

**Zeitschrift:** Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA  
**Band:** - (1996)  
**Heft:** 63: Enseignement des langues et théories d'acquisition =  
Sprachunterricht und Spracherwerbstheorien

**Artikel:** Recherche et théories en acquisition des langues : quel intérêt pour les  
enseignant-e-s?  
**Autor:** Wokusch, Susanne  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-978183>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **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. [Voir Informations légales.](#)

### **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. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 08.11.2024

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

## **Recherche et théories en acquisition des langues: quel intérêt pour les enseignant-e-s?<sup>1</sup>**

**Susanne WOKUSCH**

Si on analyse, même très grossièrement, les besoins en formation continue des enseignant-e-s des langues étrangères, l'on se rend vite compte qu'ils sont de nature essentiellement concrète, en relation étroite avec les demandes de l'enseignement; on cherchera ainsi des techniques qui puissent rendre le travail d'apprentissage du vocabulaire plus efficace, on se demandera comment on pourrait développer des stratégies de compréhension orale, de lecture, d'expression orale et écrite et l'on s'interrogera sur les questions de grammaire: combien de grammaire faut-il et quelle démarche favorise le mieux l'apprentissage de la langue étrangère?

Par conséquent, quand on regarde l'offre en formation continue pour les enseignant-e-s de langues, on y trouve surtout des sujets proches de la pratique de l'enseignement. Par contre, il n'existe que relativement peu de possibilités de s'informer sur ce qui se passe en recherche et de mettre à jour ses connaissances sur l'évolution des théories d'acquisition des langues étrangères.

Il est clair que les propositions concrètes, si elles veulent être efficaces, doivent reposer sur un travail théorique; elles devraient être basées sur des hypothèses vérifiables et, si possible, vérifiées. Il est tout aussi clair que ceci n'est pas toujours le cas, surtout pour quelques approches "parallèles". Rien que pour cela, il serait souhaitable que les enseignant-e-s soient en mesure, à travers une certaine formation théorique, de décider pour eux-mêmes et elles-mêmes du bien-fondé de telle ou telle approche. Prenons un exemple tiré du domaine de la grammaire dans l'enseignement de l'allemand comme langue étrangère: si beaucoup de nouveaux moyens d'enseignement proposent aujourd'hui une grammaire basée sur le principe que toutes les parties de la phrase sont expliquées par rapport au verbe qui, de par son régime, détermine la structure de la phrase, le fait qu'un nombre considérable de recherches en psycholinguistique confirment le rôle extrêmement important du verbe dans les langues indo-européennes peut être un facteur important.

Mais alors, du point de vue de l'enseignant-e, confronté-e tous les jours à la réalité de l'enseignement "sur le terrain", avec un emploi de temps des plus

---

<sup>1</sup> Je remercie Jörg SIEBER pour sa relecture constructive de ce texte.

chargés, on est en droit de se demander si ce n'est pas plutôt la tâche des méthodologues et des didacticien-ne-s de se tenir au courant de l'évolution des théories, d'effectuer un "filtrage" des informations utiles et de ne transmettre que celles qui ont un impact direct sur l'enseignement - bref, d'assumer la tâche difficile d'établir le lien entre recherche et application. Effectivement, le rôle des praticien-ne-s ne peut pas être celui de suivre la recherche dans ses détails. Ceci demanderait d'une part une formation spécialisée et d'autre part trop de temps. Néanmoins, il nous semble important que les enseignant-e-s soient informé-e-s des développements récents dans les disciplines qui s'occupent de l'acquisition des langues étrangères; nous sommes d'avis que, pour ce faire, des rencontres directes entre "la recherche" et "la pratique" sont bénéfiques pour les deux côtés.

Au fait, s'agit-il vraiment d'une rencontre entre "recherche" ou "théorie" d'un côté et "pratique" de l'autre? Nous ne le pensons pas. En vérité, les relations entre enseignant-e-s et recherche sont bien plus complexes et bien plus intéressantes. Car en général, en parlant de "praticiens", on ne tient pas suffisamment compte du fait que chaque enseignant-e - et de même chaque apprenant-e - est aussi un-e théoricien-ne; mais il faut bien dire théoricien-ne et non chercheur-e. Ceci n'a en principe rien d'étonnant; au contraire: les êtres humains fonctionnent sur la base d'hypothèses et de catégorisations. De plus, le langage est tellement imbriqué dans le fonctionnement de notre esprit que toute réflexion sur nous-mêmes implique nécessairement le langage. Quand nous sommes confronté-e-s à une tâche d'apprentissage ou d'enseignement, nous nous faisons automatiquement notre idée sur le déroulement probable de cet apprentissage ou enseignement - bref, nous nous fabriquons une théorie propre.

Nous pensons que ce passage par la théorie - qui reste la plupart du temps implicite - est particulièrement important et élaboré chez les enseignant-e-s de langues qui ont souvent été apprenant-e-s de cette même langue et qui sont quotidiennement confronté-e-s à toute sorte de difficultés d'apprentissage chez leurs élèves - d'où les besoins en formation continue évoqués plus haut.

