

L'apprenant adulte face à la langue étrangère : quels défis à surmonter ?



Estela Klett

Université de Buenos Aires, Argentine

eklett@filo.uba.ar



Reçu le 26-05-2014/ Evalué le 14-06- 2014/Accepté le 14-11- 2014.

Résumé

Cet article est une réflexion sur la complexité de l'enseignement des langues étrangères et le besoin de bien connaître le sujet apprenant. Nous parlerons, d'abord, de la variabilité de degrés et de rythmes dans l'apprentissage des langues chez les apprenants adultes. Ensuite, nous nous arrêterons sur un certain nombre de défis que l'apprenant doit surmonter lorsqu'il parcourt le long chemin de l'apprentissage d'une langue différente de la sienne. On observera, en particulier, le déséquilibre interactionnel de la salle de classe ainsi que les représentations sociales. Puis, on abordera les facteurs qui jouent dans la maîtrise d'une langue étrangère. Deux récits autobiographiques d'auteurs plurilingues permettront d'illustrer les considérations présentées.

Mots-clés : défis, déséquilibre interactionnel, représentations, affectivité

El aprendiente adulto ante la lengua extranjera: ¿qué desafíos debe superar?

Resumen

Este artículo es una reflexión sobre la complejidad de la enseñanza de lenguas extranjeras y la necesidad de conocer bien al aprendiente. Se discute, en primer lugar, la variabilidad de los grados y ritmos en el aprendizaje de idiomas en estudiantes adultos. Luego, se tratan algunos desafíos que el alumno debe superar al recorrer el largo camino de aprendizaje de una lengua diferente a la suya. Se observan, específicamente, el desequilibrio interaccional en el aula y las representaciones sociales. Finalmente, la autora encara los factores involucrados en el dominio de un idioma extranjero. Dos relatos autobiográficos de autores plurilingües ilustran las consideraciones presentadas.

Palabras clave: desafíos, desequilibrio interaccional, representaciones, afectividad

The adult foreign language learner: challenges to overcome?

Abstract

This article reflects on the complexity of the teaching of foreign languages and the need to get to know the learner in depth. It starts by discussing the variability of degrees and rhythms in language learning by adults and goes on to deal with some of the challenges that adult learners need to overcome when facing the road to learning

a language different from their own. Specifically, it focuses on the lack of balance in classroom interactions and on social representations. Finally, the author addresses the factors involved in mastering a foreign language. Two autobiographical narratives of plurilingual authors are presented to illustrate the points made in the reflection.

Keywords: challenges, unbalanced participation in interactions, representations, affectivity

1. Introduction

Depuis longtemps, l'acte d'enseigner est représenté, de manière simplifiée, par un triangle qui affiche un objet à appréhender, un sujet prêt à observer, comparer et incorporer et, enfin, un enseignant qui médiatise la relation entre le sujet et l'objet (Houssaye, 1988). Il existe des schémas plus élaborés comme celui de Dabène (1993) qui enrichit le modèle précédent en ajoutant d'autres éléments à considérer. Il énumère des paires qui conditionnent l'acquisition-apprentissage des langues : les représentations sociales et les disciplines de recherche, le contexte social et le contexte éducatif et, enfin, les pratiques langagières et le matériel didactique. Jusqu'aux années 70, les propositions didactiques provenant de la méthode directe ou audiovisuelle n'envisa-geaient que l'objet à enseigner. Avec l'approche communicative, une place centrale est accordée à l'apprenant. Nous tenons à souligner l'importance de bien connaître le sujet dans le domaine de l'enseignement des langues. D'abord, parce que même si on parle toujours du contact des langues, en réalité « *ce ne sont jamais les langues qui se rencontrent mais les sujets qu'elles habitent et qui s'y reconnaissent tant bien que mal* » (Dahlet, 2011 : 136). Ensuite, nous souscrivons aux propos de Stuart Mill: « *Pour enseigner les mathématiques à John, il faut certes connaître les mathématiques, mais il est indispensable de connaître John* » (cité par Porcher, 1995 : 40). Comment ne pas prendre en compte ces sages paroles quand il s'agit des langues étrangères (LE) pour lesquelles les facteurs émotionnels et sociaux impliqués interviennent très fortement. Dans ce travail, dans le but de mieux comprendre le sujet adulte qui entre en contact avec une langue autre que la sienne, nos réflexions porteront sur les différents défis qu'il doit surmonter. Nous analyserons donc les facteurs qui ont une incidence sur l'apprentissage et deux extraits littéraires illustreront les considérations présentées.

