

Didactique «tout court» ou didactique des langues?

ELIMAM Abdeljlil
(ENSET – Oran)

En organisant ce colloque sur «l'état de l'art» en matière d'enseignement des « langues étrangères » en Algérie, les animateurs du laboratoire «Linguistique, Dynamique du langage et Didactique», font preuve d'initiative scientifique salubre. D'une part, parce qu'ils mettent en débat public une question épineuse – particulièrement dans le contexte algérien. D'autre part parce qu'ils offrent aux acteurs de ce secteur l'occasion d'exprimer leurs propres vues sur leur objet et sur les questions méthodologiques qui s'y rattachent. Ceci est d'autant plus important que les licences de langues étrangères ont vu arriver, au fil des quinze dernières années, des « animateurs » venant de tous horizons académiques. Parmi ces animateurs « éclairés », un certain nombre de spécialistes de la didactique « tout court » ont pu se voir confier la charge de l'enseignement – parfois de l'encadrement post-graduant - de la « didactique des langues ». Parent pauvre des disciplines littéraires, la didactique des langues a fini par se détacher de son objet à tel point que la référence aux langues (sans mentionner la linguistique), en devient accessoire. Une sorte de

psychopédagogie servie « à toutes les sauces » s'y substitue. Au moment où nous nous interrogeons sur l'état de l'enseignement supérieur des langues étrangères et des perspectives futures, il serait bon qu'hors tabou, nous nous penchions sur cette spécificité académique qui fonde les théories portant sur l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Pour la clarté de nos propos, commençons par préciser ce que nous entendons par « pédagogie » et « didactique ». De nos jours, il est de plus en plus fréquent d'apparenter la didactique à une « ingénierie pédagogique ». Ce sous-ensemble des théories de l'ingénierie de formation

Renvoie à une démarche favorisant l'accès à la connaissance suivant des procédures relevant d'un montage, d'une construction rationnelle ; en somme d'un algorithme. Parallèlement, la pédagogie est convoquée sous l'espèce de principes psycho-cognitifs présidant à l'accès au savoir. Par conséquent, la pédagogie renseigne sur les conditions –quasi universelles - psycho-cognitives de la connaissance. Quant à la didactique, elle construit cette connaissance selon des procédures liées et à l'objet de la connaissance et à ses liens avec le soubassement psycho-cognitif. Il faut dire que ces réglages conceptuels ont été portés à la fois par l'ouverture des champs du savoir au monde des adultes (formation continue). Mais également par les développements des sciences cognitives.

En d'autres termes, la pédagogie – ou « science de l'éducation » – éclaire sur les mécanismes psychologiques généraux du savoir ; la didactique dissèque l'objet de la connaissance en termes de montage. Or le montage, s'il est assimilé à des « paliers » - préoccupation qui peut concerner la pédagogie - il est surtout le résultat d'une connaissance interne de l'objet. On ne peut donc concevoir de didactique que si elle est une didactique de la spécialité. Par contre une vision pédagogique de l'accès au savoir peut être généraliste – jusqu'à un certain point. Or il n'existe pas de processus de la connaissance en-soi, il n'y a que des mécanismes d'accès à la connaissance. Mécanismes à partir desquels les processus de la connaissance sont dévoilés.

Dans le « microcosme » des enseignants, ces deux notions continuent, hélas, de se « télescoper » chaque fois qu'il s'agit d'opérer un choix entre elles. Pour ce qui concerne les langues, cette confusion n'est pas le propre de nos universités. Elle a sa source dans une discipline qui a favorisé leur interchangeabilité : le behaviorisme.

Notons que la psychologie, en ses courants cognitivistes plus particulièrement, s'est intéressée à la diffusion du savoir en général et même à l'acquisition des langues. Dans l'histoire de la didactique, le courant « fonctionnaliste » est effectivement attesté en tant que courant en psychologie qui aura, au début du siècle, tenté d'appréhender les mécanismes langagiers en termes de comportements.