Il vaut donc mieux parler de rencontre entre "théories implicites" et "théories scientifiques". Jetons maintenant un coup d'oeil sur les caractéristiques de ces théories implicites. Tout d'abord, il est important de se rendre compte qu'elles se forment ou qu'elles se sont formées sur la base d'expériences; ce sont donc des théories empiriques. Elles reposent sur l'expérience de l'apprentissage d'une langue étrangère (qui peut être "naturel" ou avoir eu lieu dans un cadre formel), sur les méthodes utilisées lors de l'apprentissage en institution, sur les attitudes des partenaires rencontrés (professeurs, famille, environnement), sur la forma-

tion scientifique et pédagogique reçue ("tradition de l'enseignement") et sur la propre pratique de l'enseignement. Ces théories implicites sont donc des théories qui intègrent une multitude de facteurs très divers; et comme elles proviennent de la pratique, elles servent de repère pour la conception de l'enseignement actuel.

Les théories implicites sont des théories globalisantes qui ne sont pas formalisées; comme elles touchent aussi à des attitudes et à des convictions pédagogiques, elles ont un côté émotionnel. A cause de leur caractère implicite, elles ne sont jamais vraiment vérifiées et ne sont souvent pas remises en question. De là pourrait résulter une certaine rigidité, un manque d'évolution de ces théories. Tout-e chercheur-e connaît le danger de ce qu'on appelle en anglais une "*self-fulfilling prophecy*": on ne voit que ce à quoi on s'attend et il y a le risque que des éléments qui amèneraient une nécessité de changement ou d'ajustement de la théorie actuelle échappent à notre attention. Pour une théorie implicite, ce risque est encore plus important parce qu'il n'existe pas de précautions - sous forme d'hypothèses clairement énoncées et consciencieusement testées.

Concrètement, les théories implicites influent sur tout ce que nous faisons dans l'enseignement: de la conception d'exercices à l'évaluation des élèves, jusqu'à la manière de travailler avec un moyen d'enseignement; si la conception de ce dernier n'est pas en accord avec nos théories implicites, nous risquons fort de ne pas l'utiliser comme initialement prévu. Ceci n'est en principe pas trop grave puisque la manière de travailler avec un moyen d'enseignement devrait ressortir de la compétence de l'enseignant-e; mais il serait souhaitable que de tels ajustements se fassent sur la base de décisions conscientes, car un désaccord entre ce que perçoit l'élève de la conception du moyen d'enseignement et ce que lui fait faire l'enseignant-e pourrait déstabiliser l'apprenant-e et en fin de compte compromettre le bon déroulement de son apprentissage.

La rencontre avec la "vraie recherche" ou la confrontation avec celle-ci peut donc apporter à l'enseignant-e la possibilité de rendre conscientes ses théories implicites, de les expliciter, de les comparer aux hypothèses scientifiques et d'y incorporer de nouveaux éléments - bref: de lui donner une ouverture et de lui fournir une impulsion à une réévaluation de son enseignement. En outre, comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, la connaissance des théories scientifiques sur l'acquisition nous donne des critères de décision dans le choix d'une méthodologie; et finalement, le contact avec la recherche peut très bien contribuer à valoriser le travail des enseignant-e-s en leur montrant que l'acquisition d'une langue étrangère - justement à cause de l'imbrication du langage (et surtout de la

langue maternelle) avec le fonctionnement de notre esprit - est un processus des plus compliqués dans lequel le travail des enseignant-e-s est tout aussi important, sinon plus que celui des chercheur-e-s. Ajoutons à cela que l'enseignement des langues - contrairement à la recherche sur l'acquisition - a une tradition plus que millénaire.

Il nous semble donc que la rencontre "en direct" avec la recherche a un rôle non négligeable à jouer dans la formation continue des enseignant-e-s. Mais dans la perspective inversée, la rencontre "en direct" entre la recherche et la pratique a beaucoup à apporter aux chercheur-e-s et à la théorie scientifique. En effet, à cause du caractère contrôlable des hypothèses scientifiques, celles-ci sont nécessairement d'une portée assez limitée et la vérification se fait dans des conditions de "laboratoire". Par conséquent, les résultats sont ponctuels et quelquefois difficilement généralisables. C'est également là une source de frustration pour les "praticien-ne-s" qui aimeraient naturellement des réponses complètes à leurs interrogations et des solutions applicables directement sur le terrain. Mais c'est bien le caractère nécessairement ponctuel de la recherche scientifique qui fait que l'apport des enseignant-e-s peut être précieux dans la mesure où il permet de généraliser les hypothèses élaborées sur un corpus limité. Seul-e-s les enseignant-e-s disposent d'une "base de données" assez large pour confirmer ou infirmer la possibilité de généraliser des résultats obtenus dans le cadre d'une démarche scientifique - à une autre tranche d'âge des apprenant-e-s, à d'autres conditions d'apprentissage (par exemple des résultats d'observation en acquisition naturelle à l'acquisition en milieu institutionnel) etc. Dans ce sens, les enseignant-e-s (ainsi que les apprenant-e-s) sont des personnes-ressources indispensables et donc les partenaires privilégiés des chercheur-e-s. Et qui plus est; un-e enseignant-e averti-e peut même tester lui-même ou elle-même certaines hypothèses avec ses apprenant-e-s.

