Revue TDFLE

actes n° 1 | 2019
Désir de langues, subjectivité et rapports au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ?

Réflexions et outils pour une meilleure identification des besoins en didactique du français sur objectif universitaire

Nadhir DOUIDI

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/335-reflexions-et-outils-pour-une-meilleure-identification-des-besoins-en-didactique-du-francais-sur-objectif-universitaire
DOI : numerev_1354
Date de publication : 15/11/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : DOUIDI, N. (2019) Réflexions et outils pour une meilleure identification des besoins en didactique du français sur objectif universitaire. *Revue TDFLE*, (actes n°1). https://doi.org/10.34745/numerev_1354

Résumé

La méthodologie du français sur objectif universitaire (désormais FOU) développée par Mangiante et Parpette (2011), calquée sur la méthodologie du français sur objectifs spécifiques (FOS) des mêmes auteurs (2004) a fait l'objet de nombreuses recherches et applications, mais ne connaît à ce jour qu'une seule étude critique, celle de Richer, publiée en 2016. C'est ainsi que, faisant suite à des constats, expériences d'enseignement et recherches en lien avec la problématique de l'analyse des besoins langagiers et d'apprentissage en didactique du FOU, nous nous sommes attelé à souligner les limites de cette méthodologie. Les idées directrices d'une telle démarche critique consistent, dans un premier temps, à réfléchir aux notions de besoin, notamment de besoin(s) subjectif(s) (Richetrich et Chancerel, 1977 ; Richterich, 1985), d'apprentissage en autonomie (Holec, 1979) et de réflexivité, et à lier ces différentes notions entre elles, pour aboutir finalement au journal de bord d'apprentissage (Cadet, 2004) comme outil optimal d'identification des besoins des apprenants. Notre choix du terrain de recherche s'est porté sur les étudiants de première année de médecine à l'Université de Tlemcen, en Algérie. Nous avons élaboré un dispositif pédagogique et de recherche basé principalement sur l'utilisation du journal de bord d'apprentissage et sur la triangulation des sources (Lancereau-Forster, 2014) à travers la collaboration étroite entre enseignant(s) de spécialité, enseignant(s) de français et étudiants. Après une première expérience qui a avorté, la notion d'utilité perçue (Knoerr, 2016) s'est également avérée intéressante pour réfléchir à l'élaboration d'une version améliorée de ce dispositif, prochainement mis à l'épreuve du terrain.

Nadhir DOUIDI
DIPRALANG EA 739
Université Paul Valéry - Montpellier 3

Mots-clés :
Algérie, Français sur objectifs universitaires, Analyse des besoins, Besoins langagiers, Besoins d'apprentissage

---

Introduction

L'objectif principal de notre recherche, qui est une recherche-action par plusieurs aspects, est de présenter une description détaillée du dispositif pédagogique et de recherche basé sur l'utilisation du journal de bord d'apprentissage, que nous avons commencé à mettre à l'épreuve du terrain auprès d'étudiants inscrits en première année de médecine à l'Université de Tlemcen, en Algérie. Ces étudiants, comme beaucoup d'autres des universités des pays du Maghreb, se trouvent confrontés, souvent malgré eux, après une scolarisation entièrement arabophone, à un enseignement supérieur assuré en langue française. Ce dispositif devrait permettre d'analyser les besoins subjectifs des étudiants-apprenants concernés.

Sur le plan conceptuel, nous allons reprendre et développer certaines des réflexions qui ont d'ailleurs fait l'objet d'une publication récente intitulée : « De l'efficacité en didactique du Français sur objectif universitaire : élaboration d'un dispositif innovant pour l'analyse des besoins » (Douidi, 2019). A la suite ou en parallèle à la réflexion sur le concept d'efficacité en didactique du FOU tel que développée dans le texte de cette publication, nous présenterons une critique de la démarche traditionnelle de l'analyse des besoins en didactique du FOU, en reliant la notion de besoin à celles d'apprentissage en autonomie et de réflexivité.

1. Cadre conceptuel

1.2. Remise en question de la méthodologie du FOU

Dans l'introduction de l'appel à communications du colloque Désir de langues (paragr. 1), deux questions intéressantes, entres autres, invitent à une réflexion nouvelle :

> *L'enseignement institutionnel laisse-t-il une place à la prise en compte de la dimension subjective de l'appropriation linguistique ? Les orientations et les priorités de la didactique contemporaine sont-elles compatibles avec ce type de réflexion ?*

Il s'agit de questions rhétoriques lesquelles, en dépit d'un tour affirmatif, ont, à notre sens du moins, une valeur négative, et viennent appuyer la problématique de notre recherche. En effet, de par nos constats sur des méthodes de français qui n'ont pas produit l'effet attendu chez les apprenants[1], nous souhaitons remettre en question la démarche didactique qui sous-tend l'élaboration de ces méthodes, et qui relève de la méthodologie du FOU.

Arrêtons-nous un instant sur la démarche d'analyse des besoins telle qu'elle est habituellement mise en œuvre dans l'élaboration de méthodes ou de programmes en FOU. Cette démarche, qui repose sur les outils d'analyse des besoins de la méthodologie du FOS, et tels que présentés dans l'ouvrage de Mangiante et Parpette,

sont l'expérience personnelle du concepteur, l'entourage, les méthodes de français existantes, le parcours professionnel et/ ou scolaire/ universitaire des apprenants, leur connaissance des situations cibles, de leur futur lieu de travail ou d'étude (2004).

