L'apprenant de hongrois de langue maternelle française existe-t-il ?

Thomas Szende
INALCO-PLIDAM, Paris

Dans une classe de langue et sur un plan strictement technique, le niveau de départ des uns et des autres peut être équivalent : c'est dans une telle optique qu'on a l'habitude de parler de 'grands débutants' qui ne maîtrisent ni les formes, ni les sens, ni les usages de la langue visée. Cependant, il serait difficile de postuler qu'une parfaite homogénéité puisse être valable sur le plan social, cognitif et émotionnel.

Bien qu'il y ait très certainement des profils d'apprenants (comme il existe des styles d'agir professoral), tout apprenant (comme tout enseignant) porte en lui le passé de sa communauté, et a une griffe immédiatement reconnaissable. La classe de langue fait éclater au grand jour cette foule de petits détails qui font que nous avons tous nos singularités.

Tout apprenant est unique dans ses besoins, ses potentiels et ses acquis ; chacun a sa manière de faire (ou de ne pas faire) des progrès : « *Each individual… acts as a unique learning context, bringing a different set of systems to a learning event, responding differently to it, and therefore, learning differently as a result of participating in it.* » (Larsen-Freeman, 2012 : 79.)

Dès le démarrage, l'apprenant dispose de références, ne serait-ce que minimales, sur l'Autre. D'où notre sentiment fréquent : la première rencontre avec l'univers étranger c'est déjà la seconde… On parle souvent de « bagage culturel » mais cette métaphore est quelque peu trompeuse ; Byram (1992 : 148) remarque très justement que les élèves qui entrent dans la classe de langue ne portent pas de bagage culturel qu'ils pourraient laisser à la porte.

Quel que soit le curriculum – même contraignant – mis au point à leur intention, les apprenants de langue se positionnent en fonction de stratégies variables avec des phases d'accélérations, d'arrêts et de retours en arrière.

Il suffit de comparer deux apprenants ayant grosso modo le même niveau : ils ne font pas attention aux mêmes détails, leur capacité de mémoire et leurs préférences pour telle démarche de consolidation des connaissances sera variable, même lorsque la séquence d'apprentissage est particulièrement focalisée. Aucun d'entre eux n'a la même connaissance « intériorisée » des règles de la langue. Précisons également : du fait des caractéristiques schizophréniques de la classe de langue, l'apprenant est écartelé entre la matière scolaire et l'outil qu'on met à sa disposition ; il ne sait jamais s'il doit s'exprimer 'sans faute' (pour être bien évalué) ou 'sans ambiguïté' (pour être bien compris). Bien souvent le message que l'apprenant construit en classe n'a pas de véritable destinataire qu'il pourrait influencer. Tout enseignant de langue doit faire face à une diversité déroutante tant dans l'autonomie des apprenants que dans la vitesse de réalisation des tâches. Mais le ballet des essais et des erreurs ne suffit pas à comprendre toute la complexité du processus d'apprentissage. Le développement linguistique, typiquement peu linéaire, ne peut nullement être isolé de la sensibilité sociale de chacun, cette dernière étant étroitement liée au vécu, à la formation et à l'exposition à des cultures étrangères de tout individu.

Les représentations et les stéréotypes, l'âge et le niveau d'instruction de l'individu non natif déterminent largement la manière dont il perçoit le contenu linguistique et culturel. L'apprenant n'est pas un simple réceptacle de listes de mots et de règles de montage : « *Language learners are not just communicators and problem solvers, but whole persons with hearts, bodies, and minds, with memories, fantasies, loyalties, identities.* » (Kramsch, 2006 : 251.)

Les représentations des locuteurs résultent d'un ensemble de caractéristiques, tant personnelles que symboliques et sociales qui se combinent en une configuration identitaire particulière (Byrd Clark, Lamoureux, Stratilaki, 2013).

L'apprenant a sa trajectoire scolaire, ses habitudes d'apprentissage, les aléas de son histoire individuelle, avec des savoirs sédimentés (qui vont des plus formels aux plus informels, des plus linguistiques aux moins linguistiques).

