

L'enseignant et l'analyse des besoins de ses apprenants : le cas du français de spécialité

HANA DELALANDE

(Brno)

TEACHER AND NEED ANALYSIS OF THEIR STUDENTS: EXAMPLE OF FRENCH FOR SPECIFIC PURPOSES

Since Communicative approach, the concern of foreign language teachers is focused on the learners, their aims and needs. The teachers analyze the needs of their learners, adjust their teaching according to the learners' aims, needs and learning strategies. Taking learners' needs into consideration is important also in the post-method era because it corresponds perfectly to the parameters of particularity and practicality. This adjustment based on research is typical for teaching languages for specific purposes. In the article, an example of needs analysis of Czech and Slovak university students, learners of French of specific purposes, who go to France for a two-months internship will be presented. The data analysis of the pilot research, collected following the Grounded Theory Method, enabled to identify different work tasks the students had to perform, problematic situations and issues that the students described after the completion of the internships. The data represents an important source of information that teachers of French for specific purposes can make use of when adjusting their teaching.

KEYWORDS: needs analysis, French for specific purposes, internships

MOTS-CLÉS: analyse des besoins, français de spécialité, stages

INTRODUCTION

Le rôle de l'enseignant des langues étrangères varie selon les différentes méthodologies et approches depuis la seconde moitié du XX^e siècle. C'est depuis l'approche communicative des années 1970 et 1980 que l'intérêt de l'enseignant dans la classe d'une langue étrangère devient focalisé sur l'apprenant, ses objectifs et ses besoins. Cette adaptation sur mesure est évidente également dans le cas de l'enseignement du français de spécialité où l'un des objectifs principaux est de préparer les étudiants à communiquer et à utiliser la langue étrangère dans les situations spécifiques de travail. La réflexion sur l'utilisation de la langue dans des situations de communication concrètes est nécessaire et la coopération des enseignants avec les secteurs professionnels en question est bénéfique pour rendre les enseignements les plus pratiques et efficaces possibles. Cet article expose l'exemple de l'analyse des besoins des étudiants tchèques et slovaques qui partent en stage en France et dont la préparation nécessite l'accent mis sur l'aspect interculturel et les différences franco-tchèques dans le contexte professionnel, ce qui est la partie principale de la recherche doctorale de l'auteure.

1. LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Dans les méthodologies traditionnelles de l'enseignement des langues étrangères, l'enseignant est considéré surtout comme le transmetteur du savoir. Cette idée du maître qui détient un savoir à transmettre est de nos jours souvent jugée comme démodée. Maintenant l'importance est accordée plutôt au processus d'apprentissage et à l'enseignement (CUQ – GRUCA, 2017 : 110-111). Selon Narcy (1990), le rôle de l'enseignant est triple : il est organisateur et gestionnaire des formations, conseiller des apprenants et interlocuteur des enseignements.

Avec l'arrivée de l'approche communicative, l'accent a été mis sur la capacité des apprenants à communiquer et à s'exprimer de façon appropriée selon le contexte de chaque situation. C'est l'apprenant mais aussi ses besoins concrets qui deviennent le centre d'intérêt de

l'enseignant. L'enseignant analyse les besoins de ses apprenants, définit et éventuellement modifie le contenu de son cours en fonction des objectifs et des besoins des apprenants et selon les stratégies de l'apprentissage basées sur sa recherche (RICHARDS – RODGERS, 2014 : 99). Selon Porcher (1978), définir les besoins d'un apprenant, c'est définir ses motivations, son environnement culturel, les objectifs qu'il poursuit, les attentes qu'il manifeste et les conditions de son existence (In : BARTHÉLÉMY, 2016 : 43). Sur la base de telles analyses s'est développé aussi l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques. Ces enseignements sont élaborés sur mesure pour différents groupes cibles, comme par exemple le français sur objectifs universitaires, le français pour les employés du secteur de la santé, du tourisme, du commerce, etc. (BANON, 2016 : 37 ; RICHARDS – RODGERS, 2014 : 95).