2. Les adultes et l'apprentissage des langues

On a souvent signalé la variabilité de degrés et de rythmes dans l'apprentissage des LE chez les sujets adultes (Lambert, 1994 ; Véronique, 1994). Les apprenants d'une nouvelle langue ne parviennent pas tous à une égale maîtrise de celle-ci. Ainsi, pour les

uns, l'acquisition se limite à certains usages fonctionnels de la langue et un répertoire de phrases toutes faites leur permet d'interagir à la poste ou dans un magasin ou encore, de comprendre les annonces d'un haut parleur à l'aéroport, par exemple. Un nombre vraiment réduit, 5 % des apprenants adultes (Véronique, 1994 : 110) « *parviennent à acquérir une maîtrise linguistique proche de celle des locuteurs natifs de la langue cible* ». Enfin, une grande majorité d'apprenants se stabilise à divers degrés de compétence. En ce sens, Lambert (1994 : 82) souligne un fait troublant :

[...] dans des conditions prolongées d'exposition à la LE, l'apprentissage de certains aspects cesse d'évoluer. Les apprenants avancés s'arrêtent en route, de manière variable selon les individus, sans parvenir à systématiser leur répertoire ni à développer une gamme d'usages variée [...] Il y a fossilisation sélective des apprentissages [...].

Ces évidences qui parlent de performances diverses dans l'utilisation d'une LE en fonction des caractéristiques des individus, se traduisent dans le langage courant par des phrases stéréotypées. Par exemple : « untel a un don spécial pour les langues », « les Danois/ Suédois sont doués pour les langues », « je suis vraiment nul en anglais ! ». À partir de ce que le sens commun exprime en énoncés simples et de l'hypothèse formulée par Véronique (1994 : 114), on peut dire que « *la capacité à s'approprier et à maîtriser des langues semble inégalement partagée* ». Autrement dit, entre la glossolalie de certains -don qui permettrait de parler spontanément une langue sans apprentissage préalable (Calvet, 2011 : 10) et la schizoglossie d'autres -comprise comme l'insécurité et le désordre dans l'apprentissage d'une langue-, on peut observer un large éventail de niveaux d'apprentissage.

3. Les défis de l'apprentissage d'une LE

Apprendre une LE suppose un long chemin à parcourir car le processus d'enseignement-apprentissage d'une nouvelle langue va bien au-delà de l'utilisation d'une bonne méthode gérée avec compétence par un maître sérieux. L'entreprise mobilise, chez l'apprenant et chez l'enseignant, des sentiments controversés, des idées reçues, des conflits, des attitudes d'attirance ou de rejet, des considérations sur les valeurs et l'appartenance, etc. C'est donc un processus complexe qui va réussir ou échouer en fonction des dimensions psychologiques, identitaires, socioculturelles. Dans cette section, nous proposons de faire une présentation non exhaustive des aspects qui constituent de vrais défis pour le sujet apprenant.

3. 1. Le déséquilibre interactionnel

Dans des situations d'interaction spontanée ou didactique, les interlocuteurs sont à la fois des sujets sociaux, affectifs et épistémiques (Dabène, 1994). Dans la classe de

