

# **BULLETIN CILA**

ORGANE DE LA  
COMMISSION INTERUNIVERSITAIRE SUISSE  
DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE

**23**

NEUCHÂTEL 1976

## Sommaire

J.-P. Métral: Chronique de la CILA .....	5
M. Berretta: Linguistica ed insegnamento della lingua materna: ricerche ed esperienze in Ticino .....	7
E. Roulet: Du répertoire verbal de l'enfant de six ans au répertoire verbal de l'adulte .....	18
R. Herzlich: Une expérience de micro-enseignement dans la formation des professeurs de français, langue étrangère .....	30
Les "Colloques de linguistique appliquée de Neuchâtel" (1972-1975) (E. Roulet) .....	46
I Enonciation et fonctions de communication (H. Holec) .....	48
II Discourse Analysis, Interpretative Procedures and Communicative Language Teaching (H. G. Widdowson) .....	56
III Error Analysis and the Nature of Simplification in Second- Language Acquisition (A. Valdman) .....	65

## Comptes rendus

Ervin-Tripp, S.: Language Acquisition and Communicative Choice (F. Redard) .....	74
Bouton, C. P.: L'acquisition d'une langue étrangère (F. Redard) .....	75
Cole, Leo R.: Language Teaching in Action (H. Weber) .....	77
Wilkins, D. A.: Second-Language Learning and Teaching (B. Charleston) .....	78
Richterich, R. et Scherer, N.: Communication orale et apprentissage des langues (J.-F. Maire) .....	81

Bühler, H.:	
Sprachbarrieren und Schulanfang (H. Joss) . . . . .	85
Ammon, U.:	
Dialekt und Einheitssprache in ihrer Sozialen Verflechtung	
Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule (H. Joss) . . . . .	87
Schwarz, R. (Hrsg.):	
Manipulation durch Massenmedien – Aufklärung durch Schule?	
(H. R. Egli) . . . . .	92
Kochan, B. (Hrsg.):	
Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens (H. R	
Egli) . . . . .	94
Andersson, A.:	
Sprachlaborpraxis (A. Nottaris) . . . . .	96
Rivers, W. M.:	
A Practical Guide to the Teaching of French (F. Redard) . . . . .	97
Wierlacher, A. et al. (Hrsg.):	
Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Nr. 1 (G. Merkt) . . . . .	98
Funke, H. G. (Hrsg.):	
Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre prak-	
tischen Verfahren (R. Zellweger) . . . . .	99
Van Ek, J. A.:	
The Threshold Level in a European Unit / Credit System for Modern	
Language Learning for Adults (H. Hauri) . . . . .	102
Alexander, L. G.:	
Mainline, Progress A and B (R. Siegwart) . . . . .	107
Ouvrages reçus . . . . .	109
<i>Laboratoires de langues</i>	
Jeanneret, R.:	
Le laboratoire de langues à cassettes PHILIPS AAC III . . . . .	110

## Chronique de la CILA

Le soussigné a l'agréable devoir de signer ici sa première chronique en tant que nouveau président de la CILA. Dans les tâches qui l'attendent, il sait qu'il pourra compter sur l'appui collégial des membres de la CILA et en particulier sur celui du Bureau, ce dont il leur est très reconnaissant.

Sans qu'il soit particulièrement disposé à verser dans le pessimisme, il éprouve néanmoins, en cette fin de 1975, quelques soucis quant à l'avenir de cette commission. En effet, le ralentissement de la conjoncture provoque des surprises notamment dans les budgets des pouvoirs publics. On voit déjà quelle orientation vont prendre nos Etats: les moyens mis à disposition pour la formation des maîtres vont diminuer, ce qui ne manquera pas d'influencer le nombre des stagiaires fréquentant nos cours et les crédits que les cantons allouent à la CILA.

Mais les difficultés financières ne sauraient nous réduire au silence. En effet, la mission de notre commission est avant tout de *coordonner* les efforts faits dans notre pays en matière de linguistique, théorique et appliquée, de faire des propositions lorsqu'elle le juge utile, enfin d'intervenir au besoin, si elle en a les moyens, afin de combler les lacunes les plus criantes. C'est ce qu'elle a fait, voici dix ans, lorsqu'elle a organisé les premiers cours d'initiation aux méthodes audio-visuelles, après avoir constaté que des écoles en nombre toujours plus grand s'équipaient en laboratoires de langue, sans disposer d'un corps enseignant suffisamment bien formé.

Il serait faux toutefois de confondre les activités de la CILA avec la seule organisation de cours d'introduction ou de perfectionnement. La lecture des *chroniques* précédentes montre qu'elles sont bien plus variées (*Bulletin*, travaux d'expertise, colloque, etc.). De plus, les raisons qui les suscitent n'ont pas de valeur "éternelle": elles changent parfois si rapidement qu'il est souvent devenu nécessaire de remettre en question ce qui, hier, paraissait acquis. Ce n'est pas le moindre intérêt du travail au sein de la Commission.

En voici un exemple immédiatement. Le nombre d'enseignants n'ayant jamais approché de laboratoire de langue a aujourd'hui fortement diminué. La demande en cours d'initiation, tels que nous les avons conçus ces dernières années, est par conséquent en baisse et cela d'autant plus que plusieurs cantons ont pris, dans ce domaine, le relais de la CILA, ce qui est réjouissant. Tirant la conséquence de ce changement dans les prémisses, la CILA a pris quelques mesures importantes.

C'est ainsi qu'elle a décidé de réexaminer, lors d'une journée de réflexion, les principaux problèmes relatifs aux cours d'initiation et de formation (nouvelle définition des buts à viser, niveau et économie des cours, etc.). Elle espère arriver par là à une nouvelle conception, plus proche des derniers

développements de la psycholinguistique et plus proche également de certains besoins concrets des enseignants. L'équilibre entre l'apport théorique et pratique des cours devra faire l'objet d'une nouvelle étude. Il n'est toutefois pas question d'abandonner les enseignements théoriques. Il y a encore trop de lacunes dans la formation des enseignants, en particulier dans le domaine de la linguistique générale, pour que l'on puisse envisager de supprimer les introductions théoriques; sinon, nous courons le risque de voir la motivation de l'enseignement par les méthodes AV disparaître et nos cours se transformer en transfert de recettes toutes prêtes. Le prochain cours d'initiation, organisé — et à nouveau centralisé — à Neuchâtel (cela pour des raisons d'économies) du 27 septembre au 8 octobre 1976, devrait concrétiser le changement d'orientation envisagé.

On sait que la CILA a renoncé à organiser un cours d'initiation en 1975. En revanche, elle a mis sur pied un cours de perfectionnement consacré à *l'intégration du laboratoire de langue dans l'enseignement secondaire*, qui a eu lieu à Genève du 13 au 17 octobre 1975. Quarante-quatre personnes y ont participé, dont les deux tiers provenaient de Suisse romande. Le cours a remporté le succès habituel et nous tenons à en féliciter M. Georges de Preux, directeur du cours.

Pour 1976, outre le cours d'initiation dont il est question plus haut, la CILA organise en mars, à l'Université de Neuchâtel, sous la responsabilité de M. Eddy Roulet, un colloque dont le thème sera *l'enseignement de la compétence de communication*, avec la participation de nombreux spécialistes étrangers: D. Coste (CREDIF), R. Duda, H. Holec, P. Riley (CRAPEL), T. Johns (Birmingham), M. Rivas (Paris IX Dauphine), D. Wilkins (Reading) et O. Willeke (Bielefeld).

Par ailleurs, la CILA a décidé de s'adjoindre un observateur provenant du canton du Tessin, afin de faciliter la coordination avec la Suisse italienne.

En terminant cette chronique, je tiens à rendre hommage à M. Eddy Roulet, qui a présidé la CILA pendant deux périodes. Notre commission doit beaucoup à l'entregent et au dynamisme dont M. Roulet a fait preuve malgré ses lourdes tâches professionnelles. Sous sa direction, la CILA s'est imposée et a acquis une image de marque flatteuse. Qu'il en soit chaleureusement remercié ici. Arrivé au terme de son mandat statutaire, M. Roulet reste cependant actif parmi nous, à la fois comme rédacteur du *Bulletin* et comme membre du Bureau.

Université de Genève

Jean-Pierre Métral

## Linguistica ed insegnamento della lingua materna: ricerche ed esperienze in Ticino

### 1. La riforma della scuola media e i problemi per l'italiano

Nel Cantone Ticino è prossima l'entrata in vigore di una importante riforma, già approvata in sede legislativa, della scuola secondaria inferiore: l'istituzione di una scuola media *unica* obbligatoria. Tale scuola, di durata quadriennale, sostituirà gli attuali Ginnasio e Scuola Maggiore, che oggi separano gli allievi all'uscita della scuola elementare, cioè, qui, già dal sesto anno di scolarità. La fase di preparazione di questa riforma è stata, ed è, incentrata fra l'altro su due attività: la formulazione di nuovi programmi d'insegnamento, delle diverse materie, e l'aggiornamento degli insegnanti.

Per quanto riguarda la materia di cui ci siamo occupati da vicino e che qui ci interessa, l'italiano, uno dei problemi più difficili, e insieme più interessanti, che è emerso sia nella preparazione del nuovo programma, sia nell'aggiornamento degli insegnanti, sia ancora nella sperimentazione didattica, è quello dei rapporti tra 'scienza' della lingua e insegnamento della medesima, cioè tra linguistica e insegnamento della lingua materna, nel nostro caso.

Questo anche perchè, aggiungiamo tra parentesi, per quanto riguarda l'italiano tali rapporti sono ancora quasi inesistenti a livello istituzionale: non vi sono ricerche, esperienze, materiali bibliografici relativi alle applicazioni della linguistica all'insegnamento dell'italiano abbondanti e di buon livello come ne esistono, per es., per il francese. Solo assai di recente si sono avviati in Italia movimenti, a cavallo fra il mondo accademico e la scuola, che promettono buoni risultati (pensiamo per es. al GISCEL, Gruppo d'Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, interno alla Società di Linguistica Italiana). Ma soprattutto quando, nel 1972, iniziò in Ticino il lavoro di cui qui riferiamo, il panorama degli studi era abbastanza desolante, per chi come noi sentiva il bisogno non più di principi teorici e di affermazioni generiche, ma di proposte innovative concrete e soluzioni valide.

I problemi che ci si presentavano erano di due ordini, e riguardavano da un lato specificatamente i rapporti tra linguistica e didattica, in particolare per quanto attiene all'ambito della grammatica, e dall'altro i rapporti tra linguisti, o più genericamente, tra 'esperti', ed insegnanti. Il primo era il problema 'interno', esprimibile nelle forse banali ma eterne domande: bisogna ancora 'fare grammatica', a scuola? E se sì, quale grammatica? E come? ; l'altro era il problema 'esterno' dell'organizzazione dell'aggiornamento degli insegnanti: autoformazione o corsi organizzati? lezioni cattedratiche o lavori seminariali? sistemi direttivi, o autogestione? Eccetera eccetera.

Ovviamente, questi due ordini di problemi sono strettamente collegati, ed hanno larghe intersezioni: li tratteremo qui separatamente, per quanto possibile, solo per renderci più facile il discorso.

## 2. L'aggiornamento degli insegnanti

Sin dall'inizio era stata chiara l'enorme importanza del *recyclage* dei docenti attualmente in carica nel settore medio inferiore, prima dell'inizio della nuova scuola. Si può ottenere, infatti, una scuola veramente nuova solo a patto che siano in qualche modo 'nuovi' anche gli insegnanti: pensiamo, per es., alla riforma italiana del 1963 (istituzione della Scuola Media Unica), sostanzialmente fallita fra l'altro, o forse soprattutto, perché lasciò intatte la precedente mentalità e preparazione, scientifica e didattica, degli insegnanti. Riforme di questo genere, se vogliono essere vere riforme, devono toccare anche e soprattutto l'attività didattica che si svolge nella scuola, non solo istituzioni e orari e programmi e tutto quanto vi è di 'esterno'.

Per l'aggiornamento e l' 'abilitazione' degli insegnanti alla nuova scuola media unica dunque si sarebbe potuto pensare a corsi intensivi di tipo — più o meno — 'accademico', basati su lezioni di esperti e relativamente staccati dall'attività didattica. In questo modo la sperimentazione dei nuovi programmi sarebbe stata rimandata ad un secondo momento, in cui gli insegnanti, una volta seguito il corso — o i corsi — avrebbero potuto portare nella pratica didattica le loro nuove conoscenze, applicando i nuovi programmi.

Ma una tale separazione della teoria dalla prassi, della 'conoscenza' dall' 'azione', non parve in alcun modo operativa: si preferì invece lavorare nella prospettiva di un'autoformazione permanente degli insegnanti, unendo insieme per quanto possibile aggiornamento scientifico e pratica didattica. Anzitutto già i progetti dei nuovi programmi non furono elaborati da esperti staccati dal mondo della scuola, ma da commissioni di cui facevano parte molti insegnanti; ad uno stadio intermedio di elaborazione, essi furono anche sottoposti all'attenzione e alla critica, mediante consultazione, di tutto il mondo insegnante interessato del cantone.

Tale operazione capillare di sensibilizzazione di tutti i docenti fu poi portata avanti con la pubblicazione e distribuzione, a cura dell'Ufficio Studi e Ricerche del Dipartimento della Pubblica Educazione, di " *monografie* su problemi dell'insegnamento nella scuola media", fascicoli in cui si fornivano esemplificazioni e completamenti delle proposte contenute nei nuovi programmi. Queste pubblicazioni, che fra l'altro informavano i docenti sulle esperienze didattiche nuove in corso o realizzate, sono state e sono molto utili

per favorire l'autoaggiornamento del corpo insegnante. Infine, sono stati organizzati, veri e propri 'corsi di aggiornamento', articolati in modo da unire il *recyclage* scientifico al lavoro didattico, in particolare alla sperimentazione dei nuovi programmi.

Per quanto riguarda l'italiano, il primo corso è stato organizzato sull'arco dei due anni scolastici 1974-75 e 1975-76; siamo dunque, nel momento in cui scriviamo, all'inizio del secondo anno, ed è ancora presto per tirare le somme, certamente: ma vorremmo qui semplicemente riferire i punti salienti del lavoro fatto e i maggiori problemi affrontati.

Dal punto di vista organizzativo, nel primo anno — e così sarà anche nel secondo — il corso fu articolato in una prima parte intensiva, due settimane estive ad orario pieno, ed una seconda parte estesa a tutto l'anno scolastico, con riunioni pomeridiane quindicinali. A questa ripartizione corrisponde una suddivisione anche interna, essendo state dedicate le prime due settimane ad aspetti più teorici della materia, ed il resto dell'anno alla traduzione didattica dei medesimi (abbiamo così un poco recuperato, ed era forse inevitabile, quella separazione fra 'teoria' e 'prassi' cui accennavamo sopra).

Ancora per l'aspetto esterno, c'è da riferire un particolare, non privo di importanza: i docenti che partecipavano al corso, tutti volontari, non hanno avuto alcuno sgravio di orario d'insegnamento nello scorso anno scolastico, né l'avranno nel prossimo. Ciò ha reso indubbiamente assai più faticoso e problematico il lavoro; c'è da sperare che almeno per i prossimi corsi si possa ottenere quel minimo di sgravio, due ore settimanali, che è stato proposto dall'Ufficio Studi e Ricerche nel nuovo "progetto di regolamento sui corsi di aggiornamento permanente e di abilitazione all'insegnamento".

Il problema principale del corso, dal punto di vista interno, era stato ovviamente quello dei contenuti. In particolare, per quanto riguarda la parte di linguistica, che qui ci interessa mettere a fuoco, non fu facile decidere quale spazio lasciarle (e naturalmente, *quale* linguistica insegnare, e *come*). Nelle due settimane estive ben otto giorni su dieci furono dedicati alla linguistica o a problemi ad essa connessi: semiologia, modelli grammaticali, sociolinguistica; "parte del leone", quindi, ma giustificabile in riferimento agli obiettivi dell'insegnamento proposti dal nuovo programma di italiano, cui accenneremo più avanti. Alla messa a punto del programma parteciparono anche gli insegnanti che seguivano il corso, e il loro intervento fu assai importante per ridimensionare un piano di lavoro iniziale, troppo ambizioso.

L'obiettivo principale che ci si era proposto, infatti, era quello di sviluppare nei partecipanti uno spirito critico nei confronti della linguistica moderna e delle sue applicazioni alla didattica, perché ciascuno di loro potesse, in seguito, orientarsi sia a livello teorico, nella prospettiva di una autoformazione permanente, sia a livello didattico, sapendo, per es., valutare

e utilizzare nuovi libri di testo, creare esercizi, ecc. Doveva essere, insomma, una preparazione molto aperta, l'esatto contrario di una lista chiusa di nozioni, ma nel medesimo tempo implicava necessariamente quale solida base alcune nozioni istituzionali: un piano abbastanza ambizioso, appunto.

Argomento principale in gioco, all'interno della linguistica, era la grammatica (intesa in senso lato, ovviamente, e con tutti i problemi ad essa collegati). Per essa il nostro piano di lavoro prevedeva, in ragione di scelte già anteriori, legate al nuovo programma, di evitare la semplice sostituzione di un modello, quello tradizionale, con un altro più moderno — fosse questo di tipo martinetiano o chomskyano o altro —, e di dare quindi non le nozioni di un unico modello teorico, di una sola grammatica appunto, ma piuttosto una panoramica critica di alcuni fra i più importanti modelli linguistici: i più importanti, ovviamente, non in assoluto, ma in prospettiva didattica.

È chiaro che è molto più difficile, in un periodo di tempo limitato, presentare e confrontare tra loro diverse grammatiche, che non presentarne ed esaminarne una sola; tuttavia, dal punto di vista dell'utilità a lunga scadenza, ed anche della capacità critica, pensiamo che tale soluzione sia di molto superiore. Anzitutto è molto importante, per un insegnante, tenere sempre presente che non esiste *la* grammatica, una sola e quella sola giusta, ma *molte* grammatiche diverse possibili, e, se tocca ai linguisti giudicare quale sia la migliore, o quali siano le migliori, per *descrivere* la lingua, tocca all'insegnante giudicare quale sia la migliore per *insegnare* la lingua: quindi è per lui più importante possedere dei validi criteri di valutazione delle grammatiche, che le nozioni di 'una' grammatica. In secondo luogo sappiamo bene ormai che i modelli teorici, le grammatiche appunto, non sono assoluti, ma nascono e muoiono e mutano nel tempo, anzi sempre più rapidamente: occorre quindi da un lato relativizzare ogni soluzione, dall'altro mettersi nella prospettiva di un aggiornamento permanente.

Una preparazione assai impegnativa, quindi, se non si vuole studiare solo una grammatica, da applicare poi pari pari nella scuola, ma passarne in rassegna più d'una, e criticarle e paragonarle tra loro, cercando di ricavare dei criteri di validità che possano essere utili anche in futuro, per valutare — sempre a fini applicativi — altre, nuove teorie. Impegnativa, ed anche frustrante, in qualche modo, in quanto non fa che proporre soluzioni, e scartarle, rivoluzionando così radicalmente l'atteggiamento tradizionale dell'insegnante, secondo cui esiste *una* Verità e una sola. Uno dei rischi impliciti in questo nostro piano di lavoro era quello di rimanere nella superficialità, nella mera informazione nozionistica, l'esatto opposto nel nostro obiettivo. Ha contribuito qui molto, ad evitare nella misura del possibile questo pericolo, il metodo di lavoro adottato, che lasciava il più ampio spazio ai seminari e alla discussione. Per stimolare l'intervento

personale di ciascuno dei partecipanti, condizione *sine qua non* del raggiungimento del nostro obiettivo, sono stati tra l'altro organizzati, in quelle due prime settimane estive a cui qui facciamo riferimento, piccoli gruppi, che lavoravano prima separatamente sulla base di schede di lavoro appositamente preparate, contenenti domande ed esercizi, e poi si riunivano in seminario collettivo portando alla discussione e al confronto i risultati del precedente lavoro. Pertanto gli argomenti delle 'lezioni', che in genere aprivano ciascuna giornata, trovavano approfondimento e più ampia discussione non solo nel dibattito successivo, ma anche in questi gruppi di lavoro e nei seminari. I gruppi di lavoro in cui i partecipanti al corso si sono divisi sono stati formati, per decisione collettiva, non a caso, ma tentando, nella misura del possibile, di riunire in ciascuno preparazioni, competenze ed esperienze diverse, in base alla formazione (universitaria o non), alla scuola (Ginnasio o Scuola Maggiore) e classi di insegnamento, alle conoscenze e letture precedenti di ciascuno. Alla prova dei fatti, ciò si è rivelato assai positivo. Positivo anche, cioè funzionale, si è rivelato il numero totale dei partecipanti, venticinque circa, e il numero medio, quattro-cinque persone, dei piccoli gruppi di lavoro.

Vorremmo qui mettere nella maggior evidenza possibile l'importanza che ha avuto, nell'economia del corso, il fatto che i lavori dei gruppi, e i seminari, non procedessero 'a briglia sciolta', ma fossero accuratamente strutturati per mezzo di quelle schede (una trentina) cui s'è accennato. Le domande e gli esercizi in esse contenuti permettevano anzitutto, ovviamente, di verificare che i concetti prima esposti nelle lezioni fossero stati recepiti, in modo da poter procedere con sicurezza o, viceversa, soffermarsi su eventuali punti oscuri; poi, soprattutto, stimolavano la verifica operativa di tali concetti su materiali concreti, e quindi il ragionamento. L'aver o meno la risposta esatta alle domande ed agli esercizi aveva scarsa importanza: fondamentale era lo stimolo alla riflessione e alla discussione. Abbiamo detto del rischio della superficialità; dato il 'taglio' del nostro discorso, e gli obiettivi che ci si proponeva, ve n'era però un secondo, quello di una eccessiva relativizzazione di ogni possibile soluzione, soprattutto del problema della grammatica, che, come si diceva, era per noi centrale. Se ogni possibile modello teorico esaminato veniva per qualche motivo accantonato, si rischiava di giungere poi di fronte ai concreti problemi didattici totalmente disarmati, o meglio armati di principi teorici, ma non di soluzioni immediate. Abbandonare ogni tipo di grammatica, o all'opposto ritornare alla pur criticatissima grammatica tradizionale, potevano essere — e lo sono, spesso, infatti — lo sbocco finale della nostra impostazione piuttosto critica del 'modernismo'.

Per evitare questi rischi si è dovuto, in pratica, scendere ad un compromesso, ed elaborare un modello didattico di grammatica, che, approfondito e discusso al corso, è stato proposto come soluzione transitoria.

Si è detto cioè: non abbiamo un modello teorico assoluto che si possa trasferire pari pari nella didattica, una descrizione scientifica dell'italiano sufficientemente potente, semplice e coerente, da cui ricavare una descrizione didattica; tuttavia, non vogliamo rinunciare del tutto alla grammatica: elaboriamo dunque noi, sulla base di alcuni principi teorici già accettati dal nuovo programma di italiano, una grammatica che possa servirci *hic et nunc*, senza pretendere che abbia un valore assoluto. Di questo modello, che è stato oggetto della sperimentazione didattica condotta dai partecipanti al corso nell'anno scolastico 1974-75, diremo qualcosa più avanti.

### 3. Tra linguistica e insegnamento della lingua materna: il programma di italiano

Si legge spesso che due sono i maggiori problemi per una applicazione della linguistica moderna all'insegnamento dell'italiano come lingua materna: anzitutto — e questo è valido per tutte le lingue — il livello di estrema astrattezza e formalizzazione raggiunto dalla linguistica contemporanea, che impedisce un trasferimento *tout court* dei suoi concetti e metodi alla scuola, e alla scuola dell'obbligo in particolare; in secondo luogo — e questo è valido soprattutto per l'italiano — il fatto che gli studi linguistici non abbiano per ora fornito una descrizione soddisfacente della nostra lingua, una grammatica scientifica cioè, da cui ricavare una grammatica didattica.

Di qui, si dice, la crisi dell'insegnamento linguistico, che, una volta messe in discussione le soluzioni tradizionali, non riesce a trovare valide alternative ad esse (e di qui, se si vuole, quel doppio rischio sopra citato, di ricadere nella grammatica tradizionale, o di abolire del tutto la grammatica).

Ora, questi sono indubbiamente dei problemi, ma, a nostro avviso, non sono i problemi fondamentali. La crisi dell'insegnamento linguistico sta non nel rinnovamento di teorie e metodi grammaticali, ma nel rinnovamento degli *obiettivi*. Nuovi manuali, libri di testo, schedari di esercizi ecc. sono insoddisfacenti non tanto o non soprattutto dal punto di vista teorico, quanto perché conservano, più o meno nascostamente, gli obiettivi dell'insegnamento più tradizionale.

Tali obiettivi tradizionali sono, sintetizzando molto, l'insegnamento di un tipo unico di lingua (italiano scritto letterario), e la preminenza data all'analisi della lingua (analisi grammaticale, analisi 'logica') sull'uso della medesima. E' chiaro che si possono perseguire tali obiettivi anche attraverso metodi non tradizionali: per es., si possono esercitare le regole del 'corretto' italiano per mezzo di esercizi strutturali, o analizzare sistematicamente frasi per mezzo di alberi (invece che con le categorie tradizionali dei 'complementi'); questo è

appunto quanto propongono molti testi di grammatica 'non-tradizionali' italiani.

Su un capovolgimento di questi obiettivi insiste particolarmente il nuovo programma di italiano per la scuola media, pubblicato su "Scuola Ticinese" 27 (giugno 1974). Anzitutto, come già s'era accennato, tale programma propone di *non* 'abolire la grammatica', ma di continuare a fare nella scuola media una qualche 'riflessione sulla lingua', con due motivazioni e scopi fondamentali: la terapia delle specifiche difficoltà linguistiche degli allievi, e lo sviluppo della competenza linguistica, a livello soprattutto sintattico e semantico. Dice testualmente il programma:

"Per quanto riguarda più strettamente la riflessione nel senso di grammatica 'esplicita', sarà da ricordare che le definizioni, la terminologia e in generale tutto l'apparato teorico grammaticale-linguistico non servono, in quanto tali, agli allievi, ma solo in quanto necessari a una riflessione il cui scopo ultimo è ancora quello di migliorare l'uso che gli allievi fanno della lingua.

Occorrerà pertanto dare la prevalenza all'aspetto *produttivo* su quello analitico-ricognitivo, sia nel momento della riflessione che nel momento degli esercizi" (p. 10, corsivi nostri)

"Come tipo di italiano da insegnare . . . fondamentale sarà l'*abbandono del criterio del modello unico* a favore di una pluralità di livelli e registri fra i quali si insegna all'allievo a operare una scelta in base a esigenze espressive e situazionali" (p. 8, corsivo originale).

Questi sono, secondo noi, i punti chiave del nuovo programma, che derivano dal considerare la linguistica moderna come fonte non puramente di modelli e tecniche d'analisi sostitutivi di quelli tradizionali, ma di principi generali. Infatti la scelta di dare la preminenza alla *produzione* linguistica sull'analisi deriva dalla linguistica generativa, in opposizione ai modelli tassonomici come quello della grammatica tradizionale o anche dello strutturalismo bloomfieldiano; l'importanza data alle diverse varietà e funzioni della lingua deriva dalla sociolinguistica e dalla pragmatica. I concetti di competenza linguistica e di competenza comunicativa entrano così nell'insegnamento della lingua materna come nuovi obiettivi, in sostituzione di quelli tradizionali (conoscenza delle regole della lingua 'corretta', capacità analitica e definitoria).

Altri due importanti principi collegati con questi, su cui il programma si sofferma, sono in primo luogo l'esigenza di non procedere, nella riflessione sulla lingua, per settori isolati, in modo atomistico (come si faceva tradizionalmente: prima si studiava l'articolo, poi il nome, e così via), ma di tenere sempre presente la globalità del funzionamento della lingua; in secondo luogo, la preminenza — a cui abbiamo già accennato — data ai livelli sintattico

e semantico della lingua, rispetto a quelli, morfologico e fonologico-ortografico, tradizionalmente privilegiati.

A livello metodologico infine ci pare non trascurabile la proposta di far partire la riflessione sulla lingua da materiali prodotti dagli allievi medesimi, contro il procedimento tradizionale in cui si sottoponevano all'attenzione dei ragazzi sempre e solo materiali prodotti da altri (i 'buoni' autori, di solito). Questa scelta può avere positive conseguenze per la motivazione del lavoro.

Molto sinteticamente, queste erano le proposte del nuovo programma di italiano: ad esse si è cercato di dare applicazione con la sperimentazione didattica dello scorso anno scolastico.

#### 4. La sperimentazione e il 'modello' didattico di grammatica

Le proposte del programma, nel campo della grammatica, si situavano ancora ad un certo livello di generalità e di astrattezza, reso necessario dai motivi che abbiamo sopra esposto: rapida obsolescenza delle 'grammatiche', e prioritaria importanza degli obiettivi. Per una sperimentazione del programma è stato quindi indispensabile scendere più in concreto, dando a quei principi generali dei contenuti applicativi.

La sperimentazione cui accenniamo è stata incentrata, in verità, non solo sul problema della grammatica, ma anche sull'approccio al testo letterario, e sull'insegnamento tematico (cioè per centri di interesse): ma qui ci interessa riferire solo del primo argomento, che d'altra parte è stato il più importante, nell'economia dei lavori.

Di 'grammatica', intesa in senso lato, il gruppo di docenti che seguivano il corso, assieme ai suoi animatori, ha elaborato e utilizzato ben 160 schede di lavoro: un eserciziaro quasi completo, dalla mole non indifferente. Tali schede possono essere suddivise in: (a) esercizi-test, che furono utilizzati all'inizio dell'anno, assieme ad un questionario socio-linguistico, per avere un quadro complessivo e individualizzato delle competenze linguistiche e del retroterra socioculturale degli allievi interessati alla sperimentazione; (b) esercizi di produzione, di morfologia e di sintassi, per il recupero delle difficoltà linguistiche degli allievi, e lo sviluppo della loro competenza; (c) esercizi di lessico e in generale di semantica; (d) esercizi di riflessione sulla sintassi della frase semplice e complessa; (e) esercizi sulle varietà - sottocodici e registri - e funzioni della lingua.

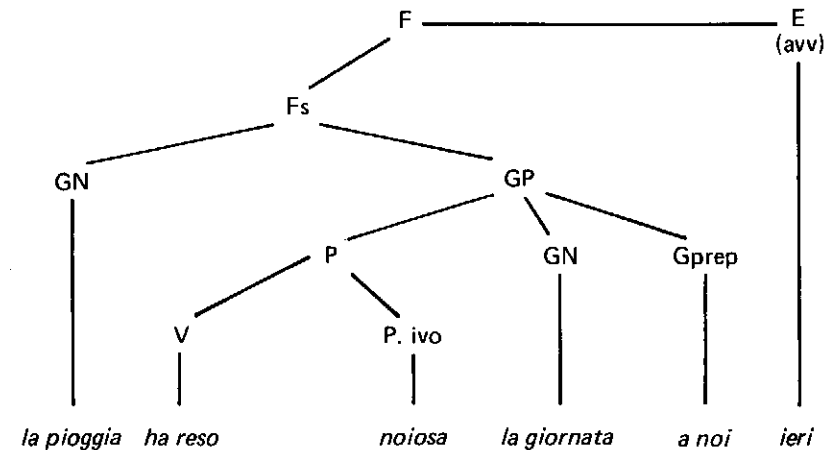
Qualche parola, per quanto lo spazio ce lo consente, sul gruppo (d), gli esercizi-schede di riflessione sintattica, gli unici che, richiedendo una qualche esplicitazione teorica, necessitavano di un 'modello' coerente retrostante (gli altri gruppi si basavano piuttosto su una grammatica 'implicita').

Il modello sintattico a cui tali esercizi facevano riferimento è assai semplice, ma insieme coerente e abbastanza potente, nel senso che riesce a spiegare bene le frasi dell'italiano (moltissime, se non tutte). Esso è composto da una componente che potremmo chiamare generativa, che spiega le frasi semplici di partenza, e da una seconda componente trasformazionale, che spiega le frasi semplici trasformate e le frasi complesse; è un modello sintattico, non semantico, se non in alcuni spunti di partenza per l'analisi della frase semplice (definita come formata da un predicato e dai suoi argomenti); come tale, è 'di superficie', non profondo (e infatti recupera almeno in parte le tradizionali 'parti del discorso'), e 'frasale', non 'testuale' (unità base è la frase predicativa).

I maggiori vantaggi di questo modello sono la semplicità e la 'potenza' soprattutto nell'analisi delle frasi complesse; i difetti sono quelli, ormai ben noti, di qualsiasi modello di superficie, e frasale (incapacità di rendere conto di certi fenomeni linguistici, da cui prendono spunto invece i modelli - grammatiche - 'profondi' e 'testuali').

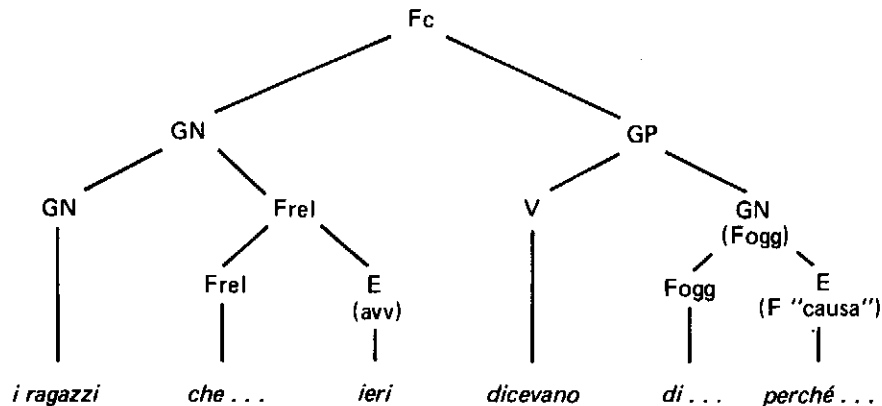
Riportiamo, a titolo di esempio, le analisi di due frasi secondo questo nostro modello.