La prise en compte des besoins des apprenants ne perd pas sa place dans l'ère de post-méthode (ou bien d'éclectisme¹) et répond parfaitement aux critères de la particularité et de la praticité qui soulignent l'importance de l'adaptation de l'enseignement aux besoins des apprenants et la nécessité de relier la théorie à la pratique (KUMARAVADIVELU, 2008 : 171 - 174). Cette adaptation sur mesure basée sur le contact étroit avec le monde professionnel est évidente dans le cas de l'enseignement du français de spécialité, ce que nous développerons plus en détail dans la partie suivante.

2. ANALYSE DES BESOINS

Avant de décrire l'analyse des besoins dans le cadre de l'enseignement des langues de spécialité, il est nécessaire de définir les différences parmi les notions utilisées dans ce contexte, le français sur objectif spécifique (FOS) et le français de spécialité (ou bien le français professionnel ou le français spécialisé). Les termes de français de spécialité, français professionnel ou français spécialisé

¹ La post-méthode est, dans les sources française, dénommée comme « éclectisme », aussi « méthodologie compromis » (PUREN, 1994 ; voir aussi CUQ & GRUCA, 2017: 278).

peuvent être considérés comme synonymes. Dans ces cas, l'accent est mis sur la spécialité (le français pour les médecins, le français juridique, etc.) ou sur une branche d'activité (tourisme, hôtellerie, secteur bancaire, commerce, diplomatie, etc.). Selon Mangiante et Parpette (2004), la distinction entre le français de spécialité et le FOS est définie par la « demande » pour le FOS et par l'« offre » pour le français de spécialité. Pour le FOS, les auteurs proposent une démarche en cinq étapes : demande concrète de formation, analyse des besoins, collecte des données, analyse des données et élaboration des activités. Très souvent il s'agit des formations à court terme avec un contenu bien précis. L'enseignant n'est pas nécessairement spécialiste dans le domaine, mais ses compétences didactiques et une éventuelle coopération avec différents acteurs de la branche spécifique permettent aux apprenant d'atteindre l'objectif attendu. Pour le français de spécialité, le groupe cible est beaucoup plus large. L'enseignement de la langue n'est pas préparé sur la base d'une demande spécifique comme dans le cas du FOS, car les cours sont élaborés pour les étudiants avec un objectif plus ou moins hypothétique (CARRAS et al., 2007 : 18-19 ; MANGIANTE – PARPETTE, 2004 : 7-9, 17). C'est justement l'enseignement du français de spécialité que nous traitons dans le présent article. Or nous empruntons la démarche FOS pour mieux comprendre les besoins actuels et futurs des étudiants en français de spécialité sur l'exemple d'un programme concret et afin de rendre les enseignements les plus proches possibles de l'utilisation de la langue française dans le milieu professionnel, dans différentes institutions françaises.

La recherche doctorale renoue différentes études et recherches déjà effectuées dans lesquelles l'expérience des étudiants actuels et des alumni sur le marché du travail est examinée. Les auteurs de ces recherches se posent la question d'une préparation efficace pour le futur travail de leurs étudiants (MYLES, 2009 ; NIKYEMA – HENRY, 2009 ; PEYRARD-ZUMBIHL, 2004). Dans ces études, les chercheurs ont suivi des étudiants en anglais ou en français de spécialité dans leurs lieux de stage, ensuite ils ont analysé les situations de communication et les tâches effectués par les étudiants mais ils ont également pris en compte les attentes des entreprises d'accueil et leurs retours. Après l'analyse des résultats, les auteurs

des recherches ont proposé de nouveaux modules de préparation pour la mobilité internationale, des études de cas ou des simulations globales (p. ex. DVOŘÁKOVÁ, 2018 ; KIS, 2018 ; KOVÁŘOVÁ, 2014). Ils y ont souvent introduit différentes méthodes et techniques de développement de la compétence de communication, y compris de la compétence interculturelle.