LE, ils construisent et reconfigurent leur identité quand ils assument des rôles variés reposant sur des implicites marqués par la culture éducative du milieu où l'apprentissage a lieu. Toutefois, dans cet espace social qu'est le cours de LE, la relation entre les participants est naturellement déséquilibrée. Si l'énonciation spontanée des sujets repose souvent sur un mode interactionnel consensuel cherchant l'équilibre, le cadre du cours de LE offre un exemple clair d'interactions inégalitaires surtout dans les phases initiales de l'apprentissage. En effet, l'enseignant possède le pouvoir, le savoir et surtout, la supériorité langagière. La disparité de connaissances au niveau linguistique, discursif et culturel détermine alors l'interaction quant aux positions énonciatives : l'apprenant débutant a presque toujours un rôle subordonné et occupe la position basse. En contrepartie, l'enseignant se trouve en position haute du point de vue linguistique, cognitif et social. Il prend également la position d'archi-énonciateur considéré, selon Rabatel, (2004 : 37-38). comme :

[...] une sorte d'instance énonciative, ou une posture correspondant à la saisie globale, réflexive, d'une interaction didactique globale, à même de hiérarchiser les savoirs, et de résumer les dimensions essentielles du savoir ». [...] L'archi-énonciateur correspond à un positionnement d'analyste, prenant certaines distances avec les étapes de l'interaction en vue du produit fini, ou à partir du but fixé au préalable.

L'apprenant, à son tour, doit suivre les orientations fixées et s'approprier des savoirs selon les techniques adoptées par le professeur. Or, les procédés et les outils en question ne sont pas toujours adaptés au style d'apprentissage qui lui convient. Pour les participants, c'est un défi important. L'enseignant doit corriger subtilement les productions erronées, compléter les énoncés tronqués, considérer les essais de traduction ou donner le mot juste. En fait, il fournit un étayage diversifié afin d'assurer la continuité discursive et de naviguer au sein des relations complexes allant de l'empathie à « *la dyspathie* » (Nuchèze, 1998 : 55). Dans la plupart des cas, le discours de l'enseignant s'associe à des comportements verbaux de facilitation. Il est ainsi imprégné de phrases utilisées pour encourager l'apprenant fragilisé. Tel que Véronique (2005 : 15) le signale, il existe une « *multiplication de séquences latérales et le sentiment d'avancer en reculant* ». Les séquences latérales apparaissent lorsque des ajustements linguistiques et discursifs sont nécessaires pour le développement de l'interaction. On observe alors un déplacement de l'attention vers la forme des énoncés et un abandon temporaire de l'objectif de communication. La dissymétrie des rôles et des relations entre les participants situe souvent l'apprenant sur un terrain glissant car le danger de perdre la face le guette.

Comme nous venons de le voir, l'inégalité de maîtrise du code entraîne des positions non symétriques dans l'interaction. Les apprenants ne sont pas en mesure de dialoguer sur un pied d'égalité et doivent se contenter de l'emploi de phrases toutes faites

appries au hasard des dialogues exploités par l'enseignant. La possibilité de négociation conversationnelle est presque toujours éloignée. Dans des situations de ce genre, on assiste souvent à un emploi *furtif* de la langue maternelle. Vécue souvent comme une interdiction, cette fuite vers un système connu et enraciné est pourtant une quête désespérée d'authenticité, de communication et de défense de l'image de soi.

3. 2. Le poids des représentations sociales

Par ailleurs, il faut envisager un autre aspect qui constitue un défi dans le cours de LE. Nous pensons spécifiquement aux représentations sociales qui tissent un réseau plus ou moins serré autour des participants et de l'enseignement-apprentissage. Selon Porcher (1995) l'échange pédagogique implique toujours un échange de représentations. Jodelet (1989 : 36) lui, affirme : « *La représentation sociale est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* ». On peut dire que les représentations tiennent du concept et de la perception. Elles se manifestent sous la forme d'attitudes, d'images ou d'informations, éléments qui contribuent tous au modelage des conduites des sujets et à l'orientation de la communication sociale. En effet, les représentations constituent des systèmes de codes, de valeurs et de principes qui orientent de façon positive ou négative l'interprétation des pratiques d'une communauté donnée.