Una frase come: *È la pioggia, che ieri ci ha reso noiosa la giornata?* è considerata come la trasformazione (doppia: interrogativa, e di 'messa in rilievo' di *la pioggia*) della frase semplice *La pioggia ci ha reso noiosa la giornata*, espansa da *ieri*. L'albero relativo sarà quindi



dove F = frase, Fs = frase semplice, E = espansione, avv = avverbio, GN = gruppo nominale, GP = gruppo del predicato, P = predicato, P.ivo = predicativo, Gprep = gruppo preposizionale.

La frase *I ragazzi che abbiamo incontrato ieri dicevano di non andare a vedere questo film, perché non è bello*, avrà la seguente rappresentazione (qui semplificata molto):



dove Frel = frase relativa, Fogg = frase oggettiva, F "causa" = frase causale.

In questo secondo esempio si vede bene il passaggio dalla sintassi della frase semplice a quella della frase complessa (Fc): sia le espansioni che i gruppi nominali possono essere sostituiti da intere frasi, le quali a loro volta possono essere ancora espanso da altre frasi. La ricorsività permette così di semplificare l'analisi delle frasi.

Aggiungiamo che anche le frasi inserite in altre frasi possono subire trasformazioni del tipo visto prima: qui l'oggettiva e la causale hanno subito la trasformazione negativa.

Come si vede, gli alberi tendono ad essere piuttosto complicati, quando si tratta di rappresentare frasi complesse; dal punto di vista didattico questa è senza dubbio una difficoltà. Ma il mezzo grafico di rappresentazione non è mai per noi altro che, appunto, un mezzo per rendere più chiari certi concetti: non diventa mai il fine del lavoro di riflessione. Non sarà chiesta certamente quindi al ragazzo la costruzione di alberi complicati come prestazione individuale: eventualmente, essa sarà frutto di lavoro e riflessione di gruppo, guidato dall'insegnante.

Sull'utilizzazione di questo materiale e sul resto delle schede, che la limitatezza dello spazio ci impedisce di presentare, non c'è molto da dire; il dato più

ma dagli insegnanti, i medesimi partecipanti al corso, che tendevano talvolta a rifiutare l'utilizzazione di un materiale sulle cui basi teoriche non si sentivano ancora sufficientemente sicuri.

Una validazione generale della nostra esperienza, poi, è stata affidata solo al giudizio, molto positivo per ora, dei suoi partecipanti, e non a dati statistici, che non potevamo avere per difficoltà e intrinseche alla materia, e organizzative; per avere gli elementi per una valutazione definitiva occorrerà comunque attendere la fine del secondo anno di corso e di sperimentazione.

Ufficio Studi e Ricerche  
Dipartimento della Pubblica Educazione  
CH-6500 Bellinzona

Monica Berretta

## Du répertoire verbal de l'enfant de six ans au répertoire verbal de l'adulte

### 1. La maîtrise de la langue maternelle à l'entrée à l'école

Les conceptions traditionnelles de la pédagogie de la langue maternelle se fondent sur l'idée que l'enfant maîtrise très imparfaitement sa langue à l'entrée à l'école primaire, et ne sait ni la déchiffrer ni la transcrire. Tout l'effort du maître consiste par conséquent à purifier la langue de l'élève en la débarrassant des erreurs qui l'entachent et à en obtenir une orthographe correcte. Plus récemment, sous l'influence de la linguistique structurale, on s'est avisé que le problème de l'orthographe n'était pas de seule transcription dans une langue comme le français où les deux codes, écrit et oral, sont caractérisés par une nette dissymétrie et un fonctionnement relativement autonome; on a reconnu ainsi une distinction entre la langue parlée que possède l'enfant à son entrée à l'école et la langue écrite qu'il doit y apprendre, et développé une pédagogie orientée vers l'acquisition d'un nouveau code. C'est un premier pas vers une saine compréhension des rapports entre la langue de l'enfant et celle qu'on lui enseigne à l'école, mais un premier pas modeste, car si l'on reconnaît enfin à la langue parlée standard un statut comparable à celui de la langue écrite, on n'en considère pas moins la langue parlée par l'enfant comme pauvre, "débraillée", fautive. De l'ancienne à la pédagogie dite nouvelle, si nous exceptons quelques rares tentatives de rénovation plus radicale (en particulier dans certaines classes du canton de Neuchâtel et de la région parisienne, dont nous reparlerons), les présupposés n'ont pas changé et si l'on admet le français parlé standard, on refuse toujours dans le milieu scolaire la langue de l'enfant: la plupart des traits de la prononciation, du vocabulaire ou de la syntaxe de l'enfant qui n'appartiennent pas au français standard, bien qu'ils se retrouvent dans la langue des adultes, sont immédiatement relevés, corrigés et pénalisés, souvent d'un ton sarcastique.

C. Duneton donne une description saisissante de cette attitude dans son ouvrage *Parler croquant* (Paris, Stock, 1973, 174-175); en voici un extrait éloquent:

"Il y avait toujours des naïfs qui se faisaient prendre. Si le gosse, après mûre réflexion, avait écrit dans sa pénible petite rédaction: "Mes camarades et moi sommes allés jouer à la glissade sur le gode" — ce qui était rigoureusement exact — il pouvait s'attendre à une fameuse surprise! "Le gode? s'étonnait l'institutrice, qu'est-ce que c'est que ça, le "gode"?". Il articulait le mot avec insistance et dégoût. "Qu'est-ce que tu veux dire?" Dans la classe, les dégoûtés qui saisissaient l'étendue du désastre se mettaient à ricaner. Le coupable faisait des yeux ronds et avait les oreilles rouges. "Hein? un gode! Tu peux m'expliquer ce que c'est qu'un gode?" tonnait le maître de l'école! Le même ne savait plus où se mettre. Dans sa cervelle, l'image du gode défilait, avec la glace, tout ... Il était sûr pourtant que le gode ... Ses parents ... tous les jours ... Et puis ça devenait comme dans un rêve, il n'était plus sûr de rien — il attendait la baffa, il se préparait

... "Qu'est-ce qu'il fallait dire?" grognait le maître indigné, qui savait du reste parfaitement ce qu'était un gode, qui le savait, lui aussi depuis l'enfance — depuis toujours. Les doigts des grands se levaient: "Un étang, M'sieur!". (...) "Un étang! reprenait l'instituteur à pleins poumons, un étang! ... Un gode! Tu en es un beau gode, toi, tiens!" La classe riait, le gosse pliait sous le sarcasme. Il avait honte. Il se ratatinait sur sa table ou bien il continuait à regarder droit devant lui d'un air bête. "Ahuri!" clamait l'instituteur en lui jetant son cahier.

Après quelques incartades de la sorte, l'écolier en tablier bleu savait à quoi s'en tenir. Il réfléchissait deux fois avant d'écrire quelque chose. Il réfléchissait même tellement qu'il n'osait plus rien écrire du tout, et surtout pas ce qu'il avait vraiment fait la veille. Ou alors il inventait une petite anecdote d'après les mots dont il était sûr, les mots du livre, en choisissant de préférence ceux qu'il n'avait jamais entendu dire par ses parents, ni dans la cour ni sur la route. C'était la seule façon de ne pas se tromper. Il apprenait à avoir honte, il apprenait le français. Et pourtant le gode, avec sa glace peu sûre, sa boue séchée autour, le vent d'hiver sur la gelée blanche (la brade), le gode ce n'était pas l'étang! Il avait glissé sur le gode, il n'avait pas glissé sur l'étang! J'en suis sûr: j'y étais."

A vouloir ainsi extirper (pour reprendre un terme révélateur du manichéisme des tenants de la pédagogie traditionnelle) de la langue de l'enfant ce qui n'est pas conforme à la norme standard, on décourage définitivement l'enfant de s'exprimer (pour s'étonner ensuite que l'expression verbale de l'adolescent soit si pauvre et si maladroite!). En effet, l'enfant n'éprouve aucun plaisir à utiliser dans le milieu scolaire une langue qui y est systématiquement dépréciée, pour ne pas dire pénalisée et ridiculisée, et est incapable d'exprimer ce qu'il a envie de dire dans le code plus formel dont l'école ne lui donne qu'une connaissance grammaticale. Le problème est posé clairement par H. Rosen: "If you are going to replace, for certain purposes, one set of forms with another and give yourself to it single-mindedly, there is a good chance that you will teach children to be silent. You run the risk that they will lose confidence in the old without gaining confidence in the new. Alternatively they may end up with a grammar which you find more acceptable but with which they have little or nothing to say" ("A Social View of Language in School", in *The Space between English and Foreign Languages at School*, Londres, CILT, 1974, 22). Mais le problème est plus grave et le mal ainsi causé plus insidieux, car il ne touche pas seulement la capacité d'expression de l'enfant: si l'on sait que la langue qu'il parle est une composante essentielle de l'identité et de l'intégrité personnelles et culturelles d'un individu, la condamnation et les sarcasmes qui visent celle-ci ne peuvent manquer d'affecter celles-là. R. Berger, un des principaux animateurs d'une expérience québécoise remarquable dans ce domaine, le projet Français III, note avec pertinence: "L'identité sentie par l'enfant entre son langage et son 'moi' fait que toute intervention corrective visant son langage risque d'être interprétée comme un jugement de valeur sur sa personne" (*Français III, Cadre théorique provisoire*, Montréal, Service des moyens techniques d'enseignement, 1972, 11).

Le seul moyen d'échapper à cette impasse, c'est d'admettre que l'enfant qui arrive à l'école primaire possède une langue cohérente et suffisamment riche pour répondre à ses besoins de communication. Et que le but de l'école n'est ni de corriger, ni d'exhausser cette langue, ni de lui en substituer une autre, mais d'en reconnaître tout d'abord la rigueur et la richesse, même si elles échappent à la norme, avant de la compléter par d'autres variétés du français, y compris le français standard, dont l'adolescent et l'adulte pourront avoir besoin. Il s'agit, en d'autres termes, d'élargir les possibilités d'expression de l'enfant, sans rien perdre de la richesse et de l'aisance initiales.

Nous avons parlé jusqu'ici, pour simplifier, de la langue de l'enfant de six ans comme s'il s'agissait d'un code unique, homogène, nettement circonscrit et commun à tous les enfants d'âge préscolaire. De fait, l'enfant possède un répertoire verbal comprenant déjà *plusieurs* variétés du français et qui peut varier considérablement d'un individu à l'autre. Un enfant de six ans n'utilise pas la même variété du français pour communiquer avec ses parents, avec son institutrice et avec ses pairs (frères et soeurs, camarades), et, avec ces derniers, il n'utilise pas la même variété du français en classe et dans la cour. En outre, d'un enfant à l'autre, la nature et l'étendue du code verbal peuvent varier, en fonction principalement de facteurs socio-culturels.

On a pu établir par ailleurs une corrélation frappante entre la réussite scolaire et le milieu socio-culturel de l'enfant. Les chiffres publiés récemment en Suisse romande viennent confirmer les observations faites en France dans les années soixante. Une comparaison pour l'année 1972/1973, dans le canton de Neuchâtel, entre l'ensemble des élèves et les élèves avec retard scolaire par rapport à l'appartenance socio-économique du soutien légal, révèle entre autres ceci: "Le fait caractéristique se rapporte à la catégorie 'Travailleurs et employés': alors que 58 % de la population scolaire appartiennent à cette catégorie, pour les élèves retardés, la proportion s'élève à 73 % en 1ère année. Il s'agit là d'un écart considérable. Ce phénomène se répète à tous les degrés et, depuis plusieurs années, on n'enregistre aucune variation notable de cette tendance" (*Statistiques et scolarité 2: Quelques aspects du retard scolaire*, Neuchâtel, Département de l'Instruction publique, 1974, 16; voir aussi le tableau III et, pour l'ensemble de la Suisse romande, les chiffres publiés dans *l'Éducateur* 7, 1975).

La nature et l'étendue du répertoire verbal de l'enfant jouent sans doute un rôle déterminant dans ses résultats scolaires. Deux hypothèses ont été avancées pour expliquer les difficultés scolaires des enfants de milieux socio-culturels défavorisés: la déficience du répertoire verbal de l'enfant et la différence entre ce répertoire et la langue de l'école. Les tenants de la première hypothèse (Bereiter et Engelman en particulier aux Etats-Unis) affirment que l'anglais des petits noirs américains est une langue insuffi-

samment élaborée et structurée pour constituer un instrument d'apprentissage scolaire adéquat; de la constatation de l'absence de copule dans certains énoncés, ils concluent à l'incapacité d'exprimer des relations logiques, ce qui est aberrant si on songe au nombre de langues très élaborées qui, comme le russe, font souvent l'économie de cette copule. L'hypothèse de la déficience verbale est fermement combattue par les sociolinguistes américains, Labov et Shuy en particulier. Ce dernier écrit: "Les sociolinguistes affirment qu'une langue ou qu'une variété utilisée par une communauté donnée est propre à remplir les besoins de ses utilisateurs dans cette communauté; ils affirment que tous les enfants apprennent la langue des groupes avec lesquels ils vivent, que tous les dialectes même les non-standard sont structurés par nature . . . leurs postulats les opposent à ceux qui pensent que les enfants noirs sont généralement non verbaux ou présentent un déficit au niveau conceptuel" (cité par J. B. Marcellesi et B. Gardin, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Larousse, 1974, 115). Le fait qu'on ait pu, dans certains milieux, mesurer des déficiences verbales, n'est pas significatif; celles-ci résultaient sans doute de la langue et de la situation artificielles des tests.

Si l'on transpose le problème dans notre pays, rien ne permet d'affirmer que la langue d'un enfant de paysan d'une vallée retirée est moins structurée et moins élaborée que celle d'un fils de médecin de la ville ou même celle d'un adulte; elle est sans doute aussi riche, en particulier au plan expressif, quoique dans des domaines différents. L'enfant de paysan risque davantage d'éprouver des difficultés à l'école, non parce qu'il souffre de déficience verbale par rapport à son camarade plus favorisé de la ville, mais parce que son répertoire verbal est plus différent que celui de son camarade du langage de l'école. Nous en venons ainsi à la deuxième hypothèse, qui a été développée en particulier par le sociologue Bernstein (voir *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit, 1975) et par son équipe de l'Institut de l'Éducation de l'Université de Londres, et qu'on peut schématiser ainsi: certains milieux sociaux tendent à engendrer certains codes de communication qui, s'ils sont parfaitement adéquats dans ces milieux, peuvent créer de grosses difficultés à l'enfant en milieu scolaire s'ils sont trop différents du code de communication propre à la scolarisation. Les travaux de Bernstein montrent que le développement du répertoire verbal de l'enfant est conditionné par le milieu social et en particulier par les types de relations qui s'établissent au sein de la famille. Un enfant appartenant à la classe ouvrière acquerra par les échanges avec les membres de sa famille et avec ses pairs des *codes restreints*, caractérisés par un discours lié étroitement au contexte de communication et où domine l'implicite; en revanche, un enfant appartenant à la classe moyenne ou supérieure aura été amené, par ses relations avec ses parents en particulier, à acquérir, en plus de codes restreints, un code *élaboré*, dans lequel il se libère

du contexte de communication pour expliciter son message. La distinction de Bernstein est souvent source de controverses et de malentendus. On prendra garde de ne pas en donner une interprétation qualitative: chacun des deux types de codes est parfaitement adapté aux besoins de communication des locuteurs; on n'établira pas non plus une correspondance univoque entre un type de code et un milieu social: les enfants possèdent un répertoire verbal comprenant plusieurs codes, mais ceux de l'enfant de milieu défavorisé sont généralement du type restreint, alors que le répertoire verbal des autres enfants comprend des codes restreints et des codes élaborés. Or, il suffit d'observer le type de communication instauré dans les écoles pour constater qu'il est dominé par l'exigence d'explicitation et, corollairement, par l'emploi d'un code élaboré. On comprend dès lors que l'enfant de milieu favorisé, qui maîtrise déjà un code élaboré, se sente plus à l'aise dans le système scolaire et en tire profit, alors que l'enfant de milieu défavorisé se sent perdu et éprouve de grandes difficultés. Sans entrer ici dans une discussion des thèses et des travaux de Bernstein et de son équipe, retenons que l'enfant possède un répertoire verbal et que, d'un individu à l'autre, la nature et l'étendue de ce répertoire verbal peuvent varier, principalement en fonction du milieu socio-culturel, et correspondre plus ou moins bien aux exigences du système scolaire.

## *2. Les objectifs de l'enseignement de la langue maternelle*

Que l'enfant maîtrise, avant son entrée à l'école, un répertoire verbal parfaitement adapté au milieu dans lequel il vit, n'implique pas qu'il puisse en rester là. Dans une société mobile et relativement peu cloisonnée comme la nôtre, les changements de milieu (aussi bien géographique que social, culturel ou économique) sont possibles et assez fréquents; corollairement, les besoins langagiers d'un individu peuvent subir des modifications importantes, et le plus souvent imprévisibles, de la prime enfance à l'âge de la retraite. Le premier rôle de l'école est sans doute de préparer l'enfant à ces changements. Dans le domaine langagier, cela signifie élargir le répertoire verbal de l'enfant pour lui permettre de communiquer dans des situations de plus en plus variées. Mais attention, élargir ne doit pas s'entendre dans le sens trop étroit d'exhausser, d'amener au niveau standard; d'une part, le choix même des termes présuppose des jugements de valeur tout à fait déplacés, ainsi que nous avons essayé de le montrer au début de notre exposé; d'autre part, l'élargissement ne doit pas seulement conduire à la maîtrise de la langue standard, mais à la découverte d'autres variétés, régionales, sociales ou spécialisées, du français. Concrètement, il ne s'agit pas seulement d'enseigner

au petit paysan du Québec ou des montagnes neuchâtelaises le français standard, mais aussi de faire découvrir à l'enfant de milieu citadin cultivé des variétés du français qu'il n'a pas eu la chance de connaître et d'apprécier jusque-là. Le mouvement ne saurait être à sens unique, comme dans la plupart des projets de réforme.

Ceci précisé, on ne saurait contester une place prédominante dans les objectifs de l'enseignement de la langue maternelle, à l'acquisition du français standard et, en particulier, du code écrit. C'est, le plus souvent, la langue du maître; c'est toujours la langue des problèmes d'arithmétique, des manuels d'histoire; c'est la métalangue de tout le milieu scolaire, et l'enfant qui n'en acquiert pas rapidement la maîtrise orale et écrite éprouve de grandes difficultés dans toutes les matières d'enseignement; c'est enfin la langue qui, à l'âge adulte, joue un rôle déterminant dans les possibilités d'accès à de nombreux emplois (et il ne suffit pas de regretter cet état de fait pour le modifier!). Mais on ne peut se contenter de donner à l'élève une connaissance aussi parfaite que possible du français standard, il faut lui inculquer la maîtrise de cette langue comme instrument de communication. Entre la capacité de construire des phrases correctes et la capacité d'exercer une activité langagière telle que comprendre la donnée d'un problème d'arithmétique ou expliquer le mode d'emploi d'un instrument, il subsiste un fossé auquel les méthodologies de l'enseignement de la langue maternelle n'accordent pas une attention suffisante. L'école doit donc permettre à l'enfant d'étendre progressivement son répertoire verbal à la maîtrise du français standard et d'autres variétés du français pour répondre aux besoins langagiers de l'adolescent et de l'adulte. Il est illusoire cependant de penser que le système scolaire puisse prédire tous ces besoins et doter l'enfant d'un bagage tout fait de compétence de communication. Il faut par conséquent aussi donner à l'élève les moyens d'étendre par lui-même son répertoire verbal pour l'adapter à de nouvelles situations de communication tout au long de son existence.

Nous n'avons traité jusqu'ici que de l'objectif instrumental de l'enseignement de la langue maternelle. Outre l'acquisition de la langue maternelle comme instrument de communication, il faut prendre en considération un second objectif: la découverte, par l'élève, du système et du fonctionnement de sa langue maternelle. Trois arguments justifient une telle approche (voir les exposés de Ch. Muller, B. Py, F. Redard et E. Roulet au colloque du Herzberg de juin 1973 reproduits dans les nos 17, 18 et 19 du BULLETIN CILA):

- a) sa valeur formatrice: la possibilité d'amener l'élève à mieux comprendre un aspect fondamental et unique de l'être humain: l'activité langagière;

- b) sa valeur instrumentale: la possibilité, attestée par plusieurs expériences, de développer ainsi la compétence de communication de l'élève dans sa langue maternelle;
- c) sa valeur auxiliaire: la contribution que cette approche peut apporter à la compréhension et à l'acquisition de la structure et du fonctionnement d'une langue seconde.

Cet objectif ne va sans doute pas tarder à trouver place dans les programmes officiels, ainsi qu'en témoigne, en France, le plan Rouchette où on peut lire ceci: "La démarche de l'enseignement grammatical ne doit pas se fonder sur la réception passive par l'enfant de connaissances transmises par le maître, mais sur la découverte par un élève actif guidé par un maître attentif, du fonctionnement de sa langue maternelle" (§ 322). Il subsiste néanmoins ici aussi une ambiguïté lourde de conséquences: le terme de langue maternelle recouvre-t-il le français standard ou le répertoire verbal de l'enfant? Écoutons le témoignage d'une enseignante: "Quand on leur donne la parole, on attend d'eux qu'ils s'expriment dans un certain langage qui n'est pas le leur. Pour apprendre aux enfants à lire, à écrire, à s'exprimer", les manuels — même les plus récents — ne conseillent jamais aux enseignants de partir du langage des enfants. On verra dans les exemples suivants, pris à des niveaux différents, que, malgré des intentions modernistes et libérales, on en arrive toujours à imposer comme objet d'étude, base d'apprentissage, un modèle qui est celui du manuel et non un exemple fourni par un enfant" (D. Fontaine: *Ecris, tais-toi! L'enseignement du français*, Paris, Editions du Cerf, 1974, 19). De fait, il s'agit presque toujours de faire découvrir à l'élève la structure et le fonctionnement du français standard. Ce n'est pas condamnable en soi, mais est-il possible de commencer par là? La découverte à laquelle il est fait allusion est une découverte intuitive par l'enfant de certaines propriétés de sa langue maternelle. Mais la seule langue que l'élève possède à son entrée à l'école, la seule à laquelle il puisse appliquer son intuition, ce n'est pas le français standard, mais la ou les variétés du français qui constituent son répertoire verbal. H. Huot l'affirme nettement: "Cette grammaire réflexive, prise de conscience par l'élève de sa langue, ne peut, dans une première étape, se faire que sur ses propres productions" (*Recherches pédagogiques* 63, 1974, 60). Il faut partir de l'observation des énoncés que l'enfant produit spontanément, et pas seulement de ceux qu'on lui demande de produire dans le milieu contraignant de la classe. C'est seulement quand il aura découvert les mécanismes qui commandent la structure et l'emploi de son répertoire verbal qu'il pourra passer à l'observation de processus analogues dans d'autres variétés du français et en particulier dans le français standard.

### 3. Remarques sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue

Avant d'énoncer quelques suggestions méthodologiques sur les moyens d'atteindre ces objectifs, il nous paraît important de faire deux remarques sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue.

La première, c'est que notre capacité d'apprendre une langue dépasse de loin notre capacité de décrire et d'expliquer comment est faite cette langue, comment elle s'emploie et comment elle s'acquiert. La preuve en est que nous apprenons rapidement à utiliser dans notre langue maternelle des constructions qui échappent encore à la perspicacité des linguistes, des sociolinguistes et des psycholinguistes. Il est absurde, par conséquent, de prétendre enseigner de manière directive, systématique, programmée, une matière que l'on ne peut décrire et expliquer que de manière très incomplète. Cette mise en garde n'est pas inutile au moment où on applique massivement à l'enseignement de la langue maternelle des techniques directives comme les exercices structuraux. C. et H. Rosen sont catégoriques sur ce point:

"Now that the speech of young children is seen to be central to all their learning there have been several much-publicized strategies for 'improving' the speech of working-class children, and every college student juggles with 'restricted and elaborated codes'. Broadly speaking two quite different approaches are canvassed — those (like the Bereiter and Engelman scheme) which are based on intensive drills to be carried out in a prescribed setting of rigid control, and those which rely on the general environment of the school and the activities of the school and the activities to which it gives rise. It will be obvious by now that I consider verbal drilling to run counter to all that is best in primary education, but the alternative strategy does need to be expanded, or at least we need to make explicit what in fact is implicit in what so many teachers already do" (*The Language of Primary School Children*, Harmondsworth, Penguin, 1973, 55-56).

Il faut, au contraire, utiliser au maximum la capacité de découvrir et d'apprendre des enfants, et développer par conséquent une pédagogie centrée davantage sur l'enfant que sur la matière à enseigner (voir à ce propos le chapitre 6, *Learning by Discovery*, de W. B. Currie: *New Directions in Teaching English Language*, Londres, Longman, 1973, et les ouvrages de la série *Explorations in Language Study*, publiés à Londres chez Arnold).

La seconde remarque va dans le même sens. On admet en effet, sous l'influence de la théorie de Chomsky et des recherches récentes sur l'acquisition du langage enfantin, que l'apprentissage d'une langue consiste en une découverte et une reconstitution progressives des structures et des règles d'emploi de cette langue par des opérations déductives et inductives guidées d'une part par la connaissance d'universaux linguistiques (que ceux-ci soient innés, comme chez Chomsky, ou résultent du développement cognitif, comme chez Piaget) et, d'autre part, par l'observation d'échantillons de la langue dans des situations de communication. Dans cette perspective la

réussite de l'apprentissage de la langue maternelle dépend de la richesse de l'environnement langagier dont l'enfant peut bénéficier et de la qualité des instruments heuristiques dont il dispose pour interpréter cet environnement.

#### 4. Suggestions méthodologiques

Enseigner la langue maternelle à l'école primaire, ce n'est donc ni apprendre à l'enfant à utiliser correctement et à transcrire un code qu'il sait déjà, ni lui apprendre une langue correcte destinée à remplacer un parler "débrillé", mais lui donner la maîtrise d'un répertoire verbal plus riche, plus diversifié. Comment l'école peut-elle réaliser cet objectif? Nous tenterons de répondre à cette question en avançant quelques suggestions méthodologiques qui s'appuieront autant que possible sur des expériences en cours, au Québec, dans la région parisienne et dans le canton de Neuchâtel.

Des observations que nous avons faites jusqu'ici se dégagent trois principes fondamentaux:

- (1<sup>o</sup>) il faut partir du répertoire verbal de l'enfant;
- (2<sup>o</sup>) il faut développer chez l'enfant les instruments heuristiques propres à faciliter la découverte intuitive de la structure et du fonctionnement des variétés qui constituent son répertoire verbal, puis d'autres variétés du français;
- (3<sup>o</sup>) il faut fournir à l'enfant des données langagières assez riches pour lui permettre d'étendre progressivement son répertoire verbal.

Examinons brièvement certaines implications pédagogiques de ces trois principes.

Partir du répertoire verbal de l'enfant, ce n'est pas demander à l'enfant de produire en classe des énoncés canoniques. A quoi bon prétendre partir du langage de l'enfant si on n'en retient que les phrases conformes aux constructions des manuels scolaires! Sans doute le cadre contraignant de la classe n'est-il pas favorable à la manifestation du répertoire verbal de l'enfant, mais on peut fort bien utiliser en classe des enregistrements de conversation entre enfants dans différentes situations de communication.

Les données ainsi rassemblées, dialogues produits en classe ou enregistrés dans d'autres milieux, peuvent être alors utilisés pour amener l'enfant à prendre conscience de certains aspects du système phonologique et du système grammatical. Les expériences conduites à l'école maternelle de Choisy-le-Roi attestent la possibilité et l'utilité d'une telle approche avec des enfants de 4 à 6 ans. Voici un exemple des procédures utilisées:

"Nous avons créé des situations motivantes simples, vécues aussi naturellement que possible, et conduisant les enfants à opérer cette discrimination. Ainsi, les enfants de la

moyenne section ont été chargés de nourrir un petit chat et d'observer les réactions de celui-ci. Nous avons provoqué les oppositions suivantes: "laisser — lécher", "toucher — tousser", "touché — couché", "tasse — tache", "tasse — casse". Des occasions fortuites ont été aussi utilisées. Nicolas avait perché son bonnet sur un arbre de la cour. Les enfants ont cherché quels autres "méfaits" étaient commis pendant la récréation. Les paires minimales suivantes: "perché — percé", "cassé — caché", ont surgi à cette occasion. — Ces situations vécues ont permis de délimiter des champs de communication dans lesquels les enfants cernent le mieux le sens des mots." (*Recherches pédagogiques* 65, 1974, 149; voir aussi "La conscience phonologique chez les enfants", in *Recherches pédagogiques* 57, 1973, 15–18).

Un travail de prise de conscience analogue est effectué au plan grammatical: la comparaison de phrases à l'aide de tables de substitution, le jeu des opérations de substitution et de permutation, permettent de faire saisir à l'enfant les rapports syntagmatiques et paradigmatiques entre les constituants d'un énoncé.

Les procédures de découvertes utilisées dans ces expériences avec des enfants très jeunes sont intéressantes; il semble néanmoins qu'elles soient davantage appliquées à des énoncés de français parlé standard qu'à des productions spontanées de l'enfant, comme nous le proposons ici.

Plusieurs des expériences en cours font intervenir l'utilisation par l'enfant d'un code de transcription phonétique, l'alfonic de Martinet dans certaines classes de la région parisienne (cf. *Recherches pédagogiques* 65, 1974, 290–296), l'alphabet phonétique international (A.P.I.) dans le projet québécois Français III (voir *Guide didactique du premier temps: Discrimination et analyse auditive* et *Guide didactique du deuxième temps: Transcription phonétique*, Montréal, 1973, ronéo). L'utilisation d'un tel code présente plusieurs avantages: possibilité pour l'élève d'objectiver ses propres énoncés, de travailler plus facilement sur ceux-ci (opérations de permutation, de substitution, de comparaison phonétique avec des énoncés de la langue standard ou d'autres variétés du français), sans compter les avantages ultérieurs pour l'apprentissage d'une langue seconde; les inconvénients en revanche sont négligeables: l'expérience québécoise a révélé que l'enseignement de l'API n'avait pas de conséquence fâcheuse sur l'acquisition de l'orthographe du français.

Dans le domaine de la grammaire, on peut imaginer, en s'appuyant sur les travaux des linguistes, de nombreux instruments heuristiques propres à favoriser la découverte par l'élève de la structure et du fonctionnement de sa langue. Nous renvoyons le lecteur aux documents du projet Français III (*Expérimentation de l'exercice structural — Guide du maître*, Montréal, 1974, ronéo) et des expériences parisiennes (voir en particulier *Recherches pédagogiques* 63, 1974, 43–50). On peut concevoir des exercices analogues pour le vocabulaire (cf. *Recherches pédagogiques* 63, 1974, 148–158).

Les stratégies d'exploration ainsi développées chez l'enfant à propos de son répertoire verbal peuvent être utilisées ensuite à l'extension de celui-ci, objectif premier de l'apprentissage. Mais cette extension n'est possible que si l'on fournit à l'enfant des données langagières suffisamment riches sur la structure et l'emploi des autres variétés du français et, parmi celles-ci, du français standard. Or, toutes les méthodologies actuelles, même les plus récentes, ne fournissent à l'élève par l'intermédiaire de la voix du maître, du texte du manuel ou des pseudo-dialogues des exercices structuraux que des données langagières extrêmement pauvres, surtout dans le domaine de l'emploi des variétés du français. Pas de problème encore une fois pour l'enfant appartenant à un milieu socio-culturel assez riche et diversifié au plan des situations de communication pour combler ces lacunes; en revanche, l'enfant de milieu défavorisé ne trouve dans la classe de français que des données trop maigres pour lui permettre de développer sa compétence de communication. On insiste beaucoup depuis quelques années sur la nécessité de multiplier en classe les exercices de communication comme, par exemple, les jeux de rôles, mais ceux-ci ne peuvent se révéler utiles que si l'enfant dispose, au moins passivement, du bagage langagier nécessaire. S'il n'a pas eu l'occasion de l'acquérir dans sa vie extrascolaire, par ses contacts ou la pratique de media comme le radio ou la télévision, c'est à l'école de lui fournir, de lui donner à entendre (et si possible à voir) avant de lui faire utiliser, ce matériel langagier. Comment? Ni par la voix du maître, ni par le texte du livre, ni par les jeux de rôles, qui sont trop pauvres en données sur l'emploi des variétés du français, mais d'abord par l'emploi de documents sonores et audio-visuels authentiques présentant des situations de communications très variées.