3. ANALYSE DES BESOINS DES ÉTUDIANTS TCHÈQUES ET SLOVAQUES EN FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ

L'objectif principal de la recherche doctorale présentée dans cet article est de réaliser l'analyse des besoins de développement de la compétence interculturelle des étudiants tchèques et slovaques qui partent en mobilité professionnelle obligatoire en France dans le cadre de leurs études universitaires. Cette analyse permettra de décrire en détail les situations de communication dans lesquelles les étudiants se trouvent, d'identifier les situations problématiques et de formuler leurs manques. Dans la pratique universitaire, elle devrait aboutir à une réflexion pertinente sur l'adaptation des matériels de cours et l'amélioration de l'enseignement du français de spécialité afin de rendre la préparation des étudiants de ce programme encore plus efficace.

3.1 Méthodologie de la recherche

Concernant la méthodologie, la recherche a été conduite sur la base de la Théorie ancrée (CORBIN – STRAUSS, 2015), il s'agit donc d'une recherche qualitative de type inductive. L'échantillon de recherche a été créé par les étudiants du Master franco-tchèque d'administration publique (désormais le MFTAP) de la Faculté d'Économie et d'Administration de l'Université Masaryk en République tchèque et de l'Institut de préparation à l'administration générale (IPAG) de l'Université de Rennes 1 en France. La particularité du MFTAP est l'obligation d'un stage dans une institution publique en France au troisième semestre du programme.

Le syllabus concerne surtout les cours spécialisés d'économie, d'administration et de finances publiques, de droit et de l'Union européenne. Ces enseignements sont réalisés en tchèque par l'Université Masaryk et également en français par l'Université de Rennes 1. Il n'y a qu'un cours de français de spécialité intitulé *Culture générale et développement des compétences de communication* prévu au premier semestre du MFTAP. Il est centré, selon la responsable administrative du programme, sur l'élaboration d'un CV, d'une lettre de motivation, complété par des exercices de grammaire et de vocabulaire du domaine de l'économie, puis de quelques activités de communication.

Les étudiants du MFTAP ont été choisis comme échantillon de la recherche doctorale parce qu'ils réalisent ce stage obligatoire en France et ont donc besoin d'être équipés de la compétence interculturelle et de la capacité de communication en français dans un milieu professionnel.

L'outil de recueil des données est un entretien semi-directif. Douze étudiants ont donné chacun leur accord pour des enregistrements dans le cadre de la recherche pilote réalisée entre les 10 et 14 décembre 2018 en France, une semaine après la fin de leur stage de deux mois. Les entretiens, d'une durée comprise entre 10 et 42 minutes, ont été enregistrés sur un dictaphone, transcrits et analysés. Les données recueillies sont présentées et interprétées dans le chapitre suivant comme l'exemple d'une analyse des besoins des étudiants en français de spécialité.

3.2 Les résultats de la recherche pilote

Les étudiants qui constituent l'échantillon de recherche étaient âgés entre 23 et 25 ans, avec un niveau minimum de français B2+². Dix étudiants (sur douze) ont déjà passé un séjour Erasmus dans un pays francophone avant le départ en stage obligatoire en France, deux étudiants ont même déjà effectué des stages de travail en France et en Belgique.

² Les étudiants du MFTAP effectuent un examen écrit et oral du niveau B2 avant d'être admis au programme d'études.

Dans le cadre de leurs études, les participants de l'enquête venaient tous d'effectuer, au moment de l'entretien, un stage obligatoire de deux mois dans l'un des établissements de l'administration publique de la ville de Rennes qui leur a été choisi par l'IPAG. Les secteurs d'activités des établissements d'accueil étaient variés, des départements des relations internationales des établissements scolaires ou universitaires, à la préfecture, aux associations locales ou même à une banque.

