

Bulletin CILA

Organe de la
Commission interuniversitaire suisse
de linguistique appliquée

Organ der
Schweizerischen Hochschulkommission
für angewandte Sprachwissenschaft

Organo della
Commissione interuniversitaria svizzera
di linguistica applicata

28

Neuchâtel 1978

Sommaire

J. P. Métral:	
Chronique de la CILA	5
S. Trevisi:	
L'apprentissage de la relativisation en français par des adolescents de langue italienne	8
D. M. Rekart:	
Teaching the Spanish Past Tense: Theory and Practice	33
Ch. Muller:	
Lexique et procédures heuristiques. Arguments pour un renouvel- lement de l'enseignement du vocabulaire au degré élémentaire ..	50
W. Heindrichs:	
Kommunikationsfähigkeit. Ein Lernziel und seine Probleme ...	66
M. Vaucher:	
The Group-Discussion Language Laboratory Developed to Assist a Subject-Language Interaction Method	79
G. Kolde:	
Einige Überlegungen zum künftigen Deutschunterricht in den Primarschulen in der Westschweiz	84

Communication

P. F. Flückiger:	
Eindrücke vom 13. FIPLV-Kongress. Luzern (27.3.—1.4.1978) .	90

Comptes rendus

Hausmann, F. J.:	
Linguistik und Fremdsprachenunterricht 1964—1977 (W. Heind- richs)	93
Fink, S. R.:	
Aspects of a Pedagogical Grammar Based on Case Grammar and Valence Theory (C. Rubattel)	95
Wilkins, D. A.:	
Notional Syllabuses (B. Py)	97
Döhmman, U.:	
Untersuchungen zum Grammatikunterricht (A. C. Berthoud) ..	99

Le *Bulletin CILA* paraît deux fois par an. Les fascicules portent une numérotation continue.

Abonnement personnel: Suisse fr. 15.— étranger fr. 20.—
Abonnement d'institution: — fr. 30.— — fr. 30.—

Rédaction et administration: Françoise Redard, Institut de linguistique, Université,
CH 2000 Neuchâtel. Tél. 038/25 38 51. C.C.P. 20-7427.

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1978
Tous droits réservés.

Chassagny, C.:	
Pédagogie relationnelle du langage (M. Cl. Rosat, G. Bourquin)	102
Martins-Baltar, M.:	
De l'énoncé à l'énonciation: une approche des fonctions intonatives (A. Guex)	103
Ney, J. W.:	
Linguistics, Language Teaching, and Composition in the Grades (B. M. Charleston)	105
Pürschel, H.:	
Pause und Kadenz. Interferenzerscheinungen bei der englischen Intonation deutscher Sprecher (T. J. A. Bennett)	109
Kaufmann, G.:	
Die indirekte Rede und mit ihr konkurrierende Formen der Redeerwähnung (G. Schneider)	110
Gülich, E., W. Raible:	
Linguistische Textmodelle – Grundlagen und Möglichkeiten (G. Schneider)	115
Oomen, I.:	
Determination bei generischen, definiten und indefiniten Beschreibungen des Deutschen (A. Näf)	116
Mannheimer Gutachten (G. Kolde)	120
Dönnges, U., H. Happ:	
Dependenz-Grammatik und Latein-Unterricht (R. Amacker)	125
Ouvrages reçus	130

Chronique de la CILA

Trois problèmes ont occupé la plus grande partie des séances de la CILA du 3 mars, tenue à Berne, et du 9 juin, tenue à l'Université de Saint-Gall, à savoir l'organisation scientifique et matérielle du colloque de Soleure, la programmation des activités futures de la CILA et la conception générale des cours.

Sur ce dernier point, d'entente avec le CPS de Lucerne, la CILA a constitué un nouveau groupe de travail, présidé par M. René Jeanneret, qui a tenu plusieurs séances et dont le rapport devrait être déposé avant la fin de l'année. Deux questions ont tout particulièrement retenu l'attention des membres de ce groupe: le niveau de départ des cours et, partant, leur économie. Devant l'élévation générale du niveau des enseignants de langues, la CILA s'est même posé un instant la question de la suppression des cours de Neuchâtel, mais il s'est avéré bien vite que nos cours restaient bien utiles, en tout cas pour les enseignants d'une majorité de cantons. La CILA en organisera donc d'autres, de même qu'elle poursuivra sa tâche en mettant sur pied des cours de perfectionnement centrés sur un seul sujet lorsque le besoin s'en fera sentir.

La CILA s'est également demandé si l'heure n'était pas venue d'organiser prochainement une rencontre scientifique des personnes intéressées par la linguistique appliquée. On connaît bien ceux qui se sont engagés dans la recherche sur l'enseignement de la langue seconde, mais beaucoup moins bien ceux qui se préoccupent de l'enseignement de la langue maternelle ou de domaines comme la psycholinguistique, la sociolinguistique, le bilinguisme, le multiculturalisme et la linguistique computationnelle. Peut-être pourra-t-on réunir ceux qui se sont engagés dans l'une ou l'autre de ces directions lors d'un petit congrès qui pourrait avoir lieu en 1980: ce serait une façon originale de marquer le 15^e anniversaire de la CILA. Bien sûr, ce n'est là qu'un projet et l'on aura certainement l'occasion d'en reparler.

Sous le thème de "Rôle et conception des matériels pédagogiques dans l'enseignement des langues secondes", la CILA a réuni à Soleure, du 2 au 4 octobre 1978 une quarantaine de personnes en un colloque qui a vivement intéressé les participants. Magnifiquement organisé par M. Hans Weber, ce colloque nous a permis d'entendre une dizaine d'exposés présentés par des personnalités de renom et venues d'Italie, d'Allemagne, de Grande-Bretagne, de France et de Suisse. Comme ce fut le cas pour les colloques précédents, les actes paraîtront dans le présent BULLETIN, dont ils forment un numéro spécial (à paraître au printemps 1979) d'environ 200 pages. En remerciant M. Weber pour son dévouement, je voudrais également exprimer au nom de la CILA ma gratitude à M. H. Wyser, chef

de l'Instruction publique du canton de Soleure, pour l'aide matérielle et morale qu'il nous a apportée à cette occasion. Une seule petite ombre est venue ternir la réussite de cette rencontre: c'est la concurrence que nous nous sommes faite bien involontairement avec la Gesellschaft für angewandte Linguistik qui tenait ses assises la même semaine à Mayence. La participation allemande en a été réduite en conséquence, ce que nous avons tous regretté.

On sait que l'Association canadienne de linguistique appliquée organisait, du 21 au 26 août 1978, pour le compte de l'AILA, le Ve congrès international. Là aussi, le succès a été complet, tant sur le plan scientifique que sur celui de l'organisation matérielle. Les Canadiens ont tout fait pour éblouir les participants: toutes les conférences étaient munies de la traduction simultanée français-anglais et commençaient à l'heure, de même que les communications (il y en a eu près de 600), jamais une salle n'a manqué, etc. Mais ce que les participants ont surtout remarqué, c'est l'ineffaçable sourire qu'hôtesse et organisateurs ont affiché du début jusqu'à la fin. La CILA est heureuse de pouvoir complimenter le président du comité d'organisation, notre collègue Lorne Laforge, doyen de la Faculté des Lettres de l'Université Laval de Québec, son comité et ses collaborateurs.

De nombreux contacts ont été établis lors de ce congrès, auquel ont pris part plusieurs délégués suisses, membres ou collaborateurs de la CILA. Nous avons notamment participé à la création d'un groupe de travail chargé de proposer au futur parlement européen une politique linguistique dans l'Europe de demain. Rien de définitif n'a pu être fait à Montréal, mais les réunions doivent se poursuivre au cours de l'hiver. Les membres de ce groupe se sont vivement intéressés au modèle suisse. La place nous manque pour relater même l'essentiel de ce qui s'est fait et dit lors de cet important congrès. On trouvera les meilleures contributions dans un petit volume d'actes publié au Canada. Les autres papiers ont été placés dans des revues. Le BULLETIN CILA accueillera, pour son numéro 31 (à paraître en avril 1980) les communications traitant de l'enseignement de la langue maternelle. Ce volume spécial sera le témoignage de notre volonté de diversifier nos activités, bien que l'orientation de ces communications n'ait pas tout à fait rempli notre attente: par enseignement de la langue maternelle, nous entendions traiter des problèmes qui se posent au niveau secondaire, alors que la majorité des auteurs de communications ont en fait traité le sujet de l'apprentissage du langage.

Au cours de la séance de St-Gall, la CILA s'est réunie pour la première fois dans sa composition prévue pour la période administrative 1978-1981. Elle a pris congé de MM. Flückiger, Nottaris et Seebold. La CILA gardera un excellent souvenir de ces collègues démissionnaires et leur

adresse ses plus vifs remerciements pour la précieuse collaboration qu'ils lui ont apportée. Les personnes suivantes feront dorénavant partie de notre commission: Mme I. KUMMER (Université de Berne), M. Günter SCHNEIDER (Université de Fribourg), MM. Robert KOPP et H. LOEFFLER (Université de Bâle). Au nom de la CILA, je souhaite la plus cordiale bienvenue à ces nouveaux membres. Enfin, la CILA a renouvelé son Bureau de la façon suivante:

président: le soussigné

vice-président: M. Siegfried Wyler

membres: MM. A. Guex et H. Weber

secrétaire: M. G. de Preux

trésorier: M. R. Marclay

rédacteur du Bulletin CILA: Mme F. Redard

vérificateur des comptes: M. J. Bennett.

Université de Genève
CH 1211 Genève 4

Jean-Pierre Métral

L'apprentissage de la relativisation en français par des adolescents de langue italienne¹

La conception de l'enseignement comme un processus mécanique de formation d'habitudes qui attribue à l'étudiant un rôle essentiellement passif est aujourd'hui très discutée. La critique de la psychologie behavioriste et l'essor de la linguistique chomskyenne ont contribué à donner à l'apprenant une place fondamentale dans le processus d'acquisition.

La performance de l'apprenant est devenue un objet d'étude en soi pour deux raisons: a) dans la perspective psycholinguistique, on se propose de déceler les mécanismes d'apprentissage d'une langue étrangère, b) dans un but pédagogique, on s'intéresse aux stratégies qui permettent à l'apprenant d'atteindre progressivement des stades proches de L2, moins en elles-mêmes que pour aider les enseignants à intervenir de façon ponctuelle.

Cette étude a pour but d'analyser par quelles étapes successives l'apprenant italoophone parvient à maîtriser le système du pronom relatif en français standard. Il ne s'agit donc pas d'une analyse des erreurs purement didactique. Celle-ci nous a paru insuffisante pour deux raisons: le caractère aléatoire du classement des erreurs établi au préalable (qui recoupe souvent les subdivisions faites par la grammaire traditionnelle) et son pouvoir d'explication limité. Sans perdre de vue le but pédagogique, nous nous référons au courant psycholinguistique de l'analyse des erreurs (cf. entre autres Corder) qui se propose, comme objectif à long terme, de déceler les stratégies des apprenants. L'étude porte sur un public d'élèves de l'école secondaire italienne qui apprennent le français pendant cinq années successives, à raison de trois heures par semaine. L'interlangue (Selinker, 1972) des élèves est examinée diachroniquement, dans son évolution de la deuxième à la cinquième année, afin d'expliquer les erreurs et de définir les stratégies d'apprentissage adoptées. Le terme stratégie d'apprentissage est employé ici dans le sens que lui donne B. Py: "Par ce terme, nous désignons les constantes qui apparaissent de manière sous-jacente à toute modification diachronique de la compétence intermédiaire d'un étudiant quelconque, au cours de son apprentissage d'une langue seconde." (1976, 84)

Les élèves en question, de sexe féminin, âgées de 14 à 19 ans, reçoivent, en cinq ans, une formation d'expert comptable comprenant la

1 Cette étude a été possible grâce à l'aide des collaborateurs du Centre de Linguistique appliquée de Neuchâtel que je tiens à remercier ici.

connaissance de deux langues étrangères: le français et l'anglais ou l'allemand. Elles apprennent le français avec des manuels dont l'enseignant s'évertue à combler les insuffisances, dans des classes où des effectifs très élevés rendent nécessaire le recours parfois prématuré et excessif à la langue écrite.

L'acquisition du système du relatif en français standard est source de difficultés pour l'apprenant italoophone. L'analyse de l'interlangue des élèves se limite à un système simplifié comprenant les formes *qui*, *que*, *dont*.

La relativisation est volontairement schématisée, notre but n'étant pas de fournir une formalisation de ce phénomène grammatical mais d'esquisser, d'après les formalisations existantes, un cadre simplifié, opérationnel du point de vue pédagogique. Par conséquent tout ce qui ne concerne pas directement notre objectif n'est pas mentionné. Une schématisation élémentaire, développée à partir du cadre théorique élaboré par Chomsky (1973) et adapté au français par Huot (1974), permet de distinguer trois étapes dans la génération des relatives:

- 1) placement du trait *-wh* marqueur de relativisation sur un élément d'une structure donnée, coréférentiel du noeud NP², auquel la relative est attachée;
- 2) déplacement du groupe dans COMP³. Ce déplacement laisse une trace "PRO", qui demeure contrôlé par le groupe *-wh* déplacé;
- 3) pronominalisation.

Cette formalisation permet de rendre compte de la relativisation aussi bien dans L2 que dans L1. La différence la plus nette se situe au niveau des règles morphophonologiques, puisqu'en italien les deux fonctions sujet et objet du NP relativisé ont la même réalisation phonologique.

La production des élèves relève de la performance. La compétence, sous-jacente aux actes de parole, ne pourrait être définie que par une procédure inductive. Le modèle permettant une telle procédure doit décrire de manière adéquate la compétence du locuteur natif. Quant aux processus d'acquisition, le modèle ne peut en rendre compte. Il doit toutefois y avoir compatibilité entre eux (Sinclair, 1975, 224). Le modèle de Chomsky paraît répondre à ces conditions.

2 NP = noun phrase

3 Le complémentateur (COMP), inséré dans le système de base, est un élément universel (pouvant apparaître dans des positions différentes de la phrase), dans lequel aucun item lexical ne peut être inséré par les règles de base, la suite terminale dominée par COMP dans la base étant nulle.

En nous référant à la formalisation adoptée, nous essaierons de rendre compte de l'interlangue des apprenants. Dans notre hypothèse, l'acquisition des relatives se fait par étapes successives. Les élèves emploient d'abord un système simplifié dans lequel le pronom relatif figure comme un élément de jonction ayant la forme *qui* ou *que* (*que* le plus souvent). Son emploi est libre des contraintes sur le point d'enchâssement et ne demande pas toujours l'effacement du deuxième terme coréférentiel.

Dépouillement et analyse des données

Le corpus sur lequel nous avons travaillé est constitué des réponses fournies par les élèves lors de la passation de deux tests (voir appendice, p. nn).

Nous admettons que les données obtenues représentent la compétence des apprenants dans la production des propositions relatives. On examine des états de langue différents, puisque ces élèves appartiennent à quatre classes successives, de la 2ème à la 5ème année. Comme chaque classe se compose d'individus du même âge et ayant suivi la même scolarité, il nous paraît possible d'attribuer à chaque tranche d'âge une interlangue commune.

Le premier test a été bâti en fonction de critères linguistiques et psycholinguistiques. Des critères linguistiques nous permettent de distinguer les relatives selon:

- a) la fonction de l'élément affecté du marqueur *-wh*;
- b) la fonction du NP supérieur dominant la relative.

On exclut dans ce test le cas où la fonction a) serait remplie par PP. En combinant ces critères on obtient les quatre types possibles de propositions relatives:

- 1) *J'ai pris l'argent qui était dans le tiroir.*
- 2) *J'ai perdu le collier que ma mère m'avait donné.*
- 3) *Les ouvriers qui ont laissé leurs outils ont travaillé le samedi.*
- 4) *La voiture que nous avons achetée consomme beaucoup d'essence.*

Les propositions relatives des énoncés 1) et 2), introduites la première par *qui* et la deuxième par *que*, branchées à droite de la phrase matrice, seront dites juxtaposées. Celles des énoncés 3) et 4), introduites elles-aussi l'une par *qui* et l'autre par *que*, enchâssées à l'intérieur de la matrice, seront dites auto-enchâssées.

Des critères psycholinguistiques viennent renforcer les critères linguistiques. Une étude récente (Ferreiro, 1976) montre que l'acquisition

des relatives par les enfants suit une évolution différente selon les quatre types ci-dessus, ce qui implique que les stratégies opératoires ne sont pas identiques.

Une stratégie primitive: "role conserving strategy", amène les enfants, lorsqu'on leur demande de simuler avec des jouets le sens d'un énoncé exprimant deux actions au moyen d'une matrice et d'une relative, à interpréter ces actions comme accomplies par le même agent. Devant un énoncé du type:

L'ours pousse le cochon que le lapin lèche.

le jeune enfant attribue à l'agent de la première phrase l'action de la seconde. Cette stratégie d'apprentissage, qui aide à comprendre correctement les relatives avec *qui*, auto-enchâssées ou non, ne permet pas de formuler des hypothèses correctes sur le fonctionnement des relatives avec *que*.

Plus tard, lorsque des stratégies différentes apparaissent, les relatives avec *qui* et *que* juxtaposées sont maniées plus facilement que la relative avec *qui* auto-enchâssée, la relative avec *que* auto-enchâssée restant la plus difficile à maîtriser. La fonction de l'antécédent de la relative et, par conséquent, le point d'enchâssement, paraissent jouer un rôle plus important que l'identité de l'agent dans les deux phrases. Ceci laisse supposer que des stratégies plus "linguistiques", comme la marque des pronoms (en français), remplacent chez l'enfant les stratégies primitives.

Ayant admis l'hypothèse avancée par plusieurs spécialistes (cf. entre autres Dulay et Burt, Ervin-Tripp) qu'il existe des analogies entre l'apprentissage de L1 et celui de L2, il nous a paru intéressant d'analyser la performance des élèves dans les différents types de proposition relative.

Dans le premier test, on leur soumet des couples de phrases contenant un mot commun, souligné dans la deuxième phrase. La consigne demande de supprimer le mot souligné et, en commençant par la première phrase, de relier la deuxième à la première ou d'insérer la deuxième dans la première à l'aide des pronoms relatifs *qui* ou *que*.

Le test se compose de quatre sous-ensembles comprenant chacun quatre items. Chaque sous-ensemble conduit l'élève à opérer de manière légèrement différente s'il veut suivre la consigne.

En essayant de décrire, en structure de surface, une démarche possible de l'élève, nous pouvons schématiser les opérations requises de la façon suivante:

sous-ensemble A: enchâssement de la deuxième phrase après le sujet de la première;
effacement du NP souligné et pronominalisation en *qui*.

- sous-ensemble B*: enchâssement de la deuxième phrase après l'objet de la première;
effacement du NP souligné et pronominalisation en *qui*;
- sous-ensemble C*: déplacement en tête de la deuxième phrase du NP souligné;
enchâssement de la deuxième phrase après l'objet de la première;
effacement du NP souligné et pronominalisation en *que*.
- sous-ensemble D*: déplacement en tête de la deuxième phrase du NP souligné;
enchâssement de la deuxième phrase après le sujet de la première;
effacement du NP souligné et pronominalisation en *que*.

Nous présentons ci-dessous les résultats obtenus année après année. Les structures agrammaticales produites par les élèves sont classées selon le nombre d'occurrences dans chaque sous-ensemble d'items, par ordre décroissant. Les sous-ensembles A et B qui demandent des propositions introduites par *qui*, et C et D qui demandent des propositions introduites par *que*, sont présentés en parallèle. Les chiffres, arrondis au dixième, indiquent le rapport entre le nombre d'erreurs représentées par la structure correspondante et le nombre d'élèves ayant passé le test. Un trait signifie que la structure est absente.

29 élèves de deuxième année ont passé le test.

	Sous-ensemble A items 1-2-4-5	Sous-ensemble B items 3-8-10-13
qui → que	19,8	32,7
non-enchâssement de la relative	16,3	—
repérage du point d'enchâssement	5,1	—
antéposition de l'antécédent	3,4	3,4
qui → que + pronom sujet	—	1,7
autres	1,7	0,8

	Sous-ensemble C items 6-9-11-15	Sous-ensemble D items 7-12-14-16
que → qui	15,5	15,5
repérage du point d'enchâssement	—	6
consigne	—	3,4
antéposition de l'antécédent	3,4	—
non-enchâssement de la relative	—	1,7
autres	—	3,4

Quelques explications faciliteront la lecture du tableau:

- Dans les catégories d'erreurs qui → que et que → qui, nous avons indiqué à gauche de la flèche la forme correcte et à droite celle employée par l'élève.
- "non-enchâssement de la relative" indique les erreurs du type suivant:
La lettre qui n'est pas encore arrivée a été envoyée jeudi dernier.
Cet énoncé répond à la donnée:
La lettre n'est pas encore arrivée.
Cette lettre a été envoyée jeudi dernier.
Il a été employé à la place de:
La lettre qui a été envoyée jeudi dernier n'est pas encore arrivée.

Nous citons ici l'exemple de l'item 1, mais le même type d'erreur a été relevé dans tous les items des sous-ensembles A et D, qui demandent des relatives auto-enchâssées.

- "repérage du point d'enchâssement" indique les erreurs où la relative n'est pas enchâssée à la suite de l'antécédent.
- "antéposition de l'antécédent" indique les structures où les élèves ont déplacé l'antécédent de la relative en tête de phrase:
Le collier que ma mère m'avait donné j'ai perdu.
au lieu de:
J'ai perdu le collier que ma mère m'avait donné.
- dans la catégorie "consigne" nous avons classé les énoncés dans lesquels l'élève a fourni une réponse grammaticale ou acceptable, sans toutefois respecter la consigne. Cette catégorie d'erreurs sera explicitée dans les commentaires accompagnant les résultats de chaque année.
- "autres" regroupe des erreurs de type différent.

Le repérage de l'élément à relativiser ne fait pas difficulté: des deux mots identiques, c'est celui qui est souligné dans la deuxième phrase. Certaines élèves paraissent toutefois ne pas avoir compris que la relativisation est une opération portant sur deux propositions. Elles remplacent par un pronom relatif l'élément commun souligné, mais ne considèrent pas le pronom comme partie intégrante de la proposition dans laquelle il se trouve. Celui-ci est alors déplacé seul et juxtaposé à l'antécédent, ce qui implique qu'il n'y a pas de véritable enchâssement de la proposition relative. Par exemple 16,3 % des réponses ont la forme suivante:

Les ouvriers qui ont laissé leurs outils ont travaillé le samedi.
au lieu de:

Les ouvriers qui ont travaillé le samedi ont laissé leurs outils.
Il y aurait trois étapes dans la démarche de l'élève:

- a) *Les ouvriers ont laissé leurs outils qui ont travaillé le samedi.*
- b) *Les ouvriers qui ont laissé leurs outils ont travaillé le samedi.*
- c) *Les ouvriers qui ont travaillé le samedi ont laissé leurs outils.*

On peut supposer que l'élève, dans ce cas, n'a pas ressenti le besoin de franchir la deuxième étape qui correspond à un énoncé grammatical français. Mais la consigne n'a pas été respectée.

Dans le sous-ensemble D, le même type de démarche, beaucoup moins fréquent (1,7), aboutit à un énoncé agrammatical:

Le manteau qui a coûté très cher ma soeur a acheté.

au lieu de:

Le manteau que ma soeur a acheté a coûté très cher.

Lorsqu'elles doivent produire des relatives auto-enchâssées (sous-ensembles A et D) les élèves commettent des erreurs concernant le point d'enchâssement: la relative est juxtaposée à la première phrase et, en surface, le pronom relatif est séparé de son antécédent:

La lettre n'est pas encore arrivée qui a été envoyée jeudi dernier.
(sous-ensemble A)

Le manteau a coûté très cher que ma soeur a acheté. (sous-ensemble D)

Si notre hypothèse sur la démarche de l'élève est correcte, cette erreur se situe à un niveau plus profond que la précédente dans la génération de la relative. Des énoncés de ce type ont été relevés dans la production de jeunes enfants de langues maternelles française et espagnole (Ferreiro, 1976). Il semble en effet que, dans leur système, la relative puisse être enchâssée librement dans la matrice sans que cela fasse obstacle à la compréhension.

Une autre démarche mérite d'être signalée: le déplacement en tête de phrase de l'antécédent, suivi de la proposition relative:

Le collier que ma mère m'avait donné j'ai perdu.

au lieu de:

J'ai perdu le collier que ma mère m'avait donné.

ou encore:

Le garçon que nous avons rencontré sur la plage est le garçon que ma petite soeur rêve.

au lieu de:

Ma petite soeur rêve du garçon que nous avons rencontré sur la plage.

La situation dans laquelle se trouvent les élèves, celle de la passation d'un test sur les pronoms relatifs, est probablement, du moins en partie, à l'origine de ces structures. On peut imaginer que l'antéposition de

l'antécédent est ressentie comme un moyen de rendre plus aisée la tâche à accomplir. Nous émettons là une hypothèse qui, si elle était vérifiée, pourrait se révéler utile aux pédagogues. Ainsi, un enseignant conscient que l'antéposition fait partie de l'interlangue de l'élève pourrait introduire en classe la forme disloquée du français parlé:

Le collier que ma mère m'avait donné, je l'ai perdu.

comme une étape préalable à la relative avec *que*, auto-enchâssée ou non.

Dans le sous-ensemble D, les erreurs où l'apprenant enfreint la consigne méritent d'être commentées. Ce sont les réponses dans lesquelles les élèves ont commencé par la deuxième phrase et non par la première comme on le leur demandait. La réponse est alors constituée d'une phrase matrice suivie d'une relative juxtaposée introduite par *qui* (l'erreur qui → que est souvent présente dans ces énoncés, assimilables d'ailleurs à ceux du sous-ensemble B):

Ma soeur a acheté le manteau que coûte très cher.

A notre avis, il ne s'agit pas d'une difficulté inhérente à la compréhension de la consigne, qui est exécutée correctement dans les autres items; l'élève a plutôt transformé les deux phrases de base d'une façon qui corresponde aux règles de son interlangue.

Voici une réponse qui nous paraît particulièrement intéressante:

Les ouvriers qui ont travaillé le samedi ils ont laissé leurs outils. (4,3)

Cette structure, acceptable en français parlé, est probablement pénalisée par le maître. De toutes façons, elle n'est pas enseignée en classe, où on se limite au registre standard. Comment expliquer alors la présence de cette construction? Il s'agit probablement d'un cas d'hypercorrection, dont l'emploi est facilité par l'éloignement entre le sujet et le verbe.

Le sujet pronominal n'a pas la même fonction en italien et en français. Dans le système italien, la personne est marquée par la désinence verbale. Les pronoms personnels sont rarement employés dans la langue parlée et servent surtout à exprimer une mise en relief ou une opposition. Dans la langue écrite, leur emploi relève d'un style littéraire. Il existe en outre une tendance, limitée au pronom de 3ème personne, à remplacer les formes sujet *egli, ella* (sing.), *essi, esse* (pl.) par les formes complément, respectivement *lui, lei, loro*. Les formes sujet de 3ème personne s'emploient rarement dans la langue écrite non littéraire et ont pratiquement disparu de la langue parlée. A cause de l'écart entre la norme scolaire et l'usage réel de la langue, les élèves possèdent un ensemble de règles superposées. La discrimination entre registres n'est pas établie pour la moyenne des adolescents de cet âge. L'instabilité du système en L1 est

probablement à l'origine des difficultés dans l'acquisition du système français.

On remarquera en effet par la suite que l'emploi des pronoms de 3ème personne est particulièrement sujet à fluctuation. Dans le sous-ensemble B, par exemple, la substitution de *qui* par *que* n'entraîne aucune modification du reste de la phrase. L'élève ne sent pas le besoin d'insérer un sujet pronominal après la forme *que*, sauf dans les items 8 et 13, où le pronom inséré est justement à la 3ème personne.

Il ressort de notre tableau que les erreurs qui se situent au niveau des règles morphophonologiques sont les plus nombreuses. Le type *qui* → *que* atteint un score de 19,8 dans le sous-ensemble A et de 32,7 dans le sous-ensemble B. L'erreur homologue *que* → *qui* atteint le même score (15,5) dans les deux sous-ensembles C et D.

Nous avons émis l'hypothèse que l'apprenant, au départ, emploie le relatif comme un élément de jonction ayant la forme *qui* ou *que* (le plus souvent *que*). Nous constatons qu'en deuxième année, à côté des énoncés corrects, la suite *qui* + sujet nominal ou pronominal, aussi bien que la suite *que* + verbe sont admises dans l'interlangue de l'élève, ce qui donne un caractère présystématique à la relativisation.

Il est très difficile de déceler le rôle joué par le transfert de L1 à ce stade d'apprentissage. Rappelons que le système italien présente une seule réalisation phonologique pour les fonctions sujet et objet du relatif /ke/. L'élève italophone, qui prononce souvent [ke] la forme *que* du relatif français, a tendance à en généraliser l'emploi. Mais le transfert ne saurait expliquer l'emploi de *qui* à la place de *que*, ni la nette différence des scores des sous-ensembles A et B. Puisque dans le système de l'apprenant le relatif est un élément de jonction qui ne se différencie pas nettement de la conjonction *que*, l'erreur *qui* → *que* pourrait être due à la surgénéralisation de la conjonction *que*. Dans ce cas, nous pouvons supposer que la fonction de conjonction du relatif est plus marquée lorsqu'il s'agit d'une relative juxtaposée. L'élève serait donc amenée à employer *que* dans le sous-ensemble B plus souvent que dans le sous-ensemble A.

Même si notre but est de fournir une explication linguistique des erreurs relevées, nous estimons qu'il n'est pas arbitraire de faire intervenir des critères psycholinguistiques, lorsque ceux-ci peuvent nous éclairer. Si on admet que le transfert de L1 joue un rôle dans la surgénéralisation de l'emploi de *que*, il reste encore à justifier, en termes d'analyse contrastive, la différence de score dans les deux sous-ensembles. En italien aussi bien qu'en français, l'emploi des relatives auto-enchâssées relève d'un registre de langue assez élaboré, de préférence écrite. La relative juxtaposée introduite par le pronom sujet est sans doute employée plus couramment par l'apprenant, dans l'usage quotidien de sa L1, que la forme correspon-

dante de la relative auto-enchâssée. Il ne serait donc pas étonnant qu'il y ait transfert pour cette forme.

En troisième année, 31 élèves ont passé le test. En voici le résultat:

	Sous-ensemble A	Sous-ensemble B
<i>qui</i> → <i>que</i>	4,8	16,1
non-enchâssement de la relative	0,8	---
<i>qui</i> → <i>que</i> + pronom sujet	---	1,8
autres	0,8	0,8

	Sous-ensemble C	Sous-ensemble D
consigne	4	27,4
<i>que</i> → <i>qui</i>	2,4	2,4
repérage du point d'enchâssement	---	1,6
antéposition de l'antécédent	1,6	---
autres	---	0,8

	Sous-ensemble A	Sous-ensemble B
<i>qui</i> → <i>que</i>	4,4	8,9
non-enchâssement de la relative	1,7	---
autres	---	0,8

	Sous-ensemble C	Sous-ensemble D
<i>que</i> → <i>qui</i>	5,3	---

Les erreurs relevées sont les mêmes qu'en deuxième année, mais leur fréquence est nettement inférieure. En particulier, celle qu'on avait définie comme une étape intermédiaire à la réalisation d'une relative auto-enchâssée (déplacement du relatif seul et juxtaposition de celui-ci à l'antécédent) disparaît presque totalement. Une contrainte qui empêche d'extraire l'élément pronominalisé et de le juxtaposer à l'antécédent intervient dans le système de l'apprenant.

Le repérage du point d'enchâssement constitue encore une difficulté, mais seulement dans le sous-ensemble D et avec une fréquence plus réduite. Par contre, dans ce même sous-ensemble, les erreurs que nous avons classées dans la catégorie "consigne" augmentent nettement, le score de 27,4 étant le plus élevé du corpus. Nous admettons que les

erreurs classées dans cette catégorie sont révélatrices d'un comportement comparable à celui des élèves de l'année précédente. Il nous paraît possible d'en conclure que la relative auto-enchâssée introduite par un pronom objet n'est pas encore pleinement intégrée au système de l'élève, l'auto-enchâssement étant maîtrisé plus facilement dans le cas de la relative introduite par un pronom sujet. Les élèves qui ont enfreint la consigne ont répondu de la façon suivante:

La maîtresse a montré le dessin qui plaît aux enfants.
au lieu de:

Le dessin que la maîtresse a montré plaît aux enfants.

Cette réponse correspond à la linéarité qui caractériserait leur grammaire. Il est intéressant de remarquer que, dans cette réponse simplifiée, 11,2 % des énoncés présentent aussi l'emploi de *que* à la place de *qui*.

L'erreur du type *qui* → *que* est fréquente surtout dans le sous-ensemble B (les réponses simplifiées ci-dessus pouvant être assimilées à celles du sous-ensemble B).

L'erreur *que* → *qui* présente la même fréquence dans les deux sous-ensembles C et D. Il existe aussi dans le sous-ensemble C des exemples d'antéposition de l'antécédent qui aboutissent à des phrases disloquées inacceptables:

Le collier que ma mère m'avait donné j'ai perdu.
au lieu de:

J'ai perdu le collier que ma mère m'avait donné.

En quatrième année, 28 élèves ont passé le test avec les résultats suivants:

Il est frappant de constater ici la disparition des erreurs concernant l'enchâssement de la deuxième phrase dans la première. Il ne reste que des erreurs sur la forme de surface du pronom. Le type *qui* → *que*, le plus fréquent, est représenté surtout dans le sous-ensemble B. A ce stade de l'apprentissage, l'auto-enchâssement fait partie de l'interlangue des élèves.

En cinquième année, 27 élèves ont répondu au test. Voici les résultats du dépouillement:

	Sous-ensemble A	Sous-ensemble B
non-enchâssement de la relative	5,5	---
autres	0,9	0,9

	Sous-ensemble C	Sous-ensemble D
consigne	2,7	12
antéposition de l'antécédent	1,8	---
<i>que</i> → <i>qui</i>	---	0,9
repérage du point d'enchâssement	---	0,9

Nous retrouvons ici des erreurs qui avaient presque disparu du corpus de quatrième année: non-enchâssement de la relative dans le sous-ensemble A et erreurs de consigne dans le sous-ensemble D. Ces dernières, comme nous l'avons vu, révèlent l'existence de certaines difficultés dans le maniement des relatives auto-enchâssées. Comment expliquer ces réapparitions? Il s'agit probablement d'erreurs post-systématiques; les élèves qui ont intégré à leur système les relatives auto-enchâssées enfreignent la consigne par distraction. Leurs énoncés, bien que grammaticaux, témoignent de la tendance à employer des structures linéaires correspondant mieux à leur usage habituel dans une langue désormais assez bien maîtrisée.

On trouve dans ce corpus quelques exemples d'antéposition de l'antécédent. Il est intéressant de remarquer que cette structure aboutit ici à un énoncé acceptable:

Le collier que j'ai perdu m'avait été donné par ma mère.
au lieu de:

J'ai perdu le collier que ma mère m'avait donné.

L'élève, après avoir utilisé l'antéposition, applique une règle de transformation passive, ce qui n'arrivait pas en deuxième et troisième années.

Après ce premier test, les élèves en ont passé un deuxième, pendant la même heure de classe. Construit pour être moins contraignant, ce dernier introduit *dont* en plus des deux autres formes déjà testées. Il se compose de 18 items, constitués chacun de trois phrases. Les deux premières ont la structure sujet + verbe + syntagme nominal, prépositionnel ou adjectival; la troisième est une question nucléaire. La première phrase énonce quelque chose, la deuxième reprend un composant de la première et l'explicite, la troisième pose une question sur le terme explicite. Nous demandions de répondre à la question par une proposition relative, en employant les mots fournis. L'élève devait reprendre le composant explicite et lui ajouter la deuxième phrase sous forme d'une relative déterminative.

La condition fondamentale pour qu'il y ait relativisation étant la présence dans la phrase matrice et dans la phrase constituante de deux éléments identiques, le test 1 propose aux élèves une situation artificielle dans laquelle l'élément à relativiser est présent en surface. Il n'en va pas de même dans le test 2, où le deuxième élément identique est remplacé par un pronom, sauf dans les six items où il est représenté par un syntagme prépositionnel (sous-ensemble C). Or le fait que la condition de relativisation n'est pas présentée de manière aussi explicite que dans le premier test est source d'erreurs.

Nous avons procédé au dépouillement année après année, en considérant trois sous-ensembles distincts. Ceux-ci se différencient par la forme de surface du pronom relatif, les opérations requises étant identiques. Dans la mesure où il est plus libre, ce test fournit des renseignements plus difficiles à systématiser; de plus, des difficultés de compréhension difficiles à évaluer entrent en ligne de compte. Nous avons relevé les erreurs morphosyntaxiques liées au pronom relatif et tous les faits qui pourraient nous aider à élucider les stratégies des élèves.

Les critères de dépouillement adoptés sont semblables à ceux du premier test. Voici les résultats de la deuxième année.