On peut souligner que la démarche de Mangiante et Parpette ne laisse pas beaucoup de place à la dimension subjective des besoins, à savoir : permettre aux apprenants d'exprimer, sur une période suffisante, leurs besoins langagiers et d'apprentissage, indépendamment de l'analyse que peut effectuer le didacticien de la langue. Qu'en disent les autres chercheurs ?

Dans une publication récente, Richer (2016) présente une critique de la didactique du FOS développée par Mangiante et Parpette. L'auteur met l'accent sur le risque que peut provoquer la focalisation sur l'objet, la langue, au détriment du sujet, l'apprenant, et au détriment de ses rythmes d'apprentissage :

> *Quant aux besoins d'apprentissage, qui sont en relation avec le style cognitif, les stratégies d'apprentissage des apprenants et leur culture d'apprentissage, et lesquels sont une facette non négligeable des besoins, ils sont passés sous silence dans l'ouvrage de Mangiante et Parpette (2004).* (2016 : 17)

Cependant, l'étude de Richer est, à notre connaissance, la seule qui ait remis en question la démarche traditionnelle de l'analyse des besoins en didactique du FOS/ FOU.

De manière plus anecdotique et plus générale, les auteures de l'appel à communications du colloque *Désirs de langues* soulignent quant à elles les limites de l'approche communicative, dont la démarche FOS/ FOU est issue, laquelle approche relèverait d'une certaine « vision utilitariste des apprentissages langagiers », et invitent à questionner la vision « marchande » développée notamment dans les cadres communs de référence, dont le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). On n'en est d'ailleurs pas à la première critique du CECRL (Maurer, 2011 ; Springer, 2016). Mais bien avant son apparition, les principes méthodologiques qui sous-tendront plus tard l'élaboration du *Cadre* ont fait l'objet de critiques, comme celle de Richterich, pour qui :

> *La formulation des objectifs qui procède par affirmation péremptoire (*"*peut*" + "*capacité*"*) ne laisse pas de place à la négociation et aux changements éventuels en cours d'apprentissage ; elle impose, tout y étant, par souci de rentabilité, strictement prévu, un système de formation extrêmement contraignant.* (1985 : 72)

Il nous semble donc tout à fait légitime de nous demander si la démarche d'analyse des besoins telle qu'elle est habituellement mise en œuvre pourrait en effet être biaisée,

dans le sens où les besoins identifiés par le didacticien de la langue ne s'appuieraient pas suffisamment sur les ressentis de ces apprenants. D'où l'importance d'identifier autant les besoins objectifs que subjectifs des apprenants, mais aussi de confronter les premiers avec les seconds, ou de les faire se rapprocher, en vue d'atteindre une certaine objectivité perçue comme telle, aussi bien par les apprenants eux-mêmes que par le didacticien de la langue.

Nous présupposons que l'analyse des besoins traditionnelle, qui s'effectue au moyen de questionnaires et d'entretiens (bien que Mangiante et Parpette proposent moins de procéder par questionnaires, mais par enquêtes ethnographiques), ne permet pas de répondre aux attentes ou besoins « subjectifs » des apprenants. Notre hypothèse principale est donc qu'une analyse des besoins effectuée autrement que par les techniques de questionnaires et d'entretiens permettrait d'élaborer un programme de français optimal. Cependant, quelle méthodologie d'enquête serait la plus adaptée pour mettre en évidence les besoins subjectifs des apprenants ?

1.2. L'apprentissage en autonomie pour aider à l'expression des besoins subjectifs

Il est néanmoins encore trop tôt pour répondre à cette interrogation. Aussi poursuivons notre réflexion en reliant la notion de besoin à d'autres notions. Ainsi, à la question « Est-ce que vous souhaitez que l'université propose des cours de français pour les étudiants en médecine ? » posée dans le cadre d'une recherche antérieure, les étudiants ont répondu que leur emploi du temps était « saturé », et qu'il leur fallait un enseignement d'un français « scientifique » en « relation avec [leurs] études ». Une nouvelle question d'ingénierie se pose à nous : comment concilier la mise en place d'un programme d'enseignement/ apprentissage du français en lien avec les cours de médecine et les contraintes d'emploi du temps surchargé des étudiants ?

La réponse à cette question serait à chercher du côté de l'apprentissage autodirigé, qui permet une mise en œuvre d'une certaine stratégie sur la répartition du temps d'apprentissage : en respectant son propre rythme d'apprentissage, l'étudiant réussit à combiner le développement de ses compétences en français général au développement de ses compétences en français langue de spécialité (c'est-à-dire de médecine).

Le concept de besoin subjectif peut donc être associé à celui d' « apprentissage autodirigé » ; comme l'a souligné Holec d'ailleurs, « en s'habituant à identifier ses besoins et à participer, l'individu apprend à apprendre et à devenir autonome (1979, dans Richterich, 1985 : 30) ».

1.3. La réflexivité, condition pour un apprentissage en autonomie réussi

Nous avons vu les liens qui existent entre les notions de besoin et d'apprentissage en autonomie. En nous inspirant des quatre modèles d'enseignants répertoriés par Altet, nous pouvons dégager les trois modèles d'apprenants suivants :

- L’apprenant autonome dans son apprentissage ;

- L’apprenant qui co-construit avec l’enseignant l’enseignement/ apprentissage ;

- L’apprenant réfléchi, qui est capable d’analyser ses propres stratégies d’apprentissage, de résoudre des problèmes que l’enseignant n’a pas « pu » résoudre, d’adapter et d’inventer des stratégies. La formation « vise à développer chez l’enseignant une approche de situations vécues de type action-savoir-problème en utilisant conjointement pratique et théorie pour construire chez l’enseignant des capacités d’analyse de ses pratiques et de métacognition. » (2001 : 30-31, dans Cadet, 2004) ».

