

# Des façons spontanées d'apprendre une langue étrangère : quels rapports avec l'enseignement ?

**Estela Klett**

Université de Buenos Aires, Argentina  
[eklett@filo.uba.ar](mailto:eklett@filo.uba.ar)

Recibido : 06/07/2023. Aceptado : 12/08/2023.

Quand on enseigne,  
on ne doit jamais cesser d'apprendre  
(Anonyme)

**Résumé :** Dans le texte on analyse des procédés d'apprentissage d'une langue étrangère décrits dans des récits d'historiens, d'anthropologues, de voyageurs ou d'écrivains. Ces auteurs qui ne sont pas spécialistes de didactique fournissent des données intéressantes sur des façons spontanées d'incorporer une langue différente de la propre. Les témoignages des auteurs cités sont confrontés à des techniques courantes utilisées par les enseignants des langues étrangères. La comparaison permet d'établir des points communs et des divergences qui constituent un point de départ pour mieux cibler les actions enseignantes.

**Mots-clés :** Apprentissage, Langue étrangère, Procédés spontanés, Techniques d'enseignement.

---

## Spontaneous ways of learning a foreign language: what relationship do they have with teaching?

**Abstract:** The text analyzes the processes of learning a foreign language described in the accounts of historians, anthropologists, travelers or writers. These authors who are not specialists in didactics provide interesting data on spontaneous ways of incorporating a language different from one's own. The testimonies of the cited authors are confronted with common techniques used by teachers of foreign languages. The comparison makes possible to establish common points and differences which constitute a starting point for better targeting teaching actions.

**Keywords:** Learning, Foreign language, Spontaneous processes, Teaching techniques.

---

## 1. Introduction

Apprendre une langue étrangère (LE) suppose un investissement personnel d'envergure car des facteurs émotionnels, identitaires et socioculturels doivent s'agencer harmonieusement avec la motivation du sujet et les procédés utilisés pour atteindre le but recherché. Il faut délimiter l'objet, tenir compte de l'endroit où l'apprentissage a lieu (géographique, institutionnel, physique) et du moment de celui-ci (âge des apprenants). Ces circonstances jouent un rôle crucial dans l'organisation, la réalisation et le succès de l'entreprise (Defays, 2003 : 121). Les moyens mis en route pour incorporer la nouvelle langue sont très variés. Ainsi, des diplomates, des immigrés, des stagiaires ou des cadres ayant déménagé dans un pays étranger font une immersion totale dans le pays qui les accueille. L'acquisition-apprentissage s'effectue sur le terrain par contact direct avec la nouvelle langue dans leur vie quotidienne. D'autres sujets, de tout âge, choisissent un apprentissage guidé dans une institution scolaire publique ou privée, avec un enseignement intensif ou extensif conçu et organisé par des spécialistes. Certains jeunes regardent des séries en version originale et sous-titrées. Ces consommateurs avides acquièrent souvent un excellent maniement de la compréhension orale de la langue. Il y en a qui assistent aux cafés des langues ou cafés polyglottes, une alternative intéressante pour rencontrer des gens d'origines diverses, intéressées à échanger et à développer en même temps leurs connaissances linguistiques par la pratique.

Ce bref panorama sur les chemins engagés pour apprendre une langue différente de la maternelle nous aide à établir des contrastes ou des similitudes avec des procédés décrits dans différentes méthodes d'enseignement de langues. On analysera ici des *façons spontanées* de s'approprier une langue autre que la propre. Ces actions que l'on fait de soi-même existent depuis la nuit des temps et sont décrites par des historiens, des voyageurs, des anthropologues, des missionnaires ou des écrivains (Klett, 2003). Le recensement des paroles de « non-spécialistes », comme signalent Porquier et Wagner (1984 : 85), nous permettra d'observer des itinéraires d'apprentissage singuliers. Les voies suivies pour incorporer une LE, relevées dans les témoignages, seront mises en rapport avec des techniques d'enseignement afin d'observer des coïncidences, des recoupements et des divergences. Pour avoir une présentation ordonnée, nous

avons groupé en différents domaines les observations tirées des récits fournissant des pistes sur un apprentissage que l'on accomplit sans être incité ni contraint par autrui.

## **2. La gestualité**

Nul n'ignore que les échanges verbaux sont accompagnés par des informations provenant d'autres codes qui constituent un complément important car ce que nous disons ne représente qu'une part mineure de la communication. Nous pensons à la gestuelle coverbale, à l'expression faciale, à la posture du corps, à l'attitude, etc. Dans certains cas, notamment lorsque les interlocuteurs ne partagent pas une langue commune de communication, le non verbal remplace le verbal. Des cas de ce genre sont souvent reportés par les conquistadors espagnols qui ont exploré puis conquis le Nouveau Monde pour la couronne de Castille. Ce qui paraît intéressant d'observer c'est comment on parvenait à établir la communication. En effet, on sait que le geste peut être défini comme un mouvement intentionnel et significatif du corps ou des membres. Il possède une fonction informative et doit donc se conformer à un code commun partagé par les interlocuteurs d'un groupe social ou d'un espace déterminé. Cela suppose que le geste est reproductible (de petites variations sont possibles à condition de conserver le contenu sémantique), et partant identifiable. Chaque culture possède un bagage plus ou moins large de gestes qui ont les caractéristiques citées et qu'on appelle des gestes codés ou emblèmes (Kendon, 2004) ou gestes culturels (Tellier et Cadet, 2013). Il s'agit des gestes culturellement conventionnels qui remplacent la parole ou se joignent à elle. Ils ont une traduction verbale directe composée d'un ou deux mots et parfois d'une phrase. Lors de la conquête, comment les Espagnols pouvaient-ils reconnaître la signification symbolique de la gestuelle des peuples autochtones des Amériques ?

