

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

**Herausgeber:** Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

**Band:** - (1974)

**Heft:** 20: Rôle et efficacité du laboratoire de langues dans l'enseignement secondaire et universitaire

**Artikel:** L'intégration du laboratoire de langues dans les programmes de langues

**Autor:** Gilliard, A.

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-977851>

### **Nutzungsbedingungen**

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

### **Conditions d'utilisation**

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

### **Terms of use**

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

**Download PDF:** 14.04.2026

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

## **L'intégration du laboratoire de langues dans les programmes de langues**

A. Gilliard et collaborateurs du Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel

### *L'intégration du laboratoire de langues*

#### *1. Pourquoi ce thème?*

Malgré les critiques dont il est l'objet depuis deux ans environ, le LL est actuellement utilisé dans une large proportion des écoles secondaires de l'Europe et dans l'enseignement supérieur (un tiers à trois quarts des établissements: les données statistiques récentes manquent)<sup>1</sup>. Mais on y remarque une très grande diversité d'emplois, dont la plupart restent, par rapport aux autres aspects de l'enseignement des langues, complémentaires, occasionnels, marginaux. L'instrument existe: nous pensons qu'il vaut la peine de réfléchir aux profits peut-être décisifs que les élèves – sans doute plus que beaucoup de maîtres ne le croient – peuvent tirer de son utilisation appropriée. D'emblée il faut rappeler que le LL:

- permet l'individualisation de l'apprentissage (avec des conditions et des limites), tout en maintenant possible la relation maître-élève;
- permet à certains élèves de triompher de leurs inhibitions;
- permet à tous de prendre conscience que l'étude d'une langue est autant la conquête d'un "savoir-faire" que l'acquisition de "connaissances sur . . .";
- surtout, il oblige des élèves – peut-être aussi certains maîtres – à prendre en considération le fonctionnement oral de la langue: il suffit à n'importe qui parmi nous de prendre contact avec le LL dans la situation de l'élève pour saisir à quel point nous sommes conditionnés par les habitudes acquises au contact presque exclusif de textes;
- il oblige ainsi à constater les différences de nature et de fonctionnement du code oral et du code écrit de la langue. Cette constatation est valable pour la langue maternelle aussi, mais elle a été fort peu exploitée jusqu'ici. Et il y a dans cette prise de conscience la possibilité de rapprendre à écouter, que fait oublier le travail scolaire dans les livres.

Ces atouts du LL ne peuvent passer dans la réalité de l'apprentissage linguistique qu'à la condition que le recours à l'instrument soit intégré à

<sup>1</sup> Situation dans le canton de Neuchâtel: 4/5 des écoles du degré secondaire des sections classique, scientifique et moderne. La proportion est plus forte encore si l'on s'en réfère au nombre d'élèves concernés plutôt qu'au nombre d'écoles.

l'ensemble du programme d'apprentissage, c'est-à-dire au cours lui-même, aussi bien matière à étudier que déroulement de l'étude.

## · 2. La notion d'intégration

Elle comporte beaucoup de nuances, selon les domaines. Pour nos préoccupations, nous proposons d'admettre la définition opérationnelle suivante: *est intégrée à un ensemble une activité telle que son absence, ou son changement, modifierait l'ensemble en question.* Comprise ainsi, c'est une notion proche de ce qu'on entend, par ce terme, en biologie.

Puisque, pour une large part de la population, connaître une langue c'est la pratiquer (dans certains cas, la maîtrise d'une langue étrangère ne comporte pas de connaissances théoriques), un minimum d'aisance dans la pratique orale s'obtiendra grâce à une forme d'imprégnation sonore: ainsi, même les élèves qui pourront à plusieurs reprises séjourner dans la région où se parle cette langue éviteront plusieurs semaines d'isolement psychologique et d'incertitudes dans des situations très banales. Mieux que tout autre moyen, croyons-nous, le LL permet cette imprégnation: faisons de lui un outil indispensable. Il est en effet à même de procurer à l'élève la sûreté, la facilité, la disponibilité dans ses facultés de compréhension et d'expression orales.

Appliquée au LL, la notion définie ci-dessus se traduit: il faut donner au LL un rôle tel, dans les matières d'un programme et dans les conduites d'apprentissage, que si l'on se privait de l'instrument, ou si on l'employait de manière inadéquate, le programme s'en trouverait diminué, sa matière limitée, son déroulement faussé. Telle est, réduite à son essence, l'idée d'intégration que nous voudrions défendre dans ce rapport. Cette position n'implique pas que nous déniions toute efficacité à un emploi du LL intégré en partie seulement, ou même pas du tout (c'est même le cas le plus fréquent, aujourd'hui encore). Au niveau supérieur (universitaire), il n'est guère possible, ni peut-être souhaitable d'organiser l'étude d'une langue étrangère comme un ensemble où tout se tiendrait. Nous nous contenterons de tenter de faire comprendre qu'il existe des situations scolaires (dans le sens le plus large) où l'on fait du LL un usage peu approprié à la fois aux objectifs poursuivis, et aux possibilités de l'instrument: dans les niveaux inférieur et moyen, seule une authentique intégration permet de *compter* précisément sur ce que les élèves auront acquis grâce au LL. Un laboratoire fréquenté seulement lorsqu'à l'occasion le maître a constaté par exemple qu'en français langue étrangère les catégories de propositions conditionnelles sont mises en pratique de manière instable, n'est pas intégré: sans entraînement régulier (mémorisation: problème de la "courbe d'oubli"), l'élève ne peut assurer ses

connaissances de façon que le maître puisse affronter en toute sécurité l'étape suivante.

Pour intégrer le LL, on ne saurait naturellement se contenter de décisions de l'autorité scolaire qui en prévoient, ou même en exigent, la fréquentation régulière: c'est pourtant à de telles mesures purement administratives qu'on se borne dans beaucoup de milieux scolaires. Même la construction puis l'étude de programmes d'appoint accrochés à des cours (manuels, et d'autre part plans d'étude) qui ne les prévoyaient pas à l'origine n'est qu'un pis-aller<sup>2</sup>: les maîtres ont alors tendance: ou à considérer le nouveau mode de travail comme central, et consacrent, dans les heures où il faudrait étudier d'autres aspects, trop de temps à sa "préparation", ou y voient un obstacle au parcours du programme, et donc déplorent de ne pouvoir aborder toute l'étendue de matière qu'impose ce programme.

Nous admettons ici que l'efficacité du laboratoire est désormais reconnue possible, sinon prouvée dans un certain nombre de situations. Cette confiance repose toutefois sur la constatation qu'ont été posés correctement les problèmes:

- 1) des stratégies d'apprentissage;
- 2) du choix des matières à étudier au LL, donc le problème de l'organisation de l'ensemble du cours, dès sa préparation (manuels: proportions des différents skills, donc types d'exercices);
- 3) des divers degrés et modes d'intégration du LL. Celle-ci devrait être complète au démarrage. Plus de souplesse devient possible, et souhaitable, au niveau moyen. Une grande souplesse s'impose au niveau supérieur.

Ceci admis, on constate qu'une part des décisions à prendre restent impossibles à fonder avec rigueur. En effet:

- a) plusieurs des facteurs à considérer sont contradictoires entre eux: il faut opter. Par exemple, on ne pourrait parvenir à faire acquérir à la fois, dans un même temps, une maîtrise phonétique satisfaisante, et celle d'un vocabulaire et d'une grammaire très riches. Pour une classe, il y a contradiction entre la nécessité de faire progresser le groupe comme tel, et l'idéal de l'étude au rythme personnel de chacun des membres du groupe.
- b) le groupement des facteurs, leur pondération correcte, se révèle une quasi impossibilité. C'est d'ailleurs la principale des raisons pour lesquelles les

2 Telle est la situation actuelle des écoles secondaires neuchâteloises (1970—1974).

expériences conduites avec un maximum de rigueur scientifique<sup>3</sup> n'offrent guère de conclusions applicables avec une certitude de réussite: la vie n'est pas l'expérience.