Ces documents authentiques permettent d'introduire en classe des échantillons d'autres variétés du français correspondant à d'autres situations de communication moins familières aux enfants ou inconnues d'eux. Dans le projet Français III, on fait entendre aux élèves des conversations enregistrées par des enfants d'autres régions du Québec et de la francophonie et ces documents sont une source d'observation, de comparaison, d'interprétation d'autres variétés du français très enrichissantes pour l'enfant aux plans phonétique, grammatical et lexical (*Les parlers régionaux — Guide didactique expérimental*, Montréal, 1974, ronéo et bandes magnétiques). Il ne faudrait d'ailleurs pas s'en tenir aux variétés régionales et faire entendre des documents présentant l'emploi de différentes variétés du français au sein de la même communauté. Il faudrait aussi, comme Muller et Gagnebin dans le canton de Neuchâtel, faire faire les enregistrements par les enfants eux-mêmes dans différents milieux et situations de communication. Outre ces documents sonores, on utilisera si possible des documents audio-visuels (bandes vidéo en

particulier), qui présentent l'avantage supplémentaire de présenter à l'enfant le contexte situationnel de l'événement de communication, contexte souvent indispensable pour saisir les normes qui commandent la réalisation des actes de communication. L'enfant apprend ainsi à dégager peu à peu de ces documents les normes objectives qui commandent l'emploi des différentes variétés du français, par opposition à la norme évaluative prescriptive artificielle qui lui est imposée par les manuels traditionnels (voir "Vers une caractérisation linguistique des normes dans l'enseignement des langues", in S. P. Corder & E. Roulet, *Linguistic Insights in Applied Linguistics*, Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier, 1974).

On aura sans doute remarqué que nos suggestions méthodologiques ne concernent que l'audition, l'observation, la comparaison des variétés qui constituent le répertoire verbal de l'enfant et d'autres variétés du français et négligent l'entraînement à la production, à l'expression. En cela, elles restent très insuffisantes. Nous pensons néanmoins que toute extension du répertoire verbal de l'enfant au plan de l'expression présuppose ce travail de découverte des variétés du français utilisées par l'enfant et par l'adulte. A ce titre, l'approche esquissée ici nous paraît constituer une étape nécessaire de l'enseignement de la langue maternelle.

Institut de linguistique  
Université  
CH 2000 NEUCHATEL

Eddy Roulet

### Une expérience de micro-enseignement dans la formation des professeurs de français, langue étrangère

Imperceptiblement, la formation des professeurs de langues étrangères s'adapte aux changements de notre époque et la technologie moderne ainsi que l'apport grandissant des sciences de l'Éducation oblige les "formateurs" des élèves-maîtres (teacher-students) à remettre en cause une partie de leur enseignement traditionnel.

Il y a quelques années, la formation des professeurs de langues étrangères était centrée sur les connaissances linguistiques et la méthodologie ou le savoir-faire. Ce n'est que dernièrement que les connaissances du comportement humain et les résultats des recherches dans le domaine de la psychologie éducative commencent à être appliqués à la formation des professeurs de langues. Ainsi, une troisième dimension, l'aspect personnel de la formation, fait une entrée timide dans la filière universitaire.

Dans notre Université, les changements les plus caractéristiques sont nés de l'insatisfaction des élèves-maîtres ainsi que des piètres résultats obtenus au cours de leur première année. Ainsi s'est amorcé un bouleversement des relations entre les professeurs-formateurs et les élèves-maîtres.

La situation traditionnelle bâtie autour de l'autorité toute-puissante du professeur, détenteur du savoir et de l'expérience, fait lentement place à l'interaction constante entre professeur et étudiants. Une formation centrée sur l'étudiant nécessite une meilleure connaissance de soi (du formateur et du formé), des problèmes de relation et de communication avec les autres (élèves, collègues, parents d'élèves etc.), un apprentissage solide du fonctionnement des groupes, des décisions prises en commun par le formateur et l'étudiant et des expériences pédagogiques vécues ensemble.

Paradoxalement, nous nous hasarderions même à dire que les sciences de l'Éducation, grâce à l'apport d'une technologie spécialisée telle que l'emploi de la télévision en circuit fermé et le magnétoscope qui permettent des procédures d'observation exactes, accentuent le changement profond de direction dans la formation de la personnalité de l'étudiant, pivotant d'une conception "mécanisée", une didactique dogmatique de l'enseignement de "skills" vers une formation humaniste et une ouverture plus grande sur le monde. Il est à espérer que la formation humaine dans la formation de l'élève-maître le libérera imperceptiblement de la dépendance psychologique et méthodologique de son formateur.

Ces considérations nous ont poussés à introduire, il y a trois ans, le micro-enseignement et l'analyse interactionnelle dans la formation de nos étudiants, futurs professeurs de français.

Quelques détails sur la formation de ces professeurs avant l'introduction du micro-enseignement:

Une collaboration étroite entre les départements de français et de pédagogie permet une approche synchronique dans la formation linguistique, culturelle, pédagogique et méthodologique.

Dès leur deuxième année d'études, les étudiants reçoivent une formation pédagogique générale très poussée dans l'observation de classes dans toutes les disciplines ainsi que des cours théoriques.

La formation pédagogique et méthodologique est répartie sur la troisième et la quatrième années d'études. Elle comprend:

- a) deux heures de cours hebdomadaire pendant lesquels sont traités une vingtaine de sujets de linguistique appliquée et de méthodologie pratique;
- b) 40 heures d'assistance à des classes de français, par groupes de cinq étudiants dans divers établissements, par rotation, analyse des cours avec le professeur de la classe qui est aussi le moniteur du groupe;
- c) cinq points de leçons, de dix minutes environ, donnés dans une classe et évalués par le professeur-moniteur;
- d) l'apprentissage du maniement des moyens audio-visuels;
- e) un stage d'apprentissage d'une méthode audio-visuelle;
- f) quinze visite-écoles de trois à quatre classes de français chacune, dans tout le pays et discussion de chaque leçon avec le professeur de la classe en question;
- g) des travaux écrits hebdomadaires, ayant trait au sujet traité la même semaine, des comptes-rendus de livres et d'articles concernant l'enseignement du français.

Les professeurs-moniteurs collaborent étroitement avec le département de méthodologie. Nous établissons avec eux un programme de leçons adaptées aux sujets traités pendant les cours théoriques. L'un des problèmes qui accompagnent notre enseignement depuis de longues années concerne les trois composantes des qualifications professionnelles exigées; la connaissance du sujet, la méthodologie et la didactique générale ont été longtemps considérées semblables à d'autres matières (histoire, sciences naturelles etc.) alors que pour le stagiaire futur professeur de français, la langue-cible est à la fois le moyen de communication et le sujet de l'enseignement. L'élève-professeur est dans la plupart des cas un étudiant de cette même langue étrangère. Afin de transmettre les skills qu'il apprend en tant qu'étudiant, il devra être amené à les percevoir dans ce rôle avant d'avoir terminé ses études linguistiques et faire face à des exigences pédagogiques pratiques bien plus ardues que ses collègues des autres disciplines.

### Pourquoi l'expérience du micro-enseignement?

Nous cherchions, il y a trois ans, à introduire une plus grande souplesse dans nos programmes de formation, non seulement en élargissant le contenu des cours mais en essayant une nouvelle approche de participation et d'évaluation de notre travail. Nous avions à notre disposition trois classes d'élèves d'une école proche de l'Université qui étaient prêts à venir à certaines heures de l'après-midi et qui formeraient le public nécessaire. Nous avons décidé de ne nous servir que très peu du "peer teaching" (sauf quand les stagiaires le demandaient pour une sorte de répétition générale). Nous savons bien que les camarades-étudiants sont serviables, motivés, savent ce qu'on attend d'eux et désirent de tout leur coeur rendre service à leurs collègues. Cette situation est en soi artificielle et ne peut être considérée que comme un exercice de gammes avant d'aborder la réalité scolaire.

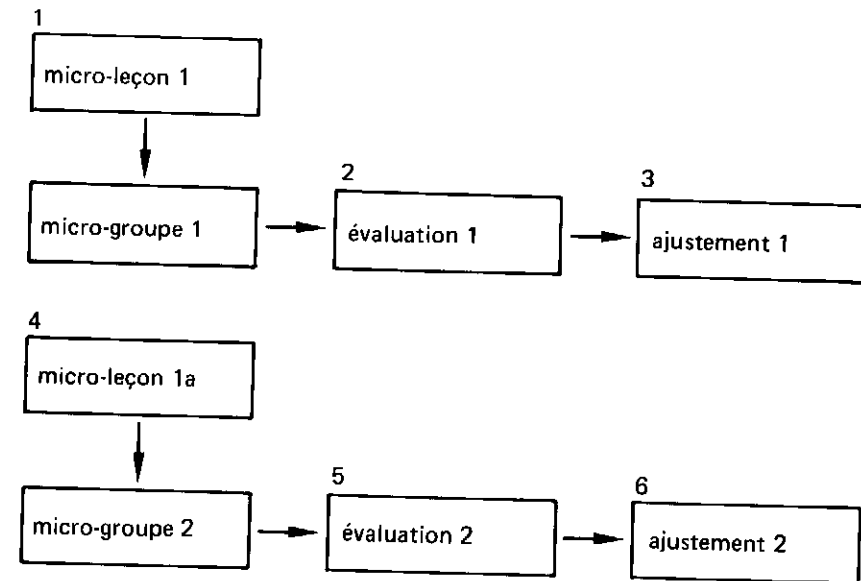
A ceux qui ne connaissent pas la technique du micro-enseignement, nous citerons quelques explications de M. F. Weiss "Le micro-enseignement est fondamentalement caractérisé par deux points:

1) le découpage dans la globalité de la pratique pédagogique de phrases, de techniques didactiques ou de savoir-faire isolés. Ex: présentation du vocabulaire nouveau, correction phonétique etc.

Ce fractionnement de la capacité pédagogique globale du maître en composantes isolables explique le terme *micro-enseignement*.

2) L'utilisation du magnétoscope pour fonder une procédure d'autocorrection grâce à l'évaluation et à l'analyse critique avec et par le futur professeur de ses performances.

Le déroulement d'une micro-leçon pourra se faire selon le schéma suivant:



1. Le stagiaire enseigne la micro-leçon 1 au micro-groupe 1.
2. Evaluation de sa performance pédagogique à l'aide de la bande vidéo.
3. Le stagiaire procède aux modifications qu'il estime nécessaires.
4. Il enseigne la micro-leçon 1a modifiée à un autre micro-groupe 2.
5. Cette performance est évaluée à son tour.
6. Cette évaluation peut entraîner une nouvelle modification."

Certains facteurs-clés nous ont guidé dans l'organisation du micro-enseignement pour la formation des professeurs de français. Nous avons essayé de faire comprendre à nos étudiants que cette partie de leur formation serait basée sur une stratégie à trois volets:

a) les connaissances de la matière (la langue à enseigner). Il était utile de faire comprendre à nos étudiants que leurs connaissances de français formaient une partie intégrale de leur personnalité en tant que professeur de français, et que les "fautes de français" étaient assimilables à des erreurs de compétence et de performance. Ce facteur est important: la plupart de nos étudiants de méthodologie ont terminé leurs études du premier cycle, sont en possession d'un B.A. du département de français et ne prêtent qu'une attention secondaire à la matière elle-même. Pour eux, elle est un acquis définitif. Arrivés de l'autre côté de la barrière, ils tiennent avant tout à s'appropriier les aspects qui relèvent du savoir-faire méthodologique et technique. Nous avons toujours essayé de nous soustraire à cette solution bâtarde. Pour nous, les connaissances linguistiques forment une partie intégrale du système de formation.

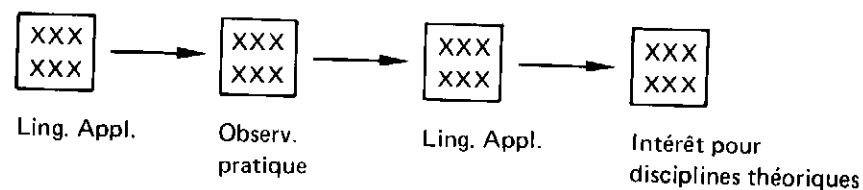
b) le comportement pédagogique qui relève du savoir-être. Nous mettons l'étudiant "en situation pédagogique", p.ex. le comportement du professeur pendant les cinq premières minutes d'une classe, l'élève qui copie, qui dérange, qui répond insolemment, le professeur en face du "chahut", le professeur dans ses rapports avec les parents d'élèves, avec son directeur, son inspecteur etc.

c) Un cadre s'est imposé au début de notre expérience: nous nous sommes basés sur l'enseignement d'une méthode audio-visuelle adaptée aux besoins des adolescents israéliens. En intégrant les moyens audio-visuels au processus didactique, nous étions conscients du fait qu'il existe différentes méthodes audio-visuelles. Celle que nous enseignons, avec l'introduction presque simultanée de l'oral et des dictées phonétiques, a été adaptée aux besoins spécifiques de nos élèves. Le rôle des moyens audio-visuels se trouve ainsi défini en fonction des objectifs. Pourquoi une méthode plutôt qu'une autre? Pour des besoins pratiques, cette méthode étant enseignée dans pratiquement toutes les écoles de notre région; nos étudiants retrouvaient ainsi une terre ferme, un concept méthodologique existant qui leur permettait de se familiariser avec les différentes phases d'enseignement et le comportement précis du professeur au cours de ces phases. D'autre part, nos objectifs s'orientaient, dans la voie choisie, vers la performance.

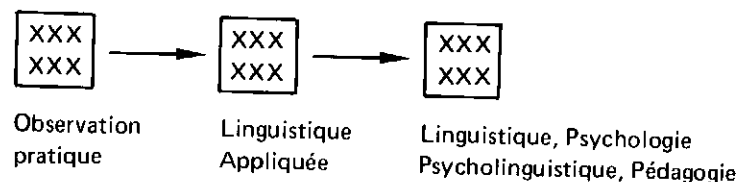
Le troisième volet de la stratégie pédagogique est le savoir-faire, les performances méthodologiques, les activités, les techniques didactiques, les skills, adaptés aux exigences de l'âge des sujets, à la psychologie de l'apprentissage etc.

Avant notre expérience du micro-enseignement, nous traitions d'un point de linguistique appliquée en théorie et encourageons nos étudiants à l'appliquer dans la pratique. En décidant d'introduire le micro-enseignement nous avons préféré suivre la démarche inverse et ceci pour les deux groupes de l'expérience (les stagiaires qui seraient formés à l'aide du micro-enseignement et le groupe-témoin qui ne profiterait pas de cette formation): nous sommes partis d'une situation méthodologique, d'un problème d'enseignement précis et avons analysé ce qui serait susceptible d'y apporter une solution satisfaisante. De là, nous l'avons constaté, s'ensuit une prise de conscience de problèmes méthodologiques pratiques, actuels, qui fournirait la motivation nécessaire à un intérêt, à une curiosité intellectuelle pour la science appliquée et plus tard, la théorie pure.

Nous avons d'ailleurs noté, au cours de nos années en tant que formateur de professeurs de français que lorsque le cours théorique était donné avant la pratique, il "s'évaporait" et obligeait l'étudiant à un double effort, que nous pourrions représenter de la façon suivante:

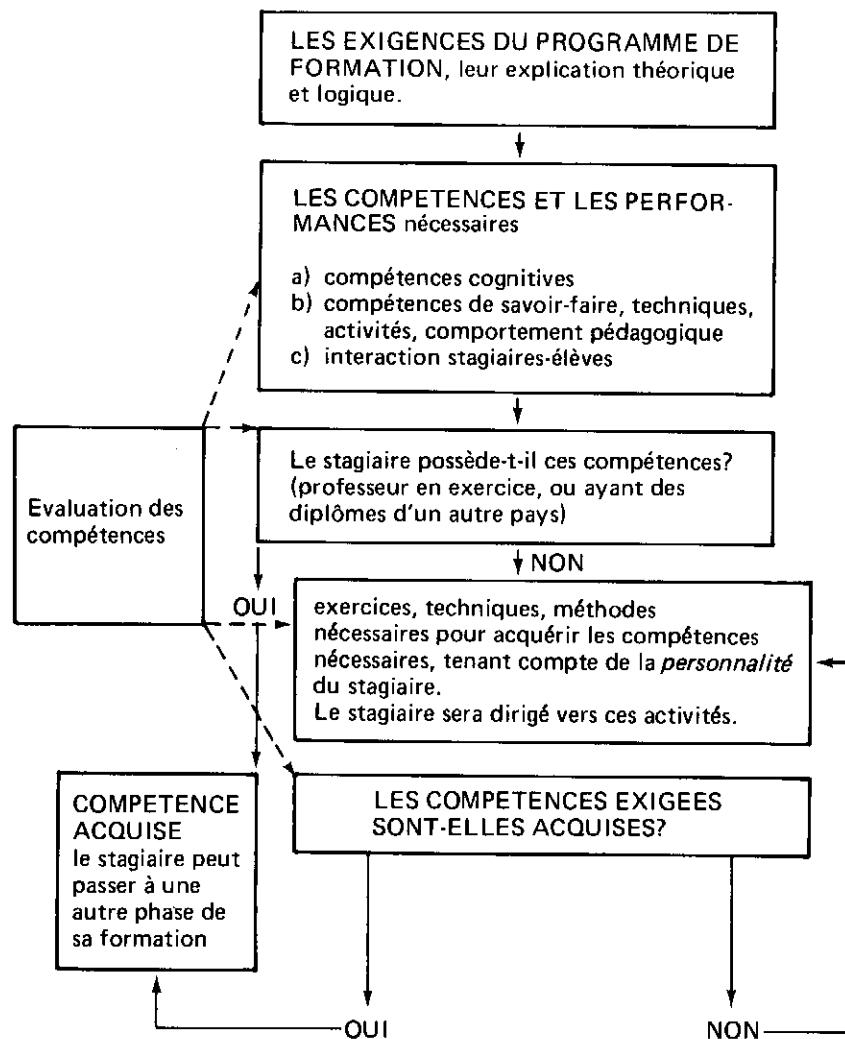


tandis que dans la démarche inverse, l'observation pratique jouait le rôle de motivation, comme suit:



Il nous a semblé que le cours théorique de linguistique appliquée, avant l'observation et la performance pratiques, n'était pas susceptible de transmettre l'information nécessaire à l'étudiant. Cette décision méthodologique rejoint la conception de l'enseignement audio-visuel: l'élève "audio-visuel" établit un rapport direct entre le support visuel et l'énoncé oral d'une part et l'élément linguistique d'autre part. De même, l'étudiant dispose d'un support pédagogique qui lui permettra d'assimiler avec plus d'efficacité l'enseignement de linguistique appliquée. Ce procédé a joué le rôle de stimulus intellectuel et a créé de nouveaux besoins de recherche personnelle, transformant la réception passive habituelle d'un cours théorique en processus dynamique et actif.

La décision d'employer le micro-enseignement obligeait à une révision personnelle: les compétences seraient acquises à un rythme individuel, d'après le schéma suivant:



En fin de stage, le stagiaire devrait être à même de disposer de skills et de techniques pédagogiques spécifiques acquises au cours des essais du micro-enseignement, grâce à l'emploi d'un matériel de mesure objectif.

En résumé, les caractéristiques de ce système essaient d'inclure les trois catégories essentielles des compétences:

- a) les compétences du "savoir", des connaissances de la matière à enseigner ainsi que du processus d'enseignement (ex.: le stagiaire devra comprendre pourquoi il étudie Piaget ou la grammaire générative);
- b) les compétences du "savoir-faire" c.à.d. les activités, les techniques, le comportement qui relèvent des connaissances actuelles de l'enseignement de langues vivantes;
- c) les compétences du "savoir-être" tels que la psychosociologie du groupe-classe, le comportement du professeur, le contact avec les élèves ainsi que l'interrelation entre le comportement et les activités du stagiaire avec le développement intellectuel, affectif et psychomoteur des élèves.

#### *L'expérience d'analyse interactionnelle*

L'un des problèmes les plus ardues qui se posent au nouveau professeur est l'incapacité de faire face aux difficultés des premières semaines d'enseignement. Dans cette optique, le but de notre étude était de tenter de répondre à la question: l'introduction du micro-enseignement dans la formation des professeurs de français à l'Université Bar-Ilan pourrait-elle modifier l'attitude du jeune professeur au début de son travail? Très souvent, de jeunes professeurs ressentent une frustration, une déception si profondes au début de leur carrière, qu'elles laissent une marque indélébile sur l'avenir professionnel de ce professeur et parfois mènent à l'abandon de la profession.

Nous avons essayé de déterminer si le micro-enseignement construit autour des problèmes actuels auxquels ils feront face, les préparait mieux au choc initial de leur première année de travail.

Ici, une parenthèse s'impose, fruit de réflexions angoissantes: Pouvons-nous donner une définition valable d'un enseignement de qualité? Il relève de concepts abstraits comme la personnalité du professeur, sa dynamique personnelle, ses contacts avec les élèves, l'ambiance de la classe etc. et d'aspects concrets, tels le programme, les méthodes, le matériel à la disposition de la classe etc. Très souvent, la qualité d'un enseignement est mesurée à l'aide d'un matériel de mesure purement subjectif. L'instructeur-inspecteur ne peut s'empêcher de jauger le stagiaire à travers le prisme de son interprétation personnelle. Quand on remettait des questionnaires aux instructeurs et aux élèves, des résultats diamétralement différents étaient obtenus dans le jugement du même stagiaire. C'est pourquoi, dans l'expérience que nous avons conduite sur deux groupes de stagiaires, de quinze membres chacun, pendant deux années (un groupe étant formé à l'aide du micro-enseignement, le deuxième ayant des travaux pratiques pendant le même nombre d'heures mais sans micro-enseignement), nous nous sommes servis d'une grille modifiée

de la grille interactionnelle initiale de Flanders, c.à.d. du système de FLINT (Foreign Language Interaction System) développé en 1967 et modifié plusieurs fois après quelques années de pratique par G. Moskowitz, auteur du livre *The Foreign Language Teacher Interacts* (rev. ed., Association for Productive Teaching, 1970). Nous-mêmes avons légèrement modifié certaines catégories. Le système Flint permet de *décrire* le comportement pédagogique du professeur en quantifiant ce comportement à l'aide d'indications statistiques afin de connaître objectivement la valeur de cet enseignement. En décrivant objectivement l'activité des professeurs en classe, ils pourraient mieux se juger eux-mêmes et accepter notre jugement.

### *Le système FLINT*

#### *Comportement verbal du professeur:*

#### I. Influence indirecte:

1. *Affectivité*: accepte les sentiments des élèves, témoigne d'une attitude affective positive en se référant aux sentiments passés, présents ou futurs des élèves ou en les discutant.
2. *Encourage et approuve*: Compliments, éloges, explique aux élèves le mérite d'avoir dit ou fait quelque chose. Encourage les élèves à continuer, essaye de leur donner de l'assurance. Confirme que les réponses sont correctes.
- 2a. *A le sens de l'humour*: plaisante, montre qu'il a le sens de l'humour mais pas aux dépens des élèves (humour intentionnel).
3. *Utilise les idées des élèves*: clarifie, emploie, interprète, résume les idées des élèves.
- 3a. Répète mot par mot ce que l'élève a dit.
4. *Pose des questions*: appelant une réponse (pas de questions de rhétorique).

#### II. Influence directe:

5. *Informe*: donne des informations, cite des faits, donne sa propre opinion ou ses idées, fait un cours ex cathedra, pose des questions de rhétorique.
- 5a. *Corrige sans rejeter la réponse*: donne la réponse correcte sans employer des paroles ou des intonations critiques.
6. *Donne des directives*: donne des ordres, des directives et attend des élèves qu'ils soient exécutés.
- 6a. *Dirige des exercices structuraux*: présente des phrases que les élèves doivent répéter exactement, se sert beaucoup d'exercices de substitution et de transformation.

7. *Critique le comportement des élèves*: rejette le comportement des élèves, essaye de modifier le comportement qu'il considère inacceptable, exprime son mécontentement, sa colère, son déplaisir.
- 7a. *Critique la réponse de l'élève*: dit à l'élève que sa réponse n'est pas correcte, qu'il ne peut l'accepter, exprime par des paroles ou l'intonation de sa voix, son déplaisir, sa critique, son mécontentement.

#### *Comportement verbal de l'élève*

8. *Réponse de l'élève — réponse spécifique*: répond au professeur à l'intérieur d'un cadre limité et spécifique. Lit à haute voix.
- 8a. *Réponse en chœur des élèves*: toute la classe ou une partie.
9. *Réponse de l'élève, ouverte ou spontanée*: répond au professeur à l'aide de ses propres idées, opinions, réactions, sentiments. Choisit parmi les différentes réponses présentées. Répond spontanément.
10. *Silence*: Pause dans l'interaction.
- 10a. *Silence audio-visuel*: pause dans l'interaction pendant laquelle un moyen audio-visuel est employé pour la communication en classe.
11. *Confusion — orientée dans le sens du travail scolaire*: plus d'une personne parle à la fois, donc l'observateur ne peut codifier les entrées. Les élèves participent et répondent dans le contexte de la leçon.
- 11a. *Confusion*: l'observateur ne peut comprendre, plus d'une personne parle à la fois, les élèves sont indisciplinés, l'expression verbale ne concerne plus la leçon.
12. *Rire*: un ou plusieurs élèves rient — le professeur rit.
- e. *Emploi de l'hébreu* (la langue maternelle) par le professeur et/ou les élèves. Cette catégorie accompagne toujours l'une des catégories de 1 à 9.
- n. *Expression non-verbale*: gestes, expressions du visage par le professeur ou les élèves qui communiquent sans paroles. Cette catégorie est toujours accompagnée par l'une des catégories du comportement du professeur ou de l'élève.

#### *But de l'étude*

Notre travail s'inscrit dans une série de recherches qui partent de plusieurs hypothèses communes:

- a) déterminer si le micro-enseignement construit autour des problèmes actuels auxquels les nouveaux professeurs feront face, les préparait mieux au choc initial de leur première année de travail.

- b) une étude descriptive de l'enseignement du nouveau professeur formé à l'aide du micro-enseignement et de l'analyse interactionnelle permet-elle de mieux combler le fossé entre la théorie et la pratique?
- c) les nouveaux professeurs ayant bénéficié du micro-enseignement et de l'analyse interactionnelle sont-ils plus convaincus de l'objectivité de l'évaluation par les formateurs que ceux qui n'ont pas été formés à l'aide de ces méthodes?
- d) si nous admettons avec N. A. Flanders que l'esprit d'initiative des élèves est stimulé par "l'influence indirecte", ces élèves, s'ils sont soumis à une "influence indirecte" au début de l'enseignement d'une notion quelconque, — même s'ils sont soumis, plus tard, à une "influence directe" — ont-ils un meilleur rendement que les élèves subissant le traitement contraire<sup>1</sup>?

#### *Conditions de l'expérience*

L'expérience a été conduite au cours de deux ans avec des étudiants-professeurs de méthodologie du français, partiellement formés à l'Université Bar-Ilan, se préparant à enseigner dans les lycées israéliens. Deux groupes de dix-huit étudiants ont été constitués, l'appartenance à chacun des groupes a été faite au hasard.

Les étudiants du GROUPE A ont été formés à l'aide du micro-enseignement (deux heures par semaine) et de l'analyse interactionnelle de Flint au cours d'une année universitaire. Ceci pour chaque sous-groupe de quatre étudiants, ou plus exactement deux groupes de cinq et deux groupes de quatre étudiants.

Le GROUPE B a été divisé en deux sous-groupes de neuf étudiants chacun. Chaque groupe a assisté à un cours annuel (en plus des cours méthodologiques habituels) de deux heures par semaine de discussions pédagogiques, d'entraînement à l'emploi des différentes phases de la même méthode audiovisuelle que le groupe A mais sans micro-enseignement et sans analyse interactionnelle. L'évaluation des étudiants a été faite à l'aide de questionnaires.

Les deux groupes ont assisté à des leçons dans différentes écoles et ont donné le même nombre de leçons-points (parties de leçons) et de leçons entières pendant l'année scolaire.

Au début de l'année scolaire, le nombre des participants avait changé: il était de seize dans le groupe A et de 14 dans le groupe B. Nous avons renoncé à deux professeurs du groupe A afin d'arriver au même nombre dans les deux groupes.

1 N. A. Flanders: *Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement*, Washington, U.S. Office of Education, 1975.

Au cours des six premières semaines de l'année scolaire, un groupe de codeurs-analystes, formé à l'application du système Flint, a assisté à deux heures de cours par semaine de chaque ancien stagiaire/nouveau professeur. Afin d'assurer un certain équilibre d'évaluation, ces codeurs-moniteurs remplissaient aussi des fiches d'évaluation employées au cours de l'année universitaire.

Vu la complexité de l'expérience, nous avons essayé de réduire, autant que possible, le nombre de variables.

Nos observations se sont limitées à des écoles appartenant plus ou moins au même milieu urbain de la population. Les élèves des classes observées étaient presque tous au nombre de trente-cinq. Dans deux classes se trouvaient des élèves-débutants qui n'avaient pas de notions de français. Dans une de ces classes se trouvait un professeur du groupe A, dans l'autre un professeur du groupe B. Nous avons analysé douze leçons ou parties de leçons de chaque professeur, au cours de six semaines de classe, à raison de deux leçons par semaine, donc pendant six périodes d'une semaine chacune.

Les analystes-codeurs ont été entraînés au cours de cinq séances, plusieurs leçons ont été analysées deux fois pour contrôle, l'indice de concordance exigé était de 0,75.

#### *Résultats*

Conformément au système de Flint, le comportement des professeurs est divisé en influence indirecte et directe.

L'influence indirecte qui comprend toutes les catégories de un à quatre a tendance à encourager l'initiative des élèves, leur participation verbale, leur donne l'impression qu'ils coopèrent à la conduite de la leçon, que leur initiative est bienvenue, qu'une réponse fautive ne sera ni rejetée ni critiquée.

L'influence directe tend à réduire la liberté de l'élève, c'est le maître qui dirige toutes les activités, fait souvent un cours *Ex Cathedra*, donne des directives ou des ordres, critique et en appelle à son autorité.

L'influence indirecte du professeur, d'après le système d'analyse interactionnelle est donc préférable à l'influence directe, conformément aux méthodes pédagogiques modernes, et aux recherches de Flanders et Amidon<sup>2</sup>, Amidon et Hunter<sup>3</sup>, Storlie<sup>4</sup>.

2 E. Amidon & N. Flanders: *Interaction Analysis as a Feedback System, The Role of the Teacher in the Classroom*, Minneapolis, P.S.A. & Associates, Inc., 1963.

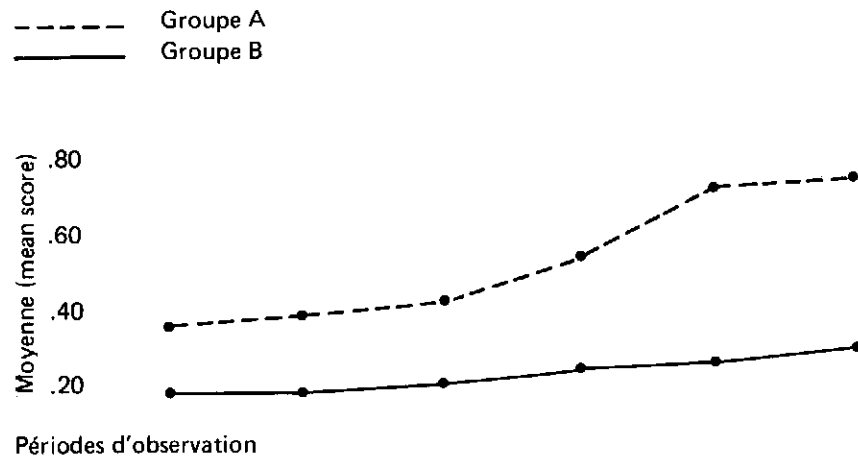
3 E. Amidon & E. Hunter: *Verbal Interaction in the Classroom. Interaction Analysis*, Addison-Wesley Publ. Co., Reading, 1967.

4 T. S. Storlie: *Applications of Interaction Analysis to the In-Service Training of Teachers*, Paper read at the annual meeting of the American Educational Research Ass., Chicago, 1963.

D'après les remarques des codeurs-analystes (qui sont notées parallèlement aux entrées des matrices et qui sont d'une grande importance pour l'analyse et l'interprétation du comportement du professeur et de la classe), l'ambiance dans les classes où "l'influence indirecte" était dominante, était en général agréable, les élèves s'efforçaient de parler dans la langue-cible et le faisaient plus volontiers.

Le tableau suivant montre l'évolution de "l'influence indirecte" au cours de la période analysée de six semaines, dans les classes des groupes A et B.

#### INFLUENCE INDIRECTE



Les professeurs du groupe A, habitués à la description objective de leur leçon (formation micro-enseignement et analyse interactionnelle) se rendent compte immédiatement si la leçon codée est conforme à leurs buts. Ce "feedback" immédiat est le mécanisme de correction qui permet au professeur d'interpréter les résultats obtenus par *lui-même*, donc de procéder à une auto-correction après la prise de conscience critique. Du point de vue de notre étude, les professeurs du groupe A ont mieux accepté cette image objective de leur comportement pédagogique que les remarques et les discussions d'après des notes prises par un conseiller pédagogique pour le groupe B.

De même, nous avons remarqué que les professeurs du groupe A réajustaient plus vite leur comportement pédagogique et développaient de

nouvelles stratégies d'enseignement au cours des leçons suivantes. Le groupe B a rencontré de plus grandes difficultés au cours des premières leçons et "l'influence directe" était dominante dans les matrices analysées. Il est vrai que dans beaucoup de cas, les matrices montraient un grand nombre d'entrées correspondant à la catégorie no. 9, ce qui est très souhaitable. Malheureusement, les remarques faites à ce sujet par le codeur montraient que les soi-disant "réponses provenant de l'initiative des élèves" se résumaient à des interruptions non-autorisées, à des remarques impertinentes ou des plaisanteries, donc ce comportement était contraire à une bonne conduite de la leçon.