Avant de répondre à la question, certaines précisions s'imposent. Lorsqu'on discute sur l'existence de certains gestes universaux on ne focalise point les gestes codés car, étant spécifiques selon la culture d'appartenance, ils engendrent des mésinterprétations probables quand celle-ci n'est pas partagée. Certains spécialistes s'accordent pour dire qu'il existe dans les cultures des gestes qui renvoient à des manifestations ou activités de la

vie largement partagées comme celle d'avoir une douleur, de se reposer, de travailler ou de manger, entre autres. Ainsi, avec de petites différences, on constate que dans diverses cultures on frotte, on palpe ou on masse une partie du corps endolorie. Quant à se reposer, la gestuelle renvoie à l'idée d'appuyer la tête contre quelque chose. Pour le travail, dans des régions rurales, on fait semblant de manier l'outil dont on se sert (faucille, râteau, marteau, etc.). Manger suppose toucher la bouche, les dents ou le ventre. Pour répondre maintenant à la question posée, on peut dire, à partir des études de Martinell Gifre (2003 : 25), qu'au début des interactions entre les autochtones et les Espagnols, les gestes ou bien les rituels et les cérémonies avaient surtout un rôle empathique : montrer la bonne disposition, la paix ou l'entente de part et d'autre. Les historiens signalent que Colomb parvenait à établir sans trop de difficultés une communication pacifique avec les indigènes, fondée sur des dons et contre-dons d'objets divers, de nourriture et d'eau.

On observe en plus que les gestes de pointage prédominent pour montrer un objet ou pour indiquer un lieu. Ces gestes, très répandus dans les différentes cultures, constituent les premiers que font les enfants à partir du dixième mois. Un bras étendu accompagné du regard met en valeur le référent ou une orientation spatiale. Voyons des exemples tirés du Journal de Christophe Colomb. Les extraits montrent comment pouvaient s'instituer des échanges. « L'Amiral<sup>1</sup> demanda aux Indiens où ils avaient trouvé les perles. Ils lui montrèrent les coquilles de nacre et, par des signes très clairs, indiquèrent qu'elles provenaient de l'ouest » (Martinell Gifre, 1988 : 27). Il faut noter que les signes en dehors de focaliser des référents concrets servaient à décrire la taille des objets ou produits et leur utilité. « Il lui dit en langue indienne qu'il y avait beaucoup d'or dans la caravelle. Il montrait la poupe de la caravelle qui était très grande et qui en avait de gros morceaux » (op. cit. : 35). « Un Indien dit par signes que le mastic était bon quand on avait mal au ventre » (op. cit. : 36). Dans le Journal, on peut également observer des passages où le narrateur signale le manque de compréhension. Par exemple, en faisant allusion à la quantité d'or porté par l'Amiral

---

1 Les traductions de tous les textes en espagnol sont à nous.

les autochtones font beaucoup de gestes. Celui-ci dit : « Ces dire, je ne comprends pas bien. Ils sont si pauvres en or que la quantité que je porte leur semble grande ». Observons dans les exemples l'importance accordée à l'or. En 1492, l'objectif du premier voyage de Colomb vers les Indes, c'était l'or de Cipango, nom chinois du Japon. Partout où il allait, l'amiral s'enquerrait avec soin du métal doré promis aux rois d'Espagne.

Comme on peut voir, les gestes spontanés ont été un pont vers la compréhension et parfois, vers l'incompréhension. Il y a des témoignages qui reflètent aussi la peur d'un malentendu dans certaines situations délicates où il était question de vie ou de mort. Parmi les gestes réalisés, ceux de pointage ont une place privilégiée comme outils de la communication prélinguistique. À ce sujet Vauclair et Cochet (2016 : 367) signalent : « Il faut également noter que le pointage représente une caractéristique gestuelle universelle de la communication humaine qui est indépendante du langage, comme l'a montré une importante étude interculturelle (Liszkowski, Brown, Callaghan, Takada, & de Vos, 2012) ». Les manuels d'enseignement des langues présentent en général des gestes codés ou emblématiques propres de la culture cible mais les professeurs et les apprenants, eux, se servent des gestes spontanés tels qu'ils sont décrits dans les chroniques citées. Les enseignants les utilisent pour faire passer le sens, vérifier la compréhension, confirmer une explication et les apprenants pour tenter une communication quand le verbal est défaillant ou qu'ils sont en manque de ressources linguistiques. Ainsi, les gestes sont étroitement liés à l'interlocution, pouvant même la remplacer comme nous l'avons montré pour le cas des échanges des conquistadors et des habitants autochtones.