C'est donc sous cet angle-là qu'une manifestation telle que le colloque organisé à l'Université de Lausanne en automne 1995 intitulé *Enseignement des langues et théories d'acquisition/Sprachunterricht und Spracherwerbstheorien* trouve tout son sens.

LHOTE Elisabeth, (1995): **Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre**, Paris, Hachette, Collection autoformation, 158 p.

Ce petit livre passionnant s'adresse en premier lieu aux professeurs de français langue étrangère. Il traite – comme son titre ne le précise pas – du rôle déterminant que joue l'intonation dans la compréhension d'une langue étrangère – en l'occurrence le français – par des locuteurs alloglottes.

L'auteure y présente une notion-clé: celle de paysage sonore<sup>1</sup>. On définira un paysage sonore comme l'association d'une représentation mentale unique et globale à une série de séquences sonores variées: «Un paysage sonore, qui peut comporter des bruits plus ou moins intenses, des mélodies plus ou moins rythmées, des silences plus ou moins longs, des sons aux timbres plus ou moins variés au cours du temps, va se transformer en une seule représentation auditive pour évoquer le calme de la forêt en hiver ou le bruit d'une rue très animée.» (23) La langue maternelle – et notamment ses rythmes et ses intonations – est un élément important du paysage sonore qui se façonne progressivement autour de l'individu à partir de l'écoute de nombreuses personnes différentes, dans des événements énonciatifs toujours différents.

On admet aujourd'hui que la production en langue étrangère est marquée par les habitudes motrices acquises en langue maternelle. L'auteure fait l'hypothèse que la langue maternelle – et notamment ses rythmes – structure également la façon d'écouter. Dans cette perspective, le paysage sonore contribue à façonner chez les individus des comportements d'écoute. Apprendre une langue étrangère exige que l'on change ses comportements d'écoute.

L'écoute se situe par conséquent au centre de la démarche pédagogique de l'auteure. Du point de vue de l'écoute en effet, la segmentation du flux sonore du langage en unités discrètes devient l'activité cruciale pour la compréhension, particulièrement ardue en situation exolingue. Le livre présente une didactique de l'approche perceptuelle d'une langue étrangère. Axée sur la sensibilisation aux phénomènes de rythme et de mouvement mélodique, l'approche proposée a pour but d'augmenter le potentiel de compréhension de l'apprenant. Par un enrichissement de la perception orale, elle vise à permettre à l'apprenant de se construire peu à peu de nouveaux paysages sonores. Pour ce faire il lui faudra développer et renforcer ses mécanismes de mémorisation de nouvelles formes

---

<sup>1</sup> Les métaphores spatiales sont déterminantes pour comprendre l'idée de l'auteure: le paysage sonore d'une langue est constitué de reliefs, d'ombres, de lumières, d'avant-plan et d'arrière-plan, etc. ...



pour leur donner l'occasion de s'organiser les unes par rapport aux autres en créant progressivement de nouveaux paysages sonores.

L'intérêt principal de la démarche tient à la volonté d'inscrire l'étude et la didactique de l'intonation dans une appréhension globale de l'énoncé: tout phénomène intonatif est constitutivement lié non seulement à une forme mélodique et temporelle, mais aussi à une interaction particulière, dans laquelle les interlocuteurs ont différentes possibilités de construire ensemble le sens de ce qu'ils sont en train de dire. La notion de paysage sonore joue un rôle central pour l'intégration de ces paramètres: en effet, un paysage sonore est constitué d'énoncés contextualisés parce que liés à des interlocuteurs et à des situations de communication. La démarche de l'auteure l'amène ainsi à s'intéresser à des paradigmes théoriques très différents les uns des autres: psycholinguistique expérimentale, communication exolingue et interaction verbale.

La richesse même de ces ancrages théoriques en rend difficile la synthèse: à la lecture de ce livre on doit parfois se contenter d'une évocation impressionniste des différentes théories. De surcroît, l'organisation du livre est un peu surprenante: pourquoi présenter une didactique de la perception dans le chapitre 5, puis faire suivre ce chapitre d'une réflexion sur le rôle de la perception dans la compréhension d'une langue étrangère?

Il n'en reste pas moins que les professeurs de français langue étrangère trouveront dans ce livre de nombreuses propositions d'activités orales en classe de langue, de nombreuses pistes de réflexions sur le rôle de l'intonation et des indications bibliographiques pour les approfondir, une foule d'observations intéressantes sur les difficultés de compréhension que rencontrent les alloglottes. Ce livre leur donnera en outre l'occasion de rafraîchir leurs connaissances sur le système phonologique du français, son organisation rythmique, ses structures syllabiques.