Cette approche espérait rendre compte des mécanismes qui président au fonctionnement du langage humain en traitant du langage en termes de comportements. Un tel choix méthodologique leur permettait de contourner une difficulté théorique de taille : rendre compte de la nature des actions sous-jacentes au langage humain. En réduisant tout acte de communication à la manifestation d'un comportement, on ne prenait donc en compte que le résultat final de quelque chose que l'on se refusait à comprendre. Certes les « fonctions » étaient reconnues comme représentatives de comportements qui sont, eux-mêmes, des réponses à des stimuli. Ce courant, devenu très populaire au début du siècle dernier, est connu sous le nom de « béhaviorisme ».

Si l'on s'intéressait aux comportements, c'est parce que ces derniers étaient sensés traduire des mécanismes psychiques. Il s'agissait alors de penser les comportements en termes d'adaptation. Le béhaviorisme recommande alors de « façonner » les formes d'adaptation par l'apprentissage d'aptitudes pertinentes. Voilà pourquoi la mémorisation et la répétition sont très sollicitées.

De manière grossière, disons que pour le béhaviorisme, un cycle de vie comprendrait la somme des expériences accumulées. Et ces expériences sont perçues en aptitudes comportementales. Le rôle de la formation consiste précisément à favoriser l'appropriation de ces sommes de comportements.

Un « coup de jeune » est apporté à la théorie par les innovations introduites par le psychologue américain Skinner. Ce dernier s'intéresse non seulement aux comportements, mais également à leur interaction avec l'environnement. De la sorte, espérait-il réintroduire l'expérience individuelle. La théorie de l'apprentissage qu'il développe ainsi le conduit à privilégier l'étude du « langage » en tant que comportement ; un de ces innombrables comportements pouvant faire l'objet d'un apprentissage.

Le langage n'étant perçu que comme un comportement, les « méthodes d'enseignement programmé » qu'il suscite finissent par recouvrir un certain nombre de traits qui feront le bonheur de générations de pédagogues . Schématisé, le programme se présente ainsi :

Etape initiale:

Les objectifs de l'enseignement sont définis en termes d'aptitudes mesurables devant être acquises par l'apprenant.

Les tests doivent être représentatifs des compétences visées et évolutifs.

Etape intermédiaire :

Implication des apprenants dans des projets d'enseignement préparant aux étapes suivantes.

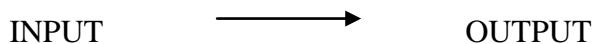
Etape finale et validation du programme:

Les expériences sont conduites en situation réelle par un encadrement spécialement formé.

Notons que c'est avec des linguistes tels que Fries ou Palmer que, dès le début du siècle, une adaptation béhavioriste se trouva formulée dans l'enseignement des langues. Nous assistions, alors, à la naissance des « jeux de patterns »- c.-à-d. des structures (de nos jours on parle plutôt d' « actes de langage ») supposées répondre aux besoins d'expression de tout apprenant.

Certes la démarche ne manqua pas d'intérêt ; disons même qu'elle aura été un passage nécessaire, dans l'histoire de la didactique des langues. Cependant les visions qu'elle induisait, celles d'un modèle de perfection constitué de la somme des comportements humains, s'avéra sinon utopiste, du moins pré-théorique. Nous verrons, cependant que son impact sur les théories contemporaines de la didactique des langues est loin d'être négligeable.

Notons bien que le défaut de la démarche provient non pas des initiatives pédagogiques, mais de l'absence d'interrogation sur leur objet d'enseignement même. Le fait de considérer l'activité langagière comme un comportement contourne l'aporie scientifique consistant à dévoiler le « comment ça marche ». Ainsi le schéma communicatif se trouve-t-il réduit à :



De la sorte ce qui se « trame » du côté de la boîte noire ne doit pas faire l'objet de la recherche. Seuls sont dignes

d'intérêt les comportements induits par l'input et activés dans l'output (stimuli – réponse). Pourtant près d'un siècle d'expériences pédagogiques en matière de langues étrangères sont là pour démontrer que la démarche n'a pas été concluante. Quelle qu'en ait été sa version et sa présentation (structuraliste ; méthodes audio-visuelles ; méthodes audio-orales ; laboratoires de langues; etc.) la démarche béhavioriste, précisément parce qu'elle s'est obstinée à refuser de comprendre le « pourquoi du comment » a été un échec. Un échec mondial. Les résultats scolaires en langues sont désastreux – surtout si on les évalue en rapport avec les investissements qu'ils ont nécessités.