L'appropriation de tout langage est individualisée, et ceci est vrai tant en langue maternelle qu'en langue étrangère. Le sujet choisi pour cette journée, s'impose au vu de l'hétérogénéité des apprenants et des enseignants qui constituent nos classes de langues, et compte tenu aussi de la diversité de leurs discours. N'y a–t-il pas un risque à adopter des catégories inévitablement stéréotypées telles que : ceux qui apprennent telle langue au sein de tel établissement, une méthode de langue X qui s'adresse à un public de langue Y ? Peut-on affirmer de manière rigide et uniformisante qu'il existe un profil 'apprenant de hongrois de langue maternelle française' ?

Le discours de l'apprenant, ce n'est pas seulement sa contribution plus ou moins correcte et plus ou moins intense à l'alternance de tours de parole en classe. Sa parole, c'est aussi la perception – plus ou moins préconstruite et plus ou moins structurée – qu'il a de la langue-cible et de son propre apprentissage, un empilement de strates d'expériences, un ensemble de croyances qui peuvent venir en complément de l'observation de ses comportements effectifs en langue étrangère.

La modeste recherche que j'expose ici s'inscrit dans le cadre de l'apprentissage formel d'une langue étrangère (le hongrois, langue finno-ougrienne de la famille ouralo-altaïque), en milieu institutionnel (au Département Europe de l'Inalco). J'ai réalisé quelques entretiens guidés avec mes étudiants d'âges et de niveaux différents à qui j'ai posé la même série de questions et qui, dans de courtes interviews, offrent une mise en mots de leur attitude vis-à-vis de l'apprentissage du hongrois et des langues, d'une manière plus générale.

Tout nouveau système linguistique en cours d'acquisition, fonctionne en réseau avec un répertoire hypothétique de matrices grammaticales et de catégorisations culturelles préalablement existantes.

Si l'on part du principe qu'apprendre un système linguistique nécessite qu'on réussisse à mettre en place des relations « forme-sens-usage » plus ou moins complexes, on admettra que tout apprenant et tout groupe d'apprenants de langue étrangère produit des relations « forme-sens-usage » sauvages, handicapantes, récurrentes et comparables.

Le traitement défaillant de la langue cible par l'apprenant témoigne toujours d'un processus d'appropriation en cours. D'où l'intérêt de s'intéresser aux références ambiantes auprès de nos apprenants et de s'interroger sur quelques-uns des paramètres qui entrent en jeu dans le passage entre les ressources d'une langue / culture X et celles d'une langue / culture Y. Un tel projet vise aussi à mieux comprendre les différentes étapes de l'appropriation du nouveau système linguistique, et de mieux cibler la formation en langue hongroise.

La motivation est la clef de voûte de toute entreprise pédagogique. Qu'est-ce qui pousse les apprenants à s'investir (ou non) dans l'apprentissage d'une langue et d'une culture ? Le milieu de l'apprentissage ? La vitalité de la communauté qui parle la langue cible ? Les attitudes à l'égard de ses locuteurs ? S'élever socialement par la langue ? S'intégrer à une communauté ? Le désir de se comporter comme les membres du groupe parlant cette langue ? La confiance en soi ? La volonté de communiquer (« *willingness to communicate* » ; Dörnyei, 2003 : 12-14) ou une motivation liée à des tâches ponctuelles (« *task motivation* ») ?

Vous l'admettrez facilement : il ne saurait y avoir apprentissage sans un vrai projet d'apprendre. En novembre 2016, j'ai rencontré des étudiants asiatiques qui, dans leur pays et pour des raisons diverses, avaient été orientés vers un cursus de langue et littérature hongroises… Dans un cas pareil, en l'absence de motivation initiale classique, l'enseignant doit être armé pour 'créer' le besoin.

Voici la première question posée à mes apprenants français. « Quels sont vos objectifs à court terme et à long terme en apprenant le hongrois ? »

L'apprentissage des langues tient bien souvent à la Mère (qui aime telle langue ou qui n'a pu transmettre telle autre), à la Famille (en raison par exemple d'une histoire de mobilité), à une Découverte-choc ou à la Main du destin (un emploi à l'étranger, etc.), etc. (Gohard-Radenkovic, 2008 : 241-244).

