hasard. *Carrefours de l'éducation*, 33, (1), 149-162. Doi: 10.3917/cdle.033.0149.
- Carré, P. (1993). L'apprentissage autodirigé dans la recherche nord-américaine. Dans *Revue française de pédagogie*, volume 102, 1993. pp. 17-22. Repéré sur le site de Persée : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_102_1_1301
- Cortier, C. et Kaaboub, A. (2010). Le français dans l'enseignement universitaire algérien: enjeux linguistiques et didactiques. Dans Mangiante, J.-M. Parpette, C., *Le Français dans le monde*, Recherches et applications, 47, « Faire des études supérieures en langue française », 53-63.
- Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Eurin Balmet, S., Henao de Legge, M. (1992). *Pratiques du français scientifique : l'enseignement du français à des fins de communication scientifique*. Paris, France : UREF.
- Heutte, J. (2008). « Efficacité collective et cohésion (Button, 2005) ». Mis en ligne en août 2008. Repéré sur le site de l'auteur : <http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article94>
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, dans André, B. (Dir.), 1989, *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier/Hatier.
- Holec, H. (1979). Prise en compte des besoins et apprentissage autodirigé. *Mélanges pédagogiques*, p. 10. [En ligne]. Repéré sur le site de l'ATILF : <http://web.atilf.fr/IMG/pdf/4holec.pdf>
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1987). *English For Specific Purposes*. Cambridge, UK: University Press.
- Johns, A. M. (2013). "The history of English for specific purposes Research". *The Handbook of English for Specific Purposes*, First Edition. Edited by Brian Paltridge and Sue Starfield. John Wiley & Sons, Inc. Published 2013 by John Wiley & Sons, Inc.
- Knoerr, H. (2016). « Perception de l'utilité du carnet d'apprentissage comme outil de conscientisation des transferts stratégiques et linguistiques entre le cours d'encadrement linguistique et le cours de discipline dans un programme universitaire de type EMILE », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. 35 N° 1 | 2016, mis en ligne le 26 janvier 2016. Repéré sur le site CorpusUL, le dépôt institutionnel de l'Université Laval : <https://journals.openedition.org/apliut/5358>
- Lancereau-Forster, N. (2014). « Variation de la perception de besoins langagiers dans un contexte d'IUT (Institut Universitaire de Technologie) », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXIII N° 1, 151-167.

- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris, France : Hachette.
- Long, M.H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. In M.H. Long (Ed.), *Second language needs analysis*, 19–76. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mahdavi, Z. (2016). *Analyse des besoins langagiers d'assistants d'enseignement internationaux poursuivant des études supérieures en sciences et en génie et des implications en découlant pour l'évaluation de leurs compétences langagières : une étude de cas* (Thèse). Québec, Canada. Repéré sur le site : <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/27139/1/32747.pdf>
- Mangiante J.-M., Parpette Ch. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris, France : Hachette.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Miled, M. (2010). *Le français dans le monde arabophone : quels statuts, quels contacts avec la langue arabe ?* *Langue française*, 167, (3), 159-171. Doi : 10.3917/lf.167.0159.
- Mougeon, F. (2016). Apprentissage du français L2 à vocation universitaire en milieu minoritaire. Dans Bordo, W. (dir.), Goes, J. (dir.), Mangiante (dir.). *Le français sur objectif universitaire : entre apports théoriques et pratiques de terrain*. Arras : Artois Presses Université, 2016.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nielsen, J. (1993). *Usability engineering*, Boston: Academic Press.
- Puren, C. (2016). « A propos de la classe inversée dans l'enseignement secondaire des langues ». Repéré sur le site de l'auteur : <https://www.christianpuren.com/2016/01/31/a-propos-de-la-classe-invers%C3%A9e-dans-l-enseignement-secondaire-des-langues>
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.
- Richterich, R., & Chancerel, J.L. (1980). *Identifying the needs of Adults Learning a Foreign Language*. Oxford: Pergamon Press.
- Rondier, M. (2004). « A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/3/2004, mis en ligne le 28 septembre 2009, consulté le 11 novembre 2018. Repéré sur le site de l'orientation scolaire et professionnelle : <http://journals.openedition.org/osp/741>
- Taleb Ibrahim, K. (2004). « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », *L'Année du Maghreb* [En ligne], 1/2004 mis en ligne le 08 juillet 2010. Repéré sur le site de l'Année du Maghreb : <https://journals.openedition.org/anneemaghreb/305#quotation>
- Tricot, A. et Tricot, M. (2000). *Un cadre formel pour interpréter les liens entre utilisabilité et utilité des systèmes d'information (et généralisation à l'évaluation d'objets finalisés)*. Actes du Colloque Ergo-IHM 2000, Biarritz, 195-202. Repéré sur le site de l'auteur : http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/TricotTricot_ErgoIHM.pdf
- Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G. et al. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. Desmoulins, C., Marquet, P., Bouhineau, D. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, Strasbourg, France. ATIEF ; INRP, 391-402, 2003. Repéré sur le site des actes de la conférence EIAH 2003 : <http://archive.eiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/>
- Widdowson, H.G. (1981). English for Specific Purposes: Criteria for course design. In L. Selinker, E. Tarone, & V. Hanzeli. *English For Academic And Technical Purposes: Studies in Honour of Louis Trimble*, 1-11. Rowley, MA: Newbury House.