Il serait grand temps, donc de nous interroger sur la nature de l'objet même de la didactique des langues.

Considérons les énoncés suivants, en langue maghrabie :

1a. lukan iyji papa yeshri li sabbat jdid

لكان يجي ببا يشري لي صباط جديد

2a. min iyji papa yeshri li sabbat jdid

من يجي ببا يشري لي صباط جديد

Qui donneraient les traductions suivantes :

1b. Si jamais papa venait, il m'achèterait une nouvelle paire de chaussures.

2b. Lorsque papa viendra, il m'achètera une nouvelle paire de chaussures.

Les similarités structurales des énoncés en maghribi sont telles que la seule différence notable se situe au niveau de la modalité.

D'une part « luken » qui invite, lors de sa traduction vers le français, à une construction recourant à « si jamais » accompagnée d'une proposition à l'imparfait et suivie d'une proposition au conditionnel

D'autre part, « min » qui invite, lors de sa traduction vers le français, à une construction convoquant « lorsque » accompagnée d'une proposition au futur et suivie d'une proposition au futur.

Les différences de sens sont effectivement induites par le choix de la modalité et de sa visée. « luken », qui est fortement présupposant, s'ouvre sur un monde possible alors que « min », qui s'apparente à un dateur, s'ouvre sur une certitude quasi planifiée. Par conséquent « il m'achèterait » est à « il m'achètera », ce que « il se pourrait qu'il vienne » est à « il viendra ». De telles nuances, on le voit demandent, malgré tout, un effort de concentration. Pourtant, de tels énoncés ne font pas mystère pour des locuteurs maghribiphones de moins de cinq ans. Ces derniers sont capables de comprendre des tournures bien plus alambiquées, me diriez-vous, à juste titre.

Notons que traduits en anglais, nos énoncés produiraient respectivement :

1c. If Dady came, he would buy me a new pair of shoes.

2c. When Dady comes, he will buy me a new pair of shoes.

Bien entendu, ce qui est à relever, de prime abord, c'est le recours à la forme passée de « come », soit « came » (pour une action qui n'a pas eu lieu, soulignons-le). Ensuite le recours à la modalité « would buy ». Pour le second énoncé, nous allons retrouver l'indicatif au présent avec « comes » et la modalité « will buy ». En somme, nous avons affaire à une distribution de « passé d'irréel », d'une part ; et de « présent d'irréel », de l'autre. C'est ce « présent d'irréel » - ou futur - qui a une connotation de certitude.

Comment des enfants âgés de moins de 60 mois sont-ils capables d'accéder à toutes ces nuances ? Comment le peuvent-ils alors qu'ils n'ont encore pas rencontré l'école ? Pour apprendre cela, il nous faudrait, nous adultes, des heures de formation et une « motivation » de taille ! Pourtant les petits enfants qui nous entourent s'en rendent capables ... sans apprentissage. C'est ce qui fait dire à une grande majorité de linguistes – influencés par les travaux de Noam Chomsky

, il faut le souligner – que ces enfants sont venus au monde avec une prédisposition biologique et génétique qui déclenche chez eux une compétence linguistique spontanée. Une telle compétence repose donc sur une sorte d'organe singulier, qui élabore – au fil des premiers mois d'existence et d'exposition au monde des adultes - une matrice permettant de générer (en production comme

en reconnaissance) tous les énoncés possibles d'une même langue. Les recherches sur le « comment » une telle compétence a pu s'inscrire chez le locuteur natif vont bon train, depuis des années, et tout le monde s'accorde à en reconnaître l'efficience.