### 1) Les stratégies d'apprentissage

La majorité des programmes de LL d'aujourd'hui repose, explicitement ou non, sur l'application de la psychologie de l'apprentissage dite du conditionnement opérant, à la Skinner. Chomsky<sup>4</sup> en a démontré l'insuffisance, mais pas vraiment la fausseté. Plusieurs adversaires de l'apprentissage par Stimulus-Réponse admettent que, malgré ses erreurs sur le fonctionnement de l'esprit, cet apprentissage par conditionnement "marche" (par exemple Fr. Bresson<sup>5</sup>). Les tenants de la notion chomskyenne de "compétence" ne simplifient pas les problèmes pédagogiques; la psychologie génétique et la neurologie ont établi que le terme de compétence désigne un potentiel qui parfois ne subsiste pas même comme tel: dans la conquête du langage par l'enfant, rien ne sert d'aller trop vite; mais, très vite, il est trop tard: les enfants privés, à l'époque décisive, des stimulations langagières de leurs parents et de leur entourage deviennent, irrémédiablement, des retardés, des êtres incapables de pensée conceptuelle. Beaucoup de sourds-muets sont muets seulement parce qu'ils sont sourds. Dans la pratique d'une langue étrangère, d'autre part, il est vrai que beaucoup de gens ne savent *comment* s'opèrent en eux les généralisations qui leur permettent compréhension et expression aisées; ici interviennent les doctrines linguistiques, et la question si difficile de savoir si l'esprit humain respecte, dans leur fonctionnement, les "règles de réécriture" (peut-être vaudrait-il mieux dire "règles de traitement") dégagées par la grammaire générative transformationnelle: ni la neurologie, ni la psychologie, ni la linguistique elle-même ne permettent actuellement de trancher. Quoi qu'il en

- 3 1. Keating, Raymond F. (1963): *A Study of the Effectiveness of Language Laboratories* ("Keating Report"), Institute of Administrative Research, Teachers College, Columbia University (étude approximative, dépassée).
2. Lorge, Sarah W. (1964): "Language Laboratory Research Studies in New York City High Schools: A Discussion of the Program and the Findings", *Modern Language Journal* 48, No 7, 409–419.
3. Freedman, Elaine S. (1969): "An Investigation into the Efficacy of the Language Laboratory in Foreign-Language Teaching", *Audio-visual Language Journal* 7, No 2.
4. Jalling, H. (1969): "The Use of Language Laboratories in University Teaching", Paper read at the 2nd International Congress of Applied Linguistics, Cambridge, 8th–12th Sept. 1969.
- 4 Chomsky, N.: "Review of Skinner's Verbal Behavior", in Jakobovits, L. and M. Miron (1967): *Readings in the Psychology of Language*, Englewood Cliffs, New Jersey, 142–171.
- 5 Bresson, Fr. (1972): "Problèmes de psycholinguistique", Neuchâtel, Cours CILA 6.

soit pour l'élève comme pour le pédagogue, l'ignorance en ces matières ne fait pas obstacle à la maîtrise d'une langue. De plus, il est admis désormais qu'une langue étrangère ne se met pas en place, dans l'esprit de l'élève, de la même manière que s'est constituée la langue maternelle. Pour beaucoup, et pour longtemps, la langue étrangère reste un instrument extérieur au langage de la pensée. Donc, même si les réponses apportées à tous ces problèmes fondamentaux sont loin d'être sûres et définitives, il reste que le pédagogue poursuit son travail, et que les élèves apprennent même si les doctrines sous-jacentes aux méthodes n'ont entre elles aucune cohérence scientifique. En pédagogie, reconnaissons qu'on a le droit de faire flèche de tout bois: le résultat, s'il est bon, justifie a posteriori le moyen. C'est ainsi qu'indépendamment de leur justification scientifique possible par l'examen des processus cérébraux ou des expériences psychologiques, le choix entre une pédagogie inductive et une pédagogie déductive se fait fort bien au vu de ce qui apparaît empiriquement le plus efficace: apprentissage plus facile, ou plus rapide, par exemple, selon l'âge et les habitudes antérieures de l'étude.

## 2) Le choix des matières à étudier au LL

L'instrument a ses limites: il ne peut contribuer, avec un égal profit pour l'élève, à tous les aspects de l'apprentissage linguistique. D'abord, on peut difficilement respecter au LL le facteur "créativité". On a peine également à y reconstituer des dialogues pas trop éloignés des conditions de la vie (rôle de l'implicite, des données extérieures non formulées, des relations entre interlocuteurs). Les bandes où l'on a laissé se manifester une authentique expression spontanée de l'élève posent des problèmes redoutables de correction, ou simplement d'appréciation. Même les difficultés pour le traitement desquelles on a considéré dans les débuts le LL comme l'instrument idéal, se révèlent à l'expérience mal vaincues grâce à lui: le traitement est long, minutieux; il reste parfois inefficace sans de nombreuses interventions du maître: c'est que les interférences phonologiques et phonétiques, compliquées des confusions dues aux différences dans la correspondance entre son et graphie, restent inconscientes si l'attention de l'élève n'est pas expressément mobilisée sur elles.

Un autre facteur intervient ici: selon les objectifs poursuivis, l'âge et les motivations des élèves, le niveau d'étude, données à partir desquelles se choisit en outre la démarche inductive ou déductive proposée à l'élève, un programme de langue étrangère proposera, pour assurer l'intégration du LL, des formes de travail très diverses. Ainsi, on fera étudier des enfants par démarche inductive: des séries d'items proposés au LL permettront au maître d'en dégager, ultérieurement, des "règles". Les adolescents, et les adultes plus encore, ont besoin, eux, d'une explication, d'une explication préalable de la

matière. Les enfants, naturellement sensibles aux facteurs supra-segmentaux, s'imprègnent facilement d'une intonation, d'une accentuation, d'un rythme. Encore qu'ils les reconnaissent assez bien dans un modèle, les adultes, eux, sont inhibés lorsqu'il s'agit de les respecter dans leur expression. Signalons ici qu'il y a dans ces constatations matière à révision profonde de beaucoup de cours de langues; si la plupart d'entre eux ne manquent pas de présenter cette catégorie de faits, peu se préoccupent de les faire étudier, et au bon moment, c'est-à-dire dès les débuts. On a trop tendance à traiter ces faits fondamentaux beaucoup trop tard, et parmi les questions qui ressortissent à la stylistique et à l'esthétique des énoncés. De plus, tout ce qui touche à la "musique" fondamentale d'une langue est beaucoup plus difficile, lorsque de mauvaises habitudes se sont implantées, à corriger qu'à mettre en place aussitôt, dans la souplesse propre aux débutants, s'ils sont encore des enfants.

Tout ce qu'on vient de rappeler sur les rôles possibles du LL, et ses limites, montrent qu'il y a intérêt, lorsqu'on veut intégrer le LL dans un cours de langue, à préparer une grille des facteurs à combiner, ou plutôt plusieurs grilles dont l'examen comparé facilitera les choix à opérer par les responsables du cours. Mais avant de tenter, à titre d'exemple, une telle présentation, il faut envisager encore plusieurs autres aspects. L'intégration du LL dans un ensemble cohérent suppose en effet, et peut-être comme premier préalable:

3) la fixation du ou des *objectifs du cours*. Ils ne sont pas toujours explicites dans les cours de langues qui proposent une matière vaste dont l'étude s'étend sur plusieurs années. Plus grave: même lorsqu'on les formule clairement, ils ne sont pas toujours respectés. Il est indispensable de préciser les objectifs en termes de comportement, selon l'étendue du vocabulaire, la nature et le nombre des structures grammaticales, faute de quoi on en reste à des généralités aux implications pédagogiques obscures. Il n'existe pas une infinité, mais plutôt quelques catégories d'objectifs<sup>6</sup>. On ne les envisage ici que dans la mesure où ils commandent la nature et l'étendue de la part attribuable, dans les étapes du cours, au LL. Nous retrouverons tout à l'heure les données correspondantes, disposées en grilles, avec les conclusions à tirer.