3.2.1 Le contenu de stage

Concernant les activités demandées lors du stage, les étudiants ont effectué de nombreuses tâches différentes. La grande majorité d'eux a eu une mission de stage préparée par le maître de stage français de l'établissement d'accueil qui consistait à fournir les travaux de communication suivants : échanges oraux et écrits avec les collègues, avec les institutions partenaires et avec les clients de l'établissement en question, par téléphone, par courriel ou en personne. Les étudiants ont également participé aux réunions de service, aux ateliers et conférences. Deux étudiants ont animé leurs propres projets qu'ils présentaient aux collègues, aux étudiants français ou au public. La majorité des étudiants ont également travaillé, dans le cadre de leurs missions, sur des traductions entre l'anglais et le français ou comme assistant des collègues français.

La partie initiale de chaque stage a été basée sur l'étude approfondie de l'établissement d'accueil, de la législation et des documents officiels nécessaires. En général d'une durée de une à deux semaines, cette partie initiale a été jugée comme très importante pour les établissements d'accueil et sa réalisation constituait la condition pour pouvoir commencer à travailler de façon plus indépendante. Les étudiants ont été surpris par le volume et la difficulté des documents à étudier et ont été inquiets de ne pas pouvoir effectuer de vraies tâches tout au long du stage, ce qui était le cas pour un des étudiants dont le stage était passif – un stage d'observation. Cet étudiant compare son stage avec ceux de ses collègues et l'évalue de façon négative puisqu'il se sentait inutile : « ...je ne faisais rien, c'était le plus difficile. J'ai l'impression de ne rien avoir apporté de nouveau à

l'établissement. » (E3³). D'autres étudiants considèrent leurs stages comme trop exigeants, p. ex. E1 : « C'était difficile, il fallait s'asseoir et bosser, il fallait que j'apprenne » ou E4 qui se sentait « écrasée » par le poids du travail.

Les situations de communication dans lesquelles les étudiants se sont retrouvés étaient donc formelles (réunions, présentations, échanges à l'écrit et à l'oral, y compris par téléphone) mais également informelles. Ces dernières ont comporté des rencontres informelles avec les collègues pendant les pauses cafés ou les déjeuners que les étudiants décrivent comme des échanges très importants pour les différentes équipes, avec la possibilité de se faire connaître par les employés et de discuter avec eux sur des sujets divers et variés liés à la vie des étudiants en France, leurs études en République tchèque mais aussi à la famille, la culture, les fêtes et coutumes, la religion, l'histoire de la République tchèque, de la Slovaquie, de la Tchécoslovaquie ou bien sûr à la situation politique et économique actuelle.

3.2.2 Les situations problématiques

Parmi les situations que les étudiants décrivaient comme problématiques ou particulièrement difficiles se trouvent les connaissances insuffisantes du vocabulaire spécifique, surtout dans les cas des stages les plus spécialisés (législation, service bancaire, travail avec les finances et budget). Les étudiants se sont trouvés également incapables de réagir rapidement dans la conversation avec les collègues, particulièrement dans les situations non formelles et l'expliquent comme un manque de vocabulaire mais aussi de culture générale. Certains étudiants disent aussi avoir préparé trop longtemps leurs répliques qu'ils ne pouvaient plus utiliser dans la conversation qui avançait trop vite.

De nombreux étudiants déclarent que, face aux questions de leurs collègues français, ils trouvaient difficile d'expliquer des aspects de l'histoire de leurs pays (la République tchèque et la

³ E1, E2, etc. correspondent à l'identification anonymisée des étudiants qui ont participé à la recherche.

Slovaquie) malgré le fait qu'ils considéraient en avoir certaines connaissances. Il est possible de dire que les étudiants ont été surpris par leur rôle de médiateur ou ambassadeur de la culture tchèque ou slovaque. Pendant leurs études de licence précédant le MFTAP, seulement la culture et l'Histoire de France sont comprises dans les syllabus, mais les étudiants ne connaissent toujours pas bien l'histoire de leur pays ou manque de la capacité de l'expliquer ou de la comparer à des cultures étrangères. En réalité, ils sont questionnés sur des sujets qui intéressent leurs collègues français, comme par exemple la division de la Tchécoslovaquie et ses conséquences économiques, le développement des pays après la chute du communisme et après leur entrée dans l'Union européenne, les événements d'août 1968 ou encore la situation dans ces pays pendant les Première et Seconde guerres mondiales. Un cours préparatif pour ce genre de conversation ne figure dans aucun programme de l'Université.