Sous-ensemble A (items 1-4-7-9-10-14)

que → qui	22,4
ce score peut être analysé plus en détail de la façon suivante:	
que → qui	14,9
que → qui sans sujet	3,4
que → qui + nom propre sujet	0,5
que → qui + pronom objet coréférentiel	2,2
que → qui + pronom objet coréférentiel sans sujet	1,1
non-effacement de l'objet coréférentiel	18,9
que sans sujet	5,1
que sans sujet + pronom objet coréférentiel	1,7
autres	8

Sous-ensemble B (items 2-3-5-6-8-16)

qui → que	33,3
une analyse plus approfondie montre que:	
qui → que	27,5
qui → que + pronom sujet	5,7
qui + pronom sujet	0,5

repérage du point d'enchâssement	0,5
autres	2,8

Sous-ensemble C (items 11-12-13-15-17-18)

dont → que	11,4
dont → qui	1,7
consigne	3,4
non-effacement du 2ème élément coréférentiel	0,5
autres	8

Le score obtenu confirme les observations faites au sujet du premier test. L'auto-enchâssement est absent de ce corpus, puisque l'élève doit répondre par un syntagme nominal suivi d'une relative déterminative. L'erreur qui se situe au niveau le plus profond de la génération concerne l'effacement du groupe pronominalisé. En effet, les élèves, qui avaient systématiquement effacé le deuxième élément identique dans le test précédent, ne suppriment pas ici le pronom coréférentiel de l'antécédent. Ceci nous confirme que les relatifs *qui/que* sont employés comme éléments de jonction dans leur système.

Les changements intervenant au niveau de la chaîne syntagmatique, à la suite de l'emploi de l'une ou de l'autre forme, concernent uniquement les pronoms de 3ème personne. Autrement dit, les élèves qui emploient *qui* à la place de *que* dans le sous-ensemble A admettent les suites *qui* + sujet nominal aussi bien que les suites *qui je, qui nous*. C'est seulement devant *qui il, qui elle* (items 9 et 10) que le jugement des élèves devient hésitant.

Voici le score calculé pour chaque item:

item 9	
qu'il → qui il	3,4
qu'il → qui	17,2
item 10	
qu'elle → qui elle	3,4
qu'elle → qui	10,3

Quand l'erreur homologue se produit, les élèves qui emploient *que* à la place de *qui* dans le sous-ensemble B ne font pas précéder le verbe d'un sujet pronominal, la suite *que* + verbe faisant aussi partie de leur interlangue. Le sujet pronominal est introduit seulement lorsqu'il s'agit de la 3ème personne (items 2-6-8).

En outre, certaines élèves ont sélectionné la forme correcte du pronom relatif *que*, sans faire précéder le verbe de son sujet; ceci s'est produit dans les items 9 et 10 (sujet de 3ème personne).

Ces erreurs, limitées aux suites relatif + pronom de 3ème personne (présentes aussi dans le corpus de troisième et quatrième années) n'ont pas uniquement pour cause les hésitations de l'élève tentant de découvrir la fonction du pronom relatif. Nous les expliquerions plutôt par un transfert opérant à partir de deux registres différents de la langue maternelle concernant le maniement des pronoms de 3ème personne, et non la relativisation.

Dans la catégorie "autres" nous avons classé des erreurs dues principalement à la non-compréhension de la donnée. Ainsi dans l'item 7, où beaucoup d'élèves ont répondu comme si la question portait sur le sujet.

Dans le sous-ensemble C nous avons relevé des erreurs de consigne commises par des élèves qui ont répondu à la question nucléaire de façon partielle, en évitant la relative introduite par *dont*:

Françoise m'a recommandé un coiffeur que j'ai oublié.
au lieu de:

Françoise m'a recommandé un coiffeur dont j'ai oublié le nom.

Malgré les difficultés inhérentes à la relativisation du syntagme prépositionnel, les élèves ont commis moins d'erreurs dans le sous-ensemble C que dans les deux autres. Nous avons pourtant relevé une erreur qui se situe au niveau profond de la génération:

Mon père a entrepris une action dont personne n'avait compris l'importance de cette action.

Devant un énoncé, probablement assez complexe pour elle, l'élève emploie *dont* comme élément de jonction, sans effacer le deuxième élément coréférentiel qui est présent ici en surface dans la donnée.

Score de troisième année

Sous-ensemble A

que → qui 8

ce score peut être analysé plus en détail de la façon suivante:

que → qui	5,3
que → qui sans sujet	2,1
que → qui + pronom objet coréférentiel	0,5
non-effacement de l'objet coréférentiel	11,8
que sans sujet	4,3
autres	1

Sous-ensemble B

qui → que	6,9
qui → que + pronom sujet	2,1
qui → lequel	1,6
autres	3,2

Sous-ensemble C

dont → de quoi	3,7
dont → que	2,1
dont → duquel	0,5
consigne	0,5
autres	4,3

Dans le corpus de troisième année, nous avons relevé les mêmes types d'erreurs qu'en deuxième. Pourtant, leur fréquence est nettement inférieure, ce qui laisse supposer que l'élève a inféré des règles et commence à les appliquer systématiquement.

Il est intéressant de remarquer l'apparition d'éléments perturbateurs: la forme variable *lequel* et la forme invariable *quoi*, employées en distribution complémentaire avec les formes déjà acquises, sans restrictions précises.

Score de quatrième année

Sous-ensemble A

que → qui	8,9
ce score peut être encore analysé en:	
que → qui	7,1
que → qui sans sujet	1,7
non-effacement de l'objet coréférentiel	4,1
que sans sujet	1,1
autres	1,7

Sous-ensemble B

qui → que	4,7
qui → que + pronom sujet	0,5
autres	1,1

Sous-ensemble C

non-effacement du 2ème élément coréférentiel	1,7
consigne	1,7
dont → que	0,5
autres	5,9

Le non-effacement de l'élément pronominalisé est présent aussi bien dans le sous-ensemble A que dans le sous-ensemble C, avec une fréquence minime. Les erreurs du sous-ensemble C, du type:

Mon père a entrepris une action dont personne n'avait compris l'importance de cette action

sont probablement révélatrices d'une plus grande difficulté dans le maniement de la structure que celles du sous-ensemble A:

La ferme que mon grand-père l'avait construite.

Score de cinquième année

Sous-ensemble A

non-effacement de l'objet coréférentiel	6,1
que → qui	4,3
consigne	2,4
autres	1,2

Sous-ensemble B

qui → que	3
qui → que + pronom sujet	0,6

Sous-ensemble C

dont → que	1,8
consigne	0,6
autres	3,7

Le corpus de cinquième année présente des erreurs de consigne, dans le sous-ensemble A, qui n'ont pas été commises par les élèves des classes inférieures. L'application de la transformation passive a permis d'éviter la relative introduite par *que*:

Le petit garçon qui a été poussé par la fille.
au lieu de: *Le petit garçon que la fille a poussé.*

La catégorie dans laquelle ces erreurs sont classées, regroupe, rappelons-le, les énoncés grammaticaux où les élèves n'ont pas respecté la consigne. Dans le cas présent elles ont appliqué une transformation passive non requise.

Si l'on admet qu'à ce stade l'apprenant a acquis le système du relatif, comme le démontrent les résultats de nos tests, la réponse ci-dessus pourrait fournir une confirmation des difficultés de type logique inhérentes à la phrase relative introduite par le pronom objet. L'élève maîtrise cette forme mais préfère l'éviter, adoptant un comportement analogue à celui des enfants qui apprennent leur langue maternelle. On sait en effet (Ferreiro, 1976) que les enfants de 9 à 10 ans préfèrent employer une relative introduite par le pronom sujet, avec le verbe à la forme passive, plutôt qu'une relative introduite par le pronom objet. Cette préférence, chez nos élèves comme chez les enfants francophones, prouve le besoin d'éviter un énoncé qui ne respecte pas l'ordre typique de la phrase: sujet-verbe-objet. La relative introduite par le pronom objet présente en effet une structure objet-sujet-verbe, peu fréquente dans la langue.

Les résultats du deuxième test montrent que, dans une production plus libre par rapport au test précédent, les élèves ont recours à la même interlangue: le relatif est un élément de jonction de forme *qui* ou *que* et les règles d'effacement du deuxième élément identique, pronominalisé, ne sont pas appliquées.

Le sous-ensemble C présente le nombre le plus réduit d'erreurs en 2ème et en 3ème année. Au moment d'introduire dans le test des relatives avec *dont*, nous nous sommes posé le problème de la fréquence de leur emploi en français. Presque inexistante en langue parlée standard, la relative avec *dont* est en train d'acquiescer le statut d'une forme figée, et c'est probablement comme telle que l'acquièrent les élèves. Dans ce cas, le score positif obtenu dans le sous-ensemble C n'impliquerait pas que les élèves aient intégré la relative avec *dont* à leur système de règles de relativisation.

On retrouve les mêmes types d'erreurs dans toutes les classes, et leur fréquence décroît très lentement à partir de la troisième année.

En deuxième année, *qui → que* (33,3) est plus représenté que son homologue *que → qui* (22,4) et le non-effacement de l'objet coréférentiel est au troisième rang (18,9). L'année suivante, cette troisième erreur est plus fréquente (11,8) que les deux autres dans la forme de surface du relatif, le type *que → qui* étant légèrement plus représenté que son homologue *qui → que*. En quatrième année, l'erreur la plus fréquente est à nouveau celle qui concerne la forme de surface du pronom: *que → qui*. En cinquième année, le score le plus élevé est atteint par le non-effacement de l'objet coréférentiel présent en surface sous la forme d'un pronom objet.

Il est difficile de donner une explication ponctuelle de ces fluctuations. Dans les quatre classes, c'est toujours le sous-ensemble A qui provoque le plus grand nombre d'erreurs et, à partir de la troisième année, l'erreur *que* → *qui* est plus fréquente que l'erreur analogue *qui* → *que*.

Nous avons remarqué que la proposition relative introduite par le pronom objet pose plus de difficultés que celle introduite par le pronom sujet. Dans la génération de la relative, l'élément de la deuxième phrase identique au NP qui domine la relative est déplacé en tête (dans COMP) de la phrase enchâssée elle-même. Si celui-ci est sujet, le déplacement se fait à vide, mais s'il est objet, le déplacement en tête produit un changement. Dans notre schématisation, nous avons admis que la relativisation en *que* requiert une étape supplémentaire: le déplacement en tête de l'objet dans l'enchâssée. Cette opération supplémentaire, ainsi que la forme de la structure de surface obtenue: objet-sujet-verbe, peu usitée, sont probablement à l'origine des erreurs.

Si l'on admet que, dans tout apprentissage, il existe une tendance à simplifier conduisant à généraliser l'emploi d'un nombre réduit de règles, il nous paraît possible de conclure qu'en début d'apprentissage, lorsque la surgénéralisation est forte, la forme de surface *que* est la plus fréquente. Elle sert d'élément de jonction suivi d'une phrase-type de structure sujet-verbe-objet.

L'emploi surgénéralisé de *que* reste constant dans le test 1, alors que dans le test 2 l'erreur *que* → *qui* devient un peu plus fréquente à partir de la troisième année. Ce pourrait être dû à la fossilisation, plus marquée dans le test libre. Notre expérience d'enseignante nous confirme en effet que les règles morphophonologiques permettant de sélectionner la forme correcte du relatif sont rarement mises en place de façon parfaite.

La fossilisation peut aussi expliquer la présence, jusqu'en cinquième année, de l'erreur concernant le non-effacement du groupe pronominalisé. Les élèves ont acquis le processus de relativisation, mais laissent à la phrase enchâssée la même structure que celle de la donnée. Par exemple à partir de:

*La serveuse a apporté un dessert. Je ne l'avais pas commandé.
Qu'est-ce que la serveuse a apporté?*

les élèves ont répondu:

Un dessert que je ne l'avais pas commandé.

C'est donc la phrase-type: *je ne l'avais pas commandé* qu'elles répètent après le pronom relatif.

Conclusion

Au cours de cette étude, nous avons analysé l'évolution de l'interlangue des apprenants sur la base d'un corpus d'énoncés recueillis au moyen de deux tests subis par des élèves de quatre classes successives. De fait, nous avons étudié l'évolution de l'interlangue d'un apprenant idéal en partant de données fournies par plusieurs classes d'élèves d'âge différent. Nous espérons néanmoins que le fait d'avoir analysé le comportement des apprenants à partir d'un modèle explicite confèrera un certain intérêt à notre étude.

Les résultats obtenus confirment qu'en début d'apprentissage les élèves établissent une sorte d'équivalence entre le processus de relativisation et la coordination, le relatif étant pour eux un simple élément de jonction. Cette tendance révèle une stratégie de simplification qui semble commune à tout apprentissage d'une langue.

Dans l'interlangue, des énoncés corrects côtoient des énoncés "simplifiés", ce qui donne un caractère présystématique au traitement du relatif. A ce stade, l'élève ne possède pas de règles pour sélectionner la forme de surface du pronom. On peut supposer que, dans son système, la seule forme de surface est *que*, l'emploi de *qui* témoignant une attitude imitative.

Dans le manuel adopté par les élèves de deuxième et de troisième année, nous avons remarqué que les pronoms relatifs testés sont présentés ensemble, au cours d'une leçon de type traditionnel. Or, l'élève qui connaît déjà la conjonction *que* mais ne maîtrise pas encore l'emploi de l'enchâssement, a tendance à généraliser la forme *que*. L'emploi de *qui*, au début, n'obéit à aucune règle; en effet, avant d'être systématisées, les formes *qui* et *dont* viennent perturber un système où *que* est le seul élément de jonction. Ensuite *qui* et *que* sont employés avec la même valeur de conjonction, alors que l'emploi de *dont*, soumis à des restrictions dues au registre de langue, suit des règles partiellement différentes. La relative introduite par *dont*, probablement à cause de son emploi assez rare, est considérée comme une structure difficile à maîtriser, donc acquise isolément et intégrée beaucoup plus tard au système.

Les réponses des élèves nous montrent que la mise en place des règles morphophonologiques se fait après la disparition des erreurs concernant le point d'enchâssement et l'effacement du deuxième élément identique. L'apprenant doit donc comprendre que la relative est une phrase constituante enchâssée dans une phrase matrice, avant de pouvoir choisir la forme correcte du pronom relatif.

Comment y parvient-il? Malheureusement, nos explications sont minces à ce sujet. Nous savons que l'acquisition du processus de

relativisation suit le développement cognitif des enfants. Les plus jeunes ne comprennent pas un énoncé contenant une proposition relative et s'ils le comprennent, lorsqu'on leur demande de répéter, ils emploient deux propositions coordonnées. On peut imaginer que l'apprenant adulte ne parvient à maîtriser les relatives que lorsque son interlangue a atteint une bonne structuration.

Admettre cela implique, du point de vue pédagogique, qu'il faut accepter les étapes intermédiaires que nous avons essayé de déceler. De plus, si l'apprentissage doit s'arrêter à un niveau peu avancé, nous sommes d'avis qu'on ne devrait pas corriger: en effet, une grande partie des erreurs relevées ne font pas obstacle à la communication.

Le parallèle entre les simplifications de l'élève et celles que l'on observe en français populaire dans le système du relatif n'est pas toujours admis. Il est néanmoins intéressant de remarquer que beaucoup de structures employées par les apprenants italophones apparaissent en français populaire. Guiraud (1966) les définit "décumul du relatif":

L'homme que je l'ai vu.

Une chose que tu peux en être fier.

Ces structures sont assimilables à l'emploi de *que* comme élément de jonction chez nos élèves. Sans vouloir établir un parallèle entre l'interlangue de l'apprenant et le français populaire, nous pouvons admettre que la tendance à la simplification commune aux deux aboutit à des réalisations de surface semblables. Le français populaire emploie des règles qui réduisent le système du relatif à un corrélatif *que*, le groupe pronominalisé étant présent en surface sous forme d'un pronom personnel ou d'un adjectif possessif.

Il est donc important de souligner que la tendance du français populaire, ainsi que les stratégies de simplification de nos élèves, excluent l'enchâssement. Parallèlement, les enfants francophones acquièrent la relativisation par étapes successives, de la juxtaposition à l'auto-enchâssement, ce qui correspond à la structuration logique de leur système. L'évolution de l'interlangue des élèves testées suit ainsi des étapes inhérentes à la relativisation elle-même.

Via dei Bononcini 70
I 41100 Modena

Sandra Trevisi

Bibliographie

- Burt, M. K. and C. Kiparsky (1972): *The Gooficon*, Rowley, Newbury House.
- Chomsky, N. (1973): "Conditions on Transformations", in S. R. Anderson and P. Kiparsky (eds.): *A Festschrift for Morris Halle*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 232-286.
- Corder, S. P. (1967): "The Significance of Learners' Errors", *IRAL* 5/4, 161-170.
- (1971): "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis", *IRAL* 9/2, 147-160.
- (1975): "The Language of Second-Language Learners: The Broader Issues", *The Modern Language Journal* LIX/8, 409-413.
- Dulay, H. C. and M. K. Burt (1974): "Natural Sequences in Child Second Language Acquisition", *Language Learning* 24/1, 37-53.
- (1974): "Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition", *TESOL Quarterly* 8/2, 129-136.
- Ervin-Tripp, S. M. (1974): "Is Second Language Learning like the First?", *TESOL Quarterly* 8/2, 111-127.
- Ferreiro, E., C. Othenin-Girard, H. Chipman and H. Sinclair (1976): "How Do Children Handle Relative Clauses?", *Archives de psychologie* XLIV/172, 229-266.
- Guiraud, P. (1966): "Le système du relatif en français populaire", *Langages* 3, 40-48.
- Huot, H. (1974): "Les relatives parenthétiques", in C. Rohrer et N. Ruwet (éds.): *Actes du colloque franco-allemand de grammaire transformationnelle*, Tübingen, Niemeyer Verlag, 31-62.
- (1974): "Théorie et pratique de la notion de transformation", *Langue française* 22, 16-44.
- Olsson, M. (1974): *A Study of Errors*, Göteborg, Pedagogiska Institutionen.
- Py, B. (1976): "Etude expérimentale de quelques stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère par des adultes", *Etudes de linguistique appliquée* 21, 81-97.
- Richards, J. (ed.) (1974): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, Londres, Longman.
- (1975): "Simplification: A Strategy in the Adult Acquisition of a Foreign Language: An Example from Indonesian/Malay", *Language Learning* 25/1, 115-126.
- Taylor, B. P. (1975): "The Use of Overgeneralization and Transfer Learning Strategies by Elementary and Intermediate Students of ESL", *Language Learning* 25/1, 73-107.
- (1975): "Adult Language Learning Strategies and their Pedagogical Implications", *TESOL Quarterly* 9/4, 391-399.
- Selinker, L. (1972): "Interlanguage", *IRAL* 10/3, 219-231.
- Sinclair, H. J. (1975): "The Role of Cognitive Structures in Language Acquisition, in E. H. Lenneberg and E. Lenneberg (eds.): *Foundations of Language Development*, vol. 1, Paris, The Unesco Press, 223-238.

Appendice

Test 1

Leggete attentamente i seguenti gruppi di frasi. Sopprimete le parole sottolineate della seconda frase e, cominciando sempre dalla prima frase, legate la seconda alla prima o inserite la seconda nella prima per mezzo dei pronomi relativi *Qui* o *Que*.

- ESEMPIO: a) J'ai pris l'argent.
Cet argent était dans le tiroir.
RISPOSTA
J'ai pris l'argent qui était dans le tiroir.
- b) Le poème a été lu par un acteur célèbre.
J'ai appris ce poème.
RISPOSTA
Le poème que j'ai appris a été lu par un acteur célèbre.

- 1) La lettre n'est pas encore arrivée.
Cette lettre a été envoyée jeudi dernier.
- 2) Les ouvriers ont laissé leurs outils.
Ces ouvriers ont travaillé le samedi.
- 3) J'ai fait mes études avec M. Ledoux.
M. Ledoux est professeur à la Sorbonne.
- 4) Les spectateurs ne peuvent pas entrer.
Ces spectateurs sont arrivés en retard.
- 5) La machine à laver est de nouveau en panne.
Cette machine à laver a été réparée la semaine dernière.
- 6) J'ai perdu le collier.
Ma mère m'avait donné ce collier.
- 7) Le manteau a coûté très cher.
Ma soeur a acheté ce manteau.
- 8) Je passerai les vacances chez mon oncle.
Mon oncle habite au bord de la mer.
- 9) J'ai cassé le vase.
Je voulais t'offrir ce vase.
- 10) François a joué dans une pièce.
Cette pièce a eu beaucoup de succès.
- 11) Ma petite soeur rêve du garçon.
Nous avons rencontré ce garçon sur la plage.
- 12) Le dessin plaît aux enfants.
La maîtresse a montré ce dessin.
- 13) J'ai prêté mes livres à un camarade.
Ce camarade devait préparer un examen.
- 14) Les papiers étaient très importants.
Ma soeur a déchiré ces papiers.

- 15) J'ai étudié l'histoire de la région.
Nous allons traverser cette région.
- 16) La voiture consomme beaucoup d'essence.
Nous avons acheté cette voiture.

Test 2

Rispondete alle seguenti domande utilizzando le parole che vi sono fornite. Rispondete con una frase completa che contenga una proposizione relativa.

- ESEMPIO: a) La fille porte une robe à fleurs.
Elle a perdu son collier.
Qui a perdu son collier?
RISPOSTA
La fille qui porte une robe à fleurs.
- b) Jean a besoin d'un livre.
Il va l'acheter.
Qu'est-ce que Jean va acheter?
RISPOSTA
Le livre dont il a besoin.
- c) François a rencontré un camarade.
Il ne le voyait pas depuis longtemps.
Qui est-ce que François a rencontré?
RISPOSTA
Un camarade qu'il ne voyait pas depuis longtemps.

- 1) La ferme est abandonnée.
Mon grand-père l'avait construite.
Qu'est-ce qui est abandonné?
- 2) Michel a lu la lettre.
Elle était dans mon tiroir.
Qu'est-ce que Michel a lu?
- 3) Les enfants jouaient au ballon.
Ils ont cassé la vitre.
Qui a cassé la vitre?
- 4) La serveuse a apporté un dessert.
Je ne l'avais pas commandé.
Qu'est-ce que la serveuse a apporté?
- 5) La dame a acheté des roses.
Elle a oublié ses lunettes.
Qui a oublié ses lunettes?
- 6) L'enfant a avalé les médicaments.
Ils étaient dans la petite armoire.
Qu'est-ce que l'enfant a avalé?

- 7) Cette voiture est à la vieille dame.
Nous l'avons vue au café.
A qui est cette voiture?
- 8) Le monsieur n'a pas attendu sa monnaie.
Il est toujours pressé.
Qui est toujours pressé?
- 9) Ce matin Alain a reçu un colis.
Il l'a ouvert.
Qu'est-ce qu'il a ouvert?
- 10) Ma soeur a cassé ses skis.
Elle les avait payés très chers.
Qu'est-ce qu'elle a cassé?
- 11) Je me sers du vélo.
Il est au garage.
Qu'est-ce qu'il y a au garage?
- 12) Françoise m'a recommandé un coiffeur.
J'ai oublié le nom de ce coiffeur.
Qu'est-ce que Françoise t'a recommandé?
- 13) Alain nous avait parlé de la cathédrale.
Nous l'avons visitée.
Qu'est-ce que vous avez visité?
- 14) Le petit garçon est tombé.
La fille l'a poussé.
Qui est tombé?
- 15) Ce jeu est difficile.
Je ne connais pas les règles de ce jeu.
Qu'est-ce qui est difficile?
- 16) La fille avait deux grosses valises.
Elle a appelé un porteur.
Qui a appelé un porteur?
- 17) Les étudiants n'avaient pas compris le problème.
Le professeur a donné la solution de ce problème.
Qu'est-ce que les étudiants n'avaient pas compris?
- 18) Mon père a entrepris une action.
Personne n'avait compris l'importance de cette action.
Qu'est-ce que ton père a entrepris?

Teaching the Spanish Past Tense: Theory and Practice

This paper* examines three ways in which the Spanish imperfect and preterite are theoretically conceptualized and how such conceptions are realized practically in elementary Spanish textbooks. An attempt is made to present the three approaches as constituting a theoretical progression rather than viewing them as isolated treatments of the same phenomenon.

First, the traditional grammatical ideas about the preterite and imperfect from Ramsey (1894) are introduced and correlated with the presentation given in a new college text.

Secondly, the innovations found in Stockwell et al. (1965) are examined along with their application in the elementary Spanish text of which Stockwell was the advising linguist. The traditional ideas above are then compared and contrasted with the newer structuralist approach.

Thirdly, the system devised by William Bull (1960, 1965) is examined as it is put into practice in a college oriented textbook. Bull's ideas are discussed in relation to those of Stockwell et al. in order to demonstrate the hypothesis advanced in this paper, i.e., that there is a growing trend towards a comprehensive explanation of the Spanish past tense.

Traditional: Imperfect. Ramsey (1894) typifies the traditional treatment of the Spanish imperfect. He describes it as the tense¹:

- (a) used to express what was habitual or customary
- (b) to describe the qualities of persons or things

* I wish to thank William Flint Smith for his valuable comments on the preliminary version of this paper. I am, of course, solely responsible for the contents.

1 "The fusion of the morphological markers of aspect and other categories in such forms as the Aorist and Imperfect of the Indo-European languages, together with the restriction of this particular aspectual opposition, in most cases, to the past tense may explain why forms which are differentiated aspectually, such as the Aorist and Imperfect are traditionally referred to as tenses rather than aspectual forms of the same tense." (Comrie, 1976, 97)

The distinction between *he read*, *he was reading*, and *he used to read* in English is an aspectual distinction. Similarly in the Romance languages, the difference between Spanish *leyó* and *leía* is one of aspect, despite the traditional terminology, which speaks of the Imperfect as a tense, and equally of the Simple Past, also called the Past Definite, Historic, or Remote, as a time (ibid., 1).

"Tense" relates the time of a given situation to some other time (usually to the moment of speaking). "Aspect" refers to the different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation. (Holt, 1943, 6, cited in Comrie, 1976, 1-2)

- (c) generally expressed in English by *used to*² + infinitive or the past tense of *to be* + present participle (pp. 317; 323)

In the 1975 version of the text, *Fundamentals of Spanish Grammar*, Armitage et al. present a strikingly similar description of the imperfect, stating that it is:

- (a) used to express a customary, habitual or repeated action
- (b) to express a condition in the past
- (c) ordinarily expressed in English by *used to* or *would* + infinitive (p. 69)

The following remnants of exercises are characteristic of the traditional approach (ibid., pp. 206–207):

The first type of exercise illustrates the descriptive function of the imperfect and involves rewriting a passage by changing the infinitive or the present tense form of the verb to the imperfect:

- (1) ... (Ser) (*It was*) un día estupendo ...
- (2) ... Varias personas (gritar) (*were shouting*) los precios ...

The second kind of exercise illustrates the role of the imperfect to express habitual, customary or repeated actions in the past, and involves the partial or complete translation of individual sentences:

- (3) (*volver*) Todos los días (mi padre) — (*would return*) a casa a las seis.
- (4) Robert *used to visit* France every summer.

The first set, (1) and (2), employs the English translation suggested by Ramsey and the second set, (3) and (4), demonstrates that which is found in Armitage et al. An interesting question arises whether the Spanish past tense can be represented adequately through English translation (and vice versa).

“Aspect”, as it applies to the past tense, consists of a number of semantic features: perfective/imperfective, habitual/continuous, and progressive/nonprogressive³. Various languages express aspect by either

2 *Used to* is a quasi-auxiliary which characterizes the past era as a whole. (See Joos, 1964, 29) In the Past Tense only, English has a separate “habitual” using this form. It is replaceable by the non-habitual equivalent, i.e., the non-habitual does not exclude habitual meaning (Comrie, 1976, 124). See pages 33–34 of this paper.

3 The feature “habitual” is presented as describing “a situation which is characteristic to an extended time” (Comrie, 1976, 27–28). The common meaning of “progressive” is accepted, i.e., “progressive” refers to a verb form which expresses an action or a state ongoing at the moment of speaking (or time

combining or separating these semantic features, thus causing difficulties in the translation from one language to another. For example, in the Spanish past tense, a clear distinction is made between the simple past and the imperfect:

- (5) Juan trabajó aquí.
‘John worked here’ (Simple Past)
- (6) Juan trabajaba aquí.
‘John was working here’ (Progressive)
‘John used to work here’ (Habitual, Imperfective)

English, however, separates the “habitual”, e.g., John used to work here, and the “progressive”, e.g., John was working here (when I arrived), where Spanish combines them. In addition, a sentence like (7):

- (7) John worked here.

may have either the simple past meaning or the “habitual” meaning.

Thus, it can be said that, “while the *-ing* and *used to* patterns do consistently signal the choice of the imperfect, the simple English past tense is completely ambivalent, and speakers of English, as a result, are not trained to observe aspectual differences” (Bull, 1965, p. 70).

Traditional: Preterite. Three separate uses of the preterite are described by Ramsey (1894). Below, each one will be discussed individually in connection with related ideas in *Fundamentals*.

Ramsey states that, “the preterite expresses a past action as occurring at some particular time, understood or designated, of which no part is continued to the present . . .” (p. 317) Furthermore, “an unspecified time is, necessarily, not connected with either past or present, except in the mind of the speaker. If he has only the past in view, he uses the preterite tense . . .” (ibid., p. 322).

Similar statements are found in Armitage et al. (pp. 72–73). “The preterite is often used to state a fact which in the speaker’s mind, is a completed whole . . .” And, “when a physical state is definitely limited in time, it is normally expressed by the preterite (even when it takes place over a period of time).”

B. Comrie (1976) disagrees with the use of the term “completed” because it “puts too much emphasis on the termination of the situation” (p. 18). He feels that the perfectivity expressed by the preterite “puts no

spoken of) (*Webster’s Seventh Collegiate Dictionary*) “Perfective” is considered as equivalent to the “Simple Past”, and “imperfective” as synonymous to the “Imperfect”.

more emphasis on the end of the situation than on any other part . . . rather all parts of the situation are presented as a single whole" (ibid.), and, therefore, the term "complete" should be substituted for "completed".

Comrie also comments on the second statement by Armitage et al. mentioned above. He says, "the perfective cannot be defined as describing a situation with limited, as opposed to unlimited duration; an hour, ten years, thirty years, are all limited periods, yet both perfective and imperfective forms can be used to describe such duration" (ibid., p. 17).

Consider the following examples:

- (8) El gobernó treinta años.
- (9) El gobernaba treinta años.

In Spanish, the difference between sentences (8) and (9) is not one of objective or subjective difference in the period of the reign; rather the former gathers the whole period of thirty years into a single complete whole, corresponding roughly to the English, 'He had a reign of thirty years' i.e., one single reign. The second sentence, (9), states, rather, that at any point⁴ during those thirty years, he was indeed governing, i.e., is connected more with the internal structuring of the reign, and would be more appropriate as a background statement to a discussion of the individual events that occurred during his reign (ibid.).

The mention of the two issues under discussion is due to the traditional grammarians' concern for grammatical categories in Greek. Lyons (1968, p. 314) explains that the perfective/imperfective opposition in Greek is one of 'completion'. The Greek perfective refers to the state which results from the completion of the action or process. The opposition between the imperfective and the aorist (a Greek tense simply expressing past action without further limitation) has to do with the duration of the action or process described. Furthermore:

The three-term opposition of perfective, imperfective, and aorist is the resultant of two binary distinctions: perfective (or completive) versus non-perfective, and durative versus non-durative. The aspectual notions of completion and duration are found, either together or singly, in many languages. (ibid., p. 315)

The following exercise in Armitage et al. (pp. 209–10) deals with the usage of the preterite and involves rewriting a paragraph by changing the infinitives to appropriate forms of the preterite:

4 This should not be confused with the "punctual" significance of the preterite referred to by many authors, among whom is Gili Gaya, who states (1973, 157): "Este significado 'punctual' que se refiere a la perfección del acto . . ."

- (10) Ayer yo (ir) al cine a ver una película mexicana . . .

While this exercise (like those cited previously) does illustrate the perceptual discrimination intended by the authors, the student's task is simply one of mechanical manipulation of verb forms, in this case, of changing infinitives to preterite forms.

The second point that Ramsey makes about the preterite is that it "serves to indicate that an act came to an end or that it began" (p. 318). Armitage et al. only partially reproduce this observation, saying that "the preterite often describes the beginning of a physical state which may be expressed in English by *got* or *became*" (p. 73)⁵.

Barrera-Vidal (1972) supports this characterization of the preterite, saying, "Le perfectif englobe terme initial et terme final du procès . . ." (p. 201).

Support is also found in Comrie (1976). He states that, "a perfective form often indicates the completion of a situation when it is explicitly contrasted with an imperfective form" (p. 198). In many languages that distinguish between perfective and imperfective forms, the perfective forms of some verbs⁶ can be used to indicate the beginning of a situation (ingressive meaning).

For example, the simple past (or perfective past) of the verbs *saber* and *conocer* may indicate the start of a new situation as in (11) below (ibid.):

- (11) Conocí a Pedro hace muchos años. (Simple past)
'I got to know Pedro many years ago.'

Another example is found in Gili Gaya (1973):

- (12) Ayer supe la noticia.
'Yesterday, I learned the news.'

He states, "nos referimos al momento en que mi saber llegó a ser completo o perfecto, lo cual no se opone a que ahora y después siga sabiéndola" (p. 157).

We will return to the issue of *conocer/saber* later in this paper.

The use of the past tense in narration is discussed in Ramsey as follows: "the preterite tells the occurrences which furnish the thread of the story; the imperfect describes the scene in which they occurred." (p. 325) He continues, saying, "it is a stylistic device of literary Spanish to

5 There are no exercises which deal specifically with this point.

6 For example stative verbs, which describe enduring psychological states such as *believe, know, like, love, need*, etc. (Miller and Johnson-Laird, 1976, 474)

build up, however briefly, the picture of the circumstances with the imperfect, then, as a sort of climax, indicating with a preterite the act that took place . . ." (pp. 326–27)

A very similar comment is found in Armitage et al. (p. 72):

In narration there are usually two types of actions: those which recount the main events of the story and those which give background to what happens but have little to do with the actual forwarding action of the story. The main events are in the preterite, the background actions are in the imperfect.

The exercises presented in *Fundamentals* (pp. 210–11) aim to cultivate a perceptual awareness of the aforementioned concept. The passages involve (1) changing infinitives and present tense forms into the preterite or imperfect, depending on which is required, and (2) translating the ambiguous English past forms into Spanish:

- (13) . . . En la sala, algunas personas (bailar) . . . (Saludar [yo]) a Paco . . .
- (14) . . . *Subimos* al coche . . . *Hay* mucho tráfico . . . Al llegar al café . . .
- (15) . . . My friends (m.) *were eating breakfast*. I *greeted* them . . .

Such a concept does not appear to be extremely difficult for the English-speaker to grasp, however, since in English, subordinate clauses follow the same narrative rule for choice of aspect. According to Joos (1964, p. 133), temporary aspect⁷ is used only for background to plot-advancing verbs; otherwise generic aspect⁸ is chosen. Temporary aspect for Joos corresponds to the use here of the imperfect while generic aspect refers to the preterite.

Traditional descriptions of preterite/imperfect usage similar to those cited previously are found in the original A–LM textbook (1962, Level II). Two examples are given below:

7 Joos (1964, 107–108) states that, "temporary aspect does not necessarily signify anything about the nature of the event, which can be essentially progressive or static, continuous or interrupted, etc.; instead it signifies something about the validity of the prediction and specifically it says that the probability of its validity diminishes smoothly from a maximum of perfect validity, both ways into the past and future towards perfect irrelevance or falsity."

8 According to Joos (1964, 110–11), 'generic aspect' in the past characterizes an event confined to a certain previous era: "When, instead of characterizing, the speaker reports an event that is entirely confined to the time of speaking, he uses the generic aspect."

The imperfect is used quite often in narrating or providing background, while the preterite is used to express an action limited within that background. *This is merely a case of a continuing action (the background) versus an action begun or ended (the event within the background)* (p. 113).

(emphasis added is mine-DMR)

Gili Gaya (1973) concurs, saying that, "[el imperfecto] se emplea en narraciones y descripciones como un pasado de gran amplitud, dentro del cual se sitúan otras acciones pasadas . . ." (p. 160). He gives the following example:

- (16) Cuando entraste llovía.

In (16), "la acción de *llover* era presente cuando *entraste*" (ibid., p. 161).

Comrie (1976) delves more deeply into the issue by examining the following similar example:

- (17) Juan leía cuando entré.

"The first verb presents the background to some event, while the event itself is introduced by the second verb." (p. 3) *Entré* is a perfective form which presents the totality of the situation referred to, i.e., "the whole of the situation is presented as a single unanalyzable whole; with beginning, middle, and end rolled into one; no attempt is made to divide this situation into the various individual phases that make up the action of the entry." (ibid.)