Séminaire de français moderne  
Université de Neuchâtel  
26, Av. du 1er Mars  
CH 2000 Neuchâtel

Thérèse Jeanneret

NODARI, Claudio (1995): **Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur.** Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung. Aarau/Frankfurt am Main/Salzburg, Verlag Sauerländer, Reihe Sprachlandschaft, Band 16, 262 S.

Erika DIEHL hat an dieser Stelle im April 1995 die Besprechung des 15. Bandes der Reihe Sprachlandschaft "Deutschunterricht in der Westschweiz" mit folgenden Sätzen beendet: "*Und an diesen Personengruppen (Schülern und Lehrern, M.L.) hängt die eigentliche Problematik des Deutschunterrichts in der Westschweiz: an den negativen Einstellungen der Schüler und der entsprechend fehlenden (...) Motivation, und an den Lehrern, denen sehr bald die Lust vergeht (...), gegen diese Schülerunlust anzukämpfen. Sie hängt auch an einer Auffassung von Sprachunterricht und sprachlicher Leistung, die dringend einer grundsätzlichen Revision bedarf.*" Genau an diesem Punkt setzt die Dissertation von Claudio NODARI an. Während von FLÜE-FLECK eine Bestandesaufnahme der Situation in der Westschweiz mit den langjährigen (und letztendlich gescheiterten) Bemühungen um ein eigenes Lehrwerk vorlegt, geht es NODARI um eine Skizzierung von Prinzipien der Gestaltung von zukünftigen Lehrwerken, die gerade auch für die derzeit laufenden neuen Überlegungen für ein Westschweizer Deutsch-Lehrwerk von grösster Wichtigkeit sind.

"*Ob grammatikorientiert, audio-visuell, kommunikationsorientiert oder neuerdings interkulturell, alle Lehrwerke zeichnen einen Weg vor, den der Lehrer und der Lerner mit mehr oder weniger kleinen Variationsmöglichkeiten beschreiten müssen.*" Dieses Zitat am Ende des Buches zeigt deutlich, vor welchem Hintergrund NODARI seine Arbeit angesiedelt hat und wovon sich eine "*neue Lehrwerkkultur*" absetzen muss, damit in der viersprachigen Schweiz mehr erreicht wird als nur sprachspezifische Lernziele. Dies macht der Untertitel der Arbeit deutlich, wo "*pädagogische Lehrziele*" angesprochen werden, die im Unterricht der zweiten und dritten Landessprache nicht länger mehr aus den Zielperspektiven ausgeschlossen sein sollten.

Damit sind wir auch schon mittendrin in dem äusserst spannenden Buch, dem man - keineswegs nur in den Reihen von Lehrbuchautoren und -autorinnen - möglichst viele Leser/-innen wünscht.

Das Buch besteht aus zwei Teilen. Im ersten, eher theoretischen Teil "**Lehrziele und Lehrwerkgestaltung**", behandelt der Autor in fünf Kapiteln die wichtige Frage nach dem Stellenwert von unterschiedlichen Lehrzielen im Fremdsprachenunterricht. Nach der Klärung des Unterschiedes zwischen Lern- und Lehrzielen macht er deutlich, dass den Fragen von Lehrzielen, die über rein



sprachspezifische Ziele hinausgehen, im Bereich des Fremdsprachenunterrichts bisher recht wenig Bedeutung zugemessen wurde. Als übergeordnetes Lehrziel schlägt er "*Kommunikationsfähigkeit*" vor und geht mit seiner Skizze der drei Dimensionen dieses Begriffs wesentlich über das hinaus, was nach der kommunikativen Wende in den Lehrwerken dazu anvisiert wurde: neben einer *sprachspezifischen* gehört dazu eine *kulturspezifische* und eine *allgemein-erzieherische Dimension*.

Nach einem kurzen prägnanten Abriss der spezifisch schweizerischen Situation des Fremdsprachenunterrichts und einer interessanten Analyse der Schweizer Richtlinien und Lehrpläne folgt dann in den Kapiteln 4 und 5 eine sehr lesenswerte Aufarbeitung der beiden für Nodari zentralen Begriffe "*Autonomie*" und "*Motivation*".

Der zweite Teil der Arbeit ist dann eine sehr stark praxisbezogene Erarbeitung von "**Prinzipien der Lehrwerkgestaltung**" in zwei Kapiteln. Durch eine Reihe von Beispielen illustriert, behandelt der Autor die Rolle des Lehrwerks einerseits bei der Umsetzung von pädagogischen Inhalten und andererseits bezüglich der verschiedenen Unterrichtsformen. Es mag im ersten Moment fast etwas eigenartig anmuten, wenn Nodari gerade dem Lehrwerk eine wichtige Funktion für die Steuerung der Unterrichtsform zuspricht. Glaubt man gemeinhin doch eher, dass eben dies Aufgabe der Unterrichtenden wäre. Die drei Gründe, die der Autor für die Steuerung der Unterrichtsform durch das Lehrwerk anführt, sind aber überzeugend (siehe S. 162/163). Und seine Differenzierung der verschiedenen Unterrichtsformen sind auch für Unterrichtende von grossem Nutzen.

