

Apprentissage, enseignement et évaluation des langues, et intégration des migrants adultes. Importance de l'analyse des besoins¹

Piet Van Avermaet
Centre pour la diversité et l'apprentissage
Université de Gand

Sara Gysen
Centre pour la langue et l'éducation
Université de Louvain

Résumé	1
Synthèse	2
1. Les besoins d'apprentissage en langues pour évoluer dans la société	2
2. Définition des besoins.....	4
2.1 <i>Besoins subjectifs et besoins objectifs</i>	4
2.2 <i>Définir des situations d'utilisation de la langue et des domaines pertinents</i>	6
3. Définition de tâches à partir de listes de situations d'utilisation de la langue.....	10
4. Conclusions	11

Résumé

Le présent document :

- souligne l'importance de la prise en compte des besoins d'apprentissage en langue pour évoluer dans la société ;
- explique comment les besoins en langue peuvent être définis et servir de base pour élaborer et assurer des programmes de langue destinés aux migrants adultes ;
- explique comment prendre en compte les besoins perçus des migrants, ainsi que ceux de la communauté d'accueil ;
- présente des méthodes possibles pour décrire les besoins en langue de migrants dans l'optique de l'approche fondée sur les tâches.

¹ Le présent article est une version raccourcie d'un article de P. Van Avermaet & S. Gysen (2006), *From needs to tasks : language learning needs in a task-based perspective (Des besoins aux tâches : les besoins en langues dans l'optique de l'apprentissage fondé sur des tâches)* in K. Van den Branden (éd.), *Task-Based Language Education (L'enseignement/apprentissage des langues fondé sur des tâches)*, pp. 17-46. Cambridge : Cambridge University Press. <http://www.cambridge.org/us/catalogue/catalogue.asp?isbn=9780521689526>. Nous remercions Cambridge University Press (<http://www.cambridge.org>) de nous avoir autorisés à publier cette version raccourcie.

Synthèse

Comme le souligne David Little dans son article intitulé « *Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes* »², les cours et les tests de langue ayant pour objectif de faciliter l'intégration des migrants dans la communauté d'accueil devraient être conçus en fonction des besoins perçus des migrants, mais aussi de ceux de la communauté d'accueil. En effet, le fait de répondre aux besoins spécifiques des apprenants en langues peut renforcer leur motivation pour suivre des cours de néerlandais langue seconde et les faire prendre davantage conscience de ce qu'ils apprennent, ainsi que de la mesure dans laquelle ils peuvent appliquer ces connaissances « dans la vraie vie ».

Certaines personnes choisissent d'étudier une nouvelle langue pour augmenter leurs chances de trouver un bon emploi ; d'autres, pour se sentir plus efficace dans leur travail ; d'autres encore, pour faire meilleure connaissance avec leurs voisins, ou pour pouvoir lire certains livres, articles ou magazines, par exemple. Ainsi, il existe plusieurs types d'apprenants en langues, et chacun d'entre eux a des besoins spécifiques.

Le fait de baser l'enseignement/apprentissage sur ces besoins revient à reconnaître qu'il n'est pas nécessaire que tous les apprenants acquièrent le même type de compétences, et que la plupart (si ce n'est l'ensemble) d'entre eux ont des objectifs personnels. Aussi, du point de vue organisationnel, il convient de faire des efforts pour concevoir des programmes d'apprentissage dont les objectifs correspondent aux besoins en langue de groupes spécifiques d'apprenants, et pour élaborer différents curricula et cours pour des groupes présentant des besoins – et donc des profils – différents.

En acceptant ou en permettant que les objectifs d'apprentissage dans les curricula soient définis en fonction des besoins des apprenants, les concepteurs de politiques éducatives peuvent reconnaître, implicitement, le droit des locuteurs de langues minoritaires à utiliser leur langue maternelle dans certaines situations, tout en les encourageant à utiliser leur langue seconde de façon fonctionnelle dans d'autres contextes. A cet égard, le fait de définir des besoins d'apprentissage en langue pour des domaines spécifiques de la société peut contribuer, implicitement ou explicitement, à souligner la richesse de la variation et de la diversité des langues dans de nombreux espaces multilingues.

L'approche fondée sur des tâches prend comme point de départ les besoins des apprenants, qui peuvent être essentiellement définis en tentant de répondre à la question suivante : « Pourquoi les migrants désirent-ils apprendre la langue du groupe majoritaire ? » Ceci permet en effet d'avoir un aperçu des domaines de la société dans lesquels ces derniers souhaitent utiliser la langue de la majorité. Il en découle que le type de compétences langagières que les apprenants doivent acquérir pour évoluer dans un domaine donné de la société dépend de ce qu'ils ont besoin de savoir faire dans cette langue .