### **3. Les interprètes**

Dans certains cas, lors de la conquête surtout du Mexique, les conquistadors se sont servis des interprètes qu'on appelait « lengua » (langue). Voyons l'exemple qui suit : « Et après Cortés, par l'intermédiaire de la *lengua* doña Marina [la Malinche] lui dit... » (Martinell Gifre, 1988 : 62). L'appellatif *lengua* qui nous surprend est en rapport à l'importance des fonctions attribuées à l'interprète : à la fois organe et système, il concentre

en sa personne la communication même. C'est l'interprète qui fournit aux conquistadors des renseignements sur la terre et ses produits, sur les façons de vivre et de se nourrir, sur les rituels et les croyances sur la structure sociopolitique, etc. Sans l'interprète, il aurait été difficile de mener à bout des projets et de négocier avec les chefs ou « caciques » d'autres tribus. Les langues « lenguas » accompagnaient en permanence les Espagnols et jouissaient d'un statut privilégié de grande reconnaissance comme c'est le cas de la Malinche ou de doña Marina (nom de baptême) par déformation de Malintzin, son nom nahuatl. Cette femme indienne *vendue comme esclave par sa propre famille étant adolescente*, a été la maîtresse d'Hernán Cortés, avec lequel elle a eu un fils. Elle a joué un rôle central dans la conquête espagnole en tant que guide, interprète et informatrice. Sa vie partagée avec le conquistador permet de comprendre son rapide apprentissage de l'espagnol.

Dans sa première lettre à Charles Quint, Cortés décrit le rôle joué par la Malinche : « Après Dieu, c'est à doña Marina que nous devons la conquête de la Nouvelle Espagne » (Carmona, 2007). Elle renseigne Cortés sur les divisions entre les nations qui constituent le royaume aztèque, ce qui donne aux Espagnols la possibilité de s'allier à certaines d'entre elles pour vaincre Moctezuma. Enfant, la Malinche connaissait deux langues autochtones, le popoloca de sa famille et le nahuatl qu'on lui a enseigné. Elle en apprend une troisième, le maya, parlée par ceux qui l'ont réduit en esclavage. Et au contact des colons, elle maîtrisera bien vite l'espagnol. Personnage controversé, accusée de complicité avec l'ennemi et d'assimilation, la Malinche est vue par certains comme la traîtresse et l'opportuniste. Pour d'autres, c'est l'incarnation à la fois de la souffrance des femmes exploitées et celle des colonisés réduits en quasi-esclavage par les puissants. Par ailleurs, il faut noter que le procédé spontané d'apprentissage de la Malinche c'est le contact permanent avec Cortés dans une sorte *d'immersion personnalisée*. Les chroniques soulignent qu'elle était toujours à ses côtés. Un autre point qui aide à expliquer son expertise en tant qu'interprète c'est qu'elle avait dans sa tête plusieurs grammaires et plusieurs langues différentes. Cela confère au sujet une plus grande flexibilité dans le processus d'appropriation. Ses facultés cognitives se développent davantage et son cerveau est plus réactif.

#### 4. Les traducteurs

Parlons maintenant des traducteurs qui ont collaboré pour coucher sur le papier des traductions comme celles que l'on trouve dans le Codex florentin ou Codex de Florence (ville où il est conservé). Derrière l'ouvrage se cache un chef d'œuvre pour la connaissance de la culture mexicaine : *L'Histoire générale des choses de la Nouvelle-Espagne*, une encyclopédie du monde aztèque composée de 12 livres. On y trouve le passage à l'écriture du nahuatl et sa traduction en espagnol. Bernardino de Sahagún, un moine franciscain arrivé au Mexique en 1529, est l'auteur de cet ouvrage. Considéré un précurseur des travaux ethnographiques de terrain, le moine espagnol commence la collecte des données auprès de deux types d'interlocuteurs. D'un côté, les aînés (appelés « principales »), d'un certain nombre de villes du Mexique central. Il y avait des médecins, des peintres et des informateurs sur des domaines variés (Barbero Richart, 1997 : 351). De l'autre côté, des anciens élèves du collège de Santa Cruz de Tlatelolco tenu par les Franciscains, à Mexico. Ces personnes connaissaient non seulement l'espagnol et le nahuatl, mais aussi le latin. Sahagún propose des questionnaires à ses interlocuteurs auxquels ils répondent souvent en écriture aztèque qui comporte à la fois des pictogrammes, des idéogrammes et des constructions phonétiques. Il discute avec eux également. On constate les étapes du long travail réalisé avant d'arriver à la traduction en langue espagnole.