Comme Alter, nous défendons la thèse selon laquelle un apprentissage optimal suppose une certaine attitude réflexive de la part de l’apprenant adulte. Paquay et Sirota parlent de « sujet réflexif », qui adopte une certaine « posture » ou « pratique » réflexive (2001 : 6), laquelle est liée à une démarche de « réflexion métacognitive » (Chateau et Zumbihl, 2010, paragr. 1). Andrade et Araujo e Sá mettent quant à eux l’accent sur l’intérêt de proposer aux étudiants, dès le début de leur cursus, « des modèles de régulation de leurs pratiques, par la réflexion sur et dans l’action » (1991 : 195, dans Cadet, 2004 : 115). La notion de réflexivité chez les apprenants s’opérationnalise alors de différentes manières : travail des étudiants en groupe, tutorat par les pairs, vidéo astuces, publication via des blogs/ sites/ réseaux sociaux, tenue d’un journal de bord.

1.4. Le journal de bord d’apprentissage, pour un apprentissage autonome et réflexif optimal

L’outil qui nous semble assurer au mieux ces fonctions d’auto-identification des besoins, d’apprentissage en autonomie et de réflexivité est le journal de bord d’apprentissage. En outre, cet outil remplit entre autres, comme le souligne Cadet, trois fonctions importantes : une fonction d’expression, une fonction d’introspection et une fonction de résistance (2004 : 186). Les types et fonctions du journal de bord d’apprentissage des langues étrangères ont été abondamment développées par les chercheurs, mais il est peu pertinent d’en parler ici. Nous renvoyons toutefois le lecteur aux travaux de Cadet, notamment à sa thèse soutenue en 2004.

En didactique des langues, Cadet attribue à l’ouvrage *L’art d’enseigner et d’étudier les langues* de Gouin, paru en 1880, la première tentative réussie de l’utilisation du journal de bord en situation concrète d’apprentissage d’une langue étrangère (2004 : 161, dans Porquier & Wagner, 1984 : 88). Presque un siècle plus tard, on voit se développer, vers 1976 (selon Allwright, 1983), les études des journaux de bord comme techniques de recherche visant l’introspection ; les premières publications de ce genre sont les *diary studies* de Schumann et Schumann (1977 et 1978) ou encore la *diary study* de Bailey concernant son apprentissage du français. Il ressort de ces deux comptes-rendus d’expériences d’apprentissage d’une langue étrangère des phénomènes dont les chercheurs n’avaient pas conscience lors de la rédaction du journal de bord. Ce constat est confirmé par Seliger et Shohamy :

> *In the examples above, which are drawn from everyday experience, there is no preconceived or deductive notion of what we should observe or record. Instead, a diary of experiences is kept, without focusing on any particular aspect or question.* (2001 : 47, dans Cadet, 2004)[2]

Nous résumons dans le tableau suivant les thèmes relevés par Schumann (1978) et Bailey (1980) (dans Cadet, 2004 : 163-164) dont l'impact sur l'apprentissage leur a semblé important à souligner :

Diary study de Schumann (1978)	Diary study de Bailey (1980)
les conditions d'apprentissage en relation avec l'installation à l'étranger	les conditions d'apprentissage et son environnement
les réactions aux matériels pédagogiques	le style de conduite de classe (rôle du professeur)
l'organisation de l'auto-apprentissage	les éléments renforçant les acquisitions (feedback)
les sentiments et les réactions éprouvés	les interactions dans le groupe
les attitudes de compétition et de coopération	l'influence des autres participants

Tableau 1. Rôle et effets du journal de bord dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Nous remarquons d'emblée que les deux chercheurs s'accordent sur l'importance des « conditions d'apprentissage », qui peuvent cependant recouvrir beaucoup de choses, dont « les réactions aux matériels pédagogiques ». Les autres grands thèmes qui se dégagent, au nombre de trois, concernent :

- le rapport de l'apprenant avec lui-même : « organisation de l'auto-apprentissage » ; « sentiments et réactions éprouvés »,

- le rapport apprenant-apprenant(s) : « interactions dans le groupe » ; « attitudes de compétition et de coopération » ; « influence des autres participants »,

- et enfin, le rapport apprenant-enseignant : « style de conduite de classe » et « feedback ».

Selon Seliger & Shohamy, les éléments enregistrés par l'apprenant dans son journal de bord permettent de prendre connaissance de ses attitudes à propos de son apprentissage, ainsi que de ses propres méthodes, techniques et stratégies, mais aussi de ses attitudes envers l'enseignant (2001 : 47, dans Cadet, 2004 : 158).

Pour Bailey, la détermination des paramètres affectifs qui s'effectue généralement par l'observation – cette technique ayant recours à l'inférence –ne permet pas de disposer de données précises et absolument fiables ; afin d'éviter ce biais, les chercheurs interrogent directement les participants, au moyen de questionnaires ou d'entretiens. L'auteure considère cependant que les enquêtés, surtout s'il s'agit d'adultes, ont

tendance à dissimuler leurs sentiments, et expriment des réponses qu'ils croient correspondre à ce que l'enquêteur voudrait entendre. L'utilisation de journaux est alors la solution préconisée par l'auteure (Bailey, 1983 : 70-71 dans Cadet, 2004 : 167).