1. Les besoins d'apprentissage en langues pour évoluer dans la société

Lors de la conception de curricula et de programmes pour l'enseignement/l'apprentissage d'une langue seconde, les enseignants et les concepteurs de curricula se posent généralement les deux questions fondamentales suivantes : « *Quelles* compétences les apprenants doivent-ils acquérir ? » et « *Comment* encourager les apprenants en langues à acquérir les compétences qu'ils sont censés acquérir ? » Une troisième question pouvant être tout aussi

² Voir Partie I

importante du point de vue des apprenants, mais souvent ignorée (sauf dans l'enseignement/éducation à des fins spécifiques) est :

« Pourquoi ? »

Pourquoi tant de personnes à travers le monde se donnent-elles la peine de s'inscrire à des cours de langue seconde, s'achetant des dictionnaires et des livres de grammaire, passant des heures et des heures à faire des exercices, à découvrir de nouveaux sons et à apprendre de nouveaux mots, étudiant de nouveaux systèmes orthographiques et s'imposant des examens éprouvants ? Les différentes approches linguistiques éducatives tentent rarement de répondre à cette question et celles qui le font se contentent de réponses aussi vagues que « pour devenir un utilisateur chevronné » ou « pour acquérir une connaissance de la langue cible ». Ce type de déclaration laisse penser que pour la plupart des gens, l'apprentissage des langues est un objectif en soi. Or, c'est rarement le cas (Paulston, 1994). En effet, la majorité des personnes étudient une deuxième, voire une troisième ou une quatrième langue parce que ces dernières peuvent leur servir à des fins spécifiques et que s'ils n'ont pas de compétences dans ce(s) domaine(s), ils risquent de ne pas atteindre certains objectifs qu'ils s'étaient fixés.

L'analyse des besoins des apprenants en langue est souvent négligée. Bien qu'il soit explicitement reconnu que chaque apprenant peut avoir des besoins personnels d'apprentissage, il semblerait qu'il soit surtout nécessaire de se pencher sur *ce qu'implique* le fait de parler et de comprendre la langue cible. Qu'il s'agisse de notions ou de fonctions, de vocabulaire ou de grammaire, les besoins d'apprentissage en langue ne sont pas perçus comme étant essentiellement fonctionnels ou définis en fonction de la société ; ils sont avant tout pensés comme étant d'ordre linguistique. Ainsi, l'on associe d'abord les tâches qu'une personne doit savoir accomplir aux activités effectuées dans les salles de classe qui permettront à l'apprenant d'acquérir des éléments précis de la langue cible.

Toutefois, les « tâches » peuvent également se rapporter aux types d'activités que les apprenants ont la volonté ou doivent être capables de faire en société dans la nouvelle langue qu'ils sont en train d'apprendre. En ce sens, toute approche de l'enseignement des langues (telles que celles qui reposent sur les tâches) s'efforce de se fonder sur les besoins en langue des apprenants en tentant essentiellement de répondre à la question « pourquoi ? ». Dans un premier temps, cette question donnera lieu à des réponses qui ne sont pas d'ordre linguistique. En effet, comme en attestent de nombreuses analyses des besoins relatives à l'apprentissage du néerlandais langue seconde par des migrants adultes (De Groof, 2000 ; Schuurmans, 1994 ; Wijnants, 2000, par exemple), si l'on choisit d'étudier une nouvelle langue, c'est pour augmenter ses chances de trouver un emploi convenable, pour se sentir plus efficace dans son travail, pour faire meilleure connaissance avec ses voisins, pour pouvoir lire certains livres, articles ou magazines, etc.

Le fait de se fonder sur les besoins d'apprentissage en langue implique obligatoirement des différences de contenu dans les programmes. Ainsi, il est reconnu, dans les approches fondées sur les tâches qui prennent les besoins en langue pour point de départ, que tous les apprenants n'ont pas nécessairement besoin d'acquérir les mêmes compétences, et que la plupart (si ce n'est l'ensemble) d'entre eux ont leurs propres objectifs. Aussi, du point de vue organisationnel, il convient de s'efforcer de concevoir des programmes dont les objectifs d'apprentissage correspondent aux besoins en langue de groupes spécifiques d'apprenants, et de faire en sorte d'élaborer différents curricula et programmes pour des groupes présentant des besoins – et donc des profils – différents.

Dans les sociétés multilingues, l'adoption d'une approche fondée sur les besoins peut avoir des conséquences non seulement pour les enseignants et les concepteurs de curricula, mais aussi, à un niveau sociétal plus large, pour les responsables politiques (Brecht & Rivers,

2005; Cooper, 1989; Fishman, 1991; Kaplan & Baldauf, 1997). Le fait de définir, dans les politiques linguistiques éducatives élaborées au niveau régional ou national, les objectifs des cours de langue en termes de tâches particulières que les migrants doivent être capables d'accomplir dans des situations et domaines précis d'utilisation de la langue peut constituer une étape majeure dans la construction d'une société accueillant toutes les langues et variétés de langues (Skutnabb-Kangas, 1995; Spolsky, 2004). En effet, les concepteurs de politiques éducatives qui acceptent ou qui légitiment la définition des objectifs d'apprentissage des curricula en fonction des besoins des apprenants, peuvent reconnaître, implicitement, le droit des locuteurs de langues minoritaires à utiliser leur langue maternelle dans certaines situations, tout en les encourageant à utiliser leur L2 de façon fonctionnelle dans d'autres contextes. A cet égard, le fait de définir des besoins d'apprentissage en langue pour des domaines spécifiques de la société peut contribuer, implicitement ou explicitement, à souligner la richesse de la variation et de la diversité des langues dans de nombreux espaces multilingues.

2. Définition des besoins

Dans le paragraphe précédent, l'apprentissage des langues a été défini comme une activité orientée vers des objectifs, dont le but plus général est d'améliorer l'évolution des apprenants dans la société. Cependant, cette description des besoins d'apprentissage en langue est trop vague pour guider la conception de curricula reposant sur des tâches. Pour affiner cette définition, l'on peut, dans un premier temps, détailler les grands domaines sociétaux dans lesquels l'apprenant en langue seconde entend utiliser cette langue. Ainsi, le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECR)³ (2001), conçu dans l'objectif de renforcer la communication interculturelle et internationale sur l'apprentissage des langues étrangères, définit quatre grands domaines d'utilisation de la langue : le domaine personnel, le domaine public, le domaine professionnel et le domaine éducationnel.