De même, les catégories 7 et 11 ont été beaucoup codées et ce grand nombre d'entrées montre que le professeur s'est vu obligé de critiquer le comportement des élèves qui dérangent la bonne marche de la leçon. Les matrices du groupe A ont montré plus d'entrées dans la catégorie 2 et 2a. Il semble que les professeurs aient, d'emblée, pu établir un meilleur contact avec les élèves, ce qui leur permettait de plaisanter avec eux et de les encourager dans leurs réponses.

L'influence directe qui dominait dans l'interprétation des matrices du groupe B s'explique par le fait (confirmé par les professeurs eux-mêmes) qu'ils craignaient de donner la parole aux élèves qui répondaient par des remarques sans rapport avec la leçon et même par des plaisanteries. Nous avons d'ailleurs noté une chose curieuse: au début les professeurs du groupe B parlaient moins au cours de la leçon que les professeurs du groupe A. Il est évident que dans une classe de langue étrangère, le temps de parole accordé aux élèves est très important. Toutefois, les remarques faites par les codeurs ont expliqué que les professeurs du groupe B n'étaient pas arrivés à contrôler leurs élèves, qui avaient "monopolisé" la conduite de la leçon.

Une remarque s'impose: il est très important que les codeurs ne se limitent pas aux entrées de la matrice, mais ajoutent des remarques qui élucident l'interprétation.

Les étudiants du groupe A ont mentionné l'effet "cosmétique" du micro-enseignement (tics, démarche, façon de s'habiller, de se coiffer, déplacements en classe, indications plus précises de la main etc.). Les professeurs du groupe B, interrogés, ont répondu qu'ils manquaient souvent d'assurance et quelques-uns (quatre) ont ajouté qu'ils avaient souvent l'impression que les élèves se moquaient d'eux ou critiquaient leur apparence personnelle. Dans des conversations "privées" entre codeurs et élèves, ces tendances nous ont été confirmées.

Au cours de réunions avec les deux groupes (réunions de trois professeurs de chaque groupe afin de permettre d'entrer plus profondément dans le sujet), les remarques suivantes nous ont frappés: Une grande partie des

étudiants du groupe B ont relevé leurs difficultés à contrôler leurs classes pendant les premières semaines; comme ils se sentaient obligés de se montrer "durs" afin d'obtenir l'ordre nécessaire à une bonne conduite de la leçon, ils n'avaient établi que peu ou pas de contacts personnels avec les élèves. Naturellement qu'il y a eu des exceptions: ceux que nous avons connus en tant que "professeurs-nés" alors qu'ils étaient étudiants. Mais la note générale était assez sombre, surtout en ce qui concernait le début de l'enseignement des professeurs du groupe B. A partir de la quatrième semaine, les résultats ont été plus encourageants. Pourtant, certains professeurs étaient profondément découragés, trois d'entre eux étaient prêts à quitter l'enseignement.

Le groupe A, malgré de nombreux déboires et incidents, a fait preuve d'un plus grand optimisme, et de beaucoup plus d'assurance. Ces professeurs nous ont fait part de leurs remarques: ils ont essayé d'employer des procédures d'enseignements des catégories "indirectes" et avaient noté que l'ambiance de la classe en était devenue plus agréable et plus saine. Ils se servaient davantage des idées des élèves, en louant leurs efforts; aussi ces derniers réagissaient mieux et coopéraient à rendre la leçon intéressante.

Les professeurs du groupe A sont d'avis que la formation du micro-enseignement et de l'analyse interactionnelle leur a permis de contrôler leur comportement et celui de leurs élèves. Ils ont essayé d'éliciter un éventail de réactions de leurs élèves, grâce à cette formation. Un professeur a remarqué que lorsqu'elle n'arrivait pas à obtenir les réponses voulues de la classe, c'est elle-même qu'elle critiquait et non la classe. D'autres ont mentionné qu'ils avaient appris à ne pas blâmer les élèves, un "non" en réponse à une erreur, découragement; ils avaient appris qu'il existait d'autres façons d'expliquer à l'élève qu'il s'était trompé.

Un professeur du groupe A a remarqué que la formation reçue avait modifié son "credo" méthodologique de l'enseignement des langues étrangères. Le pivot, à son avis, n'est pas la langue étrangère à enseigner mais les sujets auxquels on l'enseigne; il a réalisé que le professeur devait préparer ses cours en fonction des besoins et des intérêts de ses élèves et non seulement du "programme".

Il y a eu des voix critiques: trois professeurs des deux groupes (1 du groupe A et 2 du groupe B) ont mentionné qu'ils avaient l'impression d'abdiquer une partie de leur personnalité en se soumettant à la "dictature" des catégories.

L'une des conséquences de cette étude a été que les professeurs du groupe B nous ont demandé d'organiser un stage de formation au micro-enseignement et à l'analyse interactionnelle.

### Conclusions

Dans l'ensemble, nous croyons que cette formation contribue à faciliter l'intégration pédagogique et méthodologique du nouveau professeur de langue étrangère dans son travail. En acquérant plus d'assurance, de foi en ses capacités méthodologiques, il évite de tomber dans le découragement initial; son enseignement en sera meilleur et profitera plus aux élèves.

Il est vrai que cette formation porte l'empreinte de la psychologie behavioriste et il a été objecté qu'elle induisait les professeurs à adopter un comportement mécaniste dans leur enseignement.

Nous croyons, au contraire, que cette formation, en mains responsables, conduit à une individualisation de la formation.

En conclusion, il semble que les études du professeur de langue étrangère devraient comprendre l'étape du micro-enseignement et de l'analyse interactionnelle afin de faciliter l'apprentissage des techniques nouvelles, l'amélioration du comportement en classe, l'auto-évaluation de la performance pédagogique et l'acquisition d'une certaine assurance du professeur dans les débuts de son travail. En ceci, cette formation serait le point de départ d'un renouveau méthodologique non seulement par l'approfondissement des contenus mais surtout par le mode d'appropriation.

Université Bar-Ilan  
RAMA-GAN (Israël)

Rivka Herzlich

### Bibliographie

- Amidon J. E. and Hough J. H. (1967): *Interaction Analysis: Theory Research and Application* Reading, Mass., Addison Wesley Publishing Co.
- Caroll J. B.: "Research on teaching foreign languages", in GAGE, N. L.: *Handbook of Research on Teaching*, 1060-1100.
- Dumas W. W. (1967): "Critical Factors in Teaching English", *Journal of Experimental Education*.
- Zifreund W. (1966): *Konzept für ein Training des Lehrverhaltens mit Fernsehaufzeichnungen in Kleingruppenseminaren*, Berlin.
- Flanders N. A. (1970): *Analyzing Teaching Behavior*, Reading Mass.

### Les "Colloques de linguistique appliquée de Neuchâtel" (1972-1975)

A l'initiative de P. Corder, président de l'Association internationale de linguistique appliquée (AILA) de 1969 à 1975, de Chris Candlin et E. Roulet, et grâce à l'appui de la CILA, de l'AIMAV<sup>1</sup> et du Fonds national de la recherche scientifique, une quinzaine de spécialistes européens et américains<sup>2</sup> de la linguistique appliquée se réunissent chaque année, depuis 1972, à l'Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, pour débattre les rapports qu'ils se sont adressés un mois à l'avance sur tel ou tel aspect des applications des théories linguistiques, sociolinguistiques et psycholinguistiques à l'enseignement des langues.

Le texte intégral des communications présentées aux quatre premiers colloques a été publié dans les volumes suivants:

P. Corder & E. Roulet (éds):

- *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*, Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier, 1973.
- *Linguistic Insights in Applied Linguistics*, Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier, 1974.
- *Some Implications of Linguistic Theory for Applied Linguistics*, Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier, 1975.
- *Theoretical Approaches in Applied Linguistics* (à paraître).

Une table ronde a été spécialement organisée au 4ème Congrès international de linguistique appliquée, qui s'est tenu à Stuttgart en août 1975, pour présenter des rapports de synthèse sur les principaux résultats des travaux des quatre premiers colloques du "groupe de Neuchâtel". Nous avons le plaisir de reproduire ici les rapports de H. Holec, A. Valdman et H. G. Widdowson, qui abordent les thèmes les plus importants traités à Neuchâtel, à l'exception de deux, les applications de l'analyse contrastive et l'élaboration de grammaires

1 Association internationale pour la recherche et la diffusion des méthodes audiovisuelles et structuro-globales, association à but non lucratif dont le siège est en Belgique, qui apporte un soutien important au développement de la recherche et des publications dans le domaine de la linguistique appliquée (Secrétariat: Dépt. de méthodologie et de littérature française, Blandijnberg 2, B 9000 GAND).

2 Outre les personnes déjà mentionnées, ont participé aux travaux du groupe: W. Abraham (Groningue), H. Adamczewski (Paris), D. Coste (Paris), C. Heddesheimer et H. Holec (Nancy), S. Johannsson (Lund), T. P. Krzeszowski (Varsovie), J. M. Levelt (Nimègue), J. Nivette (Bruxelles), A. Valdman (Bloomington), H. G. Widdowson (Edimbourg), D. Wilkins (Reading).

pédagogiques, qui ont fait l'objet de nombreux rapports et discussions aux colloques 1972 et 1973 (se référer aux deux premiers volumes).

Institut de linguistique  
Université  
CH 2000 Neuchâtel

E. Roulet

## I Enonciation et fonctions de communication

Sous leur apparente disparité, les divers exposés dont il est rendu compte ici reflètent un des aspects de l'évolution générale de la linguistique appliquée depuis l'affirmation officielle de son statut de discipline à part entière par la création de l'A.I.L.A. en 1964, à Nancy (FRANCE): celui de son progressif rejet de la tutelle de la linguistique générale et de la progressive définition de sa vocation spécifique.

### 1. Application des théories et des descriptions linguistiques

Jusqu'à la fin des années 60, et même un peu au-delà, la recherche naissante en linguistique appliquée à la pédagogie des langues se trouvait sous la forte dominance de la linguistique générale, de plusieurs décennies son aînée.

Il semblait alors que tout progrès réel en pédagogie des langues devait passer, condition nécessaire et suffisante, par une exploitation systématique des résultats obtenus au niveau de la description des langues. Et, de fait, le problème le plus urgent à l'époque était d'essayer de combler le fossé qui séparait la connaissance théorique du fonctionnement des langues atteinte par les linguistes et les descriptions sur lesquelles les pédagogues appuyaient le contenu de leur enseignement.

Durant cette période, la linguistique appliquée se préoccupa donc essentiellement des problèmes d'application des théories linguistiques à l'enseignement des langues.

C'est le compte-rendu d'une expérience dans ce domaine que présente l'exposé de C. Heddesheimer et H. Holec: il s'agit de l'application de la description de l'intonation anglaise de M. A. K. Halliday à un apprentissage, par des étudiants en 3ème année d'études universitaires, futurs professeurs d'anglais, orienté d'une part vers l'acquisition d'une compétence descriptive du fonctionnement de l'intonation en anglais, et vers l'amélioration d'une compétence de communication déficiente, d'autre part.

Parmi les conclusions que C. Heddesheimer et H. Holec tirent de leurs observations, il faut tout particulièrement souligner l'importance que revêt la dimension pédagogique du problème de l'application d'une théorie linguistique: en effet, contrairement à l'opinion reçue selon laquelle le problème essentiel est celui du choix de la description, en fonction de *critères linguistiques*, tels que la capacité générative, par exemple, il apparaît bien qu'un certain nombre de critères pédagogiques tels que l'objectif d'apprentissage, la structure d'enseignement et l'auditoire visé, constituent un deuxième volet de la problématique tout aussi essentiel:

"... on ne pourra vraiment résoudre le problème de l'application d'une description à l'enseignement qu'en opérant la synthèse entre les deux ensembles de facteurs, pédagogiques et linguistiques. C'est ainsi que le choix de la description à enseigner ne pourra se faire qu'au terme d'une double opération, l'une conduisant à la hiérarchisation des descriptions en présence selon des critères linguistiques, l'autre conduisant à la hiérarchisation de ces mêmes descriptions selon des critères pédagogiques. La décision finale dépendra de l'équilibre qui s'établira entre les qualités linguistiques et les qualités pédagogiques de ces descriptions."

Cette nécessaire "intrusion" des facteurs d'ordre pédagogique dans toute réflexion authentique de linguistique appliquée, dont C. Heddesheimer et H. Holec donnaient en 1972 une illustration précise, allait très vite remettre en question la position forte de la linguistique générale. En effet, les linguistes appliqués, après s'être rendus compte que leur tâche devait consister, non pas à appliquer les théories linguistiques, mais à en évaluer la pertinence face aux problèmes de pédagogie auxquels ils étaient confrontés, en vinrent à s'interroger sur l'adaptation ("appropriateness") et sur l'utilité, dans la résolution de problèmes d'acquisition de compétence de communication verbale, de résultats de recherches linguistiques menées dans un autre but et dans un autre cadre très précis (fonctionnement interne des codes linguistiques).

Cette nouvelle orientation des recherches devait inévitablement déboucher sur un constat d'insatisfaction: les recherches linguistiques strictes ne pouvaient, sans compléments importants, voire sans refonte totale, constituer des réponses valables à des problèmes d'apprentissage de langue; l'acquisition d'outils de communication ne pouvait reposer uniquement sur des descriptions de codes élaborées à partir de réalisations linguistiques envisagées indépendamment des conditions dans lesquelles elles se manifestaient. La linguistique appliquée atteignait alors, en quelque sorte, sa majorité et orientait une grande partie de ses recherches vers la description de la *communication verbale* (et non plus seulement du *code verbal*).

### 2. Analyse de la communication verbale

Tous les exposés cités ci-dessous, présentés entre 1973 et 1975, témoignent de cette nouvelle préoccupation des linguistes appliqués.

a) H. Adamczewski dans "BE + ING revisited" montre que les théories linguistiques courantes (Jespersen, Twaddell, Palmer, Joos, Hirtle et Bach) sur le fonctionnement de la forme en BE + ING (dite "forme progressive" ou

"forme continue") de l'anglais contemporain, fondées sur les notions de durée ou de déroulement inachevé de l'action, sont incapables de rendre compte d'un grand nombre d'énoncés attestés (e.g. *you will be forgetting your name, next!*), sont donc incapables de "mettre à jour la valeur fondamentale de *be +ing*, celle à partir de laquelle on pourra déduire les multiples effets de discours dus à la situation, au contexte, etc.", et ne peuvent donc permettre à ceux qui apprennent l'anglais de "mettre en place une grammaire interne capable de produire des énoncés anglais".

Dans la nouvelle hypothèse explicative que H. Adamczewski propose, "la valeur centrale de BE+ING est intimement liée à l'énonciation, . . . *be+ing* est en fait le tracé en surface de la présence de l'énonciateur". Le bref extrait de cet exposé que nous reproduisons ci-dessous donnera au lecteur une idée plus claire de la manière dont H. Adamczewski essaye de résoudre le problème de description auquel il s'attaque:

"Soit l'énoncé suivant: *When she says she took the money, she is lying*. Il est évident qu'on ne saurait parler ici de progressif ou de continu. *She is lying* constitue une prise de position du sujet de l'énonciation (*s*). *s* dit de *S* (c'est-à-dire *she*) que *S* ment. On pourrait dire que la structure profonde de cet énoncé comporte un performatif enfoui du type I CLAIM:

La force illocutionnaire (Austin 1962) de cet énoncé tient dans l'assertivité de *she is lying*. S'il est vrai que "she" est le sujet grammatical, il serait absurde de dire que le procès LYING émane de lui. *En d'autres termes "she" est dominé par l'énonciateur* qui porte un jugement sur *S*. L'énoncé est filtré par *s* qui prend directement en charge la valeur de vérité de *she is lying*."

C'est donc à une description totalement nouvelle d'un des aspects fondamentaux de la grammaire anglaise qu'aboutit H. Adamczewski au terme de ses recherches motivées en grande partie par l'insatisfaction de ses étudiants.

Et son exposé de 1975, "Le faire et le dire dans la grammaire de l'anglais", dans lequel il montre que la distinction faire/dire (*be+ing* étant de l'ordre du dire, et non du faire, puisqu'il est la marque du passage d'un sujet agent du verbe à un sujet mis en relation avec un prédicat par un énonciateur) est un axe important de la grammaire anglaise, et que la part du Dire est beaucoup plus importante qu'on ne l'a soupçonnée jusqu'ici, se situe dans la même perspective de remise en question des théories linguistiques existantes à partir d'une volonté d'efficacité pédagogique.

Les exposés de:

C. Candlin, "An approach to treating extratextual function in a language teaching syllabus"

C. Heddesheimer, "Notes sur l'expression verbale de l'assentiment et de la confirmation en anglais"

H. Holec, "L'illocution: problématique et méthodologie"

se situent également dans cette perspective de remise en question, mais représentent des tentatives de clarification théorique et pratique de cet aspect particulier de la communication verbale que constituent les fonctions de communication.

b) H. Holec, dans son exposé de 1973, rappelle ce qu'il faut entendre par illocution, ou fonction des énoncés dans l'acte de communication, pour en souligner l'importance théorique tant du point de vue de l'analyse du fonctionnement des langues naturelles que de celui de la pédagogie des langues.

Au plan linguistique, l'intégration de cette dimension de la communication rend les descriptions linguistiques strictes non pas caduques mais insuffisantes; et même si certaines analyses linguistiques peuvent se révéler partiellement erronées (ex. description de l'interrogation en français parlé), dans un grand nombre de cas il s'agira davantage de "développer l'étude de l'illocution pour compléter les études strictement linguistiques, en s'appuyant d'ailleurs sur ces dernières pour dégager les rapports entre la fonction et la constitution interne de l'énoncé (le problème est de savoir si n'importe quel 'texte' peut être la réalisation de n'importe quelle valeur illocutoire, et inversement)".

Au plan pédagogique, il apparaît clairement que l'intégration de l'illocution est une condition nécessaire pour que l'apprentissage des langues devienne un véritable apprentissage de la compétence de communication.

Cependant, l'analyse de l'illocution pose de multiples problèmes méthodologiques dont H. Holec essaye de dresser la liste pour clarifier la tâche du linguiste appliqué: problèmes de délimitation des fonctions liés à la diversité des phénomènes qui apparaissent concurremment dans les énoncés (modalités affectives, expressives, d'ordre social), liés également à la diversité des fonctions elles-mêmes ainsi qu'à la diversité des réalisations possibles de chacune des fonctions; problèmes de description des fonctions; problèmes de détermination de l'organisation discursive des fonctions.

Et H. Holec complète cette sorte de guide pratique de l'analyse de l'illocution par toute une série de problèmes concrets qui constituent autant de mises en garde contre les erreurs pratiques de constitution d'un corpus d'analyse.

c) C. Heddesheimer aborde le problème sous l'angle très précis de l'analyse de deux des multiples actes verbaux réalisés dans la communication verbale, celui de l'assentiment et celui de la confirmation. Se fondant sur l'observation systématique d'un corpus de discours oral, C. Heddesheimer propose, d'une part, une définition de ces actes verbaux et, d'autre part, une liste des formes linguistiques qui les réalisent dans le corpus analysé:

"Définition simplifiée:

*Confirmation*: acte verbal non-optionnel par lequel B marque expressément qu'il aurait pu émettre le même énoncé que A.

*Assentiment*: acte verbal optionnel par lequel B marque expressément qu'il aurait pu émettre le même énoncé que A.

Définition élaborée:

	ASSENTIMENT	CONFIRMATION
Règle préparatoire	L'évènement E et/ou ses présupposés font partie du domaine B	idem
Règle de sincérité	B croit ce qu'il dit	idem
Règle essentielle	Acte facultatif par lequel B s'engage à partager la responsabilité de la déclaration de A (et de ses éventuelles implications)	Acte obligatoire par lequel B affirme la vérité de la déclaration de A.

Formes linguistiques utilisées:

*Yes (Yeah)/No*; substitution (ellipse incluse); vocalisation (*Mm, Uh-huh*); locutions figées; répétition; paraphrase; expansion."

Fondamentales pour l'élaboration de matériaux pédagogiques destinés à l'apprentissage de la compétence de communication, les analyses de ce type montrent bien les limites des descriptions linguistiques strictes restreintes au fonctionnement interne du code verbal. C'est ce que souligne C. Heddes-

heimer dans sa conclusion: "Il est frappant de constater aussi à quel point l'interprétation d'un énoncé dépend de facteurs situationnels non-linguistiques: l'étude du discours est bien l'étude d'un certain texte dans une certaine situation. Et quand on essaie d'analyser la signification des différents modes d'expression d'une fonction, on prend conscience du rôle essentiel du comportement verbal dans le comportement social."

d) C. Candlin, quant à lui, explore les problèmes méthodologiques auxquels se heurte le pédagogue qui tente d'élaborer des matériaux pédagogiques centrés sur les fonctions de communication. Partant de l'exemple d'une de ses expériences dans cette direction, l'élaboration d'un cours pour étudiants étrangers venant terminer en Grande Bretagne des études techniques ou scientifiques, il propose une méthodologie générale en quatre étapes qui, selon lui, devrait permettre de produire des matériaux pédagogiques susceptibles de faire acquérir une véritable compétence de communication.

La procédure suggérée est la suivante.

Lorsque les analyses préliminaires concernant les types de communication (par ex. le "cours-séminaire" ou l'"article scientifique") et les grandes fonctions de communications (par ex., la quantification, ou la formulation d'hypothèses) qui constitueront les objectifs d'apprentissage ont été faites, la démarche consiste à:

- (i) rassembler les diverses réalisations possibles de chacune des fonctions à partir de l'observation empirique de chacun des types de communication;
- (ii) déterminer les objectifs communicatifs de chacune des fonctions dans chacun des types de communication;
- (iii) examiner les diverses réalisations linguistiques de chacun de ces objectifs communicatifs;
- (iv) construire des exercices fondés sur i, ii et iii.

Ce qu'il est intéressant de souligner, à propos de cet exposé, c'est qu'il révèle des préoccupations liées non seulement à la remise en question linguistique dont il a déjà été question, mais également à un souci de prolonger la réflexion dans la direction de la pédagogie des langues pour éviter que ne se creuse à nouveau un fossé entre la théorie et la pratique. C'est ce même souci que nous retrouvons dans le dernier exposé dont nous avons à rendre compte.

e) H. Holec, dans "L'approche macro-linguistique du fonctionnement des langues et ses implications pédagogiques: rôle du visuel", aborde le problème pédagogique pratique posé par l'utilisation de documents visuels dans l'enseignement/apprentissage de la compétence de communication.

L'analyse des rapports entre éléments visuels et éléments verbaux dans quelques exemples de communication verbo-visuelle authentique ("cartoons"

tirés de Punch, bande dessinée d'Astérix, séquences de télévision) révèle que, dans ce type de communication, les relations entre l'information verbale et l'information visuelle sont multiples et variées: que ce soit au niveau des interactions entre énoncé verbal et situation, énoncé et interlocuteurs, énoncé et éléments non verbaux (gestes, mimiques, conventions graphiques...) ou au niveau de la construction du "texte" verbo-visuel (succession des énoncés et des images), "il existe tout un réseau d'interactions qui résulte en un tel enchevêtrement de l'information visuelle et de l'information verbale qu'aucune des deux ne peut se suffire à elle-même et ne devient significative qu'en relation avec l'autre".

Ceci, comme le montre "sur pièces" H. Holec, est loin d'être le cas dans les méthodes dites audio-visuelles dont le défaut majeur est de détourner l'information visuelle de son rôle communicatif pour en faire un instrument pédagogique d'élucidation du contenu propositionnel des énoncés verbaux.

Les deux conclusions auxquelles aboutit H. Holec, au terme de son analyse, sont les suivantes:

- a — "La *fonction* du visuel dans les enseignements/apprentissages de type "méthodes audio-visuelles", et, de ce fait, le *choix* des éléments visuels, sont essentiellement le résultat de décisions non linguistiques d'ordres pédagogiques et/ou psychopédagogiques. Ce type d'utilisation impose un certain nombre de distorsions aux échanges communicatifs présentés et présente de sérieux inconvénients pour l'apprentissage des langues."
- b — "Dans un enseignement/apprentissage de la *compétence de communication*, les éléments visuels doivent être la conséquence directe des conditions même de *fonctionnement de la langue* dans les *échanges communicatifs*: leur *utilisation* et leur *choix* sont imposés par la nécessité de présenter des messages verbaux rapportés aux interlocuteurs, aux situations, et aux objectifs de communication d'échanges authentiques."

Comme on peut le voir, cet exposé constitue un des aboutissements logiques de la remise en question des théories linguistiques existantes entreprise au cours de ces dernières années: c'est, qu'en effet, la redéfinition des contenus de l'apprentissage des langues doit nécessairement être accompagnée d'une redéfinition des méthodes et des techniques d'apprentissage.

La tâche qui consiste à tirer toutes les conclusions pédagogiques impliquées par les progrès réalisés dans l'analyse théorique doit faire partie des objectifs d'une linguistique véritablement appliquée à la pédagogie des langues.

C.R.A.P.E.L.  
Université de Nancy II  
F 54 Nancy

H.Holec

## Exposés passés en revue

- Adamczewski, H. (1974): "Be + ing Revisited", in Corder & Roulet (1974), 45-75.
- Adamczewski, H. (à paraître): "Le faire et le dire dans la grammaire de l'anglais", in Corder & Roulet (à paraître).
- Candlin, C. (1974): "An Approach to Treating Extratextual Function in a Language Teaching Syllabus", in Corder & Roulet (1974), 107-117.
- Heddesheimer, C. (1975): "Notes sur l'expression verbale de l'assentiment et de la confirmation en anglais", in Corder & Roulet (1975), 57-69.
- Heddesheimer, C. & Holec, H. (1973): "Application des descriptions linguistiques à l'enseignement des langues", in Corder & Roulet (1973), 77-90.
- Holec, H. (1974): "L'illocution: problématique et méthodologie", in Corder & Roulet (1974), 89-106.
- Holec, H. (à paraître): "L'approche macro-linguistique du fonctionnement des langues et ses implications pédagogiques — rôle du visuel", in Corder & Roulet (à paraître).

## II Discourse Analysis, Interpretative Procedures and Communicative Language Teaching

One of the issues that has preoccupied a number of linguists over recent years is the extent to which the communicative functioning of language can be accounted for within the framework of formal models of linguistic description. Essentially this issue has to do with how criteria for adequacy should be defined and it raises questions about the goals of linguistic theory. In the early days of transformational-generative grammar, adequacy was defined in terms of the degree to which a linguistic description accounted for the speaker's knowledge of syntactic structure. In Chomsky (1957) we are presented with a model of description which focuses almost exclusively on that level of language which mediates between sounds and meanings with little indication of how this mediation is effected: phonology is dealt with only briefly and semantics is not dealt with at all. In this respect the model can be said to be inadequate. Later developments in generative grammar, when the notion of adequacy is given explicit recognition, can be seen as attempts to extend its criteria by requiring of linguistic descriptions that they should also account for the speaker's knowledge of the relationship between syntax and sound on the one hand and between syntax and meaning on the other. Thus a narrow definition of grammar in Chomsky (1957), which effectively equates it with syntax, gives way to a very broad definition in Chomsky (1965), which incorporates both phonology and semantics. To the extent that it thereby includes matter which we would normally think of as part of a speaker's knowledge of his language the goals would seem to be more adequate. But there are methodological difficulties. Once one widens the scope of grammatical statement in this way, it is difficult to prevent it from widening further. Where, for example, does semantics give way to pragmatics? Phonology and semantics merge with syntax but on their other boundaries they also merge with the 'real world', with utterances produced by social beings in actual contexts of situation. How much of the 'real world', of the actual business of communication, must a linguistic description aim at accounting for in order to be judged as adequate?

It has now become fashionable to point out that Chomsky's definition of competence, which is the object of grammatical description and so a measure of its scope, is too restrictive in that it leaves out of consideration the speaker's communicative competence, his ability to produce and perceive illocutionary acts as elements in discourse development, to realize presupposition and information focus in propositions, and so on. But is it possible to extend the range of grammar so that it accounts for this kind of competence to any satisfactory degree of explicitness? Is it reasonable to

require that it should be adequate to this kind of task? Over the past few years all kinds of people — linguists, sociolinguists, sociologists and philosophers — have been making all kinds of insightful observations about the communicative operation of language and inciting us to rebel against too strict a preoccupation with sentence structure. But what is the status of these observations and how can they be ordered into a coherent scheme? This is a question of relevance to linguistic theory. And how can we bring the insights these observations offer to bear on language teaching problems? This is a question of relevance to applied linguistics and the pedagogy of language teaching. In brief, there are all manner of suggestions being bruited abroad at the moment which involve the reconsideration of linguistic structure and communicative effect beyond the sentence. What validity do they have in linguistics and, what is more to the point for our particular purposes, what utility do they have in language teaching?

A number of papers given at Neuchâtel take up these questions. They attempt to make precise some of the insights that have emerged from a communicative orientation to linguistic description with a view to assessing their significance for language teaching. It is convenient to distinguish three inter-related themes running through these discussions. The first might be labelled *discourse analysis*: here the focus of attention is on what is involved in the description of discourse from the analyst's point of view. The second theme might be labelled *communicative competence*: here the focus of attention is on the description of discourse from the point of view of the participant, on the interpretative procedures he employs in making sense of language in contexts of use. The third theme can be called *communicative language teaching* and here the main concern is with the consideration of discourse and the language user's ability to process it in relation to the needs of the language learner.

The first problem in any discussion of discourse analysis is to distinguish the different kinds of descriptive activity that are carried out under this name. It is clear, for example, that the work of Harris on the discovery of formal connections between sentences without regard to meaning (Harris 1952) is very different from the work of Labov on the discovery of how utterances are related in terms of the underlying communicative acts which they realize, where considerations of meaning are paramount (Labov 1970). Yet both of them say that what they are doing is discourse analysis. They are both concerned with how language is organized beyond the sentence, but whereas Harris thinks of this organization in terms of the way linguistic elements are formally *manifested*, Labov thinks of it in terms of the way they are functionally *realized* in communicative interaction. In view of this difference, it is proposed in Widdowson (1973) that it would be sensible to

make a terminological distinction and to restrict the term 'discourse analysis' to refer to enquiries of a Labovian kind, and to call the study of the formal properties of sentences in combination 'text analysis'. Thus we might say that if one investigates the formal properties of an instance of language then one is treating it as text and if one investigates its communicative properties one is treating it as discourse. Harris and Labov are interested in how sentences (Harris) and utterances (Labov) are combined in the sequencing of elements which results in textual cohesion on the one hand and in discourse coherence on the other. But text can also be studied without regard to the way it is structured, as when it is analysed to discover the relative frequency of occurrence of particular linguistic elements, as in (some kinds of) register analysis. And discourse can also be analysed non-structurally, as it is in (some kinds of) content analysis.

Although the text/discourse distinction would seem to be a useful one to make in that it clarifies matters from a language teaching point of view (to which I shall return directly), it raises certain rather troublesome questions with regard to linguistic description. In particular the question arises as to how far cohesion and coherence can be treated as the same phenomenon and accounted for by a systematic extension of grammar. This matter is touched upon in Widdowson but explored in much more detail in Krzeszowski's paper (1973). He restates the distinction that has been made here by saying that discourse has to do with the association of sentences with extralinguistic settings and text with the association of sentences with linguistic settings. He points out that the former is not susceptible to formalization in terms of grammatical rules:

"... people's verbal reactions to extra-linguistic phenomena can only be predicted on *probabilistic* grounds, which excludes the possibility of codifying these reactions in the form of rules which could constitute a grammar where the number of available choices would be finite: any extra-linguistic situation may be associated with an infinite number of linguistic expressions, which constitute a hierarchy of probabilities but nothing more."

This in effect rules out the possibility of discourse grammars which would account for coherence. Krzeszowski then goes on to examine whether it is possible or necessary to construct text grammars which would account for cohesion.

There are two features of textual cohesion in particular which would appear to require an extension of the scope of grammar to cover macro-structures beyond the sentence. The first has to do with propositional linkage, with the kind of overt referential relationships which are mediated across sentences by anaphoric pronouns and such like (the kind of

relationships discussed in detail in Hasan (1968)). The second has to do with implicational linkage, with the kind of covert relationships of entailment and presupposition which hold between statements expressed through different sentences. Krzeszowski demonstrates that most of these relationships can be dealt with in terms of co-ordination and sub-ordination, which is within the scope of a sentence grammar, so that the kind of macro-structures postulated in, for example, Van Dijk (1972) to justify the construction of text grammars, are not necessary. The only relationship which would appear to necessitate the consideration of macro-structures is that which is signalled by 'sentence connectives' like *consequently* (expressing the presupposition that  $S_1$  implies  $S_2$ ), *however* (expressing the presupposition that  $S_2$  contradicts  $S_1$ ) and *moreover* (expressing the presupposition that  $S_1$  is similar to  $S_2$ ). But although the non-occurrence of these connectives in sentences points to the need to set up a text grammar, Krzeszowski argues that the conditions which determine whether a sequence of sentences linked by such connectives is well-formed or not are extra-linguistic. Thus any two sentences taken at random can be related by means of any of these connectives to constitute an appropriate discourse given certain extra-linguistic circumstances, and Krzeszowski takes two random sentences and illustrates this quite convincingly. So what Krzeszowski suggests is that it is not necessary to devise text grammars to account for cohesion since this can be dealt with in sentence grammars, and it is not possible to devise text grammars to account for coherence since this is a feature of discourse and not subject to linguistic formalization.