Ainsi, les représentations que les participants possèdent de la langue-culture cible, de ses locuteurs, de même que leur attitude par rapport à la langue de départ et à celle d'arrivée marquent l'apprentissage. L'éventail de ces attitudes est large. Il y a ceux qui font preuve d'une grande hostilité à l'égard de l'étranger avec lequel on partage la langue. Ils touchent souvent la xénophobie. Pour d'autres, la xénophilie, forme d'adhésion et de bienveillance envers l'altérité, est telle qu'on serait à la frontière d'une forme malade de fusion. Mais le monde représentationnel ne se limite pas uniquement à la vision des langues ou des locuteurs. Les conceptions que les apprenants se font de ce qui doit ou peut être enseigné, des chemins à parcourir pour atteindre les objectifs didactiques et même des ressources à utiliser dans un cours possèdent une incidence, plus ou moins grande selon les individus et les milieux, sur le processus d'enseignement-apprentissage. L'acquisition d'une LE engage profondément le sujet qui s'y livre. Son être émotionnel et social est ébranlé par des manières de percevoir la réalité différentes de celles qui lui sont familières et le regard qu'il porte sur le monde est affecté par ses propres représentations. Démontre les images cristallisées n'est pas tâche aisée car on doit associer désir et endurance pour réussir.

3. 3. L'agencement des pôles cognitif, social et affectif

Dans les recherches portant sur l'explication des variations dans les rythmes et les formes du développement de l'apprentissage, on cite traditionnellement des aspects correspondant à trois domaines différents: « *le pôle cognitif, le pôle social et le pôle affectif* » (Lambert, 1994 : 82). L'agencement de ces trois pôles constitue un grand défi pour le sujet apprenant. Les facteurs cognitifs relèvent des aptitudes individuelles rattachées à la perception et à la discrimination auditive, à la mémorisation et enfin, à la capacité d'induction. Quand on parle du pôle social, on fait allusion à l'aspect relationnel des individus et à la sensibilité ou la tolérance au regard critique des autres. Ainsi, certains sujets s'avèrent extrêmement sensibles à ce regard vécu comme une surveillance ou une critique et ils se replient dans le silence et l'ostracisme. Cette attitude se reflète, en général, dans un répertoire discursif limité à ce qu'ils connaissent très bien ou à un contrôle exacerbé de leurs productions langagières. Pour d'autres, par contre, l'altérité agit comme un moteur qui les pousse à prendre des risques dans leurs hypothèses, même si les moyens linguistiques qu'ils possèdent sont très limités. La troisième zone d'influence est le domaine affectif lié au désir et au besoin d'apprendre pour des raisons scolaires, professionnelles ou bien d'intégration dans un groupe. Les facteurs énumérés interagissent différemment selon les apprenants. Parfois c'est l'un qui prend le dessus alors que les autres agissent en sourdine, parfois la situation est inversée.

3. 4. La gestion du système, de la norme et de la tâche

Le dernier défi évoqué concerne les progrès dans l'appropriation et dépend de la gestion que l'apprenant effectue autour de trois notions : le système, la norme et la tâche (Py, 1993: 10). Par système, nous désignons l'interlangue de l'apprenant, c'est-à-dire, un ensemble plus ou moins organisé et stable de connaissances linguistiques et discursives. Cela fait donc allusion à la capacité de l'apprenant d'arriver à une cohésion relative des éléments utilisés, à sa puissance référentielle, à son esprit d'initiative pour introduire de nouveaux sujets ou pour en rejeter d'autres, par exemple, comme l'affirme Py (1993 : 11).

C'est aussi le système qui permet à l'apprenant de créer des formes inédites [...] ou d'interpréter des énoncés qu'il n'avait encore jamais rencontrés (même si ces interprétations ne sont que des hypothèses approximatives et provisoires sur le sens).