D'après la recherche empirique sur les besoins d'apprentissage en langue de groupes particuliers d'apprenants ou d'apprenants individuels (par exemple, Bartlett, 2005 ; Kellerman, Koonen & van der Haagen, 2005 ; Lett, 2005 ; Richards, 2001 ; Van Avermaet *et al.*, 2004), les besoins sont spécifiques à un apprenant ou à un groupe d'apprenants ; ils sont liés aux contextes locaux et peuvent changer avec le temps. Toutefois, si la conception des curricula et le choix des objectifs sont censés être guidés par la recherche sur les besoins, il est nécessaire de contrôler cette grande diversité, sinon elle risque de ne plus pouvoir être organisée. En effet, s'il est possible, en théorie, de recenser les besoins de chaque apprenant, la plupart du temps, l'enseignement/apprentissage des langues doit être organisé par groupes, afin de rester accessible et réalisable. Par conséquent, il est nécessaire de regrouper ces besoins, qui peuvent apparemment varier à l'infini, en un nombre raisonnable de profils de besoins.

2.1 Besoins subjectifs et besoins objectifs

Quelles sont les personnes les mieux à même de définir les besoins des apprenants en langues pour la conception de profils pertinents ? Il s'agit là d'une question fondamentale. Jusque dans les années 1970, ce rôle revenait essentiellement aux enseignants en langues et aux éducateurs. Ensuite, les besoins en langue ont été considérés différemment, les apprenants n'étant plus perçus essentiellement comme des clients, mais comme des individus

³ Pour une description du CER, nous renvoyons le lecteur au chapitre I : *Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes.*

ayant leur propre avis sur leurs besoins d'apprentissage en langue et sur leur développement personnel en général (1972). Par la suite, Van Ek (1975), Wilkins (1976), Munby (1978) et Brindley (1984) ont contribué à la classification des besoins en langue centrée sur les apprenants.

La plupart de ces auteurs ont établi une distinction élémentaire entre les besoins subjectifs et les besoins objectifs. Ainsi, les besoins objectifs sont les besoins qui peuvent être déduits par des acteurs autres que les apprenants eux-mêmes, d'après l'analyse de leurs caractéristiques personnelles, de leur comportement relatif aux choix de langues ou de leur niveau de compétences en langues. Prenons l'exemple d'un jeune migrant à la recherche d'un emploi. L'on peut s'attendre à ce qu'il ait besoin des compétences langagières qui l'aideront sur le marché du travail. Ainsi, il aura probablement besoin de pouvoir comprendre les petites annonces, consulter les bases de données en ligne répertoriant les offres d'emploi, écrire une lettre de motivation, etc. En revanche, les besoins subjectifs reposent sur les déclarations personnelles de l'apprenant et ne correspondent pas forcément aux besoins objectifs. A cet égard, la recherche empirique révèle que les apprenants en langue seconde citent rarement comme besoin explicite d'apprentissage le fait de pouvoir agir efficacement dans des situations sociales de nature formelle (remplir un questionnaire adressé par le conseil municipal ou communiquer avec son banquier, par exemple) (Wijnants, 2000 ; De Groof, 2000 ; Schuurmans, 1994). Or, les enseignants déclarent que les apprenants leur demandent souvent de les aider pour ce genre de problèmes. De même, ils peuvent déclarer des besoins subjectifs qui ne sont pas reconnus d'un point de vue « objectif ». Ainsi, les besoins subjectifs peuvent non seulement faire partie des objectifs que les apprenants visent lorsqu'ils utilisent la langue, mais aussi de *ce* qu'ils souhaitent apprendre, et de *la façon* dont ils souhaitent l'apprendre. En d'autres termes, les apprenants ne font pas toujours la différence entre les besoins liés aux objectifs et les besoins liés aux styles d'apprentissage et aux approches pédagogiques (Hutchinson & Waters, 1986). Ainsi, bon nombre d'apprenants en langue seconde ont un besoin clairement défini d'étudier la « grammaire » d'une langue, car cela correspond à leur idée de ce que doit être une enseignement/apprentissage efficace (Depauw, 2000). Ce type de conceptions repose souvent sur leurs précédentes expériences en matière d'apprentissage des langues (ou sur celles d'autres personnes). Autrement dit, notre idée d'un bon enseignement des langues repose sur le type d'enseignement que nous avons reçu dans le passé. Nunan (1988) montre à quel point la perception des apprenants peut différer de celle des enseignants en ce qui concerne les besoins pédagogiques. Le tableau n°1 ci-dessous présente de façon synthétique l'évaluation, par les enseignants et par les élèves, de la pertinence de certaines activités menées pendant les cours :

Type d'activité	élève	enseignant
Exercices de prononciation	+++	+ /-
Education uniforme par mimétisme	+++	++
Pratique de la conversation	+++	+++
Correction d'erreurs	+++	--
Exercices de vocabulaire	+++	++
Travail avec des cassettes	--	+
Prise de conscience de ses propres erreurs	--	+++
Recours à des photos et à des films	--	-
Travail en groupes de deux	--	+++

--	--	--

Tableau n°1. Evaluation, par les enseignants et par les élèves, de la pertinence de certaines activités pour l'apprentissage de la langue seconde (Nunan, 1988)

Le tableau n°1 montre que les élèves ont une opinion plus positive des activités traditionnelles, dirigées par les enseignants, que des activités moins traditionnelles. Les enseignants, quant à eux, sont plus partagés.