It would seem to follow from these observations that the ability to produce and perceive coherent discourse is an aspect of communicative competence that cannot easily be described by means of linguistic rules. Indeed, it may be that the very concept of rule is an inadequate one to account for actual communicative activity. We speak of linguistic behaviour as rule-governed, but it is clearly not governed in any very strict sense. We do not develop a discourse simply by applying rules. We use rules as a kind of reference in order to make sense of data. In this respect what we do is *ex tempore*, an improvisation. Two of the Neuchâtel papers under review (Corder (1975) and Widdowson (1975)) explore the consequence of adopting this kind of attitude and consider how far discourse can be described from the participants' point of view in terms of the kind of interpretative procedures discussed by the ethnomethodologists (See Turner 1974, Cicourel 1973).

The ethnomethodologists represent discourse not as a manifestation of pre-ordained meanings as codified in a linguistic description but as a dynamic realization process of what Garfinkel calls 'practical reasoning' (Garfinkel

1967). In this view, discourse is created as a 'contingent ongoing accomplishment' whereby participants in an interchange attribute particular values to linguistic elements as they are conditioned by the linguistic context and the extra-linguistic situation in which they occur. The ethnomethodologists have been principally concerned with spoken discourse but the interpretation of written discourse must presumably depend on the same kind of interpretative procedure. In Widdowson (1975) it is suggested that this view of what constitutes communicative competence is of particular relevance to the problem of how the language user interprets instances of discourse which are deviant in respect to grammatical rules, such as are found, for example, in poetry. Poetic discourse has been something of an embarrassment to generative linguists (see, for example, Katz 1964, Levin 1962, Thorne 1965) since it frequently exhibits structures which, though interpretable, cannot be generated by a grammar, even though the grammar purports to represent the knowledge which underlies the language user's interpretative ability. Here interpretation clearly is not a direct consequence of the application of linguistic rules. The suggestion in Widdowson's paper is that the procedures which enable speakers to interpret poetry are of the same kind which enable them to interpret other kinds of discourse (and if this were not so, there would be no way of explaining how poetry is interpreted at all) but that in the case of poetry these procedures are made more apparent.

In Corder's paper, the ability to interpret discourse is represented as a special case of the more general capacity we have for making sense of our environment. Drawing on observations in Gregory (1970) he points out that visual perception, for example, is an active process which involves making predictions on the basis of a stock of 'object hypotheses'. These constitute the knowledge we bring to a particular situation and which we match against sensory data in order to make sense of it. He argues that this procedure is comparable with that whereby we match linguistic knowledge against actual language data in order to interpret it as discourse. And he makes the important point that the resulting interpretation is judged not as correct or incorrect but as adequate or inadequate for what we need it for:

"An adequate interpretation of discourse or of our visual environment is one which is practically useful or successful, in that it permits effective action, but it is only the need for action which either forces us to abandon or permits us to maintain our hypothesis. Our interpretation of the visual world, as of discourse, may be inadequate or adequate for our immediate need but it can never be *right*."

If this is so, then the act of interpretation is not only a matter of applying procedures which match rules with data, but of applying procedures also which regulate the relative importance of particular rules so that we are able

to focus attention on certain aspects of discourse and reduce others to peripheral status. That is to say, the structure of discourse is not given, not indeed discoverable, as an objective fact, but is imposed upon data in the very act of interpretation. This is why the structural patterns which discourse analysis yields cannot be equated with the developmental patterns of interpretation which are created by the language user's communicative competence.

Let us now turn to the third theme which runs through these papers and consider what implications the points that have been discussed have for the teaching of language. In general, they lead us to reconsider a number of well-established pedagogic assumptions. To begin with, if some of the communicative activities involved in the production and perception of discourse cannot be accounted for by linguistic rules, then it would seem that the acquisition of communicative competence, which is presumably what all language teaching aims to achieve, is not a necessary consequence of following courses designed to teach linguistic rules, whether this is done overtly or not.

The development of communicative competence in a language would seem to involve the acquisition of interpretative procedures whereby a knowledge of linguistic code is actively engaged with non-linguistic knowledge and experience. This competence is part of a more general capacity for making sense of our environment. But the learner of a foreign language has already acquired this competence in his mother tongue and it would therefore seem reasonable to exploit this when we come to teach him another language. We have been reluctant to do this in the past. The foreign language has, on the contrary, been represented as something quite new and entirely detached from the learner's experience, and of course if one represents the language as consisting solely of a collection of linguistic items, then it *is* quite new. But the interpretative procedures which we want our learner to associate with these linguistic items are already a part of his competence. The crucial problem is to get him to realize this competence through an alternative means of expression. One of the ways of doing this might be to follow the lead of other methodologies and make a direct appeal to what the learner already knows. Instead of enjoining him not to associate what he is learning with his own language, for example, we might on the contrary encourage him to do so. One of the papers under review (Widdowson 1974) makes just this proposal. It points out that the objections to translation as a teaching device are only valid if this involves a direct correlation of surface forms in the L1 and the L2. But once one adopts a communicative perspective and represents sentences as expressions of propositions on the one hand and communicative acts on the other, then the way is open to developing an awareness in the learner of how the language he is learning operates as a means of

communication in the same way as does his own language. The technique is particularly effective, it is suggested, when the common propositions and communicative acts derive from a relatively well-defined universe of discourse which is of its nature culturally neutral. What might roughly be called 'scientific discourse', for example, is the expression of concepts and methods of enquiry and exposition which remain the same whatever the actual linguistic means of expression might be. These can be said to represent the elements of the deep structure of scientific discourse. This is made overt by non-verbal modes of communication like formulae, graphs, diagrams and so on, and these might serve as underlying representations to which the different realizations in the L1 and the L2 can make reference.

The same view that the learner might profitably be made aware of his own interpretative strategies lies behind the suggestion in the paper already referred to (Widdowson 1975) that poetry might be reinstated in the language syllabus. If it is the case that we interpret poetry by making use of the same procedures that we use in interpreting any discourse but that we do so more consciously because more work has to be done to make sense of it, then there appears to be a case for introducing poetry (with due discretion) in order to development an awareness in the learner of such procedures.

This theme — the desirability of making the learner aware of what he is doing — recurs in Candlin's paper (1975). He points out that the analysis of language variation as 'registers' by correlating linguistic forms with situational factors provides the learner with little guidance as to how forms and factors inter-relate in dynamic fashion and so gives them no help in handling the language communicatively. As he puts it:

"Just as with hindsight there was no great reason to suppose that courses intent on inculcating formal rules of grammar (by whatever methodology) would assist the fluent verbal ability of the learner, neither ought we to suppose that registerial analysis in correlative terms will improve communicative strategies of the learner engaged in steering his way through a discourse to achieve an original or discovered goal."

Candlin argues that the learner needs to acquire 'metalinguistic knowledge' of the language he is learning. By this he means 'knowledge by the learner of the nature of language and the nature of 'knowing a language', and additionally of the set of terms by which the components of such knowledge can be characterized.' He discusses work on the development of communicative skills in the universities of Birmingham and Lancaster which encourages learners to actively participate in metalinguistic discussion about what goes on in effective language interaction. He comments:

"Students in such a methodology are encouraged to gloss, to comment on the interpretation of utterances, so that they move progressively towards that

'common-sense' on which native-speakers draw, and come to be aware of the necessary preconditions for the understanding of utterance-values."

The papers that have been reviewed here take up certain issues in discourse analysis and the characterization of communicative competence and seek to draw from them insights that might be relevant to language teaching methodology. Although the suggestions they make are necessarily, and appropriately, speculative, they perhaps indicate a need for us to look again at some of the assumptions underlying a good deal of current language teaching methodology. What emerges in all of these papers is a concept of language as a creative communicative process, an activity which fully engages the user's knowledge and experience and brings these to bear on the act of interpretation. From this concept we can adduce the pedagogic principle of what we might call cognitive integration. Again, these papers stress the importance of bringing the learner to an awareness of his own interpretative procedures, of his own active participation in discourse development. From this we might adduce the pedagogic principle of what we might call rational appeal. Neither of these principles is much in evidence in an approach to language teaching which lays emphasis on pattern practice and habit formation and which represents a foreign language as something detached from the learner's own experience. Both of them suggest the pedagogic value of poetry and translation and the desirability of teaching the learner metalinguistic knowledge of the language he is learning.

The points raised in these papers suggest that it is perhaps time for a re-appraisal of assumptions which we have tended to accept as self-evident. This does not imply that they are necessarily mistaken, but only that if we believe them to be valid we should be able to justify our belief in some principled way. A growing interest in the communicative functioning of language has led to a review of the criteria for adequacy in linguistic description. It might also lead us to review the criteria for adequacy in language teaching.

Dept. of Linguistics  
University of Edinburgh  
GB EDINBURGH

H. G. Widdowson

*Papers reviewed*

- Candlin, C. N. (1975): "Some Metalinguistic Problems in Communicative Language Teaching", in Corder & Roulet (1975), 71-82.  
Corder, S. P. (1975): "Interpretive Procedures: Seeing, Reading, and Understanding Discourse", in Corder & Roulet (1975), 95-103.

- Krzyszowski, T. P. (1975): "Is it Possible and Necessary to Write Text Grammars?", in Corder & Roulet (1975), 33-45.
- Widdowson, H. G. (1973): "Directions in the Teaching of Discourse", in Corder & Roulet (1973), 65-76.
- Widdowson, H. G. (1974): "The Deep Structure of Discourse and the Use of Translation", in Corder & Roulet (1974), 129-141.
- Widdowson, H. G. (1975): "Interpretive Procedures and the Importance of Poetry", in Corder & Roulet (1975), 83-93.

#### General References

- Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*, The Hague, Mouton.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- Cicourel, A. V. (1973): *Cognitive Sociology*, Harmondsworth, Penguin Books.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Gregory, R. L. (1970): *The Intelligent Eye*, London, Weidenfeld & Nicolson.
- Harris, Z. (1952): "Discourse Analysis", in *Language* 28, 1-30.
- Hasan, R. (1968): *Grammatical Cohesion in Spoken and Written English*, Pt I, London, Longmans.
- Katz, J. J. (1964): "Semi-sentences", in Fodor, J. A. & Katz, J. J. (eds): *The Structure of Language*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Labov, W. (1970): "The Study of Language in its Social Context", in *Studium Generale* 23, 30-87. (reprinted in Labov, W.: *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972).
- Levin, S. R. (1962): "Poetry and Grammaticalness". Papers at the 9th International Congress of Linguists.
- Thorne, J. P. (1965): "Stylistics and Generative Grammars", in *Journal of Linguistics* 1, 49-59.
- Turner, R. (ed.) (1974): *Ethnomethodology*, Harmondsworth, Penguin Books.
- Van Dijk, T. A. (1972): *Some Aspects of Text Grammars*, The Hague, Mouton.

### III Error Analysis and the Nature of Simplification in Second-Language Acquisition

In recent years the views of psychologists and linguists concerning language acquisition have undergone profound, indeed revolutionary changes. Attention has been shifted from the data provided as input to the learner — teaching materials and procedures — to the nature of the psychological structures and processes that determine how the learner will perceive and interpret these data. A fundamental step in second-language learning is the formulation of hypotheses about input data on the part of the learner, as S. Pit Corder has put it (1973), the nature of his *intake*. Adherents of this view about second-language acquisition hypothesize that the structure of the intake may be revealed by learner errors, and they have placed great emphasis on the observation and analysis of learner errors. Errors, then, are not pathological manifestations to be eradicated but constitute instead the most direct evidence available of learner hypotheses and strategies.

The observation and analysis of errors of second-language learners and the characterization of learner intake have received particular attention at the Neuchâtel Colloquia on Applied Linguistics. The discussion in this area centered on two principal topics: the implication of errors for the design of syllabi and the preparation of teaching materials; the nature and the origin of the hypotheses formulated by learners errors from which errors stem. Related to the latter question is whether the psychological processes that underlie this hypothesis formulation are specific to second-language learning or, on the contrary, are shared by all types of language acquisition, including the use of "simplified" or "reduced" varieties.

At the 1974 Colloquium Bernard Py and Albert Valdman presented the results of two studies illustrating narrowly focused longitudinal collection and observation of errors. Both studied the acquisition of French interrogative structures on the part of foreign learners in a formal classroom environment. Py's study "Expériences sur l'acquisition des structures interrogatives du français" took place in the French-speaking Swiss canton of Neuchâtel and involved a multilingual group of adolescent learners who had the opportunity of using French outside of the classroom; Valdman's more circumscribed experiment (*Error analysis and pedagogical ordering*) was based on the administration of a speaking test to first-semester students enrolled in an American university whose contact with the language took the form exclusively of classroom instruction.

Py addressed himself centrally to the question of the characterization of developing transitional competence in the target second language (L<sub>2</sub>) in terms of approximative rules. He proposed that these rules develop in six steps:

1. the overgeneralization of a new rule;
2. the delimitation of the domain of application of the new rule;
3. the application of constraints on the rule, e.g., in the case of inversion in French interrogative sentences, the restriction of straight-forward inversion (without copying of the NP) to pronominal subjects (*mange-t-il* vs. *Pierre a-t-il mangé*);
4. the replacement of a general rule by more specific sub-rules;
5. the integration of individual rules into larger sets;
6. the development of transformational machinery involving for example the replacement of surface calquing by deeper leveled constructions.

Valdman investigated the application of the result of error observation and analysis to the selection and the ordering of grammatical features in the design of course syllabi and the preparation of teaching materials, two central areas in applied linguistics. Starting from the assumption that the variant interrogative constructions of French (*où va-t-il*, *où est-ce qu'il va*, *il va où*, *où il va*) are synonymous he proposed to determine which variant is easier to acquire by foreign learners. His data show that, although the subjects were exposed only to the two constructions characteristic of formal styles (inversion and *est-ce que* ante-position), in the testing situation which required them to produce questions within the context of a communicative task and under limitations of time, they produced with greatest frequency the variant characteristic of colloquial speech (*où il va*). Since that construction does not parallel the corresponding L<sub>1</sub> structure, it was postulated that it reflects the structurally simplest form available to them at that stage of instruction. In a subsequent trial the "erroneous" construction was presented first, followed by *est-ce que* ante-position and inversion. The frequency of the erroneous construction produced in the speaking test was reduced in favor of the target construction *est-ce que* ante-position with an accompanying sharp drop in intralinguistic interference between inversion and *est-ce que* ante-position. Valdman concluded that error analysis could contribute to the establishment of *pedagogical norms*, a procedure aimed at increasing the generality of rules by the elimination of "free" variance.

Py is more cautious in the direct application of the result of the observation and analysis of errors. In the more natural situation in which he collected his data, facts proved to be much more complex and no simple guidelines for the selection and ordering of materials emerge. He points out that interlingual interference develops no matter which of the four constructions is introduced first. Also in a free-learning situation it is impossible to control input (and to tamper with intake). Rather he suggests that interlinguistic interference between the variant constructions might be

reduced by tying each to a specific situational context, say, inversion to formal discourse. This approach, which has the merit of recognizing that the variant French interrogative constructions have different communicative functions and are, therefore, not synonymous in a strict sense, enables the learner to more readily attain genuine communicative competence.

In the analysis of errors much attention has been given to identification of the source (interlingual vs. intralingual errors, overgeneralization, transfer-of-training, etc.). There is little research on the communicative effect of errors despite the fact that the latter has wide implications for pedagogical practice. For instance, errors that native speakers fail to notice need minimal correction and they may even find their place in pedagogical sequences. Stig Johansson's paper "Problems in studying the communicative effect of learner's errors" aims to fill this gap.

Previous studies of the communicative effect of learner errors (Olsson 1973) have focused on interpretability of deviant sentences on the part of learners. Johansson chose to study the relative gravity of errors as measured by the degree of irritability induced in native listeners or, more exactly, their "disturbing" effect. The research on which Johansson reports intended more specifically to correlate two approaches in the evaluation of gravity: direct evaluation in which listeners emit overt judgments, such as ranking various types of errors on a scale, and indirect evaluation. The latter approach consisted of two sorts of tasks: first, native English listeners were required to write down sentences produced by Swedish learners that contained three types of syntactic deviations — errors in complementation, concord, and word-order. The average number of subjects correcting each deviant sentence of the corpus provided an index of the severity of the error it contained (it was found that errors in complementation attained the highest gravity index). Second, the subject read texts containing no deviant sentences. The texts containing errors required a longer reading time and the differences amongst the three error laden texts correlated with the gravity index of Task One. The direct judgments elicited also yielded results correlating with those of the indirect evaluations; this suggests that direct judgments, which are more readily and easily elicited, provide reliable evaluation of the relative disturbing effect of errors on native listeners. Johansson concludes in suggesting that many other factors affect the reaction of native speakers to errors: the situational context (errors are more likely to be tolerated in informal circumstances), the medium (speech vs. writing), and the characteristics of the participants in speech acts (age, educational level, etc.).

The major role attributed to the formulation of hypotheses about output data on the part of learners implies that L<sub>2</sub> acquisition involves primarily complex mental operations deriving from knowledge structures, more

particularly knowledge of rules. W. J. M. Levelt, a psychologist and the first non-linguist to have participated in the Neuchâtel Colloquia, points out in "Skill theory and language teaching" that knowledge cannot account for performance and that, notwithstanding the fact that behavioral theories of L<sub>2</sub> acquisition have proven to be inadequate or irrelevant, the characterization of language learning is incomplete without recourse to some account of performance factors. Such a model, Levelt proposes, is offered by human performance theory whose focus is the study of the nature of skill and attention. After a review of the model as it relates to L<sub>2</sub> acquisition, Levelt applies it to certain aspects of learner errors.

The complexity of skill is a function of the variety of mental operations in temporal integration. The capacity of the learner for mental tasks is not limitless and depends primarily on arousal, a notion that must not be confused with motivation. Attention, defined as the capacity for mental tasks, may be increased more effectively by feedback (knowledge of results) than by incentives. Paradoxically, whereas capacity is increased by arousal it may be reduced if arousal is excessive, as in the case of fatigue or the extreme tension characteristic of examinations.

Mental tasks are made up of sub-tasks hierarchically ordered and guided by plans. Skill entails relegating sub-plans, particularly low-level plans, to long-term memory so that short-term memory capacity is available for higher-level decisions. Lower-level plans must be automated, although Levelt stressed the fact that automation of plans does not entail necessarily rote memorization or drill activities.

Applying skill theory to learner errors Levelt shows that they may stem from:

1. lack of knowledge of rules at all levels — phonetic, syntactic, semantic and pragmatic;
2. interference between programs, both inter- and intra-linguistic (more often than not, interlinguistic interference is facilitative since the corresponding programs of L<sub>1</sub> and L<sub>2</sub> are compatible);
3. insufficient automation of sub-plans, although non-automated programs may be produced without errors if total attentional capacity is not expended;
4. insufficient supply of attentional capacity resulting from fatigue, drugs, the wrong evaluation of task demands, insufficient feedback, or excessive arousal;
5. dispersion of attention;
6. rewarding effect of failure, as when a foreign learner discovers that speaking with an accent lessens communicational demands made on him or confers prestige.

While further inquiry into the implications and applications of human performance theory for L<sub>2</sub> learning is needed, and more explicit correlation between the basic notions of the theory and processes of language acquisition required, its relevance to problems and issues in the area of error analysis and learner systems appears established. For instance, skill theory accounts for the fact that errorless performance is not necessarily indicative of acquired skill: the learner is in this case operating with excess capacity and the degree to which he has automated the sub-plans involved in the particular language task may be checked by increasing higher-level decisions or reducing the time available. Conversely, errors may be reduced by allowing more time for learner responses and by reducing demands on short-term memory. Finally, greater tolerance of deviant performance makes additional attentional capacity available for higher-level decisions.

A considerable body of research consisting primarily of longitudinal observation (Cancino et al 1972; Cook 1969; Dato 1972; Dulay and Burt 1972, 1974a, 1974b; Hakuta 1974; Hatch 1972, etc.) has revealed striking similarities in the development of linguistic competence of children acquiring their L<sub>1</sub> and children and adults engaged in L<sub>2</sub> learning. It has also been shown that adults have the capability of reducing fully-formed language to various types of "simplified" registers employed under certain socially-determined circumstances: baby talk, foreigner talk, lover talk, etc. (Ferguson 1971, 1975). In "Simple codes and the source of second language learners' initial heuristic hypothesis" S. Pit Corder rejects the notion of simplification, which he views as reflecting a comparative, evaluative stance toward the language of children, reduced registers, pidgins and creoles, and L<sub>2</sub> learners' approximative systems. Rather, he proposes that these varieties of language be viewed as basic and that normal, fully-formed adult speech represents an elaboration of a universal base shared by all so-called simplified forms of language.

The existence of reduced registers constitute for Corder strong evidence that human beings are endowed with the ability to revert to the earlier, more basic stage of linguistic development. Reduced varieties, pidgins and creoles, and approximative systems represent fossilized intermediate stages in the process of elaboration. Corder suggests further that the heuristic device available to the L<sub>2</sub> learning does not consist in a set of strategies for simplification but of the universal linguistic base reflected in less elaborated varieties of language and whose form depends on the learner's previous language learning experience: L<sub>1</sub> acquisition, the use of special registers, previously acquired L<sub>2</sub>'s. Finally, linguistic elaboration or complexity is determined by communicative demands and the function of the discourse: "a speaker adopts just that point on the simple-complex continuum which is

complex enough for successful communication and ... he 'shifts' up and down the scale as circumstances require (6)."

Bickerton (1974), Kay and Sankoff (1974), and Traugott (1973) have attempted to specify the nature of the common base, the psychological processes common to all types of language acquisition. Traugott suggests that when we learn a L<sub>2</sub> we revert to natural strategies for the perception and expression of universal linguistic categories. The perceptual strategies refer to certain constraints on the learnability of linguistic features such as those proposed by Slobin (1973). These include, for example, paying attention to the final portion of words, the use of a single type of word order, or the avoidance of permutation of sentence elements. Underlying the notion of natural expressive strategies is the belief that there are certain innate features of phonology and grammar. Learning a specific language involves the imposition of particular constraints on these universal natural features. In "Pidginization, creolization, and the elaboration of learner systems" Valdman and Phillips review the position on language acquisition set forth above and attempt to illustrate one such universal expressive strategy, the tendency to realize such grammatical categories as aspect, tense, mood, deixis, etc. by means of free forms — particles and prepositions — rather than inflectional endings by comparing the development of nominal determination in Vietnamese Contact French (Tây Bôi) and in French child language (as described in Grégoire's classic longitudinal study, 1937, 1947). They show that speakers of the VCF reject the morphophonemically variable pre-posed determiners of French in favor of the invariable post-posed particles *-ci* and *-là* derived, ultimately, from locative adverbs. The two children studies by Grégoire also used post-positions: *-ça* and *-là*, although unlike the speakers of VCF they began to use pre-posed material to effect gender differentiation in nouns. On the basis of the similarity and differences between VCF and French child language Valdman and Phillips propose that pidginization and L<sub>2</sub> learning are not underlain by different psychological processes but reflect different social factors. Children learning their L<sub>1</sub> are being enculturated whereas adult learners are being acculturated after prior socialization by means of their L<sub>1</sub>. What distinguishes the learning of an L<sub>2</sub> in a free-learning situation from pidginization is the fact that acculturation accompanies the acquisition of linguistic competence. Formal L<sub>2</sub> learning differs from both by the insistence on the part of teachers on the use of elaborated forms in the absence of any significant degree of socialization, surely, as Valdman and Phillips emphasize, "one of the most striking paradoxes of formal second language learning."

In "The significance of simplification" Henry G. Widdowson emits strong reservations about the validity of input-oriented simplification (reflected in

the selection and ordering of structural features in the design of syllabi and the preparation of teaching materials). But he also rejects conventional error analysis and questions whether transitional competence provides information about the simplification operated on the intake by the learner. This is because L<sub>2</sub> learners operate with two types of rules, *expression rules* and *reference rules*. The latter refer to the learner's competence in the L<sub>2</sub>, his knowledge of the rules characterizing the target norm which may be determined from the types of errors he will correct when his attention is drawn to them. Expression rules characterize the learner's actual linguistic behavior in communicative situations. The relationship between the two sets of rules is indirect: "In normal language use we are constrained by the requirements of communicative effectiveness, and we therefore develop expression rules which relate to but are not a direct reflection of the reference rules which constitute our linguistic competence."

Simplification in Widdowson's sense refers to the linguistic user's adjustment of his linguistic behavior in the interest of communicative effectiveness. It is for that reason that the L<sub>2</sub> learner's errors in communicative situations do not reflect his knowledge of reference rules, and why attainment of stated levels of linguistic competence does not translate into specific levels of communicative competence. Reference rules are also variable rules analogous to the rules that relate a native speaker's use of vernacular forms to the target standard language norm (Labov 1964). As was the case with regard to the learner's ability to hypothesize superficially simpler rule systems, expressive rules represent the application to L<sub>2</sub> learning of strategies developed for successful communication in the L<sub>1</sub>.

Paradoxically, adjustment for communicative effectiveness does not always take the form of simplification of reference rules; simplification may involve complication as well as greater elaboration and explicitness of linguistic form, as is the case for instance with paraphrases and periphrases.

Widdowson's interpretation of simplification helps explain why teacher-imposed simplification and teacher "guidance" are often ineffective. They focus on reference rules and therefore run counter to the learner's experience with language by denying the development of expression rules. However, Widdowson is not advocating the type of error guided design of syllabus tried out by Valdman. While Widdowson accepts the use of erroneous forms in formal L<sub>2</sub> instruction, he points out that all language users operate with an idealized norm from which they necessarily deviate in communicative situations.

Developing his notion of simplification further, Widdowson suggests that all teaching involves the organization and expression of areas of inquiry to make them congruent with the learner's experience. He concludes with the

proposal that second languages as language use (as versus language usage which is the domain of linguistics) not be taught as a subject matter in its own right but as a type of "simplified" presentation of other subjects. In this way language teacher can improve the pedagogic practice of colleagues by indicating to them how language functions to communicate effect.

Indiana University  
Bloomington

A. Valdman

#### *Papers reviewed*

- Corder, S. Pit (à paraître): "'Simple coidas' and the source of the second language learner's initial heuristic hypothesis", in Corder & Roulet (à paraître).  
 Levelt, W. J. M. (à paraître): "Skill theory and language teaching", *ibid.*  
 Johansson, Stig (à paraître): "Problems in studying the communicative effect of learner's errors", *ibid.*  
 Py, Bernard (1975): "Expérience sur l'acquisition des structures interrogatives du français", in Corder & Roulet (1975).  
 Valdman, Albert (1975): "Error analysis and pedagogical ordering", in Corder & Roulet (1975).  
 Valdman, Albert and John S. Phillips (à paraître): "Pidginization, creolization and the elaboration of learner systems", in Corder & Roulet (à paraître).  
 Widdowson, Henry G. (à paraître): "The significance of simplification", *ibid.*

#### *General references*

- Bickerton, Derek (1974): "Creolization, linguistic universals, natural semantax and the brain", *Working Papers in Linguistics* (Department of Linguistics, University of Hawaii) 6, 126-141.  
 Cancino, Herlinda, Ellen J. Rosansky and John Schumann (1974): "Testing hypotheses about second language acquisition: the copula and negative in three subjects", *Working Papers on Bilingualism* 3, 80-90.  
 Cook, Vivian J. (1969): "The analogy between first and second language learning", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 7, 207-216.  
 Dato, Daniel P. (1972): "The development of the Spanish verb phrase in children's second language learning"; in Pimsleur and Quinn (eds.): *The Psychology of Second Language Learning*, Cambridge University Press, 19-33.  
 Dulay, Heidi C. and Marina K. Burt (1972): "Goofing: an indicator of children's second language learning strategies". *Language Learning* 22, 235-51.  
 - (1974): "Natural sequences in child second language acquisition", *Language Learning* 24, 37-53.  
 - (1974): "A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition", *Working Papers on Bilingualism* 4, 71-98.  
 Ferguson, Charles A. (1971): "Absence of copula and the notion of simplicity: a study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins"; in Dell Hymes (ed.): *Pidginization and Creolization of Languages*, London, Cambridge University Press, 141-150.  
 - (1975): "Toward a characterization of English foreigner talk", *Anthropological Linguistics* 17, 1-14.

- Grégoire, A. (1937): *L'apprentissage du langage*, Vol. I: *Les deux premières années*, Paris, Librairie Felix Alcan.  
 - (1947): *L'apprentissage du langage*, Vol. II: *La troisième année et les années suivantes*; Fascicule CVI, Bibliothèque de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Liège. Paris, Société d'Édition des Belles Lettres.  
 Hakuta, Kenji (1974): "A preliminary report on the development of grammatical morphemes in a Japanese child learning English as a second language", *Working Papers on Bilingualism* 3, 18-43.  
 Hatch, E. R. (1972): "Some studies in language learning", *TESL Working Papers* 6, 29-36.  
 Kay, P. and G. Sankoff (1974): "A language-universals approach to pidgins and creoles"; in David DeCamp and Ian F. Hancock (eds.): *Pidgins and Creoles: Current Trends and Prospects*, Washington, D.C., Georgetown University Press, 61-72.  
 Labov, William (1964): *The Stratification of English in New York City*, Washington, D.C., Center for Applied Linguistics.  
 Olsson, Margareta (1973): "The effect of different types of errors in the communication situation"; in Jan Svartvik (ed.): *Errata*, Lund, Gleerup, 153-60.  
 Slobin, Dan I. (1973): "Cognitive prerequisites for the development of grammar"; in C. A. Ferguson and D. I. Slobin (eds.): *Studies of Child Language Development*, New York, Holt, 175-209.  
 Traugott, Elizabeth C. (1973): "Some thoughts on natural syntactic processes"; in Roger Shuy and Charles-James Bailey (eds.): *Toward Tomorrow's Linguistics*, Washington, D.C., Georgetown University Press, 313-20.

## Comptes rendus

Ervin-Tripp, Susan:

**Language Acquisition and Communicative Choice**, Stanford, Stanford University Press, 1973, 383 p.

Cet ouvrage présente les articles importants publiés par l'auteur dans diverses revues entre 1954 et 1973. Il est divisé en trois sections: bilinguisme (1-129), acquisition du langage (130-238), sociolinguistique (239-377).

Nous retiendrons pour ce compte rendu les huit articles sur le bilinguisme susceptibles d'intéresser spécialement nos lecteurs, tout en leur recommandant la lecture de l'ouvrage entier, captivant de la première à la dernière page.

S. E.-T., psychologue de formation, publie en 1954 *Identification and Bilingualism*, où elle démontre les effets du bilinguisme sur la personnalité. Selon elle, apprendre une langue, maternelle ou seconde, c'est s'identifier à quelqu'un. L'enfant prend modèle sur ses parents d'abord, sur la société ensuite. C'est vers quatorze ans que l'identification devient difficile, entraînant des difficultés dans l'apprentissage d'une deuxième langue.

L'adulte, de même, refuse souvent un modèle, mais trouve d'autres motivations: amour, argent, acculturation. Les bilingues adultes testés aux Etats-Unis présentent, à des degrés divers, un dédoublement de la personnalité, une des deux langues étant associée à leur moi intime, l'autre au rôle qu'ils assument dans la société.

Dans *Second Language Learning and Bilingualism* (1954), S. E.-T. étudie différents types de bilinguisme, dont les cas extrêmes sont le bilinguisme coordonné, où deux systèmes linguistiques fonctionnent parallèlement sans interférences, et le bilinguisme composé, où la personne passe par l'intermédiaire de la langue dominante pour comprendre et s'exprimer dans l'autre.

C'est beaucoup plus tard, en 1973, que S. E.-T. tient compte du bilinguisme dit passif, où le sujet comprend une deuxième langue sans la parler. A ce propos, nous nous permettons de suggérer que ce type de bilinguisme devrait être étudié et développé en Suisse, pour permettre une meilleure intercommunication entre les assemblages de communautés unilingues que nous formons.

Les quatre articles suivants, *Learning and Recall in Bilinguals* (1961), *Semantic Shift in Bilingualism* (1961), *Language and Thematic Apperception Test in Bilinguals* (1964) et *An Issei learns English* (1967), fortement teintés de behaviorisme, exposent diverses recherches de l'auteur. Elle essaie, au moyen de tests, de déterminer quel est le langage dominant, comment s'opèrent les transferts sémantiques, où surgissent les problèmes de person-

nalité de groupes bilingues aux Etats-Unis: Indiens, Français, Japonaises épouses de guerre (Isseis).

En 1967, S. E.-T. écrit *On becoming a Bilingual*, d'où il ressort que l'apprentissage d'une langue seconde est aisée chez l'enfant jusqu'à onze ans. Ensuite, l'étude est possible dans la mesure où l'on n'insiste pas sur la nécessité de l'imitation, *qui n'est pas plus un facteur d'apprentissage en langue maternelle qu'en langue seconde*<sup>1</sup>. Enfin, elle conclut que le milieu et l'attitude de ce dernier à l'égard de la deuxième langue détermine dans une large mesure la réussite ou l'échec de l'étudiant.

Terminant cette section, *Structure and Process in Language Acquisition* (1970) dégage les similitudes entre les processus d'acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage d'une deuxième langue. S.E.-T. recommande de pousser les recherches dans le domaine de la langue maternelle, émettant l'hypothèse que les découvertes qu'on y fera permettront de progresser dans l'enseignement des langues étrangères. Ce à quoi nous souscrivons entièrement.

Centre de linguistique appliquée  
Université de Neuchâtel  
CH-2000 Neuchâtel

Françoise Redard

Bouton, C. P.:

**L'acquisition d'une langue étrangère**, Paris, Klincksieck, 1974, 439 p.

Nous nous permettons de douter que les promesses, alléchantes pour le client éventuel, imprimées blanc sur noir au dos de l'élégante couverture de cet ouvrage, soient tenues dans le texte.