En guise de synthèse, la technique du journal de bord permet, pour le chercheur, d'accorder suffisamment de temps à l'enquêté pour que ce dernier puisse y exprimer ses besoins subjectifs. Pour les apprenants, il est d'une finalité heuristique. Quant à la recherche en didactique des langues :

> *Celle-ci pourrait en effet confronter les hypothèses d'apprentissage sur lesquelles elle bâtit sa méthodologie à la représentation personnelle du processus vécu telle qu'elle est exprimée dans le journal. D'autre part, puisque par ce biais la recherche redonne la parole à l'apprenant lui-même, elle pourrait véritablement devenir "une didactique explicative et descriptive" non pas "centrée sur l'apprenant mais dont l'apprenant pourrait enfin être le centre"* (Martinez, 1994 : 54 dans Cadet, 2004 : 181)

1.5 L'apprentissage de la langue, entre besoin, utilité et désir

Notre contribution vient par ailleurs faire écho à l'appel à communications pour le colloque *Désir de langues*, lequel interrogeait notamment le processus d'enseignement/apprentissage, ses conditions, ses caractéristiques. Sur le plan pratique, nous nous sommes proposé d'examiner la question d'ingénierie didactique suivante : quel dispositif méthodologique ou didactique nous permettrait d'identifier de manière optimale les besoins subjectifs des étudiants ? Ou, comme l'ont souligné les auteures de l'argumentaire, comment prendre en compte ce « rapport subjectif que l'apprenant a avec son apprentissage » (Denimal, Djordjevic et Pivot, paragr. 5) ?

Le concept d'utilité perçue, auquel nous nous référons également pour expliquer l'échec antérieur de la mise en place de notre dispositif, pourrait être lié à celui de désir, non dans l'acception psychanalytique de ce dernier, telle qu'employée dans l'argumentaire du colloque, mais en utilisant, comme une première approche du concept, des définitions de dictionnaires usuels.

Ainsi, dans son acception courante, le désir peut être défini comme une « tendance vers un objet connu ou imaginé ; prise de conscience de cette tendance » (*Le Petit Robert*, 2018). Dans le domaine de la didactique des langues, l'apprentissage d'une langue consisterait à ce que le sujet apprenant tisse consciemment certains liens avec cette langue. L'apprenant connaît d'abord l'existence de la langue, puis commence, à l'intérieur d'un circuit qui évolue de manière indéfinie, à développer des compétences langagières, tout en construisant des représentations de cette langue. Pour cet apprenant, la langue représente, dans son ensemble, un objet connu, mais, dans ses nombreuses et diverses composantes, l'image d'une langue peut varier d'un individu à un autre, voire, chez un même individu, d'un moment à un autre et d'un lieu à un autre.

Une langue, bien qu'elle puisse faire l'objet d'études descriptives extrêmement exhaustives, rigoureuses et précises, ne représente jamais un système fixe pour l'apprenant. Le rapport de celui-ci avec la langue évolue toujours dans une certaine tension entre ce qu'il connaît et ce qu'il croit connaître de cette langue, c'est-à-dire entre la langue « connue » et « imaginée », entre la « part d'inconnu » et « l'activité désirante », entre aussi un « univers de possibles » et un « monde maîtrisé ».

Voyons maintenant les divers synonymes du terme « désir ». Dans la longue liste des mots suivants : *appétence*, *appétit*, *aspiration*, *attirance*, *attrait*, *besoin*, *convoitise*, *envie*, *faim*, *goût*, *inclination*, *intention*, *passion*, *penchant*, *soif*, *souhait*, *tendance*, *tentation*, *visée*, *vœu* (*Le Petit Robert*, 2018 : désir), il est plutôt facile de faire un tri, après avoir éliminé les mots dont le sens propre ou figuré ne convient pas à l'apprentissage d'une langue. Bien que l'on puisse avoir une certaine *inclination* ou un certain *penchant* pour une langue donnée, nous conserverons seulement les mots *besoin*, *intention*, *visée*. Et quoique les deux derniers termes soient sémantiquement très proches l'un de l'autre, ils renvoient tous deux à la notion d'*appropriation* qui signifie, dans la langue savante, le fait de « rendre propre à un usage, à une destination » (Le Petit Robert, 2018), ce qui nous amène, de fil en aiguille, à la notion d'*usage*, et finalement au concept d'*utilité*. Ce concept, comme nous allons le voir ci-dessous, nous permet d'expliquer les raisons de l'échec de la première version de notre dispositif, et de formuler des hypothèses pour améliorer ce dispositif.

Enfin, la notion de désir est définie aussi comme un « mouvement instinctif qui traduit chez l'homme la prise de conscience d'un manque » (CNRTL) ; cette notion est, encore une fois, très liée à celle de « besoin », puisque le besoin signifie également une « prise de conscience d'un manque » (TLFi). Dans le premier axe de l'argumentaire du colloque est d'ailleurs posée la question de la conception de la condition du sujet « non pleinement conscient de ses besoins, motivations et projets, donc non pleinement intentionnel ». Or, vouloir satisfaire ses besoins renvoie à la notion de motivation. Ces deux notions, d'utilité et de motivation, ont été développées dans notre précédent article, et il est donc inutile de les traiter ici (Douidi, 2019).