La prise en considération de cette caractéristique propre à l'espèce humaine (le langage), a, dès les années 60, suscité un réel engouement scientifique. Au vu de leurs résultats, ces recherches qui ont pu regrouper des biologistes, des cognitivistes, des psycholinguistes et des linguistes se sont avérées très fécondes. A tel point qu'elles ont mobilisé également des biologistes, des neuro-scientistes et des généticiens. Le croisement de toutes ces disciplines, autour du langage, se reconnaît, de nos jours, sous l'appellation de « sciences cognitives ».

De fait, un consensus se dégage reconnaissant qu'avant la naissance, tous les neurones (cellules nerveuses) sont formés et prennent leurs emplacements respectifs dans le cerveau. Cependant, après la naissance, le cerveau continue de grossir. Il en est de même pour l'épaisseur de la matière grise, le cortex cérébral, - qui est le lieu où les synapses qui desservent les opérations mentales sont localisées. La matière blanche (connections à distance) ne parvient à maturité qu'à 9 mois et continue de grossir pendant toute la durée de l'enfance. Les synapses – qui assurent les transmissions entre neurones - continuent de se développer. L'enfant en possède plus que l'adulte, près de 50% de plus! L'activité métabolique atteint son

point culminant vers l'âge de 4 ans. Le nivellement des neurones n'est stabilisé que vers l'âge de 7 ans. Cependant les capacités de « réinvention » de la langue des adultes continuent de se développer pratiquement jusqu'à l'âge de la puberté : âge reconnu comme un seuil dans l'acquisition – et non pas apprentissage - des langues. C'est ce que la psycholinguistique (de même que la théorie de la didactique des langues) désigne sous le concept de « problème logique » de l'acquisition.

En somme le développement du langage chez l'enfant s'installe comme un processus – à la fois naturel et social, - à fort effet de stimulation. Ainsi en est-il de cette observation qui indique que la prosodie d'une langue se met en place chez l'enfant avant même qu'il ne parvienne au langage articulé. Ce même bébé est en mesure d'acquérir plus de 20 mots/jour avant même d'atteindre l'âge de 40 mois. Dès les 40 mois, d'ailleurs, il est en mesure de produire ses premières phrases (binaires), parfois en deux langues lorsqu'il est dans un environnement bilingue.

Comment donc les humains acquièrent-ils leurs langues ? Est-ce en imitant et répétant ce que leurs aînés disent ?

Si tel était le cas, et sachant « qu'à l'âge de 18 ans un enfant est supposé avoir emmagasiné près de 20 000 noms, s'il devait apprendre tous les agencements possibles, il lui aurait fallu entendre (et décoder) près de cent-quarante millions (140 000 000) de phrases différentes. Au rythme d'une phrase toutes les 10

secondes, pendant dix heures par jour, il faudrait attendre un peu plus d'1 siècle ! »(S. Pinker). Notons que la formule des agencements possibles est la suivante : pour une phrase de n mots, il y a 2^{n-1} agencements possibles. Une étude montre, qu'en principe, le nombre de phrases qu'un locuteur peut produire peut atteindre 1020 (soit cent millions de milliards) . Au rythme de 05 secondes par phrase, il faudrait une enfance d'environ cent milliards d'années (sans manger ni dormir) pour mémoriser toutes ces phrases.

Selon S. Pinker, les capacités de l'enfant à distinguer le nom d'un verbe lui permettraient de reconnaître automatiquement les millions de combinaisons possibles de groupes nominaux, après en avoir entendu quelques 25 agencements différents, seulement.