On trouve dans les ouvrages de psycholinguistique le terme de "compétence de communication"<sup>7</sup>. Il faut bien sûr comprendre ici "compétence" dans un sens un peu différent de celui qu'on doit attribuer à la compétence

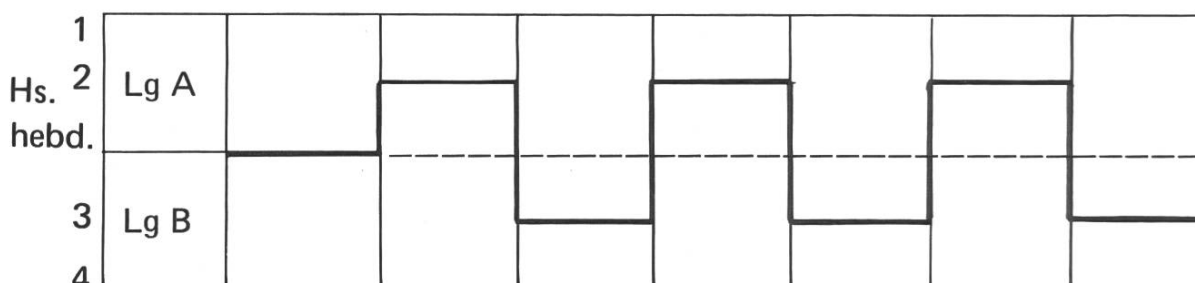
6 Mackey, W. Fr. (1972): *Principes de didactique analytique*, Paris, Didier, p. 223 pour les données générales, p. 468 pour les objectifs limités à une leçon.

7 Candlin, C. (1972): "Acquiring Communicative Competence", *32nd Dutch Philologist's Conference*, Utrecht.

Savignon, S. J. (1972): "Teaching for Communicative Competence. A Research Report", *Audio-visual Language Journal* 10, 153, 162.

innée mise en vedette par Chomsky. Il est plutôt question ici de la maîtrise d'un bagage linguistique minimum, assurant l'aptitude à communiquer. Ceci constitue le plus souvent un objectif, d'ailleurs difficile à préciser, implicite pour beaucoup de cours de langues. Relevons à ce propos que, du seul fait de la dotation hebdomadaire très pauvre en heures de langue(s) étrangère(s), la plupart des programmes scolaires officiels ne permettent guère d'atteindre un tel objectif avant plusieurs années.

La pratique périodiquement intensive d'une langue (aux dépens d'une autre par exemple), avec de nombreux dialogues à étudier plusieurs fois par semaine au LL, dans des situations types, permettrait peut-être d'améliorer le rendement reconnu médiocre des programmes de langues dans le secondaire (voir croquis).



1 trimestre, par exemple.

Des essais ont été tentés, encourageants semble-t-il<sup>8</sup>.

Dès le niveau moyen, et surtout dans l'étude au niveau supérieur, se présentent les problèmes inhérents à une, ou des, langue(s) de spécialité. Les objectifs sont ici plus faciles à préciser. Les moyens à mettre en oeuvre au LL, faciles dans leur principe, soulèvent des difficultés de deux sortes:

- 1) l'étendue des connaissances générales présumées au démarrage;
- 2) le choix du vocabulaire spécialisé. Ici, ce ne sont pas tellement, en effet, les substantifs ou les verbes très particuliers à une profession qui font problème: souvent, aujourd'hui, ces termes forment un ensemble en quelque sorte international; mais plutôt les mots qui, possédant un sens banal dans le vocabulaire de base, en possèdent un autre dans une langue de spécialité (une bougie, un train d'atterrissage, un train de mesures économiques). La construction d'exercices destinés à l'étude au LL devient difficile, et les cours disponibles dans le commerce n'envisagent guère cette zone de difficultés.

<sup>8</sup> Dans des écoles secondaires genevoises (témoignage d'un participant à un séminaire du Cours CILA 5, 1971).

On considère généralement la durée d'un cours de langue comme une condition à exiger, ou qu'on se voit imposer, pour atteindre tel niveau de pratique. Mais on n'oubliera pas que si l'on a constaté chez les élèves une accélération de la vitesse d'apprentissage pour une même matière lorsqu'elle est étudiée au LL, le facteur "durée" peut devenir à son tour un objectif très digne d'intérêt. C'est qu'il n'est pas seulement avantageux d'apprendre davantage grâce au LL, ou plus facilement une matière identique, mais il l'est encore d'apprendre plus vite cette même matière. Lorsqu'on songe à la charge des programmes, ce facteur "temps d'assimilation" peut devenir à lui seul un objectif, et le programme LL adéquat, peut-être le moyen le meilleur pour l'atteindre.

Comme pour les autres paramètres, il existe dans le domaine des objectifs des positions contradictoires entre lesquelles on choisira, et très tôt dans le cours des études: il n'est guère défendable de faire lire Shakespeare à des étudiants francophones en sciences, avant et plutôt que de leur donner un minimum de physique en anglais: cela se pratique, pourtant<sup>9</sup>.

#### 4) Les degrés d'intégration

On pourrait parler aussi de limitations. Il est fondamentalement souhaitable d'intégrer complètement le LL dans les étapes de début d'un cours de langue, qu'il s'agisse d'un programme scolaire lent, ou d'un cours dit intensif, quel que soit le niveau d'âge et les fins de l'étude. En effet, si un groupe, ou même un étudiant isolé veut se garantir une progression dans l'apprentissage, celui-ci doit se programmer minutieusement, comme le marquent bien les directives détaillées des cours de langue dont la valeur est reconnue: "La France en direct", "Success with English". Que signifie dans ce cas "intégrer"? C'est prévoir expressément qu'un ou des aspects du travail (phase "présentation", ou "fixation", ou "réemploi") sera traité par telle stratégie pédagogique, grâce à tel(s) moyen(s) à l'exclusion d'autres, ou en complément d'autres. Délimitée en nature, en quantité par unité de temps, la matière pourra alors être considérée par les enseignants, et les enseignés, comme étudiée à fond, et par référence à un travail accompli dans des conditions précises, et contrôlables. Le cours compris de la sorte donne un bagage dont le contenu progresse, s'ajuste à ses fins par des procédés reconnaissables pour tous les intéressés. Il y a dans ces faits, pour l'étudiant et ses problèmes personnels, une possibilité permanente d'autocontrôle, pour le maître d'un groupe l'assurance que tout le groupe a franchi tous les obstacles de toutes les étapes parcourues, et si ce n'est pas le cas, l'étendue et le nombre des

9 Jusqu'en 1971 à l'EPF de Zürich.

défaillances se contrôlent mieux. Dans toutes les situations scolaires, désormais fréquentes, où l'on s'assure qu'une série de classes a bien assimilé une même matière dans un temps donné, l'organisation minutieuse des modalités de l'étude, et pas seulement de l'épreuve de contrôle, se révèle indispensable. La part du LL doit donc, elle aussi, être précisée dans tous ses paramètres. Nous verrons en construisant les grilles quels sont ces paramètres.

Bien sûr, des difficultés subsistent. Relatives à la matière, dans les débuts. Celle-ci, dans les premières semaines ou même les premiers mois, reste si pauvre qu'il n'y a, pour un temps, pas de quoi aborder toutes les activités prévues: avec un vocabulaire de quelques dizaines de mots, on ne peut construire que de brefs "exercices de réemploi", et inévitablement fastidieux. Alors se présente la possibilité d'insister sur d'autres aspects fondamentaux: l'accentuation et l'intonation, par exemple. Difficultés relatives aux élèves, d'autre part. Très vite, des différences de santé, d'aptitudes, de motivations, de zèle au travail, tendent à défaire le groupe en principe homogène. Si l'on veut sauvegarder un mérite décisif du LL, celui de permettre l'étude individualisée, il s'impose d'offrir aux convalescents, à ceux qui peinent, mais aussi aux esprits rapides, les moyens de satisfaire aux conditions personnelles: ici prend place l'appoint de leçons et de séances complémentaires au LL.

Plus grande souplesse au niveau moyen (niveau, en principe, gymnasial).