2. Méthodologie

Dans cette partie, il n'y a pas, comme on pourrait s'y attendre, un retour d'expérience avec le journal de bord et une analyse de contenu qui mettrait en évidence des besoins subjectifs des étudiants-apprenants. Mais il ne pouvait pas en être autrement puisque, comme nous allons le voir, la première tentative a échoué, et nous n'avons pas – encore – obtenu les résultats positifs espérées au départ. On est donc plutôt dans le récit de la descente sur le terrain, les défis rencontrés, mais aussi les solutions que nous envisageons pour les surmonter.

Nous avons procédé de la façon suivante. Nous sommes intervenu dans le cadre du dispositif de tutorat déjà existant, car, en tant que tuteur, il était possible d'accompagner les étudiants dans un cadre formel, avec la possibilité de recueillir aussi

bien les besoins qu'ils exprimaient à l'écrit (dans le journal de bord) qu'à l'oral (au moyen d'entretiens individuels ou par *focus group*).

Nous avons expliqué aux étudiants qu'ils pouvaient bénéficier, lors des séances de tutorat, d'un accompagnement individualisé ou en petits groupes. Il y a eu beaucoup d'engouement au début ; sur 368 étudiants en première année de médecine, environ 90 étudiants se sont inscrits à ces séances. Nous les avons invités à noter sur un cahier qui a été remis à chacun d'eux (et qui constitue le journal de bord) toutes les difficultés et questions qui les empêchaient de comprendre le cours de médecine.

3. Discussion : premiers résultats, échecs et hypothèses

Dès la deuxième semaine d'expérimentation du dispositif, le taux de participation a considérablement chuté. Quelques étudiants seulement se présentaient aux séances de tutorat, et sur les deux étudiantes qui ont tenté l'expérience, aucune n'a complété le journal comme nous l'avions prévu. Les séances de tutorat n'ont donc pas permis d'encadrer les étudiants dans leur utilisation du journal de bord d'apprentissage.

Pour expliquer ce résultat, nous pourrions supposer, d'une part, que la forme des évaluations en médecine qui consistent en des questions à choix multiples ne sollicitent pas les compétences en expression écrite – encore moins en expression orale – des étudiants ; ces derniers ne perçoivent donc pas l'intérêt de développer leurs compétences en expressions écrite et orale. Nous pourrions supposer aussi que les étudiants qui refusaient les cours de français sont des étudiants qui développent leurs propres stratégies d'apprentissage pour surmonter leurs difficultés dans cette langue. Ils préfèrent se débrouiller seuls ou autrement. Donc ils travaillent en autonomie, même s'ils ne sont pas très efficaces.

Nous avons ensuite tenté de recueillir d'autres données sous forme de productions écrites. La consigne était : « Au second semestre, les cours de médecine seront assurés par des enseignants venus de France. Les examens de spécialité ne seront plus sous forme de QCM, mais de questions ouvertes. Comment allez-vous faire pour améliorer votre niveau en français ? ». Les données recueillies, même si elles relèvent davantage des méthodes d'apprentissage des étudiants, renseignent sur certains aspects du rapport subjectif des étudiants à la langue française.

Il est intéressant de noter que sur la trentaine de productions analysées, trois personnes ont fait référence à la fonction du journal de bord pour l'apprentissage du français :

Etudiant 1 : « J'écrie avant que je dormie tous qui est passe dans ma journée en français » ;

Etudiant 2 : « écrire chaque jour un texte pour cette langue » ;

Etudiant 3 : « chercher les mots nouveaux et les écrivé dans un petit carné qui sera

mon petit dictionnaire ».

Une autre explication aux résultats négatifs obtenus a été avancée par Knoerr dans une recherche récente :

> *Les étudiants ne perçoivent pas l'utilité de la tâche d'écriture dans un journal de bord pour le transfert dans le cours de discipline des stratégies d'apprentissage vues dans le CEL [cours d'encadrement linguistique]. Cependant, leurs commentaires semblent indiquer qu'ils pourraient l'apprécier si l'exercice était plus encadré (par exemple, s'ils devaient remettre une entrée de journal chaque semaine au lieu de remettre l'ensemble du journal à la fin de la session, et s'ils avaient cinq minutes à la fin de chaque cours pour noter dans leur journal ce qu'ils ont fait en classe, afin de ne pas l'oublier).* (2016, paragr. 44)

Nous avons donc formulé une autre hypothèse selon laquelle les étudiants ne percevraient l'utilité du journal de bord que s'ils bénéficiaient d'un suivi personnalisé. Il faudrait en effet faire en sorte que les étudiants remettent une entrée du journal chaque semaine au lieu de remettre l'ensemble du journal à la fin de la session, et leur laisser le temps de le faire en classe.

La plupart des étudiants auxquels nous nous sommes adressé ne semblaient ainsi guère préparés à un apprentissage de la langue française en autonomie. Si l'intérêt du journal de bord est de faciliter la prise de conscience par les étudiants de leurs difficultés, il faudrait alors accompagner les étudiants peu autonomes dans leur utilisation du journal de bord ; encore faudrait-il que cet accompagnement s'effectue dans un cadre formel, voire à caractère obligatoire.

3.1. La séance de français, pour un accompagnement à l'apprentissage en autonomie

La mise à l'épreuve du dispositif basé sur l'encadrement du journal de bord dans le cadre de séances de tutorat nous a conduit à revoir notre dispositif comme présenté ci-dessous.