In the form *leía*, reference is made to an internal portion of John's reading, while there is no explicit reference to the beginning or end of it. For this reason, the sentence is interpreted as meaning that my entry is an event that occurred during the period that John was reading, i.e., John's reading both preceded and followed my entry. (ibid., p. 4)

The difference between perfectivity and imperfectivity illustrated above is not necessarily an objective difference. It is therefore possible for the same speaker to refer to the same situation once with a perfective form and then with an imperfective one, without being self-contradictory. Consider sentence (18):

- (18) John read that book yesterday; while he was reading it, the postman came.

In the first clause, John's reading is presented as a complete event. In the second clause, however, this event is 'opened up' so that the speaker is in the middle of the situation when the event of the postman's arrival occurred. (ibid.)

Structure drills presented in A–LM Unit 17 provide practice for the student with regard to this usage of the preterite and imperfect:

- (19) Repetition drill: Mientras se vestía, se quemó la leche.
 (20) Free expansion drill⁹:
 S: El estudiaba
 a. (something interrupts)
 b. (something else is going on simultaneously)
 R: Cuando lo llamé, él estudiaba.
 El estudiaba mucho cuando era niño.

Note once again how mechanical aspects of verb manipulation are emphasized, i.e., repetition of correct forms, substitution of one verb for another, etc. The examples presented in the traditionalist text are clearly superior with regard to training the student in perceptual discrimination¹⁰.

The second descriptive comment referring to preterite/imperfect usage in A-LM is as follows (p. 113):

Length of time has nothing to do with which aspect is used. The determining factor is the speaker's attitude toward the situation as a complete or continuing one. A century can be thought of as a single event, or a few moments may provide the background for another completed action.
 (Emphasis added is mine-DMR)

Examples given to illustrate this concept include (ibid.):

- (21) El vivió cien años.
 (22) Yo los ví en el momento en que entraban.

The significance of the emphasized portion of the statement above lies not in its value for the student of Spanish, but rather in its reference to traditional grammatical ideas.

For example, Gili Gaya (1973, p. 160) states:

La acción pasada que expresamos en pretérito imperfecto nos interesa sólo en su duración . . . El imperfecto da a la acción verbal un aspecto de mayor duración que los demás pretéritos¹¹, especialmente con verbos imperfectivos . . .

A similar comment appears in Criado de Val (1961, p. 116):

El imperfecto añade a la noción de un pasadoo impreciso la referencia a una acción más o menos 'duradera'. Contrasta fuertemente su valor con el del pretérito que alude a una acción momentánea o 'puntual'.

⁹ S = stimulus and R = response.

¹⁰ This should not be surprising given that the aim of A-LM is undeniably mechanistic and not perceptual in nature.

¹¹ *el pretérito perfecto absoluto*, i.e., the preterite, and *el pretérito perfecto actual*, i.e., the present perfect.

The most obvious counterexamples to this claim are sentences like (8) or (9) above, in which both the perfective and imperfective forms can be used in referring to the same length of time without any necessary implication of the duration being short or long. (Comrie, pp. 16-17)

Comrie (ibid., pp. 17-18) discusses the perfective as indicating a punctual or momentary situation:

While it is incorrect to say that the basic function of the perfective is to represent an event as momentary or punctual, there is some truth in the view that the perfective, by not giving direct expression to the internal structure of a situation irrespective of its objective complexity, has the effect of reducing it to a single point¹².

Besides the traditional ideas which appear in the A-LM textbook, additional ideas are introduced that revolve around an analysis of the "recollected event". A-LM states (pp. 112-113):

Any event has three phases: a beginning, a middle, and an end. When a Spanish speaker views a past event in terms of its beginning or end, he uses the preterit aspect of the past tense. When he views the middle of a past event as it goes on, he uses the imperfect aspect of the past tense . . .

This statement is a reflection of a discussion found in Stockwell et al. (1965, pp. 134-35) which includes the following examples:

- (23) El nene *anduvo* a los seis meses.
 (24) El nene *andaba* a los seis meses.
 (25) El nene *se cayó*.
 (26) El nene *se caía*.

In these examples, (23) is initiative since the child began to walk at six months, i.e., his life history of walking was initiated or begun at this point, while (25) is terminative, since the falling is finished. The two perfective aspects are expressed by the preterite in Spanish. In (24), the child was already walking, i.e., he was in between the beginning and the end of his life history of walking, and in (26), the child was in the process of falling. These last two examples are, of course, instances of the imperfective aspect.

Ramsey and Stockwell et al. offer the same information with regard to the use of the preterite, but Stockwell et al. include such information in a

¹² However, Comrie demonstrates in section 1.1.2 of his book that perfectivity can be combined with certain other aspectual properties, in accordance with general morphological and syntactic properties of a given language, thus yielding perfective forms that are clearly not punctual.

framework in which the event is analyzed structurally. Ramsey, on the other hand, presents the information as an item in a list of observations about the preterite in Spanish. Various issues from Stockwell et al.'s framework will now be examined.

Aspect/Time Relation. While perfective forms in Spanish are necessarily past tense, Stockwell et al. state (pp. 135–36) that imperfective forms may be either past or nonpast. The past imperfective forms are those traditionally labeled “imperfect” in Spanish while the non-past imperfective forms are those traditionally labeled “present”. Consider the following chart:

PERFECTIVE	Past	habló
IMPERFECTIVE	Non-Past	habla
	Past	hablaba

The authors (ibid., pp. 138–39) compare the imperfective non-past and the imperfective past, saying of the forms *habla* and *hablaba* that the imperfective aspect is the same in both. *Hablaba* is properly considered to be the past of *habla* whereas *habló* is not since it is a perfective form which contrasts directly with no non-past form, only with past imperfective forms. This concept finds support among various authors. For example, Comrie (1976, p. 72) explains:

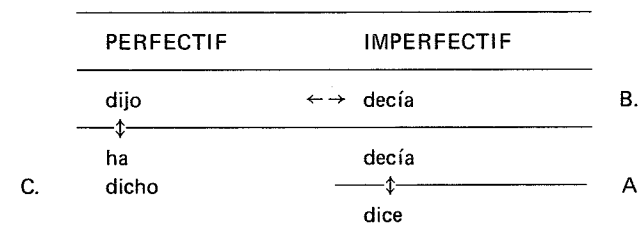
The Imperfect expresses in past tense an aspectual value that is more typical of the present. In traditional Indo-European linguistics, the Imperfect is often characterized as the ‘Present in the Past’, which captures the observation that the Imperfect expresses a typically present tense aspectual value in the past tense.

Barrera-Vidal (1972) quotes Howard Keniston¹³, saying that the speaker may “transfer himself in imagination to the past and there observe the action or state in precisely the same way in which he observes the

13 Howard Keniston: *Spanish Syntax List*, New York, 1937, 32.2 quoted in Barrera-Vidal, fn. 8, 238.

present; the action or state will appear as an indefinite series, unbroken or intentional, without definite ending”¹⁴.

The following diagram, presented by Barrera-Vidal (ibid., p. 202) includes the present perfect form and helps to further explain the issue:



(A) The present tense (*dice*) and the imperfect (*decía*) are both imperfective, while the contrast is between the present and past tense. (B) The preterite (*dijo*) and the imperfect (*decía*) both pertain to the past tense; the contrast is between perfectivity/imperfectivity. (C) The preterite (*dijo*) and the present perfect (*ha dicho*) are perfective; the contrast lies in the relevance of the event to the Past or the Present¹⁵. Notice that there is no parallel comparison between the present perfect (*ha dicho*) and the present (*dice*). The present perfect does not refer to an event oriented in the Past (which would contrast with the present form), but rather, it simply refers to an event occurring anterior to the moment of speaking. (Bull, 1965, p. 166)¹⁶.

Durative/Non-durative. Stockwell et al. (p. 135) state that sentences (23) to (26) refer to *durative* events, i.e., those capable of indefinite extension in time, while (27) and (28) below refer to *non-durative* events, i.e., those not capable of indefinite extension in time¹⁷.

- (27) Golpeó la mesa.
 (28) Golpeaba la mesa.

14 Barrera-Vidal qualifies this statement, however, with the comment: “Cette définition de l’opposition aspectuelle perfectif/imperfectif néglige par trop, de notre point de vue, l’importance de la pression contraignante de faits de discours.” (1972, 238)

15 Bull (1965, 165) states that an event which has overriding current relevance requires the Present Perfect. The Preterite is associated with the past, while the Present Perfect is associated with the present.

16 For further information on the Present Perfect see Comrie, 1976, chapter 3.

17 However, see Comrie’s comment on page 41 of this paper.

Fraisse (1948)¹⁸ has demonstrated experimentally that actions lasting less than three seconds are apprehended in a different manner from those lasting more than three seconds. According to his results, the former actions produced a relatively simultaneous perception of duration while the latter actions led to a quantitative or qualitative estimation of duration.

A later experiment by Ferreiro (1971)¹⁹ demonstrated that the youngest native speaker of French²⁰ used two different tenses systematically, a *present* or *imparfait* for a long duration event, and a *passé composé* for short duration.

Bronckart and Sinclair (1973) corroborate Ferreiro's view that children younger than five or six years apparently use different verb forms to indicate differences in duration. They also found, however, that from the age of six onwards, longer or shorter duration did not seem to influence the choice of verb forms for the description of perfective events. The following section discusses a possible criterion employed by adult speakers in their selection of verb forms.

Like Stockwell et al., William Bull (1960, 1965) views events as having three phases, i.e., initiative, imperfective and terminative. In the workbook accompanying *Communicating in Spanish* (1974), of which Bull is an author, the following examples are given (p. 85):

- (29) The little boy fell down and *cried* (began²¹ to cry)
 (30) The children *were sleeping* (were in the middle of sleeping) when the earthquake struck.

18 P. Fraisse "Etude comparée de la perception et de l'estimation de la durée chez les enfants et les adultes", *Enfance I*, 1948, 199-211, cited in Bronckart and Sinclair, 1973, 113.

19 E. Ferreiro *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, Genève, Droz, 1971, cited in Bronckart and Sinclair, 1973, 110.

20 Spanish has the same formal distinctions as written French, although the semantic distinction between Simple Past (corresponding to the French Past Definite, e.g., *escribí* 'I wrote' and Perfect, e.g., *he escrito* 'I have written', in particular, is somewhat different. (Comrie, 1976, 127) For further information, see Barrera-Vidal, 1972, and Bull, 1960.

According to Fish (1961, 367), there is a one-way process in Spanish in which *he escrito* may be substituted for *escribí*, but never vice versa. The author suggests that this may be an imitation of the French trend which has eliminated the "Simple Past" from standard oral French almost within the last century.

21 According to Miller and Johnson-Laird (1976, 451) *begin* is based on knowledge of the past. In order to say that something began, the speaker implies that before its initiation, that event had not been occurring.

- (31) He *dropped* the glass and it *broke*. (Each event had to be completed before it could be said to have occurred.)

Consider also the following exercise based on this generalization which involves discrimination of the phases represented in each event (ibid.):

- (32) When we *arrived* (1) ___ at the hotel, it *was* (2) ___ already eleven in the evening . . . The following morning we *woke up* (5) ___ quite early, before the alarm clock *rang* (6) ___ . . .²²

Notice that the exercise operates completely in English, which is consistent with the idea presented in Bull (1965):

. . . the first step in teaching the Preterite and Imperfect needs to be training in this new discrimination. This can be done effectively with English examples . . . (p. 170)

Cyclic/Non-cyclic Events. Bull (1960, 1965) presents all events as pertaining to one of two major sets: *cyclic* or *non-cyclic*. While this concept is apparently analogous to Stockwell et al.'s durative/non-durative events, it avoids the pitfalls associated with dependence on temporality²³.

According to Bull (1965), the term *cyclic* refers to events which cannot be observed or reported until they are terminated. When such an event occurs, it terminates automatically, and it cannot be repeated without going through all stages of the cycle again. For example (ibid., p. 168):

- (33) I dropped my pencil.
 (34) She closed the door.

The term, *non-cyclic*, refers to events which do not have to be finished in order to take place, and once begun, can be kept up without starting over again. For example (Lamadrid et al., 1974b, p. 84):

- (35) We saw them both.

Two kinds of exercises given with regard to distinguishing cyclic and non-cyclic events are presented below. The first involves isolated sentences, while the second deals with a narrative passage (Lamadrid et al., 1974a, p. 84; 1974b, p. 129):

- (36) He fell out of bed. ___C___NC
 He ran on the beach. ___C___NC

22 Answers: (1) terminative, (2) imperfective, (5) terminative, and (6) initiative.

23 Bull replaces time with order as the conceptual basis of tense.

- (37) The man . . . suddenly *took out* (1) ___ a gun . . .
He *pointed* (2) ___ it at Mrs. Jones . . .²⁴

Bull (1965) then combines the concepts of event-phases and cyclic/non-cyclic events to develop rules for usage of the preterite and imperfect aspects of the Past tense. He states (pp. 168–69):

. . . when there is no context other than what is needed to define RP²⁵, the Preterite regularly indicates the initiative aspect of non-cyclic events and the terminative aspect of cyclic events.

The following Spanish examples are presented by Bull to illustrate this point (*ibid.*):

- (38) A la una *murió*.
(39) A la una *oyó* el ruido.

In (38), the event terminates at one o'clock, while in (39) it begins at one o'clock. *Morir* represents a cyclic event while *oír* labels a non-cyclic event. Bull concludes that, "the classical rule which states that the preterite refers to an event completed in the Past does not describe the facts". (*ibid.*) An excellent example is provided by Gili Gaya (1973, p. 150):

"Dijo Dios: sea la luz, y la luz fue" significa que la luz comenzó a tener existencia completa o perfecta, aunque la luz es y seguirá siendo; su existencia no ha terminado.

Earlier in this paper, it was demonstrated that the imperfect differs from the present only in tense since they are both imperfective. Bull (1965) advances a step further to describe the imperfect as a "backshift" of the present in that it represents planned actions that have yet to be executed in the past. For example, the backshift of (40) is (41):

- (40) Dice que se casan.
'He says they're getting married'
(41) Dijo que se casaban.
'He said they were getting married'

In neither of these sentences has the marriage yet taken place. But when the preterite (which is perfective) combines with a verb of reporting or observation, an event is described as occurring anterior to the event of reporting. Consider the following examples in which the marriage has already taken place prior to the moment of speaking (*ibid.*, p. 167):

24 Answers: (36) C, NC; (37) C, NC (C = cyclic and NC = non-cyclic)
25 RP represents the Past, as opposed to PP which represents the present moment of speaking.

- (42) Dice que se casaron.
'He says they got married'
(43) Dijo que se casaron.
'He said they got married'

Based on the contrast between examples like (41) and (43) above, one is led perhaps to define perfectivity (as represented by the preterite) as a so-called 'resultative', i.e., indicating the successful completion of a situation²⁶. Thus, sentence (41) differs from (43) since in the latter all the steps leading to the completion of the marriage ceremony were carried out successfully.

This 'resultative' definition of the perfective may be attacked for putting "unnecessary emphasis on the final stage of the situation rather than on its totality" (just as the term, 'completed' did). (Comrie, 1976, p. 21) The example which Comrie cites is the past tense of *saber*: *supe* and *sabía*. The 'resultative' explanation would claim that *supe* refers to the successful completion of 'realizing' or 'coming to know', i.e., 'finding out about something'; *sabía* refers, rather, to some time during the act of 'knowing' or 'coming to know'²⁷. Comrie argues that *supe* is not the 'result' of *sabía* but vice versa, that *sabía*, 'the state of knowing something', refers to the result of *supe*, 'realizing something'. (*ibid.*)

Bull reaches a similar conclusion which logically proceeds from the concept of cyclic/non-cyclic events and their phases. His formulation of the preterite and imperfect eliminates the need for special rules to deal with verbs like *supe/sabía* and *conoció/conocía*. 'To know', in the sense of possessing knowledge, and 'to know', in the sense of being acquainted with, are characteristically non-cyclic events since they are definable at their inception and they may be continued without beginning again. Thus, verbs like *conocer* and *saber* do not differ from verbs referring to other non-cyclic events. The preterite (*supe, conoció*) indicates initiative aspect or the beginning of knowing, while the imperfect (*sabía, conocía*) describes the event in progress. (1965, pp. 169–170)

A-LM differentiates the forms as follows (1962, p. 114):

The difference between the initiative phase of past events (shown by the preterit aspect in Spanish) and the continuative phase (shown by the imperfect aspect) is, in English, quite generally a lexical distinction, not a grammatical one.

26 See the statement by Lyons (1968) on p. 36 and the quotation from the A-LM text on p. 40 of this paper.
27 See example 12).

Examples given to illustrate this point include *supo* 'he learned', *sabía* 'he knew', *conoció* 'he met', and *conocía* 'he knew'. (ibid.)

Unfortunately, the Spanish speaker's way of organizing reality is thoroughly disguised by standard English translation as it is employed here. Bull (1965, p. 70) says:

English uses three different verbs: *to know*, *to meet*, and *to find out*. Two of these (*to meet* and *to find out*) label cyclic events and represent, consequently, a different way of organizing the same reality. As a result, it is improper to define the Spanish meaning by these translations.

In summary, (1) The imperfect aspect of the past tense expresses habitual or customary actions and describes a condition in the past. The problems inherent to translation of the Spanish imperfect into English are discussed in terms of the combination or separation of "progressive" and "habitual" meaning.

(2) The preterite aspect of the past tense represents action completed in the past, but it cannot express a situation with limited as opposed to unlimited duration. These two issues were seen to arise from classical oppositions in Greek of perfective/imperfective (differing in duration) and of imperfective/aorist (differing in completion).

A-LM's claim that "length of time has nothing to do with which aspect is used", a notion which combats classical notions, is discussed in light of several psycholinguistic experiments correlating aspect with duration.

In addition, the imperfective and perfective are contrasted, as are the present and imperfect and the preterite and present perfect. The imperfect is seen as a backshift of the present, and the issue arises of defining the perfective as 'resultative' but is attacked using as counterexamples the past tense forms of *saber* and *conocer*. These examples are seen to support Bull's system in which the preterite indicates initiative aspect while the imperfect describes the event in progress.

(3) Traditionally, the preterite indicates that an act began or ended. This concept is made more precise in the system developed by Bull (1960, 1965) in which the preterite indicates the initiative aspect of non-cyclic events and the terminative aspect of non-cyclic events. Such events are analogous to Stockwell et al.'s durative/non-durative events, but they avoid the problems associated with a dependence on time.

Purdue University
Dept. of Audiology and Speech Sciences
West Lafayette, Indiana 47907, USA

Deborah M. Rekart

References

- Armitage, Richard, Walter Meiden and Richard Neff (1975): *Fundamentals of Spanish Grammar*, Boston, Houghton Mifflin Company, 305 p.
- Barrera-Vidal, Albert (1972): *Parfait simple et parfait composé en castillan moderne*, Munich, Max Hueber Verlag, 350 p.
- Bronckart, J. P. and H. Sinclair (1973): "Time, Tense and Aspect", *Cognition* 2, 107-30.
- Bull, William E. (1960): *Time, Tense and the Verb: A Study in Theoretical and Applied Linguistics with Particular Attention to Spanish*, Berkeley, University of California Press, 120 p.
- (1965): *Spanish for Teachers: Applied Linguistics*, New York, The Ronald Press, 295 p.
- Comrie, Bernard (1976): *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*, Cambridge, Cambridge University Press, 143 p.
- Criado de Val, M. (1961): *Síntesis de morfología española*, (2nd ed.) Madrid, C.S.I.C., 186 p.
- Fish, Gordon T. (1961): "Review of Time, Tense and the Verb", *Hispania* 44, 366-67.
- Gili Gaya, Samuel (1973): *Curso superior de sintaxis española*, (11th ed.) Barcelona, Bibliograf, s.a., 347 p.
- Joos, Martin (1964): *The English Verb: Form and Meanings*, Madison and Milwaukee, The University of Wisconsin Press, 251 p.
- Lamadrid, Enrique E., William E. Bull and Laurel A. Briscoe (1974a): *Communicating in Spanish Workbook: Level One*, Boston, Houghton Mifflin Company, 247 p.
- (1974b): *Communicating in Spanish: Level One, Instructor's Guide: Class Plans and Tests*, Boston, Houghton Mifflin Company, 352 p.
- Lyons, John (1968): *Introduction to Theoretical Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press, 519 p.
- Miller, George A. and Philip N. Johnson-Laird (1976): *Language and Perception*, Cambridge, Mass., The Belknap Press of Harvard University Press, 760 p.
- Modern Language Materials Development Center (1962): *Audio-Lingual Materials: Spanish-Level Two*, New York, Harcourt, Brace and World, Inc., 337 p.
- Ramsey, Marathon Montrose (1894): *A Textbook of Modern Spanish*, (revised by Robert K. Spaulding) New York, Holt, Rinehart and Winston, 692 p.
- Stockwell, Robert P., J. Donald Bowen, and John W. Martin (1965): *The Grammatical Structures of English and Spanish*, Chicago, The University of Chicago Press, 328 p.

Introduction

Dans un précédent article¹, F. Redard avait proposé une description des conditions qui permettent à des enfants de 6 à 7 ans de découvrir les caractéristiques phonologiques de leur langue maternelle. Les considérations qui suivent s'inscrivent dans le même cadre d'étude des instruments heuristiques propres à favoriser l'apprentissage des langues maternelle et seconde, avec le support du Fonds national suisse de la recherche scientifique (crédit 1.200-0.75). Elles portent, en l'occurrence, sur l'observation des moyens dont disposent de très jeunes élèves dans le domaine de l'acquisition du lexique et surtout des opérations par lesquelles des relations sémantiques s'établissent.

Il faut d'emblée souligner que l'objectif d'une telle étude ne concernait pas l'élaboration à court terme d'une méthodologie plus cohérente du vocabulaire au degré inférieur. Ce projet reste acquis, certes, mais il suppose une maturation dont les techniques généralement en usage dans les classes ne portent guère la marque, ce sur quoi nous reviendrons plus bas.

Le travail accompli a permis de mettre en évidence les capacités et les limites inventives des enfants, mais aussi les possibilités objectives de déterminer par des procédures heuristiques le pouvoir de l'enfant sur le monde des mots et surtout la prise de conscience par l'enfant lui-même de ce pouvoir.

La recherche, soutenue par onze séances de préparation, a été volontairement limitée à deux classes de 2^e et 3^e année (7 à 9 ans), en raison de l'exigence d'une aptitude minimale à la lecture. Les observations ont porté sur un total de 39 élèves. Signalons encore que la collaboration des institutrices n'a pas été, pour des raisons administratives, compensée par une décharge horaire. Toutefois, l'inconsistance des programmes officiels en matière d'enseignement du vocabulaire a paradoxalement constitué un atout en permettant une libre initiative dans le cadre régulier de l'horaire.

1 Redard, F.: "La prise de conscience du système phonologique par de jeunes enfants francophones en milieu scolaire", *Bulletin CILA* 26, 1977, 31-46.

1. Les carences de l'enseignement actuel

Ainsi qu'on peut le constater pour les autres disciplines du français, les directives officielles et les commentaires relatifs aux objectifs de l'enseignement dit du vocabulaire définissent des perspectives éminemment constructives mais auxquelles ne correspondent, en réalité, que des moyens limités et pratiquement inadaptés au but visé. Trois éléments essentiels doivent être soulignés ici. Tout d'abord un certain irréalisme persistant dans les définitions habituelles des objectifs, irréalisme qui se traduit régulièrement par l'exigence précoce d'une "épuration" du langage. Cette disposition a pour corollaire la référence à une langue normative, cette dernière déterminant à son tour une pédagogie du "bon usage" et du "bel usage" confondus. Il conviendrait pourtant de faire la part des choses: si, comme le note G. Leroy², la multiplicité des formes du discours impose que soit défini un usage de référence, l'abus dont l'école se rend coupable en inscrivant cet usage dans une vaste "orthologie" linguistique n'est plus tolérable aujourd'hui. Le caractère multiforme du langage est déterminé par les composantes sociale, affective, économique, culturelle et psychologique de la situation. L'expression se construit spontanément, elle est fortement motivée. Les principes essentiels d'une méthodologie constructive de la langue maternelle découlent plutôt d'une véritable dialectique de la notion stricte de norme linguistique et de celle, à la fois implicite et actuelle, de convenance sociale. Exprimée d'abord en termes d'hypothèses, cette démarche a été reconnue comme particulièrement fructueuse par les institutrices qui ont assumé l'aspect pratique de l'expérience dans le domaine du lexique.

Selon H. Holec³, "l'origine de tous les défauts de l'enseignement actuel se trouve dans la conception fondamentale du lexique sur lequel il repose: les mots sont des unités isolées, ce qui implique que les sens des mots soient des entités autonomes (. . .). Le lexique, en fait, est vu comme une nomenclature, un répertoire de mots à l'intérieur duquel les unités ont un mode d'existence parfaitement indépendant, sont toutes placées au même niveau, et peuvent donc être choisies au hasard, présentées au hasard, révisées au hasard. Une telle conception fait évidemment disparaître tous les phénomènes qui résultent de l'existence d'une structuration systématique du lexique."

2 Leroy, G.: "De quelques implications pédagogiques", *Cahiers pédagogiques* 151, 1977, 28-32.

3 Holec, H.: *Structures lexicales et enseignement du vocabulaire*, La Haye, Mouton, 1974.

Il est vrai qu'actuellement les directives en matière d'enseignement du vocabulaire renvoient à une organisation thématique des mots proposés (la famille, les saisons, la maladie, etc.) et que le choix des unités devrait être motivé par l'expression en général. Il n'en reste pas moins que l'existence même d'une nomenclature délimitée constitue une contrainte — les mots de l'année doivent avoir été vus — et que, partant, les possibilités d'une relation permanente à l'expérience et aux besoins spécifiques déterminés par la vie sociale s'en trouvent considérablement restreintes. Un autre inconvénient lié à un répertoire est que le principe qui le définit — l'indice de fréquence des mots — permet d'établir un vocabulaire fondamental à l'aspect orthographique duquel les enseignants sont généralement très sensibles: le sens des mots étant, du fait précisément de leur fréquence, acquis par la majorité des élèves, c'est vers la maîtrise beaucoup moins évidente de la graphie que tendent les efforts. Le vocabulaire de base devient ainsi le lieu d'une confusion à partir de laquelle se construit tout le déficit lexical des enfants.

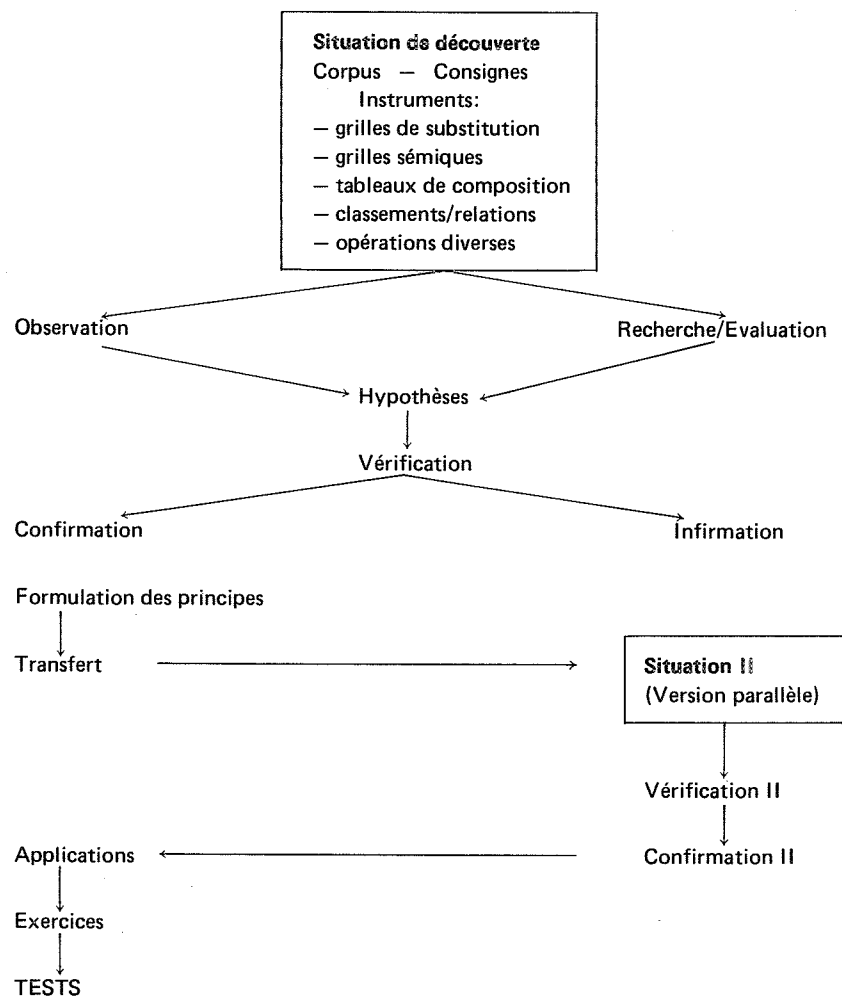
Enfin, c'est une lacune méthodologique qu'il convient encore de mettre au passif des conceptions actuelles en ce qui concerne le lexique: le problème fondamental de la définition ne faisant l'objet d'aucune mention spécifique dans les directives des programmes, il s'ensuit que le mot et la chose restent confondus. Les conséquences négatives d'une telle situation seraient peut-être négligeables si l'école ne posait pas par ailleurs des exigences ponctuelles en matière de connaissances grammaticales. Or, étant donné la réalité de ces exigences, et celle, bien affirmée, des prétentions culturelles de l'école, les risques sont grands de ne pouvoir satisfaire ni aux unes ni aux autres si l'enfant n'est pas sensibilisé à la distinction qu'il convient d'établir entre les objets de la langue et les objets du monde. Car à la question "Qu'est-ce qu'un cheval?" il y a, dans la classe, deux réponses à donner selon que la leçon est de grammaire ou de sciences: dans le premier cas, "cheval" sera un nom, masculin et singulier; dans le second, ce sera un "animal domestique pouvant servir de monture ou tirer un attelage" (Larousse, *Dictionnaire du français contemporain*). L'existence de dictionnaires de langue (qui définissent des mots) et de dictionnaires encyclopédiques (qui définissent des choses) constitue un argument d'autant plus motivant que ces ouvrages se trouvent aujourd'hui dans les classes. Encore faut-il avoir des raisons d'y recourir. Le fait que le dictionnaire soit si peu consulté n'est que la conséquence d'un défaut essentiel dans les conceptions de l'enseignement du vocabulaire. La correction de ce défaut entraîne spontanément une consultation régulière des ouvrages disponibles tout en fondant l'autonomie des sujets en matière d'acquisition des connaissances.

2. Quelques considérations relatives aux procédures heuristiques

La tendance à généraliser, dans différentes disciplines, les activités d'observation conduisant à la découverte par les élèves de faits de connaissance correspond non seulement à une heureuse réduction du discours didactique (le verbalisme magistral) mais encore — et corollairement — à la mobilisation de l'enfant dans la construction de son propre savoir. La mise en situation de recherche permet en effet l'élaboration d'hypothèses. Celles-ci, quand elles sont vérifiées, conduisent à la formulation de lois et à des essais de généralisation. Or, même schématiquement envisagée, une telle démarche est comparable à la démarche scientifique. Historiquement, cette dernière n'a rien de particulièrement nouveau. En revanche, le fait qu'elle tende à marquer jusqu'à la pédagogie des premiers degrés de la scolarité autorise l'espoir d'une mutation en matière d'enseignement de la langue maternelle. Aux conceptions dogmatiques qui caractérisent encore cet enseignement (voir le point précédent), on peut opposer les aspects les plus productifs des méthodes auxquelles les linguistes ont souvent eu recours. La découverte des structures essentielles et du fonctionnement de la langue ne renvoie pas nécessairement, du point de vue méthodologique, à des procédures sophistiquées. Au contraire, les instruments qui ont conduit à une meilleure connaissance de la langue et ceux qui permettent aujourd'hui aux enfants de découvrir les fonctions logico-mathématiques élémentaires, par exemple, sont souvent les mêmes (voir à ce propos les quelques annexes *in fine*).

Cette constatation découle des observations qui ont pu être faites dans les deux classes expérimentales. Il est dès lors possible d'envisager des modèles pédagogiques sensiblement plus dynamiques par rapport aux conceptions connues, puis le principe d'une généralisation de ces modèles. La trop lente évolution des idées en matière d'enseignement de la langue maternelle a déterminé la marginalité méthodologique de cette dernière dans l'école. Elle échappe ainsi aux efforts d'interdisciplinarité et de décloisonnement qui permettent de soumettre à un même traitement des problèmes relevant de domaines différents.

Qu'il s'agisse de lexique, de syntaxe ou d'orthographe, les élèves suivent une démarche faisant appel à l'observation, à l'évaluation des faits, à l'élaboration d'hypothèses, ceci à travers un débat orienté par son objet même, soit la découverte d'un principe, d'une règle. Le schéma suivant signale de manière simplifiée les aspects essentiels de la procédure.



3. Objectifs et thèmes de l'étude. Présentation de quelques aspects

Contrairement au projet initial qui prévoyait une observation en deux temps successifs correspondant aux années scolaires 1975–1976 et 1976–1977, le déroulement des activités s'est finalement concentré sur cette dernière période, les deux classes en cause (2^e année, Mlle Delachaux

et 3^e année, Mme Zahnd) opérant simultanément. Il devenait ainsi possible de comparer immédiatement les comportements respectifs d'enfants ayant un an de différence. Les hypothèses retenues étaient donc communes aux deux classes: il s'agissait de vérifier si, par des activités exploratoires — semblables dans l'esprit à celles qui ont déterminé l'étude dans le domaine de la phonologie — les enfants

- découvraient les conséquences sémantiques de certains types de relations établies à partir de leur propre répertoire verbal (antonymie, hyponymie, synonymie, etc.);
- recouraient à des procédés heuristiques originaux, c'est-à-dire non encore représentés dans la batterie des procédures de découverte utilisées par l'institutrice en vue des activités envisagées⁴.

Les thèmes d'activités ont été choisis en raison de leur fréquence dans les opérations les plus généralement attestées dans le discours des sujets parlants, soit:

- la définition (point de vue formel),
- la dérivation,
- la polysémie et les emplois métaphoriques,
- les niveaux (ou registres) de langue.

Il était enfin admis qu'une sensibilisation précoce aux relations intralexicales pouvait favoriser l'étude du vocabulaire dans le domaine de la langue seconde⁵.

Afin de pouvoir établir une synthèse aussi complète que possible des données de l'expérience, nous avons remis aux institutrices un questionnaire en 29 points couvrant tous les aspects effectivement abordés dans les classes. Le volume des informations ainsi recueillies correspond à un commentaire débordant manifestement le cadre d'un article de dimension moyenne. C'est pourquoi nous avons préféré, à un résumé général, l'exposé de quelques points dont la portée méthodologique peut offrir un éventuel intérêt pour le lecteur.

- L'un des objectifs de l'étude concerne précisément l'établissement d'un catalogue représentatif de l'ensemble des instruments heuristiques utilisables au degré élémentaire. On en trouvera quelques modèles en annexe.
- A ce propos, le lecteur aura sans doute remarqué que nos points de vue recoupaient en partie les thèses de H. Holec déjà cité. Bien que fortuit, ce rapprochement tendrait à confirmer la nécessité d'une conception globale mieux élaborée de l'enseignement du vocabulaire dans la double perspective de la langue maternelle et de la langue seconde.

3.1. Les sens des mots. Relation à l'aspect formel des définitions

Les procédés spontanément utilisés par les enfants pour définir un terme varient peu entre les deux classes. Le tableau suivant met toutefois en évidence une certaine diversité des moyens, phénomène dont les enseignants n'ont généralement que peu conscience.

Définition par:		Très souvent		Assez souvent		Rarement		Jamais	
		2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e
Synonymie	mot					x	x		
	paraphr.	x			x				
Antonymie (y c. par nég.)						x	x		
Comparaison		x	x						
Hypo/hyperonymie				x					
Mise en situation (en contexte)		x	x						
Finalité				x	x				

Il est intéressant de relever la cohérence entre le degré d'abstraction des procédés et les possibilités des enfants. Ceux-ci recourent naturellement aux opérations les plus concrètes (paraphrase, comparaison, recours à un contexte).

La maîtrise de moyens plus formels de définition est liée aux stades du développement de l'enfant. Fait significatif: le passage à l'abstraction s'appuie, en ce qui concerne les relations d'antonymie par exemple, sur les procédés qui, en mathématique, servent à nier une propriété (épais/non épais vs épais/mince). La démarche offre alors un intérêt supplémentaire né de l'opposition "mince/non épais", les enfants n'acceptant pas l'équivalence des termes. Ces observations ouvrent la voie à l'appréciation du caractère relatif des relations de contraires et de ses conséquences sur le plan des définitions (cf. annexe V). Nous concluons ce point par trois remarques d'ordre général:

- En prolongeant les activités relatives aux procédés mentionnés plus haut par des exercices convenablement structurés, les résultats gagnent en précision. En particulier, la systématisation des activités de classement met en évidence le rôle définitoire de ce type d'opération, car "classer c'est définir" (cf. annexes I et III).
- Une analyse ordonnée des constituants du sens (traits génériques d'une part, spécifiques de l'autre) favorise nettement une expression plus cohérente des définitions que produisent les enfants.
- La définition nominale (ou de mot) et la définition de chose semblent, quant à leur distinction, accessibles en 3^e année: "Une chaise et le mot "la chaise" ce n'est pas la même chose parce qu'on ne peut pas s'asseoir sur le mot". Cette performance a une portée considérable par rapport au métalangage grammatical, la reconnaissance des catégories dépendant en effet d'une telle aptitude.