Par l'ampleur des connaissances déjà assimilées, une diversification des activités est devenue possible. Elle apparaît en outre souhaitable, voire indispensable, eu égard aux motivations changées des adolescents face à l'apprentissage linguistique: peu dociles désormais aux exercices formels, les jeunes gens n'acceptent d'étudier qu'une matière qui les intéresse par son contenu. Dans le choix des travaux à envisager au LL, on renoncera donc au maximum à la "gymnastique" des morphologies, des désinences, des cas; le traitement d'une même idée par différentes structures grammaticales prend davantage d'intérêt, et d'importance: tel le jeu des causes et des conséquences. Surtout, il y aura profit à entraîner la compréhension auditive (étude de documents pris sur le vif), l'expression orale guidée mais déjà partiellement laissée à l'initiative de l'élève, la lecture littéraire, l'audition de textes, de théâtre notamment. Il s'agit donc d'une introduction à la phonostylistique, aux problèmes des niveaux de langue (ou registres d'expression), de la norme. S'il y a lieu, on envisagera une introduction à un dialecte. Une plus grande initiative est laissée au maître; pourtant les contraintes de l'horaire comme les limites de l'instrument ne peuvent la laisser se déployer pleinement, à moins qu'elle ne se manifeste, comme peut le faire l'initiative des élèves, dans des activités para et extrascolaires: représentations théâtrales par exemple (rôle important possible pour le LL dans la préparation d'une

pièce, pour toutes les volées d'un même niveau, donc intégration possible dans le programme de cette année-là).

Très grande souplesse au niveau universitaire.

On ne voit comment un cours universitaire de lexicologie, de grammaire, ou de littérature, aurait son correspondant d'"application(s)" au laboratoire de langues, sinon par l'examen de documents sonores enregistrés dans un milieu et des circonstances illustrant le problème, par exemple, le vocabulaire et la grammaire du chroniqueur de la radio et de la TV: "les *retombées* du *sommet*". "Les diplomates *auraient* décidé . . . selon une source digne de foi, . . .". Les documents littéraires, eux, foisonnent, et il devient plus facile, plus rapide qu'avec un seul magnétophone, de faire explorer au laboratoire, systématiquement et par plusieurs étudiants, grâce aux copies disponibles, les énoncés à étudier, dans tous leurs détails et sous plusieurs angles. Ces démarches sont possibles aussi bien dans la langue maternelle que dans la langue étrangère. Malgré la relative facilité à se procurer les sources de l'étude, peu de travaux de ce genre ont été entrepris jusqu'ici dans les universités, sinon par des spécialistes aux objectifs de recherche très étroitement définis. L'étude d'une langue étrangère aux structures profondément éloignées de celles de la langue maternelle s'opère fort bien, elle aussi, au LL: il n'y a guère d'éléments communs, toutefois, entre l'étude d'une langue pour en maîtriser l'usage, et d'autre part, comme nous l'évoquons ici, pour dégager les lois de son fonctionnement.

Un emploi du LL au niveau universitaire encore bien peu utilisé est l'entraînement systématique en expression orale spontanée, tant dans une langue étrangère que dans la langue maternelle. A ce niveau, pour des adultes, le LL offre d'excellentes possibilités d'auto-observation et d'auto-correction. Le seul problème sérieux est celui de l'appréciation éventuelle par le maître, travail long, qui doit s'accomplir après la séance au LL si l'appréciation porte sur un énoncé d'une certaine durée. S'y ajoute, lorsqu'on travaille dans la langue maternelle, le risque de blessures d'amour-propre chez les étudiants; à moins de s'entraîner à des fins professionnelles précises (acteur, avocat, prêtre), les gens n'aiment pas beaucoup devoir reconnaître leurs défauts d'expression.

Ces réflexions montrent bien qu'au niveau universitaire (en considérant à part les programmes de recyclage, et ceux qui mènent à une langue de spécialité) il n'est guère possible de promouvoir une profonde intégration du LL dans l'étude linguistique.

Si l'on revient alors aux programmes de recyclage, il importe de signaler que par nature de tels programmes se parcourent individuellement. Dans une

large mesure il en va de même pour les programmes de langue de spécialité. Ceci pose la nécessité:

- a) de disposer, dans le premier cas, d'un large éventail de bandes portant sur les difficultés au moins les plus fréquentes de telle catégorie d'étudiants;
- b) de disposer, dans le second cas, de bandes tenant compte des données lexicologiques et grammaticales scientifiquement établies;
- c) dans les deux cas, d'un dispositif permettant la programmation "ad personam" et "ad diem".

Tout ceci suppose qu'au LL on travaille selon le système "bibliothèque", de loin le plus favorable.

La libre consultation d'une "phonothèque d'étude" pose des problèmes pratiques que nous ne pouvons ici qu'évoquer brièvement: horaires personnels très variés chez les étudiants, présence, à toutes les séances, d'un "moniteur" à la fois administrateur, linguiste et pédagogue (les étudiants, chez nous, souhaitent expressément pouvoir recourir en tout temps à l'aide du moniteur), et surtout, du côté des étudiants, problème de la connaissance lucide de leurs défaillances et besoins (nécessité de tests diagnostics au début du semestre), régularité dans le travail: on sait par exemple qu'un des principaux écueils que rencontrent les universités populaires réside dans le renoncement progressif des participants: si dans les cas a) et b) ci-dessus, la fréquentation du LL n'est qu'épisodique, l'efficacité de toute l'entreprise se trouve menacée, comme est menacée la "forme physique" d'un sportif qui ne s'entraînerait qu'irrégulièrement. Ce sont là des aspects que connaissent peu les organisateurs d'expériences, brèves ou durables, larges ou très limitées, car les participants y sont toujours plus nettement motivés que dans toute étude qui s'accomplit dans les conditions banales de la vie quotidienne.

### *Les motivations*

Nous ne les évoquons dans ce rapport qu'en tant que facteurs à combiner avec d'autres. On distinguera les motivations à longue échéance, déterminantes chez les adultes, en général inexistantes chez les enfants, incertaines et instables chez les adolescents (motivation extrinsèque), de la motivation immédiate (intrinsèque), laquelle dépend de l'intérêt qu'a su éveiller l'élaborateur du cours en tenant compte de son public, avec ses possibilités et préoccupations: elles varient avec l'âge et le niveau des connaissances.

### *Le niveau d'étude*

Il est lié aux problèmes de l'intégration du LL dans la mesure où l'on doit tenir compte, dans chacun des niveaux, du fait que l'élève, aussi bien dans la progression interne d'un élément du programme que dans la progression du cours tout entier, doit disposer d'une part grandissante d'initiative.

Revenons aux *objectifs possibles* propres au LL. Considérons-les schématiquement:

A: d'un point de vue linguistique d'abord:

- |  |   |
|--|---|
| a) matières selon les divisions traditionnelles: | 1) grammaire: morphologie, syntaxe; mise en place du système phonologique; vocabulaire, idiomatismes; |
|  | 2) combinaisons de matières 1);   |
| b) skills:                                       | 1) écouter: compréhension auditive;   |
|  | 2) parler: articulation; intonation, accentuation, rythme;  |
|  | 3) lire: (avec modèle sonore); combiné avec 2), conduit à la diction;                                 |
|  | 4) écrire: (dictée: phonétique, orthographique).  |

B: d'un point de vue pédagogique:

- |   |  |
|---|--|
| a) étapes d'apprentissage: (interne à chaque leçon)           | 1) présentation                                      |
|   | 2) fixation, acquisition d'automatismes;             |
|   | 3) réemploi: généralisation                          |
| b) étapes de l'apprentissage: (progression générale du cours) | 1) introduction;                                     |
|   | 2) extension et/ou renforcement; et/ou exploitation; |
|   | 3) répétition: rappel des matières précédentes.      |

C: d'un point de vue psychologique:

- |  |   |
|--|---|
| a) mode d'appropriation:                         |   |
| 1) selon démarche inductive:                     | séries d'items conduisant à la découverte de "règles";            |
| 2) selon démarche déductive:                     | présentation de la matière, puis: exercices;                      |
| b) recherche d'une victoire sur les inhibitions; |   |
| c) prise de conscience:                          | la compréhension conditionne l'expression, d'où sa prépondérance. |

Nous voici maintenant en situation de construire, par le système des doubles entrées, des grilles d'où l'on pourra tirer les options relatives à l'intégration du LL:

*Premier tableau:* les emplois du LL dans la combinaison: étapes en progression interne des leçons, en relation avec des objectifs poursuivis. Une croix signale l'opportunité d'une contribution du LL; deux croix, une utilisation en principe très fructueuse. Entre parenthèses: éventualité d'emploi.