Souvent, lors de la conception de curricula, il convient de tenir autant compte des besoins objectifs que des besoins subjectifs d'apprentissage. En effet, à long terme, ce n'est pas nécessairement rendre service aux apprenants en langue seconde que de se laisser guider par les besoins qu'ils expriment, sans tenir dûment compte des besoins objectifs, car ils n'ont pas toujours bien conscience des tâches qu'ils devront savoir accomplir, ni du niveau de compétences requis pour pouvoir évoluer dans certains domaines (tels que les domaines professionnel, social ou touristique) (Auerbach 1995; Long, 2005). A l'inverse, il n'est pas non plus idéal de se concentrer exclusivement sur les besoins objectifs : si les apprenants n'ont pas l'impression que les compétences qu'ils sont en train d'acquérir et que les objectifs d'apprentissage qui avaient été définis par le concepteur du curriculum présentent un lien direct avec ce qu'ils pensent qu'ils devraient être capables de faire dans la langue cible en dehors de la salle de classe, ils peuvent perdre toute motivation et abandonner les cours, comme le montre l'étude de Berben (2003) sur l'abandon des cours de néerlandais langue seconde destinés aux migrants adultes.

Dans la suite du présent document, nous présenterons deux analyses des besoins portant sur l'acquisition du néerlandais langue seconde par des adultes, et ceci afin de montrer comment il est possible de définir et de combiner les besoins subjectifs et objectifs pour l'adoption d'objectifs dans le curriculum. Nous souhaitons souligner dès à présent que ces exemples n'ont pas vocation à servir de modèle ou de prototype. Comme l'a démontré Long (2005), il existe de nombreuses façons de mener une analyse des besoins en langues. Pour des raisons pratiques, financières et organisationnelles, la plupart des exemples présentés ci-dessous ne respectent pas l'ensemble des normes définies par l'auteur pour la conduite des analyses de besoins en langue seconde (l'échantillonnage aléatoire stratifié ou la diversité des sources et méthodes, par exemple). Néanmoins, les concepteurs de curricula et de programmes flamands se sont inspirés de ces exemples pour adapter leurs programmes de néerlandais langue seconde aux besoins fonctionnels d'apprentissage des personnes concernées.

2.2 Définir des situations d'utilisation de la langue et des domaines pertinents

L'unification européenne, qui s'est traduite par une augmentation de la mobilité et de l'échange de main d'œuvre, par des vagues massives de migrants en provenance de l'Afrique du Nord (du Maroc et de l'Algérie, par exemple) et de la Turquie déclenchées au moment de la reconstruction de l'Europe après la deuxième Guerre mondiale, et l'afflux récent de réfugiés politiques, ont fortement augmenté la valeur sociétale, économique et sociale de l'apprentissage de nouvelles langues sur tout le continent européen. En fait, en Flandre, la demande relative à l'augmentation des cours de néerlandais émane de deux sources. Ainsi, d'un côté, le groupe majoritaire de locuteurs natifs souhaite pouvoir communiquer avec les migrants, tout en attendant de ces derniers et de leurs enfants, dont la plupart entendent s'intégrer dans la société flamande, qu'ils apprennent le néerlandais. De l'autre, les migrants eux-mêmes ont des besoins d'apprentissage en langue spécifiques. Aussi conviendrait-il de prendre ces deux sources en compte lors de l'élaboration de curricula et de programmes de néerlandais langue seconde.

En 1993, des recherches empiriques ont été menées sur les besoins d'apprentissage en néerlandais langue seconde des migrants adultes en Flandre (Schuurmans, 1994; Van Avermaet & Humblet, 1995). Ces recherches étaient fortement soutenues par les établissements d'éducation des adultes dispensant des cours de néerlandais langue seconde car jusqu'alors, ces derniers ne pouvaient se fonder que sur leurs propres intuitions pédagogiques pour élaborer leurs curricula. En conséquence, la plupart des cours proposés avaient pour objectif l'acquisition de compétences générales en néerlandais. La même année, une table ronde réunissant toutes les institutions flamandes proposant des cours de néerlandais langue seconde a clairement fait ressortir un besoin de coordination. En effet, certains cours, tels que ceux visant l'acquisition de compétences de base dans la langue, étaient proposés par de nombreuses institutions différentes dans la même région, tandis que d'autres, plus avancés, destinés à des groupes cibles précis ou visant l'acquisition de compétences spécifiques, n'étaient pas proposés du tout.

Deux autres facteurs venaient s'ajouter au besoin urgent de conduire des analyses sur les besoins. Tout d'abord, le contexte sociétal dans lequel s'inscrivaient les cours pour les migrants adultes avait considérablement changé au cours des années 1980 : les migrations « post-guerre » n'étaient plus un phénomène temporaire (dans lequel les travailleurs migrants restaient en Flandre pendant quelques années avant de retourner dans leur pays), mais permanent (les migrants décidaient de rester et de faire leur vie en Flandre avec leur famille). Bon nombre de migrants ont alors commencé à ressentir un besoin qu'ils ne ressentaient pas auparavant : celui d'apprendre le néerlandais. Par conséquent, les besoins d'apprentissage en langue se sont diversifiés. Ensuite, au début des années 1990, un certain nombre d'acteurs du domaine de l'éducation (les inspecteurs, les décideurs politiques et les concepteurs de curricula) ont commencé à avancer l'argument selon lequel pour les migrants adultes, l'apprentissage du néerlandais représentait un effort fonctionnel. Aussi attendait-on explicitement des cours de néerlandais langue seconde qu'ils aident les migrants à agir de façon autonome dans les domaines et situations d'utilisation de la langue pertinents pour leurs besoins et dans lesquels le néerlandais était utilisé.