Il est à remarquer que les réponses données en écriture aztèque ou sous forme de dessins ont été analysées par les anciens élèves du collège. Puis, elles ont été interprétées et transcrites phonétiquement en langue nahuatl en utilisant l'écriture latine. La traduction en espagnol des données a été faite par le moine franciscain, travail qui lui a pris 20 ans, tel qu'il le signale dans le prologue de l'ouvrage fini en 1569. Quant à la mise en page du codex, la présentation est la suivante : à droite, le texte dans un nahuatl retranscrit phonétiquement ; à gauche, une traduction littérale ou un résumé en espagnol. Il y a un nombre considérable d'illustrations qui favorisent la compréhension. Parfois, elles occupent une page et même une double page. On doit noter que la partie nahuatl est bien plus large que l'espagnole. Une préoccupation permanente de Sahagún a été l'apprentissage du nahuatl, indispensable pour bien réussir l'évangélisation souhaitée. Il aurait voulu que le codex puisse servir de dictionnaire. Voilà

pourquoi il avait prévu une troisième colonne du codex avec des termes mexicains. Mais cette idée n'a pas finalement abouti (Barbero Richart, 1997 : 352). En ce qui concerne la partie linguistique, la tâche méticuleuse dirigée par Sahagún rappelle des travaux faits chez nous dans le domaine de l'EIB (éducation interculturelle bilingue), l'une des modalités du système éducatif instaurée après la sanction de la Loi d'Éducation Nationale N° 26.206/06. On se propose de garantir le respect de l'identité culturelle et linguistique des peuples autochtones de notre pays.

En tant qu'enseignants ou chercheurs d'une LE, il est intéressant d'observer les sources de l'information recueillie par le moine. Il s'agit surtout du témoignage oral direct de ceux qui connaissent la culture des Indiens, leur histoire, les codex et les peintures anciennes. Sahagún remarque ainsi, d'une part, la richesse du contact direct avec les informateurs et, d'autre part, la valeur accordée aux dessins et aux peintures. Il signale : « Ces gens n'avaient ni lettres ni caractères. Ils ne savaient ni lire ni écrire. Ils communiquaient au moyen d'images et de peintures. Et toutes leurs antiquités et leurs livres étaient peints avec des figures et des images » (Sahagún, Codex florentin. Livre X, chap. XXVII, cité par Barbero Richart, 1997 : 351). L'image a toujours eu une place d'honneur dans les méthodes d'enseignement des langues malgré l'ambivalence qu'elle est susceptible de transmettre. Pensons à *l'Orbis pictus* (Le Monde en images, 1658) du pédagogue tchèque Comenius. L'ambition poursuivie était d'apprendre le latin par association d'un mot à une image. Presque 100 ans avant, le moine franciscain nous avait proposé un procédé similaire pour comprendre le nahuatl et le traduire en espagnol. Et que dire de la Méthode directe ! Les observations et les expériences menées par Gouin ou Berlitz, parmi d'autres, vers la fin du XIX<sup>e</sup> ont permis à la Méthode directe de faire ses preuves comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères (Puren, 1988). Les éléments du monde réel et tangible sont montrés et puis nommés en langue cible. Des images ou des dessins peuvent remplacer les objets comme dans l'univers de Sahagún.

## **5. L'écrit : pistes de reconnaissance**

*La Cité de la joie* est un formidable roman-témoignage de Dominique Lapierre qui nous livre le quotidien des déshérités en Inde. Lambert, un



prêtre catholique français, installé dans un quartier de Calcutta, pour aider les pauvres, décide d'apprendre l'une des langues de communication de la ville, l'hindi. Sa façon de le faire est plutôt *originale*, comme il le dit. L'auteur du livre annonce :

Chaque matin Lambert se donna une leçon d'hindi grâce aux textes qu'il connaissait bien, les Evangiles. Comme l'illustre Champollion, Lambert comprit qu'il lui fallait d'abord trouver une clef. Il la chercha patiemment en examinant un à un les versets en hindi dans l'espoir d'y découvrir un nom de personne ou de lieu qui n'aurait pas été traduit. Après plusieurs jours de recherches, ses yeux tombèrent enfin sur un mot de dix lettres en majuscules latines. Il identifia aussitôt le chapitre dont il provenait et put sans peine inscrire en face de chaque mot sa correspondance en français (...). Ce mot magique était Capharnaüm (Lapierre, 1985 : 124).

Deux remarques s'imposent. Tout d'abord, la découverte de la clé recherchée pour commencer à dévoiler l'énigme : le mot de dix lettres Capharnaüm. Il renvoie à une ville prospère de pêche et de commerce, située en Galilée au bord du lac de Tibériade. Une partie importante du message de Christ a été annoncé à Capharnaüm où de nombreux miracles ont été accomplis. C'est ce terme écrit avec majuscule qui fait possible la découverte. Rappelons au passage que le travail de lecture-compréhension inspiré par les travaux de Moirand (1979), de Lehmann (1980) et de Cicurel (1990) privilégiait l'entrée globale énonciative et la mise en relation d'éléments lexicaux et iconographiques du texte et du paratexte. Le but était de faire surgir chez l'apprenant une idée globale de l'écrit et de ses attaches énonciatives. On lui demandait également de faire des repérages d'indices récurrents parmi lesquels on remarquait ceux qui étaient *visuellement prégnants* comme, par exemple, les noms propres, les chiffres, les pourcentages, les signes typographiques, les termes répétés, etc. Des appariements lexicaux ou grammaticaux, des comparaisons, des classements ou des hiérarchisations au niveau thématique et pragmatique-discursif complétaient la tâche. Lambert, personnage du livre de Lapierre, s'appuie spontanément sur un nom de lieu pour percer l'énigme et commencer ses propres rapprochements.