La norme, quant à elle, oriente le système de l'interlangue par rapport à la langue cible (éventuellement vers la langue cible, mais pas nécessairement). Cette orientation est guidée par les formes officiellement prescrites et les usages qu'en font les

interlocuteurs. Il s'agit des pressions externes qui s'exercent sur le système. On peut en citer deux types. D'un côté, il y a la pression explicite des prescriptions métalinguistiques adressées à l'alloglotte par l'institution éducative à travers les enseignants ou encore par des locuteurs natifs qui assument le rôle d'experts au sein d'un contrat didactique implicite. À ce sujet, il est pertinent de rappeler la notion de « zone de tolérance » introduite par Py (1992). Il fait allusion à l'espace variable compris entre la norme de l'interlocuteur natif et le seuil à partir duquel l'apprenant voit ses productions acceptées sans discussion (il n'y a pas de reformulations, ni de thématisation). De l'autre côté, il existe une pression implicite observable lorsque l'apprenant sent que ses productions s'écartent de celles des locuteurs natifs. Comment s'en rend-il compte ? Parce que l'interlocuteur introduit une hétéro-reformulation ou bien parce qu'il y a un malentendu. L'alloglotte peut aussi percevoir des indications plus subtiles de l'autre : une pointe d'ironie, un commentaire moqueur, un cil qui se relève. Autant d'indices presque imperceptibles mais qui dénoncent sans ambages une déviation normative qui déstabilise et angoisse le sujet.

Enfin, nous devons considérer la notion de tâche. Il est d'observation courante que les connaissances linguistiques et discursives du sujet se mobilisent dans le but d'accomplir une tâche « *dont la nature exacte n'est pas indifférente au mode de cette mobilisation* » (Py, 1993 : 13). Le concept de tâche est lié à « *l'efficacité communicative* ». Le message est-il bien passé ? L'objectif pragmatique est-il atteint ? Les études des chercheurs montrent que certains sujets parviennent à réaliser leur but communicatif de façon adéquate même avec une très pauvre systématité et des formes éloignées du système normatif. Le progrès est lié à l'incorporation de moyens linguistiques pour effectuer de nouvelles tâches ou au perfectionnement des ressources linguistiques que le sujet réalise après avoir subi des expériences marquées par la frustration.

4. Quelques exemples

Nous analyserons maintenant quelques exemples qui montrent les facteurs étudiés fonctionnant en réseau. Il est à noter que nous nous appuyons sur ce que les sujets *disent*. Il va de soi que dans le cas d'une recherche, ce que les sujets décrivent doit être contrasté avec les actions de ces mêmes sujets. Il est possible d'observer des distorsions entre le dire et le faire. Ainsi, quand on interroge les sujets sur les processus suivis pour faire une tâche didactique, ils déclarent qu'ils font certaines activités. Pourtant, le professeur ou le chercheur constate qu'il en est autrement.

4.1. La langue étrangère source de plaisir

Sibony, psychanalyste contemporain, docteur en mathématiques et en philosophie est né au Maroc au sein d'une famille juive. Il émigre à Paris à l'âge de 13 ans. Lorsqu'il parle de ses origines, il signale : « *Ayant un double ancrage originel (entre hébreu et arabe) le français fut ma langue tierce, de quoi franchir un peu l'abîme ; il fut l'esquif, le refuge et l'esquive entre deux...* » (Sibony, 1991 : 44). Dans le même texte, il évoque son enfance : « *Jouissances ? Dans mon enfance j'habitais près d'un djamaa, avec une jolie mosquée ; j'entendais les prières coraniques, j'aimais leurs mélodies... j'avais plaisir à entendre ces prières arabes comme si c'était de l'hébreu bizarrement prononcé...* ». Plus loin, il raconte une visite faite à l'Institut des Langues Orientales à Paris, où un érudit lisait la sourate d'Abraham.

Et soudain je sentis la même jouissance infantile qu'autrefois : j'entendais chacun de ces mots à partir de sa racine biblique, et les modulations que subissait cette racine avaient pour moi le charme neuf des modulations de voix pour jouer sur un mot connu, quelle que soit la langue... Je tentai de faire partager cette sensation, plutôt joyeuse, d'entre-deux langues, cette origine partagée mais l'érudit ne l'entendait pas de cette oreille. Il semblait horrifié comme par une profanation : ces mots pour lui étaient « premiers », « radicaux » par eux-mêmes, il n'aimait pas les découvrir contaminés par d'autres racines... par un ailleurs qu'il s'employait à refouler (Sibony, op. cit. : 46).