D'où ma deuxième question, dans le prolongement de la première : « Dans votre parcours, l'apprentissage du hongrois est-il lié à une personne, à un événement ou à un moment précis de votre existence ? »

En classe, certains acceptent facilement de « co-construire » (voire même de jouer avec la langue), d'autres ont une incapacité à prendre du risque, et vivent parfois la langue étrangère comme une remise en cause de leur identité. Les uns semblent tirer parti de tout ce qu'ils savent par ailleurs, les autres alors qu'ils ont une forte demande d'énonciation des règles et de traduction, ont du mal à faire le lien entre leurs diverses capacités et habiletés. En marge de la grande diversité des intérêts et des objectifs – professionnels ou personnels –, il existe une infinie variabilité dans la structuration des connaissances lors de l'appropriation d'une langue nouvelle. Tout apprenant est soumis à des schémas d'interprétation particuliers de la réalité.

Pour être efficace, l'apprentissage d'une langue étrangère doit amener l'apprenant à effacer graduellement ses représentations erronées liées à la nature même du système de la langue visée. Idéalement, dans toutes les phases de l'apprentissage, l'apprenant a une vision claire de ses lacunes.

L'enseignant de langues étrangères incite l'apprenant à formuler des hypothèses et à en tester de nouvelles afin de lui permettre d'aller au-delà des limites de son savoir d'ores et déjà atteint. Cependant, le savoir linguistique nouveau ne se superpose pas de manière mécanique et irréversible au savoir déjà existant. L'apprenant doit l'appréhender et le (re)construire de manière dynamique, au gré d'expériences successives, et la procédure de réglage qui ne se laisse pas cerner aisément, comporte nécessairement des tentatives d'application, de généralisation et d'automatisation infructueuses, dans des interactions correspondant à différents contextes discursifs.

D'où ma troisième question : « Quelles sont les difficultés particulières que vous affrontez lors de l'apprentissage du hongrois ? »

Existe-t-il une relation directe entre ce que l'apprenant de langue fait pour son acquisition et ce qu'il parvient à acquérir de manière stable et, risquons le mot, 'irréversible' ? Nos apprenants ont souvent des connaissances qu'ils ne parviennent pas à appliquer. Pourquoi tant d'éléments de savoirs – étudiés en classe de langue – restent 'inertes' ? Leur activation dans des contextes nouveaux n'est jamais automatique. Citons la boutade de Holec (1995 : 40) : « Certains apprennent beaucoup, mais acquièrent peu, d'autres acquièrent beaucoup, mais apprennent peu. » Le locuteur a tendance à structurer le monde en fonction des concepts imposés par sa langue maternelle ; celle-ci apparaît au cours de l'apprentissage à la fois comme un élément parasitaire, et comme une soupape de sécurité. Par ailleurs, si l'apprenant n'est pas attiré par le contenu (grammatical, thématique, culturel) offert par le cours de langue, il risque de ne pas fournir l'effort nécessaire pour se l'approprier.

L'enseignement d'une langue est un processus au cours duquel se combinent et se complètent des actions parallèles : le travail de l'enseignant et le travail de l'apprenant. L'apprentissage d'une langue demeure une expérience sociale du juste milieu entre guidage et autonomie.

Voici ma quatrième question : « Comment arrivez-vous à progresser, à stabiliser vos connaissances ? »

En règle générale, la langue n'est pas un objectif d'acquisition en soi. Il est rare qu'on apprenne une langue pour elle-même, pour ses seules structures lexicales et grammaticales. Cependant, les fantasmes et la « soif de symbolique » des individus paraissent fondamentaux. Le désir de singularité qui nous porte vers une nouvelle langue est un puissant moteur dans l'apprentissage des langues. L'apprenant peut être attiré par les caractéristiques propres à un ensemble linguistique et culturel. Robert (2002) nous rappelle que si certains apprenants privilégient une approche 'structuraliste' de la langue, c'est non seulement parce qu'ils comprennent ainsi l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, mais aussi parce qu'ils peuvent ne pas être attirés par la compétence de communication. Ils recherchent un savoir linguistique (ou culturel : littérature et civilisation) et se soucient peu de « vivre la langue ». Pour Bellassen (2004), il existe chez les apprenants de chinois une motivation particulière qui puise sa source non seulement dans l'image d'altérité linguistique et culturelle attachée à cette langue, mais aussi dans la mobilisation d'une « gymnastique mentale ».