Les étudiants de l'échantillon déclarent également avoir eu des difficultés à travailler en équipe et à coopérer avec les collègues mais aussi à travailler de façon autonome. Certains d'eux expliquent qu'il a été difficile de trouver un certain équilibre entre le travail autonome et de répondre en même temps aux attentes des maîtres de stage et des collègues sans les gêner systématiquement. Par exemple, l'étudiant E2 dit : « C'est cette autonomie qui était très désagréable pour moi. Je voulais tout comprendre tout seul, à ma façon, sans demander à mes collègues de m'assister. Et puis, on m'a reproché de ne pas les avoir consultés. » Concernant le travail en équipe, les étudiants témoignent également de la méfiance initiale de leurs collègues par rapport à leurs capacités et compétences. Dans de nombreux cas, les étudiants ont dû attendre plusieurs semaines avant d'obtenir des tâches et activités indépendantes et avaient donc peur de ne pas être utiles du tout pendant leurs stages.

Les étudiants parlent aussi des malentendus interculturels. Ils témoignent des difficultés par rapport aux choix de la façon de saluer les collègues (faire la bise ou serrer la main) : ils n'ont pas toujours bien interprété les situations et le contexte. L'étudiant E2 se souvient aussi du moment d'un malentendu car il a dû mal juger ce qui était considéré comme drôle par ses collègues : « Même si les collègues rigolaient et trouvaient drôle les choses par rapport à

moi, ce que je n'ai pas trouvé offensif, une fois, j'ai charrié un peu une de mes collègues et puis tout le monde a été gêné. J'ai vu que c'était trop. »

3.3 Interprétation des résultats

Les résultats de la recherche pilote permettent de réfléchir sur la modification du contenu des cours de français de spécialité et de leur meilleure appropriation à une mobilité internationale en se servant de la méthodologie d'élaboration d'un cours de FOS. L'analyse des expériences des étudiants montre leur préparation insuffisante pour des situations de communication réelles dans le contexte professionnel.

Ce sont certainement les thématiques interculturelles que les enseignants devraient intégrer plus dans les syllabus des cours de ce master pour pouvoir mieux préparer les étudiants à des situations parfois incompréhensibles du point de vue des personnes de cultures étrangères. L'Histoire de France déjà étudiée en licence pourrait être complétée par un approfondissement de la culture générale, différentes analyses et activités comparatives pour une meilleure compréhension des événements historiques faisant partie de la culture propre aux étudiants.

Quant aux thématiques de la conversation informelle, les étudiants devraient obtenir l'occasion de s'entraîner à discuter sur de nombreux sujets qu'ils trouvent intéressants mais aussi de ceux qu'ils ne maîtrisent pas autant et devenir ainsi capables de participer à divers débats en se sentant plus à l'aise. Les étudiants devraient être plus curieux, ouverts et ne devraient pas avoir peur de poser des questions à leurs collègues.

L'analyse du contenu des stages, des tâches et des situations de communication souligne l'importance de permettre aux étudiants de s'entraîner en communication commerciale écrite et orale, de faire des présentations devant le public et de travailler sur des projets en groupe de plusieurs étudiants. De plus, grâce aux exemples des cas concrets, les étudiants pourraient s'entraîner à identifier et comprendre des malentendus et conflits et pourraient essayer de trouver des solutions (voir aussi DVOŘÁKOVÁ, 2018 ; KOVÁŘOVÁ, 2014).