Dans les paroles de Sibony, le français étaye son bonheur. Le discours est tissé autour de termes tels que « jouissance(s) », répété deux fois, « plaisir », « charme », « sensation joyeuse » et « aimer ». Si on s'attarde sur le monde représentationnel, on peut observer que la langue française lui permet de surmonter la déchirure de vivre entre-deux langues. Il y a ainsi des images qui évoquent le départ et le voyage dans les mots « esquif » et « esquive ». En outre, la notion de protection apparaît lorsque l'on dit « refuge ». On observe ainsi que pour Sibony, se situer de plein pied dans l'entre-deux culturel et identitaire le gratifie profondément. Ce n'est pas fréquent car pour certains, l'initiation à la langue nouvelle est vécue comme le début de l'abandon de la terre d'origine, inaugurant un relâchement des liens de solidarité avec la culture mère. Notre apprenant, lui, ne redoute point la perte des anciennes attaches linguistiques et culturelles entrelacées maintenant aux nouvelles qu'il est en train d'incorporer.

Il est également intéressant de noter qu'en tant que sujet qui construit son répertoire linguistique et discursif, Sibony fait des observations métalinguistiques intéressantes lorsqu'il compare les langues en contact. Il signale : « *j'avais plaisir à entendre ces prières arabes comme si c'était de l'hébreu bizarrement prononcé...* » ou « *j'entendais chacun de ces mots à partir de sa racine biblique* » (Sibony, 1991 : 44-45). Ces considérations se rattachent aux facteurs du domaine cognitif évoqués par Lambert (1994)

quand elle se réfère aux aptitudes individuelles de perception auditive, de mémorisation et d'induction.

On pourrait dire que nous nous trouvons face à un apprenant à vocation plurilingue. En effet, il se plaît à comparer les langues pour chercher des aspects communs. En revanche, l'érudit n'a pas cette prédisposition. L'étudiant prend la position discursive haute, position qu'il a rarement en situation d'apprentissage scolaire, et il juge son maître avec fermeté : « *Je tentai de faire partager cette sensation, plutôt joyeuse, d'entre-deux langues, cette origine partagée mais l'érudit ne l'entendait pas de cette oreille* ». Le savant est horrifié par les exercices comparatifs entre l'hébreu et l'arabe qu'il perçoit comme un sacrilège. Dans le texte, les guillemets autour de « premiers » (les mots) et « radicaux » montrent la fine ironie de l'auteur qui situe l'apprenant et l'expert dans des champs opposés. Pour le premier, les mots de langues différentes s'imprègnent les uns des autres, possèdent des mélodies, nous donnent du plaisir. Pour le second, les mots d'une langue sont des matrices rigides, imperméables aux influences. La fine plume de Sibony démontre que la pureté, dans le cas des langues, est une illusion. L'idée de partage et d'échange, bien que refoulée, est toujours là.

4.2. La langue étrangère source d'angoisse

Nous analyserons maintenant un texte dans lequel l'auteur partage ses sentiments douloureux face à la langue étrangère. Il s'agit de Nancy Huston, canadienne anglophone, habitant à Paris depuis 1973. L'extrait choisi provient de *Nord perdu* (1999 : 31-33). Ce titre fait allusion au pays du nord abandonné, le Canada. Cependant, derrière cette première lecture, se cache un autre sens. En français, « perdre le nord » signifie être désorienté, troublé, affolé. D'une certaine manière, le titre annonce déjà le chagrin de celle qui erre dans la grande ville parisienne, à la recherche de repères dans le domaine linguistique et culturel.