Prenant en considération ces quelques arguments, force est de constater que les humains possèdent une énergie interne de génération verbale – une « grammaire universelle », comme la désigne, à juste titre, Noam Chomsky - qui leur permet de produire un nombre illimité de phrases différentes. Elle leur permet, également de décider - lors du décodage- des relations syntactico-sémantiques portées par les constituants phrastiques; sans cela il leur faudrait apprendre des millions et des millions de combinaisons avant de discriminer telle ou telle unité dans une combinaison phrastique donnée. Les enfants ont acquis cette compétence discriminatoire qui leur permet, sans même

restituer la totalité du sens, de décider si X est nom, verbe ou autre chose. C'est apparemment ainsi qu'ils s'en sortent.

Par conséquent la réduction de cette énergie interne, reposant sur un patrimoine génétique et biologique, au statut de « comportement » ne pouvait tenir la route. Et c'est tant mieux ! De ce fait, les innovations futures de toute théorie de la didactique des langues doivent nécessairement prendre en considération le mode de fonctionnement de ce modèle abstrait. Ceci nous éclaire sur la langue « une » (L1), certes. Il nous reste donc à déterminer ce que la langue « seconde » (L2) implique comme présupposés théoriques et méthodologiques. D'autant plus que l'expérience universelle témoigne d'un stade où l'apprentissage des langues (et non pas l'acquisition) plafonne, stade que la théorie de la didactique des langues désigne sous le concept de « fossilisation ».

Il est vrai qu'à chaque phase de son histoire, la didactique des langues a témoigné de son admiration pour ces procédures naturelles d'acquisition. C'est ainsi que nos aînés se sont mis en tête de mettre les adultes en situation de restitution de la langue comme l'aurait fait n'importe quel enfant natif. Une telle illusion n'est certes pas totalement dissipée. Et de nos jours, encore, certains méthodologues s'évertuent de mettre des adultes en situation d'enfant en contact avec sa langue maternelle. C'est devant de telles apories que la didactique des

langues s'est vue contrainte de revoir ses marques et d'interroger encore et encore ce rapport entre langue maternelle et langue seconde.

Décider d'enseigner toute autre langue que la langue maternelle, une langue seconde donc, revient à prendre en compte à la fois l'acte unique et irréversible – sauf cas de pathologies – de l'acquisition de la langue « une », et la spécificité d'une tel « montage ». Ces deux présupposés, qui nous paraissent méthodologiquement incontournables, ne sont malheureusement pas toujours pris en compte. En réalité, il y a deux sortes de méthodologues de langues secondes: ceux qui procèdent à une sorte de « copier-coller », plus ou moins adapté à une réalité locale ; d'une part, et ceux qui témoignent d'une non préparation à intégrer le paramètre « langue une » dans le montage didactique ; d'autre part. Dans les deux cas, on s'inscrit dans une dérive méthodologique que vient camoufler une sorte de fuite en avant « moderniste » et esthétiquement élaborée. C'était l'audio-oral puis vint l'ère de l'audio-visuel avant de s'engager dans le « monde fascinant » du multimédia. Il faut souligner, au passage, quelques percées inspirées de travaux en linguistique pragmatique, notamment. Mentionnons, à ce propos les approches curricularistes qui vise à construire des compétences à partir de savoirs et de savoir-faire auxquels les apprenants sont exposés. Certes une telle démarche, en cela qu'elle ambitionne de travailler sur objectifs ; voire sur projets, implique