Le projet d'étude sur les besoins que nous analysons dans le présent document a pris pour point de départ les trois questions suivantes :

1. Dans quelles situations nécessitant l'utilisation du néerlandais les migrants adultes en Flandre ont-ils besoin de / souhaitent-ils pouvoir agir de façon autonome ? Cette question a été posée à plusieurs catégories d'informateurs, à savoir :
 - des migrants adultes suivant un cours de néerlandais langue seconde à l'époque où ils ont été interrogés (N = 56) ;
 - des migrants adultes vivant en Flandre qui ne suivaient pas – ou plus – de cours de néerlandais (parce qu'ils avaient abandonné) (N = 50) ;
 - des experts participant à l'organisation de cours de néerlandais langue seconde (N = 17) ;
 - des locuteurs natifs de néerlandais qui, de par leur profession, sont fréquemment en contact avec des migrants adultes (des médecins, des policiers ou des vendeurs, par exemple) (N = 30) ;
 - d'autres locuteurs natifs (N = 300)
2. Quelle est l'importance de chacune des situations (ou ensemble de situations) mentionnée ci-dessus ? Pour répondre à cette question, il a été demandé à 200 migrants adultes de choisir un cours de néerlandais parmi une sélection variée de 20 cours,

chacun d'entre eux étant axé sur différents ensembles de situations d'utilisation de la langue.

3. Que devraient être capables de faire les migrants adultes en néerlandais pour agir efficacement dans ces situations ? Cette question demandait une analyse qualitative détaillée des situations d'utilisation de la langue mentionnées ci-dessus.

La présente contribution se concentre essentiellement sur les réponses fournies par les migrants. Nous souhaiterions néanmoins commenter brièvement l'un des résultats des entretiens avec les locuteurs natifs. Ainsi, ces entretiens ont révélé que les locuteurs natifs de flamand ne s'attendaient pas à ce que les migrants adultes acquièrent un niveau élevé de compétences en termes de correction formelle, ni à ce qu'ils atteignent un niveau proche de celui des locuteurs natifs. Leurs attentes concernant l'utilisation du néerlandais par les migrants adultes portait surtout sur la fonctionnalité de leurs efforts (la pertinence communicative étant plus importante que la correction formelle) et sa valeur symbolique (Van Avermaet & Humblet, 1995). En réalité, ces attentes ne correspondaient pas aux attentes relativement élevées des enseignants de néerlandais langue seconde en matière de correction formelle. En tant que telle, cette étude, qui repose sur des entretiens avec des acteurs, soutient un point de vue fonctionnel des cours de néerlandais langue seconde, ce qui englobe le besoin de concevoir des curricula conçus de façon à répondre aux besoins relatifs à la société, et la valorisation de l'accomplissement de tâches, au détriment des connaissances linguistiques.

Deux types de questionnaires ont été soumis aux migrants adultes (l'un comportant des questions ouvertes, et l'autre, des questions fermées). Le questionnaire fermé présentait une liste de situations d'utilisation de la langue. Il était demandé aux répondants de cocher les situations dans lesquelles ils souhaitaient (ou étaient censés) savoir agir de façon autonome, et qui, d'après eux, nécessitaient l'utilisation du néerlandais. En revanche, dans le questionnaire ouvert, les répondants avaient la possibilité de citer librement un certain nombre de situations et de domaines d'utilisation de la langue pertinents pour eux. Les analyses quantitative et qualitative de ces questionnaires ont permis de définir cinq domaines de besoins particulièrement pertinents pour les cours de néerlandais langue seconde destinés aux migrants adultes en Flandre, à savoir :

- a. le travail/les affaires ;
- b. l'éducation/la formation;
- c. les contacts sociaux informels ;
- d. les contacts sociaux formels ;
- e. l'éducation des enfants, la communication avec l'établissement scolaire.

D'autres domaines ont été identifiés, mais ils concernent des groupes d'apprenants moins nombreux et constituent des sous-domaines plus spécifiques des cinq grands domaines susmentionnés (par exemple, pour le domaine a : cours destinés aux infirmières ; pour le domaine b : cours destinés aux avocats et aux magistrats). L'on constate que les domaines identifiés recoupent en très grande partie les domaines généraux définis dans le CECR – mais pas entièrement. Ainsi, cette étude a permis de définir un cinquième domaine différent considérablement de ceux du Cadre (l'éducation des enfants). A cet égard, il a notamment été observé que les mères migrantes exprimaient le souhait d'acquérir les compétences en néerlandais qui leur permettraient d'aider et d'accompagner leurs enfants dans leurs études, ceux-ci étant scolarisés dans des établissements où la langue de scolarisation est le néerlandais, ainsi que de s'entretenir avec le chef d'établissement et les enseignants sur les résultats et le comportement de leurs enfants.