(...) quitter son pays et conduire le reste de son existence dans une culture et une langue jusque-là étrangères, c'est accepter de s'installer à tout jamais dans l'imitation, le faire semblant, le théâtre. Dans le théâtre de l'exil, on peut se « dénoncer » comme étranger par son apparence physique, sa façon de bouger, de manger, de s'habiller, de réfléchir et de rire (...). L'étranger, donc, imite. Il s'applique, s'améliore, apprend à maîtriser de mieux en mieux la langue d'adoption... Subsiste quand même, presque toujours, en dépit de ses efforts acharnés, un rien. Une petite trace d'accent. Un soupçon, c'est le cas de le dire. Ou alors... une mélodie, un phrasé atypiques... une erreur de genre, une imperceptible maladresse dans l'accord des verbes ... Et cela suffit. Les Français guettent... ils sont tatillons, chatouilleux, terriblement sensibles à l'endroit de leur langue... c'est comme si le masque glissait... et vous voilà dénoncé !

Et l'on saute dessus : non, mais... vous avez dit « un baignoire », « la diapason » ? « le guérison » ? J'ai bien entendu. Vous vous êtes trompé. Ah, c'est que vous êtes un ALIEN! Vous venez d'un autre pays et vous cherchez à nous le cacher. Huston (1999) : « Le masque » in Nord perdu.

Le texte de Huston met en évidence, à la fois, deux genres de phénomènes. D'une part, l'importance accordée aux aspects sociaux et émotionnels de la communication, aspects que nous avons décrits à partir des études de Lambert (1994). D'autre part, on observe le poids du pôle normatif cité par Py (1993). Les représentations négatives de l'auteur sur les Français sont très fortes et quelque peu xénophobes. Il y a de la souffrance car « les efforts acharnés » du sujet étranger qui communique ne sont pas considérés. Un regard puissant et pénétrant scrute ses paroles pour relever les imperfections et les défaillances, au moins selon les représentations de la canadienne. Il est à noter que les termes et les adjectifs qui décrivent les erreurs linguistiques commises s'inscrivent dans le paradigme du minimalisme. On dit ainsi : « un rien », « une petite trace d'accent », « un soupçon », « une imperceptible maladresse ». Au pôle opposé, les Français, munis d'une loupe, grandissent à l'infini ces vétilles. Ils bondissent sur la proie impuissante pour appliquer la pression normative sans ménagement. Le déséquilibre interactionnel est total. Les hétéro-reformulations qu'ils introduisent dans les corrections de genre prouvent clairement que ces interlocuteurs exhibent leur pouvoir, leur savoir et, surtout, leur supériorité langagière.

Le récit permet d'observer qu'aux yeux de l'alloglotte, si nous rappelons la notion de « zone de tolérance » que nous avons commentée, la tolérance de ses interlocuteurs est nulle. La frustration du sujet apprenant est grande car l'effort de communication est toujours ressenti comme déficitaire. N'oublions pas, par ailleurs, que l'apprentissage d'une LE met en évidence le fossé qui existe entre les compétences linguistiques et culturelles en langue maternelle et celles de la nouvelle langue : le déséquilibre s'avère considérable. De toute évidence, certains apprenants, tel le cas de Huston, réagissent mal face à cette régression temporaire de l'enfant qui balbutie. « *Il n'y a rien de plus déstabilisant en soi et d'embarrassant devant les autres, que de ne pouvoir s'exprimer* » (Defays et Deltour, 2006 : 20). C'est exactement ce que la canadienne ajoute, un peu plus loin dans son texte : « *on se sent bâillonné, réduit au silence. Tout à fait bête et impuissant !* » Être privé de parole, c'est perdre la face. En ce sens, Perrefort (2004 : 169) confirme que l'insécurité linguistique conduit souvent la personne au repli et au silence. Pour certains sujets, un contrôle normatif exagéré les submerge dans une vague déferlante de nostalgie les rattachant au syndrome d'Ulysse, c'est-à-dire celui du voyageur hanté par le souvenir du pays natal.