<i>Objectifs</i> ↓	<i>Etapes</i> →	Présenta- tion	Fixation de la matière	Réemploi
1. Maîtrise limitée du code oral en situation de touriste		(+) <sup>1</sup>	++	++
2. Maîtrise limitée du code oral dans les situations sociales les plus fréquentes		(+) <sup>1</sup>	++	++
3. Maîtrise complète en milieu professionnel		—	+	+
4. Maîtrise complète en bilinguisme contrôlé		—	+	++
5. Lecture d'ouvrages spécialisés de la profession		(+) <sup>2</sup>	(+) <sup>2</sup>	—
6. Lecture de textes littéraires		(+) <sup>2</sup>	(+) <sup>2</sup>	—

*Remarques:*

1/ En pédagogie inductive, plus indiquée auprès des enfants, la présentation théorique de la matière peut n'offrir que peu d'intérêt; mais si l'étude s'accroche à la présentation audio-visuelle d'un sketch, la "présentation", dans un autre sens que tout à l'heure, retrouve son intérêt: le LL, toutefois, n'en est pas le lieu le plus favorable, à moins que les cabines comportent un écran de télévision en circuit fermé, ou que les élèves disposent chacun d'un cahier d'images.

2/ Les objectifs 5. et 6. n'impliquent, par nature, pas de correspondance à faire jouer avec les facteurs "présentation" et "fixation". A plus forte raison avec l'étape dite de réemploi. C'est admettre que ces objectifs ne se situent pas sur le même plan que les précédents, et que pour eux cette grille n'est guère appropriée.

NB: formulation des objectifs: nous avons vu (p. 27) que les objectifs doivent être précisés en termes de comportement. Si l'on convertit donc les données du tableau en termes de comportement, apparaît alors une formulation comme celle-ci (obj. 1.):

assimilation des 15 premières unités du cours X, c'est-à-dire: X mots, Y structures grammaticales; discrimination auditive des unités sonores de base; expression, limitée à la stricte possibilité de se faire comprendre. Etc.

On voit que cette opération suppose, inévitablement, le recours au contenu d'un cours (manuel, cahiers d'exercices, etc.). Dans un enseignement avec LL intégré, ceci suppose que la part du LL y est prévue. Pour la quasi totalité des

cours disponibles, c'est loin d'être le cas. Il faut donc compléter la matière, et/ou en modifier le déroulement des étapes. Ou créer des cours nouveaux, appropriés. Si alors une classe non équipée de LL se procure un tel cours, la part du LL prévue pourra s'étudier grâce au magnétophone de classe: du point de vue technique, qui peut le plus, peut le moins. Mais il faut admettre qu'on renonce à l'un des objectifs importants du renouveau en pédagogie: l'individualisation de l'étude, mais sous contrôle permanent du maître, sauf, peut-être au niveau universitaire; l'expérience montre qu'ici aussi les étudiants ont besoin de pouvoir consulter le moniteur à tout moment (il faut réserver les emplois universitaires du LL qui ne comportent pas d'apprentissage de comportement).

*Tableau 2:* les emplois du LL dans la combinaison des quatre skills fondamentaux en relation avec les objectifs introduits dans le tableau No 1. Signification des croix: comme pour le tableau No 1.

<i>Objectifs</i>	<i>Skills</i>	→	Ecouter	Parler	Lire	Ecrire
↓						
1. Maîtrise limitée du code oral en situation de touriste			++	+	(+) <sup>1</sup>	(+) <sup>2</sup>
2. Maîtrise limitée du code oral dans les situations sociales les plus fréquentes			++	++	(+) <sup>1</sup>	(+) <sup>2</sup>
3. Maîtrise complète en milieu professionnel			++ <sup>4</sup>	++	(+) <sup>1</sup>	(+) <sup>2</sup> (+) <sup>1</sup>
4. Maîtrise complète en bilinguisme contrôlé <sup>3</sup>			+	+	+	+
5. Lecture d'ouvrages spécialisés de la profession			+ <sup>4</sup>	—	—	—
6. Lecture de textes littéraires			(+) <sup>1</sup>	++	—	—

*Remarques:*

1/ Emploi éventuel du LL comme source sonore modèle.

2/ Emploi éventuel du LL comme véhicule du stimulus

3/ Cet objectif suppose que l'on a atteint les objectifs 1. et 2. Pour les bilingues, ni les étapes prévues pour la conduite d'une leçon, ni la différenciation des skills n'offrent désormais d'intérêt: on s'efforcera pour eux de faire vivre d'authentiques situations impliquant l'usage spontané et aisé de tous les skills du langage. Mais pour atteindre cette qualification il vaut la peine au contraire d'intensifier l'usage du LL, et cela d'autant plus que dans le parcours du programme une part importante des élèves ne peut accomplir de séjour durable à l'étranger.

4/ Ici se placeront notamment des exercices de compréhension auditive.

On peut construire d'autres grilles: objectifs en fonction des stratégies d'apprentissage:

	démarche inductive	démarche déductive
1. Maîtrise limitée du code oral en situation de touriste	~ <sup>1</sup>	~
2. Maîtrise limitée du code oral dans les situations sociales les plus fréquentes	~	~
3. Maîtrise complète en milieu professionnel	~	~
4. Maîtrise complète en bilinguisme contrôlé	~	~
5. Lecture d'ouvrages spécialisés de la profession	+	~
6. Lecture de textes littéraires	~	+ <sup>2</sup>

**Remarques:**

1/ Signe ~ = indifférent. Le choix dépend plutôt du niveau intellectuel de l'élève, de son âge, de ses habitudes.

2/ Il s'agit en fait de diction: importance de la norme, à expliciter *avant* l'entraînement au LL.

On voit qu'il serait possible d'exploiter le procédé sur plusieurs autres paramètres: l'un des tableaux mettra en présence les stratégies d'apprentissage en fonction des caractéristiques du public. Nous n'ambitionnons pas ici de proposer un examen exhaustif des paramètres jouant au sein d'un domaine aussi complexe que celui de l'intégration comprise comme p. 23, mais seulement d'esquisser la nature des démarches et leur combinaison. Comme pour la plupart des problèmes, dès lors que sont posées les bonnes questions, et dans l'ordre convenable, la solution s'esquisse mieux. On raisonnera selon le schéma:

"Si je me donne l'objectif B, si mes élèves répondent aux conditions a, b, c, d, si mes moyens sont x, si l'emploi du temps m'est imposé selon le schéma T<sub>2</sub>, alors le meilleur cours comportera, *parmi* les autres aspects, l'emploi du LL dans telles modalités."

Exemple: langue russe. Aucune connaissance au départ.

Objectif: communication professionnelle complète au sein d'un congrès de physique (cas No 3 ci-dessus).

Objectifs préalables: ceux évoqués ci-dessus sous chiffres 1 et 2.

Public: adulte, niveau universitaire.

Temps disponible: maximum 6 heures par semaine. Durée totale: 6 mois.

On en déduit logiquement le choix à préconiser :

- a) un cours audio-visuel avec LL intégré (en phase fixation et réemploi), pendant 3 mois environ.
- b) un cours de russe pour physiciens, avec exercices variés au LL (3 mois); probablement faudra-t-il élaborer ce dernier.

La répartition des durées relatives de a) et b) variera peut-être en cours de route.