On nous y promet un auxiliaire précieux pour le pédagogue et nous assure que "les linguistes, les spécialistes de la psychologie des apprentissages, les neurolinguistes y trouveront des informations fondamentales".

A lire la partie théorique: *Notions fondamentales* (17-63), et plus spécialement les pages consacrées à l'acquisition du langage chez l'enfant (70-92), où nous nous considérons comme bien informée, nous n'avons

1 C'est nous qui soulignons.

découvert qu'un résumé de connaissances élémentaires. Et pour comprendre les bases neuro-physiologiques de l'acquisition de la langue maternelle, il faudrait, à celui qui l'aborderait ici, une faculté d'assimilation assez extraordinaire pour comprendre, en quarante pages, ce que les spécialistes mettent des années à étudier. Quant à la partie consacrée à la linguistique, C.P. B. y fait preuve d'un syncrétisme à tout le moins surprenant pour l'homme de métier et certainement déroutant pour le non-initié.

Aucune information, donc, pour les spécialistes, et nous n'en voudrions certes pas à l'auteur si les éditeurs ne nous l'avaient annoncé.

Le reste du volume est consacré à l'acquisition d'une langue étrangère et se base sur la partie théorique qui, sinon, n'aurait d'autre raison d'être que celle d'augmenter le nombre de pages.

A vrai dire, ce procédé n'est qu'un subterfuge, couverture scientifique à une suite de banalités que tout maître de langues un tant soit peu expérimenté et curieux connaît depuis longtemps, concernant, de surplus, des méthodes et une didactique dépassées aujourd'hui, du moins en Europe.

Certes, nous reconnaissons la valeur d'une certaine automatisation de l'apprentissage à ses débuts, mais doutons qu'elle soit seule efficace, selon la façon dont on nous conseille de la pratiquer ici. C.P. B. insiste sur la correction phonologique, lexicale et syntaxique des énoncés de l'élève, tout en remarquant que cela produit souvent des inhibitions. Mais il ne propose pas de remèdes à celles-ci, et semble ignorer que certains considèrent actuellement la compétence de communication comme plus importante que la correction. Nous avons été pendant trop longtemps plus perfectionnistes avec nos étudiants en langue étrangère que nous ne le sommes avec des personnes s'exprimant dans leur langue maternelle. Il serait temps d'en tirer les conséquences.

D'autre part, il est impossible de nos jours de négliger l'aspect sociologique de l'apprentissage des langues. Or, l'auteur ne mentionne à aucun moment l'utilité de sensibiliser les élèves à leur propre langue d'abord, aux différents registres de la langue étrangère ensuite. Seuls les registres de la littérature sont retenus, au niveau avancé.

A plusieurs reprises, C.P. B. parle du manque de motivation des élèves, qu'il semble accepter comme un fait irrémédiable. Nous croyons comprendre, par ce livre même, que l'enseignement des langues, aux Etats-Unis et au Canada, est demeuré mécanique et artificiel. Il n'est donc pas étonnant que cela décourage même les plus doués et les plus intéressés.

Pourtant, la conclusion de l'auteur, véritable plaidoyer pour un enseignement mieux compris des langues vivantes, à un moment où l'Amérique commence à le rayer de ses programmes scolaires, nous a quelque peu rassurée: voici quelqu'un qui croit à ce qu'il fait. S'il se dégageait de la gangue

des théories et misait davantage sur l'intelligence, la volonté et l'imagination des pédagogues comme des élèves, il réussirait à faire passer son message.

Centre de linguistique appliquée  
Université  
CH-2000 Neuchâtel

Françoise Redard

Cole, Leo R.:

**Language Teaching in Action**, London, Longman, 1973, 114 p. (Education Today - Language Teaching)

Offenbar beruht dieses Buch auf der grossen Erfahrung des Autors als *Modern Languages Adviser* und ist hauptsächlich für Lehrer bestimmt, die an englischen Primarschulen Französisch erteilen. Die Ausrichtung auf die praktischen Probleme des Unterrichts und die vielen Hinweise zur Verbesserung der Fremdsprachlektion machen das Buch aber auch für unsere Lehrer lesenswert; denn die Verallgemeinerung des Unterrichts in der ersten Fremdsprache auf der Primarstufe wird dieselben Probleme bringen, mit denen sich die englischen Lehrer schon einige Zeit auseinandersetzen.

Cole befasst sich vor allem mit folgenden Bereichen: audiovisuelle Hilfsmittel, Abwechslung und Tempo im Sprachunterricht, Bedeutung des Inhalts, Kontinuität und Zielsetzung, Entwicklung des Hörverständnisses, Sprechen des Lehrers/Sprechen des Schülers, Notwendigkeit von Schülerdialog und -betätigung. Am Ende jedes Kapitels und systematischer am Ende des Buches bekommt der Lehrer Schemata zur Selbstanalyse seines Unterrichts vorgesetzt. Besonders diese Zusammenfassungen in Frageform machen wieder einmal deutlich, welche unmöglich zu lösende Aufgabe Fremdsprachunterricht in unserer Welt ist, wo sich Energie und besonders Zeit nicht vervielfachen lassen und die Schule nicht nur aus Fremdsprachunterricht besteht. Es ist eigentlich ein Wunder, dass so vielen Lehrern die Quadratur des Kreises offenbar doch gelingt.

Trotz den Vorteilen von Kürze und Systematik bliebe Coles Buch eine Handreichung unter vielen anderen, wenn es nicht durch einige wesentliche Überlegungen profiliert würde. Einige davon greife ich heraus. Cole ist es ernst mit der Ansicht von der Sprache als einem lebendigen Kommunikationsmittel von relevanten Inhalten: der Gehalt der Mitteilung und die Aktivität der Sprechenden dominieren die sprachliche Form. Die Struktur um ihrer selbst willen zerstört jedes Interesse des Schülers; anregende Inhalte hingegen motivieren ihn. Cole gibt vielerlei Hinweise, wie dieses Ziel erreicht werden kann, obwohl zunächst natürlich die Struktur zu erwerben ist.

Diese Ausrichtung des Fremdsprachunterrichts auf Sprache, die wirklich lebendig und sinnvoll verwendete Sprache ist, führt Cole über die Grenze des zur Zeit an öffentlichen Schulen Möglichen hinaus: er bezieht alle Fächer und Gebiete mit ein, folgerichtig, da ja Inhalt und Aktivität das Wesentliche sind. Cole wagt es, auszusprechen, dass Sprache nicht Selbstzweck sein darf, sondern Mittel ist zum Bezug auf die Tausende von Erscheinungsformen unserer Welt. Er ersetzt den nunmehr abgedroschenen Spruch "Nicht *über* die Sprache lehren, sondern *die* Sprache lehren" durch die Zielsetzung "Etwas *in* der Fremdsprache lehren".

In diese Problematik hat uns die Ausrichtung des Fremdsprachunterrichts auf die Sprache als Kommunikationsmittel geführt, und wir können nicht mehr tun, als existiere diese Problematik nicht. Wir können die Augen nicht mehr davor verschliessen, dass Fremdsprachunterricht etwas grundsätzlich anderes ist als der Unterricht in den übrigen Fächern, und früher oder später werden wir eine Lösung finden müssen.

Coles Sorge um die Kontinuität des Unterrichts und die Ausrichtung der Lernziele versteht der Schweizer Rezensent besonders gut, wenn er daran denkt, dass demnächst auch bei uns die Mittelschule Schüler übernehmen wird, die ihre erste Fremdsprache ungefähr so zu lernen begonnen haben, wie es Cole schildert, als "Language in Action".

Kantonsschule  
CH-4500 Solothurn

Hans Weber

Wilkins, D. A.:

**Second-Language Learning and Teaching**, London, Edward Arnold, 1974, 86 p.

David Wilkins (Department of Linguistic Science of the University of Reading) has produced a very useful and instructive book for, above all, the teachers of a "second language", (which is here taken to include also any foreign language). The author states that the book expresses a personal view of language teaching, and it is one with which any "born teacher" (see below) will agree whole-heartedly. It is pointed out that individual learners may and do vary in "motivation, intelligence, previous educational experience, language-learning experience, phonetic ability, in attitude, social background, age and many other idiosyncratic factors". All these differences will lead to a great variety of potentials for language learning. The present reviewer, who has had many years of experience in teaching children and adult learners by

the audio-lingual, the audio-visual, and the more conventional methods, can only support whole-heartedly the main ideas expressed in this book and the author's attempt to establish some basic methodological principles of language teaching, namely, that "the teaching of languages must be a flexible process", and that "the adoption of a rigidly-controlled teaching programme, involving the insistence on some methodological device and the rejection of others implies a general uniformity in the way in which different individuals learn languages". The "feedback" that any teacher will expect to receive from his pupils will tell him how successfully learning is proceeding, and in the light of it he will continue or adjust his intended procedures. Thus, "it is possible for a teacher employing 'good' methods, but applying them inflexibly, without regard for the objectives or the characteristics of his pupils to be unsuccessful, while the teacher" (an unfortunate misprint in the text has led to the word "reacher" being used) "using 'bad' methods, at least from a superficial observation, but sensitive to the learning behaviour of his pupils, can be successful", because what he does falls within the broad principles which are set out in this book, which amounts to saying that, in fact, some people who teach languages are "born teachers" and others are not, and that a "born teacher" (with or without diplomas! ) will be successful under any circumstances.

The book consists of a Prologue, four chapters dealing with "The Nature of Language", "Language acquisition and language learning", "Environmental factors in learning", "Methodological principles of foreign language teaching", and finally, an "Envoi". It cannot, therefore, be said that there is anything entirely and outstandingly new or epoch-making in the work under review, but the author has most successfully brought out and arranged the known material in a highly instructive and illuminating way, so that any language-teacher could not but be inspired and stimulated by working carefully through the book. If this were done, it is doubtful whether the attitude now apparently gaining ground (quite wrongly in the opinion of the present writer) in the minds of the teaching world, that the "audio-visual" method, with its laboratory work, does not perform all that was hoped and expected of it some years ago, would continue to spread. The reviewer, who has experienced the contrary, would suggest that possibly too many language-teachers have been "let loose" (often against their will, insufficiently trained, and certainly quite inexperienced) on laboratory teaching work, with the result that the method employed is too rigid. A study of this book might help these teachers to see the use of the audio-visual or audio-linguistic (aural-oral) method in a new and more satisfactory light.

Chapter 1 deals rather optimistically, but very competently, with the versatility of language, its aim ("language is a means of communication"), and

the difficulties of "communication". The author states that the ultimate aim in learning a second language must generally be to achieve the same flexibility, the same linguistic creativity, that the native speaker possesses. Maybe it would have been as well to point out here that this particular goal is not that set in a language laboratory, which should provide rather the basic knowledge and understanding, pronunciation and intonation, needed to enable the pupil to go to a foreign country and make himself understood and to understand what is being said to him. The further process of learning the language, to acquire the fluency and "creativity" of the native speaker, will be a gradual process that may take years spent in the foreign country, hearing nothing but the foreign language. (There are, after all, native speakers who are almost incapable of uttering a thought clearly and correctly, as may be noticed during random "interviews" asking the man or woman in the street his or her opinion on day-to-day problems — how few are able to produce any coherent ideas in their own mother-tongue! This is largely a socio-linguistic problem, an aspect which is also dealt with in this first chapter, together with the versatility of language, grammatical meaning and grammatical form, including redundancy in language, as also the problems of vocabulary and phonology.

Chapter 2 deals with the main problems and differences between language acquisition and language learning.

Chapter 3 discusses the environmental factors in learning (educational and social contexts, pupil and teacher).

Chapter 4 deals with the three main methodological principles of foreign-language teaching (speech and writing: objectives and methods; production and reception: objectives and methods; the significance of meaning and the role of the mother-tongue; language learning and language use).

As the author writes in the Prologue, there is "no single 'best' way of teaching foreign languages", since the given objectives and circumstances have to be taken into consideration. No method of language teaching can be condemned out of hand, or promoted indiscriminately, since "language teaching is a pragmatic business". Wilkins has therefore set out to "deduce what the necessary and sufficient conditions for language learning are and to suggest what the fundamental characteristics of successful language teaching are, and the results, while not discussing specific teaching techniques, provide very interesting and useful ideas for all teachers of languages. The book is one of principles rather than for practical application.

The work is addressed to "all who have an interest in language teaching", but has "one eye firmly on language teachers in training". If these two groups of teachers would work through this book carefully and intelligently — and

every page is worth study — they would undoubtedly find a vast amount of help and encouragement for their future work. No previous knowledge of linguistics or psychology is assumed, but the book will be read with greatest understanding by those with a knowledge of recent developments in language teaching. The principles proposed are general, though by no means vague, and they have very practical implications.

It is to be hoped that all language teachers will take the trouble to study this little book (some 86 pages) for their own advancement and for the good of their pupils.

*Second-Language Learning and Teaching* can be warmly recommended to all who teach any second language.

Abteilung für angewandte Linguistik  
Universität  
CH-3000 Bern

Britta M. Charleston

Richterich, René et Nicolas Scherer:  
**Communication orale et apprentissage des langues**, Paris, Hachette, 1975  
(Collection "F").

On a dit parfois non sans raison de la linguistique que "plus elle était appliquée, moins elle était applicable"! Ce n'est certes pas le cas du petit livre dont nous avons à rendre compte et qui, avec beaucoup de réalisme, d'imagination et aussi de clarté tente de tirer intelligemment parti des données de la théorie de la communication en les appliquant à ce que l'on nomme généralement "les activités de transfert".

Les propositions de R.R. et N.S. arrivent fort opportunément au moment où, dans l'apprentissage des langues, s'estompent les rigueurs de la progression, où les exercices se dégagent de leur carcan formaliste, où l'on redoute moins la "faute", bref, au moment où l'on redécouvre avec bonheur les vertus du naturel, de l'authentique, du spontané. Or, les activités proposées ont essentiellement pour but de sensibiliser les étudiants au fait qu' "on ne peut pas ne pas communiquer", que ce que l'on apprend, répète ou imite dans sa "méthode" n'a aucun sens si l'on ne peut s'en servir pour communiquer, "c'est à dire agir verbalement, soit, par exemple, pour obtenir quelque chose, soit pour s'affirmer vis-à-vis d'autrui, soit encore simplement pour établir un contact avec quelqu'un." (p. 1)

Au centre du livre, donc, la volonté de faire prendre conscience aux apprenants (et aux enseignants!) de ce qu'est *une situation de communi-*

tion, d'en décrire les principaux types, ainsi que les activités langagières qui s'y rattachent. L'avertissement précise que "ces activités ne se réfèrent à aucun contenu linguistique particulier ni à une catégorie spécifique de public." (p. 1) C'est dire que le livre se prête à une utilisation très souple en fonction de la langue-cible, de l'âge et du niveau des élèves, de la méthode "de base" utilisée. Les auteurs précisent bien qu'ils ne proposent pas au maître "des recettes toutes prêtes mais un cadre ouvert dans lequel il puisse projeter sa propre imagination." (p. 9)

Un bon usage du livre suppose pourtant qu'on ait clairement à l'esprit, d'une part les bases théoriques sur lesquelles reposent les activités proposées, et d'autre part le schéma fort original de leur description systématique. Ces éléments d'information sont fournis par l'introduction dont nous retiendrons les quelques points suivants:

1. D'abord la description des *composantes de l'acte de communication* en général et de la *communication orale dans la classe* en particulier. La différence apparaît alors clairement entre l'utilisation de la langue *hors* de la classe (diversité des situations, imprévus etc.) et *dans* la classe (situation artificielle, langue figée, contraintes de toutes sortes) qui rend la "classe de conversation" si difficile à donner, si décevante parfois.
2. Puis, par un souci louable de réalisme (la révolution totale des structures scolaires n'est pas pour demain), les auteurs proposent quelques *moyens d'intervention* pour que les activités de sensibilisation à la communication orale soient tout de même possibles dans les conditions habituelles, à savoir "une salle de classe ordinaire".  
Il s'agit en particulier de multiplier et de varier les *réseaux de communication* que l'on peut établir dans une classe et, partant, de "neutraliser le rôle centralisateur de l'enseignant pour exploiter au maximum les possibilités de communication à l'intérieur des petits groupes ou entre deux étudiants".  
Le *recours à la langue maternelle* (LM) n'est pas absolument proscrit, car il peut être motivant de voir d'abord "comment cela marche" en LM avant d'essayer dans la langue-cible.  
Enfin, s'il faut accepter une fois pour toutes que l'école n'est pas la vie, du moins peut-on s'efforcer, en *aménageant la situation pédagogique* de diverses manières, en ayant recours aux documents visuels ou sonores authentiques, voire en envoyant la classe hors-les-murs, de corriger quelque peu cet inconvénient.
3. Toutes les activités proposées dans les dossiers sont décrites selon le même schéma, schéma qui découle de l'analyse faite par les auteurs des caractéristiques principales de la communication orale ainsi que des

intentions pédagogiques poursuivies. La description comprend toujours les huit points suivants:

- 1) *Fonction*: cinq fonctions de langage ont été retenues:
  - a) demander → offrir/refuser une chose, une information, un service (activités 1–11)
  - b) établir → maintenir/rompre un contact social (activités 12–15)
  - c) relater → confirmer/démentir un fait, un événement, une expérience (activités 16–23)
  - d) exprimer → approuver/désapprouver une idée, une opinion, un sentiment (activités 24–40)
  - e) sensibilisation à la notion de situation (activités 41–50)
- 2) *Intention pédagogique*: à quoi sert telle activité.
- 3) *Objectif global d'apprentissage*: ce que l'apprenant devra faire.
- 4) *Contenu*: suggestion de thèmes et de sujets pour l'utilisation de l'activité.
- 5) *Participants*: les différents réseaux de communication utilisés pour l'activité.
- 6) *Lieu/Moment*: le plus souvent la classe; phase d'appropriation.
- 7) *Canal*: direct ou indirect (si l'on recourt à un moyen technique).
- 8) *Registre*<sup>1</sup>: selon les activités: soutenu, familier, courant etc. A cette description figurant sur la page de gauche, s'ajoutent, sur la page de droite, des indications concernant le déroulement de l'activité: rôle des étudiants et mesures d'animation prises par l'enseignant.

#### *Remarques sur les activités pédagogiques*

Les 50 activités, regroupées en cinq sections, s'ordonnent selon une progression souple qui laisse une grande liberté à l'enseignant dans son choix. La présentation des activités, bien que très précise, reste plus suggestive qu'impérative et doit permettre à chacun d'être à l'aise dans leur maniement.

Le *premier groupe* nous paraît particulièrement utile, original et varié (activités 1–11). On y exerce les différents types d'énoncés exprimant la *demande* (→ *offre/refus*) sous des formes aussi diverses que le dialogue muet, l'interview, le décodage d'une image, la préparation d'une excursion ou d'un reportage, la demande délicate et diplomatique, etc.

Le *deuxième groupe* d'activités (12–15) sensibilise les étudiants au fait que la langue sert très souvent à *établir/maintenir un contact social*. Plusieurs manières de faire sont analysées: formules d'appel ou d'adresse (différenciées selon l'interlocuteur); questions ou sujets-prétextes, etc.

1. à l'activité 18, page 48, une coquille malencontreuse a interverti les indications se rapportant au *canal* et celles se rapportant au *registre*.

La section suivante (activités 16–23), qui décrit les types d'énoncés permettant de *relater* → *confirmer/démentir* un fait, un événement, une expérience, présente, à notre avis, plus de difficultés. En effet, savoir choisir les éléments principaux d'un événement, retenir les détails significatifs, rechercher les mots-clés d'un document pour finalement rendre compte de l'événement de manière libre et originale n'est déjà pas facile en LM! Activités certes importantes et intéressantes mais dont la réalisation doit parfois se révéler laborieuse<sup>2</sup> de par leur nature même.

Les activités 24 à 40 couvrent le très vaste champ de *l'expression* → *approbation/désapprobation* d'une idée, d'une opinion, d'un sentiment. Beaucoup d'exercices sur l'art de convaincre, d'argumenter, de proposer, de négocier. Et aussi sur la manière d'exprimer un sentiment, une opinion, etc., dans plusieurs registres. Nous avons là un habile regroupement de propositions qui ne sont pas toutes originales mais qui représentent de si réelles difficultés pour les étudiants qu'il faut s'y arrêter longuement.

Nous avons été moins convaincu par le contenu de la *cinquième et dernière partie* (activités 41–50) qui a pour but de *sensibiliser les étudiants à la notion de situation*. Il nous semble que ce travail (certes important) de sensibilisation se fait de manière plus naturelle, plus motivante aussi — sur le plan de l'expression orale en tous cas — dans toutes les activités précédentes. Fallait-il donc lui consacrer une section particulière? Les propositions de ce dernier chapitre traduisent, à notre avis, un peu trop le souci de "démontrer" le bien-fondé des options théoriques qui sous-tendent le livre. Il nous semble pourtant que l'on pourrait tirer utilement parti de quelques-uns des meilleurs dossiers (43, 45 à 48) en les répartissant judicieusement au cours de l'année ou du semestre et en ayant carrément recours, pour leur exploitation, à la langue maternelle des apprenants. Le déroulement des séances en serait grandement facilité et l'efficacité de la démonstration d'autant mieux assurée.

Le livre est complété par le compte-rendu de trois expériences "in vivo" des activités 7, 18 et 34, menées à l'Eurocentre de Lausanne, avec des groupes de français. De quoi satisfaire les nombreux lecteurs de ce Bulletin qui sont aussi des "praticiens".

Enfin, un index fort bien fait permet une consultation précise et rapide du manuel.

Une critique plus détaillée aurait pu nous amener à exprimer quelques réserves sur l'opportunité de tel dossier (21; 41), sur la clarté d'une consigne (22, p. 57), sur les chances de réussite de telle activité demandée (33; 50) ou de tel moyen d'intervention pédagogique suggéré (23; 37).

2. "ne pas avoir peur des silences, des piétinements, des hésitations des étudiants", avertissent les auteurs.

Tel qu'il est, cependant, ce petit manuel mérite toute l'attention de nos collègues enseignant les langues étrangères et nous leur en recommandons vivement la lecture.

Ecole de français moderne  
Université  
CH 1000 Lausanne

Jean-François Maire

Bühler, Hans:  
**Sprachbarrieren und Schulanfang**, Weinheim und Basel, Beltz-Verlag,  
2. Auflage, 1972, 188 S.

Die Arbeit Bühlers setzt sich zusammen aus einem theoretischen Teil, einer Darstellung der pragmlinguistischen Experimente und einem Schlussteil, in dem Beziehungen zum Sprachunterricht aufgezeigt werden.

Bühler unterrichtete vor seinem Zweitstudium mehrere Jahre an einer zweiklassigen Volksschule. Die Konfrontation mit den Thesen Bernsteins — die seinen Erfahrungen widersprachen — führte ihn zur vorliegenden Arbeit.

In seinen theoretischen Ausführungen greift der Autor auf die Erkenntnisse W. v. Humboldts zurück; von hier aus stellt er Beziehungen zur Theorie Chomskys und zur Sapir-Whorf Hypothese her. Den strukturalen und generativen Ansätzen wirft er Einseitigkeit vor, weil sie Sprache formalisieren ohne den jeweiligen situativen Kontext zu berücksichtigen. Glinz, der dieser Forderung eher gerecht wird, nimmt eine wichtige Stellung in der Theoriebildung Bühlers ein.

Der kontextuelle Ansatz wird weiter entwickelt und mit den Thesen des späten Wittgenstein verbunden, der Sprache als Konglomerat unzähliger Sprachspiele auffasst.

Bühler untersucht nicht beliebige Sprachspiele, sondern Sprache, die in relativ genau umschriebenen Unterrichtssituationen geäußert wird. Die zentrale Frage lautet: Wie hängt Sprechen der Schulanfänger von der Unterrichtssituation ab? Genauer: Wie sprechen Kinder in den verschiedenen Unterrichtssituationen in Abhängigkeit ihrer sozialen Herkunft?

Bei der Versuchsauswertung berücksichtigt Bühler nur die grammatische Kodierung, da eine semantische Analyse beim gegenwärtigen Erkenntnisstand wenig ergeben würde.

Den experimentellen Teil eröffnet Bühler mit einem Vorversuch, in dem er den Anregungsgehalt verschiedener Sprechsituationen überprüft. Die dialektalen Sprechdaten werden nicht ins Hochdeutsche übersetzt, was deren

Echtheit erhöht, gleichzeitig aber Vergleiche mit anderen Untersuchungen erschwert.

Die lexikalische Analyse erfolgt mit Hilfe der sechs Wortklassen von Glinz, die syntaktische Analyse berücksichtigt die Duden-Satzbaugrundmuster.

Ergebnisse: Während sich die Kinder auf syntaktischer Ebene nicht unterscheiden – in Abhängigkeit ihrer sozialen Herkunft, – bestätigt die lexikalische Auswertung Ergebnisse aus dem angelsächsischen Raum (Bernstein): Die Sprache variiert in Abhängigkeit der Situation und der sozialen Schicht, jedoch nur in der Sprechsituation 'Diskussion': Kinder aus der Schicht 'Beamte, führende Angestellte und Selbständige' sind Kindern aus der Schicht 'Arbeiter und Landwirte' überlegen. Es zeigt sich jedoch kein über alle Sprechsituationen hinweg konsistenter, schichtenspezifischer Sprechkode.

Zum Hauptversuch: Die 6–8jährigen Versuchspersonen stammen aus ländlichen und kleinstädtischen Siedlungsräumen. Grosstädte werden nicht erfasst. Die Kriterien zur Erfassung des Sozialstatus der Eltern sind im Vergleich zum Vorversuch differenzierter, indem eine Aufteilung in Berufsstatus des Vaters und Bildungsstatus der Eltern (inkl. der Mutter) stattfindet.

Die lexikalische Analyse geschieht mit Hilfe der Wortarteneinteilung von Admoni, die syntaktische Analyse mit Hilfe der Satzbaugrundmuster nach Duden.

Ausgewählte Ergebnisse: In der Diskussionssituation sind Hochdeutschsprecher den Mundartsprechern überlegen, in der Fabuliersituation gilt die umgekehrte Beziehung.

Kinder aus Wohnorten bis zu 15'000 Einwohnern verwenden mehr Satzbaugrundmuster als Kinder aus Mittelstädten.

In der grammatischen Kodierung ergeben sich keine schichtspezifischen Kodierungsunterschiede in den 5 Sprechsituationen: Fabulieren, diskutieren, beschreiben, artikulieren automatisierter Denkprozesse und theoretisieren. Bühler führt dieses Ergebnis auf die möglicherweise zu wenig differenzierenden Sprechsituationen zurück.

Die lexikalische Analyse weist darauf hin, dass der Informationsgehalt des Sprechens schichtspezifisch bedingt ist: 'Die Grösse des Wohnorts bedingt den Informationsgehalt des Sprechens mit. Das Sprechen von Schulanfängern aus Dörfern und Kleinstädten hat einen höheren Informationsgehalt als die Rede von Kindern aus Mittelstädten.

Oder anders gesagt (frei nach Wittgenstein): 'Wenn Landkinder etwas im Unterricht sagen, dann haben sie etwas zu sagen.' (S. 130)

Ursprünglich plante Bühler seine Arbeit als Kontrolluntersuchung zur Sprachbarrierentheorie Bernsteins.

Während Bernstein von der Annahme ausgeht, die Sprechfähigkeit determiniere die Kognition (Erkenntnisprozesse), geht Bühler nicht so weit; er

übernimmt nur das Axiom, das Anregungspotential, welches den Sprechkode beeinflusse, variere schichtenspezifisch.

Am Schluss kritisiert Bühler die Methode Bernsteins; unter anderem wirft er ihm Ungenauigkeit bei der Schichtzuteilung der einzelnen Versuchspersonen vor.

Die Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass ein Kind nicht nur über einen Kode verfügt, der in allen Gesprächssituationen hervortritt, sondern dass die sprachlichen Fähigkeiten – je nach den spezifischen Anforderungen – variieren.

Nach Bühler ginge es nun darum, Sprechverhalten einzelner Kinder in bestimmten Sprechsituationen festzuhalten und zu analysieren, um anschliessend entsprechende Trainingsprogramme auszuarbeiten.

Die Arbeit richtet sich an soziolinguistisch interessierte Leser. Statistische Grundkenntnisse erleichtern die Lektüre.

Jaunweg 17  
3014 Bern

H. Joss

Ammon, Ulrich:

**Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule**, Weinheim und Basel, Beltz-Verlag, 2. Auflage, 1973, 193 S.

Das Buch repräsentiert den theoretischen Teil einer Dissertation, die 1971 vom Fachbereich 'Sozial- und Verhaltenswissenschaften' der Universität Tübingen angenommen wurde.

Der Autor beleuchtet gesellschaftstheoretische, historische und pragmatische Probleme des Mundart-Hochsprache Verhältnisses. Die Arbeit versteht sich als Erweiterung der Untersuchungen von Bernstein und Oevermann.

Das Verhältnis Linguistik-Soziologie wird anhand des 'Langue'-Begriffes von de Saussure erläutert. De Saussure geht dabei von der Annahme aus, jedes Individuum einer Sprachgemeinschaft habe den gültigen Kode internalisiert. Auch der veränderten Fassung des 'Langue'-Begriffes – verstanden i.S. der generativen Grammatik – liegt die Auffassung zugrunde, einem Individuum sei die Sprache einer grösseren Gemeinschaft zu entnehmen.

Beiden Ansätzen wirft Ammon vor, Sprache losgelöst vom sozialen Kontext zu betrachten.

Malinowski bezeichnet die Trennung von 'langue' und 'parole' als falsch. Er vertritt die Meinung, Sprache könne nur im Kontext ihrer jeweiligen Aktualisierung adäquat untersucht werden. Ähnlicher Auffassung ist Firth,

der Gesprächsteilnehmer in ihren jeweiligen sozialen Rollen mitberücksichtigen will. Ja, selbst die Umgebung, die Räumlichkeit, in der sich ein Gespräch abspiele, sei in die Analyse miteinzubeziehen.

Die Verbindung von Linguistik mit soziologischen Aspekten wurde von Dell Hymes weitergeführt: in seiner Konzeption der 'Ethnographie des Sprechens'.

Darunter versteht er den kulturübergreifenden Vergleich von Kontexten, Formen und Funktionen des Sprechens. Als bestimmende Variablen von Sprachverhalten betrachtet er: Soziale Herkunft der Sprecher, passive Gesprächsteilnehmer, Kodes, Medien, Themen, unterschiedliche Funktionen des Sprechens, das Verhältnis von sprachlichem zum übrigen Sozialverhalten. Es werden nicht nur die Regeln des Kodes selber berücksichtigt, wie beim Kompetenz-Begriff Chomskys, sondern auch die das Sprechen begleitenden Verhaltensformen, die sogenannte 'Kommunikative Kompetenz'.

An der Zielsetzung Dell Hymes: der Entwicklung universaler Kategorien zum Vergleich der Sprachsysteme der verschiedenen Sprachgemeinschaften, kritisiert Ammon die Vernachlässigung der historischen Komponente; dadurch bestehe die Gefahr, dass einander oberflächlich ähnliche Probleme auch als wesensmässig ähnlich betrachtet würden.

Im weiteren weist Ammon auf die Wechselbeziehung zwischen Sprachverhalten und der Stellung des einzelnen im Wirtschaftsprozess hin. Die Kommunikationserfordernisse am Arbeitsplatz prägen das soziale Verhalten des einzelnen im allgemeinen, sprachliches Verhalten im besonderen. Deshalb muss soziolinguistische Forschung bezogen bleiben auf die Grundstruktur der Gesellschaft: das Verhältnis der Produktivkräfte, den technologischen Entwicklungsstand, die Herrschaftsformen in der jeweiligen Gesellschaft. Die zentrale Frage für die Soziolinguistik lautet: inwieweit verdeckt eingeschliffenes Sprachverhalten die gesellschaftliche Grundstruktur und trägt dadurch zu ihrem Fortbestand bei?

In einem historischen Abriss zeichnet der Autor die Entwicklung des Dialekt-Hochsprache Verhältnisses.

Der Gebrauch der beiden Sprachvariationen hängt in erster Linie von der beruflichen Tätigkeit ab: bereits früher waren die Inhaber höherer Verwaltungs- und Kirchenämter auf weiträumigen Kode angewiesen, während die sesshafte, meistens in der Landwirtschaft tätige Bevölkerung mit dem Dialekt auskam.

Die Lebens- und Kommunikationsformen der höheren, nicht manuell tätigen Schicht beruhen auch heute auf dem weitreichenderen Kode der Einheitssprache. Durch häufigeren Gebrauch dieser Variation verfügt diese Schicht auch über entsprechend grössere Fertigkeiten als Angehörige der unteren Schichten.

Der manuell Tätige führt in erster Linie Anweisungen aus, ohne die übergreifenden Produktionszusammenhänge zu überblicken. Es gilt, einen Auftrag vorschriftsgemäss und pünktlich zu erledigen, ohne kritisches Hinterfragen. Die Stellung des Vaters am Arbeitsplatz wirkt zurück auf die Familiensituation: Die Erziehung der Kinder obliegt der Mutter, der Vater greift nur in aussergewöhnlichen Situationen ein.