l'apprenant, jusqu'à un certain point. Cependant son approche des compétences communicatives, en situation de L2, peut prêter à critiques. Ainsi le référentiel proposé pour le français, par exemple, « Un niveau seuil », est construit autour d'une liste de fonctions langagières ou actes de parole auxquelles correspondent une série d'énoncés possibles qui sont sensés couvrir l'ensemble des situations de communication. A côté de cela, les concepteurs ont pris soin d'introduire la notion de « besoins » afin d'offrir une utilisation « à la carte » des matériaux conçus pour l'apprenant. D'une manière générale, le contenu du matériel pédagogique n'est pas déterminé par une progression grammaticale, mais les besoins interprétés en « fonctions langagières ». On voit alors apparaître des « documents authentiques », qu'ils soient écrits ou oraux. Dans son évolution, cette approche s'efforce d'intégrer – dans la mesure où cela n'altère pas sa logique profonde - également de la psychologie cognitiviste et même de la sociolinguistique. Son point fort est de reconnaître à l'apprenant un rôle central en cela qu'il est sollicité pour penser son apprentissage et même découvrir les règles « qui permettent de produire de nouveaux énoncés ». Une façon de reconstruire une compétence, en quelque sorte. Cependant la reconnaissance du rôle central attribué à l'apprenant s'arrête dès lors qu'il s'agit de re-penser l'accès aux langues naturelles. En effet si la langue « une » (L1) se met en place naturellement et sans apprentissage – sauf

quelques accommodements phonétiques-, l'accès à tout autre langue que L1 relève d'un montage spécifique. Et tout autre langue que L1 est forcément en situation seconde. Voilà pourquoi bien des théoriciens de la didactique des langues préfèrent les désigner sous le label de « langue seconde ». Ainsi il peut y avoir deux, trois, voire « n » langues secondes. La différence entre elles n'est que d'ordre hiérarchique ; soit L2 « de rang 1 », « de rang » 2, « de rang » n. Par conséquent, lorsqu'il est en situation d'apprentissage d'une L2, le locuteur natif ne peut « rejouer » la scène de la mise en place de la compétence linguistique. Celle-ci s'est déjà jouée – une bonne fois pour toute –. Il faut donc prendre cette compétence linguistique comme base d'accès à une langue autre, comme passerelle. C'est là que l'expertise de l'enseignant est sollicitée.

Toutes les méthodes et approches en didactique des langues – et elles sont très nombreuses, il faut le dire – convergent sur un point essentiel : l'apprentissage d'une langue seconde transite par des paramètres propres à l'objet langue. Et si la science de l'éducation peut s'autoriser un regard – même critique -, elle reste foncièrement démunie pour prendre en charge un tel type d'enseignement. Car sans une connaissance effective – pas forcément exhaustive - des différentes facettes du fonctionnement des langues naturelles, il paraît bien hasardeux de faire de l'enseignement des langues. Cela ne veut pas dire que certaines opérations psycho-

cognitives chères à la psycho-pédagogie ne soient pas de quelque utilité chez nous. Seulement elles interviennent dans un rapport bien particulier vis-à-vis de la case « langage ». C'est ce que nous révèle avec force d'arguments l'approche modulaire de la psychologie cognitive. Le module « langage » tisse ses propres liens avec les différents compartiments (ou modules) du cerveau, avec la structure génétique du sujet, avec la structure psychique – inconscient compris - , avec les modules mémoire, affect, sensations, etc. Par conséquent, la mémorisation, lorsqu'il s'agit du langage, passe par des détours spécifiques. Ainsi en est-il, par exemple de l'apprentissage du vocabulaire. Lorsqu'un mot est présenté à l'apprenant, c'est tout un ensemble de traits (discrets) à la fois syntaxiques, sémantiques et culturels qui l'accompagnent. Par conséquent ce que la mémoire linguistique va intégrer et emmagasiner, c'est un maillage qui va s'insérer dans un réseau sémantique ; lequel réseau n'a pas forcément la forme du mot, mais plutôt celle d'un « programme de sens » potentiel. Pendant ce temps, l'apprentissage d'un savoir-faire bien mécanique (dévisser une ampoule, par exemple) recourt à des habiletés et à une mémorisation qui procèdent d'un cheminement autre.

Il est temps de conclure ces rappels méthodologique et oser un regard –critique- sur nous-mêmes. La non prise en considération des langues maternelles ; c.-à-d. des LI dans nos programmes de langues, y compris celui de la

langue arabe internationale, aura largement contribué au marasme. N'est-ce pas là une des raisons pour lesquelles l'arabisation « fossilise » ? La démarche « pédagogique » qui la fonde repose essentiellement sur des mécanismes mémoriels (le « par-coeurisme ») bien plus que sur les mécanismes psycho-cognitifs qui régissent l'architecture interne (et intime, certes) de toute langue. C'est la raison pour laquelle elle n'a pu devenir langue de communication sociale.