Au vu des contraintes liées à l'emploi du temps surchargé des étudiants et à leur absence massive lors des séances de tutorat, il nous semble d'autant plus nécessaire de mettre en place un moyen différent et efficace afin d'encourager les étudiants à utiliser de manière régulière leur journal de bord d'apprentissage. Pour les besoins de notre recherche, le tutorat n'étant par ailleurs pas obligatoire, les séances de TD de français constitueront ce moment de rencontre régulière avec les étudiants, nécessaire au suivi du journal de bord : à la fois orienter les étudiants dans le remplissage du journal mais aussi garantir le recueil des données.

Ce qui nous amène à cette dernière hypothèse : les étudiants perçoivent l'utilité du journal de bord lorsque celui-ci est intégré à la séance de français (ou, de manière générale, au CEL).

A propos de l'idée d'encadrer l'étudiant dans sa pratique du journal de bord, Pantanella a montré que la proposition par les enseignants de grilles et de tableaux susceptibles d'aider les élèves a produit l'effet inverse. En effet, d'après Pantanella, le constat établi par l'Académie de Rouen nous apprend que :

> *La tenue des carnets de bord, par chaque élève, s'est avérée parfois incertaine [...]. Les mentions sont généralement chronologiques, imprécises, sans rubriques et dépourvues de références aux difficultés rencontrées. Certains carnets n'ont été renseignés qu'au terme du travail. Les élèves ont manifesté des réticences à le montrer aux professeurs, soit parce qu'il était insuffisamment rempli, soit parce qu'ils se trouvaient désorientés par ce type de travail.* (2000 : 70)

Si l'Académie de Rouen suggère qu'« il y a un apprentissage de l'usage de cet outil à effectuer » (*ibid*.), nous sommes alors en droit de nous interroger sur la nécessité, ou non, de guider nos étudiants dans leur utilisation du journal de bord dans leur apprentissage du français. Et si oui, dans quelle mesure ?

4. Proposition didactique

Après cette première expérience qui n'a pas abouti, nous avons réfléchi à la nécessité d'organiser une seconde descente sur le terrain, en septembre prochain, d'une durée d'un trimestre. Au lieu de nous appuyer sur le tutorat, nous profiterons de notre position d'enseignant de français pour « obliger » en quelque sorte les étudiants à compléter le journal de bord. La version finale du dispositif suivra donc un processus récursif en quatre étapes, comme le montre le schéma suivant.