Das letzte Kapitel "**Autonomie und Lehrwerkgestaltung**" stellt ein echtes Plädoyer für Transparenz (sowohl des Lehrwerks, aber auch des Unterrichts) dar. Nur bei grösstmöglicher Durchsichtigkeit der Materialien können die Lernenden wirklich selbständig lernen. Und deutlich wird in diesem Kapitel, dass gerade das Lehrwerk den Lernenden auf dem Weg zur Autonomie helfen kann und soll. Durch entsprechende Übungsangebote, (Selbst-) Evaluationsmaterialien, den expliziten Einsatz von Lernstrategien und -techniken und das Ansprechen unterschiedlicher Lernertypen können die Lernenden zu den Reflexionen kommen, die ihnen auch für Lernprozesse nach bzw. ausserhalb der Schule nützlich sind.

Die beiden letzten Kapitel werden jeweils durch "**Prinzipien der Lehrwerkgestaltung**" abgerundet, die in prägnanter Form einen Katalog für zukünftige Lehrwerkautoren und -autorinnen darstellen.

Ich möchte an dieser Stelle auf einige - zugegebenermassen subjektiv ausgewählte - wichtige Aspekte des Buches zu sprechen kommen, die aber eine gewisse Brisanz in sich tragen:

- a) Im Kapitel 3, wo NODARI von den didaktischen Grundlagen in den Schweizer Lehrplänen spricht, geht es auch um *kulturspezifische Lehrziele*. Von besonderer sprachpolitischer Brisanz für die Westschweiz und das Tessin ist hierbei die Diglossiesituation der Deutschschweiz. Der Autor legt in diesem Abschnitt grosses Gewicht darauf, dass entgegen der üblichen Meinung in der Schweiz in den deutschsprachigen Ländern nicht prinzipiell "bon allemand" gesprochen wird (bzw. das Deutsch, welches viele unter "bon allemand" verstehen). Und ganz besonders wichtig ist dabei seine Kritik an den allermeisten gängigen Hörmaterialien der Lehrwerke. Wer sich tatsächlich einmal die Mühe macht, die Hörmaterialien kommerzieller Lehrwerke zu analysieren, wird NODARI darin zustimmen, dass die völlig falsche Annahme über das sogenannte "gute Deutsch" eben auch durch solche Materialien gestützt wird. Daran hat sich bis heute wenig geändert, obwohl sich seit Ende der achtziger Jahre die Fachleute darin einig sind, dass **Deutsch eine plurizentrische Sprache ist, die als Standardsprache in verschiedenen gleichberechtigten Varianten existiert** (siehe z.B. These 12 der "ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht").<sup>1</sup> Wie alle Lerner des Deutschen als Fremdsprache sollten also auch die Westschweizer Schüler und Schülerinnen *"die grossen Varianten des Hochdeutschen zu hören bekommen"*. Für die Schweizer Situation fordert Nodari aber völlig richtig - ganz im Sinne von MODELL SCHWEIZ - eine zusätzliche Hörverstehensschulung in Richtung von Dialektverstehen.
- b) Im Kapitel 4 "Kommunikationsfähigkeit und Autonomie", in dem NODARI die Gleichwertigkeit dieser beiden Lehrziele begründet, heisst es: *"Die Lehrziele im Bereich der Autonomie sind im Prinzip unabhängig von der aktuell zu lernenden Fremdsprache."* Das bedeutet, dass beide Lehrziele übergeordnet und komplementär sind. Aus diesem Grund sollten die verschiedenen Fremdsprachen auch zusammenspannen und ihren (gemeinsamen) Beitrag zur Erreichung dieser Lehrziele leisten. Der bisherige *"Partikularismus der Vertreter der verschiedenen Fremdsprachen"* sollte

---

<sup>1</sup> Eine wohlthuende Ausnahme wie das Wortschatz-Trainingsmaterial MEMO, in dem selbstverständlich die Wortschatzunterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern behandelt werden, zeigt deutlich, in welche Richtung in Zukunft gearbeitet werden muss. Auch die Kooperation zwischen der Bundesrepublik Deutschland, Österreichs und der Schweiz im Bereich der internationalen Diplome für Deutsch als Fremdsprache wird Texten in den Standardvarianten des Deutschen Eingang in Testmaterialien verschaffen.

beendet werden. Dass dies leider keine unbegründete Forderung ist, zeigt sich in der Praxis noch häufig: die Unterrichtenden einer Einzelsprache sind auch heutzutage häufig nicht bereit, von der Didaktik und Methodologie anderer Fremdsprachen zu lernen. Wie sonst ist zu erklären, dass die mehrsprachige Schweizer Zeitschrift **"BABYLONIA - Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen"** immer noch ums Überleben kämpft.