3.2. Définitions et catégories grammaticales

Il y a un rapport attestable entre les catégories grammaticales et les moyens utilisés par les enfants pour définir. C'est ainsi que, dans les deux classes, les élèves recourent plutôt

- à la synonymie lorsqu'il s'agit d'un verbe (bondir/sauter),
- à la paraphrase et à la finalité pour les noms (colère/quand on est fâché; faucille/pour couper),
- à l'antonymie par négation pour les adjectifs (mince/non épais; grand/c'est pas petit).

Les activités relatives à cet aspect du lexique (le sens et la définition) ont conduit à des observations dont l'importance nous paraît majeure du point de vue méthodologique: ces activités déterminent en effet des *systèmes logico-sémantiques* restreints mais représentatifs des voies qui mènent les élèves à une meilleure organisation des relations précoces entre les données de l'expérience et la langue.

3.3 Rôle de la dérivation dans l'extension du lexique

Ce thème a suscité des jeux qui ont déterminé deux types de comportements corrélatifs (cf. annexes II et IV):

- La création, par préfixation ou suffixation, de mots inconnus jusqu'alors (attestés ou non dans le lexique, ce fait n'ayant ici aucune importance) a eu pour effet une prise de conscience par l'enfant de son pouvoir sur la langue mais en même temps des contraintes et des limites qu'elle lui impose. La découverte que la généralisation d'une

règle de dérivation, par exemple, pouvait produire des formes originales et définissables constitue un argument extrêmement stimulant. Le recours au dictionnaire permet ensuite un bilan conforme à la réalité lexicale. Ces activités étaient fondées sur des suites logiques du type:

si $\frac{\text{sauter}}{\text{sautiller}}$ et que $\frac{\text{boiter}}{\text{boitiller}}$ et que . . . , alors $\frac{\text{chanter}^6}{\text{*chantiller}}$

- b) La consultation du dictionnaire correspond à une auto-motivation: la création d'un terme ayant le poids d'une hypothèse, la vérification de cette dernière appartient au jeu dans lequel toute confirmation équivaut au gain d'un fait de connaissance. A ce jeu, les enfants ont acquis l'habitude du recours aux sources d'information tout en fondant le principe d'une première forme d'autonomie en matière d'acquisition du savoir.

3.4. Quelques remarques sur la polysémie

Cet aspect du vocabulaire s'est révélé, pour les deux classes en cause, particulièrement délicat à traiter. Relevant du plan général de l'homophonie, le phénomène polysémique renvoie très vite à des arguments qui tiennent aussi bien de la rhétorique (du pain sur la planche) ou de l'emploi métaphorique que de l'homonymie (pain, pin, peint, . . .) à quoi elle tend à s'opposer. Ces éléments introduisent dans les activités de la classe des problèmes qui rejoignent dans une certaine mesure ceux que pose la construction de l'abstraction (voir la question de la définition). Ils s'en distinguent toutefois en ce sens que les ressources naturelles des enfants se sont avérées ici nettement plus limitées, contrairement à ce qu'il a été possible d'observer ailleurs. D'une part, l'étroite relation des enfants au réel conduit ceux-ci à la représentation concrète des figures (perdre la tête = avoir la tête coupée). D'autre part, les contraintes contextuelles (cohésion de la phrase) tendent à limiter la perception des sens possibles du mot à une signification étroitement solidaire de la situation.

C'est en constituant collectivement et artificiellement des séries paradigmatiques qu'il a été possible d'obtenir quelques résultats (cf.

6 Cette stratégie reproduit l'un des principes fondamentaux de l'acquisition du langage chez le petit enfant; elle est à l'origine des "fautes intelligentes". Celles-ci sont en effet la marque d'une activité interne, soit la généralisation d'une règle de production. Les formes "nous disons/*vous disez", "nous faisons/*vous faisez" (sur le modèle de "nous chantons/vous chantez", etc.) attestent la précocité de cette activité. La correction intervient par la prise de conscience de la disjonction par rapport à un modèle de référence (l'adulte ou, comme c'est le cas ici, le dictionnaire).

annexes V à VII). Mais individuellement, les enfants semblent éprouver une réelle difficulté à reconnaître le statut polysémique d'un mot. Les activités ont toutefois permis une sensibilisation des élèves à la nature du problème et, dans certains cas, des initiatives personnelles très positives.

Conclusion

Cet aperçu d'une étude fondée sur l'observation des conditions qui permettent aux enfants du degré élémentaire de découvrir certains aspects du lexique à partir de leur propre répertoire verbal autorise un premier bilan dont les points les plus importants ont été soulignés par les institutrices elles-mêmes dans leurs conclusions.

1. Les activités proposées ont entraîné une extension du lexique chez tous les élèves en ce qui concerne le vocabulaire dit disponible et chez la moitié d'entre eux en ce qui concerne le vocabulaire dit actif.
2. Ces activités ont développé les aptitudes spécifiques que requièrent les domaines de la définition et de la compréhension du sens. Les échanges sont devenus plus "rentables" et les définitions proposées par les enfants ne se confondent plus avec des explications "longues et embrouillées".
3. L'encouragement à l'invention et à la créativité lexicales a développé des procédures qui tendent à devenir communes à plusieurs disciplines.
4. A la modification des principes méthodologiques a correspondu un changement qualitatif de la relation maître-élèves: l'enseignant n'est plus un distributeur de savoir mais un "participant à la discussion".
5. Le recours à des techniques fondées sur les instruments de découverte détermine une participation active de l'élève à l'acquisition de ses propres connaissances. Ces techniques favorisent en outre "une meilleure compréhension du monde par le langage".

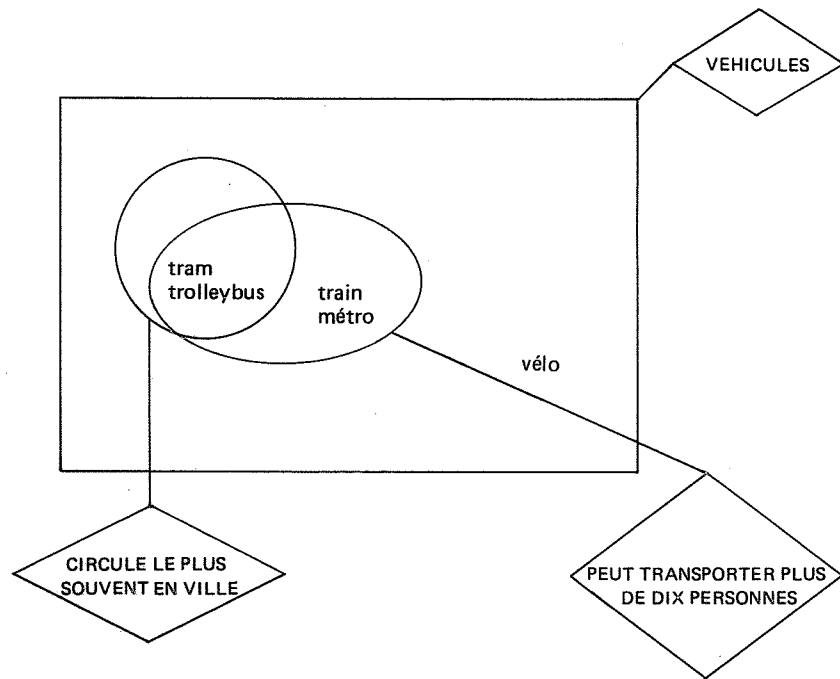
Ces conclusions, toutes positives qu'elles paraissent, ne doivent pas pour autant dissimuler la réalité de certaines difficultés ni les limites du possible dans les premières années de la scolarité. Mais une comparaison globale avec les conceptions actuelles en matière d'enseignement du vocabulaire permet au moins de déduire que les aptitudes fondamentales des enfants sont très généralement sous-estimées. Une telle situation ne met pas en cause les enseignants eux-mêmes, mais bien plutôt les exigences pédagogiques dues à la prééminence de l'écrit qui éloignent l'enfant de sa véritable langue.

Ecole normale
CH 2000 Neuchâtel

Charles Muller

ANNEXE I

Structuration (Traits génériques/spécifiques). 2^e année



ANNEXE II

1^o *THEME DE DEPART:* re | jouer
dé |

2^o *EXTENSION:* re | jouer
dé | tourner
mettre
poser

3^o *Tableau A*

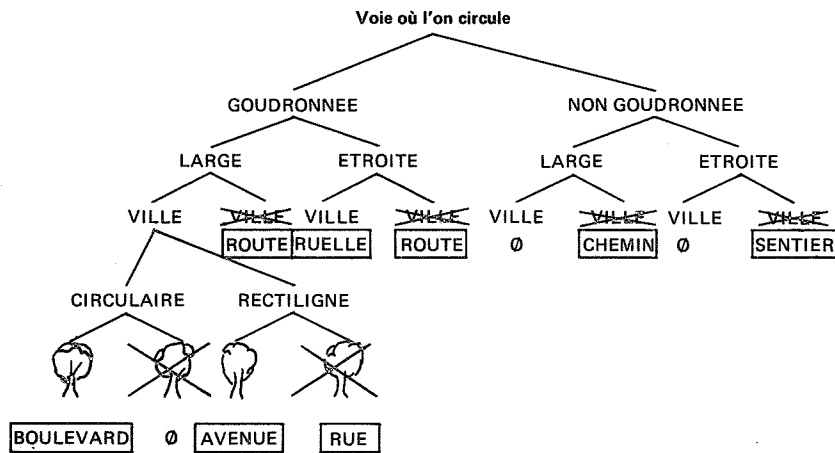
	jouer	tourner	tirer	mettre	prendre	poser
re						
dé						
mé						

4^o *Tableau B*

	jouer	tourner	tirer	mettre	prendre	poser	priser	primer
re (ré)	X	X	X	X	X	X	X	X
dé	X	X		X		X		X
mé					X		X	
é			X	X	(X)			
o(p)				X		X		X
con (com)		X		X	X	X		X
sur					X			
sup						X		X
ap					X	X		
sou			X	X				

ANNEXE III

Structuration (Traits génériques / spécifiques). 3e année



ANNEXE IV

DERIVATION

* dé	*valiser	donner une fortune
—	tourner	aller droit
—	*corer	—
—	rouler	enrouler
—	chausser	chausser
—	tendre	tendre, étendre
— s	espérer	espérer
—	coller	coller
—	monter	monter
—	faire	faire
—	nier	—
—	lier	lier
—	battre	rester tranquille
—	*truire	construire
—	coudre	coudre
—	ranger	ranger
—	gager	engager
—	ménager	emménager
—	loger	loger
—	camper	rester

N.B. Les morphèmes marqués de l'astérisque sont des morphèmes liés (avec ou sans signification propre) par opposition aux morphèmes libres.

ANNEXE V

	Vin	Partie		Linge	Nom de famille	Prénom	Couleur	Propre	non écrit	pâte
		de l'oeuf	de volaille							
On peut battre le blanc en neige		X								
Je ne mange que le blanc du poulet			X							
Avec la fondue, mon papa boit du blanc.	X									
Prenez un feuille blanche									X	
Maman lave le blanc avec Omo.				X						
Dash lave plus blanc.								X		
Monsieur Blanc.					X					
Quand tu as appris cette nouvelle, tu es devenu tout blanc.										X
Blanche est une gentille petite fille.						X				
Mets ton pull blanc.							X			
Contraire contextuel	rouge	jaune	la cuis- se	les cou- leurs	/	/	/	/	écrit	rouge

ANNEXE VI

Synonymie et polysémie

"BON"

1. juste – agréable – beau – délicieux – racé – alors – billet – d'accord – gentil – véritable – prêt – valable – coûteux – efficace – intéressant – doué – généreux – grand – fidèle.

Exemple: un bon élève → doué
un bon ami → véritable
un bon bain → agréable

2. *Constitution d'un tableau* (voir annexe VII)

3. Distinctions

- a) un bon remède: un remède efficace
un bon remède: un remède agréable au goût
b) un bon moment: longtemps (je t'ai attendu un bon moment)
un bon moment: agréable (passer un bon moment ensemble)
c) un bon chien: un chien fidèle, affectueux
un bon chien: un chien efficace pour la chasse

4. Contraires

- une bonne réponse → une réponse *fausse*
un bon gâteau → un *mauvais* gâteau
un homme bon → un homme *méchant*

ANNEXE VII

Polysémie de "bon"	billet	d'accord	important	délicieux	efficace	agréable	véritable	gentil	heureux
Quelle <i>bonne</i> odeur						X			
<i>Bon</i> anniversaire									X
Un <i>bon</i> remède				X	X	X			
Cet homme est <i>bon</i> avec les mendiants								X	
Un <i>bon</i> camarade						X	X	X	
Un <i>bon</i> pain						X			
Une <i>bonne</i> réponse					X				
Un <i>bon</i> pour un achat de 10 Fr.	X								
Je t'attends depuis un <i>bon</i> moment			X						
<i>Bon!</i> Tu as raison		X							

Kommunikationsfähigkeit. Ein Lernziel und seine Probleme

Bei der anstehenden Problematik handelt es sich, mathematisch gesprochen, um eine Gleichung mit drei Unbekannten. Hierüber kann auch unser alltäglicher, fast zur Routine gewordener Umgang mit und die Auftretenshäufigkeit von Begrifflichkeiten wie Kommunikation, Fähigkeit und Lernziel nicht hinwegtäuschen. Angesichts des häufigen Gebrauchs des Terminus Kommunikation beispielsweise im fachdidaktischen Kontext – "Thus, 'communicative language teaching' aims to develop 'communicative competence' or 'communication skills'; pupils must acquire the 'ability to communicate', that is, to 'use language as a means of communication' or 'for communicative purposes'. They need 'communication practice', through 'communication drills' or 'natural communicative use' "¹ – ist die Befürchtung, dass man es in Kürze nur noch mit einem "schwammigen Modewort"² zu tun haben wird, wohl begründet. An anderer Stelle erwähnte ich bereits die Funktion von Leerformeln. Und die Termini Kommunikation, Kommunikationsfähigkeit eignen sich ebensogut als Leerformeln wie die Terme Struktur, Transformation und Situation³. "Leerformeln vermögen auch funktional für die Vermeidung oder Verringerung innerer und äusserer Konflikte bei Trägern von bestimmten sozialen Rollen zu sein, wenn das faktische Handeln nicht mit den internalisierten Normen und den Erwartungen an die soziale Rolle übereinstimmt⁴." In der Praxis begegnet man ja folgendem Dilemma. Einerseits führt der Rekurs auf 'theoretical terms' häufig zu einer Verselbständigung derselben von der Unterrichtspraxis vor Ort, andererseits aber reduziert die Übertragung theoretischer Begriffe auf pädagogisch verantwortete Handlungsvollzüge deren semantische Offenheit. Auf diesen Punkt wird später noch einmal zurückzukommen sein.

In der Sprach- und Kommunikationswissenschaft und, soweit ich dies überblicken kann, in der Curriculumforschung hat man es ganz allgemein nicht mit 'fertigen' Gegenständen zu tun, die nur noch aufgelesen werden müssen, sondern mit Phänomenen, welche zuallererst Produkte leitender

1 Littlewood, W. T.: "Defining 'Communication' in Foreign Language Teaching", *Linguistische Berichte* 52, 1977, 83.

2 Lübke, D.: "Lernziel 'Kommunikationsfähigkeit' – Probleme und Lösungsvorschläge für die Praxis", *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 22, 1975, 291.

3 Heindrichs, W.: *Exercices structuraux. Linguistik und Verwertung im Französischunterricht*, Bonn, Dissertation, 1976, 28.

4 Degenkolbe, G.: "Über logische Struktur und gesellschaftliche Funktionen von Leerformeln", *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 17, 1965, 336.

Erkenntnis- und Forschungsinteressen sind. Auf die Rolle der Modellbildung in der Sprachwissenschaft wies P. Hartmann mehrfach hin, u.a. auch in seinen auf Grund ihrer thematischen Nähe zu obiger Problematik besonders relevanten *Bedingungen sprachlicher Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Zum einen sei für eine Berücksichtigung der Sprache bei der Sozialisation und Gesellschafts- (oder Gruppen-)bildung, für die kommunikativen Leistungen also, eine Mehrzahl von Behandlungsebenen und Gesichtspunkten festzulegen. "Andererseits ist die Sprache auch unmittelbar erkennbar als ein ausgeübtes, gelerntes und gekanntes Verfahren, das im Wege einer entsprechenden – isolativen – Behandlung auch als eigenwertiger Erkenntnisgegenstand angesehen werden kann, wie z.B. in den meisten Ansätzen der Sprachwissenschaft. Es ist aber zu bemerken, dass eine solche "Verdinglichung" (Idealisierung) nur per abstractionem erfolgt, indem die Sprache aus einem Verfahrens- und Wirkungskomplex herausisoliert wird: eben aus der kommunikativ wirksamen Verfahrensgesamtheit⁵." Man kann demnach nicht von *der* Sprache reden und genausowenig kann die Rede von *der* Kommunikation bzw. *der* Kommunikationsfähigkeit sein. Selbst der Begriff des Lernziels bedarf, wie sich noch herausstellen wird, stets der Reflexion von Modellentwürfen. Solange diese nicht kenntlich gemacht sind, operieren wir mit einer Gleichung und drei Unbekannten.

Die Komplexität des Lernziels Kommunikationsfähigkeit soll unter Rückgriff auf drei Prinzipien entfaltet werden, die sich in einem anderen Zusammenhang bereits – Ausspracheschulung und Sprachlernforschung – als sinnvoll für die Analyse und Entwicklung von Sprachlernmaterialien erwiesen haben⁶. Diese drei Prinzipien heissen Reduktion, Transposition und Deduktion, wobei die Reduktion auf das Verhältnis zwischen alltagssprachlicher Kommunikation ('Original'-Kommunikation) und unterrichtlicher Kommunikation ('Modell'-Kommunikation), die Transposition auf das Verhältnis zwischen Beschreibungs- und Lerndaten, die Deduktion auf den curricularen Implikationszusammenhang von Lernziel-, Lerninhalts-, Lernorganisations- und Lernkontrollentscheidungen verweist. Es wäre nun abwegig zu behaupten, die vorgeschlagene Trichotomie stelle an sich eine Neuerung dar. Wenn W. T. Littlewood sein spezielles Augenmerk darauf richtet, "to illuminate in a meaningful way the relationship between our 'communicative' classroom activities, and the

5 Hartmann, P.: "Bedingungen sprachlicher Kommunikation im Fremdsprachenunterricht", *Neusprachliche Mitteilungen* 27, 1974, 147.

6 Heindrichs, W. & M. Kummer: "Ausspracheschulung und Sprachlernforschung", in H. P. Kelz (Hrsg.): *Phonetische Grundlagen der Ausspracheschulung I*, Hamburg, Buske, 1977, 1–10.

communicative activity for which the learner is being prepared, specifying how they resemble it and how they differ, as a prerequisite to considering their place in a communicative teaching methodology"⁷, umschreibt er das Reduktionsphänomen. F. Debyser seinerseits argumentiert auf der Ebene der Transposition, wenn er davor warnt zu glauben, "que le modèle de description, le modèle de présentation (ou d'enseignement) et le modèle d'acquisition (ou d'apprentissage) ne font qu'un"⁸.

Im Falle von Transposition, Reduktion und Deduktion handelt es sich um analytische Kategorien, die kein zeitliches Nacheinander bei der empirischen Arbeit suggerieren sollen. Unter dem Begriff Empirie vereinige ich in diesem Zusammenhang die Planung, Durchführung und den Abschluss sämtlicher Unterrichtsveranstaltungen, in denen eine Zielsprache eingeführt oder diese vervollkommen wird.

Insofern als unterrichtliche Veranstaltungen *per definitionem* immer ein pädagogisches Geschäft darstellen, muss gewährleistet sein, dass die genannten Prinzipien sich gegenstandsadäquat orientieren und den pädagogischen Forschungsbeitrag einschliessen. Bislang hingegen gilt: "Neue methodische Entwicklungen haben ihren Ausgang vorwiegend von Fortschritten der wissenschaftlichen Linguistik, der rationalen Analyse des erwünschten Schülerverhaltens und dem Erscheinen technischer Hilfen für den Sprachunterricht genommen. Die pädagogische Forschung hat zur Entwicklung der fremdsprachlichen Methodik sehr wenig beigetragen, abgesehen von allgemeinen Kenntnissen über die Konstruktion von Leistungstests, über die Rolle der Fremdspracheneignung im Lernprozess und über die Psychologie der Zweisprachigkeit"⁹. Eine aufgeklärte Sprachlernforschung erhebt die Faktorenkomplexität des pädagogischen Feldes zum Postulat.

Reduktion

M. Geiers Bestimmung des Begriffs 'Kommunikation' scheint mir eine günstige Ausgangsbasis für die weiteren Überlegungen zu bilden. "Als alltäglich-vorwissenschaftlicher Begriff wird er meist mit jener Vagheit, Inkonsistenz und Mehrdeutigkeit verwendet, die für alltagssprachliche

7 Littlewood, W. T.: op.cit., 85.

8 Debyser, F.: "Grammaire et exercices grammaticaux", *Migrants Formation* 7, 1974, 3.

9 Flechsig, K.-H.: "Forschung im Bereich des Fremdsprachenunterrichts", in K. Ingenkamp (Hrsg.): *Handbuch der Unterrichtsforschung. Teil III. Unterrichtsforschung in Schule und Hochschule*, Weinheim, Berlin, Basel, Beltz, 1971, 3256.

Begriffe allgemein kennzeichnend sind, und tritt dabei doch mit dem Nimbus wissenschaftlicher Exaktheit auf"¹⁰. Diese Unterscheidung zwischen der alltäglich-vorwissenschaftlichen und wissenschaftlichen Behandlung des Kommunikationsbegriffs lässt sich nun in unseren Kontext wie folgt übertragen. Wir werden bei der Deskription der 'Original'-Kommunikation typologische Ansätze von modelltheoretischen Entwürfen trennen müssen.

Typologisch sollen jene Ansätze heissen, die den Kommunikationsprozess unbefragt, alltäglich-vorwissenschaftlich also, voraussetzen und diesen nach manifest werdenden Gesichtspunkten klassifizieren. Mittlerweile liegt eine Reihe verschiedener Typologisierungen vor, so etwa diejenige von H. Henne. Er empfiehlt, den Kommunikationsprozess nach der Kommunikationspartner-Konstellation (interpersonale Kommunikation, Gruppenkommunikation, Massenkommunikation), der Kommunikationsform (monologische, dialogische), dem gesellschaftlichen Kontext (asymmetrische Kommunikation, symmetrische Kommunikation), dem Reflexions- und Anweisungsgrad der Kommunikation (kommunikatives Handeln, metakommunikatives Handeln), dem situationellen Kontext (Nahkommunikation, Fernkommunikation) und der Medienspezifik (direkt, indirekt) aufzuschlüsseln¹¹. Auf dem Hintergrund fremdsprachendidaktischer Überlegungen und daher unserer Thematik besonders verpflichtet begreift D. Möhle den Kommunikationsprozess als einen Komplex aus einer Reihe isolierbarer Faktoren: dem Sprachmaterial (Lautmaterial, Wortschatz, Strukturen), den Fertigkeiten (Verstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben), dem Grad der selbständigen Beherrschung dieser Fertigkeiten (reproduktiv, produktiv), dem Kommunikationstyp (mündlich, schriftlich/dialogisch, monologisch/ mit oder ohne Partnerkontakt/ situationsgebunden, situationsunabhängig) und dem Kommunikationsbereich (Alltagssituation, Sachzusammenhänge, Problemstoffe)¹².

In der Regel belässt man es nicht bei der rein deskriptiven Aufzählung der verschiedenen Aspekte. Selbst Vertreter einer als deskriptiv etikettierten 'modernen Sprachwissenschaft' setzten eindeutige Prioritäten. Sie entschieden sich auf Grund onto- und phylogenetischer Argumente für die

10 Geier, M.: "Modelle der Kommunikation – Ein Überblick über theoretische Versuche, ein alltägliches Phänomen zu begreifen", in J. Kramer (Hrsg.): *Bestandsaufnahme Fremdsprachenunterricht. Argumente zur Reform der Fremdsprachendidaktik*, Stuttgart, Metzler, 1976, 151.

11 Henne, H.: *Sprachpragmatik. Nachschrift einer Vorlesung*, Tübingen, Niemeyer, 1975, 7–8.

12 Möhle, D.: "Zur Beschreibung von Stufen der Kommunikationsfähigkeit im neusprachlichen Unterricht", *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 22, 1975, 6.

vorrangige Analyse 'gesprochener Sprache'. Das methodische Gewicht wurde, zumindest programmatisch, auf die Ausbildung der 'expression orale' gelegt. Auch dies ist, ähnlich wie der Kommunikationsbegriff, ein reichlich konturschwacher Terminus. "Cette notion 'expression orale' recouvre, d'une part, toutes les activités pédagogiques se proposant de développer l'automatisme 'parler', que ce soit le cours de conversation libre destiné à l'étudiant de niveau avancé ou la leçon audio-visuelle faite au débutant, et, d'autre part, tous les moments d'une leçon de langue parlée, qu'ils soient d'imitation ou de réemploi. C'est une notion compréhensive, dont le sens pourrait englober les intitulés de cours suivants: cours oral, conversation, conversation libre, conversation dirigée, conversation spontanée, apprentissage de la langue parlée (orale), cours au moyen d'une méthode audio-visuelle ou audio-orale, exercices oraux, etc.¹³." Hinzu kommen Schwierigkeiten einmal didaktisch-methodischer, dann beschreibungstechnischer Art. Unter didaktisch-methodischem Gesichtspunkt gilt es, lautlich rezeptives vs. schriftlich rezeptives und lautlich produktives vs. schriftlich produktives Hör-Sprechverhalten wieder in die rechte Balance zu bringen. Präzis gesprochen und auf die lautsprachliche Kommunikation bezogen bedeutet dies, dass eine Überbetonung sinnvollen Sprechens zu Ungunsten verstehenden Hörens überwunden werden muss. Voraussetzungen hierfür sind die Entwicklung einer Theorie des Hörverstehensaktes, die verfeinerte Modellierung der zielsprachlichen 'speech perception' sowie schliesslich die systematische Beschreibung, Aufbereitung und Archivierung von Hörtexten.

Der Begriff gesprochene Sprache ist ein 'technical term', wie ja auch die Begriffe 'conversation', 'discourse', 'utterance' etc. 'technical terms' und damit erklärungsbedürftig sind. Wir werden uns prinzipiell darüber verständigen müssen, ob wir uns auf der Ebene der oralen Konzeption ('code parlé') oder der oralen Realisation ('code phonique') bewegen. Oral konzipierte Texte werden unter spezifischen Redebedingungen produziert, nur oral realisierte Texte nicht. Einige dieser Redebedingungen sind nach L. Söll, dass a) Sprecher und Hörer an einer aussersprachlichen Situation partizipieren, b) Gestik und Mimik mit der Textsyntax interagieren, c) der zeitlich lineare Ablauf des Sprechens nicht revidiert werden kann und d) die Planungszeit relativ begrenzt ist¹⁴. Wie relativ begrenzt die für orale Textproduktionen zur Verfügung stehende Planungszeit aber auch ist, so

13 Huot Tremblay, D.: *Vers une technique d'analyse de l'enseignement de l'expression orale. Contribution à la didactique analytique de l'enseignement du français langue seconde ou étrangère*, Québec, C.I.R.B., 1974, 4.

14 Söll, L.: *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*, Berlin, Schmidt, 1974, 14–16.

geht dem Äusserungsakt doch auf jeden Fall ein prälokutiver Akt voraus. "Im Rahmen dieses prälokutiven Akts *konzipiert* der Sprecher den Äusserungs-, propositionalen, illokutiven (und ggf. perlokutiven) Akt, ob er ihn nun realisiert – oder nicht realisiert¹⁵." Diesem prälokutiven Akt entspricht auf der Hörerseite ein präauditiver Akt. Der Hörer antizipiert die Intention(en) des Sprechers.

Trotz dieser Sprech- und Hörschulung und vielleicht auf Grund der oben genannten Redebedingungen liegen der Realisation oral konzipierter Texte bestimmte Verfahrenstechniken zugrunde. Anakoluthe, Ellipsen, Parallelismen, Satzsegmentierungen, Parataxen, Abtönungspartikel u.v.a.m. vermitteln zunächst einen diffusen Eindruck von dem äusseren Erscheinungsbild gesprochenen Sprache, jedenfalls diffus genug und auf den ersten Blick derart unsystematisch, dass ihre Abbildung in den Grenzen der 'Modell'-Kommunikation unmöglich erscheint. Diffus aber ist die vertextete Rede nur, solange man sie von dem geteilten Erfahrungswissen kommunizierender Individuen abtrennt, solange man davon absieht, sie in die originale Redesituation zu reintegrieren. Hier existiert übrigens ein allgemeines methodologisches Problem dergestalt, "dass die *ausschliessliche* Wahl rangniedriger Ebenen bei der Konstitution handlungstheoretischer Objektbereiche die Verwendbarkeit der zu erwartenden Ergebnisse im Sinne einer Orientierung sozialer Wahrnehmung und sozialen Handelns mindert¹⁶." "Eine der Schwierigkeiten bei der Didaktisierung gesprochenen Sprache, gesprochene Sprache im Sinne oral konzipierter und phonisch realisierter Texte, liegt mithin darin begründet, dass der Lerner nur solche Texte verstehensgemäss erfahren und reproduzieren kann, in denen die Intention(en) und bis zu einem gewissen Grad auch die Identität der Lehrwerksprecher voll ausformuliert sind. Deshalb dominiert in der 'Modell'-Kommunikation eine besondere Varietät gesprochenen Sprache: die "spoken prose¹⁷."

Beobachtung, Klassifikation und Beschreibung sind die massgeblichen Operationen, die in das Paradigma der typologischen Analyse kommunikativen Verhaltens eingehen. Indem modelltheoretische Ansätze darüber hinaus mindestens die Formulierung von Hypothesen und die Angabe von Bedingungen verlangen, definieren sie sprachkommunikatives Handeln als eine besondere Form gesellschaftlicher Praxis. Bei der Beschreibung der 'Original'-Kommunikation orientiere ich mich an Vorarbeiten G. Unge-

15 Henne, H.: op.cit., 73.

16 Bayer, K.: *Sprechen und Situation. Aspekte einer Theorie der sprachlichen Interaktion*, Tübingen, Niemeyer, 1977, 76–77.

17 Abercrombie, D.: *Studies in Phonetics and Linguistics*, London, Oxford University Press, 1971, 9.

heuers auf diesem Gebiet¹⁸. Im Anschluss hieran werde ich versuchen, einiges zur Bedeutung der explizierten Hypothesen und Bedingungen für die anstehende Problematik auszuführen.

Die Angabe der Bedingungen vereindeutigt, welche Grössen, Begriffe in den Prozess der Theoretisierung mit hineingenommen werden. G. Ungeheuer setzt zwei Bedingungen an: den Begriff von Individuen, die äussere und innere Handlungen verantworten, und den Begriff der realen Welt, der diese Individuen angehören, über die sie ihre Erfahrungen sammeln¹⁹. "Menschliche Individuen sind immer in Gemeinschaftshandlungen begriffen; ein Mittel zur Koordination von Gemeinschaftshandlungen ist sprachliche Kommunikation; Gemeinschaftshandlungen haben ihre Ziele entweder im Bereich der beobachtbaren Welt oder in der subjektiven Welt, d.h. in der Welttheorie der Individuen²⁰." Nach Hypothese I beziehen sich die Sätze einer Kommunikationstheorie auf interagierende Individuen. Somit ist der primär dialogische Charakter sprachlichen Handelns verbürgt. Im dialogischen Gespräch sollte es prinzipiell möglich sein, dass der Hörende die Sprecherinitiative und der Sprecher die Hörerrolle übernimmt, sich damit der 'kommunikativen Dominanz' des Sprechers unterwirft, dass ein Gespräch von jedem der Beteiligten eingeleitet und jeder der Beteiligten auf die Rechtfertigung seiner Aussagen hin befragt werden kann. In Hypothese II bestimmt G. Ungeheuer die Funktion sprachlicher Kommunikation im Sinne einer andere Gemeinschaftshandlungen koordinierenden Gemeinschaftshandlung mit einer primären Inhaltsebene (mitgeteilte Inhalte), einer sekundären Inhaltsebene (Mitteilungsmotive) und einer tertiären Inhaltsebene: "vom Hörer aufgrund zusätzlicher Kenntnisse vorgenommene Einordnung von Textinformation in umfassende Zusammenhänge²¹." Die 'materiale' Komponente oder auch das Primärthema der Verbalinteraktion wird immer erst durch eine 'modale' Komponente, das Wie der Äusserung, eingelöst, wobei prinzipiell ein Scheitern des kommunikativen Geschäfts nicht auszuschliessen ist. Hypothese III spezifiziert die sprachliche Kommunikation zwischen Individuen als Koordination innerer Handlungen im Gegensatz zu all jenen Theorieentwürfen, die den interpersonalen Signalaustausch auf ein problemloses De- und Enkodieren semantisch eindeutiger Texte reduzieren. In der durch Sprechen und Hören vermittel-

ten Interaktion "ist Handlungsziel nicht das Verstehen von Sätzen, sondern das Verstehen der kommunizierenden Personen, wenn auch dieses durch Satzverständnis vermittelt ist²²." Nach Hypothese IV dürfen die von der Linguistik angebotenen Sprachsysteme nur Anspruch auf die von derselben Linguistik als Beschreibungsgrundlage gewählte Empirie erheben, die in der Regel keine im Sinne der drei oben genannten Hypothesen ausgewiesenen kommunikativen Elemente enthält.

Während die typologischen Ansätze sich primär über Auswahl und Gewichtung gewisser Teilaspekte der 'Original'-Kommunikation auf den zielsprachlichen Unterricht auswirken, markieren modelltheoretische Entwürfe in viel stärkerem Masse die Grenzen schulischer Kommunikation selbst. Denn insofern als diese in der Regel auf Grund eines faktischen Wissens- und Fertigungsgefälles zwischen Lerner und Lehrer verzerrt, verwaltet und in Ermangelung einer "Vitalmotivation"²³ künstlich ist, widerspricht sie den in den obigen vier Hypothesen enthaltenen Merkmalen sprachlicher Gemeinschaftshandlungen. Schulische Kommunikation als Sozialisation unter erschwerten Bedingungen.

In der didaktisch-methodisch organisierten Zielsprachenkommunikation überlappen sich wenigstens drei verschiedene Beziehungsebenen: das in nicht authentischen Lernmaterialdialogen beschriebene Verbalverhalten künstlicher Sprecher-Hörer, der Kontakt zwischen den über Medien vermittelten Text-, Lerninformationen und den Lernenden und schliesslich der Lehrer-Lerner Bezug. Bis zum Erreichen des Lernziels Kommunikationsfähigkeit werden den Probanden also drei Übergangskompetenzen abverlangt, welche sämtlich dem Primat des Lernens unterstehen. Die privilegierte Lerninstitution ist die von F. Wellendorf als 'soziale Lebenswelt' definierte Schule. "Aus der Tatsache, dass Schule eine soziale Lebenswelt ist, folgt aber auch: keine Handlung oder Handlungssequenz und keine Interaktion in der Institution Schule ist verständlich, wenn man den situativen Kontext, die 'Szene' nicht kennt, in der sie ihren Platz haben²⁴." In besonderem Masse trifft F. Wellendorfs Aussage auf ein

18 Ungeheuer, G.: "Kommunikationssemantik. Skizze eines Problemfeldes", *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 2, 1974, 1-24.

19 Ungeheuer, G.: *Sprache und Kommunikation*, Hamburg, Buske, 1972, 13.

20 Ungeheuer, G.: op.cit., 13-14.

21 Ungeheuer, G.: op.cit., 119.

22 Ungeheuer, G.: "Was heisst 'Verständigung durch Sprache'? Vortrag gehalten bei der Jahrestagung des Instituts für deutsche Sprache", *Sprache der Gegenwart. Schriften des Instituts für deutsche Sprache. Jahrbuch 1972*, 30.

23 Reiserer, H.: "Einige Überlegungen zum Theorie-Praxis-Bezug in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern", in H. Reiserer (Hrsg.): *Fremdsprachen in Unterricht und Studium. Hochschuldidaktische Konsequenzen und schulische Relevanz*, München, Kösel-Verlag, 1974, 185.

24 Wellendorf, F.: "Über die Bedeutung der Psychoanalyse für eine Theorie der schulischen Sozialisation", in H. Walter (Hrsg.): *Sozialisationsforschung. Bd. I. Erwartungen, Probleme, Theorieschwerpunkte*, Stuttgart-Bad Cannstatt, Frommann-Holzboog, 1973, 202.