CONCLUSION

À partir des résultats de la recherche décrite ci-dessus, il est évident que la coopération entre le milieu universitaire et le milieu du travail est très importante. En effet, les informations issues de l'analyse des besoins des étudiants, comme dans cet exemple des étudiants tchèques et slovaques en situation de stage professionnel en France, apportent à l'enseignant de français de spécialité des indications claires pour rendre ses cours plus efficaces car plus proches des situations concrètes du monde du travail. Par exemple, l'apport d'éléments et d'activités en classe qui permettent, entre autres, de développer la compétence interculturelle pourra aider les étudiants à être mieux préparés pour l'utilisation pratique de la langue de façon quotidienne au travail dans un milieu francophone et diminuer ainsi des chocs culturels.

Enfin, en plus de la possibilité de coopérer d'une manière plus intense avec des entreprises ou institutions qui emploient des personnes francophones, l'enseignant peut effectuer des recherches également lui-même en étant en contact avec ses anciens étudiants qui continuent de représenter une source précieuse de données à analyser. Ainsi recevra-t-il un retour important sur les enseignements effectués et l'application des connaissances et des compétences requises en pratique dans le monde du travail.

BIBLIOGRAPHIE

- BANON, Pascale (2016): Chronologie de la didactique des langues selon les contextes politiques, sociétaux et idéologiques. In: BLONS-PIERRE, Catherine – BANON, Pascale (ed). *Didactique du français langue étrangère et seconde dans une perspective plurilingue et pluriculturelle*. Berne, Peter Lang, 23-43.
- BARTHÉLÉMY, Fabrice (2016): Civilisation, culture, interculturel : objets à haute valeur idéologique dans des projets de transposition complexes en didactique du FLE. In : BARTHÉLÉMY, Fabrice – GROUX, Dominique (ed). *Quarante ans d'interculturel en France. Hommage à Louis Porcher*. Paris, L'Harmattan, 31–55.

- CARRAS, Catherine, TOLAS, Jacqueline, KOHLER, Patricia, SZILAGYI, Elisabeth (2007): *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*. Paris, Clé International.
- CORBIN, Julie – STRAUSS, Anselm (2015): *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- CUQ, Jean-Pierre – GRUCA, Isabelle (2017): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG.
- DVOŘÁKOVÁ, Kateřina (2018): La simulation globale dans le cours de français de la diplomatie et des relations internationales. *Synergie Europe*, n°13, Gerflint, 85–95.
- KIS, Zsuzsa (2018): Comment centrer sur l'apprenant un cours universitaire préparant au stage en entreprise ?, *Synergies Europe*, n°13, Gerflint, 51–58.
- KOVÁŘOVÁ, Dominika (2014): Différences interculturelles franco-tchèques en français des affaires. In: *Xlinguae*, n°7(3), 92–100.
- KUMARAVADIVELU, B. (2006): *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- MANGIANTE, Jean.-Marc – PARPETTE, Chantal (2004): *Le Français sur Objectifs Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris, Hachette.
- MYLES, Johanne (2009): Oral competency of ESL technical students in workplace internships. *Teaching English as a Second Foreign Language*, n°13(1), [En ligne]. c2018 [cit. 23. 8. 2018]. Disponible sur [https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ898196.pdf].
- NARCY, Jean-Paul (1990): *Apprendre une langue étrangère*. Paris, Éditions d'Organisation.
- NIKYEMA, Patrick – HENRY, Karine (2009): Projet Valeurtech: préparation à une mobilité en entreprise en Europe à partir des compétence attendues du technicien supérieur. In: *Cahier d'APLIUT*, n°28(1), 105–111.
- PEYRARD-ZUMBIHL, Hélène (2004): *Anglais de spécialité et acquisition de la compétence de médiation culturelle en milieu universitaire*, (Thèse de doctorat). Nantes, Université de Nantes.
- PORCHER, Louis (1978): *Didactique des langues et communication sociale*. In: *Psychologie, langage et apprentissage*. Paris, Crédif-Didier.
- PUREN, Christian (1994): *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris, Didier.

RICHARDS, Jack C. – RODGERS, Theodore S. (2014): Approaches and methods in language teaching. Cambridge, Cambridge University Press.

Hana Delalande

**Katedra francouzského jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Poříčí 9, 603 00 Brno, Česká republika
delalande@ped.muni.cz**