La seconde remarque est en rapport avec la phrase concernant Lambert : « Il put sans peine inscrire en face de chaque mot [en hindi] sa correspondance en français ». On peut observer que des apprenants débutants, face à un

texte en langue étrangère qu'ils essaient de comprendre, utilisent de façon naturelle une stratégie similaire. Ils déchiffrent mot à mot les phrases sans considérer le sens global du texte. L'enseignant essaie de varier les techniques d'accès au sens textuel tout en sachant que cette stratégie spontanée rassure les apprenants et leur permet, au moins dans certains cas, d'avoir un premier appui pour continuer le travail de lecture (Klett, Lucas, Vidal 2003 : 25). Dans les recherches faites, nous avons appelé « transcodage de travail » ou « stratégie de démarrage » ce procédé qui aide à atteindre ensuite des stades de compréhension nettement meilleurs. Il est intéressant de noter que l'anthropologue américaine Margaret Mead, formée à l'université Columbia par Franz Boas, décrit des techniques de décodage semblables pour comprendre des langues « très exotiques » (Mead, 1972 : 135).

L'auteure signale : « Je n'avais jamais appris une langue étrangère. J'ai étudié le français, le latin et l'allemand à l'école secondaire. Sans préparation préalable, on nous donnait des phrases d'une langue inconnue ». Il faut noter que chaque mot de la phrase à examiner avait au-dessous la traduction littérale. « C'était une excellente méthode d'enseignement. Elle nous préparait à faire face à n'importe quelle situation, aussi étrange ou inexplicable qu'elle puisse paraître » (Mead, op. et loc. cit.). La technique que les professeurs d'anthropologie proposaient à Mead a pourtant des antécédents dès le milieu du 18<sup>e</sup> siècle. « On doit à l'abbé Barthélemy (1716-1795) la première méthode de déchiffrement fondée sur l'étude d'inscriptions bilingues » (Briquel-Chatonnet, 2019). Né à Cassis, Jean-Jacques Barthélemy a reçu une solide formation humaniste au Collège de l'Oratoire à Marseille, puis il commence une formation de séminariste chez les Jésuites. Il se passionne déjà pour l'histoire et les langues anciennes et orientales. Il apprend le grec, l'hébreu, puis diverses langues orientales, et enfin, l'arabe. Grâce à sa méthode, il parvient à dévoiler les mystères de l'alphabet palmyrénien, ensuite, à proposer la première interprétation de l'alphabet phénicien. « En se fondant sur l'étude des noms propres, il a énoncé les principes utilisés plus tard pour l'élucidation de la pierre de Rosette, sans parvenir cependant à découvrir le sens de l'écriture égyptienne » (Briquel-Chatonnet, op. cit.).

Voyons maintenant le décryptage de la pierre de Rosette, ce fragment de stèle gravée de l'Égypte antique, exposé à l'origine dans un temple et, par

la suite, utilisé comme matériau de construction pour des fortifications dans le delta du Nil. Cette pierre offre un grand intérêt pour l'étude des caractères hiéroglyphiques. En effet, elle porte trois versions d'un même texte ce qui a permis le déchiffrement des hiéroglyphes au xix<sup>e</sup> siècle. L'inscription de la stèle est un décret royal promulgué à Memphis par le pharaon Ptolémée V, en 196 av. J.-C. Il est écrit en deux langues : l'égyptien ancien et le grec ancien et il possède trois écritures : l'égyptien en hiéroglyphes, l'égyptien démotique et l'alphabet grec. Démotique signifie populaire et désigne, à la fois, un type d'écriture et l'état de la langue égyptienne populaire, par opposition à la langue savante. C'est une simplification des hiéroglyphes utilisée dans l'administration car elle permet d'écrire plus rapidement. Pour des enseignants habitués au travail de lecture-compréhension en LE, il s'avère intéressant d'observer de près les procédés utilisés pour le décodage du texte de la pierre de Rosette.

Après une dizaine d'années de recherches assidues, Jean-François Champollion, enfant prodige maîtrisant des langues anciennes et orientales, est parvenu au déchiffrement des hiéroglyphes. Il a rapidement été possible de comprendre le sujet des textes grâce au grec que l'on savait traduire. Le nom propre *Ptolémée* a résulté essentiel dans la recherche comme on verra aussitôt. Plusieurs constatations se sont alliées pour faciliter la compréhension. D'abord, on a constaté que la pierre comportait trois versions du même texte. Ensuite, on s'est aperçu que le texte en démotique retranscrivait phonétiquement des noms étrangers. Le texte en hiéroglyphes en faisait autant et possédait d'importantes ressemblances avec le démotique. Enfin, Champollion a montré que le texte en hiéroglyphes utilisait des caractères phonétiques également pour écrire des mots égyptiens. Les découvertes précédentes de l'abbé Barthélemy ont facilité la trouvaille. En effet, on savait alors que dans les hiéroglyphes, « les cartouches [parties d'écritures encadrées] entouraient des noms royaux », explique Vincendon (2022). On a localisé la cartouche de *Ptolémée* sur la pierre de Rosette. Par la suite, grâce à ces avancées, Champollion a donc pu rapprocher les hiéroglyphes de l'écriture grecque et faire « correspondre un son à chaque hiéroglyphe de Ptolémée » (Vincendon, 2022). Il a ainsi prouvé que les hiéroglyphes sont une langue mixte : phonogrammes (un signe est égal à un son) et idéogrammes (un signe correspond à une idée) y sont mêlés.