Der Autor berichtet nun über eine empirische Untersuchung, deren allgemeine Hypothese lautete: Sozioökonomisch hoch Plazierte sprechen eher die Einheitssprache als niedrig Plazierte. Die Arbeitsweise determiniert dabei – unabhängig von der Höhe des Einkommens – den Gebrauch von Dialekt und Einheitssprache. Eine repräsentative Bevölkerungsumfrage vom Institut für Demoskopie Allensbach über die soziale Verteilung des Dialektes im Jahre 1967 bestätigt die Untersuchungsergebnisse: Die meisten Dialekt-Sprecher finden sich unter den in der Landwirtschaft Tätigen, am wenigsten bei nicht manuellen. Der Anteil der Dialekt-Sprecher ist umgekehrt proportional zum Einkommen.

Im Schlussteil geht Ammon auf die Relevanz der Untersuchung für die Schule ein. Dialektbedingte Schwierigkeiten sieht er besonders bei Unterschichtkindern, da sie weniger Einheitssprache verstehen als Kinder aus höheren Schichten, z.B. beim Lesenlernen, aber auch im Diktat und im Aufsatz, wo sie gleichzeitig mit dem Dekodieren von graphischen Zeichen die Hochsprache erlernen müssen.

Zusätzlich stellen sich Unzulänglichkeitsgefühle bei den entsprechenden Kindern ein, gepaart mit einer oft negativen Einstellung der Schule und dem Dialekt gegenüber.

Eine kompensatorische Erziehung müsste dialektbedingte Schwierigkeiten vermehrt berücksichtigen u.a. durch Einführen kontrastiver Grammatiken, um Unterschiede Dialekt-Hochsprache darstellen zu können. Zusätzlich wäre ein Instrumentarium zu entwickeln, das Dialekt/Hochsprachkenntnisse grob messen könnte.

Anstatt kurz nach dem Schuleintritt gleich mit dem Hochspracherwerb zu beginnen, wäre es kindgemässer, Dialekt-Repertoires auszubauen, da die Umsetzung eines elaborierten Dialektrepertoires in Hochsprache leichter fällt.

Jaunweg 17  
3014 Bern

H. Joss

Ammon, Ulrich:

**Dialekt und Einheitssprache in ihrer sozialen Verflechtung**, Weinheim und Basel, Beltz-Verlag, 1973, 296 S.

Das Buch berichtet eingehend über Planung, Durchführung und Auswertung des empirischen Teils der Dissertation von Ammon. Das Untersuchungsmaterial besteht aus Tonbandaufnahmen der Tübinger Arbeitsstelle (Sprache in Südwestdeutschland).

Das umfangreiche Sprachmaterial der Arbeitsstelle ersparte zeitraubende Aufnahme- und Transkriptionsarbeiten; diese Erleichterung musste mit versuchstechnischen Hinlänglichkeiten erkaufte werden: Beruf, Ausbildung und Geschlecht der Informanten sind bekannt, nicht aber deren Einkommen, Besitz und Selbsteinordnung in der sozialen Hierarchie; einzelne Aufnahmeleiter sprachen nicht den gleichen Dialekt wie die Befragten, was deren Sprachverhalten merklich beeinflusste.

Die Untersuchung berücksichtigt das schwäbische Dialektgebiet einschliesslich Bayrisch-Schwabens, den nördlichen Teil des Alemannischen und den südlichen Teil des Rhein-Ostfränkischen.

Die allgemeine Arbeitshypothese lautet: die sozioökonomisch höhere Schicht spricht eher die Einheitssprache als die Unterschicht.

Wie in allen soziolinguistischen Untersuchungen stellte sich auch hier die Frage der Schichtzuteilung. Wie können manuelle von nicht-manuellen Beschäftigungen abgegrenzt werden? Zu welcher Schicht gehört ein Handwerker, der im Verkauf tätig ist? Die 'Unterschicht' umfasst in der Untersuchung die landwirtschaftlichen Berufe, die ungelernten Arbeiter, die gelernten und die selbständigen Handwerker. Die 'höhere Schicht' berücksichtigt die sozioökonomisch niedrigen und hohen nicht-manuellen Berufe.

Die Versuchspersonen wurden in drei Altersgruppen aufgeteilt: bis 30 Jahre, 31–65jährige, älter als 65 Jahre.

Besondere Schwierigkeiten bereitete die Bestimmung des Dialekt-Hochsprachniveaus der einzelnen Sprecher. Als Einteilungskriterium wählte Ammon den regionalen Gebrauchsradius von Dialekt und Einheitssprache. Die dialektale Stufe erhielt den Wert 1, die hochsprachliche den Wert 4. Jeder Versuchsperson wurde – aufgrund ihres Sprechverhaltens – ein entsprechender Wert zugeordnet.

Die linguistische Analyse beschränkte sich auf die phonemische, morphemische und lexikalische Ebene; die Syntax wurde nicht untersucht.

Ergebnisse: Die verschiedenen Dialektniveaus durchdringen die phonemische, morphemische und lexikalische Ebene gleichermassen. Nach ihrem Gebrauch von Dialekt und Einheitssprache weisen die in der Landwirtschaft tätigen Berufe den kleinräumigsten Kode auf, gefolgt von: ungelernten

Arbeitern, gelernten Arbeitern, selbständigen Handwerkern und sozioökonomisch niedrigen nicht-manuellen Berufen.

Den weiträumigsten Kode sprechen sozioökonomisch hohe, nicht-manuelle Berufe.

Die statistischen Ergebnisse bestätigen die Hypothese, dass die Arbeitsweise den Gebrauch von Dialekt und Einheitssprache determiniert.

Von seinen Forschungsergebnissen ausgehend, weist Ammon auf folgende Problembereiche hin:

- Dialekt als kleinräumiger Kode schränkt die kommunikativen Möglichkeiten ein. Welche Schichten und Gruppierungen beherrschen die Einheitssprache bis zu welchem Grad, welche Schwierigkeiten bereiten ihnen mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch?
- Welchen Schwierigkeiten begegnet das dialekt sprechende Kind in der Schule?
- Besteht die Möglichkeit, unterschiedliche Fertigkeiten im Gebrauch des Dialekts festzuhalten?
- Wie sprechen Schulabgänger Dialekt und Einheitssprache?
- Wie kann die Transparenz sprachlicher Normierungen erhöht werden?

Im letzten Teil erläutert Ammon kompensatorische und emanzipatorische Aspekte des Sprachunterrichts. Am Beispiel des 'muttersprachlichen' Unterrichts zeigt er, wie wenig reflektiert dieser Begriff von der Sprachdidaktik verwendet wird, denn: 'Muttersprache' ist eine Sprachvariation, die normalerweise während der Primärsozialisation (frühe Kindheit) erworben wird, die 'Hochsprache', – zentraler Gegenstand im Sprachunterricht – weist in mancher Hinsicht fremdsprachliche Merkmale auf, die im Unterricht zu wenig berücksichtigt werden.

Ammon empfiehlt, muttersprachliche und hochsprachliche Fertigkeiten des Schulanfängers zu erfassen und im Sprachunterricht vermehrt zu berücksichtigen.

Jaunweg 17  
3014 Bern

H. Joss

Schwarz, R. (Hrsg.):

**Manipulation durch Massenmedien – Aufklärung durch Schule?** (Didaktik der Massenkommunikation 1), Stuttgart, J. B. Metzler, 1974, 246 S.

*Manipulation durch Massenmedien* ist der erste von insgesamt drei Bänden zur Didaktik der Massenkommunikation. Der vorliegende Band 1 ist mit einem Begriffsregister versehen (von "Aneignungsprozess" bis "Sozialisationsfaktor Massenmedien") und will das Problem deutlich machen. Band 2 soll mit *Materialien zum Fernsehunterricht* die Theorie-Praxis-Verbindung fundieren, Band 3 dann unter dem Titel *Schülerfernsehen* "die Möglichkeiten einer erweiterten praktischen Nutzung des Mediums Fernsehen für Selbstverständigungsprozesse Jugendlicher thematisieren".

Was für Ziele rechtfertigen die Arbeit mit Medien im Schulunterricht? Das ist die Kernfrage von Band 1. Acht Autoren – Kunsterzieher, Germanisten, Linguisten, Medienwissenschaftler, Pädagogen – resümieren und kommentieren kommunikationswissenschaftliche Darstellungen und schulbezogene Analysen der Massenkommunikation. Ihre Grundthese: Aufklärung über Massenmedien darf nicht zu einem neuen "Bildungsgut" degenerieren; nur die Nützlichkeit für Veränderungen medienpolitischer, und letztlich sozialer Tatbestände überhaupt, rechtfertigt Medienpädagogik im Schulunterricht.

Der klassenkämpferische Ansatz ist unverkennbar; er geht aus von der Ansicht, "dass es in den letzten hundert Jahren mindestens zwei Kulturen in Deutschland gegeben hat: die herrschende Kultur des aufsteigenden Bürgertums und die . . . demokratische und sozialistische Kultur der Arbeiterklasse" (S. 77/78). Diese "volle und historische Wahrheit" darf die Schule ihren Schülern nicht verschweigen. Eine neue Art von Bildung, Wissensvermittlung, Information – oder am Ende gar Indoktrination, das Gegenteil dessen, was man bis heute unter "Bildung" verstanden hat? Ob man im Medienunterricht, der als politische Bildung aufgefasst wird, von einem Zwei-Klassen-Modell oder vom Pluralismus partikularer Gruppeninteressen ausgeht, so dominieren in einem solchen Unterricht jedenfalls nicht Fragen der spezifischen Kommunikationsmittel unserer Massenmedien, sondern analytische, kritische Aufgaben aus Soziologie und Politologie. Man scheint nicht mit dem Lesenlernen, vielmehr mit dem "kritischen Lesen" zu beginnen; Hinweise auf das ABC der medialen Ausdrucksweise fehlen. Wichtiger ist es, die Zusammenhänge zwischen spätkapitalistischen Eigentums-, Herrschafts- und Produktionsverhältnissen einerseits und der Ausbeutung sowie Umbiegung von Lese-, Seh- und Hörinteressen andererseits aufzudecken. Vorausgesetzt ist dabei, dass Ideologieverbreitung durch Massenmedien ein wesentliches Mittel ist, das Bewusstsein der Massen einzuschläfern und den gesellschaftlichen status quo zu sichern. Nach der Kritischen Theorie dient ja namentlich Kunst

und Kultur zur Reproduktion von Herrschaft und Herrschaftsideologie. Daher ist unter einem politisch qualifizierten Rezipienten derjenige zu verstehen, der mit einem A-priori-Misstrauen in die Kommunikation eintritt. Ob ihn sein Misstrauen instand setzt, jedwede Aussage auf ihren Gehalt an "reinen" Informationen zu reduzieren, bleibt fraglich. Was in Nachrichten nicht enthalten ist, kommt auch nicht durch Kritik zum Vorschein.

Gleicherweise fraglich ist die Meinung, dass Aufklärung die Veränderung der Klassensituation ermögliche. Mit der Vorstellung von den bewusstseinsbeherrschenden Medien, vom "gigantischen Ideologisierungssystem" macht der Wirt seine Rechnung gleichsam ohne den Gast. Da wird die Allgewalt der Herrschenden gegenüber dem ohnmächtigen Einzelnen suggeriert. Wer Ergebnisse der Persuasionsforschung zur Kenntnis nimmt, der weiss, dass die Wirkungen von Medienkonsum keineswegs derart abgeklärt sind, wie es Ideologiekritiker offenbar voraussetzen. Mit völliger Blindheit seiner eigenen gesellschaftlichen Situation gegenüber kann der Empfänger nicht geschlagen werden. Er soll und kann durch Medienpädagogik dazu erzogen werden, die Frage nach dem Gebrauchswert der Massenkommunikation zu stellen: Was für Einsichten und Hilfen bietet der Text, das Programm für Menschen in meiner Lebenssituation? Im Blick auf andere und ihre Bedürfnisse wird das Entstehen von Selbstbewusstsein, von Individualität zum sozialen Akt. Der Empfänger wird dann nicht bei der Feststellung stehenbleiben, dass und wie seine Gebrauchsansprüche eingeschränkt sind, vielmehr sie auch durchzusetzen versuchen.

Wie aber ist der Schüler dahinzubringen, seine Wünsche zu akzentuieren, zu begründen, politisch zu vertreten? Hier liegt die didaktische Aufgabe eines fächerübergreifenden, als politische Erziehung verstandenen Medienunterrichts auf kommunikativer Grundlage, der altersspezifische Curricula entwickeln muss, um seine Ziele zu erreichen. Die aufschlussreichen Rückblicke auf die Ansätze der Abstinenz- und Bewahrungspädagogik (nichts oder nur "Gutes" konsumieren), der Regression in die Innerlichkeit, der Erziehung zum "sinnvollen Medienkonsum", der Manipulations- und Ideologiekritik, auf die aktive Film- und Fernsehkunde, die zum unverbindlichen Privathobby ausarten kann – all diese Rückblicke zeigen, wie weit wir von relevanten Zielen noch entfernt sind.

Breichtenstrasse 13  
CH-3074 Muri

Hans Rudolf Egli

Kochan, Barbara (Hrsg.):

**Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens** (Scriptor Taschenbuch S 34), Kronberg Ts., Scriptor Verlag, 1975, 339 S.

Dutzende von amerikanischen und deutschen Publikationen der letzten Jahre zur Sozial- und Spracherziehung befassen sich mit dem Rollenspiel. Der vorliegende Sammelband bietet einen Überblick über theoretische Arbeiten, empirische Untersuchungen und Berichte aus der Praxis. Die Umschau ist einerseits eine Orientierungshilfe für Praktiker aller Schulstufen, andererseits eine Aufforderung an die Forschung, noch offene Fragen zu klären, wie zum Beispiel die wissenschaftliche Erfolgskontrolle von Spielsequenzen, Transferprobleme vom Spiel zur sozialen Ernstsituation.

Was ist mit "Rollenspiel" gemeint? Bis vor wenigen Jahren waren Auskünfte darüber vor allem in Darlegungen zum Spiel und in der Entwicklungspsychologie zu suchen. Höhepunkte des Rollenspiels von Kindern werden im Alter zwischen 3 und 4 Jahren beobachtet. Mit seinem Tun ahmt das Kind etwas nach; es bestimmt, was die Dinge, die ihm zur Hand sind, in seinem Spiel bedeuten sollen. Im 5. bis 7. Lebensjahr werden Spielkameraden einbezogen, später kann dieses kollektive Rollenspiel ausklingen in darstellendes Spiel vor Zuschauern. Barbara Kochan klammert in ihrem Band das spontane Kinderspiel und die Theateraufführung aus. Rollenspiel stellt sie in Übereinstimmung mit neueren Autoren dar als *pädagogisch angeleitetes Lernspiel*. Sie zeigt es als lernzielorientierte Möglichkeit, Schüler auf Bewältigung von Realität vorzubereiten. Dazu stellt sie (neben anderen) folgende Thesen auf:

- (1.) Grundlegende Aufgabe des Sprachunterrichts ist die Befähigung zur Kommunikation.
- (6.) Das Rollenspiel ist eine methodische Möglichkeit, Sprache in Zusammenhang mit den Bedingungen, Situationen und Wirkungen ihrer Verwendung zu erfahren und zu betrachten.
- (7.) Das Rollenspiel ermöglicht Probehandeln – sowohl als Nachahmung des Bestehenden als auch als Entwurf von Veränderungen.
- (10.) Das Rollenspiel knüpft an der Sprache der Schüler an. Es erlaubt ihnen – durch die Legitimation der Rolle – sanktionsfreien Gebrauch der Sprache ihres Milieus.
- (12.) Das Rollenspiel ist kein Ersatz für die Kommunikation in Realsituationen.

Bei der methodischen Organisation des Rollenspiels im Schulalter sind drei Phasen zu unterscheiden, die in ihrer Abfolge eine Lernsequenz bilden:

1. *Motivation*: Vertrautmachen mit der Problemsituation als Sprech Anlass, Rollenübertragung, Beobachtungsaufträge für die "Zuschauer".
2. *Aktion*: Rollenspiel; Wiederholungsvarianten (vor oder nach 3.)
3. *Reflexion*: Befragung (könnte sich die Handlung im wirklichen Leben so abspielen? Wer hat sich durchgesetzt? Ist der Lösungsvorschlag für alle am Spiel Beteiligten annehmbar? usw.), Diskussion, Vergleiche von verschiedenen Lösungsarten, Generalisation: Warum gibt es überhaupt derartige Probleme?

Im Blick auf die 16 verschiedenen Beiträge fallen nicht nur unterschiedliche Zielsetzungen und Akzentuierungen auf; es gibt Ansätze, die sich grundlegend widersprechen: soziologische Rollentheorie contra materialistische Spieltheorie, die das Spiel vorwiegend unter den Kategorien der Nachahmung und der zweckgerichteten Vorübung sieht. Die Frage "wie weit Anpassung an bestehende Normen, wie weit Widerstand und Alternative?" wird je nach politischem Standort beantwortet – spätmarxistisch mit Freud-Einschlag, DDR-marxistisch, emanzipatorisch, bürgerlich ... Zu denken gibt eine Behauptung von Lothar Krappmann: Man muss "zunächst einmal die Vorstellung ernst nehmen, dass das Kind als eine tabula rasa auf die Welt kommt. Wir müssen also davon ausgehen, dass das Kind nur seine Gesellschaft in sich ausprägt und sonst nichts" (S. 190). Wie weit liegt dieser tabula-rasa-Glaube auch den Darlegungen anderer Autoren zugrunde? Ist damit dem Pädagogen als dem allein Begabenden nicht zuviel zugemutet? Und demnach auch seinen didaktischen Unternehmungen, bis hin zum Rollenspiel?

Schliesst dieser Glaube auch die Überzeugung ein, dass es spontanes Kinderspiel nicht gibt, da ja all unser Tun gesellschaftlich geprägt ist? Ungeachtet aller Qualitäten und Chancen des lehrergeleiteten Rollenspiels müsste der Lehrer den Sinn dafür wachhalten, dass es aus den Quellgründen der freien, "zwecklosen" Spielfreude sich nährt. Es lebt aus jenem Wünschen, das im Wollen, im Tun Erfüllung findet, ohne weiteren Zweck, ohne Absicht, und in dem noch das Ganze des kindlichen Erlebens enthalten ist. Solange der Spielleiter dieser Quellgründe eingedenk bleibt, mag er mit dem nötigen Takt Rollenspiele leiten. Aber es muss ihm mit Wolfgang Schulz bewusst sein, dass er das ursprüngliche Rollenspiel umfunktioniert. Das "Training gesellschaftsrelativierender Emanzipation" ist nicht das einzige Lehrziel unseres Sprachunterrichts.

Breichtenstrasse 13  
CH-3074 Muri

Hans Rudolf Egli

Anderson Åke:

**Sprachlaborpraxis**<sup>1</sup>, München, Hueber, 1974, 136 S.

Das vorliegende Buch gliedert sich in sechs Teile: Was ist ein Sprachlabor – Sprachlabormethodik und Sprachlaborprogramme – Die Ausarbeitung von SL-Programmen – Methodische Aspekte der Sprachlaborarbeit – Verschiedenes – Technik und Verwaltung. Im Anhang werden Beispiele von Medien für die SL-Arbeit gegeben; die Bibliographie umfasst 59 Titel, die jedoch nicht alle für das Thema relevant sind (z.B.: Chomsky, *Topics in the theory of generative grammar*).

Wie schon der Aufbau des Buches zeigt, handelt es sich um eine Einführung für die Hand des Lehrers, der praktisch im SL arbeitet oder es tun wird. Darüberhinaus streift aber der Autor "methodische Probleme, die für den Sprachunterricht allgemein gelten und die durch das Sprachlabor nur zusätzlich akzentuiert worden sind" (S. 8). So gibt das Buch auch demjenigen Lehrer, der über kein SL verfügt, nützliche Hinweise.

Es ist klar, dass auf so knapp bemessenem Raum lange nicht alle Probleme, die mit dem Einsatz des SL zusammenhängen, erschöpfend behandelt werden können. So sind zum Beispiel den methodischen Aspekten der SL-Arbeit lediglich 13 Seiten gewidmet, was eine erste Information darstellt, die durch weitere Lektüre unbedingt vertieft werden muss. In diesem Zusammenhang vermisst man am Schluss der einzelnen Kapitel bibliographische Hinweise, die es dem Leser ermöglichen würden, seine Kenntnisse über den dargebotenen Stoff zu erweitern.

Umgekehrt und gerade wegen der Kürze des Werkes, erachte ich es für wenig sinnvoll, ein ganzes Kapitel der Ausarbeitung von SL-Programmen sowie der Technik und Verwaltung des SL zu widmen, da doch im Normalfall der einzelne Lehrer zunächst kaum mit diesen Problemen konfrontiert wird. Dazu kommt, dass für diese Bereiche, die vor allem den Lehrer betreffen, der bereits über grössere SL-Erfahrung verfügt, ausführliche Spezialliteratur existiert.

Schliesslich sei noch auf einen Punkt hingewiesen: seit einigen Jahre häufen sich die kritischen Stellungnahmen zum Sprachlabor<sup>2</sup>, was heutzutage den meisten Lehrern bekannt sein dürfte. Es schiene mir daher wünschbar, in einem Einführungswerk auf einige dieser Kritiken einzugehen.

Universität Bern  
Institut für Sprachwissenschaft  
Abteilung für angewandte Linguistik  
Hallerstrasse 12 CH-3012 BERN

A. Angelo Nottaris

1 Aus dem Schwedischen übersetzt von Karin Heins. Originalausgabe: Språkinläring och inlärningsstudio. Gävle, Skolförlaget Gävle AB, 1972.

2 Siehe z.B. *Bulletin CILA* 20 (1974).

Rivers, Wilga M.:

**A Practical Guide to the Teaching of French**, New York, Oxford University Press, 1975, 348 p.

Dans le compte rendu de l'ouvrage de C. P. Bouton, *L'acquisition d'une langue étrangère*, ici même<sup>1</sup>, nous émettons des doutes quant à la qualité de cet enseignement en Amérique. L'ouvrage de W. R. vient nous apporter la preuve que le contraire existe.

En effet, ce guide pratique (titre à la fois juste et pourtant trop modeste) constitue une mine d'informations scientifiques, de conseils pratiques, de sujets de réflexion pour le maître de français. Plus spécialement destiné à un public anglophone, tout enseignant de français langue étrangère tirera profit de la lecture de cet ouvrage.

W. R. ne veut pas la révolution. Consciente du caractère éphémère des modes didactiques, elle se concentre sur le matériel mis aujourd'hui à la disposition du maître et sur le but poursuivi par les élèves. Puis elle démontre avec maîtrise que tout est utilisable, à condition que le professeur sache adapter les outils à ses objectifs et à son public.

L'ouvrage est divisé en deux parties (*Communicating* et *The Written Word*) et neuf sections, dans lesquelles les multiples aspects de l'apprentissage de la langue sont étudiés: expression orale, compréhension auditive, phonétique, grammaire, lecture et rédaction. Chaque sujet est traité en profondeur, illustré de nombreux exemples en français, destinés aux niveaux élémentaire, intermédiaire et avancé. De plus, W. R. suggère à chaque fois que le maître essaie de confectionner lui-même du matériel, revoie ses manuels pour en améliorer éventuellement les exercices, imagine des façons d'animer la leçon de français, afin qu'elle devienne enrichissante à d'autres points de vue que celui purement linguistique.

W. R. passe tout en revue, des exercices structuraux à l'exploration réfléchie des dictionnaires et des grammaires par l'étudiant. Elle traite aussi de la traduction, montrant que cette activité n'est pas toujours néfaste, mais peut se révéler productive au niveau avancé, aussi bien à l'oral (traduction simultanée) qu'à l'écrit (littérature). Enfin, elle nous donne une excellente bibliographie pratique et une autre d'introduction à la linguistique et à la psychologie de l'apprentissage des langues, pour qui aurait envie, après la lecture de cet ouvrage, d'en savoir plus en ces domaines.

1 cf. p. 75.

Basé sur de solides connaissances scientifiques, dont elle a la modestie de ne pas faire état, W. R. donne ici un ouvrage plein de bon sens et d'imagination appliquée à un métier qui la passionne. A lire absolument, et surtout en cas de découragement pédagogique!

Centre de linguistique appliquée  
Université de Neuchâtel  
CH-2000 Neuchâtel

Françoise Redard

Wierlacher, A., et al. (éd.):

**Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Nr 1**, Heidelberg, Julius Groos Verlag, 1975, 256 S.

Dieser erste Band liefert eine Menge wichtiger Informationen zu den Entwicklungstendenzen und Organisationsmodellen des Lehr- und Forschungsgebiets Deutsch als Fremdsprache, dem in den letzten zehn Jahren in der BRD immer mehr Aufmerksamkeit geschenkt worden ist. Während die Vermittlung deutscher Sprache und Kultur einst fast ausschliesslich dem Goethe-Institut zufiel, befassen sich nun auch die Hochschulen eingehend mit diesem Aufgabenkreis, dessen Bedeutung unter dem starken Andrang ausländischer Studenten und Arbeitnehmer öffentliche Anerkennung gewonnen hat.

Das Jahrbuch ist in drei Teile aufgliedert.

Die Leitaufsätze des ersten Teils vermitteln einen Überblick zu einigen der gegenwärtig im Mittelpunkt der Diskussion stehenden didaktischen Problemen des Deutschunterrichts: Zum Thema Kulturkunde und Kulturbegriff (Beiträge von P. Bertaux, H. Bausinger und H. Göhring); zum Thema Literaturbetrachtung und Textinterpretation (Beiträge von D. Krusche und H. Laufhütte); zur Medien- bzw. Fernsehdidaktik (D. Eggers); zu den Möglichkeiten eines kommunikativorientierten Unterrichts im In- und Ausland (E. Zehnder); zur Lexik der Fachsprachen (W. Sebicke), zu den Bewertungskriterien von Lehrwerken (H.-J. Krumm / G. Stickel / A. Wierlacher).

Der zweite Teil des Jahrbuches gibt Aufschluss über die Situation des Deutschunterrichts für ausländische Hochschulstudenten und Arbeitnehmer in der BRD. Nach einer historischen Einführung (Statistik der ausländischen Studenten von 1880 bis 1975; Überblick über die verschiedenen Zulassungsregelungen) werden die Struktur- und Organisationsmodelle des Deutschunterrichts an den Hochschulen im Hinblick auf die Lernziele und die Prüfungsverfahren beschrieben.

Zum Fachstudium werden nur solche Studenten zugelassen, die den Hinweis über genügende Sprachkenntnisse erbringen können. Zum Erwerb

dieser Kenntnisse bieten sich drei Wege, deren Anforderungen genau beschrieben werden: 1) *die Deutsche Sprachprüfung für ausländische Studienbewerber an den wissenschaftlichen Hochschulen der BRD*; 2) *das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache, Stufe II*; 3) *das deutsche Sprachdiplom der Kulturministerkonferenz*.

In diesem Teil des Jahrbuchs wird ferner Auskunft erteilt über die Gründung eines Faches *Deutsch als Fremdsprachenphilologie*, das in einem achtsemestrigen Studiengang nach Abschluss einer Master of Art-Prüfung ausländische Studenten zum Deutschlehrer ausbildet.

Schliesslich werden einige der Forschungsvorhaben zur sprachlichen Ausbildung ausländischer Arbeitnehmer beschrieben.

Die letzten 60 Seiten des Jahrbuchs sind in erster Linie der Dokumentation gewidmet und enthalten Angaben über die auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache in der BRD durchgeführten Lehrveranstaltungen (Sommerferienkurse, Weiterbildungskurse...) und über die mit diesem Anliegen beauftragten öffentlichen Institutionen. Buchbesprechungen und Lehrwerkanalysen ergänzen diesen Dokumentationsteil.

Den Herausgebern ist mit diesem ersten Band ein Volltreffer gelungen; es bleibt nur zu wünschen, dass die nun sehr hoch gesetzten Erwartungen auch bei den kommenden Bänden in gleichem Masse in Erfüllung gehen werden.

Universität de Neuchâtel  
Centre de linguistique appliquée  
CH-2000 Neuchâtel

Gérard Merkt

Funke, H.-G. (Hrsg.):

**Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren**, München, Max Hueber Verlag, 1975.

Der Linguistik, auch der angewandten, begegnet der erfahrene Sprachlehrer mit gemischten Gefühlen. Einerseits bewundert er den Scharfsinn ihrer Analysen, lässt sich gern manch neues Licht aufstecken, liest mit gespannter Erwartung vielversprechende Aufsätze über den Beitrag, den diese Wissenschaft an die Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts zu leisten imstande ist, opfert Zeit und Geld, um Kongresse, Tagungen, Seminare zu besuchen und interessiert sich für die Hilfsmittel, welche die Technik der Schule zur Verfügung stellt. Andererseits aber ärgert er sich darüber, dass auf linguistischem Gebiet die Zusammenarbeit zwischen Hoch- und Mittelschule nicht besser klappt, dass die modernen "Junggrammatiker" nur gerade in ihrer

Kritik des bisher Geleisteten sich einig sind, dass die unterrichtsgerechten besseren Lehrbücher auf sich warten lassen und im Sprachlabor vielfach Langeweile und Katzenjammer die verblüfften Kollegen und begeisterten Journalisten abgelöst haben. Kurz, ihm will oft scheinen, Theoretiker und Praktiker der sprachlichen Kommunikation hätten Verständigungsschwierigkeiten, während die Wissenschaft Tiefenstrukturen auslote, verfallende der Fremdsprachenunterricht bodenloser Oberflächlichkeit.

Dem braucht jedoch nicht so zu sein. Im vorliegenden Sammelband haben wir es nur scheinbar mit einer jener heute so beliebten Herausgeber-Synthesen zu tun, bei welchen zusammenbroschierte linguistische Aufsätze dem lernbegierigen Laien unter verheissungsvollem Titel angeboten werden. Es handelt sich vielmehr, wie der Untertitel besagt, um die *Ergebnisse der Vierten Internationalen Deutschlehrertagung in Kiel, vom 5. bis 9. August 1974*. Mehr noch als bei den drei vorangegangenen Veranstaltungen (München, 1967 – Leipzig, 1969 – Salzburg, 1971) desselben Dachverbandes (IDV) hatten sich die Verantwortlichen bemüht, das allgemeine Kongress-Thema auf wenige, entscheidende Aspekte des Fremdsprachenunterrichts zu beschränken. Diese wurden vorerst von gewiegten Strategen und Taktikern in Plenarvorträgen erörtert, darauf in Kurzreferaten mit anschliessender Diskussion abgewandelt und endlich in Arbeitsgruppen durchbesprochen. Ausserdem bestand die Möglichkeit, im sogenannten Freien Forum persönliche Anliegen vors Publikum zu bringen.

Der dreihundertseitige Kongress-Bericht widerspiegelt dieses Bestreben der Veranstalter und besteht somit aus vier Teilen. – Die mit den Stichworten KONTRASTIVITÄT – LERNZIELE – INDIVIDUALISIERUNG und LEISTUNGSKONTROLLE bezeichneten Probleme der Fremdsprachendidaktik werden von Aleksander Szulc (Krakow), Janos Juhasz (Budapest) und Rebecca Valette (Boston) in drei Hauptreferaten behandelt, wobei es sich zeigt, dass zwischen Osten und Westen diesbezüglich kein breiter Graben klafft. Die literarische Umrahmung bilden das einleitende Eröffnungsreferat von Gustav Korlén (Stockholm) über *Germanistik im Wandel*, in dem nachzulesen ist: "Schweden liefert im Bereich der Universitätsreform wahrlich kein brauchbares Modell" (S. 11) und das explosive Schlussfeuerwerk in Form eines Podiumsgesprächs, in welchem sich, unter der Leitung von Reinhold Grimm, Hans Mayer, Max von der Grün und Gustav Korlén mit neun z.T. unhaltbaren Thesen des Nein-Sagers Martin Walser auseinandersetzen. (S. 10–74). – Die 17 Kurzreferate (S. 76–238) betreffen – wie könnte es heute anders sein? – hauptsächlich Fragen der kommunikativen Kompetenz. Doch bleibt auch die Text-Arbeit, die Entwicklung des verstehenden Lesens nicht unberücksichtigt. Den Schweizer Beitrag lieferte Edgar Marsch (Fribourg) mit seinen konzentrierten Gedanken *Zur Methodik*

*der Literaturbetrachtung* (S. 234–235). – Auch der Nicht-Teilnehmer am Kieler Kongress wird bei der nachträglichen Lektüre der Kurzreferate einigermaßen auf seine Rechnung kommen, obwohl die Überlegenheit des Gesprochenen über die gedruckte Zusammenfassung schon hier deutlich erkennbar ist. Noch viel mehr gilt das allerdings für die Berichte aus den Arbeitsgruppen. (S. 240–246), die sich mit kontrastiver Semantik, Fehleranalyse, Wortschatzarbeit, usw. beschäftigen, mit denen aber in der uns vorliegenden Form nicht sehr viel anzufangen ist. Sie sollen denn auch vor allem als Hinweis auf das Bestehen solcher Gruppen verstanden werden. Wir erlauben uns deshalb, auch an dieser Stelle darauf aufmerksam zu machen, dass unter der Leitung von Prof. E. Marsch ein Schweizer Mittelschullehrer-Team die Frage der *Methodik der Literaturbehandlung* prüft und in Kiel einen Zwischenbericht vorlegte (S. 245–246). – Auch unter den sechs Forums-Rednern (S. 248–290) befindet sich ein Landsmann: Gérard Merkt (Neuchâtel), der seine Aufmerksamkeit den *Theoretisch-didaktischen Problemen der Negation* schenkt (S. 266–275). Die übrigen befassen sich mit Landeskunde, Textarbeit, der Beurteilung von Lehrmaterial, usw.