### *3. L'individualisation de l'étude*

Elle ne saurait constituer un objectif à situer dans le même plan que celui de la maîtrise d'un certain bagage linguistique. Elle n'en est pas moins un idéal dont il faut chercher à s'approcher, comme mode de travail au service d'une fin: assimilation d'une certaine quantité de matière. Sans garantir par lui-même le succès, le LL offre les conditions matérielles de cette individualisation. Cela suffit, à nos yeux, à justifier les efforts tendant à réaliser, au LL comme ailleurs, la personnalisation de l'étude. Les facteurs, dans ce problème, sont:

- 1) le choix, et l'organisation détaillée, des niveaux d'étude: leur importance est d'autant plus grande que le programme est plus vaste;
- 2) le rythme de l'étude;
- 3) les données de la pédagogie différentielle;
- 4) les possibilités de l'apprentissage par unités capitalisables.

Reprenons rapidement ces facteurs: sans prétendre tenter ici une véritable analyse, il faut avancer les observations suivantes:

#### 1) Choix des niveaux individuels:

Il est difficile à un élève de se situer correctement dans l'ensemble des étapes à franchir. L'ajustement "ad personam" de l'étude suppose donc que l'on incorpore au programme des tests construits de manière à déterminer le niveau de l'élève. Mais il faut construire ces tests en fonction du cours à assimiler, plutôt qu'en fonction d'une exigence générale, et théorique. Une fois correctement situé face à sa matière, l'étudiant disposera, idéal peut-être lointain, pour chaque problème et chaque niveau, d'un lot de bandes différenciées selon sa langue maternelle, ses objectifs personnels momentanés dans le cadre de l'objectif d'ensemble du cours (insistance sur un skill, par exemple).

## 2) Rythme de l'étude:

Ici interviennent les découvertes de la psychologie expérimentale sur la mémorisation: l'allure de la courbe d'oubli montre à l'évidence qu'un seul entraînement hebdomadaire au LL donne de si pauvres résultats que, dans notre cas, l'usage du laboratoire ne se justifie guère. Il y a là certainement une condition de succès à respecter en tout cas: dès lors, elle implique une limite à la liberté personnelle de l'étudiant. La comparaison avec les conditions d'un bon entraînement sportif permet sans doute de le lui faire comprendre. Reconnaissons que le problème n'existe guère dans le cas des cours de langue intensifs; mais à l'Université, en raison de la charge des programmes, et à l'école secondaire de toute orientation, à cause des servitudes dans la construction de l'horaire hebdomadaire, la difficulté est grande. Dans la plupart des cas, elle ne reçoit guère aujourd'hui de solution satisfaisante. Même, le problème n'est souvent pas pris en considération. Au prix de quelques efforts d'organisation, il se révèle possible, sans changer la dotation totale en heures hebdomadaires, de fragmenter une "heure" de LL en deux séances de 20 à 30 minutes, réparties dans la semaine, offrant ainsi de véritables conditions d'assimilation. Des essais, tout empiriques, sont en cours dans l'école neuchâteloise<sup>10</sup>.

## 3) L'apport de la pédagogie différentielle:

Il ne nous est guère possible de développer dans ce rapport ces données de portée très générale: qu'il suffise ici d'admettre que leur prise en considération entraîne la nécessité de disposer d'un éventail de bandes considérable.

## 4) L'apprentissage par unités capitalisables:

Cette organisation de l'étude, esquissée récemment au Conseil de l'Europe<sup>11</sup>, est à même, certainement, de promouvoir un franchissement bien individualisé des grandes étapes d'un programme de longue durée. Naturellement, le besoin de la "capitalisation des unités" se fait sentir bien davantage aux niveaux moyen et surtout supérieur de la scolarité, que pour les débutants. C'est heureux, car elle est aussi plus facile à mettre en place à la fin d'un curriculum qu'au sein de l'école secondaire inférieure. Ici encore, le respect d'une telle organisation a pour conséquence d'imposer une fragmentation à la fois rigoureuse et détaillée des programmes pour le LL (au sens ici plutôt d'unités de travail) disponibles sur bande magnétique.

<sup>10</sup> Notamment à l'école secondaire régionale de Colombier.

<sup>11</sup> *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Un système européen d'unités capitalisables* (1973), Strasbourg, Conseil de l'Europe, 154 p.

On voit que tous ces facteurs tendent à imposer d'offrir à l'étudiant une matière minutieusement organisée. L'investissement préalable au déroulement des cours devient considérable. Ceci gêne la réalisation, idéal bien théorique, d'un programme composé par chaque maître pour chaque classe.

Une remarque à ce propos: on se pose aujourd'hui pour le LL la question de savoir si l'investissement financier, important, se justifie face au rendement pédagogique de l'instrument. C'est mal poser le problème, croyons-nous. En effet, la question n'est pas tant de confronter l'investissement à un rendement pédagogique, que de choisir parmi plusieurs instruments techniques, de coût différent, en vue d'un résultat pédagogique comparable. De plus, dès lors que l'on reconnaît au LL une *possibilité* d'améliorer l'apprentissage, est-il indiqué d'exiger en outre une *garantie* d'efficacité? Qui, en pédagogie, peut garantir des résultats?

##### 5) Modalités de réalisation d'une étude individualisée

L'organisation du travail au LL dans la formule dite "en copie directe" ne permet pas l'étude complètement personnalisée. Le laboratoire dit "bibliothèque", ou même, à l'Université, la libre consultation de la "phonothèque" d'un cours de langue, seuls, laissent à l'étudiant la liberté et l'initiative souhaitables<sup>12</sup>.

Mais on ne peut se borner à cela. S'impose également comme conséquence du recours au système "bibliothèque": une procédure de programmation individuelle de l'entraînement au LL. Elle se fonde, nous l'avons déjà vu, sur la passation de tests de niveau, et aussi de tests diagnostics destinés à dégager la nature et le nombre des problèmes précis à faire étudier. De plus, dans le déroulement du cours, on se donnera:

- une liste des bandes "unités de travail" à parcourir dans un ordre donné, ordre à préciser pour chacune des catégories d'étudiants retenues (par référence à la langue maternelle, aux objectifs personnels s'ils existent, à la vitesse d'assimilation, au niveau général des connaissances antérieures, par exemple);
- une fiche personnelle sur laquelle seront notées les "unités" assimilées, et l'ordre de parcours des suivantes, ajusté s'il le faut au comportement constaté chez l'élève;
- une grille d'organisation de chaque séance au LL: "qui étudiera quelle bande aujourd'hui?". Il y a un net avantage à offrir à l'étude, pour chaque étudiant, une, ou des bandes qu'il trouvera à son arrivée dans sa cabine. Le

12 Jeanneret, René (1969): "Au laboratoire de langues: le travail en copie directe", *Bulletin CILA* 9, 31–34.

libre accès à la phonothèque entraîne l'inconvénient, de nature peut-être mesquine mais réelle, d'un rangement difficilement respecté, et d'un va et vient d'un grand nombre de personnes, faisant obstacle à une bonne concentration d'esprit dans les cabines.

Ces mesures entraînent naturellement un surcroît de travail pour le personnel enseignant, aidé si possible d'auxiliaires techniques et administratifs. On trouve là une des raisons, pas toujours reconnue, pour lesquelles de nombreuses écoles du degré secondaire ont choisi l'usage du LL en "copie directe", se privant ainsi d'un important avantage inhérent au laboratoire.

Intégration suppose aussi contrôle du travail. Il faut donc au LL des tests de contrôle. Ceux dits "à choix multiple", avec, bien sûr, stimulation sonore, s'adaptent bien au LL; il existe à ce propos (nous en possédons une au LL de cette Université) des installations de présentation semi automatique de ces tests, qui accélèrent notablement l'enregistrement des résultats, et pour un groupe (situation d'un élève parmi les autres) et pour une personne (découverte de la nature des défaillances). Les tests de discrimination auditive (ils peuvent naturellement être présentés en termes de choix) s'adaptent bien, eux aussi, aux propriétés du LL. Les épreuves de production orale imposent aux maîtres de longues heures d'écoute; c'est sans doute la raison pour laquelle on les pratique peu. On se prive ainsi de faire progresser, par l'amélioration des programmes, un des "skills" à l'entraînement duquel le LL se prête particulièrement bien. Les résultats de ces contrôles contribueraient certainement à améliorer la composition de nouvelles bandes, surtout à partir des documents où la production orale de l'étudiant est laissée largement à son initiative: la conduite à observer se rapproche davantage de la vie. Il vaudrait la peine d'en tenir davantage compte: on reproche en effet au LL, aujourd'hui, le caractère artificiel des comportements demandés. On se trouve donc confronté, sur ce point, au problème des charges professionnelles des enseignants. Et on est tenté d'avancer aussitôt: "c'est une autre histoire"; cette question de tests de production entraîne pourtant des implications — importantes à nos yeux — dans l'ensemble du domaine "intégration du LL".