5. Conclusion

Nous avons observé la complexité du processus d'apprentissage qui, au-delà de la méthode et du professeur, exige de l'apprenant des capacités imitatives, mémorielles, relationnelles ainsi que beaucoup de travail personnel. Nos réflexions ont porté, d'un côté, sur certaines caractéristiques de l'apprenant adulte, et de l'autre, sur les facteurs qui ont une incidence dans l'apprentissage. Nos relations avec les langues sont souvent complexes : désirées par certains, honnies par d'autres. Cependant, dans la vie, une langue étrangère a une valeur *per se* mais surtout pour autre chose, les aspects culturels étant omniprésents. En effet, tout apprentissage s'enracine dans les fonds culturels préexistants qui à leur tour sont reconfigurés par les nouvelles connaissances. Il s'avère donc indispensable de bien connaître la configuration des capitaux culturels dont les représentations sociales font partie.

Par ailleurs, l'analyse des récits autobiographiques nous a montré que les comportements et les attitudes des sujets face aux langues sont variés. Ainsi, certains se plaisent à glisser dans les sons et les mots, même s'ils les reproduisent mal et s'ils comprennent peu de choses. À la lumière du texte de Sibony, on découvre sa grande jouissance lorsqu'il construit son répertoire verbal en réunissant l'arabe, l'hébreu et le français qui s'entrecroisent. Le cas d'autres apprenants est diamétralement opposé. Pour des raisons souvent peu conscientes, d'ordre psychologique ou socioculturel, ils ne désirent pas se rendre au plaisir de l'altérité et du changement identitaire entraîné par l'apprentissage d'une LE. Ce serait le cas typifié par le récit de Huston. Le malaise ressenti à cause des dysfonctionnements linguistiques, de l'incompréhension et de la sévérité des jugements normatifs froissent l'alloglotte. L'équilibre des relations interactives étant menacé, le sujet lésé se réfugie dans le mutisme.

Ainsi, les défis que l'apprenant de langues doit surmonter en parcourant son chemin sont nombreux. Comme il a été signalé, ils relèvent du domaine cognitif, émotionnel et social. Chaque sujet pourra les maîtriser à des degrés divers, en fonction du poids de son histoire personnelle, du contexte et, enfin, de la tâche à accomplir. Peu d'apprenants atteindront le sommet de la montagne si l'image de la réussite en est la cime. Sans désespérer, l'enseignant, fidèle à son rôle, sera attentif aux méandres symbolisant la complexité de l'apprentissage ainsi qu'aux activités didactiques proposées pour que chacun trouve chaussure à son pied.

Bibliographie

- Calvet, L.-J. 2011. *Il était une fois 7000 langues*. Paris : Fayard.
- Dabène, M. 1993. La didactique du français : autonomie et interactivité. In : *L'hétérogénéité des apprenants, un défi pour la classe de français*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

- Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dahlet, P. 2011. Investissements identitaires et éducation mixlingue. In : *Ciências da linguagem e didática das línguas*. San Pablo : Humanitas, FAPESP.
- Defays, J.-M. et Deltour, S. 2006. Spécificités et paradoxe de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire : observation et formation. In : *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence: Publication Université Provence.
- Houssaye, J. 1988. *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang.
- Huston, N. 1999. *Nord perdu*. Paris : Actes du Sud.
- Jodelet, D. 1989. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In : *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires : Huemul S. A.
- Lambert, M. 1994. « Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère » . *Aile* 4, p. 81-108.
- Nuchèze, V. 1998. *Sous les discours, l'interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Perrefort, M. 2004. La dynamique des pratiques linguistiques en situation de contact : le choix des langues. In : *Voies vers le plurilinguisme*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Py, B. 1993. « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche ». *Aile*, n° 2, p. 9-24.
- Rabatel, A. 2004. Déséquilibres interactionnels et cognitifs, postures énonciatives et co-construction des savoirs : co-énonciateurs, sur-énonciateurs et archi-énonciateurs ». In : *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Sibony, D. 1991. *Entre-deux : l'origine en partage*. Paris: Seuil.
- Véronique D. 1994. « Quel profil d'apprenant ? Réflexions méthodologiques ». *Aile*, n° 4, p. 109-129.
- Véronique, D. 2005. « Contact de langues, de cultures et didactique des langues étrangères ». *Actes du colloque international : Contact des langues et des discours*. Le Caire : Centre français de culture et coopération.