Merkmal der dritten Beziehungsebene zu: die ritualisierte 'phraséologie scolaire' und die dieser zugrunde liegenden pragmatischen Regeln. Eine dieser Regeln könnte wie folgt definiert werden: "Any declarative or interrogative is to be interpreted as *command to do* if it refers to an action or activity which teacher and pupil(s) know ought to have been performed or completed and hasn't been"²⁵.

Transposition

Sprachlernmaterialien basieren, einige implizit, andere eher explizit, auf Sprachbeschreibungen. Wer sich um die modifizierte Aufnahme solcher Sprachbeschreibungen in Kursmaterialien und darüber hinaus noch für deren Integration in die Wissensbestände lernender Individuen bemüht, stösst indirekt auf die zu Beginn bestimmte Kategorie Transposition. Indem auf diese Weise der Begriff 'lernende Individuen' eingeführt ist, bietet es sich an, zwischen der inneren und äusseren Relevanz von Theorien zu unterscheiden. Empirische Befunde sind für übergeordnete theoretische Ansätze nur von innerer Relevanz. "Mit 'äusserer' Relevanz ist die Bedeutsamkeit, die Wichtigkeit der theoretischen Ansätze selbst gemeint. Er (i.e. der Grad der äusseren Relevanz) ist unabhängig von der inneren Relevanz, da ja empirische Befunde für eine Theorie maximal aussagekräftig sein können, die selbst völlig bedeutungslos ist"²⁶. Für den Bereich der Sprachlernforschung bestimme ich die äussere Relevanz vorgegebener Theorien als: relevant für lernende Individuen. Ob die Sätze einer Theorie nun für die organisierte Entwicklung zielsprachlicher Fähigkeiten und damit auch der Kommunikationsfähigkeit von Belang sind, hängt a) davon ab, ob jene empirische Basis, über der der Wissenschaftler seine Modelle entwickelt, sich der Empirie des Lehrens und Lernens von Zielsprachen annähert und b) davon, ob die in Frage kommende Theorie der Komplexität dieser besagten Empirie Rechnung trägt oder nicht. Eine 'kommunikative Lerntheorie', wie J. Thurow sie fordert²⁷, muss beide Bedingungen erfüllen. Das gilt es nun gerade am Beispiel der phonetischen Wissenschaft zu exemplifizieren. Zwar ist diese nämlich die faktisch und historisch privilegierte Disziplin, die die Analyse

- 25 Sinclair, J. McH. & R. M. Coulthard: *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*, London, Oxford University Press, 1975, 33.
26 Holzkamp, K.: *Kritische Psychologie. Vorbereitende Arbeiten*, Frankfurt a.M., Fischer, 1972, 12.
27 Thurow, J.: "Textphonetik und Aussprachekorrektur", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 15, 1977, 34.

lautsprachlicher Kommunikation vorangetrieben hat, doch geriet sie im Verlaufe der Anwendungsgespräche, im Gegensatz zur Grammatikforschung, aus dem Blickfeld.

Die Ausgangsthese muss entsprechend den oben genannten Relevanzkriterien wie folgt lauten: "Just as basic phonetic research, seeking an explanatory model of speech perception and production develops its experiments to answer very precise questions, so one must demand that applied phonetic research in pronunciation teaching aims with its experiments at the learning task; descriptions of speech divorced from the task under investigation cannot be expected to provide much information for direct application"²⁸. Im Falle der Ausspracheschulung liess sich die Transposition phonetischer Beschreibungsinformationen nur ungünstig an. Hieran war vor allem ein "Phonemozentrismus"²⁹ schuld, der den theoretischen Status metakommunikativer 'discovery procedures' wie der Oppositionsprobe mit Übungsformen wie den Minimalpaar-Verfahren vermischte. Ausserdem zeigte sich, dass von den bekannten Manifestationsbereichen der Schallproduktion und -rezeption lediglich der artikulatorische – Stellungen und Bewegungen der Sprechwerkzeuge – auf Grund seiner Eigenschaft als relativ problemlos beobachtbarer Verhaltensform in Lernhilfen, Artikulationsanweisungen umgesetzt werden konnte, und selbst diese das sprachliche Kontinuum nur verkürzt wiedergeben.

In der Aussprache- und Hörschulung müssen auf Grund persönlicher Unterrichtserfahrungen ausser der phonetischen Realisation alle anderen Textebenen stets mitgedacht werden. E. Thürmann bemerkt in bezug auf das Vermögen zur lautsprachlichen Wahrnehmung, es sei nicht die einfache Addition isolierbarer Teilkompetenzen, "sondern die komplexe Fähigkeit, Informationen über Einheiten von phonetischer bis zur textuellen Extension zur Steuerung von Verarbeitungs- und Speicherprozessen auf allen Ebenen zu nutzen"³⁰. Und für die Ausspracheschulung darf man als gesichert annehmen, dass die lautsprachliche Beherrschung des Einzellautes kein Garant für die lautsprachlich korrekte Produktion des Einzelwortes ist, diese kein satzphonetisches Können sichert etc. Auch sind phonetische Pseudowelten "J'ai chassé le jaguar en Chine"³¹ vollkommen irrelevant für die kommunikative Bewältigung von Lebenssituationen.

- 28 Barry, W. J.: "Some Areas of Applied Phonetics", in Ch. Gutknecht (Hrsg.): *Grundbegriffe und Hauptströmungen der Linguistik*, Hamburg, Buske, 1977, 64.
29 Dufeu, B.: "Die phonologisierte Ausspracheschulung", in H. P. Kelz: op.cit., 149.
30 Thürmann, E.: "Die Phonetischen Wissenschaften. Trends und Entwicklungen", in Ch. Gutknecht (Hrsg.): op.cit., 45.
31 Léon, M.: *Exercices systématiques de prononciation française*, Paris, Hachette et Larousse, 1976, 80.

Aus der Lernerperspektive betrachtet, liegen nach A. Raasch die Probleme der Ausspracheschulung im wesentlichen im Bereich des Psychologischen und Soziopsychologischen³². Diese These gilt nun sicherlich nicht allein für die Ausspracheschulung. Dem trägt die Kategorie Transposition ja insofern Rechnung, als sie die Beschreibungsdaten mit der soziopsychologischen Beschaffenheit lernender Individuen zu vereinbaren sucht³³.

Deduktion

Die Gesamtheit der bislang rekapitulierten Entscheidungen, im Bereich der Reduktion die Entscheidungen über den Entwurf einer 'Modell'-Kommunikation, im Bereich der Transposition die Entscheidungen über lernerrelevante Beschreibungsdaten, akzeptiert den curricularen Implikationszusammenhang von Lernziel, Lerninhalt, Lernorganisation und Lernzielkontrolle. Nun erst können wir das Lernziel Kommunikationsfähigkeit, die 'ultima ratio' der Unterrichtsveranstaltung, näher bestimmen und seine sachlogische Vorwegnahme in Lerninhalten sowie Lernorganisation bzw. nachträgliche Sicherung in Lernkontrollen überprüfen. Die Kategorie Deduktion zeigt an, dass bei einem gesetzten Lernziel die Auswahl von Inhalten, Übungsverfahren und Tests in gewisser Weise vorbestimmt ist. Es gehört demnach zu einer der vordringlichen Aufgaben der Sprachlernforschung, Zuordnungsregeln ausfindig zu machen, nach denen die einzelnen Entscheidungen aufeinander abzustimmen sind. Eine noch sehr allgemeine Zuordnungsregel liesse sich etwa wie folgt formulieren: Lernziele im Bereich lautsprachlicher Kommunikation verlangen nach Inhalten, Übungsverfahren und Tests, die eher die akustische denn die graphische Besonderheit einer gewählten Zielsprache berücksichtigen. Insgesamt ist aber bisher unerforscht, "welche Schüleraktivitäten exakt zu welchen Lernzielen führen können"³⁴. Auch wurde der wissenschaftliche Entwurf und Einsatz oraler Tests über Gebühr vernachlässigt.

Bleiben demnach die Probleme der Lernziele und Lerninhalte. U.a. formuliert, expliziert und dimensioniert man Lernziele. Formuliert werden Lernziele gemäss den verschiedenen Abstraktionsniveaus als Richt-

Grob- oder Feinziele, wobei die Unterscheidung zwischen Grob- und Feinzielen häufig gewisse Schwierigkeiten bereitet. Diesen Abstraktionsniveaus entsprechen Rechtfertigungsniveaus. "So wie im logischen Schluss das Individuelle auf das Allgemeine zurückgeführt wird und von diesem seine Mächtigkeit und Legitimation erhält, so erhalten die 'Feinziele', die der Lehrer für seine alltägliche Praxis entwickelt, ihre Legitimation durch den Prozess ihrer Rückführung auf die 'Richtziele' und 'Grobziele', die die oberen Instanzen der schulischen Hierarchie einsetzen"³⁵.

Insofern, als das Erreichen von Richtzielen wie 'die Schüler sollen zur Kommunikation mit französischen Muttersprachlern fähig sein' die Beherrschung der in Form von Verhaltenselementen operationalisierten Feinziele wie 'die Lernenden sollen auf der Basis eines von Franzosen gesprochenen, zusammenhängenden, längeren Textes phonetisch-phonologische Elemente der französischen Sprache diskriminieren'³⁶, voraussetzt, liesse sich zusammenfassen: Richtziele thematisieren Fähigkeiten, Feinziele thematisieren Fertigkeiten. Denn: "Sprachliche Fähigkeiten sind Leistungseigenschaften bzw. Potenzen zu Sprachleistungen, bei denen der Sprachtätige über Fertigkeiten sowie Fertigungs- und Kenntniselemente zum Ausdruck eigener oder zum Verständnis fremder Gedanken verfügt"³⁷.

Je nachdem also, ob man von einem Lernziel Kommunikationsfähigkeit oder einem Lernziel Kommunikationsfertigkeit redet, sind verschiedene Komplexitätsgrade erwarteter sprachlicher Leistungen im Gespräch. Offensichtlich ist die Aufteilung der Kommunikationspraxis in Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben eine Sache und die Unterscheidung zwischen Fertigkeiten und Fähigkeiten eine andere. Auf keinen Fall sollte man, wie dies häufig geschieht, den Sprechvorgang ausschliesslich als fertigkeitenorientiertes Verhalten interpretieren. Erst die jeweiligen Anforderungen, welche an den Sprechvorgang gestellt werden, entscheiden darüber, ob eher der Terminus Fähigkeit oder eher der Terminus Fertigkeit angebracht erscheint. Es bleibt allerdings zu fragen, inwieweit die Ausbildung einer zielsprachlichen Kommunikationsfähigkeit vor der Reduktion auf rein technische, überprüfbare Fertigkeiten geschützt ist. H.-E. Piepho übte Kritik daran, dass selbst im Sinne der kommunikativen Kompetenz

32 Raasch, A.: "Phonetik im Fremdsprachenunterricht", *Zielsprache Französisch*, 1977, 82.

33 Heindrichs, W.: "Stellungnahme zum Thema: Ausspracheschulung", *Zielsprache Französisch*, 1978, 70.

34 Kogelheide, R.: *Lernziele und Übungsformen im englischen Anfangsunterricht*, Bochum, Brockmeyer, 1976, 87.

35 Wellendorf, F.: "Rituelles Handeln in der Schule. Zur symbolischen Funktion von Lernzieltaxonomien", in H. C. Goeppert (Hrsg.): *Sprachverhalten im Unterricht*, München, Fink, 1977, 29.

36 Vogel, K.: "Schulung des Hörverständnisses. Sprach- und mediendidaktische Erwägungen für ein Übungsprogramm im Französischen", *Linguistik und Didaktik* 23, 1975, 206.

37 Günther, K.: "Probleme der fremdsprachenmethodischen Kategorisierung sprachlichen Könnens (I). Für eine systematische Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten im Fremdsprachenunterricht", *Fremdsprachenunterricht* 15, 1971, 16.

formulierte Lernziele häufig nur als Vervollkommnung der mündlichen Sprechgeläufigkeit interpretiert werden³⁸.

Während man im Rahmen der Formulierung von Lernzielen beobachtbare Verhaltensformen (Feinziele) oder in Aussicht gestellte Verhaltensdispositionen (Richtziele) notiert, führt die Explizierung der Lernziele durch Angabe von Katalogen (z.B. Situationskatalog, Themenkatalog, Sprechintentionenkatalog) und Listen (z.B. Lexikliste, Strukturliste, Liste der Wortbildungsgesetze) zur Ebene der Lerninhalte über³⁹. Begriffe wie *die* französische oder *die* englische Sprache erweisen sich als unterrichtsuntauglich, gibt es doch *die* Sprache ebensowenig wie *die* vollkommene Beherrschung einer Zielsprache. Dies gilt auch für die Kompetenz in der Muttersprache. Die Autoren kommunikativer Lernmaterialien sind daher aufgerufen, sich stärker als bislang der diachronischen, diatopischen, diastratischen und diaphasischen Feingliederung sprachlicher Realisationen bewusst zu werden und kommunikationsrelevante funktionale Sprachvarianten aufzunehmen. Je nach Partnerbeziehung macht es nämlich einen erheblichen Unterschied, ob man Ihnen gegenüber äussert 'Nous feriez-vous l'honneur de venir dîner à la maison ce soir?', 'Cela te ferait-il plaisir de venir dîner à la maison ce soir?' oder 'Tu peux bouffer chez nous ce soir'⁴⁰.

Bei der Dimensionierung von Lernzielen haben sich die Attribute kognitiv, affektiv und psychomotorisch durchgesetzt. Kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele schliessen natürlich einander nicht aus. Gerade in bezug auf das Lernziel Kommunikationsfähigkeit setzt die kognitive und psychomotorische Bewältigung von Aufgaben stets eine zur affektiven Lernzieldimension zählende Kommunikationsbereitschaft voraus.

Kommunikationsfähigkeit. Ein Lernziel? Ja. Ein Lernziel mit Problemen? Ganz gewiss. Ein Lernziel mit Chancen? Auf jeden Fall.

Universität Bonn
Sprachlernzentrum
D 5300 Bonn

Wilfried Heindricks

38 Piepho, H.-E.: *Kommunikative Kompetenz, Pragmalinguistik und Ansätze zur Neubestimmung in der Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht*, Düsseldorf, Pädagogisches Institut der Landeshauptstadt Düsseldorf. Schriftenreihe. Heft 12, 1974, 16.

39 Denninghaus, F.: "Methoden der expliziten Lernzielbestimmung – Die Voraussetzungen für eine objektive Leistungsmessung und Erfolgskontrolle im Fremdsprachenunterricht", *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 22, 1975, 127–141.

40 Scherfer, P.: *Funktionale Sprachvarianten. Eine Untersuchung zum Französischen unter fremdsprachendidaktischem Aspekt*, Kronberg/Ts., Scriptor, 1977, 101–102.

The Group-Discussion Language Laboratory Developed to Assist a Subject-Language Interaction Method

1) First stage of development and experiencing

In a previous paper published in *Bulletin CILA* 15, 1972¹, it was intended to demonstrate that when students have reached a certain level of fluency in a second language, they can considerably improve their ability to use it if they are systematically faced with the task of expressing meaningful criticism and comments on a subject – or parts of it – that is the object of a study.

We also endeavoured to show that such a method, which we called in French "méthode de communication"², implies the problem of how and when to intervene with the teaching of language technicalities.

Our conclusion was that voice-amplifying and electronic recording material could be of great help in facilitating both the discussing and consecutive teaching procedures that the method consisted in.

In the article quoted, we gave a description of the sound equipment that had been designed to fulfil the requirements consisting in allowing the voices of any participants – up to fourteen – sitting around a table to be amplified over loudspeakers and recorded at the same time. Whole recordings or passages identifiable by rev. counter digits could be played back.

The main idea in developing our particular language laboratory was, of course, to assist our teaching method with a view to enabling students to acquire a proficient command of the language in expressing and communicating ideas and facts.

Experience has shown that a number of major improvements could be brought to our equipment towards allowing the notion of free personal expression of problems under study to become even more central in the teaching process. Before we describe the new electronic teaching aid, let us take a critical look at the previous one. The shortcomings that practice revealed were the following:

- a) a limited number of microphones, one for three participants, were at their disposal, which necessitated constant manipulating of them,

1 "The Conference Language Laboratory or the Collective Audio-active Method of Proficiency Oral Practice", 21–26.

2 "La méthode de communication pour l'enseignement de l'anglais économique en tant que cours d'expression orale", *Bulletin CILA* 18, 1973, 58–68.

- b) before and after the speaker's performance, his microphone had to be switched on and off,
- c) the speaker had to hold the unidirectional microphone very close to his mouth for proper amplifying and recording,
- d) the use of rev. counter digits to trace a particular passage recorded for playback was uneasy.

In brief, we can say that a comparatively high degree of attention was demanded of the participants and of the teacher to obtain that the equipment operated to satisfaction. The somewhat burdening utilisation requirements resulted from the way the problem had been solved of preventing unpleasant hissing noises — Larsen effect — liable to occur through simultaneous use of microphones and loudspeakers located at short distances from one another.

2) *Newly designed equipment*

The removal of the Ecole des hautes études commerciales of the University of Lausanne to its new premises in the "Bâtiment des sciences humaines" at Dorigny near Lausanne (Switzerland), was the occasion for designing new equipment for what was intended to be a specific group-discussion language laboratory.

English for economic purposes, as a subject taught according to the method of "communication" assisted by our previous language laboratory, had gradually and quite naturally evolved into what we can refer to as a distinctively dual discipline amenable to a subject-language interaction method.

Indeed, both the subjects studied — Types of Business Unit, for instance — and the language itself hold a qualitatively equal part in that teaching method. Therefore, it was necessary that painstaking care was given to devising electronic material that allowed greatest ease of operation to enable both aspects of teaching to be dealt with in a very harmonious and efficient way. It was considered as fundamental that all participants — up to fourteen not including the teacher — should be able to speak at any time into their own microphones from a distance up to 70 cms and at angles on both sides reaching 45°.

To remove the drawbacks mentioned and fulfil the new requirements, increased technical difficulties had to be overcome, which meant, of course, more costly equipment. Under our guidance, the firm Gysin AG of Basle has engineered a number of devices with which ample experience has proved highly satisfactory.

The requirement that students' fourteen microphones — with or without the teacher's two microphones — should work together, has been satisfied. There is practically no manipulating of controls necessary any more during subject discussing, except to operate the recording control when required. Consequently the drawbacks mentioned under a), b) and c) have been eliminated, i.e. there is no need for the students to reach for microphones, to worry about keeping them well directed and near enough to their mouths during the performance and no need for the teacher to switch them on and off.

The crucial aspect of our method is the process of teaching in sequences. A whole sequence of individual or collective subject discussing, whose length depends on contents, may elapse before the teacher concentrates on purely language questions. He will be greatly helped by adequate playback of the passages concerned. The noting of rev. counter digits was the only method in our previous laboratory. In the new ones, rev. counters are still available. However, their use has become practically an exception as a new ingenious system has been devised for tracing back the passages or the particular words to be the object of didactical comment.

3) *Latest step in integrating electronic teaching aids into the subject-language interaction method*

To understand what the device mentioned consists in, it will be best to describe how it operates in the course of a teaching sequence.

Let us assume that a student is reading a passage to gather and communicate information in connection with the subject under study. Instead of interrupting several times for correcting purposes and greatly hindering consistent text comprehension, the teacher, when noticing mistakes of pronunciation and intonation — or anything else worth commenting on — can imprint an impulsion on the recording tape. He does it by pressing a button fixed on a small box he can hold in either hand. A cable attached to the box connects it with the recorder in the teacher's desk.

Should the teacher need to sit in one of the students' chairs — during an exposé given by one or two students from the teacher's desk where the retroprojector can be used —, the teacher can nevertheless keep the box in his hand. The length of the cable can be extended by pulling on it as there is a winding drum in the desk which allows shortening the cable in the same way.

But let us revert to the example given. When the student has finished reading his text, the teacher will press buttons "play" and "repeat" and what happens is broadly speaking as follows: the recorder will unwind the tape, stop at the last impulsion and start playing back the passage with a mistake or anything else worth noting. In reality, things are slightly more complicated. A fully automatic delaying device allows the taking into consideration of both the facts that the impulsion will be imprinted on the tape with some delay — teacher's reaction time — and that it is necessary to obtain a playback starting a few words before the mistake itself or anything else noted by the teacher. Indeed, attention must be drawn to it by a few words preceding the precise point that the teacher wants to comment on.

To proceed with comments, he will stop the playback after the point has been conveyed clearly. A general discussion might arise. When the matter is dealt with, the teacher will have the recorder play the next point memorized through an impulsion. The fact that these points can only be dealt with contrary to chronological order is no drawback as their discussing very seldom necessitates calling to mind chronological sequence of ideas and facts and mainly concerns language questions.

Let us clearly point out that besides reading sequences for the sake of gathering information, as the one just mentioned, the method applied in our group-discussion laboratories implies sequences devoted to discussing the terminology encountered in a passage read or set forth orally or played on the recorder, etc., sequences of reporting and commenting on the contents of the same passage — ideas and facts —, and sequences of actual discussing or debating the subjects supplied as well as the students' personal contributions. Each kind of sequence will be recorded while the teacher can imprint impulsions for consecutive teaching purposes.

The teacher can, of course, intervene immediately to correct some blatant language mistake whenever he considers that it can be done without interfering with the emphasis that the method lays on the subjects dealt with during the time of the sequence intended for information or discussion.

4) Conclusion

Our new group-discussion language laboratories are a well suited tool to assist the techniques used for implementing our subject-language interaction method. The dynamic character of our teaching is greatly enhanced by the use of equipment emphasizing free oral intercourse. The fact that subject and language or other didactical questions can be dealt

with in turns, rather than simultaneously, enables concentrating on both aspects.

As motivation, especially in the field of language learning at university level, depends greatly on the interest that arises from the subjects selected, the teaching of language competence, as a means to grasp and express ideas and facts in the domain of the students' studies, is going a long way towards efficacious and lasting learning. The method used and the electronic aid to assist it will be a decisive factor.

Université de Lausanne
Ecole des hautes études commerciales
CH 1015 Dorigny-Lausanne

Marius Vaucher

Einige Überlegungen zum künftigen Deutschunterricht in den Primarschulen der Westschweiz

1. Unter der provokatorischen Titelfrage "La Suisse est-elle un pays bilingue?" meinte A. Lombard schon 1957 in der Zeitschrift *Culture française* auf S. 22 im Hinblick auf die welsche Schweiz: "Le faible rendement de l'enseignement de l'allemand dans les classes françaises est un sérieux argument à faire valoir contre les tentatives de l'étendre aux écoles du premier degré." Unser Thema steht also schon seit mehr als zwanzig Jahren auf der Tagesordnung und hat zu Argumentationen Anlass gegeben, die zumindest auf den ersten Blick merkwürdig wirken, aber doch ernstgenommen werden sollten. Nachdem die Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren der Westschweiz und des Tessin dann schliesslich vor einigen Jahren beschlossen hatte, dass das Deutsche künftig an allen öffentlichen Schulen ihrer Kantone schon zwei oder drei Jahre früher als bisher, also von der 4. oder 5. Primarschulklasse an gelehrt werden sollte und die zunächst hierfür vorgesehene Lehrmethode "sing' und spiele mit!" von Jean Petit (Paris, 1971) auf unerwartet heftige Kritik gestossen war, wurde der Genfer Deutsch-Didaktiker Jean-Bernard Lang im Juni 1976 von der genannten Konferenz beauftragt, einen umfassenden Bericht mit konkreten Vorschlägen auszuarbeiten, der im Februar 1977 als Sondernummer 7 der Zeitschrift *Educateur* (Montreux) unter dem Titel "Rapport-cadre sur l'enseignement précoce de l'allemand en Suisse romande" [künftig abgekürzt: *RC*] erschienen ist. Nachdem nun wiederum über ein Jahr vergangen ist und sich die "équipe d'auteurs" (*RC* 8.3.) für die Ausarbeitung des im *RC* geforderten "cours spécifique à la Suisse romande" vermutlich konstituiert hat, dürfte ein günstiger Zeitpunkt gekommen sein, um einige im *RC* nur am Rande behandelte Fragen aufzugreifen und zu erörtern, in der Hoffnung, dadurch den Autoren bei der Lösung ihrer Aufgabe ein wenig zu helfen, und sei es auch nur dadurch, dass vielleicht künftig auftretende Schwierigkeiten rechtzeitig benannt worden sind.

2. Lombard's eingangs zitierte Auffassung hat sich nicht durchgesetzt: Es besteht heute offenbar Einigkeit darüber, dass ein früherer Beginn des Deutschunterrichts in der welschen Schweiz als bisher zu wünschen ist. Wenn man von der an sich plausiblen Annahme ausgeht, dass ein längerer Schulunterricht in einer Fremdsprache eine bessere Beherrschung derselben zur Folge habe und dies wiederum die Kommunikation mit den Primärsprechern dieser Sprache erleichtere und damit einen positiven Einfluss auf die Einstellungen des Lernenden zu dieser Fremdsprache und deren Primärsprechern ausübe, also im konkreten, vorliegenden Fall den Zusammenhalt der verschiedenen Sprachgruppen der Schweiz günstig

beeinflussen könne, so ist dies natürlich ein ganz wesentliches Argument. Aber auch unabhängig von diesem sprachpolitischen Aspekt, unter dem die Wahl des Deutschen als erste Fremdsprache in der welschen Schweiz selbstverständlich ist, wäre auch ganz generell ein früherer Beginn des Fremdsprachunterrichts nachdrücklich zu begrüssen. Der bisher in der Westschweiz übliche Beginn mit 12 bis 13 Jahren nutzt ein gerade für die Anfangsphase des Fremdsprachunterrichts günstiges Entwicklungsstadium des Kindes zwischen 10 und 12 Jahren nicht aus. Darum ist auch die leider offenbar festeingebürgerte französische Bezeichnung "enseignement précoce" für einen Fremdsprachunterricht von (fast) zehn Jahren an nachdrücklich abzulehnen. Dieses Alter der Schüler bei Beginn des Fremdsprachunterrichts ist "normal" und nicht "précoce", was laut *Petit Robert* (1973, p. 1372) bedeutet: "Qui est mûr avant le temps normal, qui survient, se développe plus tôt que d'habitude, qui se produit, se fait plus tôt qu'il n'est d'usage ou que ne l'exigerait la raison, la prudence". In dieser Benennung wirkt vielleicht noch Rousseau's *Emile* nach, in dem man zu Beginn des 2. Buches bekanntlich lesen kann: "... quoi qu'on puisse dire, je ne crois pas que, jusqu'à l'âge de douze (!) ou quinze ans, nul enfant, les prodiges à part, ait jamais vraiment (!) appris deux langues." — Die internationale Diskussion der letzten Jahre über den sogenannten *Burstall Report* von 1974, auf die auch *RC* 6.3. und 6.4. anspielt, ist übrigens für den hier zur Debatte stehenden Beginn des Fremdsprachunterrichts mit etwa 10 Jahren kaum relevant, denn in diesem Bericht werden Bedenken gegen einen Beginn mit 6 oder 7 Jahren angemeldet. Zwischen 6 oder 7 Jahren einerseits, 9 oder 10 Jahren andererseits besteht nun aber gewiss ein Unterschied, insbesondere hinsichtlich der Beherrschung der Primärsprache. Jedenfalls kann die unbedachte Verwendung des Ausdrucks *précoce* in unserem Zusammenhang allenfalls den Gegnern des Projekts ein zwar falsches, aber doch vielerorts wirksames Argument liefern.

3. Über die *allgemeinen Lernziele* des künftigen Deutschunterrichts in westschweizer Primarschulen finden sich im *RC* nur relativ wenige Angaben. Es ist darum anzunehmen, dass sich die Autoren des Lehrwerks an die sehr gründliche und ausgewogene Darstellung "Fremdsprachunterricht: Unterrichtskonzept, Lehrwerkkonzept" halten werden, die von einer "Expertenkommission zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts in der obligatorischen Schulzeit" erarbeitet und im Juni 1976 im *Informationsbulletin 7a* der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren veröffentlicht worden ist. Es kann davon ausgegangen werden, dass das Lernziel "Kommunikationskompetenz" mit vollem Recht Vorrang haben wird vor allem "rein grammatischen Regelwissen". Die Schwierigkeiten beginnen bei den *speziellen Lernzielen*:

Wer wird als Kommunikationspartner des Lernalers konzipiert? Der gleichaltrige Zürcher? In RC 5.4.2. wird von den Erfolgen der Methode Petit hinsichtlich der Aussprache des Deutschen berichtet, als einem der Elemente einer "axe Petit", die auch für den neu zu entwickelnden "cours spécifique à la Suisse romande" verbindlich sein sollte; der Berichterstatter ist von den "résultats ... réellement stupéfiants" sichtlich positiv beeindruckt. Die im Anschluss hieran anklingenden Bedenken sollten wohl noch schärfer formuliert werden: Welche Aussprache soll denn bis zur Perfektion gelehrt werden? Eine schrift- bzw. bünnensprachliche würde schlecht zu der andernorts (RC 7.3., 7.4.) geforderten "alémanité" passen, auch wenn diese in 7.4. als eine Frage des Inhalts, nicht der Sprache bezeichnet wird, wozu hinwiederum die Forderung nicht recht passt, dass das "Hochdeutsche" "parallel" zu lernen sei.

In RC 5.6 wird die "kommunikative Kompetenz" zum wesentlichen Lernziel erklärt. Das einzige Beispiel (Zählen und elementares Rechnen auf deutsch) ist allerdings nicht sehr überzeugend gewählt, weil immer noch viel zu schulbezogen: dass sich da beim Schüler das Gefühl einstellen könnte, er "kommuniziert" wirklich mit dem Lehrer, wirkt etwas unwahrscheinlich. Die Lehrwerksautoren werden sich von den Arbeiten anregen lassen, in denen zahlreiche Spiele gesammelt und dargestellt sind, "die der Situationslosigkeit vieler *drills*, die vorgeben, situativ konstruiert zu sein, abhelfen können." (G. Wienold: *Die Erlernbarkeit der Sprachen*. Eine einführende Darstellung des Zweitspracherwerbs, 1973, S. 173.)

4. Die *Lehr- und Lernmethoden* dürfen auf keinen Fall im traditionellen Sinne "grammatisierend" sein, die kognitive Analyse der fremdsprachlichen Strukturen kann in systematischer Form erst später beginnen. Der Anfang muss so spielerisch, so locker und so wenig für das Kind spürbar "programmiert" sein wie möglich. Man kann aber auch 10 bis 12jährige Kinder intellektuell unterfordern: gesetzt einmal den Fall, ein Kind bildet während des Unterrichts einen von der gelehrt und von der Zielsprache abweichenden "Satz", womöglich, um mit seiner Hilfe mit dem Lehrer zu kommunizieren. Es wäre sicherlich nicht gut, wenn der Lehrer hierauf allein damit reagieren dürfte, dass er den Satz korrigiert, ohne wenigstens gelegentlich gegen Ende der letzten Primarschulklasse mit dem Schüler zusammen eine "Erklärung" zu erarbeiten. Nur damit kann der bei wachsenden und kritischeren Schülern sonst unausweichliche und fatale Eindruck vermieden werden, das Deutsche könne man eben einfach nicht selbstständig sprechen, sondern nur auswendig lernen. Hinzukommt, dass die Kinder gleichzeitig im Primärsprachunterricht erste Grundbegriffe einer grammatischen Sprachbeschreibung erwerben, die für den Fremdsprachunterricht nutzbar gemacht werden müssen und können, zumal nach einer künftigen Reform des Primärsprachunterrichts. Diese Forde-

rung entspricht übrigens durchaus einer gegenwärtigen Tendenz der Fremdsprachdidaktik, die kognitiven Prozesse beim Sprachenlernen wieder wichtiger zu nehmen – natürlich in ihrer altersspezifischen Form (vgl. G. Wienold a.a.O., S. 99 über die "Cognitive Code-Learning Theory").

5. Ich komme zu meinem Hauptanliegen: Wer soll überhaupt den Unterricht erteilen? Oder: Wie sollen die Primarlehrer auf ihre neue Aufgabe vorbereitet werden? Ganz entsprechend einem wohl verständlichen Usus in der gegenwärtigen Sprachlehrforschung wird diese Frage im RC nur ganz zum Schluss berührt und in wenigen Zeilen abgetan: Der Lehrer lässt sich eben viel weniger leicht programmieren als das Lehrwerk. Und doch ist es eine alte Erfahrungstatsache, dass er weit mehr über den Lehrerfolg entscheidet als der Lehrwerkautor. Der Berichterstatter im RC bleibt dabei, dass im Prinzip kein Fach- sondern der Klassenlehrer, der "Generalist" diesen Deutschunterricht erteilen soll. Er spielt auf die offensichtlichen Vorteile dieser Lösung an, leider ohne sie zu nennen. Nun soll nicht bezweifelt werden, dass es welche gibt, doch ist zu fragen, welche Nachteile ihnen in der konkreten Situation etwa in Genf gegenüberstehen: Es ist davon auszugehen, dass die gegenwärtigen Genfer Primarlehrer für diese Aufgabe nicht hinreichend ausgebildet sind – woraus ihnen wahrlich kein Vorwurf zu machen ist: Der Genfer Primarlehrer hat während seiner eigenen Schulzeit das Deutsche als erste Fremdsprache, maximal sieben Jahre lang, gelernt. Die Ergebnisse waren sicherlich auch früher nicht hinreichend, um diese Sprache selbst zu unterrichten. Während seiner Ausbildung zum Primarlehrer hatte und hat er eben darum weiterhin Deutschunterricht – nur bisher im Wissen, dass er diese Sprache nie unterrichten würde, also ohne ausgeprägte Lernmotivation und nicht sehr intensiv. Zumindest seit der Gründung des Cycle d'orientation im Jahre 1964 hat kein Genfer Primarlehrer mehr den beruflichen Anlass, seine Deutschkenntnisse zu pflegen und zu erweitern. Soll er nun plötzlich, nach vielleicht zwei Jahrzehnten Pause, beginnen, das Deutsche zu unterrichten, ohne es jemals wirklich studiert zu haben? Von Ausnahmen abgesehen, muss davon ausgegangen werden, dass er hierfür weder die Sprachbeherrschung noch die Lehrmotivation mitbringt. Sie müssen ihm also in einer "formation" (nicht "recyclage") von bisher unvorstellbarer Intensität vermittelt werden. Die Idee, den "cours spécifique à la Suisse romande" so anzulegen, dass der Lehrer zusammen mit den Schülern diese Sprache lernt, ist zwar gelegentlich angeklungen und besonders für die Methode von Jean Petit ins Feld geführt worden, wäre aber wohl kaum mit der Absicht zu verbinden, den Unterricht so "interaktiv" wie möglich aufzuziehen. Zum ändern würde sich die Tatsache, dass der Lehrer gezwungenermaßen einen nicht sicher be-

herrschen Stoff unterrichtet, gewiss sehr nachteilig auf seine Motivation und damit auf die der Kinder und auf das ganze Unterrichtsklima auswirken. In der fremdsprachendidaktischen Diskussion wird zwar die Frage nach der Sprachkompetenz des Lehrers kaum je erörtert, dies aber wohl nur, weil diese stillschweigend vorausgesetzt wird. Über Einzelheiten der Lehrmethode, den Anteil etwa von audio-visuellen Unterrichtsformen, von behaviouristischem Patterndrill, von kognitiven Aktivitäten oder (imitierter) Interaktionalität kann man streiten – und zu diesen Fragen liegen viele Forschungsergebnisse vor – darüber, dass der Lehrer die unterrichtete Sprache beherrschen und gern unterrichten muss, wird man nicht streiten können.

In diesem Zusammenhang ist an die gegenwärtigen Erfahrungen mit dem Anfangsunterricht im Deutschen auf der nächsthöheren Schulstufe in Genf im Cycle d'orientation, zu erinnern: Die geringen Lernerfolge und der rapide Rückgang der Lernmotivation während des ersten Jahres Deutschunterricht wurden seit langem und mit plausiblen Gründen darauf zurückgeführt, dass die derzeit noch benutzte Lehrmethode Wir sprechen Deutsch von W. Uhlig, Ch. Chatelanat und J. B. Lang (Lausanne 1966) für den Unterricht in einer (additiven) Gesamtschule nicht geeignet sei. Hieraus wurde die Forderung nach Einführung einer besser geeigneten Methode abgeleitet. Seit zwei Jahren ist nun ein Unterrichtsversuch mit der Methode Vorwärts, einem audio-visuellen Deutschkurs (Nuffield Foundation, Leeds) im Gange, und die ersten empirischen Untersuchungen zum Einfluss der beiden Methoden auf die Einstellung und Lernmotivation der Schüler liegen vor: Linda K. Allal, Clairette Davaud, Alessandra Fete-Padlina: *Attitudes à l'égard de l'apprentissage de l'allemand*. Enquête auprès des élèves des trois degrés du Cycle d'orientation, Genève 1978 (Département de l'instruction publique). Auf S. 87 wird ein zwar statistisch signifikanter, aber doch nicht gerade eindrucksvoller Unterschied zugunsten von Vorwärts festgestellt. Demgegenüber kommt eine nicht veröffentlichte Pilot-Studie von B. Stephanus zu dem Ergebnis, dass Einstellungen und Leistungen in zwei kleinen Vergleichsgruppen nach einigen Monaten Unterricht nach diesen beiden Methoden nicht wesentlich differieren. Dieses negative Ergebnis kann man zwar sehr leicht mit dem Hinweis darauf abtun, dass die Stichproben von Stephanus viel zu klein waren, so dass "Randbedingungen" wie der Einfluss des jeweiligen Lehrers den Unterschied der Methoden überdecken. Aber eben damit wird an jene alte Erfahrungstatsache erinnert, dass der Lehrer eine für den Unterrichtserfolg zumindest ebenso wichtige Rolle spielt wie die Lehrmethode.