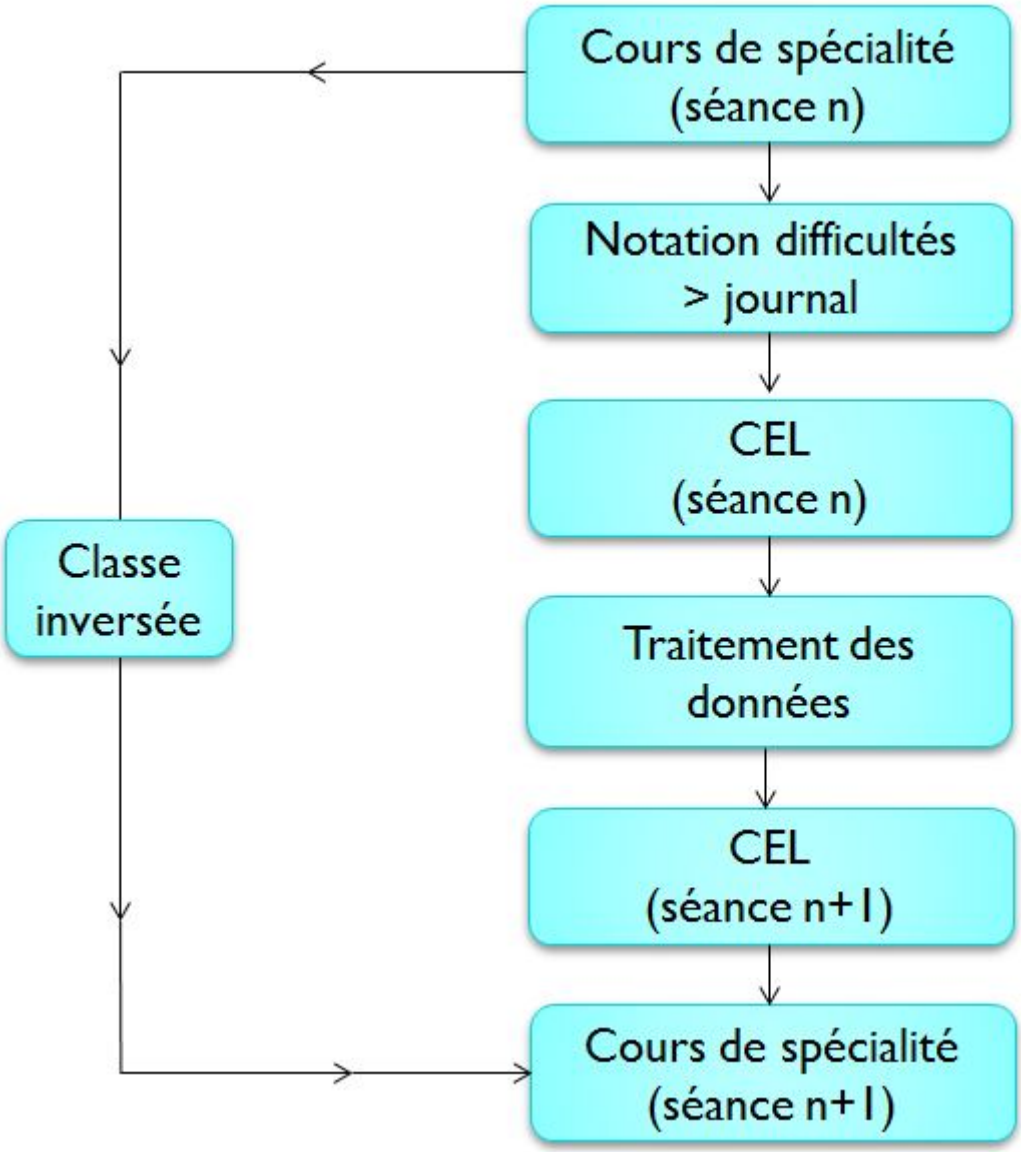


Schéma 1. Dispositif pédagogique et de recherche pour l'analyse des besoins langagiers et d'apprentissage du français langue de spécialité à l'université

4.1. Présentation de la version améliorée du dispositif

Nous allons maintenant décrire la méthodologie qui sera suivie lors de la seconde période de notre recherche de terrain.

Etape 1 : notation des difficultés de français dans le journal de bord

Nous avons dit plus haut que la réussite de notre dispositif dépendrait de la collaboration étroite entre l'enseignant de français et l'enseignant de spécialité qui devrait mettre à disposition aux étudiants son cours à l'avance. Il s'agit en effet d'opérer une « triangulation des sources » (Lancereau-Forster, 2014), les trois sources étant : le didacticien de la langue, l'enseignant de langue et l'apprenant. L'enjeu théorique de cette triangulation des sources (que nous désignons aussi par « triangulation des besoins ») est de proposer une « modélisation » des besoins, en

nous appuyant notamment sur les modèles qui existent déjà (Douidi, 2019 : 122).

Lors de la séance introductive de français, nous expliquerons aux étudiants la démarche à suivre, qui sera présentée en tant que dispositif pédagogique (et non de recherche). Les étudiants sont invités à préparer le cours de médecine qui leur a déjà été remis par l'enseignant de ce cours, en notant sur un formulaire que nous leur remettrons les difficultés qui les empêchent de comprendre le cours de médecine. Le journal de bord est remplacé par un formulaire pour faciliter son ramassage et sa restitution et pour orienter les étudiants avec des questions générales sur la compréhension du cours de médecine. Les questions et consignes seront sujettes à modification. Les formulaires, nominalisés et datés, seront regroupés à la fin de la session pour constituer le journal de bord d'apprentissage.

Lors de la même séance, il sera demandé aux étudiants de rédiger un texte dont le sujet sera une mise en situation portant sur la planification de leurs propres méthodes d'études en médecine. La consigne pourrait être : « Au second semestre, les cours de médecine seront assurés par des enseignants venus de France. Les examens de spécialité ne seront plus sous forme de questions à choix multiples (QCM), mais de questions ouvertes. Comment allez-vous faire pour améliorer votre niveau en français ? ». Cette projection dans l'avenir, qui constitue une première évaluation diagnostique, amène l'étudiant à faire un retour sur lui-même et à faire ressortir d'une part des besoins langagiers subjectifs, et d'autre part les stratégies d'apprentissage qu'il mettrait en œuvre pour combler et surmonter ses lacunes dans le développement de ses compétences en langue française.

Etape 2 : reconstitution du cours de médecine par les étudiants

En classe de français, les étudiants travailleront, lors des premières séances, de manière individuelle. Nous alternerons ensuite entre le travail individuel et le travail collaboratif, en sous-groupes de quatre à six étudiants. Il sera demandé aux étudiants de relever tous les mots-clés et les mots difficiles du cours de médecine, et de les classer selon qu'il s'agisse du vocabulaire courant ou de spécialité.

Les étudiants seront invités à reconstituer à l'écrit le cours de médecine à partir des mots-clés qu'ils auraient relevés. Pour construire les définitions, nous travaillerons sur les procédés définitoires (hyperonymes, hyponymes, synonymes, etc.), sur la description, l'exemplification, etc. Les reconstitutions écrites du cours, partielles ou totales, ainsi que les formulaires complétés auparavant, seront récupérés en fin de séance.

Etape 3 : traitement des données et élaboration didactique

Entre deux séances de français, nous analyserons et annoterons les reconstitutions du cours de médecine et les formulaires, après en avoir fait une copie. Les erreurs ainsi analysées et catégorisées, elles serviront à construire des séquences et séances didactiques adaptées.

Etape 4 : correction des reconstitutions du cours de médecine

Les activités consisteront à faire travailler de nouveau les étudiants en sous-groupes (de manière collaborative) sur leur propre reconstitution du cours de médecine, pour qu'ils se corrigent mutuellement.

4.2. Evaluation prévue

A trois reprises, en début, en cours et en fin de session, chaque étudiant rédigera un texte en s'appuyant sur le même sujet, qui est une mise en situation portant sur la planification de leurs propres méthodes d'études en médecine. La consigne serait la même que celle présentée pour le recueil des productions libres des étudiants.

Cette projection dans l'avenir, qui constitue une évaluation diagnostique, amène l'étudiant à faire un retour sur lui-même et à faire ressortir d'une part ses besoins langagiers, et d'autre part les méthodes d'apprentissage qu'il mettrait en œuvre pour surmonter ses lacunes en français. La comparaison des productions écrites de l'étudiant permettra d'analyser sa progression dans l'apprentissage du français. Cette approche longitudinale permettrait d'apprécier aussi l'évolution ou la variation de la perception de ses besoins langagiers (auto-définis) et de ses méthodes d'apprentissage.