- c) Ein dritter interessanter Aspekt könnte prägnant so formuliert werden: "Einsatz neuer Medien braucht eine neue Didaktik". NODARI macht deutlich, dass Autonomie im Fremdsprachenunterricht nicht einfach heissen kann, den Lernenden Selbstlernprogramme vorzusetzen - ob dies jetzt Audiokassetten, Videokassetten oder inzwischen auch Computerprogramme sind. Eine freie Auswahl bedingt noch keinesfalls Autonomie. Wenn solche Materialien autonomiefördernd sein sollen, so ist bei ihrer Produktion und bei ihrer Verwendung darauf zu achten, dass die verschiedenen Lehrziele, die erreicht werden können bzw. sollen, genau reflektiert werden. Gerade bei vielen der neuesten Medienpakete zum Fremdsprachenlernen hat man bei genauer Analyse den Eindruck, dass alter Wein in neuen Schläuchen verkauft wird.
- d) Ein vierter Aspekt zieht sich durch das ganze Buch, besonders aber durch den zweiten Teil: der kritische Bezug zu Lehrwerken, die (auch) in der Westschweiz verbreitet sind. Obwohl die Forderungen, die NODARI an zukünftige Lehrwerke stellt, sehr weit reichen, ist seine Kritik an den derzeit verwendeten Unterrichtsmitteln bei aller Deutlichkeit meist konstruktiv, nie vernichtend.

Etwas schade finde ich, dass das spannend geschriebene Buch keinen Index hat, der dem Leser bzw. der Leserin eine grössere Autonomie bei der Lektüre gestatten würde als das - zugegebenermassen - sehr transparente Inhaltsverzeichnis.

Ein wirklicher Wermutstropfen jedoch ist für mich das Literaturverzeichnis. Eine sehr grosse (für mich als interessierten Leser zu grosse) Reihe von Titeln, auf die im Text verwiesen wird, fehlt schlichtweg in der Bibliographie, obwohl die Bemerkungen des Autors die Leser/-innen auf manche weiterführende Literatur regelrecht neugierig machen. Daneben gibt es häufig Differenzen in Bezug auf Jahreszahlen (z.B. MANDL/FISCHER 1983 im Text, im Literaturverzeichnis 1982) und zu guter Letzt werden die "ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht", auf die wiederholt verwiesen

wird, unter dem Namen eines Autors (ARNSDORF 1990) aufgeführt, der nie etwas mit diesen Thesen zu tun hatte.

Aber diese Kritik darf die hervorragende Leistung des Autors nicht schmälern. Er hat es hervorragend verstanden, ein in der Lehreraus- und -fortbildung immer noch brisantes Thema "**Autonomie in der Schule**" so aufzugreifen und zu behandeln, dass man sich häufig bei der Frage ertappt, warum denn so viele interessante Bereiche bis heute noch Desiderate im schulischen Umfeld sind. Man kann diesem Buch wirklich wünschen, dass es von vielen - Unterrichtenden, Didaktikern, Mitgliedern in Kommissionen - gelesen wird. Und auf jeden Fall dürfen sich alle diejenigen, die sich mit der Produktion von Lehrwerken befassen (Autoren/Autorinnen, Verlage, Entscheidungsträger etc.), keinesfalls an die Arbeit machen, ohne zuvor dieses Buch konsultiert zu haben.

Institut für deutsche Sprache  
Universität Freiburg  
Criblet 13  
CH-1700 Freiburg

Michael LANGNER





SINGLETON David et Zsolt LENGYEL (éds) (1995): **The Age Factor in Second Language Acquisition: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis**, Multilingual Matters, 160 p. ISBN 1-85359-301-X.

L'ouvrage dont nous vous proposons ici un compte-rendu est un recueil comprenant, outre la préface et l'index, une introduction et six articles qui traitent de la question de l'âge et de l'apprentissage de langues secondes. La problématique est traitée d'un point de vue linguistique uniquement.

C'est un ouvrage très riche en perspectives, aussi bien du point de vue théorique que du point de vue méthodologique. On peut néanmoins regretter que les points de vue interactionnistes et fonctionnalistes n'y figurent pas. Beaucoup de pistes de recherche sont signalées.

Une préoccupation qui touche la plupart des auteurs de cet ouvrage sont les problèmes méthodologiques. Beaucoup de facteurs (l'âge, les différences typologiques entre les deux langues en question, la manière d'apprendre ou d'acquérir une langue seconde, la longueur de l'exposition à la langue seconde, l'interaction entre les différentes parties de la grammaire, etc.) sont en jeu et il semble extrêmement difficile d'effectuer des expériences qui permettent de tirer des conclusions sur un seul facteur.

Cet ouvrage met en garde contre les hypothèses simplistes et les généralisations trop hâtives. Il plaide en faveur d'une étude nuancée des questions relatives à l'âge et l'acquisition des langues.

Il nous semble que le terme de 'maîtrise' d'une langue seconde est utilisé par certains auteurs de cet ouvrage sans le recul nécessaire, car cette notion est floue et les auteurs qui l'emploient ne la définissent pas toujours. Cook par contre discute ce terme dans son article (chapitre 2).