## 6. L'oral : les dégâts éventuels de la perception

Comme exemple de la possible déformation des sons d'une LE quand ils sont perçus par quelqu'un qui ne connaît pas la langue en question, nous commenterons un exemple d'Elizabeth Little (2009). Dans son ouvrage *Confessions d'une fanatique des langues* elle mêle des savoirs, des expériences vécues et de l'humour dans un esprit d'ouverture rassurant. Elle signale que lorsque la marque Coca-Cola a été introduite en Chine, en 1928, la traduction du terme a été prise très au sérieux par la firme. Il y avait une récompense pour celui qui proposerait la meilleure traduction. « Le gagnant a été celui qui a fourni 可口可乐 (Kèkǒu Kèlè), une expression que l'on peut librement traduire par bonheur délicieux » (Little, 2009 : 165). Cependant, cette traduction a tardé un bon moment à s'imposer. Pendant ce temps, les commerçants ont inventé toutes sortes de noms pour faire la réclame du nouveau produit. Le terme Coca-Cola est prononcé [kɔʊ.kə'kɔʊ.lə] aux USA. À partir de ce qu'on entendait, on a commencé à utiliser des caractères proches de l'original du point de vue phonétique. Mais... quand on traduisait c'était une catastrophe. « À Shanghai, vous pouviez commander une bouteille de mordre le têtard de cire. Ça donne soif, non ? » (Little, op. et loc. cit.). Un nom absurde du point de vue commercial et un cas de translittération, exemple d'erreur à ne pas commettre ! Le comportement spontané décrit, quant à la perception des sons étrangers, peut rassurer les enseignants de LE qui luttent souvent avec des écarts d'envergure entre les sons à imiter et la perception que les apprenants en font.

Voyons maintenant un exemple de prononciation déformée d'un terme japonais. En Asie du Sud-Est, on utilise encore aujourd'hui des rickshaws [ʁik.ʃo]. Inventés au Japon, ces véhicules à propulsion humaine sont destinés au transport de personnes et de marchandises. Leur nom dérive de l'expression japonaise « 人力車 », jinrikisha. Voyons les idéogrammes : « jin » (人) signifie être humain, « riki » (力) veut dire force et « sha » (車), véhicule. Jinrikisha désigne un véhicule propulsé par l'homme. Il est intéressant de noter la déformation de la prononciation de l'expression japonaise [d͡ʒĩnrʲikʲiç̚a] dont la version simplifiée [jĩnríkʰshà]. Le changement des sons s'adapte souvent aux patrons bien installés de la langue maternelle (LM) qui conditionnent l'écoute en agissant comme un filtre. Nous analyserons maintenant un exemple argentin. En langage familier,

on utilise l'expression « pipí-cucú », gallicisme sui generis qui permet de décrire des personnes, des objets ou des situations dignes d'éloges. L'histoire de cette formule remonte aux années 70. Le champion du monde de boxe Carlos Monzón recevait des hommages un peu partout. Valéry Giscard d'Estaing, maire de Paris à l'époque, voulait remettre un certificat au boxeur. Tito Lectoure, représentant de Monzón, lui avait conseillé de remercier en disant merci beaucoup, prononcé [mergsí bocú]. Le journaliste Ernesto Cherquis Bialo rappelle que « Monzón, était terrifié de devoir parler une langue qu'il ne connaissait pas. Il avait pourtant fait de son mieux » (Clarín, 20 mars 2019). Mais, les remerciements n'ont pas été reproduits selon le modèle donné. On a passé de merci beaucoup à « pipí-cucú », formule encore courante.

## 7. Procédés mnémotechniques

Dans cette section on observera des procédés de mémorisation que les sujets utilisent de façon spontanée pour retenir des sons et des mots d'une langue inconnue. Dans le livre de Lapierre déjà cité, l'un des personnages fait des séances de mime linguistique devant la glace pour incorporer des sons difficiles pour lui. « Équipé d'un miroir, Lambert réussit progressivement à maîtriser la gymnastique des innombrables lettres aspirées qui font du bengali une langue que l'on parle en donnant l'impression d'être perpétuellement à bout de souffle » (Lapierre, op. cit. : 266). L'adverbe *progressivement* permet d'inférer que le sujet a répété son procédé et qu'il est parvenu à son but car le verbe *maîtriser* ainsi l'indique. Le prochain cas provient du texte autobiographique de Wolson *Le schizo et les langues* (1970). Il y fournit un exemple de procédé particulier pour retenir des termes en LE. Il est à signaler que cet auteur américain a écrit le livre directement en français par refus de l'anglais qu'il déteste. Très vite, il apprend des langues étrangères notamment le français, l'allemand, l'hébreu et le russe. Précocement diagnostiqué schizophrène, Louis Wolfson est placé par sa mère dans des instituts psychiatriques où il subit des traitements par électrochocs. Cette période lui laissera une aversion radicale pour sa mère et pour sa langue maternelle. Ce refus commande le procédé linguistique auquel il recourt. Chaque mot anglais prononcé par la mère est converti, le plus vite possible, en un mot étranger qui lui ressemble quant au sens et au

son. Voyons la description du procédé qu'en fait Gilles Deleuze, auteur de la préface du livre (Wolfson, 1970 : 7)

La conversion d'un mot anglais, par exemple early (tôt) pourra être cherchée dans les mots et locutions françaises associées à « tôt », et comportant la consonne R ou L (suR-Le-champ, de bonne heuRe, matinaLement, diLigemment, dévoRer L'espace). Ou bien tired sera converti à la fois dans le français faTigué, exTénué, CouRbaTure, RenDu, l'allemand maTT, KapuTT, eRSchöpfT, eRMüdeT, etc.