Recht lesenswert sind nicht zuletzt die im Anhang wiedergegebenen Begrüssungsworte von Prof. Dr. Walter Braun, dem Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein (S. 293–296). Er wagt es, die aus 45 Ländern zusammengeströmten Deutschlehrer aller Stufen vor den "Gefahren eines neuen, gegenüber der früheren Schulgrammatik nur anders gearteten Formalismus der modernen Linguistik" zu warnen. Auch spricht er die Befürchtung aus, "dass infolge eines hochgestochenen Fachjargons . . . dem grossen, mühevollen Aufwand das Ergebnis im Alltag der Schulstuben nicht entspricht" und dass über der Erziehung zur Kommunikationsfähigkeit die Befähigung, das literarische Erbe aufzunehmen, verloren gehen könnte. Solche, den vorliegenden Band und die heutige Situation im Fremdsprachenunterricht kennzeichnende Worte lassen erkennen, dass auch die in den Sechziger-Jahren gepflanzten "Bäume" der Linguistik nicht in den Himmel zu wachsen im Begriffe sind und somit die Hoffnung berechtigt ist, dass mancher trotz allen linguistischen "Bäumen" den Wald der Schulwirklichkeit doch noch zu sehen vermag.

Séminaire d'allemand  
Université  
CH–2000 Neuchâtel

R. Zellweger

Van Ek, J. A.:

**The Threshold Level in a European Unit / Credit System for Modern Language Learning for Adults**, Strasbourg, Council of Europe, 1975, 235 S.

0. Das Threshold level (Schwellenniveau) ist als *unterstes Niveau der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache* von Dr. J. A. van Ek, Direktor des Institutes für Angewandte Linguistik der Universität Utrecht, im Auftrag einer vom Conseil de Coopération culturelle (CCC) des Europarates eingesetzten Expertenkommission entwickelt worden.

Es stellt die zweite Etappe dar im Projekt des CCC, durch ein Unit/credit Lernsystem den Fremdsprachunterricht bei Erwachsenen zu fördern, um in Europa den freien Verkehr von Menschen und Gedanken zu erleichtern. Die erste Etappe war 1973 die Publikation "Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes"<sup>1</sup>

1. Die "Erwachsenen", die, an diesem Schwellenniveau angelangt, eine Art europäischen Sprachfähigkeitsausweis erhalten sollen, werden in der vorliegenden Studie folgendermassen charakterisiert: Sie haben temporäre Kontakte mit Fremdsprachigen a) im fremden Land (vor allem als Touristen), b) im eigenen Land, c) ihre Kontakte sind vorwiegend oberflächlicher, nicht-beruflicher Art, d) sie bedürfen folglich nur eines Basisniveaus der allgemeinen Sprachfertigkeit. Es ist jedoch anzunehmen, dass fast alle, die irgendein höheres Niveau der sprachlichen Kompetenz anstreben, diese Schwelle erreichen und überschreiten müssen. Van Ek stellt einen Katalog der Bedürfnisse dieser Zielgruppe auf – d.h. der Situationen, in denen sich diese Lerner verbal zu verständigen haben – um aufgrund dieser Bedürfnisse die Lernziele als Verhaltensziele zu formulieren.

Folgende Schritte sind erforderlich:

2. *Die Situationen bestimmen*, in denen der Lerner die Sprache brauchen wird:

van Ek unterscheidet 4 Komponenten der Situationen:

1. Soziale Rollen, die der Lernende zu spielen haben wird:

1.1 Fremder/Fremder (z.B. Privatperson/Amtsperson, Patient/Arzt, Gast, Kunde/Verkäufer, Kellner etc.)

1.2 Bekannter, Freund/Bekannter, Freund (Diese Rolle hebt das Schwellenniveau über das für rein physisches Überleben in einer fremdsprachlichen Umwelt hinaus: es erlaubt, gesellschaftliche Beziehungen zu

1) Conseil de l'Europe, Strasbourg 1973. 156 S.

Anderssprachigen anzubahnen und aufrecht zu erhalten und so die Schwelle in die anderssprachige Gesellschaft hinein zu überschreiten.)

2. Psychologische Rollen, die der Lerner zu spielen fähig sein soll:

2.1 Neutralität      2.3 Sympathie

2.2 Gleichheit      2.4 Antipathie

3. Der Ort, an dem der Lernende die Sprache sprechen können soll:

z.B. 1. draussen (auf der Strasse, auf dem Parkplatz, im Schwimmbad etc.)

2. drinnen (in der Wohnung, im Supermarkt, beim Arzt, beim Coiffeur etc.)

3. menschliche Umwelt (Familie, Freunde, Bekannte)

4. Die Themen, mit denen sich der Lerner in der Fremdsprache befassen können muss.

3. *Sprachliche Tätigkeiten festlegen*:

Die Charakteristik der Zielgruppe (s. 1.) und der Katalog der von ihren Bedürfnissen abgeleiteten Situationen weisen darauf hin, dass die Lerner die Sprache vorwiegend in ihrer mündlichen Form zu verwenden haben werden und somit keine allgemeine Fertigkeit in Lesen und Schreiben benötigen. Das Threshold level ist seinem Wesen nach ein Niveau *der mündlichen Kommunikationsfähigkeit*. Die wichtigste Tätigkeit für den Schwellenniveau-Lerner besteht darin, ein Gespräch zu führen. Dazu wird er sehr viel mehr *verstehen* müssen als er selbst zu *sprechen* fähig ist.

Das Lernziel für das *Schreiben* beschränkt sich auf das Schreiben von Briefen (Erkundigungen nach Unterkunftsmöglichkeiten, Preisen, Komfort, Bestellungen, etc.), Ausfüllen von Hotel- und Ein/Ausreiseformularen.

Der Lerner soll *lesen* können: Briefe als Antwort auf die eigenen Briefe, allgemein gebräuchliche Anschriften und Speisekartenausdrücke.

4. *Die Sprachfunktionen bestimmen*

van Ek unterscheidet 6 Hauptkategorien der verbalen Kommunikation:

1. Informationen über Tatsachen geben und sich nach solchen erkundigen (identifizieren, berichten, berichtigen, fragen)

2. verstandesmäßige Einstellungen äussern und sich nach solchen erkundigen (z.B. Übereinstimmung/Meinungsverschiedenheit, Gewissheit/Ungewissheit)

3. gefühlsmässige Einstellungen äussern und sich nach solchen erkundigen (z.B. Freude, Vorliebe/Abneigung, Angst/Sorge etc.)

4. wertende Einstellungen äussern und sich nach solchen erkundigen (z.B. um Verzeihung bitten/Verzeihung gewähren, Billigung/Missbilligung, Bedauern/Gleichgültigkeit äussern etc.)

5. veranlassen, etwas zu tun (z.B. vorschlagen, einladen, ersuchen, warnen, anleiten etwas zu tun)
6. sozialisieren (Formeln bei der Begrüssung und beim Abschied etc.)

5. *Themen* bestimmen (was soll der Lerner in den unter 2. aufgelisteten Situationen mit der Sprache *tun* können)

Beispiele:

- Name, Adresse, Alter, Geschlecht, Zivilstand, Herkunft, Beruf, Familienverhältnisse etc. angeben und sich danach erkundigen können
- über Krankheiten, Verletzungen, Unfälle berichten und sich danach erkundigen können, nach der Polizei, einem Arzt/Krankenwagen fragen können etc.
- sich nach Preisen/Zahlungsart und -bedingungen erkundigen, mit fremden Massen und fremdem Geld umgehen können etc.
- fragen, wo man telefonieren kann, nach Telefonnummern fragen, seine Nummer angeben, um Münzen bitten, jemand bitten, einen anzurufen etc.

6. *Allgemeine Begriffe* (abstrakte, für die genannten Sprachfunktionen notwendige Begriffe) bestimmen

- der Identifikation dienende, z.B. Name, Adresse, Alter etc.
- Eigenschaften: existentiell (z.B. Vorhandensein/Nichtvorhandensein)/räumlich/zeitlich/quantitativ/qualitativ/evaluativ)
- Relationsbegriffe (z.B. räumlich, zeitlich, kontrastiv, logisch, Besitzverhältnisse)

7. *Spezielle (themenbezogene) Begriffe* bestimmen

z.B. Telefon: Telefonapparat, -kabine, -nummer, Nummer wählen, Münze, ausser Betrieb sein etc. (Diese Phase ist noch nicht zielsprachebezogen.)

8. *Sprachformen, Redemittel* bestimmen

Erst in dieser Phase werden die Wörter und Strukturen einer bestimmten Sprache – im vorliegenden Fall Englisch – aufgelistet, die erforderlich sind, um das zu tun, was unter Sprachfunktionen aufgeführt worden ist. Dabei unterscheidet van Ek zwischen rezeptiven (R) und produktiven (P) Einheiten.

Die Auswahl ist vom Wunsch bestimmt worden, den Lehrstoff gewichtsmässig so leicht wie möglich zu halten.

3 Wörter- und Strukturenlisten entsprechen den genannten Dimensionen "Sprachfunktionen", "Allgemeine Begriffe" und "Spezielle Begriffe". Zusammen bilden sie das genaue Verzeichnis für das Schwellenniveau für Englisch.

Ausserdem enthalten 3 Anhänge

1. die alphabetische Liste aller Wörter
2. das Strukturinventar
3. eine kurze Zusammenfassung der Grammatik

Total sind ca. 1050 Wörter für rezeptiven und produktiven Gebrauch und ca. 450 für rein rezeptiven Gebrauch aufgeführt. Der am Schwellenniveau angelangte Lerner wird aber sehr viel mehr als 1500 Wörter verstehen, nämlich in der Muttersprache ähnlich lautende Wörter sowie Zusammensetzungen und Ableitungen, deren Komponenten er kennt.

9. Den *Fertigkeitsgrad* bestimmen:

Nachdem bestimmt worden ist, *was* der Lerner am Schwellenniveau tun können soll, ist zu bestimmen, *wie* gut, *wie* korrekt, wie gewandt er es tun soll. Hauptkriterium ist nach van Ek: Findet Kommunikation statt oder nicht? Zweites Kriterium: Findet Kommunikation mit einiger Effizienz statt?

(Kriterien für die Effizienz sind: 1. kann sich der Sprechende einem Anderssprachigen *leicht* verständlich machen (d.h. mit vernünftiger Sprechgeschwindigkeit, genügender Genauigkeit und vernünftiger Korrektheit) 2. versteht er das Wesentliche dessen, was ein Anderssprachiger zu ihm sagt, ohne dass er den Sprecher nötigt, sich über Gebühr zu bemühen (d.h. ohne häufige Wiederholung, bei einer Sprechgeschwindigkeit, die an der untern Grenze der normalen liegt, und wenn seine Aussprache dem Standard oder einer nicht wesentlich davon abweichenden Variante entspricht.)

Unabhängige, jedoch kongruente Realisationen derselben Prinzipien für die Lernzielbestimmung für Französisch, Deutsch und Spanisch sind in Ausarbeitung. Fallstudien und Versuche, um Eignung und Erreichbarkeit der Lernziele zu erproben, sind vorgesehen. Aufgrund der Versuchsergebnisse soll die Schwellenniveaubestimmung revidiert, sprachübergreifend harmonisiert und in einer endgültigen Fassung den Produzenten von multimedialen Lernsystemen und den Erziehungsbehörden als Hilfe bei der Schaffung von Lehrwerken für die verschiedensten Zielsprachen und bei der Evaluation der Ergebnisse zur Verfügung gestellt werden.

In dieser Studie handelt es sich um einen der ersten Versuche<sup>2</sup> bei der Lernzielbestimmung nicht vom *Sprachmaterial* (Wortfrequenz und Grund-

2) s. auch VHS-Zertifikatsprojekt 1972–75, insbesondere 'Erster Zwischenbericht der Gutachterkommission Lernziele', Materialien zu den VHS-Zertifikaten Nr. 12. d.v. 1974

Denninghaus F. Methoden der expliziten Lernzielbestimmung. PRAXIS des neu-sprachlichen Unterrichts 2/1975. S. 127–141.

strukturen) auszugehen, sondern sich in Auswahl und Progression an den Bedürfnissen des Lerners zu orientieren, der in einer bestimmten Situation (in einer bestimmten Rolle, zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort) sich sprachlich richtig verhalten, d.h. auf einen Sprechakt 1 seines Interaktionspartners in einem situativen Kontext den *angemessenen* Sprechakt 2 vollziehen soll. Das Lernen der Fremdsprache, das bisher *sprachzentriert* war, wird somit *lernerzentriert*. Anstelle der Pädagogik des Lehrens, die noch im audio-visuellen Unterricht im Vordergrund stand, tritt die Pädagogik des Lernens. Dieses Vorgehen weist der Expertenkommission für die Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts der EDK einen Weg für die Verfeinerung und Konkretisierung der in ihrem Bulletin Nr. 2a/b Juni 1974 formulierten 'Allgemeinen Lernziele' zu operationalisierten, jedoch nicht-ziel-sprachspezifischen Lernzielen für den Fremdsprachunterricht in allen Sprachregionen.

Das Threshold level stellt eine wichtige Etappe in der Entwicklung der Fremdsprachendidaktik dar. Als nächster Schritt wäre eine Sequenzierung vorzunehmen, d.h. die Endziele wären in möglichst explizit zu formulierende Teilziele zu zerlegen und als Verhaltensziele zu formulieren. Darauf wäre die Reihenfolge der Teilziele so anzuordnen, dass der Lernprozess möglichst effizient gestaltet wird. Unter den Kriterien für diese Reihenfolge werden die Intentionalität primär, rein sprachliche Kriterien sekundär sein.

Eine Operationalisierung der Lernziele ist zweifellos erforderlich, darf aber nicht den Eindruck erwecken, als seien *alle* Intentionen des Unterrichts operationalisierbar. Insbesondere im Fremdsprachunterricht während der obligatorischen Schulzeit geht es – neben dem Erwerb der kommunikativen Kompetenz – "auch um pragmatische und emotionale Überwindung von Sprachbarrieren in einem nicht-muttersprachlichen Medium, um die Freude am Sprechen und Singen in andern Sprachklängen"<sup>3</sup>.

Wissenschaftliches Sekretariat Fremdsprachenunterricht  
der Konferenz der Kant. Erziehungsdirektoren  
Hallerstrasse 12  
CH-3000 Bern

H. Hauri

3) Sauer H. Englisch auf der Primarstufe. Ferdinand Schöningh, Paderborn 1974. S. 32.  
S. auch Bulletin der Expertenkommission 2a (Juni 1974 S. 94)

Alexander, L. G.:

**Mainline, Progress A und B** (Students' Books), München, Langenscheidt-Longman Verlag, 1973; Teacher's Book, 1974; Tapescript A, 1974; Tapescript B, 1975.

Sprachlehrwerke altern rasch. Dies gilt auch für das bekannte integrierte Lehrwerk Alexanders, *New Concept English*, das bekanntlich in die Lehrwerkteile *First Things First, Practice and Progress, Developing Skills* und *Fluency in English* zerfällt (siehe unsere Besprechung der beiden ersten Teile in *Bulletin CILA* 15/1972). Das neu vorliegende *Mainline* ist zwar nach Angabe des Autors als Alternativlehrgang zu *New Concept English* angelegt, aber es ist bezeichnend, dass zunächst der 2. Teil, Progress A/B erschienen ist und damit eine Alternative geboten wird zu *Practice and Progress*, dem wohl am meisten gealterten und langweiligsten Teil von *New Concept English*. Dazu kommt, dass sowohl die Zielsetzung als auch die hauptsächlichen Aufbauprinzipien für beide Lehrgänge dieselben sind: beide richten sich an ein erwachsenes Publikum (ab ca 14 Jahre), das aus den verschiedensten Motivationen heraus die Weltsprache Englisch zu erlernen wünscht, ohne unbedingt an angelsächsischer Kultur interessiert zu sein, das über wenig Zeit zu Hausaufgaben verfügt und das gegebenenfalls ein praxisbezogenes Examen ablegen will (Volkshochschul-Zertifikat nach dem 2. Teil, *Lower Cambridge* nach dem 3. Teil, *Cambridge Proficiency* nach dem Abschlussteil). Als breit angelegtes Lehrwerk soll es auch bei ganz verschiedenen Stundendotierungen verwendet werden können, und der benützende Lehrer muss nicht unbedingt Spezialist sein: das Material wird ihm weitgehend vorpräpariert in die Hand gelegt.

Das ältere wie das hier vorgestellte neue Lehrwerk weisen dieselbe strenge grammatische Progression auf, sind zyklisch aufgebaut, der Wortschatz wird bewusst knapp gehalten (in *Mainline* pro *Teaching Unit* ca 15 neue Vokabeln) und wird stets neu aktiviert, sodass dem Schüler geradezu abgeraten wird, ein Vokabelnheft zu führen. Diesem Aufbauprinzip müssen sich die Situationen bzw. Lektionsinhalte unterordnen: sie sind lose aneinandergefügt und weisen keine einheitliche Thematik auf (ausser der Tatsache, dass england- und amerika-bezogene Stoffe bewusst vermieden werden zugunsten von der ganzen westlichen Zivilisation vertrauten Alltagssituationen).

Bei *Mainline* ist zunächst die Aufmachung neu. Die beiden Bände präsentieren sich wie ein populäres Nachrichten- und Unterhaltungsmagazin: die Texte sind knapp, das Bildmaterial (Fotos, Zeichnungen, Schemas) umfangreich. Neu gegenüber *Practice and Progress*, aber parallel zu deren deutscher, für Volkshochschulen bestimmter Ausgabe, zerfällt *Mainline* in zwei Bände Progress A und B zu je 30 *Teaching Units*. In 15 *Teaching Units*

erfüllt sich ein grammatischer Zyklus; wer beide Bände durcharbeitet, durchläuft also viermal dieselben, stets etwas komplexer werdenden grammatischen Strukturen. Einstieg in den Kurs ist also jederzeit möglich, die Wiederholungsarbeit ist immanent, und mit guten Klassen lässt es sich auch direkt in Progress B einsteigen, da dessen Vokabular den Band A nicht voraussetzt.

Ebenfalls neu gegenüber *Practice and Progress*, aber aus *First Things First* übernommen ist die Aufteilung der 30 *Teaching Units* in je einen Einführungs- und einen Aneignungs-, bzw. Übungsteil. Der Einführungsteil enthält die neuen Strukturen und präsentiert sich entweder in Dialogform (10 bildgestützte Dialoge pro Band) oder als Fotogeschichte, *comic strip*, Inseraten- oder eigentliche Textseite eines Magazins. Gegenüber *Practice and Progress* mit den endlos wiederkehrenden, humorvoll-sein-wollenden, aber sehr konstruierten und unrealistischen Texten ist hier eine grosse Vielfalt erreicht, und der Bezug zur Wirklichkeit (zumindest der Bezug zu in Zeitschriften dargestellter Wirklichkeit) ist sehr viel grösser. Zudem sind diese Texte – wiederum ähnlich *First Things First* – "offen", d.h. sie erlauben ein spontanes Abgehen vom Wortlaut selber und ein Verweilen bei der jeweiligen Thematik, und solche Transferarbeit wird erleichtert durch die zur Einführungslektion gehörenden Seite *Guided Conversation*, die nach textbezogenen Fragen und Übungen den begrüssenswerten Teil *General Questions* und *Talking Points* enthält. Schliesslich finden wir im Aneignungsteil eine Seite mit schriftlichen Übungen: *multiple choice*, Umsetzübungen sowie die bereits aus *Practice and Progress* bekannten *guided summary* und *guided composition*. Als Abschluss jeder Lektion sind überdies Diktate, Spiele, Hörverständnisübungen und Lieder vorgesehen, die der Lehrer im *Teacher's Handbook* vorfindet.

Der Aneignungsteil enthält zunächst knapp dosierte Ausspracheübungen ohne Bezug zu Bildern oder Lektionstext. Dem Autor scheint sodann sehr viel an den *Repetition drills* zu liegen, die aus *First Things First* und *Practice and Progress* schon sattsam bekannt sind und mit ihrer Stereotypie jeden Situationsbezug zerstören. Die darauf folgenden eigentlichen *Pattern Drills* sind – wie in *First Things First* – bildgestützt (die Bilder stützen ebenfalls die Laborübungen). Neu wird nun aber empfohlen, in Verbindung mit den Drills den Schülern grammatische Erklärungen zu geben. Ein Hinweis wie "... it should provide the students with information to enable them to conduct the drills with an understanding of their grammatical basis" (*Teacher's Handbook*, p. 21) wäre in *First Things First* oder *Practice and Progress* noch undenkbar gewesen!

Neu ist auch das *Teacher's Handbook*, das es für *Practice and Progress* nicht gibt, das hier aber überaus gründlich in Alexanders Methodik einführt,

noch besser und ausführlicher als die Lehrerausgabe zu *First Things First*. Nach einer allgemeinen Einleitung werden bis in die Einzelheiten die Lehrschritte erklärt, die eine *Teaching Unit* ausmachen (So wird z.B. erklärt, dass – und warum – bei Dialogen audio-visuell, bei den übrigen Texten audio-lingual oder nach Spezialanweisungen vorzugehen sei). Sodann werden drei Musterlektionen vollständig durchexerziert, und anschliessend findet der Benützer knappe methodische Hinweise zu jeder *Teaching Unit*. Ferner enthält das Handbuch Musiknoten zu den Liedern, die Hörverständnistexte (wie bereits in *First Things First* nicht besonders interessante, halbwegs anekdotenhafte konstruierte Texte), die z.T. recht lustigen Sprachlehrspiele, Diktate sowie 6 Testbatterien von je 2 Std. 40 Min. Dauer mit Hinweisen und Korrekturschablonen. Schliesslich enthält das Handbuch zu sämtlichen schriftlichen Übungen den Schlüssel sowie einen Struktur- und einen Wörterindex.

*Mainline* weist also eine ganze Reihe von Neuerungen auf, und gern wird der Benützer das reichlich zur Verfügung gestellte Material verwenden und sich methodisch anregen lassen. Da aber in *Mainline* die Gesamtkonzeption die gleiche geblieben ist, ist auch hier jede *Teaching Unit* eindeutig dosiert und programmiert und gleicht im Aufbau allen andern. Dies ist ein Vorteil für diejenigen Schüler, die in wiederkehrenden und bald einmal vertrauten Lehrschritten eine Stütze sehen, birgt aber die Gefahr der Eintönigkeit, vor allem für nicht sehr extravertierte Lehrer. Der Autor empfiehlt als Ausweg sofortiges Weitergehen zum nächsten Lehrschritt beim geringsten Nachlassen der Aufmerksamkeit; er weist darauf hin, dass in einem zyklisch angelegten Werk der Lerneffekt kumulativ sei und man deshalb nie ein Pensum endgültig erarbeiten müsse. Darin liegt aber eine weitere Gefahr: allzuleicht werden die Lehrschritte und *units* unverbindlich für den Lehrer und unübersichtlich für den Schüler, der nie auf Erreichtes zurückblicken und seinen Fortschritt eigentlich nur an der Zahl der durchgenommenen Lektionen messen kann.

Deutsches Gymnasium  
CH-2500 Bienne

R. Siegwart

#### *Ouvrages reçus*

- Björneberg, Björn: *A Follow-up Study in Teaching Foreign Language Grammar*, Gothenburg School of Education, Department of Educational Research, 1974.  
Elek, Tibor von and M. Oskarsson: *Comparative Method Experiments in Foreign Language Teaching. The Final Report of the Gume / Adults Projects*, Mölndal (Gothenburg) School of Education, Department of Educational Research, 1975.  
Erdle-Hähner, R. (Hrsg.) u.a.: *Etudes françaises 1. Grammatisches Beiheft*, Stuttgart, Ernst Klett, 1975.

Gimson, A. C.: *A Practical Course of English Pronunciation*, London, Edward Arnold, 1975.

Gradewald, Joachim: *Wir sind dabei!* 2, München, Max Hueber Verlag, 1975.

Mäder, Rolf: *Deutsch für unsere Mitarbeiter*, Berna, Edizioni il Carossello, 1974.

Paxton, N. and B. A. Brentnall: *Zielpunkt Deutsch. A complete German Course for advanced Students*, London The English University Press LTD, 1975.

Paxton, N. and B. A. Brentnall: *Zielpunkt Deutsch. Teacher's Book*, London, The English University Press LTD, 1975.

*Survey of Research and Materials Development in vocational Uses of English, French and German 1974*, Report, London, Centre for Information on Language Teaching and Research, 1975.

## Laboratoires de langues

### Le laboratoire de langues à cassettes PHILIPS AAC III

#### 1. Préambule

Dans le Bulletin CILA 16, nous avons présenté le laboratoire de langues Philips AAC à bobines, de niveau semi-professionnel. Depuis lors, le constructeur a conçu et réalisé un nouveau type d'installation fondée sur l'usage de la cassette normalisée dont il est du reste l'inventeur. Ce système présente, aux yeux de Philips, plusieurs avantages: encombrement limité; facilité de stockage; prix avantageux du matériel magnétique (env. fr. 3.— la cassette); emploi aisé au laboratoire; possibilité pour l'élève d'emporter sa bande à la maison et de l'utiliser sur un lecteur courant.

Après une période assez longue de recherche et de mise au point, le premier laboratoire à cassettes du type AAC III a été installé en 1973; au moment où ces lignes sont rédigées, 55 installations sont déjà en usage dans notre pays.

Le laboratoire que nous avons expertisé se trouve à l'École secondaire de Morat; il ne s'agit pas du tout dernier modèle.

#### 2. Postes de travail

Les postes de travail, de couleur grise, peuvent être équipés ou non de parois isolantes. Le magnétophone et son module de commande sont montés au fond de la table, à gauche. En raison de leurs petites dimensions, l'espace réservé aux élèves est tout à fait suffisant (70 cm x 60 cm). Les pieds des cabines sont constitués de deux panneaux assez écartés pour former une case verticale destinée à recevoir, dans sa partie supérieure, le micro-casque, dans

sa partie inférieure, un cartable. Les tables présentent une bonne stabilité. Elles paraissent solides et la matière plastique dont elles sont revêtues assurent un entretien facile.

#### 3. Le magnétophone

Le magnétophone de l'élève se compose de deux éléments séparés: la platine mécanique et le module de commande. Cet ensemble, auquel le constructeur a voué tous ses soins, constitue un appareil d'un niveau professionnel. La construction en est extrêmement soignée et les performances annoncées plus qu'honorables: courbe de fréquence de 80 à 12500 Hz; rapport signal/bruit de 49 dB environ; vitesse de défilement de 4,76 cm/sec. garantie à + ou - 1 %. L'entraînement de la bande est assuré par 3 moteurs dont la vitesse est réglée électroniquement, de même que le freinage.

Le chargement des cassettes est aisé. Il suffit d'introduire la cassette (standard, sans distinction de marque) dans une fente du genre "boîte aux lettres" pour que le travail puisse démarrer. Un système de verrouillage automatique empêche les interventions maladroites des élèves ou les "sabotages". D'autres mesures de sécurité ont été prises: en cas de rupture de bande, par exemple, l'appareil s'arrête automatiquement; d'autre part, il n'est pas possible de sortir la cassette si elle n'est pas à son début.

La qualité du son est très bonne, malgré la faible largeur des pistes magnétiques. Notons à ce sujet que, sur le dernier modèle, le maître dispose des pistes 1 et 2, l'élève des pistes 3 et 4, soit 1,5 mm de largeur de piste pour chaque usager (la largeur totale de la bande s'élève à 3,81 mm). Une tête assure l'enregistrement et la lecture, une autre l'effacement.

Moyennant quelques modifications, la platine et son module de commande peuvent être utilisés de façon autonome, sans passer par le pupitre maître. Cet ensemble est assez facilement transportable. Il pèse, au total, 7,5 kg.

#### 4. Touches de commandes, fonctionnement

Six touches suffisent à assurer le fonctionnement de l'appareil. Le rôle de chacune est précisé par un symbole facile à comprendre. En partant de la droite, on trouve successivement: avance rapide; stop; retour rapide; enregistrement; écoute; rewind ou retour automatique de phrases (il n'y a pas de touche "pause"). Cette dernière fonction existe sur l'appareil professeur.

- 1) Avance et retour rapides: la vitesse d'enroulement est satisfaisante; pour une cassette C 60, on compte 60 secondes environ pour le passage complet d'une bobine sur l'autre. Pendant cette opération les têtes magnétiques sont retirées automatiquement pour éviter une usure trop rapide.
- 2) Stop: en raison de la faible vitesse de défilement, l'arrêt est quasi instantané. En début et fin de bande, l'arrêt est automatique.
- 3) Enregistrement; écoute: en écoute, le feed-back est coupé, ce qui permet en principe une audition meilleure; dès que l'élève parle, son microphone s'enclenche, le niveau d'enregistrement est réglé automatiquement.
- 4) Rewind (Retour automatique de la phrase): le système est particulièrement intéressant. Il suffit de presser sur une touche pour que la bande recule d'une séquence et se remette en début de phrase. L'appareil repart automatiquement en lecture. Si l'élève désire reprendre plus d'une phrase, il maintient son doigt pressé sur la touche rewind; la bande défile en lecture arrière à une vitesse de 9,5 cm/sec. (le magnétophone est équipé de deux cabestans afin d'assurer cette fonction qui est fondée sur l'absence de magnétisation entre deux séquences sonores). Ce procédé est très pratique, car il n'implique pas la mise en place préalable d'impulsions de repérage.

Toutes les fonctions sont visualisées par des lampes témoins. On peut les enclencher dans n'importe quel ordre sans faire courir de risques aux appareils.

Le module de commande est complété par un potentiomètre d'intensité; enfin, un bouton d'appel permet à l'étudiant d'attirer l'attention du professeur.

### 5. Le micro-casque

Le micro-casque est un modèle Philips LCH 0006/12. Le microphone est capable de capter des fréquences de 125 à 12.000 Hz. Son effet directionnel n'est pas très marqué. Quant aux écouteurs, ils offrent une gamme plus large s'étendant du 20 à 20.000 Hz. Les écouteurs s'adaptent par glissement sur les arceaux qui forment l'armature du casque. Le microphone, monté sur col de cygne, se prête aisément aux réglages nécessaires.

Ce micro-casque est agréable à porter, en raison de son faible poids d'une part, des bourrelets en matière plastique qui garnissent les écouteurs d'autre part. Il est relié au magnétophone par une fiche pentapolaire fixée sous la table.

### 6. Le pupitre du maître

Par rapport à la technologie très avancée du magnétophone à cassettes, le pupitre du maître semble dater quelque peu. Non qu'il se prête mal aux travaux auxquels il est destiné, mais on le voudrait aussi évolué que les appareils qu'il dessert. Son principe est, dans ses grandes lignes, semblable à celui qui avait été adopté pour le laboratoire à bobines décrit dans le No 16 de ce Bulletin. Constatant que ce système donnait satisfaction, le constructeur n'a probablement pas ressenti la nécessité de rechercher de nouvelles solutions.

Sur la face verticale de la console (170 cm x 105 cm), à gauche, on trouve un interrupteur à clé et un compteur d'heures. Au centre du pupitre, chaque place d'élève (présentation en ligne, non géographique) comporte un interrupteur à bascule (en haut, écoute; en bas, conversation avec arrêt automatique du magnétophone élève), deux feux témoins et un sélecteur de programmes (jusqu'à 4). Il est évident que le maître peut recourir également au travail selon le système bibliothèque.

Le laboratoire est livré avec deux sources de diffusion de programmes, mais ce nombre peut être porté à quatre. Ces magnétophones sont soit à cassettes, soit à bobines pour utiliser les programmes enregistrés sur ruban magnétique de 6,25 mm dans ce dernier cas.

Chaque magnétophone dispose de son propre système de contrôle, ce qui permet de distribuer les différents programmes dans n'importe quelle cabine ou groupe de cabines. Signalons à ce propos que la copie s'effectue à 4,76 cm/sec. ou, en option, à vitesse double.

Le constructeur a prévu également, en option, la possibilité pour deux maîtres de travailler simultanément au pupitre. Enfin, la mise en conférence de quatre groupes d'élèves est réalisable sans difficulté.

Pour le reste, il paraît utile de signaler, pour mémoire, l'appel de tous, l'appel par groupe, le système d'intercommunication individuel ou la télécommande intégrale des appareils élèves du Philips AAC III, tant ces fonctions sont aujourd'hui communes à tous les laboratoires de langues.

### 7. Fiabilité

Il semble que le constructeur ait atteint un haut degré de fiabilité avec ce matériel est vendu avec une réduction de prix importante à la fin de la garantie. Par ailleurs, l'utilisateur peut signer avec le constructeur un contrat plus trop de problèmes.

La durée de la garantie du laboratoire est de 12 mois ou de 1200 heures de fonctionnement. Pendant cette période, Philips met à disposition une unité complète (magnétophone et module de commande) par série de dix places; ce matériel est vendu avec une réduction de prix importante à la fin de la garantie. Par ailleurs, l'utilisateur peut signer avec le constructeur un contrat d'entretien annuel dont le montant représente environ le 3 % du prix d'achat du laboratoire. Précisons à ce propos que le Philips AAC III est d'un prix comparable à celui d'un laboratoire à bobines perfectionné; cela s'explique par la qualité du produit offert qui n'a rien de commun avec celle des enregistreurs à cassettes courants.

Enfin, des points de dépannage ont été organisés dans les cantons de Zurich, Berne, Vaud, Tessin et Valais. C'est dire que les interventions nécessaires peuvent être réalisées dans des délais raisonnables.

Centre de linguistique appliquée  
Université  
CH-2000 Neuchâtel

René Jeanneret