Chacun de ces domaines a été précisé avec des exemples typiques de situations d'utilisation de la langue néerlandaise. Ces travaux ont été effectués par des informateurs et des acteurs clés dans chacun des domaines. Le tableau n°2 ci-dessous présente un certain nombre de situations d'utilisation de la langue caractéristiques de ce cinquième domaine (l'éducation des enfants) :

Domaine	Situations typiques d'utilisation de la langue
Education des enfants	<ul style="list-style-type: none"> • inscription d'un élève dans un nouvel établissement scolaire ; • réunions d'information organisées par l'établissement à l'attention des parents ; • prévenir l'établissement que l'enfant est malade ; • ...

Tableau n°2. Exemples de situations d'utilisation de la langue typiques du domaine intitulé « le néerlandais langue seconde et l'éducation des enfants en Flandre ».

Ici, les situations d'utilisation de la langue désignent des situations dans lesquelles l'utilisation du néerlandais est généralement nécessaire pour que toutes les tâches impliquées puissent se dérouler de façon naturelle pour toutes les parties concernées. Toutefois, dans la présente analyse des besoins, seules ont été citées les situations qui demandent obligatoirement l'utilisation du néerlandais.

Un autre projet de recherche s'est également attaché à définir, dans un premier temps, des situations et des domaines pertinents d'utilisation de la langue. Ainsi, en 1999, le Centre néerlandais pour les langues et pour l'Education a reçu une subvention de l'Union de la langue néerlandaise (*Nederlandse Taalunie*) afin de concevoir un nouvel ensemble d'examens officiels de néerlandais langue étrangère. Encore une fois, cette analyse était centrée sur les apprenants adultes. Une approche basée sur les tâches a été adoptée comme cadre théorique pour la conception de ces examens, mettant l'accent sur le lien direct entre les performances en langues qui sont évaluées et les situations nécessitant l'utilisation du néerlandais, dans lesquelles les personnes évaluées entendent, à terme, pouvoir agir de façon autonome.

Dans le cadre de ce projet, une étude des besoins a été menée sur des apprenants de néerlandais langue étrangère qui souhaitaient obtenir un certificat (Van Avermaet et al., 2004 ; Gysen & Van Avermaet, 2005). Pour ce faire, un questionnaire écrit a été envoyé à un échantillon randomisé d'apprenants à travers le monde (N = 700) et à des enseignants de néerlandais langue étrangère (N=800). L'une des parties de ce questionnaire présentait une liste de domaines potentiellement pertinents pour les personnes appelées à passer des tests (par exemple, la poursuite d'études de droit dans un pays néerlandophone, l'installation en Flandre ou aux Pays-Bas). Les répondants étaient libres d'ajouter eux-mêmes des domaines. La deuxième partie du questionnaire consistait en une liste non exhaustive de trente situations d'utilisation de la langue élaborée après avoir consulté des informateurs clés ayant été impliqués dans le domaine de l'enseignement pendant une longue période (des concepteurs de politiques, des anciens enseignants, ou des anciens concepteurs d'examens).

Les apprenants et les enseignants devaient définir l'importance de chaque domaine et situation d'utilisation de la langue selon une échelle à trois points.

Ainsi, c'est à partir de cette deuxième partie du questionnaire qu'ont été obtenus les résultats les plus utiles à analyser et interpréter. En effet, après l'analyse factorielle des réponses des enseignants, quatre domaines principaux ont pu être distingués, à savoir les « contacts professionnels », les « contacts sociaux », les « contacts scolaires/universitaires » et les « contacts touristiques ». Les analyses factorielles des réponses des apprenants ont permis d'identifier ces mêmes domaines, à ceci près que les contacts sociaux et les contacts touristiques étaient regroupés dans la même catégorie. Les résultats de ces recherches ont ensuite été présentés à un groupe d'experts et d'informateurs clés dans le domaine de l'enseignement du néerlandais langue étrangère (des chefs d'établissement, des experts dans le domaine des langues et de l'évaluation), auxquels il a été demandé de se pencher sur ces données et de conseiller les concepteurs d'examens lors de la définition des domaines et des situations d'utilisation de la langue les plus pertinents pour les grands groupes d'apprenants de néerlandais, ainsi que pour d'autres acteurs dans la société.

A partir des analyses des besoins et des contributions des experts, quatre profils de besoins correspondant aux domaines précités ont été définis :

- a. compétences langagières académiques ;
- b. compétences langagières professionnelles ;
- c. compétences langagières sociales ;
- d. compétences langagières informelles/touristiques.

Ainsi, les deux projets de recherche présentés ci-dessus illustrent les premières étapes de notre étude sur les besoins. Nous avons fait parvenir des listes de domaines et de situations d'utilisation de la langue potentiellement pertinentes à un échantillon d'acteurs, notamment à des apprenants et à d'autres parties concernés. Les domaines et situations d'utilisation de la langue les plus importants ont été définis à partir de ces listes. Dans un premier temps, ils peuvent être relativement généraux, mais ils peuvent aussi être plus spécifiques, en fonction du contexte et de la population cible. Parfois, les domaines sont évidents, aussi n'est-il pas nécessaire d'effectuer une analyse préalable des besoins. C'est le cas lorsque l'objectif est très ciblé (l'organisation d'un cours de néerlandais langue seconde destiné à des infirmières, par exemple, ou l'élaboration d'un test de langue à soumettre à des magistrats belges).