Les cas cités montrent que Lambert s'exerce devant la glace et que Wolfson tue l'anglais par l'intermédiaire de la répétition de mots qui contiennent certains sons du terme à effacer. Ainsi, les apprenants devenus enseignants d'eux-mêmes réitèrent les procédés inventés afin de conserver en mémoire les acquis. Ces exemples spontanés montrent le besoin de mémoriser. Or, dans l'enseignement des langues la mémorisation est souvent mal vue. En effet, elle est associée au travail mécanique que l'on faisait avec la Méthode audio-orale et audio-visuelle. À ce moment-là, on avait de longues séances de répétition. On réitérait le même item au moins une dizaine de fois (phrase de dialogue ou de base des exercices structuraux). Le sens ici donné au terme est différent. Tout apprentissage suppose une étape de mémorisation qui permettra à l'apprenant de réutiliser plus tard ce qu'il a incorporé. La mémorisation est la preuve que le processus d'intégration des connaissances a atteint son but : garder le savoir sur le long-terme. Entre apprentissage et mémorisation, il existe une union indissociable. Une fois que l'information est appréhendée, c'est-à-dire comprise et saisie, on doit conserver les traces des acquis. Pour ce faire, les apprenants doivent réitérer des expériences et des pratiques significatives au cours desquelles les savoirs internalisés sont repris, l'objectif final étant de constituer un stockage des traces d'apprentissage.

## **8. Conclusion**

Le parcours au fil des exemples offre un éventail de descriptions faites par des « non spécialistes ». Riches et colorées, elles se penchent sur certains aspects de l'apprentissage des LE dévoilant des procédés qui offrent des points communs avec ceux des méthodes d'enseignement d'une LE. Nous avons suivi les gestes qui accompagnaient les ébauches d'interactions

entre les autochtones et les conquistadors espagnols. Ces gestes, de même que les rituels et les cérémonies, avaient surtout un rôle empathique afin de favoriser l'entente de part et d'autre. On peut se demander si en tant qu'enseignants nous avons conscience de l'importance de ce genre de comportement lorsqu'on accueille des *débutants* en cours de LE. Quant aux gestes de pointage décrits dans le Journal de Colomb, on observe que leur emploi était semblable à celui qu'un professeur utilise dans un cours pour montrer un objet, un emplacement, une quantité ou pour dessiner une forme. Nous avons signalé que Malinche, l'interprète de Cortes avait appris l'espagnol par immersion *personnalisée* (elle était toujours près du conquistador) mais aussi et probablement grâce à la flexibilité procédurale donnée par la connaissance de plusieurs langues. En ce qui concerne les traducteurs, nous avons remarqué les apports exceptionnels de Sahagún. Pour parvenir à l'espagnol, il a décodé l'écriture aztèque qui a des pictogrammes, des idéogrammes et des constructions phonétiques. Sahagún a valorisé les images et les peintures dans la communication entre langues. En ce sens, il a devancé Comenius et son *Orbis Pictus* et Gouin avec les techniques de la Méthode directe comme celle qui consiste à nommer en langue cible des objets ou des images.

Nous avons aussi présenté des pistes d'un récit littéraire et du travail de Champollion servant à la reconnaissance de termes d'un écrit en langue inconnue. Par exemple, le nom d'une ville, Capharnaüm, ou bien la cartouche égyptienne contenant le nom royal Ptolémée. Pour aborder un texte écrit et fixer certains points d'appui, les professeurs concernés par l'enseignement de la compréhension écrite se servent de repères iconographiques de la même façon que ceux qui n'étant pas enseignants ont fait appel à leur intuition. L'oral et la perception des sons par quelqu'un qui ne connaît pas la nouvelle langue ont été également abordés. Des cas anciens et actuels ont été analysés et commentés. On sait bien que l'âge de l'apprenant, son niveau, son attitude envers la LE, ses représentations, entre autres, détermine le degré de déformation des sons perçus. Le filtre des phonèmes de la langue maternelle majoritairement, et parfois celui d'autres langues connues, marque la production orale de l'apprenant. Celle-ci peut être amusante, risible, saugrenue voire incompréhensible. Le dernier point de notre parcours a été consacré aux procédés mnémotechniques utilisés spontanément par des sujets qui essaient de retenir

des mots et des sons étrangers. Reproduire maintes fois des sons devant une glace ou associer des phonèmes du terme à mémoriser avec un nom de la langue maternelle qui lui ressemble est une voie bien connue de la mémorisation. Dans les récits analysés (Lapierre et Wolfson), ces procédés sont clairement rapportés.