Lorsqu'il ne s'agit pas d'une épreuve de contrôle à proprement parler, beaucoup d'installations possèdent un dispositif permettant l'enregistrement, discret, de la bande d'un étudiant, ou de plusieurs, sans déranger le travail. Cette possibilité permet de se procurer facilement un corpus d'énoncés à explorer, d'où se dégagent les types d'erreurs.

Au terme de ces réflexions sur l'individualisation de l'étude, nous ne pouvons nous dispenser de signaler que si on y voit un objectif important, sa réalisation, dans ses applications extrêmes, entraînerait (entraînera?) des conséquences énormes sur l'ensemble de la vie scolaire et son organisation: il s'agit même de la disparition de la classe comme telle. C'est sans importance

bien sûr au niveau universitaire (dans la mesure où l'on y admet que l'étudiant connaît et pratique l'essentiel de la langue à son entrée même), mais au degré secondaire, ce serait une révolution. Est-il si vrai que, pour étudier plus efficacement, les jeunes gens renonceraient volontiers au climat du groupe, de la petite communauté qu'est (ou devrait être) la classe? La vie en société ne mérite-t-elle pas qu'on lui consente des sacrifices sur un autre plan?

#### 4. Les limites du LL

On reconnaît volontiers qu'il est difficile de sauvegarder au LL l'aspect "créativité", et de laisser à l'étudiant un minimum d'initiative. Pourtant, au prix d'une étude postérieure des documents (souvent précieuse d'ailleurs en séminaire, au niveau supérieur), nous croyons possible de faire, à cet égard, mieux que ce n'est le cas généralement. Il n'est pas indispensable de donner sur une bande des consignes telles qu'elles placent l'étudiant "sur des rails" plus ou moins agréables à sa liberté personnelle. Les questions portant sur la compréhension auditive d'un texte — aspect peu étudié jusqu'ici — laissent, ou peuvent laisser du moins, une large initiative. Une part des inconvénients des dialogues sur bande signalés plus haut (p. 26) disparaissent dans le système "mise en conférence", option disponible pour le LL, et relativement peu coûteuse.

#### 5. Conclusions:

En résumé, le recours systématisé au LL dans un cours de langue aura pour avantages décisifs:

- 1) de se donner pour objectif prioritaire (et dans le temps, et en importance) la communication humaine; ceci débouche sur la remise en question des programmes officiels de langues étrangères. On en discerne aussitôt l'importance;
- 2) d'utiliser, pour chaque élève, plus pleinement, les temps d'étude (il existe des personnes qui rêvent au LL comme ailleurs; elles sont cependant obligées alors de l'admettre: l'élève ne peut rester dupe de lui-même);
- 3) de conduire à la prise de conscience de la différence de nature, et surtout de fonctionnement, entre la langue orale et la langue écrite: ce fait est propre à favoriser la réforme de l'enseignement des langues, sur des bases scientifiques. Il intéresse donc les maîtres autant que les élèves;
- 4) de conduire à l'assimilation des notions de niveau de langue, des conditions de choix d'une norme. D'introduire, aussi, la différence entre une étude normative et une préoccupation scientifique. La portée en est générale: partout, avant l'Université, on ne connaît presque aucun enseignement autre que normatif;

- 5) de faire mieux assumer l'étude par l'élève lui-même: l'aspect complémentaire, pour le maître, consiste à concentrer son attention d'une part sur la préparation minutieuse, et du programme, et de la classe, d'autre part sur son rôle d' "ajusteur" du travail de l'élève, plutôt que sur le rôle de "présentateur d'un message" que les jeunes gens sont portés à lui refuser. Le "learning" l'emporte désormais sur le "teaching". Le rôle du maître change, sans décroître cependant;
- 6) au sein d'un groupe, de la classe, de garantir des conditions de travail parallèles à celles d'un autre groupe: la rigueur et l'uniformisation dans la présentation de la matière et dans les consignes de travail n'empêchent nullement la souplesse dans l'étude. Le laboratoire devient ainsi, par nature même, un instrument d'égalisation démocratique véritable: chances égales pour chacun, mais large souplesse de cheminement vers les objectifs.

Commentaire de Ph. Quinche, Université de Bâle

*Point de départ:* Le laboratoire de langues existe; en Suisse, il est installé dans un nombre impressionnant d'établissements scolaires du niveau secondaire. La question n'est pas de savoir s'il l'est à tort ou à raison, mais de voir l'usage optimal que l'on peut en tirer.

Cette optique implique une confrontation avec certaines servitudes pédagogiques inhérentes à l'enseignement officiel actuel.

*La définition d'intégration:* L'intégration du laboratoire au sens très rigide que la définition confère à ce terme n'est pas réalisable dans les écoles suisses de l'enseignement officiel. L'auteur en a conscience, aussi envisage-t-il une intégration partielle, faute de mieux. L'intégration totale postulée ne vise pas l'enseignement universitaire, qui n'a pas pour objectif l'apprentissage de langues étrangères au même titre que l'enseignement scolaire.

*Obstacles à l'intégration totale:* Laissant délibérément de côté les points de l'exposé déjà discutés dans nos débats, nous attirons l'attention sur quelques obstacles s'opposant à l'intégration totale du LL dans l'enseignement secondaire. Celle-ci restera utopique tant que les professeurs de langues étrangères devront donner 22 à 28 heures de leçons hebdomadaires. Alors que l'exploitation de rédactions, dictées et thèmes écrits en classe demande un nombre  $x$  d'heures de travail, l'exploitation de copies sonores exige le triple du temps consacré aux copies écrites. Or, les autorités scolaires ne sont pas près d'accorder la décharge nécessaire aux professeurs concernés, décharge à laquelle s'opposeraient les professeurs refusant le travail au LL.

Autre obstacle: En Suisse, plus des 50 pour cent des enseignants du niveau secondaire qui utilisent le LL n'ont pas reçu la formation indispensable à un usage adéquat de cet instrument de travail.

Enfin, l'enseignement secondaire n'étant pas homogène quant aux aboutissements visés (bachot, diplôme commercial, brevet d'enseignement primaire), nous sommes très loin de disposer du nombre considérable d'unités de travail pour le LL, unités appropriées aux exigences diverses d'un enseignement hétérogène.

Intervention de E. Roulet, Chaire de linguistique générale, Université de Neuchâtel

Enseignement de la compétence de communication et laboratoire de langues

Les allusions de A. Gilliard (p. 27) au problème de l'enseignement de la compétence de communication appellent les remarques suivantes. Le terme de compétence de communication a été introduit par les sociolinguistes dès le début des années soixante pour caractériser la capacité du sujet parlant de construire non seulement des phrases grammaticales (compétence linguistique au sens restreint de Chomsky) mais des phrases, ou plutôt des actes de langage, *appropriés* à une situation de communication. Les colloques de linguistique appliquée de Neuchâtel<sup>1</sup> ont mis en évidence l'importance de la compétence de communication dans l'acquisition d'une langue seconde et on ne saurait écarter sommairement cette notion parce qu'elle paraît imprécise ou mal adaptée aux programmes scolaires officiels. Plusieurs études récentes<sup>2</sup> ont permis de définir différents types et degrés de compétence de communication. Et Savignon, dans une expérience très importante<sup>3</sup>, a montré que l'enseignement de la compétence de communication était

1 voir CORDER S. P. & ROULET E. (éds) (1973): *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*, Bruxelles, AIMAV & Paris, Didier.