L'apprentissage des langues étrangères est conditionné par la distance linguistique (génétique / typologique), notion éminemment complexe. Les apprenants développent des stratégies différentes d'appropriation de la langue cible en fonction du degré de proximité et d'éloignement – réel ou supposé – face à la langue source.

Ma cinquième et dernière question était celle-ci : « Pourriez-vous décrire votre rapport à la langue hongroise ? »

Il y a une infinité de manières d'apprendre, d'utiliser et de percevoir les langues étrangères. La diversité des apprenants est un défi et aussi une richesse. Elle nous conduit à nous interroger sur les activités à mettre en place pour faciliter leurs apprentissages et valoriser davantage leurs parcours, leurs aptitudes et leurs habiletés, afin de placer chacun de nos apprenants dans une situation optimale. Aussi, l'idée d'une méthodologie à vocation universaliste, à destination de tous publics, doit être abandonnée au profit d'approches locales, transitoires et adaptables.

La classe de langue constitue un espace 'projectif' pour les apprentissages futurs ; elle constitue aussi un espace 'réflexif' sur les parcours et les épisodes d'apprentissages passés. Il en découle une interrogation constante sur les effets de nos démarches auprès de nos apprenants.

Malgré la nature disparate des expériences et la taille réduite de notre échantillon qui de toute évidence gagnerait à être élargi, une telle mise en contraste de témoignages nous fait entrer, d'une certaine façon, dans la sphère privée des apprenants. Or, elle reste souvent invisible depuis la sphère de la classe.

Le discours de l'apprenant prend souche dans ses matrices sociales de référence et apparaît comme un lieu privilégié d'émergence de négociations de son rapport à la langue, une « grille de lecture » qui donne une matérialité à la manière dont l'individu conçoit sa propre place dans l'espace social qu'est la classe de langue, pour y forger ses connaissances tout en configurant sa voix particulière dans la communauté cible.

Bibliographie

Bellassen, J. L'enseignement du chinois aujourd'hui : état de l'art, Actes du séminaire national – Enseigner le chinois, 26-27 mars 2004 [http ://eduscol.education.fr].

Byram, M. (1992), Culture et éducation en langue étrangère, Hatier / Didier.

Byrd Clark, J., Lamoureux, S. & Stratilaki, S. (2013), Apprendre et enseigner le français dans l'Ontario, Canada : entre dualité linguistique et réalités plurielles et complexes, Les Cahiers de l'Acedle, volume 10, numéro 3.

Dörnyei, Z. (2003), Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning : Advances in Theory, Research and Applications, Language Learning, 53, p. 3-32.

Gohard-Radenkovic, A. (2008), « Un curriculum transdicplinaire : ses effets sur les futurs enseignants de langue en situation de mobilité », G.Alao, E. Argaud, M. Derivry & H. Leclercq (éds.), Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme, Peter Lang, p. 239-250.

Holec, H. (1995), Apprentissage autodirigé : petit précis en forme de glossaire. Le Français dans le Monde, 277, 39-44.

Larsen-Freeman, D. (2012), Complexity theory. In S. Gass & A. Mackey (éds.), The Routledge Handbook of Second Language Acquisition (p. 73-87). London : Routledge.

Kramsch, C. (2006), « From Communicative Competence to Symbolic Competence », The Modern Language Journal, 90, p. 249-252.

Robert J.-M. (2002), « Sensiblisation au public asiatique. L'exemple chinois », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2 (n° 126), p. 135-143.

Szende, T. (2014), Second Culture Teaching and Learning : An Introduction, Bern : Editions Peter Lang.

Szende, T. (2016), The Foreign Language Appropriation Conundrum : Micro Realities & Macro Dynamics. Bruxelles : PIE, Peter Lang.