Une remarque de structuration: SINGLETON décrit les résultats d'une de ses enquêtes dans l'introduction, or nous pensons qu'il aurait pu y être plus bref, et présenter les résultats de sa recherche dans un chapitre de l'ouvrage.

**Public visé:** Cet ouvrage est plutôt théorique et s'adresse à notre avis à un public universitaire ou éventuellement à des enseignants de langue seconde qui s'intéressent à la recherche et à la théorisation. Il contient également quelques idées méthodologiques qui pourraient intéresser les praticiens.

### **Introduction: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis**

Est-ce que l'âge auquel des apprenants commencent à être exposés (cours ou immersion) aux langues secondes joue un rôle dans la manière et le succès avec

lesquels ils arrivent à maîtriser ces langues ? Cette question est - constate l'auteur - depuis longtemps un thème de discussion parmi les chercheurs, enseignants et apprenants de langue seconde. L'hypothèse de la période critique (HPC), importante dans ce débat, postule l'existence d'un "âge déterminé biologiquement" à partir duquel il ne serait plus possible de "maîtriser" une langue seconde. Cet âge est situé vers six ans par certains chercheurs, et aux environs de la puberté par d'autres. SINGLETON passe ensuite en revue les différentes opinions que l'on trouve dans la littérature au sujet de ce thème et distingue une "exposition naturelle" à une langue d'une "exposition institutionnelle". Les études en classe et celles en milieu naturel, qui donnent des résultats divergents, ne convainquent pas vraiment SINGLETON. Il estime en effet que l'on doit toujours garder à l'esprit les relations variables entre "temps réel" et "temps d'exposition".

En ce qui concerne l'apprentissage d'une deuxième langue, l'HPC ainsi que les résultats obtenus dans les études de situations naturelles et institutionnelles impliqueraient que plus tôt on commence, meilleure sera la maîtrise de la langue à long terme. SINGLETON estime que cette vision des choses est trop simpliste et qu'il faudrait plutôt parler de tendance et non pas de "loi absolue et immuable". Dans le reste de l'introduction, l'auteur présente de façon critique plusieurs études concernant l'acquisition de la morphosyntaxe, de la phonologie et du lexique d'une deuxième langue. Au sujet du lexique, SINGLETON expose sur plusieurs pages sa propre étude, pour remédier au manque d'intérêt que les chercheurs ont accordé à ce domaine. L'introduction se termine par la présentation des articles contenus dans l'ouvrage.

### **Chapitre 1: Est-ce que des apprenants qui ont commencé relativement tard peuvent parvenir à un accent natif dans une langue étrangère ? Un test de la période critique (BONGAERTS, PLANKEN, SCHILS)**

Les auteurs de l'article énumèrent quelques études où l'on compare les performances phonologiques d'apprenants enfants et adultes. Il en ressort qu'on a plus de chances de parler avec un accent natif si on a commencé à apprendre une langue avant l'âge de 6 ans. Toutefois, les auteurs émettent quelques doutes au sujet d'une possible généralisation à partir de ces travaux. Ils terminent leur exposé en présentant leur propre étude sur l'HPC, dont les résultats suggèrent que d'autres facteurs que l'âge semblent déterminants dans l'acquisition d'un accent étranger. Dans leur conclusion, les auteurs sont d'avis qu'il faudrait pousser plus loin l'analyse, avec d'autres sujets, d'autres méthodes et d'autres langues, avant de pouvoir confirmer ou infirmer l'existence de cette fameuse période critique.

## **Chapitre 2: Multicompétence et les effets de l'âge (Vivian COOK)**

On aborde avec le chapitre 2 la question de la "multicompétence", qui est "l'état composé d'un cerveau (*mind*) avec deux grammaires" et qui s'oppose à la "monocompétence". L'article se propose d'étudier la notion de multicompétence par rapport à l'âge, particulièrement dans le cadre de la théorie de la Grammaire Universelle concernant l'acquisition d'une langue seconde. COOK évoque les sentiments d'échec vis-à-vis des normes natives que l'on peut souvent déceler dans la littérature sur l'acquisition des langues secondes et également le problème du nombre de systèmes présents dans le cerveau lorsqu'on connaît deux langues. Pour essayer de répondre à cette difficile question, il décrit dans la deuxième partie de l'article les domaines étudiés chez les jeunes enfants bilingues, à savoir le vocabulaire, la prononciation et la syntaxe, et insère ces données dans le contexte de la théorie de la Grammaire Universelle.