Par la suite, nous avons présenté la liste des domaines et situations d'utilisation de la langue retenus à des experts du domaine, à qui nous avons demandé d'affiner cette liste. Dans cette deuxième étape, la contribution des experts et des acteurs peut devenir déterminante, notamment lorsque les apprenants concernés n'ont pas d'idée précise de situations d'utilisation de la langue typiques des domaines retenus.

3. Définition de tâches à partir de listes de situations d'utilisation de la langue

Pour que les descriptions de domaines et de situations d'utilisation de la langue constituent des outils utiles pour la conception de curricula, de programmes ou d'examens, il est nécessaire de les affiner davantage. En effet, les domaines et situations ne mentionnent que des contextes dans lesquels la langue est utilisée, mais ils ne précisent pas ce qu'un apprenant devrait être capable de faire dans une langue afin d'agir de façon efficace dans ces situations. Ainsi, pour atteindre ce degré de précision, nous pouvons avoir recours à des « tâches » comme unités descriptives de base (Long, 1985, 2005). Il est, dès lors, possible

d'apporter des réponses à la question « quoi ? » (Qu'est-ce qu'un apprenant en langue devrait être capable de faire dans cette langue ?).

Plusieurs méthodes peuvent être employées pour élaborer un ensemble de tâches à partir d'une liste de situations d'utilisation de la langue. Citons par exemple :

- a. *l'observation dans le domaine cible et dans les situations d'utilisation de la langue sélectionnées.* Par exemple, dans plusieurs projets flamands d'élaboration de curricula (De Groof, 2002; Lanssens & Speybrouck, 1999), des chercheurs ont mené des observations sur le lieu de travail ou de formation afin de déterminer les tâches typiques de certaines situations d'utilisation de la langue dans le domaine de la formation professionnelle ;
- b. *le recueil d'opinions d' « experts » :* il est possible de soumettre des personnes possédant une longue expérience dans le domaine et dans les situations pertinentes à des questionnaires écrits ou oraux comportant des questions ouvertes et/ou fermées ;
- c. *le recueil d'exemples d'expériences faites par les apprenants en langues :* si les apprenants en langue ont déjà des expériences personnelles dans les situations d'utilisation de la langue sélectionnées, ils sont en mesure de préciser les tâches pertinentes pour leurs objectifs, ou celles dans lesquelles ils ont rencontré des difficultés.

Ces différentes méthodologies peuvent être combinées et appliquées avant l'élaboration du cours, mais aussi pendant ce dernier – ce qui est généralement le cas avec les programmes négociés, centrés sur l'apprenant (Nunan, 1988). Comme en attestent les exemples présentés dans le tableau n°3 ci-dessous, une seule situation d'utilisation de la langue implique souvent plusieurs tâches langagières :

Situations d'utilisation de la langue	Tâches langagières
Réserver une chambre d'hôtel par téléphone	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des explications/poser des questions sur la chambre - Répondre à des questions sur les places de stationnement - Exprimer des demandes et des souhaits personnels - Comprendre des indications simples sur le paiement - ...
Demander/comprendre des informations relatives à un itinéraire	<ul style="list-style-type: none"> - comprendre des informations/poser des questions sur la façon de se rendre en voiture à une destination donnée - répondre aux questions d'une personne qui demande son chemin - comprendre des indications simples données par une personne qui décrit un itinéraire - ...

Tableau n°3. Exemples de tâches relatives à des situations d'utilisation spécifiques du néerlandais dans le domaine informel/touristique

4. Conclusions

L'approche fondée sur des tâches prend comme point de départ les besoins des apprenants, qui peuvent être essentiellement définis en tentant de répondre à la question suivante :

« Pourquoi les migrants désirent-ils apprendre la langue du groupe majoritaire ? » Ceci permet en effet d’avoir un aperçu des domaines de la société dans lesquels ces derniers souhaitent utiliser la langue de la majorité. Il en découle que le type de compétences langagières que les apprenants doivent acquérir pour évoluer dans un domaine donné de la société dépend de ce qu’ils ont besoin de savoir faire dans cette langue : quelles sont les tâches fondamentales dans les situations pertinentes pour l’apprenant, et quel niveau qualitatif de compétences est-il nécessaire d’atteindre pour pouvoir accomplir ces tâches convenablement ?

Le tableau n°4 présente une méthode possible pour décrire les besoins en langue des migrants adultes selon l’approche fondée sur les tâches.