Outre l'analyse des journaux de bord que constituent le regroupement chronologique des formulaires, le dispositif sera évalué par les étudiants eux-mêmes en début, en cours et en fin de session, au moyen de discours déclaratifs : entretiens individuels et entretiens par focus group en guise de séances d'expression orale. Les mêmes étudiants seront interrogés quelques mois après, en fin d'année universitaire, pour vérifier s'ils auraient continué à préparer leur cours en autonomie.

Conclusion

Nous avons vu combien il est important de prendre en considération la dimension subjective des besoins des apprenants, en l'occurrence en didactique du FOU. Cette prise en compte des besoins subjectifs des apprenants, donc de leur subjectivité, va de pair avec une attitude réflexive et un apprentissage en autonomie qu'ils sont invités à développer. Le journal de bord d'apprentissage peut représenter un outil efficace en vue d'encourager ces apprenants à exprimer leurs besoins subjectifs.

Notre dispositif déjà mis à l'épreuve sur le terrain, s'il a montré ses limites, nous rappelle cependant la complexité de toute situation d'enseignement-apprentissage d'une langue. La nouvelle version de ce dispositif, dont nous nous sommes pour l'instant limité à sa description sans fournir de résultats concrets, mais que nous envisageons de mettre en œuvre dans les mois à venir pourrait donner des résultats intéressants, et permettre de ce fait d'améliorer la démarche traditionnelle de l'analyse de besoins pour l'enseignement-apprentissage du français langue de spécialité à l'université.

Bibliographie

DENIMAL, Amandine, DJORDJEVIC, Ksenija et PIVOT, Bénédicte, Argumentaire de l'appel à communications pour le colloque « Désirs de langues, subjectivité, rapport au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ? », 2018.

Besoin. Dans REY-DEBOVE, Josette., & REY, Alain, *Le Petit Robert de la langue française Version 5*. Paris, Le Robert Bureau van Dijk, 2016. URL: https://pr-bvdep-com.ezpupv.biu-montpellier.fr/robert.asp

Besoin. Dans *TLFi : Trésor de la langue Française informatisé*, ATILF – CNRS & Université de Lorraine, 2019 [En ligne]. URL : http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?11;s=417813165;r=1;nat=;sol=0;

CADET, Lucile, 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, 2004.

CHATEAU, Anne, et ZUMBIHL, Hélène, Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne ?, *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, n°13, 2010.

CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2001.

Désir. Dans *Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales,* 2018 [En ligne]. URL : http://www.cnrtl.fr/definition/d%C3%A9sir

DOUIDI, Nadhir, De l'efficacité en didactique du Français sur objectif universitaire : élaboration d'un dispositif innovant pour l'analyse des besoins. *Revue internationale Méthodal. Méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues*, n°3, 2019. URL : https://methodal.net/?article226

KNOERR, Hélène, « 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*. [En ligne], Vol. 35 N° 1 | 2016, mis en ligne le 26 janvier 2016. URL : http://apliut.revues.org/5358 Consulté le 04 juin 2017.

LANCEREAU-FORSTER, Nicole, « 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 | 2014, 151-167.

MANGIANTE, Jean-Marc et PARPETTE, Chantal, *Le français sur objectif spécifique : de*

l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris, Hachette, 2004.

MANGIANTE, Jean-Marc et PARPETTE, Chantal, *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble, Presses Universitaires, 2011.

MAURER, Bruno, *Enseignement des langues et construction européenne – Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Éditions des Archives Contemporaines, Paris, 2011.

PANTANELLA, Raoul, « Le carnet de débordements », *Cahiers pédagogiques*, n° 388-389, 2000, pp. 70-72.

PAQUAY, Léopold, & SIROTA, Régine, Le praticien réflexif, la diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et formation-pour les professions de l'éducation*, n°36, 2001.

RICHER, Jean-Jacques, Pour une reconceptualisation de la didactique du Français sur Objectifs Spécifiques. *Didactique du français sur objectifs spécifiques: Nouvelles recherches, nouveaux modèles*, n°11, 2016.

RICHTERICH, René, CHANCEREL, Jean-Louis, *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère : le recueil d'informations pour prendre en compte les besoins de l'apprenant dans un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues par les adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1977.

RICHTERICH, René, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage,* Paris, Hachette, 1985.

SPRINGER, Claude (2011). Le CECR : outil de diversification ou de standardisation ? *Cadre Européen Commun de Référence et Enseignement du Français en Corée*, Suwon/Seoul, Corée du Sud. [En ligne], URL : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01377900

---

[1] La première méthode s'intitule : « Réussir ses études de médecine », éditée en 2008 et destinée aux étudiants de la faculté de médecine d'Alger (Algérie). La seconde méthode s'intitule « J'étudie les sciences », éditée en 2017 et destinée aux étudiants des filières scientifiques de l'université Al Aasriya de Nouakchott (Mauritanie).

[2] Traduction de Cadet (2004 : 158) : « Dans les exemples ci-dessus, tirés de l'expérience de tous les jours, il n'existe pas de notion préconstruite ou déductive de ce qu'on devrait observer ou enregistrer. Au contraire, un journal d'expériences est tenu sans se centrer sur un point de vue ou une question précise. »