## **Chapitre 3: Quelques remarques critiques concernant la théorie de PENFIELD sur l'acquisition (Hans DECHERT)**

L'article est essentiellement consacré à la critique des travaux de PENFIELD, un chercheur qui a travaillé dans les années 50 sur l'acquisition des langues secondes. DECHERT s'interroge sur les inconsistances de la théorisation de PENFIELD et cite également d'autres scientifiques en désaccord avec ses hypothèses, dont une en particulier sert de base physiologique pour l'hypothèse de l'âge critique. L'auteur conclut son article en recommandant la multicompétence, non seulement pour les jeunes enfants mais aussi pour les adolescents et les adultes. Au sujet d'un (ou plusieurs) âge(s) critique(s) pour l'acquisition d'une deuxième langue, DECHERT pense qu'à ce stade de la recherche, on est incapable de prouver ou de réfuter avec certitude sa (leur) réalité.

## **Chapitre 4: Evaluating the Need for Input Enhancement in Post-Critical Period Language Acquisition (Georgette IOUP)**

IOUP se pose la question suivante: est-ce que '*input enhancement*', c'est-à-dire 'l'information structurale explicite' au sujet de la langue, est nécessaire aux adultes pour apprendre une langue seconde ou leur est-il possible de l'acquérir 'sur le tas', sans explications au sujet des propriétés formelles de la langue ? L'auteure s'inscrit dans la perspective générativiste. Elle expose dans la première partie de son article les postulats générativistes concernant l'acquisition. La deuxième partie est consacrée à la présentation d'une étude de cas. L'auteure compare la compétence et la performance linguistiques en arabe égyptien de deux sujets qui ont commencé à apprendre cette langue à l'âge adulte, mais pas

dans les mêmes conditions. Les divers tests utilisés donnent comme résultat que les deux locutrices ont une compétence grammaticale similaire. Cette étude de cas semble donc montrer que la façon dont les sujets ont acquis l'arabe égyptien n'influence que peu sur la grammaire intériorisée de leur langue seconde.

#### **Chapitre 5: Some Critical Remarks on the Phonological Component (Zsolt LENGYEL)**

LENGYEL rappelle d'abord l'affirmation largement répandue que les enfants sont des 'bons phonéticiens' tandis que les adultes et adolescents sont plutôt des 'bons grammairiens et sémanticiens'. L'auteur présente deux expériences qu'il a effectuées. La première est une tâche de perception de l'accent étranger et concerne des enfants hongrois de 6-8 ans qui étudient le russe. LENGYEL leur présente dix items lexicaux qui sont soit prononcés selon les caractéristiques phonologiques russes ou hongroises et leur demande d'identifier la langue à laquelle appartient chaque item. Les résultats semblent montrer que les enfants n'activent pas uniquement la composante phonologique pour répondre à la question, mais qu'ils tiennent compte du sens des mots. La deuxième expérience concerne la production. Un groupe d'enfants hongrois âgés de 9 ans qui n'ont pas reçu d'enseignement de langue seconde sont sollicités à répéter une série de mots russes. Les deux expériences présentent des arguments en faveur d'une vue plus nuancée de la question de l'âge en ce qui concerne l'acquisition d'un autre système phonologique.

#### **Chapitre 6: Is there an Age Factor for Universal Grammar? (Gita MARTOHARDJONO et Suzanne FLYNN)**

MARTOHARDJONO et FLYNN s'inscrivent aussi dans la théorie générative. La théorie de la grammaire universelle postule l'existence d'une grammaire innée composée de principes et de paramètres. Cette grammaire permet à l'enfant d'acquérir la syntaxe de sa première langue en déduisant la valeur des paramètres à partir des matériaux linguistiques auxquels il est exposé. Le processus d'acquisition du lexique et des règles idiosyncrasiques de la langue par contre est supposé se dérouler selon des principes inductifs qui ne dépendent pas de la grammaire universelle. Le facteur de l'âge peut donc intervenir de façon distincte sur ces deux processus, qui sont séparés dans la théorie. Les auteurs présentent une étude de l'acquisition de l'anglais par des Chinois et des Indonésiens. Cette étude semble démontrer que la grammaire universelle est accessible aux adultes et que la période critique n'intervient donc pas à ce niveau-là. En ce qui concerne l'acquisition d'un nouveau système phonologique, les auteurs se posent la question de savoir si c'est vraiment les capacités

("abilities") d'acquisition qui ne sont plus disponibles ou si c'est une sorte de méta-capacité permettant leur utilisation qui fait défaut. Elles pensent que si l'on veut tester les capacités, il vaut mieux faire des "entraînements" et des "tests spécifiques" et non pas des études de longue durée sur le terrain.

La conclusion de cette article est que la compétence (au sens de "la faculté de langage déterminée biologiquement") reste accessible aux adultes et qu'il faut recourir à d'autres processus pour expliquer les différences de performance en acquisition de langues secondes à long terme entre enfants et adultes. MARTOHARDJONO et FLYNN contestent une "explication biologique généralisante" ("*sweeping*") et suggèrent de poser plutôt la question suivante: "Quels aspects du comportement linguistique sont affectés par l'âge?".

Les deux auteures rejoignent la tendance générale de cet ouvrage en demandant des enquêtes plus nuancées.

Université de Neuchâtel  
Institut de Linguistique  
Espace Louis-Agassiz 1  
CH-2000 Neuchâtel

Eva Roos  
Fabrice Smania