Disons pour schématiser que les termes de notre équation sont relativement simples :

Les langues (à enseigner) existent – il n'y a rien à inventer, par conséquent.

Les apprenants existent, également – ils viennent même avec un potentiel précieux, puisqu'ils sont natifs d'une langue L1 (que ce soit le maghribi –« ed-darija »- ou tamazight).

Il ne reste plus que la forme de médiation qui rapprochera l'apprenant de la langue-cible en reposant sur son potentiel langagier élaboré –une bonne fois pour toute – dans sa L1. C'est là le rôle d'une théorie de la didactique des langues; la didactique de notre spécialité.

D'ici l'horizon 2010, raison finira-t-elle par se faire entendre ?

Références

- ARDOUIN Thierry, Ingénierie de formation pour l'entreprise, Dunod, 2003
- CHOMSKY Noam, New horizons in the study of language and mind, Cambridge University Press, 2000
- CULIOLI Antoine, Pour une linguistique de l'énonciation, Ed. Orphys-Paris, 1990
- CUQ J.P. et Gruca I., Cours de didactique du FLES, PUG, 2002
- ELIMAM Abdou, «L2 cherche L1 pour apprentissage ... et plus si affinités» - in Des langues et des discours en question, pp.123-135, SLAAD Editions (Algérie), 2002
 - «Les langues naturelles se plient-elles à l'approche curriculaire» In Cahiers de Langue et de Littérature - Université de Mostaganem, septembre 2004–82-96
- Langues maternelles et citoyenneté en Algérie Dar Al-Ghrab, 2004
- ELLIS Rod, Second language acquisition, Oxford University Press, 2000
- JENKINS Lyle, Bilingualism, Cambridge University Press, 2000
- Lafont Robert, Le travail et la langue, Flammarion, 1978
- PINKER Steven, The language Instinct , Penguin, 1994
 - L'instinct du langage – Edition Odile Jacob, 1999

Pour un tour d'horizon, relativement récent, consulter Ardouin Thierry, 2003, cité en références bibliographiques, ci-après.

Nous proposons, à dessein, une transcription banale pouvant être comprise de lecteurs non formés à la transcription phonétique internationale (T.P.I.).

Rappelons que ce géant de la linguistique moderne aura transformé totalement le paysage hérité par la linguistique comparatiste et même la linguistique structuraliste du début du XX^{ème} siècle. Il est une référence incontournable – quelle que soit notre obédience théorique.

Mentionnons, à cet égard, l'éclairage que nous apporte cette branche récente de la recherche sur le cerveau et le langage, la « biolinguistique ». C.f. Jenkins Lyle dans nos références bibliographiques.

Il est un parallèle à ne pas sous-estimer : le développement du langage semble arriver à maturité en suivant un ordre qui rappelle celui de la poussée dentaire.

Ou « langue maternelle », ou « langue native », ou « langue de l'environnement immédiat ».

C'est ainsi que la phrase « Pierre shtroumpf un gros paquet sur ses bras » sera comprise, malgré l'absence du verbe « shtroumpfer » dans le dictionnaire interne du locuteur.

Pour une critique de cette approche, je renvoie le lecteur à notre article : A. Elimam, 2003, mentionné dans les références bibliographiques, ci-après.

Pour une présentation, consulter Cuq J.P. et Gruca I., 2002, mentionné dans les références bibliographiques, ci-après.

Cette métaphore de « passerelle » est précieuse en cela qu'elle renvoie à une intermédiation, à un entre-deux rives (langue-origine et langue-cible)

Ce que Antoine Culioli, cet autre linguiste qui aura marqué son passage, appelle le « domaine notionnel », mentionné dans les références bibliographiques, ci-après.