Le travail de l'enseignant exige de repenser les actions dans le cours pour améliorer des techniques, pour ajouter des apports nouveaux, enfin pour revoir des façons de faire. Les procédés spontanés d'apprentissage de langues présents dans les témoignages des voyageurs, des anthropologues, des historiens, soit « des non spécialistes », s'avèrent riches à explorer et permettent à notre avis d'ouvrir des portes à des comparaisons et à des conceptualisations utiles dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. La connaissance des expériences du passé constitue un bon point de départ pour envisager l'avenir et mieux cibler les actions enseignantes.

### Références bibliographiques

- > Barbero Richart, M. 1997. «Códices etnográficos: el Códice Florentino ». In : EHSEA, n°14, pp. 349-379 (Universidad de Cuenca) <http://hdl.handle.net/10017/5990> consulté le 2 avril 2023.
- > Briquel-Chatonnet, F. 2019. « L'abbé Barthélemy, déchiffreur d'alphabets oubliés ». Les Essentiels. In : BNF Bibliothèque nationale de France. <https://essentiels.bnf.fr/fr/livres-et-ecritures/ecriture-uncode/f5f91353-a002-416a-80fd-60113f59821e-dechiffreurs-ecritures-oubliees/article/49b8362d-ac34-4aa5-939d-ce5f4eda98d2-abbe-barthelemy-dechiffreur-alphabets-oublies>, consulté le 27 mai 2023.
- > Carmona, D. 2007. « Malinche », Memoria política de México. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). <http://memoriapoliticademexico.org/Biografias/MAL05.html> consulté le 2 avril 2023
- > Cicurel, F. 1991. Lectures interactives en langue étrangère. Paris : Hachette.
- > Colón, C. 1986. Los cuatro viajes. Testamento. Madrid: Alianza. Ed. Consuelo Varela.
- > Defays, J. M. 2015. Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage. Bruxelles : Mardaga.



- > Kendon, A. 2004. *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- > Klett, E. 2003. « Des parcours non-conventionnels pour la formation en langue étrangère ». Actas del 7<sup>o</sup> Congreso Nacional de Profesores de Francés. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, pp. 41-49, ISBN 950-554-344-1.
- > <http://www.didacticale.unlu.edu.ar/sites/www.didacticale.unlu.edu.ar/files/site/ARTICULO%20Klett%20Parcours%20non%20conventionnels%20%282%29.pdf>
- > Klett, E., Lucas, M. et Vidal, M. 2003. « Lecture en FLE à l'Université de Buenos Aires, repenser les interventions pédagogiques à la lumière des pratiques des apprenants ». In : *Revue de la SAPFESU*, año XXI, n°26, p. 22-30.
- > Lapierre, D. 1985. *La Cité de la joie*. Paris : Robert Lafont.
- > Lehmann, D. et al.1980. *Lecture fonctionnelle des textes spécialisés*. Paris : Didier.
- > Liszkowski U, Brown P, Callaghan T, Takada A, de Vos C. 2012. « A prelinguistic gestural universal of human communication ». In : *Cogn Sci*. May-Jun, n°36(4): 698-713. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22303868/>, consulté le 2 avril 2023.
- > Little, E. 2009. *Confessions d'une fanatique des langues*. Paris : Éditions Rivages
- > Martinell Gifre, E. 1988. *Aspectos lingüísticos del descubrimiento y de la conquista*. Editorial CSIC.
- > Mead, M. 1972. *Experiencias personales y científica de una antropóloga*. Buenos Aires: Paidós.
- > Moirand, S. 1979. *Situations d'écrit. Compréhension/ production en français langue étrangère*. Paris : Clé International.
- > Porquier, R. 1984. « Étudier les apprentissages pour apprendre à enseigner ». In : *Le français dans le Monde* n° 185, mai-juin, pp. 84-92.
- > Puren, Ch. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé international.
- > Tellier, M., Cadet, L. 2013. « Dans la peau d'un natif : état des lieux sur l'enseignement des gestes culturels ». In : F. Barthelemy (Dir.), *L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatif et médiatique*, *La Revue Française d'Éducation Comparée*, 9, p.111-140. [En ligne] : <http://www.lpl-aix.fr/~fulltext/5320.pdf>

[consulté le 27 mars 2023].

- > Vauclair, J. et Cochet, H. 2016. « Introduction. Gestes de pointage et émergence de la communication non verbale : approche développementale et comparative ». In : *Enfance* 4, octobre-décembre, pp. 367 à 372.
- > Vinedon, S. 2022. « Cinq questions sur la pierre de Rosette, qui a permis à Champollion de traduire les hiéroglyphes » BFM TV.
- > [https://www.bfmtv.com/societe/cinq-questions-sur-la-pierre-de-rosette-qui-a-permis-a-champollion-de-traduire-les-hieroglyphes\\_AN-202209270020.html](https://www.bfmtv.com/societe/cinq-questions-sur-la-pierre-de-rosette-qui-a-permis-a-champollion-de-traduire-les-hieroglyphes_AN-202209270020.html), Consulté le 27 mai 2023.
- > Wolfson, L. 1970. *Le schizo et les langues*. Paris : Gallimard.