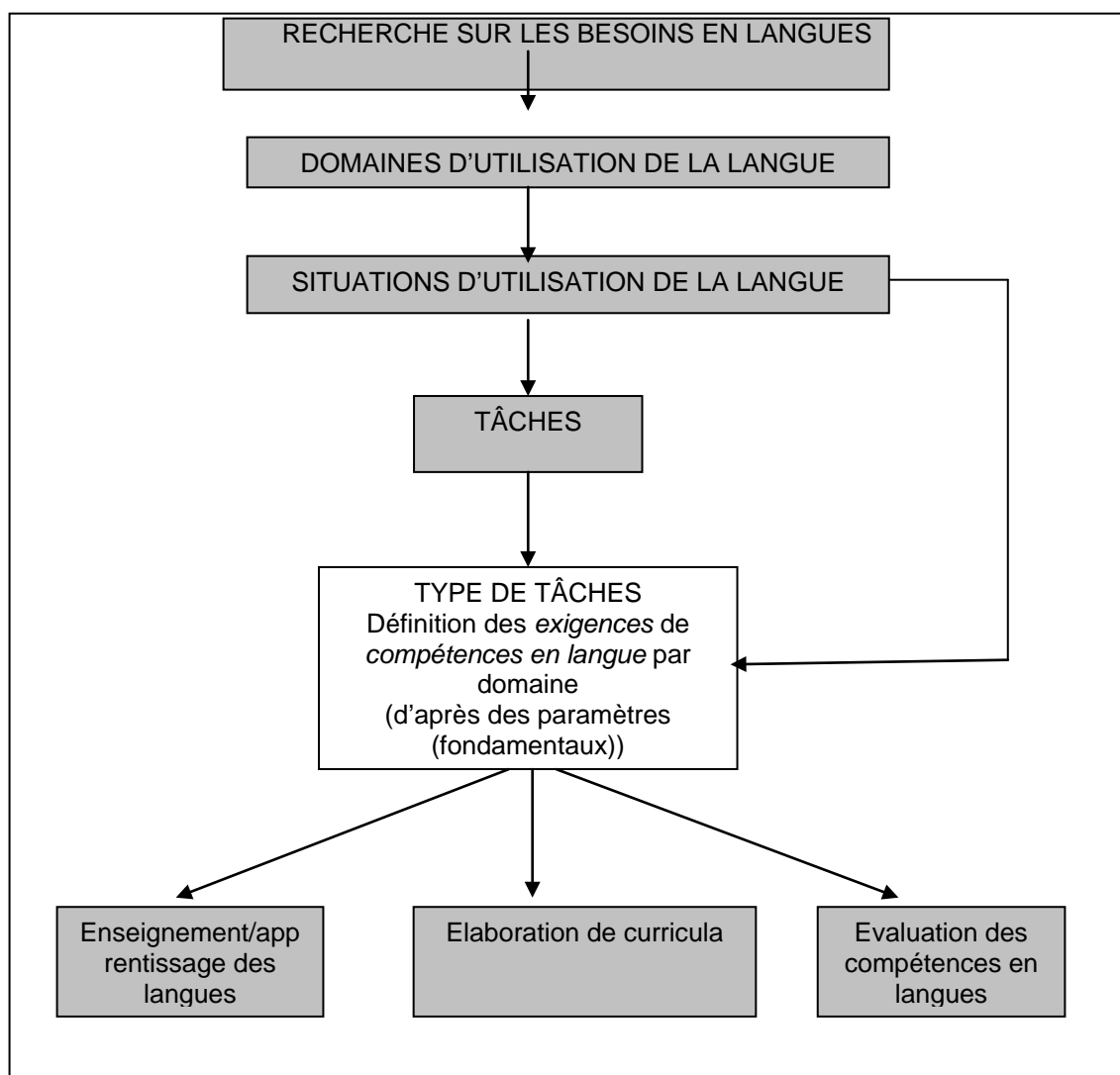


TABLEAU n°4. Les différentes étapes de la recherche sur les besoins en langue seconde et de la définition des tâches dans cette même langue

La recherche sur les besoins en langue permet de définir des domaines et des situations d’utilisation de la langue pertinents. Ces domaines peuvent être généraux, comme dans le cas des exemples que nous avons étudiés, ou au contraire, très spécifiques. Les situations d’utilisation de la langue, quant à elles, sont des descriptions très concrètes de situations pertinentes pour un domaine spécifique, dans lesquelles il est nécessaire d’utiliser un répertoire particulier. L’étape suivante du processus est la définition de tâches (ce que les

apprenants doivent être capables de faire dans une langue) à partir des situations d'utilisation de la langue retenues. Plusieurs (combinaisons de) méthodes ont été présentées pour ce faire.

A leur tour, les tâches peuvent servir d'unité de base pour décrire les *exigences* ou les objectifs en matière de *compétences langagières*, sur lesquels reposent *l'élaboration des curricula, l'enseignement/apprentissage des langues et l'évaluation des compétences* dans ce domaine. Toutefois, la présente contribution ne va pas jusqu'à décrire ce processus. Sur ce point, nous renvoyons le lecteur à la version intégrale de l'article de P. Van Avermaet et de S. Gysen (2006) sur les besoins en langue et l'analyse des besoins [*From needs analysis to tasks. Goals and curriculum development in task-based language teaching* (De l'analyse des besoins aux tâches. Objectifs et élaboration de curricula dans l'enseignement fondé sur les tâches), in K. Van den Branden (éd.), *Task-Based Language Education* (l'enseignement / apprentissage des langues fondé sur les tâches), pp. 17-46. Cambridge: Cambridge University Press⁴].

Comme le fait observer David Little⁵, les cours et les tests de langue ayant pour objectif de faciliter l'intégration des migrants dans la communauté d'accueil devraient être conçus en fonction des besoins perçus des migrants, mais aussi de ceux de la communauté d'accueil. En effet, le fait de répondre aux besoins spécifiques des apprenants en langues peut renforcer leur motivation pour suivre des cours de néerlandais langue seconde et leur faire prendre davantage conscience de ce qu'ils apprennent, ainsi que de la mesure dans laquelle ils peuvent appliquer ces connaissances « dans la vraie vie ». En outre, cela augmente la validité apparente des examens aux yeux des apprenants qui sont appelés à en passer.

⁴ <http://www.cambridge.org/us/catalogue/catalogue.asp?isbn=9780521689526>.

⁵ Voir Partie I: « Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes ».