Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1991)

Heft: 53: Verstehen im Deutschunterricht : Didaktik des Lese- und Hörverstehens im Fach Deutsch als Fremdsprache

Artikel: Altersspezifische Fähigkeiten : quelques règles de base

Autor: Barblan, Léo

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978038

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 02.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Altersspezifische Fähigkeiten: quelques règles de base

Dans la perspective de la psycholinguistique génétique, on a pu différencier des périodes sensibles chez l'enfant pour l'accès à une autre langue que la langue première. Les travaux de Susan ERVIN-TRIPP[1] de l'Université de Californie ont permis de mettre en évidence que l'enfant vers trois ans accède facilement à une nouvelle langue. Vers cinq ans, il serait plus en difficultés. Vers six ans il récupérerait une capacité d'accès à une nouvelle langue, capacité qui rediminuerait par la suite pour donner lieu à un nouvel accès à une mobilité d'apprentissage d'une nouvelle langue dans la période de l'adolescence.

On peut mettre en parallèle cette évolution avec le fait que l'enfant jeune se mobilise dans une perspective immersive alors que l'enfant plus âgé, développant ses capacités de réflexion métalinguistique, en vient à des modes de catégorisation des données langagières qui peuvent être marqués par des modes de traitement comparatifs des données langagières. Quand l'enfant structure sa réflexion métalinguistique sur sa langue première, dans un premier temps il réduirait sa disponibilité à d'autres systèmes langagiers. Dès qu'il a atteint un niveau de stabilisation de sa réflexion, il pourrait procéder par analyse comparative interlangue de ses règles de catégorisation en langue première. Au moment de la mise en place de sa pensée opératoire, l'enfant perdrait une part de sa disponibilité à l'analyse comparative interlangue, vraisemblablement du fait de la nécessaire stabilisation de son mode d'organisation cognitif et opératoire du moment pour ensuite regagner une aptitude comparative, son système de pensée et ses modes de catégorisation étant stabilisés à un nouveau niveau de compétence langagière.

On peut donc distinguer deux modes d'accès complémentaires aux compétences au plurilinguisme: une perspective immersive centrée sur la dimension rythmomélodique et fonctionnelle du système langagier et une perspective métalinguistique, ces deux modes de faire interagissant progressivement en fonction du développement des compétences de catégorisation de l'enfant en matière de langage et de langues.

Dans cette perspective, on peut rappeler que l'école élémentaire et la division enfantine en particulier sont d'excellents lieux de sensibilisation au plurilinguisme par le biais de l'interculturalité propre à la plupart des groupes-classe actuellement et que, si très tôt l'enfant a l'occasion de com-

1 Susan ERVIN-TRIPP (1973): Some strategies for the first two years. In: T. MOORE (ed.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language.* New York, Academic Press, p. 261–286.

parer à un niveau fonctionnel (lexical ou phrastique) comment tel ou tel enfant organise son énoncé dans sa langue, l'accès à des modes de catégorisation comparatif interlangue sera d'autant plus mobile et intégré qu'il réfèrera à des particularités vivantes et sociocommunicatives de la classe comme lieu de vie.

Il faut rappeler que les modes et règles de catégorisation des enfants relèvent de leur niveau de compétence et de leur mode d'organisation: dans ce sens l'activité pédagogique d'accompagnement ne peut être constituée que par des utilisations ou des mises en situation de comparaison interlangue au niveau dialogique, textuel ou lexical. C'est en effet à l'enfant de catégoriser ces données selon ses règles propres. En aucun cas, il ne s'agit de soumettre l'enfant à nos règles de catégorisation métalinguistique qui réfèrent à un autre modèle conceptuel de la langue que celui que construit l'élève.

Dans cette perspective, on peut souhaiter que l'accès à d'autres langues que la langue première chez l'enfant puisse être vécu d'une part par analogie à l'accès à la langue première (activités sensori-motrice, protoverbales et verbales) et d'autre part en tenant compte du fait que les enfants selon le moment de leur développement ont acquis des modes de catégorisation personnels de la langue première qui leur permettent plus ou moins aisément un transfert positif de connaissance sur la ou les langue(s) nouvelle(s).

Priorité devra vraisemblablement dans ce sens être donnée aux procédures immersives, la mise en place d'analyses comparatives en terme de réflexion métalinguistique ne devant servir que de structures abstractives de stabilisation par rapport à un accès dialogique et rythmomélodique aux langues secondes.

Dans cette perspective, comment faire de l'accès à l'allemand un cas particulier de plurilinguisme actif, sachant que l'allemand en Suisse n'est pas «une langue nationale», ce statut étant dévolu aux divers parlers alémaniques.

Que peut-on considérer comme modalités d'analyse comparative dans le domaine langagier?

Les actes langagiers sont régis par des règles d'économie fonctionnelle différentes qui vont vraisemblablement de pair avec des modalités différentes de catégorisation pour le sujet apprenant. On peut donc considérer qu'une analyse comparative par rapport au langage oral (langue première/langue seconde) n'obéit pas à la même économie qu'une comparaison entre fonctionnement textuel à l'oral et à l'écrit (intra- ou interlangue). De même,

selon la nature d'un texte (p. ex. compte rendu/récit/texte théorique) les règles de catégorisation qui sous-tendent les modes de traitement du texte par l'enfant changent partiellement. Ces analyses comparatives peuvent être réalisées aussi entre langues secondes tout en respectant les différents niveaux de catégorisation textuelle mentionnés ci-dessus.

Dans cette perspective, on pourrait différencier une pédagogie du dialogique (textuelle et fonctionnelle) bien différente d'une pédagogie métalinguistique (structurale et abstractive).

D'un point de vue méthodologique, selon l'intention pédagogique choisie, on travaillera de manière plus adéquate et économique en collectif, en semi-collectif (petits groupes) ou en individuel. De même, selon la nature plus ou moins suiveuse, co-dirigeante ou marginale des élèves (selon LEVINE[2]), on pourra organiser les propositions d'animation pédagogique de manière différente. Enfin, sachant que du point de vue de l'évaluation, le pédagogue peut se centrer sur la pensée raisonnée ou la pensée créatrice de l'enfant d'une part, sur des modalités de mise en mémoire et de traitement mnémonique différentes selon le type de centration du sujet-apprenant d'autre part, les divers intéressés pourront se trouver tous en situation d'apprenant, adulte comme enfants, tout en ayant clairement à l'esprit qu'un intérêt au dialogique ne se gère pas de la même manière qu'un intérêt à la pensée abstractive et à la réflexion métalinguistique.

La langue verbale n'est que l'un des cinq canaux d'expression à disposition de l'humain: cette relativité de l'objet langagier a autant de sens pour une langue première que pour toute langue nouvelle. On apprend autant la langue par le biais de ses structures verbales que de ses composants corporels et rythmo-mélodiques. Comment définir une méthodologie pédagogique «interactive» qui respecte cette pluralité d'intentions tant sur le plan développemental que langagier et métalinguistique: telle est la question qui a été posée en fin d'atelier aux divers participants présents.

Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
CH-1205 Genève

LÉO BARBLAN

2 Cf. S. LEVINE (1974): Qu'est-ce q'une rééducatrice du langage suffisamment père et mère, In *Père, mère et langage, Actes du 7e congrès scientifique de la F.O.F.,* 28 et 29 I 1974, Paris, p. 111–124.