Aufgrund all dieser Überlegungen sind folgende Minimalforderungen aufzustellen:

a. Die künftigen Primarschullehrer müssen ab sofort einen erheblich intensiveren Deutschunterricht erhalten, als er bisher üblich war. Es versteht sich von selbst, dass es hierbei nicht nur um einen zusätzlichen, intensiveren Sprachunterricht gehen darf. Sondern es müssen die bei den meisten Kandidaten negativen Einstellungen zum Deutschunterricht verändert werden: Also nicht nur Sprachtraining, sondern vor allem "Sozialpsychotherapie". Ob hierfür als Unterrichtende jene "spécialistes de la langue" besser geeignet sind als die "linguistes", deren Beteiligung an dem ganzen Projekt in RC 8.5. als überflüssig betrachtet wird, hängt davon ab, was man unter "spécialiste de langue" versteht: selbsternannte Sprachrichtigkeitsspezialisten hoffentlich nicht denn diese würden sich vermutlich an den Unterschieden zwischen schrift- und schweizerdeutschen Normen so sehr festbeissen, dass die frankophonen Lehrerstudenten völlig verunsichert würden.

b. Keiner der zur Zeit unterrichtenden Primarlehrer darf gezwungen werden, den Deutschunterricht in seiner Klasse zu übernehmen. Dass zehnjährige Schüler durch das Fachlehrerprinzip psychisch überfordert seien, ist ein empirisch nicht beweisbarer Glaubenssatz. Dass es aus den oben unter (4) dargelegten Gründen zu wünschen wäre, dass Primär- und Fremdsprachunterricht von dem selben Lehrer erteilt werden, steht auf einem anderen Blatt.

c. Die "Generalisten", die hierzu freiwillig bereit sind, müssen sorgfältig und intensiv zu Deutschlehrern ausgebildet werden, damit sie die ihnen angebotenen Methoden und Lehrmaterialien in Freiheit und Eigenverantwortung benutzen lernen. Diese Aufgabe muss genauso wichtig genommen werden wie die Ausarbeitung des "cours spécifique à la Suisse romande". Sonst ist zu befürchten, dass sich durch einen früheren und also längeren Deutschunterricht die Leistungen und die Einstellungen genauso wenig verbessern werden wie durch die Einführung eines anderen Lehrwerks. Dann hätte A. Lombard mit seinem eingangs zitierten Einwand doch recht gehabt, und dass dies nicht eintreten sollte – darüber sind sich alle Verantwortlichen gewiss einig.

Université de Genève
Faculté des lettres
CH 1211 Genève

Gottfried Kolde

Communication

Eindrücke vom 13. FIPLV-Kongress. Luzern (27.3.–1.4.1978)

Der FIPLV (Fédération internationale des professeurs de langues vivantes) gehören zur Zeit 31 nationale multilinguale und 5 internationale unilinguale Verbände von Fremdsprachenlehrern an. Zum ersten Mal führte sie ihren Kongress in der Schweiz durch. Nach dreijährigen Vorbereitungen unter der Leitung des Kongresspräsidenten Charles Gallo, Luzern, wurde der Kongress veranstaltet vom Exekutivkomitee der FIPLV, von der ASSPLV (Association des sociétés suisses des professeurs de langues vivantes), von der Schweizerischen Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer und von der Stiftung für europäische Sprach- und Bildungszentren (Eurozentren).

Die Haupt- und Fachvorträge fanden statt im Kongresshaus Luzern, Vorträge ausserhalb des Hauptprogramms, Diskussionen in Arbeitsgruppen und eine Lehrmittelausstellung in den Räumen der Luzerner Kantonsschule am Alpenquai.

Die rund 600 Kongressteilnehmer stammten aus über 40 Ländern aller Kontinente. Unter ihnen waren gegen 200 Schweizer.

Das Kongressprogramm betraf das Lernen von Fremdsprachen unter den Aspekten des Lernenden, des Lehrenden und der Gesellschaft. Es umfasste drei Hauptvorträge für das Plenum, an die sich je vier bis fünf parallel geführte Fachvorträge anschlossen.

Auf jeden Fachvortrag folgten Diskussionen in nach Sprachen gegliederten Arbeitsgruppen, deren Ergebnisse ein Berichterstatter (rapporteur) vor dem Plenum zusammenfasste. An den Nachmittagen wurden von Spezialisten in 40 freien Vorträgen Einzelprobleme des Fremdsprachenunterrichts behandelt.

Aus der langen Reihe all dieser Veranstaltungen seien hier nur diejenigen besprochen, an denen wir haben teilnehmen können. Die Themen der drei Hauptvorträge als eine Art allgemeiner Einführung waren weit gefasst.

Eugen Egger, Leiter der Schweizerischen Zentralstelle für Schul- und Bildungsfragen Genf, wies im ersten Hauptvortrag auf die stark veränderten und gewachsenen Bedürfnisse der Angehörigen aller Stufen und Klassen der heutigen Gesellschaften nach praktischer Beherrschung von Fremdsprachen hin und sah es als eine der vornehmsten Pflichten der Gesellschaft an, diese Bedürfnisse zu erkennen und ihnen zu entsprechen. Dies müsse tiefgreifende Reformen der Lehrinhalte und -methoden zur Folge haben.

Auf diese Forderungen gingen die anschliessenden Fachvorträge und zum Teil die Diskussionen in den Arbeitsgruppen ein: Francis Debyser sprach über die Bedürfnisse des Lernenden und diejenigen seines späteren Arbeitgebers, Jan van Ek über ein "Europäisches Unit-Credit-System" für den Fremdsprachenunterricht, Lothar Hofmann über 'Die Ausdrucksmöglichkeiten und die Interessen des Lernenden', August Flammer berichtete auf Grund von Tests über die Möglichkeiten und Grenzen des individualisierten Lernens. Im zweiten Hauptvortrag von James E. Alatis (USA) wurde klar, dass das Lehrziel der kommunikativen Kompetenz unter dem Gesichtspunkt der Pragmatik (Language teaching: Possibilities of interdisciplinary co-operation) eine enge Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen voraussetzt (Psychologie, Soziologie usw.), es zeigte sich hier aber auch, wie sehr die unterrichtliche Realisierung neuer methodologischer und sprachpsychologischer Einsichten von nationalen und kulturellen Bedingungen abhängig ist.

Andererseits können gerade an Kongressen wie dem hier dargestellten solche Vorbehalte wenigstens theoretisch neutralisiert werden. Das zeigten Beiträge von Fachleuten, die dank ihrer Mitarbeit in internationalen Gremien wie Unesco, Europarat, FIPLV usw. einen grossen Überblick besitzen und über Lösungen von Problemen informieren, die sich unter sehr verschiedenen nationalen Aspekten doch grundsätzlich überall ähnlich stellen.

Das zeigte auch ein an den Vortrag von James E. Alatis anschliessender Fachvortrag von Ezio Raimondi, Bologna, der zeigte, wie neue Wege für den Einbezug von Lektüre und Interpretation literarischer Texte im muttersprachlichen Unterricht auch für den Fremdsprachenunterricht nutzbar gemacht werden können.

Der dritte Hauptvortrag von Amadou-Mahtar M'Bow, Generaldirektor der Unesco, über 'Problèmes linguistiques dans les sociétés plurilingues' liess die sogar dem Schweizer sehr komplex erscheinenden Probleme der Koordination des Fremdsprachenunterrichts in der Schweiz als einfach scheinen gegenüber der ungeheuren Komplexität der Sprachensituation in andern Ländern. In einem der anschliessenden Fachvorträge gelang es Jean-Bernard Lang, Genf, die schweizerischen Verhältnisse äusserst klar und übersichtlich darzustellen. In diesen Rahmen gehörte auch die spannende und mit treffenden Beispielen aus der Umgang- und Verwaltungssprache illustrierte Darstellung des Verhältnisses von Mundarten, Regional- und Hochsprache in der italienischen Schweiz durch Ottavio Lurati, Basel.

In den Diskussionen der Arbeitsgruppen wurden in mehr oder weniger zufälliger Wahl Einzelprobleme aufgegriffen. Wohl haben diese Diskussionen den Kongressteilnehmern eine offenbar sehr willkommene Gelegen-

heit geboten, ihre eigenen Unterrichtsbedingungen und -möglichkeiten darzustellen und Erfahrungen über Reformen und Versuche auszutauschen, doch blieb das von den Berichterstattern dem Plenum vorgelegte Diskussionsergebnis gelegentlich mager und ohne deutlichen Bezug auf das Hauptthema. Es zeigte sich also auch an diesem Kongress, dass die gezwungenermassen improvisierte Arbeit in den 'Arbeitsgruppen' problematisch ist. Doch wird sich die Ergiebigkeit des gewählten Schemas 'Hauptvortrag – Fachvortrag – Arbeitsgruppen' erst nach Vorliegen der Kongressakten (sie erscheinen noch 1978 bei AIMA-Didier, Bruxelles) genauer beurteilen lassen.

Die Eindrücke vieler befragter Kongressteilnehmer und unsere eigenen zusammenfassend möchten wir zum Schluss den Kongress als einen grossen Erfolg bezeichnen. Dazu haben sein angenehmer äusserer Rahmen, die gastliche Kongressstadt und ihre heroische Landschaft viel beigetragen. Das bewies schon die liederumrahmte Eröffnung, an der der Kongresspräsident Charles Gallo den Reigen der Begrüssungen anführend die grosse Zuhörerschaft mit viel Charme und Esprit von Anfang an in gespannte Erwartung und beste Laune zu setzen wusste. Dann kam das gut ausgewogene Programm mit all seinen Wahlmöglichkeiten den vielfältigen Interessen der Kongressisten entgegen. Aber auch das bewundernswert präzise Klappen aller technischen Belange wie Stundentafel, Lokalzuweisung, Transporte usw. trug entscheidend zum Gelingen bei. Das gilt gewiss auch für die aufopfernde Arbeit all der guten Geister im Kongress-Sekretariat, für das die Eurozentren Zürich verantwortlich waren.

Nicht vergessen seien die fast ausschliesslich von Luzerner Kollegen betreuten gesellschaftlichen Anlässe und Ausflüge, die Entspannung und Erholung brachten.

Man hatte von der Schweiz seit vielen Jahren die Veranstaltung eines solchen Kongresses erwartet, allzulange wurde sie hinausgeschoben, und das *image* der Schweiz im Ausland litt in Fachkreisen merklich. Dank der Initiative von Joseph Emmenegger, Ehrenmitglied des FIPLV-Exekutivkomitees und von Robert Keiser, Generalsekretär der FIPLV, ist es den Veranstaltern und ihren vielen selbstlosen Helfern gelungen, es wieder aufzupolieren. Dafür gebührt ihnen unser herzlicher Dank.

Egghölzlistrasse 69
CH 3006 Bern

P. F. Flückiger

Comptes rendus

Hausmann, Franz Josef:

Linguistik und Fremdsprachenunterricht 1964–1977. Ausführlich kommentierte Bibliographie für Schule und Hochschule (mit besonderer Berücksichtigung des Französischen). Mit einer Einleitung von Hans Helmut Christmann, Tübingen, TBL Verlag Gunter Narr, 1977, 417 S.

“Viele zustimmende Reaktionen im In- und Ausland” (Vorwort) ermutigten F. J. H. zu einer Reedition und Erweiterung der 1975 erschienenen 1. Auflage. Die Bibliographie sei ausführlich kommentiert, verheisst der Untertitel, und besonders berücksichtigt werde das Französische. Dem Inhaltsverzeichnis entnehme ich die Gliederung der Publikation in einen ersten allgemeinen und einen speziell auf die französische Sprache zugeschnittenen zweiten Teil, wobei die Reihenfolge der einzelnen Abschnitte sowohl des ersten Teils (Linguistik und Fremdsprachenunterricht, Generative Transformationsgrammatik und Fremdsprachenunterricht, Andere Schulen, Verschiedene Sprachen, Kontrastive Linguistik, Textlinguistik, Pragmalinguistik, Soziolinguistik, Psycholinguistik/Lernpsychologie, Fremdsprachendidaktik und -methodik) als auch des zweiten Teils (Linguistik und Französischunterricht, Aussprachelernen, Grammatiklernen, Wortschatzlernen, Programmierter Unterricht und Sprachlabor) nicht hinreichend reflektiert zu sein scheint. Auch kann von einer thematischen Kongruenz der beiden Teile keine Rede sein. Im dritten Teil werden Arbeiten zur Curriculumproblematik an Schule und Hochschule aufgeführt.

Der Wert einer als ‘Linguistik und Fremdsprachenunterricht’ betitelten Bibliographie sollte m.E. allein in der konzentrierten Beschränkung auf dieses Sachgebiet liegen. Anstelle einer Auflistung von Arbeiten, “die ihre muttersprachliche Orientierung im Titel nicht erkennen lassen und so für L₂-orientiert gelten könnten” (S. 100), erwartet der Leser kommentierte Publikationen zu Deutsch als Fremdsprache, desgleichen Publikationen zu Zielsprache Englisch und nicht zu Englisch L₁. In der Rubrik ‘Verschiedene Sprachen’ erscheinen darüber hinaus Spanisch und Russisch mit jeweils lediglich 2, Latein/Griechisch aber mit 17 Titeln.

Es ist in diesem Zusammenhang kein ganz unbedenkliches Verfahren, wenn F. J. H. mit natürlich unkommentierten Kapitelüberschriften wie Textlinguistik, Pragmalinguistik, Soziolinguistik, Psycholinguistik/Lernpsychologie, Fremdsprachendidaktik und -methodik etc. operiert und so die Geschlossenheit und Konsistenz von Wissenschaftsdisziplinen suggeriert, welche realiter inexistent ist. Zudem sind die einzelnen

Gebiete, ohne Angabe von Gründen, unterschiedlich stark vertreten. Das Kapitel Textlinguistik umfasst 12, jenes zur Pragmalinguistik 61, das Kapitel Soziolinguistik 15, jenes zur Psycholinguistik/Lernpsychologie 86 Belege.

Trotz mehrfacher Lektüre der immerhin 417 Seiten dicken Publikation gelang es mir nicht, jene Kriterien ausfindig zu machen, die F. J. H. bewogen, manche Publikationen mit einem umfassenden, eine Seite langen Kommentar, andere mit keinerlei Kommentar und einige mit Ein-Satz-Kommentaren zu versehen. Wie informativ sind die letzteren? Was nützt es dem Leser, wenn Peter Hartmanns Aufsatz *Bedingungen sprachlicher Kommunikation im Fremdsprachenunterricht* als "Weit ausholende theoretische Grundlagendiskussion(en) mit Akzent auf der kommunikativen Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts" (S. 45) charakterisiert wird, wenn er erfährt, dass Mark Lesters *Readings in Applied Transformational Grammar* ein "Wichtiger Sammelband" (S. 83) sei, wenn er Bernd Kielhöfers *Fehlerlinguistik des Fremdspracherwerbs* wie folgt resümiert sieht: "Aufgabenstellung — Fehlerdefinition — Fehlerlokalisierung — Fehlerursache — Aufbau eines Fehlerkorpus und Standardisierung der Fehlerdaten" (S. 115). Bemerkenswert finde ich den Kommentar zu Paul Christophersens *Second-Language Learning. Myth and Reality*. "Thematisiert das Verhältnis von Linguistik und L2-Unterricht" (S. 153). Und auch die umfassenderen Kommentare müssen kritisch gelesen werden. Superlative wie "Die Arbeiten von Horst ARNDT sind das Beste, was in der Bundesrepublik zum Thema Linguistik und Fremdsprachenunterricht geschrieben wurde" (S. 11) spiegeln nur ungenügend den Stand der Fachliteratur wider. Für sachlich falsch halte ich die Kennzeichnung der Kasusgrammatik und Valenzgrammatik als linguistische 'Schulen'. Welcher vernünftige Sprachwissenschaftler würde behaupten, die zitierten Gerhard Helbig, Wolfgang Schenkel, Lucien Tesnière, Lutz Götze und Helmut Schumacher seien Vertreter 'einer Schule'?

Mut und Fleiß gehören zur Herausgabe einer solchen Bibliographie. Beides hat F. J. H. ohne Zweifel bewiesen. Dieses Faktum darf aber nicht über grundlegende Mängel hinwegtäuschen, Mängel, die schwerer wiegen als eine Reihe übersehener Publikationen und manche typographische Schwächen.

Universität Bonn
Sprachlernzentrum
D 5300 Bonn

Wilfried Heindrichs

Fink, Stefan R.:

Aspects of a Pedagogical Grammar Based on Case Grammar and Valence Theory, Tübingen, Niemeyer, 1977, 180 p.

L'ouvrage de Fink est avant tout une grammaire contrastive de l'allemand et de l'anglais, et non une théorie des grammaires pédagogiques. Ce dernier concept n'en est pas moins défini clairement par l'auteur dans la première partie: une grammaire pédagogique n'est ni une description purement linguistique ni un manuel de langue, mais une partie de l'information dont doit disposer l'enseignant pour élaborer son matériel didactique. Comme d'autres spécialistes l'ont déjà souligné¹, on ne peut pas simplement "appliquer" une théorie linguistique à l'enseignement des langues étrangères, car de nombreux facteurs influent sur l'apprentissage, par exemple l'âge et la langue maternelle des élèves, leurs "besoins langagiers" et d'autres éléments qui ne ressortissent pas à la description linguistique proprement dite. Il est donc naïf de vouloir extraire une méthode pédagogique d'une théorie linguistique.

Selon Fink, l'échec de pareilles tentatives tient en grande partie au fait que les théories en question, notamment l'analyse distributionnelle et la grammaire générative transformationnelle, privilégient la description morpho-syntaxique au détriment de la sémantique — point de vue d'ailleurs contestable si l'on pense aux développements récents de la grammaire transformationnelle. Il en conclut cependant qu'une grammaire pédagogique doit reposer sur un modèle génératif à base sémantique. Deux modèles paraissent remplir cette exigence: d'une part, les différentes versions de la grammaire de dépendance (Tesnière, Helbig, Vater), sur laquelle sont fondés plusieurs méthodes et dictionnaires allemands, et d'autre part la grammaire de cas proposée par Fillmore.

Ces deux modèles attribuent un rôle central au verbe et à sa valence, c'est-à-dire au nombre et à la forme de ses compléments (le sujet étant considéré comme un complément au même titre que les objets directs ou prépositionnels). La grammaire de cas inclut de surcroît des informations sémantiques sur ces compléments ou *actants*, en indiquant par exemple qu'un sujet est un agent (doué de volonté) ou un instrumental (inanimé et non responsable de l'action). La nature et l'inventaire des cas sont par hypothèse universels, ce qui permet une comparaison entre langues différentes: à tout verbe de L₁ correspond un ou plusieurs verbes de L₂ dont les actants remplissent des fonctions casuelles identiques, nonobstant les différences syntaxiques. Ainsi, le cas sémantique de l'objet direct du

1 V. E. Roulet: *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Paris, Nathan et Bruxelles, Labor, 1972.

verbe français *attendre quelqu'un* est identique à celui du complément prépositionnel de l'allemand *warten auf jemanden*. C'est à l'examen des grammaires de cas et de dépendance qu'est consacrée la deuxième partie de l'ouvrage de Fink. L'auteur y présente en conclusion son propre modèle, qui est une combinaison des deux types de grammaires, et justifie l'inventaire des cas et les critères utilisés pour les définir.

La dernière partie décrit un corpus de verbes allemands et anglais, et les erreurs faites par des étudiants anglophones dans l'apprentissage des constructions allemandes. Ces erreurs, étudiées au moyen de tests systématiques (donnés en annexe), proviennent pour la plupart de différences dans la valence logico-sémantique de la langue-source et de la langue-cible. Par exemple, *beantworten* exige un objet direct inanimé, alors que le verbe anglais *answer* peut apparaître sans complément, ce qui risque de conduire un étudiant anglophone à utiliser des formes telles que **ich beantworte dich* ou **ich beantworte*.

Si l'on peut sérieusement douter que la grammaire de cas soit un modèle théorique adéquat², l'usage qu'en fait Fink n'en est pas moins intéressant. Mais il se borne à établir un lexique où les verbes sont dotés d'une valence syntaxique et sémantique. L'emploi de cas sémantiques est purement taxinomique, le but visé étant de comparer des verbes anglais et allemands, et non, comme pourrait le laisser entendre le titre de l'ouvrage, de comparer des règles grammaticales. Ainsi, aucune autre explication qu'un "principe général de la grammaire allemande" (p. 94) n'est donnée de l'impossibilité du double passif (angl. *he was given a new car*, all. **er wird ein neues Auto gegeben*). C'est bien ici que le modèle atteint ses limites: s'il fournit un classement commode et didactique des verbes étudiés, il n'est en rien génératif, puisqu'il ne permet pas de déterminer la classe des phrases grammaticales de la langue-cible. Notons à la décharge de l'auteur que les grammaires génératives contrastives existantes ne sont que des descriptions fragmentaires³, ou alors des propositions théoriques dont l'enseignant ne peut guère faire usage⁴. On ne saurait en dire autant du livre de Fink, qui rendra de réels services à tous ceux qui enseignent l'allemand langue seconde, quelle que soit la langue maternelle des élèves.

Université de Berne
Institut de linguistique
CH 3012 Berne

Christian Rubattel

Wilkins, David A.:

Notional Syllabuses, London, Oxford University Press, 1976, 92 p.

Il est probable que la notion de *compétence de communication* n'a pas fini de faire parler d'elle. Elle semble d'ailleurs poser davantage de problèmes à la linguistique appliquée qu'à la linguistique théorique, où son statut est assez clair¹. Ses possibilités d'utilisation didactique semblent extrêmement riches et variées, mais les réalisations pratiques se font attendre. A notre connaissance, les travaux les plus intéressants, à ce jour, ont été le fait des experts du Conseil de l'Europe² dont, justement, D. A. Wilkins est un des principaux inspirateurs. Remarquons d'ailleurs que ces travaux ne sont pas à proprement parler *méthodologiques*, car ils suggèrent des critères de choix de la matière, et non des procédures pédagogiques. Les documents relatifs à ces recherches sont nombreux, d'un accès pas toujours aisé, et souvent ils se chevauchent les uns les autres. C'est pourquoi ce petit livre rendra un grand service à tous les pédagogues qui, d'une façon ou d'une autre, s'intéressent à l'enseignement de la compétence de communication. Il présente en effet une synthèse à la fois complète, claire et concise de l'état actuel des recherches dans ce domaine.

L'auteur commence par brosser un tableau des divers types de programmes possibles. Il les situe le long d'un axe qui va du *programme synthétique* au *programme analytique*. Dans le premier, l'apprenant est censé faire lui-même la synthèse des informations fragmentées qui lui sont fournies. C'est le cas par excellence des *cours programmés*, selon les principes de Skinner par exemple. Dans le programme analytique, les informations sont présentées de manière globale, et c'est à l'apprenant de choisir celles qui sont à la portée de sa compétence intermédiaire et de ses besoins langagiers. L'établissement d'un programme synthétique pré-suppose une fragmentation préalable de la langue enseignée en petites unités (pratiquement: les unités grammaticales, lexicales et phonologiques de la linguistique descriptive). Or, tout le monde sait bien aujourd'hui que la maîtrise de ces unités ne garantit pas, à elle seule, la capacité de communiquer. Les "unités de communication" (par opposition aux unités grammaticales) les plus élémentaires mettent en jeu des procédés

2 V. C. Rubattel: "Eine Bibliographie zur Kasusgrammatik", *Linguistische Berichte* 51, 1977, 88-106.

3 P. ex. G. Nickel (éd.): *Reader zur kontrastiven Linguistik*, Francfort, Athenäum, 1972.

4 P. ex. T. Krzeszowski: *Contrastive Generative Grammar: Theoretical Foundations*, thèse de l'Université de Łódź, 1974.

1 Rappelons que l'on trouve un excellent exposé théorique sur la notion de compétence de communication en linguistique générale dans Hymes, D. H.: "On Communicative Competence", in J. B. Pride and J. Holmes (eds.): *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, 1972, 269-293.

2 Cf. pour le français *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976; nous en avons publié un compte rendu dans le *Bulletin CILA* 26, 1977, 65-68.

grammaticaux parfois complexes. Enseigner à communiquer, c'est donc utiliser des programmes analytiques, où peuvent apparaître simultanément des procédés grammaticaux hétérogènes. D. A. Wilkins appelle *notionnels* de tels programmes, le terme de *notion* désignant de manière générique l'ensemble des unités pertinentes dans l'analyse de la communication verbale comme telle. Celles-ci sont regroupées en trois faisceaux: les catégories sémantiques, les modalités et les fonctions de communication. Les premières correspondent en partie aux catégories grammaticales, dans la mesure où il est possible d'en donner des définitions sémantiques; les secondes utilisent des procédés grammaticaux plus complexes et hétérogènes; quant aux troisièmes, elles sont mal connues, mais les pages que D. A. Wilkins y consacre figurent à notre avis parmi les plus intéressantes de l'ouvrage.

La maîtrise de ces notions devrait garantir à l'apprenant une compétence de communication adéquate. Toutefois elle implique aussi la maîtrise du code grammatical. Nous nous achoppons ici à un des problèmes décisifs posés par les programmes notionnels: comment concilier logique grammaticale et logique de la communication? Ne s'agit-il pas de deux domaines sans commune mesure? Sans prétendre apporter de solution parfaite, l'auteur suggère des accommodements. Et il commence par une remarque à nos yeux essentielle: les programmes notionnels ne rejettent pas, comme semblent le croire certains, les critères utilisés par les programmes grammaticaux, mais les englobent dans un cadre différent, où la valeur communicative joue un rôle décisif. C'est ainsi que, à l'intérieur d'une unité notionnelle (par exemple la demande de permission), on distinguera une grande quantité de tournures faisant appel à des procédés grammaticaux allant du plus simple au plus complexe. Or, remarque l'auteur, les procédés les plus simples se caractérisent souvent par une grande dépendance à l'endroit du contexte et de la situation. L'apprentissage consistera alors dans un relâchement progressif des liens qui subordonnent la communication à la situation. Parmi les objectifs d'un programme notionnel pourra figurer le degré de liberté désiré par les apprenants. L'avantage d'une telle approche, c'est que la communication (même sous une forme primitive) est possible dès les premiers pas de l'apprentissage, alors que ce n'est guère le cas dans une progression grammaticale. (Qu'est-ce qu'un débutant peut *faire* de la maîtrise du groupe nominal à lui seul?)

Parmi les autres avantages du programme notionnel, mentionnons encore une meilleure prise en charge des besoins langagiers des apprenants, définis comme *comportements*. Par exemple, lire des ouvrages médicaux consiste non seulement à connaître un certain vocabulaire, mais aussi et surtout à comprendre des *descriptions*, des *définitions*, des *instructions*,

etc. Chacun de ses comportements met en oeuvre des procédés grammaticaux qu'il conviendrait de dégager, d'analyser et d'enseigner au public concerné. Il est vrai que les programmes notionnels conviennent particulièrement bien à l'enseignement des langues de spécialité.

Les réflexions de D. A. Wilkins que nous venons de présenter ne constituent qu'un aperçu d'un ouvrage très riche et dense. Comme toujours en didactique, seules des réalisations pratiques permettront d'évaluer la portée et le bien-fondé des thèses qui y sont défendues. Pour le moment, nous ne pouvons que recommander la lecture de *Notional Syllabuses* aux enseignants désireux de renouveler certains aspects de leur activité, ainsi qu'aux linguistes intéressés aux implications didactiques des théories actuelles.

Université de Neuchâtel
Institut de linguistique
CH 2000 Neuchâtel

Bernard Py

Döhmann, Ursula:
Untersuchungen zum Grammatikunterricht, Tübingen, Max Niemeyer,
1977, 132 S.

U. Döhmann conduit son étude à deux niveaux: elle tente tout d'abord de définir le rôle de la grammaire, notamment celui de son enseignement, puis elle cherche à mesurer la qualité relative de différents modèles théoriques.

La première partie développe le problème de l'enseignement de la grammaire par rapport aux données linguistiques de la compétence et de la performance dans quelques-unes de leurs applications récentes, en particulier celle de D. Wunderlich¹. Pour lui, l'enseignement de la grammaire a pour but la formation de la compétence de communication qui est la capacité de s'exprimer dans certaines situations (compétence active); celle-ci diffère de la performance de Chomsky qui parle de réalisations effectives. U. Döhmann prend position face aux théoriciens actuels et formule des hypothèses en vue de la réalisation d'un enseignement de la grammaire en tant que prolongement et actualisation

1 Wunderlich, Dieter (1970a): "Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik", *Der Deutschunterricht* 4, 5-41.

Wunderlich, Dieter (1970b): "Eine Warnung vor den perfekten Unterrichtsmodellen. Am Beispiel Heringer", *Linguistik und Didaktik* 1/4, 297.

de la compétence. Elle ne cherche pas à élaborer une théorie, mais soulève les questions qui se posent dans les réflexions sur le complexe dialectique: enseignement grammatical-compétence.

Partant des thèses sociolinguistiques (B. Bernstein²), basées sur la reconnaissance d'un lien évident entre classe sociale inférieure et lacunes au niveau de la compétence langagière, U. D. cherche à prouver que ces manques peuvent être écartés si l'on considère que la prise de conscience du système grammatical et des règles qui le régissent élargit et actualise cette compétence.

Après avoir défini le rôle de l'enseignement grammatical, elle étudie la valeur de quelques modèles et leur influence relative sur l'actualisation (possible) de la compétence. Elle base son expérience sur les deux théories: a) grammaire traditionnelle (Duden 1956) et b) grammaire générative transformationnelle (modèle 1970). L'étude porte sur des sujets de classe sociale inférieure, dans une institution destinée à des adultes désirant suivre un cours de perfectionnement (cinq heures hebdomadaires pendant une année et demie).

Un tel enseignement vise l'acquisition d'une connaissance assez générale de la grammaire, et non la maîtrise d'un modèle grammatical dans sa forme pure et scientifique.

Une grande partie de l'ouvrage est consacrée au compte rendu de l'expérience elle-même dont chaque étape se structure de la manière suivante:

- un prétest qui définit l'état des connaissances grammaticales des élèves,
- un enseignement selon les deux modèles choisis, dans des groupes sélectionnés,
- un test destiné à rendre compte de l'efficacité relative de l'un et l'autre modèles,
- un ensemble de remarques qui ponctuent la progression respective de chacun des groupes.

Le cours recouvre un domaine étendu qui va de l'étude des catégories de mots à l'analyse syntaxique.

Il est intéressant de noter que l'auteur ne se contente pas de mesurer l'évolution de la compétence, mais également celle des différentes représentations que les élèves se font de la grammaire avant et après leur formation. Ainsi, le rôle de cet enseignement sera-t-il aussi dans l'apport d'informations sur les possibilités et les limites conférées à la grammaire.

2 Bernstein, Basil (1970): *Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958–1970*, Amsterdam, Schwarze Reihe.

L'élargissement de la compétence est pourtant difficilement mesurable et U. D. le reconnaît elle-même, car les exercices proposés exigent déjà une certaine maîtrise grammaticale et ne permettent donc pas de vérifier s'il y a changement réel au niveau langagier. Mais si le but visé se voit ainsi sensiblement réduit, l'expérience n'en demeure pas moins riche d'enseignement, puisqu'elle débouche sur la reconnaissance de l'efficacité de l'enseignement grammatical. Des progrès visibles apparaissent au niveau des considérations conscientes et théoriques des élèves. Cette étude a l'avantage de relativiser et de mieux cerner le problème et par là de servir de base de référence à une étude éventuelle plus poussée qui, au départ, distinguerait deux groupes de sujets:

- ceux qui possèdent déjà un certain acquis grammatical,
- ceux qui sont de véritables débutants.

Quant à l'efficacité respective de chaque modèle, elle se révèle extrêmement nuancée; les résultats traduisent une différence insignifiante. La préférence va néanmoins à la grammaire générative transformationnelle qui permet aux élèves une meilleure déstructuration de la langue (découpage). Ceci vient du fait que celle-ci se présente sous la forme d'une théorie fermée, logique, et par là plus facile à enseigner.

Par l'ancienne méthode (grammaire traditionnelle), l'élève est plus sollicité par son sentiment de la langue, des bribes de théorie se tiennent les unes à côté des autres sans cohésion réelle, les critères de division sont aussi bien sémantiques que formels.

Les réflexions d'U. O. permettent d'autre part de mieux distinguer les limites d'un enseignement grammatical:

- il aide à la compréhension des phrases au moyen de leur syntaxe,
- il facilite la formation de phrases correctes,
- il permet d'éviter des confusions de communication.

Cette formation peut servir d'hypothèse et de fondement de ce que D. Wunderlich appelle la compétence de communication.

Les aspects les plus positifs de cette étude résident dans sa simplicité de présentation, dans son objectivité et dans le refus d'une théorisation hâtive et brillante. Si l'apport d'une telle expérience semble assez modeste a priori, elle joue pourtant un rôle non négligeable en tant que matériel de référence en vue d'une recherche plus approfondie des rapports dialectiques entre l'enseignement grammatical et la compétence.

Université de Neuchâtel
Institut de linguistique
CH 2000 Neuchâtel

Anne-Claude Berthoud

Chassagny, Claude:

Pédagogie relationnelle du langage, Paris, P.U.F., 1977, 238 p.

Educateur du langage, Chassagny a travaillé pendant bien des années dans le sens d'une pédagogie traditionnelle qui se propose de transmettre à l'enfant une maîtrise du langage oral et écrit (conforme aux normes sociales) en explicitant le fonctionnement de la langue, dans le but d'en faire appliquer les règles par l'enfant parlant ou écrivant. Ayant le même objectif normatif que l'école, il se démarquait cependant quelque peu de l'institution scolaire par son attitude pédagogique: il reconnaissait à l'enfant le droit de faire des erreurs, d'avoir des difficultés. Mais ce dernier ne pouvait toujours pas exprimer des besoins et faire des choix y correspondant.

Confronté à de nombreux échecs, Chassagny opta pour une nouvelle attitude éducative, visant une maîtrise du langage à travers l'épanouissement de la personnalité de l'enfant; c'est ce dont il parle dans ce livre. Ainsi, il écrit: "L'important est que l'enfant puisse passer de l'imaginaire au réel, de son fantasme, de son pouvoir à créer des images, à ce qui a toujours été, et qu'il puisse l'exprimer par les moyens symboliques de l'adulte" (p. 18).

Cet objectif implique la suppression d'une part de la directivité de l'adulte soi-disant chargé de transmettre la connaissance, et l'invite d'autre part à être disponible à l'égard de l'enfant, à reconnaître ses besoins et à le suivre dans ses démarches de jeux et de réflexion. Dans ce sens, la communication enfant-adulte devient primordiale.

Cependant, la pédagogie relationnelle du langage n'est pas un acte psychanalytique; l'auteur insiste sur "l'absence de compréhension de ce qui se passe, du renoncement au pourquoi, pour vivre simplement comment la relation se vit dans l'échange" (p. 99).

L'acte PRL (pédagogie relationnelle du langage) se passe en trois temps:

La station: "les messages sont reçus sans commentaires et surtout sans interprétation" (p. 80);

la conciliation: "la décision apparente ou réelle de l'enfant de s'exprimer suivant des moyens utilisés par l'adulte en codage et décodage des signes" (p. 85), décision qui provoque l'abandon de bien des moyens d'expression;

l'expression: l'expression de l'enfant n'est plus suscitée par sa relation de transfert à l'adulte, mais par un désir réel d'être compris et de comprendre son entourage. Cette phase est caractérisée par l'évolution des conduites relationnelles extérieures à la séance.

Considérant la dyslexie comme le symptôme d'un trouble de la communication, l'auteur pense "qu'il s'agit d'une impossibilité de se prêter au champ symbolique de l'adulte, de percevoir les différentes formes des signes écrits et de les interpréter" (p. 23). Au cours de l'acte PRL, l'enfant exprime son vécu au moyen des modes d'expression qui lui plaisent. Il ne lira ou écrira que s'il le demande. Il est important qu'il explore l'espace qui l'entoure avant de se confronter à une surface plane et d'en découvrir la résistance, puis les dimensions. Pour l'enfant, un signe écrit est d'abord une réalité matérielle perceptible: on lui attribue une forme qui suggère une interprétation en fonction d'un code. Il s'agit bien pour l'enfant d'un mot avec un sens et non d'une lettre. De ce fait Chassagny accorde une grande importance à la signature, à l'écriture de pronoms personnels et des verbes "être, avoir, faire" représentatifs des actes humains. L'écriture doit être significative pour l'enfant.

La participation de l'enfant à l'acte PRL est donc indispensable. Il semble que celui-ci ne peut s'adapter aux systèmes symboliques de l'adulte que dans la mesure où il est prêt à renoncer, en ce qui concerne la communication avec l'adulte, à ses propres moyens d'expression.

Centre d'orthophonie
CH 2000 Neuchâtel

M. Cl. Rosat
G. Bourquin

Martins-Baltar, Michel:

De l'énoncé à l'énonciation: une approche des fonctions intonatives, Paris, Didier, collection VIC, 1977, 174 p.

L'importance de l'intonation, tant au niveau de l'encodage que du décodage du message, est reconnue de plus en plus largement. Elle fait l'objet de recherches de plus en plus nombreuses, témoin le nombre considérable de communications relatives à l'intonation présentées en 1975 au Huitième congrès international des sciences phonétiques. Mais si, dans ce domaine, la recherche en laboratoire est en plein essor, les applications à l'enseignement sont encore rares et peu convaincantes. La présentation par P. Delattre de ce qu'il appelait les "dix intonations de base du français" fournissait un modèle à la fois sommaire et contestable. P. Léon a consacré plusieurs études aux phénomènes intonatifs, mais ne s'est pas encore risqué à proposer des applications pratiques. M. Callamand a franchi un pas de plus en élaborant des exercices d'intonation, satisfaisants au niveau de leur réalisation, mais fondés sur une base théorique souvent peu sûre.

Peut-on alors dire que l'ouvrage de M. M.-B. vient répondre à l'attente de ces nombreux enseignants de français qui, tout en étant conscients de l'importance des phénomènes intonatifs, ne savent pas par quel bout empoigner ce problème dans leurs classes? M. M.-B. propose une approche assez nouvelle. Il retient trois fonctions que peut remplir l'intonation: syntaxique, segmentatrice, énonciative.

Les deux premières fonctions, qui sont analysées assez brièvement, n'apportent pas d'éléments vraiment neufs; cependant, les schémas intonatifs introduits à plusieurs reprises (sous forme de portées à cinq niveaux) illustrent bien, d'une part le rôle démarcatif que peut jouer l'intonation en faisant apparaître les différents constituants immédiats de la phrase, et d'autre part, la fonction segmentatrice qui tend essentiellement à distinguer dans le texte le thème du propos.

Mais c'est dans la présentation de la troisième fonction que M. M.-B. innove résolument: en effet, il s'agit là d'une tentative de mettre en relation les phénomènes intonatifs avec la théorie de l'énonciation. C'est dire que celui qui n'est pas déjà familiarisé avec les idées développées par J.-L. Austin, O. Ducrot et J. R. Searle risque de rencontrer pas mal de difficultés à suivre la démarche de M. M.-B. Ce qui va encore compliquer la tâche du lecteur, c'est que l'auteur, pour illustrer certaines des formes intonatives de la fonction énonciative, a recours à des sonagrammes, où figurent à la fois l'intensité et la mélodie: ces transcriptions n'ont donc pas le caractère très approximatif des schémas utilisés pour illustrer les deux premières fonctions, mais leur lecture n'est à la portée que de ceux qui ont déjà pratiqué de telles transcriptions. Cependant on ne peut nier que la démarche proposée ouvre de très larges perspectives soit dans l'analyse des actes allocutifs (assertion, question, ordre), soit dans l'analyse des attitudes du locuteur par rapport à ce qu'il énonce: volition, jugement, sentiment. Mais, comme le dit d'ailleurs l'auteur dans son introduction, il s'agit "d'un ensemble relativement structuré d'hypothèses, plus ou moins intuitives".

Pour illustrer son propos, M. M.-B. consacre la deuxième partie de son ouvrage à l'application de ces hypothèses à l'analyse d'une leçon d'*Interlignes*, méthode de français élaborée par le CREDIF. Là encore, s'il est facile de suivre l'auteur dans son analyse des fonctions syntaxiques et segmentatrices, où des schémas montrent fort bien comment ces fonctions peuvent se réaliser concrètement, l'analyse de la fonction énonciative requiert du lecteur un effort de participation considérable, d'autant plus que les intonations analysées ne sont à aucun moment illustrées de quelque façon que ce soit. C'est sur ce point que je formulerai la plus sérieuse réserve et je voudrais mettre en garde l'enseignant qui attendrait de cette étude une aide directement utilisable comme le laisse entendre la

note figurant au dos de l'ouvrage: "L'approche descriptive, plus directement orientée vers les problèmes de la classe, applique les analyses précédentes aux dialogues d'une leçon d'*Interlignes*, dont elle propose un commentaire susceptible d'amener le pédagogue à la conception de divers types d'exercices."

Certes, l'ouvrage de M. M.-B. constitue un maillon de plus dans la chaîne qui, peu à peu, doit nous acheminer vers une meilleure connaissance des phénomènes intonatifs et leur intégration dans les programmes d'enseignement du français langue étrangère. Mais l'application pédagogique de l'approche proposée par M. M.-B. me paraît un objectif difficilement accessible. On souhaiterait que les riches suggestions de M. M.-B. soient reprises par un méthodologue pour les mettre à la portée du praticien.

Université de Lausanne
Ecole de français moderne
CH 1015 Dorigny-Lausanne

André Guex

Ney, James W.:

Linguistics, Language Teaching, and Composition in the Grades, The Hague, Paris, Mouton, 1975, 133 p. (Janua Linguarum. Series Didactica, 6).

"The inability of students to write begins to appear very early in their career because most of the actions engaged in by the students and many of the activities encouraged on them (sic!) by the teacher under the title, the teaching and learning of English, fail to raise the average grade school student to an acceptable level of writing proficiency." So wrote the author of the present book in the *English Record* 24 (1973). The volume under review has presumably grown out of this idea.

In a first chapter entitled *The Teaching of Composition Today*, it is stated that, since "Children learn to write by writing", this study sets out to make suggestions that concentrate on "fostering conditions and applying methods which will encourage and enable children to write".

These conditions or methods can be broken down into two major categories: Those that deal with the mechanics of writing, and those that deal with creating favourable conditions in which the children are encouraged to write.

The author goes on to mention two types of conditions for the student of written compositions — general conditions necessary for any learning, and intellectually stimulating conditions which help the pupil to

write by suggesting topics for him to write about or conditions "which help him to organize his thoughts according to the conventions of rhetoric".

There follow suggestions in the area of "1) providing stimulating situations in which the student gleans information and subject matter orientation so that he has something to write about, and 2) teaching the conventions of rhetoric".

N. Then discusses various works dealing with composition writing. The concept that thought "influences the use of language" and that "situations . . . influence thought" is then discussed. "Similarly", he continues, "it would seem that the skills of rhetoric treated under such headings as clarity, unity, and organization proceed from the same assumption." The assumption is that as the student learns to organize his thoughts and state them clearly, his writing improves. Quoting Henry Sweet, he says: "There are, then, two sides to language — two ways of looking at it: there is the *formal* side, which is concerned with the outer form of words and sentences, and the *logical* side, which is concerned with their inner meaning."

The author then goes on to discuss the Sapir-Whorf hypothesis, and comes to the conclusion that, "since language influences thought, it is the responsibility of the language teacher to foster improvement in the student's command of the vocabulary and the structure of the language he uses so that he can understand and manipulate thoughts of an ever increasing complexity".

N. now goes on to review (and to criticize) some of the textbooks which have been produced with the aim of "drilling" pupils to "increase and improve their vocabulary and their control of sentence structures".

Chapter II is devoted to *Oral Composition Drills in a Seventh Grade Class*, Chapter III to *Oral Exercises and Composition Improvement in the Fourth Grade, Phase I*, while *Phase II* is in Chapter IV. Chapter V deals with *Oral Language exercises for Second Graders*.

It should not be forgotten that this study was written for teachers in American public schools (i.e. State schools), and that "on the assumption that formal written English is a foreign language to most American students in the public schools", a pilot project was set up "to ascertain the feasibility of using foreign language drills to foster writing improvement". The body of the book deals with the working out of this experiment and the results achieved, which, on the whole, appear to have been satisfactory. The experiment consisted of a pretest and a posttest, with one group of children being given intensive practice in the combination of sentences in oral and in written exercises, whereas a control group received no such practice. Tables showing a comparison of pretest/posttest

in the two experimental groups are given. The present reviewer, whose mothertongue is British English, finds it difficult to assess how many of the "errors" are due to differences between American and British English, but it would seem that the author's equating of *orthography* with *handwriting* (p. 18) can hardly be correct, since *orthography* = *spelling*, while *handwriting* = *calligraphy*. The present reviewer also considers that the examples given under *Cue* and *Response* are frequently unmotivated or even actually incorrect, and most certainly do not correspond to the normal language, unless American English differs even more from standard British English than is usually imagined. Nevertheless, the author states that "the experimental methodology did help the students to mature as writers". It might therefore seem that incorrect or nonsensical sentences may yet be of some use!

It would also appear that *who* (instead of *whom*) is systematically taught in American schools, e.g. *The man, who he paid, came back. The man, who nobody liked, came to town.* Again, the following "response" sentence is quoted: *The boy, running across the field, plays with me.* This sentence would be meaningless in British English and the present reviewer is beginning to wonder whether the use of the comma before relative clauses is *taught* differently in American schools. Obviously, these poor, senseless, or even incorrect sentences cannot be blamed on the author of this study, but it is surprising that he does not himself criticize them in any way.

In a final chapter headed *Retrospect and Prospect*, N. discusses "linguistics and language teaching". He goes on to discuss the problems of "applied linguistics" or the "linguistic method", as compared with "applied psychology" or the field of neuro-physiology or psychology. There follows a discussion on linguistics, language learning and learning teaching. "Language is speech, writing is a derived, secondary manifestation of language", he says, so that language should be practiced in its oral form. From these facts the author deduces that "the exercises for the teaching of writing in the grades should be two-phased: at first, they should be practiced (sic) solely in the spoken language as oral exercises; then, they should be practiced in writing as written exercises". From the experimentation reported upon in the book under review, it would seem that this should be done in such a way that the pupil should be given the opportunity of recording the spoken language in writing. The author also suggests that the pupil needs practice only in those aspects of writing which are the most difficult for him, those in which he makes mistakes and those that he avoids simply because he has not the ability to use them. These exercises for practice should not be "mim-mem" (mimicry-memorization) drills, which have their place in mastering a *foreign*

language, N. says. "True pattern practices are oral exercises which involve the student in the manipulation of the structures and the vocabulary of language", he continues.

In the N. Study, the number of structures practised was somewhat limited, owing to the restricted aim of the study as a whole. The author thinks that one sociolinguistic group may need practice in structures which another sociolinguistic group will already handle with facility.

The author's conclusion is that "oral language exercises can give the student greater facility in writing when these exercises are correlated with written exercises of the same form and type as the oral exercises".

From p. 50 onwards the book is composed of three Appendices (I. *Analyses of Variance: Fourth Grade Scores*; II. *The Daily Lessons: Fourth Grade Experiment: Phase I*; III. *The Daily Lessons: Fourth Grade Experiment: Phase II*), a selected Bibliography (2 pages) and an Index.

The present reviewer feels that, however interesting this study, the examples (*Cues and Responses*) given between p. 55 and p. 130 would never be accepted by European teachers, for although the "pattern" is (usually) correct, the sentences all too frequently lack any sense, or are fatuous (especially since the full texts on which the examples are based are not given). The entire series of Responses on p. 59 are, at least from the British English point of view, incorrect. It is a great pity that at least half the examples given are unsuitable, in view of the fact that all language teachers are taught never to produce sentences that no English-speaking person would employ!

The present reviewer wonders whether it is really necessary to produce a study on whether systematic exercises enable pupils to overcome the difficulties they encounter in writing a language. Surely only the most dull-witted show *no* improvement after such practice? For European teachers of English, even the examples given are unfortunately of little practical value.

Universität Bern
AAL des Instituts für Sprachwissenschaft
CH 3012 Bern

Britta M. Charleston

Pürschel, Heiner:

Pause und Kadenz. Interferenzerscheinungen bei der englischen Intonation deutscher Sprecher, Tübingen, Niemeyer, 1975, 149 S.

Pürschel's book is an interesting contribution to the work on what is a rather neglected area of applied linguistics and language teaching, namely negative transfer of suprasegmental patterns – in this case among German learners of English.

The first section sets out to define negative transfer or "interference" in language learning, and, after a wide-ranging review of various possibilities, arrives at a satisfactory, if somewhat unexciting, result based on Weinreich's definition.

The next section examines the current state of research on comparative intonation and attempts to demonstrate that instrumental methods are no better than aural ones and, in some ways, inferior.

After a section on the meaning and functioning of the pause, P. describes the experiment which he used to establish what interference occurred. He chose to work on the basis of an English text which was read onto tape by 149 German students of English, and their performance was compared with a "norm" established by 5 native English speakers, who each recorded the same text and subsequently answered questions as to what variations on their performance were and were not possible. The Germans also read a German translation (in places fairly free) of the English text.

One might have reservations about the small number of "natives" used to establish the norm and about the utility of a study based on a read (as opposed to a spontaneous) sample. However, on the whole the approach is very painstaking, and P. makes no exaggerated claims about his results.

In contrast to the pause, intonation only receives a very perfunctory treatment, so that one is left with a somewhat dissatisfied feeling with regard to the treatment of this topic.

P's conclusions from his (lengthy) experiment are generally those that he expected (and that any experienced language teacher *would* expect), so that there is at times a sense of anticlimax. Also, P. really fails to argue at all convincingly the case for paying more attention to the treatment of suprasegmentals in language teaching; he does not demonstrate very much the extent to which wrong use of intonation or a pause can be crucial to the understanding of a text.

Perhaps the biggest disappointment is that P. tells us little that can be used by the language teacher to improve his teaching. We learn that German students tend to transfer their suprasegmental patterns to their performance of English, that they sometimes produce patterns best

explainable by a mental translation or paraphrase of the English text; otherwise P's detailed remarks apply basically only to his experimental text and have little direct utility to the language teacher, except as examples of the kind of thing which can happen.

On the credit side, I should say that this piece of research is well presented and interesting in its own right, that one can learn from P's methods and that it is useful to have a scientific basis for one's conclusions drawn from empirical observation. P., in any case, never sets out to make great claims for his work.

In conclusion, the book should interest linguists who are concerned about a scientific documentation of their subject (there is a good bibliography, also). However, I doubt whether it would be of much practical use to the average language teacher.

Hochschule St. Gallen
CH 9000 St. Gallen

T. J. A. Bennett

Kaufmann, Gerhard:

Die indirekte Rede und mit ihr konkurrierende Formen der Redeerwähnung, München, Max Hueber Verlag, 1976, 207 S. (Heutiges Deutsch, III, 1).

Im Rahmen des Projekts "Grundstrukturen der deutschen Sprache" erschien 1971 als erster Band der Reihe I von "Heutiges Deutsch" die linguistische Untersuchung von Siegfried Jäger "Der Konjunktiv in der deutschen Sprache der Gegenwart". Auf den ersten Teil dieser Arbeit konnte sich Kaufmann teilweise stützen, dessen Monographie nun die Reihe III, die linguistisch-didaktischen Untersuchungen, eröffnet. Schon der Titel macht aber klar, dass diese Darstellung nicht nur ein für Lehrer und Lehrbuchautoren didaktisch aufbereitetes Pendant zur Untersuchung Jägers sein will. Der Konjunktivgebrauch in der indirekten Rede wird nicht isoliert dargestellt, sondern als ein Teilbereich im Zusammenhang anderer grammatischer Mittel der Redeerwähnung behandelt.

Wie Jäger stützt sich auch Kaufmann weitgehend auf das 'Mannheimer Korpus' zur geschriebenen Sprache, das er durch eine eigene Belegsammlung aus Presse- und Rundfunkmeldungen ergänzt hat. Die innerhalb der Schriftenreihe "Heutiges Deutsch" als Reihe II veröffentlichten Textsammlungen zur *gesprochenen* deutschen Standardsprache wurden leider nicht ausreichend berücksichtigt.

In einem ersten Hauptteil gibt Kaufmann zunächst einen systematischen Überblick über den gesamten Untersuchungsbereich. Nach einer

Übersicht über die in Frage kommenden Redekonstellationen und der Definition von Begriffen wie "Redeerwähnung", "Redeeinleitung" und "indirekte Rede" wird der Gebrauch von Indikativ, Konjunktiv I und Konjunktiv II in indirekten Reden sehr übersichtlich und erfreulich unnormativ beschrieben. Kaufmann definiert: Indirekte Rede liegt vor, wenn bei einer Redeerwähnung die Merkmale "eingeleitet durch Subjunktion" und/oder "pronominale Verschiebung" gegeben sind und wenn der Konjunktiv I (ersatzweise Konjunktiv II) als flexivisches Signal verwendet werden kann.

Nach dem systematischen Überblick folgen im zweiten Teil verschiedene detaillierte Einzeluntersuchungen zur pronominalen Verschiebung, zur Unterscheidbarkeit von Indikativ- und Konjunktivformen, zu den Tempora und ihren Entsprechungen in der konjunktivischen indirekten Rede, zur Wiedergabe von Fragen und Aufforderungen, zum syntaktischen Status von indirekten Reden und zu Formen der Redeerwähnung, die mit Redeerwähnungen aus Redeeinleitung mit angeschlossener indirekter Rede konkurrieren. Die beigegebenen Übersichtstabellen und Frequenzangaben sowie die daraus abgeleiteten Faustregeln geben Lehrern und Lehrbuchautoren viele wichtige und brauchbare Anhaltspunkte für die Erstellung von Lehrmaterialien.

In zwei Kapiteln stehen didaktische Fragen im Zentrum. Bemerkungen zu didaktischen Problemen und gelegentliche Hinweise auf Fehlertypen finden sich verstreut auch in allen anderen Teilen der Untersuchung.

Nur in ein paar Sätzen erwähnt Kaufmann, dass auch Faktoren wie die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht oder Teilhabe an einer Dialektgemeinschaft die Wahl der Verbformen in indirekten Reden mit steuern. Für Lehrer beispielsweise, die im Fach Deutsch als Fremdsprache unterrichten, ist es wichtig, dass sie sich ihre eigenen Sprachgewohnheiten bewusst machen. In vielen alemannischen Mundarten steht ein vollständiges Konjunktiv I-Paradigma zur Verfügung. Carl Rohrer¹ hat in diesem Zusammenhang bei Hochdeutsch sprechenden Deutschschweizern die deutliche Tendenz festgestellt, die Verwendung von Konjunktiv II-Ersatzformen zu vermeiden und in solchen Fällen entweder nicht-eindeutige Konjunktiv I-Formen oder den Indikativ zu gebrauchen. Im norddeutschen Sprachraum dagegen kann für die gesprochene Sprache der Konjunktiv II neben dem Indikativ als Normalform der indirekten Rede gelten. (Kaufmann hat übrigens die regionalen Unterschiede auch bei der

1 Rohrer, Carl (1973): *Der Konjunktiv im gesprochenen Schweizer Hochdeutschen. Analyse von Radiogesprächen*, Frauenfeld, Stuttgart, Verlag Huber, 279 S. (Studia Linguistica Alemannica, 3, hrsg. v. Stefan Sonderegger).

Anführung seiner Belege unberücksichtigt gelassen. Als Belege für den Gebrauch des Konjunktiv I tauchen auffallend häufig Stellen aus Werken von Schweizer Schriftstellern auf.)

Anders als die oben erwähnte Untersuchung Rohrsers zur gesprochenen Sprache (sie fehlt im Literaturverzeichnis der Monographie) geht Kaufmann von der geschriebenen Sprache oder mündlich vorgetragenen, aber vorher schriftlich fixierten Texten wie Rundfunknachrichten aus. Die Verhältnisse in der gesprochenen Sprache werden eher pauschal behauptend aufgeführt. Diese Ausgangsposition hat natürlich Konsequenzen für die didaktischen Teile der Monographie. Das Verfahren ist gewiss berechtigt, soweit es um das Verstehen von Redeerwähnungen geht. Kaufmann plädiert zurecht für einen rezeptiven Einstieg bei der Einführung der indirekten Rede. Wichtig ist auch sein Hinweis, dass es sinnvoller wäre, aus vorliegender indirekter Rede die zugrundeliegende direkte Rede erfassen bzw. rekonstruieren zu lernen, statt gleich mit Übungen nach dem gewohnten Schema 'Setze in die indirekte Rede' zu beginnen. Im Kapitel "Vorschläge für eine didaktische Progression bei der Behandlung von Redeerwähnungen aus Redeeinleitung und indirekter Rede im Fach Deutsch als Fremdsprache" schlägt Kaufmann als ersten Schritt das Verstehen von Presse- und Rundfunkmeldungen vor, in denen nur Verbformen der 3. Person und der 1. Person Plural vorkommen, und zwar mit der Verteilung: Konjunktiv I für den Singular, Konjunktiv II für den Plural. In diesen Texten ist der Konjunktivgebrauch die "Normalform" der indirekten Rede.

Im zweiten Schritt sollen dann Redekonstellationen vorgeführt werden, in denen der referierende Sprecher wiedergibt, was er selbst oder ein Dialogpartner oder ein Dritter früher gesagt haben. Auch hier folgen Angaben zum Gebrauch von Konjunktiv I, Konjunktiv II und Indikativ mit entsprechenden Belegen – fast alle aus literarischen Texten. Nebenbei heisst es dann, solche Redekonstellationen liessen sich in Klassengesprächen leicht schaffen, und der Deutschlernende könne die Rolle des referierenden Sprechers übernehmen. Nun weiss jeder Deutschlehrer, der einmal mit Fortgeschrittenen die indirekte Rede üben wollte oder musste, dass hier mit erheblichen Widerständen gerechnet werden muss und sich unweigerlich die Frage stellt, warum denn plötzlich die komplizierten Konjunktivformen verwendet werden sollen, wenn man doch vorher in solchen Gesprächen gut ohne ausgekommen ist. Im systematischen Teil geht Kaufmann mit zwei Hinweisen kurz auf diese Frage der Motivierung ein. Angenommen, so lautet das erste Argument, es werde diktiert "Mir wurde gesagt er ist verreist", dann wisse man nicht, ob zu schreiben sei: "Mir wurde gesagt, er ist verreist" oder "Mir wurde gesagt: 'Er ist verreist' ". Bei der Verwendung des Konjunktivs dagegen könnten solche

Zweifel gar nicht aufkommen. Diese Demonstration wird mit Sicherheit für keinen Lernenden und hoffentlich auch für keinen Lehrer eine Motivation für die Beschäftigung mit dem Konjunktiv in der indirekten Rede sein. Ernstzunehmender ist das zweite Argument: Der Konjunktiv fungiert als einziges und obligatorisches Signal in Fällen der fortgesetzten indirekten Rede, wenn am Anfang des Satzes keine Redeeinleitung steht oder wenn die Redeeinleitung aus dem Kontext erschlossen werden muss. Ein besonderes Kapitel beschäftigt sich mit der "Struktur von Texten, an denen der obligatorische Konjunktivgebrauch in der indirekten Rede demonstriert werden kann". Die Demonstrationstexte stammen auch hier wieder aus der Belletristik oder aus Pressekommentaren, also aus Texten, die der Lernende rezipieren, aber wohl kaum produzieren können soll. Andere, für manche Adressatengruppen wichtige Textsorten, wie beispielsweise das Protokoll oder das Referat über wissenschaftliche Werke, werden in der ganzen Monographie nicht einmal erwähnt.

Was die mündliche Produktion anbelangt, so fällt bei der vorgeschlagenen Progression auf, dass erst in den letzten Schritten (8, 9 und 10) die folgenden Funktionen eingeführt werden sollen: mit Vorbehalt referieren, antizipierend einem Vorwurf begegnen, bestätigend oder abstreitend referieren. Gerade an solchen Fällen lässt sich klarmachen, dass der Konjunktivgebrauch ein nützliches Mittel von Diskussions- und Argumentationsstrategien sein kann. Natürlich ist – zumal in der gesprochenen Sprache – immer auch indirekte Rede im Indikativ möglich. Carl Rohrer hat jedoch, ausgehend von seinem Korpus zur gesprochenen Sprache, aufzeigen können, dass nach Redeeinleitungen mit Verben wie "behaupten" oder "vorwerfen" die Verwendung des Konjunktivs signifikant häufiger ist als etwa nach Redeeinleitungen mit Verben wie "feststellen" oder "glauben". Rohrer kommt aufgrund statistischer Befunde zu einer Einteilung der Redeeinleitungen in vier Gruppen: 1. Redeeinleitungen, nach denen überwiegend der Konjunktiv steht. 2. Redeeinleitungen, nach denen gleich häufig Indikativ und Konjunktiv verwendet werden. 3. Einleitungen mit überwiegendem Anschluss im Indikativ. 4. Redeeinleitungen, denen äusserst selten eine indirekte Rede im Konjunktiv folgt. Wichtig ist auch Rohrsers Feststellung, dass nach hegierten Einleitungen und nach Redeeinleitungen in der Vergangenheitsform der konjunktivische Anschluss wahrscheinlicher wird. Bei einer groben Durchsicht der in der Reihe "Heutiges Deutsch" vorliegenden Textsammlungen zur gesprochenen Standardsprache und besonders der dort transkribierten Diskussionen und Streitgespräche habe ich die von Rohrer für das in der Schweiz gesprochene Hochdeutsch gemachten Tendenzaussagen mit gewissen Verschiebungen bestätigt gefunden. Es ist offensichtlich, dass derartige Beobachtungen, bei denen die Semantik der Redeeinleitungen und die

Sprecherintentionen mitberücksichtigt werden, dem Didaktiker wichtige Ansatzpunkte geben könnten für die Aufstellung einer funktionalen Progression und für die Entwicklung kommunikationsorientierter Übungsreihen.

Kaufmann hat seiner Monographie einen sehr nützlichen Anhang mit einem "kleinen Lexikon redeeinführender Ausdrücke" beigegeben. Das Lexikon enthält 1100 ausgewählte redeeinführende Ausdrücke, ergänzt durch syntaktische Informationen. Den Mustersätzen ist zu entnehmen, ob die indirekte Rede in einen dass-Satz oder einen abhängigen Fragesatz einfließt und ob diese Sätze mit einer Infinitivkonstruktion austauschbar sind. Die Redeeinleitungen stehen in der Vergangenheitsform, und entsprechend dem Kriterium, dass in der indirekten Rede der Konjunktiv verwendet werden können muss, sind nur Mustersätze mit Konjunktivverwendung angegeben. Für den Lehrer oder Lehrbuchautor wären bei einem solchen Lexikon zusätzliche Hinweise zum Gebrauch in der gesprochenen und geschriebenen Sprache sowie Vermerke zur Häufigkeit von konjunktivischen bzw. indikativischen Anschlüssen zweifellos eine wünschenswerte und wichtige Hilfe. Doch dafür reichen zur Zeit die vorliegenden linguistischen Untersuchungen noch nicht aus.

Der erste Band der linguistisch-didaktischen Untersuchungen des Goethe-Instituts wurde hier teilweise recht kritisch besprochen. Die Herausgeber der Reihe haben in ihrem Geleitwort hohe Erwartungen geweckt, wenn sie schreiben: "Die Tatsache, dass in didaktik-orientierten Darstellungen zum Beispiel der Schwierigkeitsgrad des zu vermittelnden Stoffs, die Abfolge von Lehr- und Lernschritten sowie die kommunikativen Bedürfnisse bestimmter Adressatengruppen berücksichtigt werden müssen, führt gegenüber rein linguistischen Arbeiten vielfach zu radikal anderen Ausgangspositionen und einschneidenden Schwerpunktverlagerungen." Gemessen an dieser Zielvorstellung enttäuscht Kaufmanns Arbeit, vor allem im didaktischen Bereich. Andererseits aber geht die detaillierte linguistische Beschreibung über alle bisher vorliegenden Darstellungen weit hinaus und gibt damit eine sichere Grundlage für die Entwicklung von Lehrmaterialien, zumindest für den Bereich der geschriebenen Sprache; d.h. bezogen auf den Lernenden: für die Entwicklung des Verstehens von Redeerwähnungen.

Abschliessend sei noch darauf hingewiesen, dass Kaufmann schon vor einiger Zeit in der Reihe der Duden-Taschenbücher (Nr. 5, *Übungen zur Grammatik I*) Übungen zur Redeerwähnung vorgelegt hat, die den Ergebnissen der Monographie, z.B. in Bezug auf die Frequenz von Modalverben in der indirekten Rede oder die Gebräuchlichkeit von Konjunktivformen, vorbildlich Rechnung trägt. Die Übungen sind primär für den muttersprachlichen Unterricht gedacht, lassen sich aber, solange in

diesem Bereich nichts Besseres vorliegt, auch im Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene einsetzen, wenn man in Kauf nehmen will, dass – gleichsam in Entsprechung zu den satzweisen Einzelbelegen der wissenschaftlichen Monographie – von den Lernenden nur anhand von isolierten und unzusammenhängenden Einzelsätzen geübt wird.

Universität Freiburg
Institut für deutsche Sprache
CH 1700 Freiburg

Günther Schneider

Gulich, Elisabeth; Wolfgang Raible:
Linguistische Textmodelle – Grundlagen und Möglichkeiten, München, Wilhelm Fink Verlag, 1977, 353 S. (UTB 130).

Das Buch hätte einen anderen Stellenwert, wenn es wie vorgesehen 1973 erschienen wäre. Ein ursprünglich 78 Seiten umfassender Text aus dem Jahre 1972 wurde – so berichten die Verfasser im Vorwort – für eine eigenständige Publikation erweitert auf nun immerhin rund 350 Seiten, wobei jedoch im wesentlichen immer noch nur der Forschungsstand von 1972 dokumentiert wird. In ihrer umfangreichen Einleitung beschreiben die Autoren vom heutigen Kenntnisstand aus ein "Modell sprachlicher Kommunikation als Massstab für Textmodelle". Auf dieser Basis werden dann die bis 1972 entwickelten Ansätze zu Textmodellen beurteilt und kritisiert. Nicht behandelt werden neuere pragmatische Modelle. Die Auswahl der berücksichtigten Autoren wird nur mit dem Stichwort "subjektiv" begründet.

Im ersten Teil (er stammt vorwiegend von W. Raible) werden "allgemeine Textmodelle" dargestellt. Nach Kapiteln zur "funktionalen Satzperspektive" in der Prager Schule, zur Glossematik und Tagmemik folgen Besprechungen der Modelle von Harweg, Weinrich, Heger und Petöfi. An die Einzeldarstellungen, die mit gewissen Einschränkungen auch unabhängig von einander gelesen werden können, schliessen sich jeweils kritische Bemerkungen an, in denen meistens auf Unvollständigkeiten und Einseitigkeiten der Modelle verwiesen wird.

Der zweite Teil (von E. Gulich) stellt Modelle zur Beschreibung von Erzähltexten vor. Ausgehend von den Anfängen bei Propp werden die strukturalen Ansätze bei Bremond und Todorov, das zunächst generativ und in späteren Arbeiten dann handlungstheoretisch orientierte Konzept bei van Dijk sowie das rezeptionsorientierte Modell von Götz Wienold referiert. Den kritischen Beurteilungen des ersten Teils entspricht hier der

Versuch, die vorgestellten Modelle jeweils durch eine Anwendungsprobe am Beispiel eines kurzen Erzähltextes zu testen. Aus den Schwierigkeiten, die sich beim Anwendungsversuch zeigen, wird dann die Kritik an den Modellen entwickelt. Allerdings sind die Demonstrationen der Anwendbarkeit bzw. Nichtanwendbarkeit nicht gleich weit getrieben und auch nicht immer adäquat, so wenn beispielsweise bei der versuchten Analyse nach Bremond nicht wie gefordert von einem Textresümee, sondern von den Einzelsätzen des Erzähltextes ausgegangen wird.

Der Band eignet sich gewiss nicht, wie die Verlagswerbung behauptet, als Einführung für Anfänger. Nicht so sehr weil es sich um eine komplexe Materie handelt, sondern weil die kompliziert geschriebene Darstellung sehr viel Vorwissen voraussetzt und vieles nur insidernässig andeutet. Für Sprachwissenschaftler und Literaturwissenschaftler dokumentiert der Band ausführlich und äusserst sachkundig einen teilweise schon historisch gewordenen Stand der Forschungen zu allgemeinen Textmodellen und Erzähltextmodellen. Die Form der kritischen Darstellung betont diese wissenschaftsgeschichtliche Dimension und gibt zweifellos, wie die Autoren wünschen, "Anstösse zum Weiterdenken". Hilfreich für einen kritischen Vergleich der Modelle sind Querverweise zwischen den Einzeluntersuchungen und vor allem die zahlreichen Tabellen, die eine Übersicht über die Terminologie der verschiedenen Autoren und über die Merkmale der verschiedenen vorgestellten Modelle erlauben.

Universität Freiburg
Institut für deutsche Sprache
CH 1700 Freiburg

Günther Schneider

Oomen, Ingelore:

Determination bei generischen, definiten und indefiniten Beschreibungen des Deutschen, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1977, 146 S. (Linguistische Arbeiten 53).

Durch eine Reihe neuerer Arbeiten (H. Vater, H.-J. Grimm, H.-D. Lutz u.a.) sind die mit den Determinantien (auch 'Artikelwörter' oder 'Begleiter des Substantivs' genannt) zusammenhängenden morphologischen und syntaktischen Probleme in den wesentlichen Zügen gelöst worden. Da aber in diesen Untersuchungen der semantische Status der Determinantien (im folgenden mit 'Det.' abgekürzt) weitgehend ungeklärt blieb, hat sich die Autorin des zu besprechenden Buches das Ziel gesetzt, das in der deutschen Gegenwartssprache vorgefundene einzelsprachliche System der Det. vor dem Hintergrund und mit dem Rüstzeug einer universellen

logischen Semantik zu analysieren und auf seine Verwendungsbedingungen in Texten hin zu untersuchen. Sie geht dabei von der Erkenntnis aus, dass ein Sprecher bei der Auswahl sprachlicher Mittel unter anderem darauf achtet, "ob seiner Einschätzung nach die Gegenstände, über die er spricht, nur ihm oder auch dem Hörer oder keinem von beiden bekannt sind oder ob sie schon genannt worden sind" (S. 6). In den Artikelsprachen wie dem Deutschen entnimmt der Hörer die entsprechende Information grösstenteils dem Det. Je nachdem ob ein Sprecher über unbekannte, bekannte Gegenstände oder alle Gegenstände mit bestimmten Eigenschaften reden will, unterscheidet Oomen zwischen indefiniten, definiten und generischen 'Beschreibungen' (von 'Beschreibung' wird gesprochen, "wenn innerhalb des Arguments Prädikatoren auftauchen" (S. 6); dieser in Anlehnung an fachsprachliches englisches *description* eingeführte Terminus scheint mir infolge der interferierenden alltags-sprachlichen Bedeutung des Wortes ungünstig gewählt.) Folgende drei Fragen stehen dabei im Zentrum des Interesses: Welche Det. dienen in einem gegebenen Kontext zum Ausdruck welcher Determination? Was trägt das jeweilige Det. zur Determination bei? Welches sind die semantischen Unterschiede zwischen Det., die zum Ausdruck derselben Determination gebraucht werden?

Die Det. des Deutschen, welche in generischer (S. 10–33; andernorts: 'generalisierender') Verwendungsweise auftreten können, sind: *d-* + Sg./Pl., *ein-*, *φ*, *all-*, *jed-*. In der logischen Notation wird diese Art der Determination, bei welcher der Sprecher Aussagen über alle Gegenstände mit bestimmten Eigenschaften macht, mit dem Allquantor symbolisiert. Mit Hilfe einer Merkmalsmatrix gelingt der Autorin der m.E. überzeugend ausgefallene, der älteren Forschung widersprechende Nachweis, dass es sich bei den zur Wahl stehenden Det. um mehr als nur stilistische Varianten handelt. Dies lässt sich durch gegenseitige Substitution der Det. im gleichen Satz ins Bewusstsein heben. Zur Veranschaulichung sei das Merkmal (\pm ausnahmslos) herausgegriffen: Während ein Sprecher, der den Satz *Katzen sind Säugetiere* äussert, sich damit einverstanden erklären könnte, das ϕ -Det. durch *all-* zu ersetzen (*alle Katzen*), wäre er bei einem Satz wie *Südländer sind faul* wohl nicht ohne weiteres dazu bereit. Die Wahl des Det. hängt somit u.a. davon ab, welchen Grad der Verbindlichkeit ein Sprecher seiner Aussage geben will. Eine Aussage wie die zuletzt zitierte hat der Sprecher möglicherweise im Affekt geäussert, und er liesse sich wohl nicht darauf wie auf eine wissenschaftliche Beobachtung festlegen. Genau diese Flexibilität der Aussage leistet hier aber das ϕ -Det., indem es offen lässt, dass es auch Ausnahmen geben könnte. Syntagmen, die *d*+Sg./Pl. enthalten (z.B. *die Katze/die Katzen*), können sowohl in generischer als auch in definitiver Funktion verwendet werden und sind für

sich allein betrachtet immer ambig. Erst dem jeweiligen Kontext entnimmt der kompetente Sprecher die Information, welche Art der Determination intendiert ist. Nach den Untersuchungsergebnissen von Oomen sind es vor allem zwei Kontextelemente, die zur Desambiguierung beitragen. In erster Linie ist hier der Inhalt des Prädikats zu nennen, durch den das fragliche Argument näher bestimmt wird. Ist das Prädikat nämlich "hinreichend allgemein", (wie in *Die Katze ist ein Säugetier*), so liegt generische Determination vor, andernfalls definite (z.B. in *Die Katze spielt im Hof*). Ein zweites Indiz ist das grammatische Tempus: Von Spezialfällen abgesehen gilt, dass bei generischer Determination die Geltung der Aussage zeitlich nicht eingeschränkt sein darf und die Aussage im Präsens zu stehen hat. Ein Satz wie *?Die Katze war ein Säugetier* wird demzufolge von einem Sprecher aufgrund seiner Sprach- und Weltkenntnis als merkwürdig empfunden. Zum Schluss des Abschnitts geht Oomen noch der Frage nach, in welchen Sprechhandlungen generische Aussagen gebraucht werden. Ein in diesem Zusammenhang wichtiger Bereich ist die Lernsituation, in der dem Kind das durch Generationen angehäuften Wissen zum Teil in Form von generischen Aussagen vermittelt wird; so lässt sich beispielsweise in einem Biologielehrbuch sehr schön die Abwechslung bei den Det. verfolgen: *die Ameise ... die Ameisen ... eine Ameise ... Ameisen ... alle Ameisen ... jede Ameise*. Aber nicht nur bei der Aneignung von sachlich gesichertem Wissen spielen generische Aussagen eine Rolle; auch viele Verhaltensnormen (z.B. *Ein Mädchen kaut nicht an den Fingernägeln*) und Stereotype (z.B. *Frauen fahren schlechter Auto als Männer*) machen von den gleichen Ausdrucksmitteln Gebrauch. Dieser doch recht bemerkenswerte Umstand, dass sich Formulierungen von Naturgesetzen nicht von solchen von subjektiven Meinungen und Werbeslogans (z.B. *Blend-a-med. Die gibt der Zahnarzt seiner Familie*) zu unterscheiden brauchen, dürfte für einen emanzipatorischen Sprachunterricht bedeutsam sein. Die Autorin hat denn auch in Zusammenarbeit mit andern den Bereich der Determination für das Klett-Sprachbuch didaktisch aufgearbeitet.

Bei definiten Beschreibungen (S. 34–69) gibt der Sprecher dem Hörer genau an, auf welchen oder welche bestimmten Gegenstände referiert wird. Die Gegenstände, von denen die Rede ist, sind nach Meinung des Sprechers für den Hörer identifizierbar, 'auffindbar', sei es dass sie im Vortext genannt oder in der aktuellen Situation anwesend sind, sei es dass sie an eine gemeinsame Vorerfahrung von Sprecher und Hörer anknüpfen. Neben den Det. verfügt der Sprecher noch über andere sprachliche Mittel zum Ausdruck einer definiten Determination; die wichtigste Möglichkeit ist die Verwendung von Eigennamen. Die mit den Eigennamen zusammenhängenden Abgrenzungsprobleme werden von Oomen ausführlich disku-

tiert. Zu den definit bezeichnenden Det. rechnet die Autorin neben *d-+Sg./Pl., all-* und *jed-* auch diejenigen Begleiter des Substantivs, bei denen die Definitheit noch mit einem andern Merkmal amalgamiert ist, nämlich die possessiven Det. (*mein, dein* usw.) und die demonstrativen Det. (*dér, dieser, jener*). Dass die im Deutschen vorgefundene Koppelung der Merkmale 'Definitheit' und 'Zugehörigkeit' keine Abbildung einer logischen Struktur darstellt, sondern bloss einzelsprachlich bedingt ist, zeigt etwa die Regelung im Italienischen, wo die beiden Merkmale getrennt auftreten (*mein Freund* vs. *un mio amico / il mio amico*). Im übrigen ist es nicht etwa so, dass artikellose Sprachen (z.B. Russisch, Lateinisch) als rückständig zu taxieren wären; sie haben lediglich andere, oft an den Redezusammenhang gebundene Mittel, um die Determination anzuzeigen (ein lat. *pater amici mei* wird gleicherweise definit verstanden wie *der Vater meines Freundes*).

Bei den indefiniten Beschreibungen (S. 70–107) lässt sich besonders schön aufzeigen, wie das Determinantensystem einer natürlichen Sprache viel komplexer ist als die Quantoren einer logischen Kunstsprache. Gesprochen wird hier von Teilen von Mengen, deren Elementzahl entweder (durch eine Kardinalzahl) zahlenmässig festgelegt oder aber nur durch eine ungefähre Grössenvorstellung angedeutet sein kann. Die zwischen den verschiedenen Det. (*die meisten, die wenigsten, viele, wenige, manch* +Sg./Pl., *einige, mehrere, φ*) gefundenen semantischen Oppositionen werden wiederum in einer Matrix zusammengefasst (S. 83). Einen Sonderfall stellt das zur Bezeichnung der Einermenge verwendete Det. *ein-* dar; Oomen spricht sich mit beachtlichen Argumenten gegen die weithin übliche Trennung in 'unbestimmten Artikel' und 'Kardinalzahl' aus. Von zentraler Bedeutung ist hier die Frage der Spezifiziertheit. Die von Bierwisch eingeführte Dreiteilung 'definit', 'spezifizierend', 'indefinit' wird von Oomen insofern modifiziert, als das Merkmal (\pm spezifizierend) dem Merkmal (indefinit) untergeordnet wird. Dass ein 'sprechender' Terminus wie 'unbestimmter Artikel' als unglückliche Prägung zu gelten hat, lässt sich durch das folgende Satzpaar veranschaulichen: *Ich habe ein Fahrrad* vs. *Ich suche ein gebrauchtes Fahrrad*. Im ersten Fall wird durch das Det. *ein-* ein ganz bestimmter, dem Hörer nach Einschätzung des Sprechers aber unbekannter Gegenstand signalisiert, im zweiten Fall aber ein beliebiger Gegenstand aus der Sorte der gebrauchten Fahrräder.

Den Abschluss des Buches bilden Abschnitte über 'Negation in Argumenten' (S. 108–116), 'Vergleich der Determinationstypen' (S. 117–126) und 'Einordnung in ein formales Grammatikmodell' (S. 127–136).

Als ein gewisser Nachteil der Arbeit von Oomen erscheint mir die Tatsache, dass zum grössten Teil mit ad hoc konstruierten Beispielen argumentiert wird und dass die versprochene Nachprüfung an belegtem

Material recht dürftig ausfällt; das letztere Verfahren wäre zwar aufwendiger, dürfte sich aber gerade für eine an den Sprachverwendungsbedingungen interessierte Analyse auszahlen. Auch die S. 3f. vorgeführte Weiterentwicklung von Hjelmsevs Modell der vier Strata bedürfte noch weiterer Diskussion. Die von der Autorin verwendete logische Notationsweise beruht auf der Mengenlehre, wird aber an die spezifischen Bedürfnisse der eigenen Untersuchung adaptiert. Bei der Frage der Determination geht es um Sachverhalte von hohem Abstraktionsgrad. Da das Buch in komprimiertem Abhandlungsstil geschrieben ist, ist man als Leser für die häufigen Zusammenfassungen von Zwischenergebnissen dankbar. Insgesamt darf wohl behauptet werden, dass durch diese Untersuchung die mit der Semantik der Det. zusammenhängenden Fragen in wesentlichen Punkten einer Klärung zugeführt werden konnten.

Universität Freiburg
Seminar für Germanische Philologie
CH 1700 Freiburg

Anton Näf

MANNHEIMER GUTACHTEN zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg, Julius Groos Verlag, 1977, 288 S.

Das Bonner Auswärtige Amt, die für das deutsche Auslandsschulwesen zuständige politische Instanz, dürfte dieses Gutachten über 15 Lehrwerke (auch) deswegen in Auftrag gegeben haben, weil viele deutsche Schulen im Ausland Deutschunterricht auch an fremdsprachige Erwachsene und Kinder aus dem Gastland erteilen und hierfür das beste Lehrwerk ermittelt werden sollte. Ungeachtet dieser engen primären Zielsetzung ist die nun veröffentlichte umfangreiche Analyse wegen ihrer Methodik, ihrer Gründlichkeit und Ausgewogenheit für allen Unterricht in Deutsch als Fremdsprache von grossem Interesse. Die Ergebnisse sollten beispielsweise auch in die Diskussion eingebracht werden, die zur Zeit in der welschen Schweiz darüber geführt wird, wie künftig das Deutsche bereits in der Primarschule gelehrt werden soll. Die mit der Planung und Ausarbeitung eines eigenen Lehrwerks hierfür Betrauten sollten dieses Gutachten besonders gründlich lesen.

Der vorliegende Band enthält in einem ersten, allgemeinen Abschnitt zunächst einen Bericht über die Zusammensetzung und Arbeitsweise der zehnköpfigen Kommission von Linguisten und Fachdidaktikern aus verschiedenen interessierten Institutionen, die Auswahlkriterien und die Liste der 15 untersuchten Lehrwerke. "Im Interesse einer benutzerorien-

tierten Prioritätensetzung" (3) wollte man anfänglich nur solche berücksichtigen, die 1. "im deutschen Sprachraum erstellt ... und erschienen sind", sich 2. nicht auf die Vermittlung des Deutschen an Lerner einer bestimmten Primärsprache beschränken, "sondern der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache schlechthin dienen wollen", und zwar 3. "für Lernende ab Sekundarstufe II" – gemeint ist wohl eher die Sekundarstufe I. Diese Auswahlkriterien wurden aber nicht streng befolgt: gerade die beiden Lehrwerke, die positiv von den übrigen abstechen, genügen ihnen nicht: VORWÄRTS, dem bei all seinen Schwächen eine durchdachte und gelungene sprachdidaktische Gesamtkonzeption und eine vorbildliche Integration von Sprachunterricht und landeskundlicher Information bescheinigt werden, wurde bekanntlich in England entwickelt, und das einzige Lehrwerk, das unter allen relevanten Gesichtspunkten positiv bewertet wird, ist für 7- bis 10jährige Kinder ausländischer Arbeitnehmer in Deutschland bestimmt. (KOMM BITTE!) – Das zweite der oben genannten Auswahlkriterien schliesst die Berücksichtigung aller kontrastiv angelegten Methoden aus, was im Gutachten mit Recht als allenfalls "wirtschaftlich motiviertes Provisorium" (78) bezeichnet wird. Dass ein neues Lehrwerk für Deutsch in den westschweizer Primarschulen in dieser Hinsicht sehr viel "lehr- und lernökonomischer" (78) konzipiert werden kann, versteht sich von selbst. Im übrigen wird die privatwirtschaftliche, auf Gewinn angelegte Produktions- und Vertriebsweise für zwei Mängel (mit)verantwortlich gemacht, die die Brauchbarkeit vieler Lehrwerke stark beeinträchtigen: erstens sind die für den Lehrer bestimmten Begleitmaterialien noch immer unzureichend, bestenfalls bieten sie dem Lehrer unterrichtsmethodische Rezepte (im Falle von VORWÄRTS vielleicht sogar zu viele), aber keine hinreichenden theoretischen Begründungen in didaktischer, linguistischer und landeskundlicher Hinsicht. Zweitens werden Spezifizierungen hinsichtlich Alter oder Primärsprache der angesprochenen Lernergruppen vor allem in der Verlagswerbung lieber verschwiegen, weil sich diese nachteilig auf den Absatz auswirken würden. Dass sich unter den 15 besprochenen Lehrwerken keines aus der DDR befindet, ist angesichts des eingangs angedeuteten primären Interesses des Auftraggebers verständlich – bedauerlich ist es trotzdem. Denn bekanntlich wird in der DDR die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache sehr intensiv betrieben. Dass dieser Tatbestand auch im allgemeinen Teil des Gutachtens gar nicht erwähnt wird, berührt deswegen etwas merkwürdig, weil den Autoren der besprochenen Lehrwerke mehrfach die entsprechende Unterlassung zum Vorwurf gemacht wird: "Die Teilung Deutschlands und die Existenz zweier deutscher Staaten wird schlicht übergangen" heisst es etwa auf S. 40 in der allgemeinen Zusammenstellung der "Defizite und Tendenzen" im landeskundlichen Bereich.

Auf S. 9–19 folgt die mehrfach revidierte, sehr ausführliche systematisch-analytische Zusammenstellung der "Kriterien zur Begutachtung der Lehrwerke". Diese Kriterien werden sodann, nach den drei Hauptaspekten Didaktik, Linguistik und "Themenplanung" (wenig überzeugender Ersatz für "Deutschlandkunde") getrennt, erläutert und sogleich mit den generellen "Defiziten und Tendenzen" in den beurteilten Lehrwerken konfrontiert, und zwar noch vor den zusammenfassenden (auf S. 1 und 3 missverständlich als "synoptisch" bezeichneten) Kurzbeurteilungen der einzelnen Lehrwerke, denen schliesslich als Abschluss des 1. Abschnitts eine Liste der "wichtigsten Forderungen" folgt, die an künftig zu entwickelnde Lehrwerke zu stellen wären.

Die sehr ausführlichen und abgewogenen Einzelgutachten nehmen die restlichen zwei Drittel des Bandes ein. Vor allem die zahlreichen negativen Urteile werden in der Regel sorgfältig mit Einzelbeobachtungen und Zitaten begründet.

In sprachdidaktischer Hinsicht wird besonders oft eine unzureichende theoretische Begründung und Explikation der Lernziele und der Verwendungsmöglichkeiten der Lehrwerke, eine zu starke Beschränkung auf das imitativ-reproduktive Sprechen und eine unnatürliche Sprache und unzureichende Motivation der Übungen beklagt. Was die sprachdidaktische Grundkonzeption betrifft, so müssen sich die Autoren des Gutachtens mit der letztlich trivialen Forderung begnügen, der audiolinguale, handlungsorientierte Unterricht sei zu verbinden "mit einem vorsichtig dosierten Hinführen zum durchblickenden Sprachbewusstsein" (3) sprich: einem grammatisierenden Vorgehen, denn "in den rein audiolingualen Lehrwerken kommt der Erwerb eines ausreichenden Sprachbewusstseins in der Regel zu kurz" (30).

Gross sind auch die Mängel unter deutschlandkundlichem Aspekt. Es ist offenbar nicht allen Lehrwerksautoren bewusst, dass alle Texte eines Lehrwerks auch Informationen über die zielsprachliche Kultur und Gesellschaft vermitteln, auch wenn diese Fragen bewusst ausgeklammert werden. Generell wird den untersuchten Werken eine einseitige Ausrichtung auf Institutionen einerseits, den familiär-privaten Bereich andererseits bescheinigt: Konsum-, Freizeit- und Reisesphäre überwiegen, meist in harmonisierender Darstellung, gelegentlich aber auch ins umgekehrte Extrem verfallend: ADLER-STEFFENS: "pamphlethafte Systemschelte" (45). Dagegen fehlen die Berufs- und Arbeitswelt und die gesellschaftliche, politische Realität.

Etwas ausführlicher sei nun auf den linguistischen Aspekt des Gutachtens und der Lehrwerke eingegangen, weil hier die Vorstellungen am weitesten auseinanderzugehen pflegen. Während zumindest noch vor wenigen Jahren manche Linguisten versuchten, ihre Wissenschaft als

Allheilmittel zu verkaufen, sind insbesondere Schulpraktiker gelegentlich geneigt, den Linguisten bei der Aufzählung der an der Entwicklung eines Unterrichtswerks für eine Fremdsprache zu Beteiligten schlicht zu "vergessen".

Die Ausgangsposition der Gutachter ist eindeutig und die allein mögliche: "Die linguistische Untersuchung und Beurteilung der Lehrwerke muss davon ausgehen, dass eine Analyse aus rein linguistischer Sicht weder angemessen noch sinnvoll wäre" (32). Die sehr grundsätzlichen grammatiktheoretischen Fragen der Kriterienliste erweisen sich bei der Analyse der einzelnen Lehrwerke oft als wenig ergiebig: die meisten lassen sich bestimmten neueren Richtungen der Linguistik gar nicht eindeutig zuordnen. Angesichts mancher früherer Versuche, "transformationelle Schulgrammatiken" zu schreiben, muss man dies sogar fast begrüßen. Auf S. 33 werden darum die linguistischen Einzelfragen der Kriterienliste auf vier "Grundfragen" zurückgeführt, zwei stehen unter dem Stichwort "Grammatik", zwei unter dem Stichwort "Deutsch": Die erste Frage (aa), in welcher Weise Grammatik präsentiert werde, setzt bereits voraus, dass sie "präsentiert" wird, was bekanntlich nicht selbstverständlich ist, "in welcher Weise" meint sicherlich auch die Frage nach dem Zeitpunkt im Verlauf des Fremdspracherwerbs. Auf die Probleme der zur Explikation des Begriffs "Grammatik" benutzten Ausdrücke "Beschreiben", "Erklären", "Regel" und "Sprachverhalten" sei hier nicht eingegangen. Die zweite "grammatische" "Grundfrage" lautet wörtlich: "Inwieweit stimmen die expliziten und impliziten (d.h. aus Übungen und geordneten Beispielen erschliessbaren) grammatischen Aussagen mit dem überein, was an wissenschaftlich gesicherter Grammatik der deutschen Sprache verfügbar ist?" Das erscheint zunächst ganz einfach: Wenn die Texte, Übungen und Paradigmen des Lehrwerks nur nicht-abweichende deutsche Sätze oder Teile möglicher deutscher Sätze enthalten, so müssen die diesen impliziten "Regeln" mit dem übereinstimmen, was an "wissenschaftlich gesicherter Grammatik" verfügbar ist. Und wenn die im Lehrwerk formulierten expliziten Regeln die Bildung abweichender Ausdrücke ermöglichen, sind diese Regeln eben falsch. Worum es geht, wird erst bei der Lektüre der Einzelgutachten deutlich (man sollte überhaupt den Band lieber von hinten nach vorn lesen): Was da zum Beispiel an haarsträubenden Fehlern, Ungenauigkeiten und Unterlassungen in den grammatischen Erklärungen von VORWÄRTS aufgezählt werden muss (S. 273), zeigt, wo die wichtigste Aufgabe des Linguisten bei der Konzeption eines Lehrwerks liegt: er hat dafür zu sorgen, dass die unmittelbar relevanten Ergebnisse der Grammatikforschung berücksichtigt werden. Die umfassende Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, das "Kompendium, das nicht nur systemgrammatische Informationen, sondern auch Angaben zu den

Gebrauchsbedingungen der einzelnen Formen enthielte" (77), von dem die Gutachter träumen – das ist allerdings eine utopische Forderung, und wenn man diese Forderung zuende denkt, glücklicherweise eine utopische: Denn wenn *alle* Gebrauchsbedingungen *vollständig* beschrieben wären, so wäre die Sprache damit auch vollständig reglementiert und normiert. Eine reinliche Trennung von Deskription und Präsription kann der Linguist postulieren, für den Sprecher in seiner sozialen Situation gibt es sie nicht. Die übrigen zwei, unter dem Stichwort "Deutsch" zusammengefassten Grundfragen: (ba) Welcher Ausschnitt der deutschen Sprache wird vermittelt? (bb) Stimmt dieser Ausschnitt mit dem derzeitigen überregionalen Standard des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs überein? Auch hier wird es der Linguist nicht immer leicht haben, die richtige Antwort zu finden: Welches ist der überregionale Standard des mündlichen Sprachgebrauchs – in der deutschen Schweiz? –

Es ist etwas schade, dass sich in den Einzelgutachten die Antworten auf die beiden "grammatischen" Grundfragen letztlich auf das Etikett "traditionell", die Antworten auf die beiden das "Deutsche" betreffenden Grundfragen auf Charakterisierungen wie "schulbuchhaft", "hausbacken", "betulich" und "hölzern" reduzieren. Hier müsste die Analyse wohl noch weiter getrieben werden, und insbesondere bei dem allzu bequemen Ausdruck "traditionelle (Schul)grammatik" wäre zu differenzieren. Es ist hier nicht der Ort, dies zu tun, nur so viel sei angedeutet: Es müsste möglich sein, für die sprachdidaktischen Zwecke eine einfache, "benutzerfreundliche" linguistische Beschreibungssprache aufzubauen, die aus wenigen, ausgewählten und eindeutig definierten Termini der sogenannten "traditionellen Grammatik" bestände, ergänzt durch wenige, unpräzise benannte zusätzliche Kategorien (und Funktionen) wie die der Nominalgruppe – eine Beschreibungssprache, die es trotzdem (oder gerade deswegen) erlaubte, die grammatischen Aussagen konsistent, logisch widerspruchsfrei und eindeutig zu formulieren. In diesem Sinn wäre mit dem sowjetischen Germanisten Wladimir ADMONI eine (sorgfältig auswählende) "Rettung der traditionellen Grammatik" zu versuchen. Wenn wir auf diese Weise verhindern, dass Lehrer, Schüler und Eltern durch eine unverständliche Terminologie verprellt werden, können wir ihnen vielleicht auch eine so wichtige Differenzierung wie die zwischen "Satz" und "Äusserung" – besser vielleicht "(Sprach)handlung" zumuten.

Es lohnt sich, dieses Gutachten zu lesen, schon wegen der Fülle von Gesichtspunkten und Anregungen, die hier zusammengestellt sind. Die Entscheidung, welches Lehrwerk für einen bestimmten Zweck zu wählen ist, wird einem Leser, der vor dieser Aufgabe steht, nicht abgenommen, aber erleichtert: Um abschliessend ein ganz konkretes Beispiel zu geben: Das Lehrwerk VORWÄRTS wird zur Zeit in der Westschweiz erprobt,

lohnt sich dieser Versuch? Hier muss der Leser entscheiden, was er für wichtiger hält: ein durchdachtes Gesamtkonzept, überzeugende theoretische Progressionen, eine konsequente Orientierung an Sprechintentionen, eine optimale Verbindung von Sprachunterricht und Landeskunde und – nicht zuletzt – eine überaus grosse Vielfalt methodischer Einzelrezepte, auch für Rollenspiel und Gruppenarbeit – oder ob es ihn bei all diesen Vorzügen doch mehr stört, dass die vollkommene Vorprogrammierung den Lehrer auch vollkommen reglementieren kann, dass die Gesamtzielsetzung ebenso vage ist wie die wissenschaftlichen und methodischen Positionen, dass es durchaus fraglich ist, ob ein für englische Schüler entwickeltes Lehrwerk ohne Schwierigkeiten unter anderen soziokulturellen Bedingungen und bei anderer Primärsprache eingesetzt werden kann – ganz abgesehen von den offensichtlich sprachlich-grammatischen Mängeln dieses Unterrichtswerks.

Es ist das grosse Verdienst des vorliegenden Mannheimer Gutachtens, die Lehrwerkkritik auf dieses Diskussionsniveau gebracht zu haben.

Université de Genève
Département de langue et littérature allemandes
CH 1205 Genève

Gottfried Kolde

Dönnges, Ulrich, Heinz Happ:
Dependenz-Grammatik und Latein-Unterricht, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1977, 287 S.

Des nombreuses variétés de grammaire fondées sur la dépendance, les auteurs ont choisi la théorie de la valence (courant de la linguistique descriptive issu des travaux de Lucien Tesnière et répandu depuis dix ans surtout en Allemagne). Cette théorie a été appliquée au latin par Heinz Happ (cf. *Grundfragen einer Dependenz-Grammatik des Lateinischen* [Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1976]). Quant à Ulrich Dönnges, il se consacre à la mise en valeur pédagogique de la grammaire valencielle du latin. De la collaboration de ces deux hommes est sorti un ouvrage certes très suggestif et propre à intéresser les enseignants de latin, mais sur lequel il est difficile de porter un jugement équilibré, à cause de son caractère fondamentalement hétérogène (le livre est "zugleich 'Summe' und 'Skizze'": p. 18):

– Dönnges est l'auteur du chapitre 1 (p. 23–75), sur les contenus et les modalités de l'enseignement de la grammaire valencielle, où des pages consacrées à la traduction (§ 1.26 s., p. 41–44; § 1.322 s., p. 44–48) s'intercalent entre deux sections consacrées aux éléments de la théorie "in

usum discipulorum" et deux sections relevant plus directement de la technique didactique (ordonnance et lignes générales d'un cours), selon une division de la matière qui n'exclut pas les répétitions (p.ex. "Stemmatische Darstellung", titre des § 1.19, 1.41 et 1.531).

— L'essentiel du chapitre 2 "Verb-Valenz und Vokabelarbeit" (p. 76–161) est de Happ, dont les analyses lexicales concrètes (p. 92–94 et 138–161) sont cependant interrompues par une interminable section de Dönnges (p. 94–138) consacrée à la critique d'un dictionnaire scolaire (le *Kleine Stowasser*, en usage depuis 1913).

— Suivent un chapitre de Happ: "Übungen zur Paradigmatik und Syntagmatik lateinischer Sätze" (p. 162–180), un chapitre de Dönnges: "Mit welchen Übungsarten kann man die Dependenzverhältnisse im Satz einüben und bestimmen lassen" (p. 181–209) [titre qui devient, dans la table des matières: "Mögliche Übungsformen für die Bestimmung und das Einschleifen der Dependenzverhältnisse im Satz" (p. 10)!], et un chapitre consacré à la critique de trois manuels en usage en Allemagne (*Redde rationem*, examiné par Dönnges, p. 210–254; *Cursus Latinus* et *Nota*, critiqués par Happ, p. 254–262 et 262–273).

— L'ouvrage se termine par d'utiles informations sur l'application de la théorie valencielle à d'autres langues ou dans d'autres pays (p. 273–283); on ajoutera maintenant S. R. Fink, *Aspects of a pedagogical grammar based on Case Grammar and Valence Theory* (Tübingen, Niemeyer, 1977), — et l'Italie : à Turin, le prof. Germano Proverbio s'occupe également de la théorie valencielle appliquée au latin (adresse: Università di Torino, Istituto di filologia classica, Via S. Ottavio 20, I-10124 Torino).

Malgré la prétention des auteurs, l'ouvrage ne constitue que relativement "ein Vorstoss in Neuland" (p. 18), puisque aussi bien l'essentiel de leur activité de pionniers a déjà fait l'objet de nombreuses publications (auxquelles les auteurs ne nous ménagent pas les renvois), dont principalement les *Grundfragen*, "wissenschaftliche Grundlage" (p. 19) de tout le livre.

La disparate intrinsèque de l'ouvrage n'est pourtant pas ce qui me gêne le plus. Il est d'autres points qui appellent des remarques. Et d'abord le ton de la rédaction, qui est trop souvent celui de la causerie chez Dönnges, avec sa foule de mises en évidence (guillemets simples, italiques, etc.), et qui prend trop volontiers — dans les sections critiques — des allures de censure, notamment chez Happ¹. A vrai dire, c'est toute la partie critique

qui est, à mon sens, superflue: des généralités sur le matériel pédagogique existant eussent probablement suffi. On notera ensuite quelques incohérences de détail. Ainsi le chapitre 3 a conservé son titre annonçant des "exercices consacrés à la paradigmatique et à la syntagmatique de phrases latines", alors que l'introduction nous signale que la partie syntagmatique en a dû être abandonnée faute de place (p. 19). Le même chapitre 3 mêle en outre un peu artificiellement l'analyse de grammaires scolaires à la présentation de matériaux pour l'établissement d'exercices.

Il y a plus grave. A plusieurs reprises le lecteur non averti se trouve inopinément en présence d'un jargon difficilement compréhensible. Comment le maître de latin non linguiste, par exemple, saisira-t-il l'allusion à Tesnière dans la fugitive mention des actants (p. 57), comment interprétera-t-il (p. 182) la métaphore des verticales (paradigmatiques)? Les abréviations ne sont pas non plus toujours aisées à résoudre: 'NS_{ut}', c'est bien sûr la subordonnée introduite par *ut*, mais 'AkkSubstSa' (p.ex. p. 177, n. 47) exige un effort de décodage que tout lecteur n'est pas disposé à fournir (il s'agit d'un substantif désignant une chose, à l'accusatif): il faut avoir les *Grundfragen* sous la main pour trouver, p. 462, une clé qui y est elle-même difficile à repérer! De même, les constituants nucléaires 'E' (*Ergänzungen*) ne sont énumérés nulle part (liste, en revanche, dans les *Grundfragen*, p. 198 et 461). C'est dire qu'un index eût été nécessaire. Dans ces conditions, les inconséquences purement graphiques ne sont que brouilles (l'abréviation habituelle 'Acl', *accusativus cum infinitivo*, rendue parfois par 'aci.': p. 191, ou par 'a.c.i.': p. 54; etc.).

Du point de vue pédagogique, les auteurs se proposent pour but: a) d'améliorer l'enseignement du latin grâce à une connaissance plus exacte des structures propositionnelles de la langue (*Satzmodell*; p. 53 et *passim*); b) de faire intervenir dès le début des techniques de traduction enseignées comme telles (d'où les pages du chapitre 1 signalées ci-dessus); c) de gagner du temps dans l'enseignement (p. 15). S'il faut laisser aux auteurs la responsabilité du point c), on reconnaîtra volontiers avec eux que les deux premiers objectifs sont essentiels. Or il est difficile d'en juger par leur livre, puisqu'ils nous présentent non pas les résultats d'une expérimentation, mais des préalables à la réalisation d'une réforme qu'ils jugent nécessaire.

p. 260), ni à donner ses conseils (p.ex., p. 261: "Man kann die Verfasser nur ermutigen, in dieser Richtung fortzufahren"), — en toute bonne foi, je n'en doute pas.

¹ Loin de se borner à prendre acte de ce qu'il considère comme des défauts, Happ n'hésite pas à donner des leçons à autrui (p. 21 déjà), à corriger les auteurs dont il a à parler (surtout aux p. 259s.: "Kleinere Retuschen nötig scheinen": p. 259; "Sie [la présentation de l'ablatif] bedarf [...] einer gründlichen Modifikation":

Sans entrer dans le fond du débat, je note ici encore quelques sujets de perplexité. Ainsi, j'aimerais savoir sur quelle base on peut analyser (p. 60) *die Geschwister Markus u. Cornelia en Markus u. Cornelia* terme principal et *die Geschwister* membre secondaire. Lors de l'analyse de Cic. resp. 6, 21 *cernis autem [...] terram quasi quibusdam [...] circumdatam cingulis, e quibus duos [...] caeli uerticibus ipsis ex utraque parte subnixos obriguisset pruina uidet [...]*, le schéma de la p. 205 rattache le groupe *ex utraque parte* à *uerticibus* (plus correct, apparemment, à *subnixos*). Le génitif accompagnant *memor sum* est traité sans plus comme un objet à la p. 198, selon l'analogie d'*obliuisci* (cf. *Grundfragen*, p. 174), ce qui fait de *memor sum* un prédicat unique, sauf erreur; mais si l'on peut admettre qu'il convient de postuler "für die verschiedenen Wort-Arten jeweils dieselbe Art von Ergänzung" (*Grundfragen*, p. 174), il faudrait au moins spécifier que l'objet de *memor sum* figure un cran plus bas que celui d'*obliuisci* dans la hiérarchie des dépendances (paradoxalement, le même auteur, Dönnges, critique, p. 245, un manuel qui affirme de façon analogue que le groupe 'verbe modal + infinitif' est un prédicat unique). La constitution des stemmas (schémas graphiques des dépendances) est vite très complexe, ce qui fait douter de leur réelle valeur pédagogique (p. 205; *cerni-* sur un niveau, *-s* sur le second; *qu-*, crochet syntaxique, précédant un niveau *x*, d'où dépendent successivement un niveau *y*, un niveau *z* et enfin le niveau de *-ibus*, introduit par la préposition *e*; etc.). Je me demande aussi s'il vaut la peine de consacrer "viel Sorgfalt und Zeit" (p. 198) à la distinction entre l'objet local (*être au jardin*) et le circonstant local (*travailler au jardin*), qui n'est pas toujours des plus évidente, et dont la confusion ne risque jamais de provoquer des erreurs de traduction (au contraire de la distinction entre l'ablatif objet et circonstanciel: cf. p. 70).

Quant aux exercices suggérés, passe pour les phrases lacunaires (p. 188); mais il me paraît pour le moins difficile de justifier pédagogiquement l'introduction délibérée de fautes (p. 194 s.), surtout concernant les cas (p.ex. *Cornelia serpenti uidet*: p. 196), malgré les justes précautions mentionnées aux p. 195 s.

S'il faut ainsi relever une série de défauts qui font de ce livre une publication peut-être un peu hâtive, il serait injuste de ne pas signaler expressément ses qualités. La méthode présentée, linguistiquement bien fondée, permet certainement une approche plus fine de la notion jusqu'ici assez vague de construction d'un verbe (cf. p. 78 s.), débouchant sur une forme excellente d'analyse lexicologique (spécimen p. 138-161, complétant *Grundfragen*, p. 491-556), qui devrait permettre d'engager, plus généralement, une réflexion nouvelle sur l'unicité du signifié dans le cas de signes (ici des verbes) à acceptions multiples.

Du point de vue pédagogique, on ne peut qu'applaudir à la combinaison proposée des méthodes analytique et globale de saisie du sens en vue de la traduction (p. 44 s.), et à la prudence des auteurs en ce qui concerne la psychologie et les théories de l'apprentissage (p. 182). Enfin, la théorie valencielle, qui ne rompt pas les ponts avec la grammaire traditionnelle (cf., p.ex., p. 56), fournit par là un modèle utilisable peu ou prou dans tous les enseignements linguistiques (cf. p. 198); elle est susceptible d'attirer l'attention sur toute la variété des structures dites superficielles des langues, dont l'importance est si grande dans l'acquisition d'une bonne compétence linguistique, même passive.

5, rue des Charmilles
CH 1203 Genève

René Amacker

Ouvrages reçus

- Cooper, Jean, Molly Moodley, Joan Reynell: *Helping Language Development – A Developmental Programme for Children with Early Language Handicaps*, London, Edward Arnold, 1978, 90 p.
- Emons, Rudolf: *Valenzgrammatik für das Englische – Eine Einführung*, Tübingen, Niemeyer, 1978, 127 S.
- Freudenstein, R. (ed.): *The Role of Women in Foreign-Language Textbooks*, Bruxelles, AIMAV, Didier, 1978, 136 p.
- Freudenstein, R. (ed.): *Teaching the Children of Immigrants*, Bruxelles, AIMAV, Didier, 1978, 210 p.
- Grève, M. De, E. Rosseel (éds.): *Problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants*, Bruxelles, AIMAV, Paris, Didier, 1977, 229 p.
- Jenger, Yvette, Simone Drevon: *Nous lirons demain . . .*, Paris, Nathan, 1978, 79 p.
- Lilly, Richard, Michel Viel: *La prononciation de l'anglais – Règles phonologiques et exercices de transcription*, Paris, Hachette, 1977, 127 p.
- Lunt, Helen N. (ed.): *Language and Language Teaching – Current Research in Britain 1972–75*, München, Langenscheidt-Longman, 1976, 259 p.
- Moessner, Lilo: *Morphonologie*, Tübingen, Niemeyer, 1978, 90 S.
- Password 7, 8, 9*, Harmondsworth, Penguin, 1978, 32, 32, 32 p.
- Roos, Eckhard: *Kollokationsmöglichkeiten der Verben des Sehvermögens im Deutschen und Englischen*, Frankfurt/M., Bern, Lang, 1975, 236 S.
- Roulet, E.: *Lingüística y comportamiento humano – El análisis tagmémico de Pike*, Alcoy, Marfil, 1976, 117 p.
- Schwarze, Christoph: *Sprachschwierigkeiten, Sprachpflege, Sprachbewusstsein – Das Phänomen der "Chroniques de langage"*, Konstanz, Universitätsverlag Konstanz GmbH, 1977, 54 S.
- Sinclair, John McH, Malcolm Coulthard: *Analyse der Unterrichtssprache – Ansätze zu einer Diskursanalyse*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1977, 202 S.
- Stehlík, Václav: *An International Bibliography of Foreign Language Teaching Methods for 1975*, Praha Československá Akademie Věd, Kabinet Cizích Jazyků, Kruh Moderních Filologů, 1977, 215 p.
- Studemund, Michael: *Language and Psychiatry Information Sources in Schizolinguistics*, Frankfurt/M, Bern, Lang, 1975, 127 p.
- Todenhagen, Christian: *Vergleichende Untersuchungen zu englischen und deutschen Partizipia II – Attributen*, Frankfurt/M., Bern, Lang, 1974, 199 S.
- Tristram, Hildegard L. C.: *Linguistik und die Interpretation englischer literarischer Texte*, Tübingen, Niemeyer, 1978, 96 S.
- Van Ek, J. A., L. G. Alexander: *Waystage – An Intermediary Objective below Threshold-Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1977, 110 p.