CORDER S. P. & ROULET E. (éds) (1974): *Linguistic Insights in Applied Linguistics*, Bruxelles, AIMAV & Paris, Didier.

2 voir les textes de Candlin et Wilkins in CORDER & ROULET (1974); les textes de Richterich, Trim et Wilkins in *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1973; ALLEN, J. P. B. & WIDDOWSON, H. G. (1974): "Teaching the Communicative Use of English", *IRAL*.

3 SAVIGNON S. J. (1972a): "Teaching for Communicative Competence: A Progress Report", *Audio-visual Language Journal* 10, 153–162.

SAVIGNON S. J. (1972b): *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*, Philadelphie, Center for Curriculum Development.

possible, voire nécessaire, dès les tous débuts de l'apprentissage d'une langue seconde.

Cette expérience, dont nous ne reprenons ici que certains éléments intéressant notre propos, a porté sur des groupes d'étudiants débutants en français à l'Université d'Illinois pendant un semestre. Tous les étudiants ont suivi le même cours audio-lingual en classe à raison de quatre leçons par semaine; la cinquième leçon hebdomadaire était consacrée, par une partie des étudiants, au travail en laboratoire de langues des exercices structuraux correspondant au cours et, par les autres étudiants, à un entraînement en groupes à la réalisation d'actes de communication. A noter que, par la force des choses avec des débutants, les erreurs de syntaxe et de vocabulaire et le recours à la langue maternelle étaient courants, mais tolérés, dans la production de ces actes de communication. A la fin du semestre, on a constaté que les étudiants qui avaient consacré une leçon par semaine à ces exercices de communication obtenaient des résultats au moins égaux dans la connaissance des structures de la langue à ceux des étudiants qui avaient travaillé au laboratoire de langues, et une maîtrise nettement supérieure à ces derniers de la capacité de communiquer avec autrui. En d'autres termes, le renoncement au travail des exercices structuraux au laboratoire de langues n'avait en rien eu une influence négative sur l'acquisition de la langue et de la capacité de communiquer; au contraire, celle-ci était nettement favorisée si l'on remplaçait les exercices structuraux au laboratoire par un entraînement en groupe à la réalisation d'actes de communication; en outre les étudiants qui avaient été encouragés à communiquer librement dès les tous débuts de l'apprentissage, commettant des fautes et mélangeant parfois langue maternelle et langue seconde, n'en ont subi aucune conséquence fâcheuse.

L'expérience de Savignon est beaucoup trop limitée pour que quiconque puisse en tirer des conclusions définitives. Néanmoins, elle amène à se demander sérieusement si, comme on l'admet généralement, l'acquisition de la compétence linguistique constitue une étape préalable à l'acquisition de la compétence de communication et si le travail des exercices structuraux en laboratoire de langues constitue, sans conduire directement à la compétence de communication, comme certains l'ont reconnu ici, la meilleure préparation à l'exercice de celle-ci.

En effet, les résultats de l'expérience de Savignon ne surprennent pas si on lève un malentendu qui apparaît encore dans plusieurs communications et en particulier dans celle du CLA Neuchâtel. Tout le monde reconnaît aujourd'hui que savoir une langue, ce n'est pas seulement posséder des connaissances *sur* cette langue, mais maîtriser un certain comportement verbal dans cette langue. On en déduit que ce comportement verbal, pour être acquis, doit être exercé, et que le laboratoire de langues constitue

l'instrument le plus approprié à cet entraînement parce que l'élève y est constamment actif, contrairement à ce qui se passe en classe. C'est se contenter d'une conception très superficielle de l'activité et du comportement verbal, identifiés principalement à la locution. Qu'est-ce qui permet d'affirmer en effet que l'enfant qui parle une minute et écoute quarante-quatre minutes dans une classe est moins actif au plan cognitif que celui qui écoute vingt-deux minutes et parle vingt-deux minutes au laboratoire? Plusieurs communications ont mis en évidence le caractère actif de l'audition et critiquent à juste raison la part nettement insuffisante qui lui est accordée dans l'apprentissage d'une langue. Le comportement verbal ne s'évalue pas quantitativement en terme de "temps passé par l'élève à parler" en classe ou au laboratoire: ce qui compte, c'est la *qualité* du comportement verbal, compréhension ou expression, pour celui qui apprend. Il ne suffit pas de faire écouter ou dire des énoncés "qui ont un sens", comme on le recommande généralement, il faut donner l'occasion d'entendre et d'exécuter des actes de langage qui ont un sens *pour l'élève*, en fonction de la situation de communication dans laquelle il se trouve. Or, c'est impossible au laboratoire de langues, sauf pour l'audition de documents authentiques (mais un magnétophone à cassette se prête mieux à cet usage). Reste l'utilité du laboratoire de langues dans la toute dernière phase de l'apprentissage, pour fixer individuellement des structures découvertes et assimilées préalablement dans les exercices de communication, mais c'est une hypothèse qui demande vérification.

## **Ziele, Inhalte und Probleme der Sprachlaborarbeit im neusprachlichen Unterricht des sekundären und tertiären Bereichs, dargestellt am Englischunterricht**

Oswald Stille, Nürnberg

### *1. Vorerwägungen*

Durch den Einsatz von Sprachlaboranlagen im neusprachlichen Unterricht werden die äusseren Voraussetzungen dafür geschaffen, den Gesamtaufwand an Lernzeit in einer Lerngruppe rationell für den Vollzug individueller Lernprozesse des Spracherwerbs und damit zur Einübung von Fertigkeiten zu nützen. Die sprachliche und methodische Gestaltung und die Integration der Sprachlaborarbeit in den Kontaktunterricht entscheiden darüber, ob die potentielle Lernhilfe des Mediums realisiert wird und zur Steigerung der Effizienz des neusprachlichen Unterrichts beiträgt. Die Lernwirksamkeit des im Labor eingesetzten Materials ist die wichtigste Vorbedingung für erfolgreiche Laborarbeit; denn das Labor leistet nichts, wenn darin wirkungsloses Labormaterial verwendet wird.

Die Produktion wirksamer Laborübungsstoffe und die Auswahl der für die jeweilige Lernsituation des Kontaktunterrichts angemessenen Lerninhalte wird sich nach den generellen und besonderen Zielen richten, die der Laborarbeit zugewiesen werden. Die nachfolgenden Ausführungen gehen davon aus, dass die Frage nach den Zielen und Inhalten der Sprachlaborarbeit und damit auch die Frage nach der Rolle der Sprachlaborarbeit im neusprachlichen Unterricht nicht abschliessend beantwortet ist.

Mit der Entscheidung des Lehrers, die technischen Möglichkeiten und die Übungsstoffe der Laborarbeit einzusetzen, wird eine Lernwegentscheidung getroffen, die Wirkungen auf den gesamten Unterricht hat. Wenn sich Fremdsprachendidaktik als eine Wissenschaft versteht, die es mit Lehrentscheidungen und der Optimierung von Verfahren beim Erlernen von lebenden Fremdsprachen zu tun hat (Müller 1972, 207), so ist die im Dialog zwischen Theorie und Praxis zu entwickelnde Lernzielbestimmung der Laborarbeit, die die technische Weiterentwicklung der Medien berücksichtigt und beeinflusst, eine ihrer wichtigsten Aufgaben.

Der didaktische Ort der Sprachlaborarbeit wird durch die Benennung des Mediums selbst treffend bezeichnet. Wie sich an die Darbietung einer theoretischen Lerneinheit in einem naturwissenschaftlichen Fach eine darauf bezogene Lernphase mit individuellen Übungen im Labor anschliessen kann, so kann sich auch an die im Klassenzimmer erfolgte Einführung einer neuen sprachlichen Erscheinung das individuelle Üben im Gebrauch des Gelernten

im Sprachlabor anschliessen (Higgins 1969, 11). Mit dem Übergang zur Laborarbeit ändern sich die Rollen und Funktionen der Lehrenden und Lernenden: Während der Lernende Aktivitäten des übenden Lernens ausführt, übernimmt der Lehrer die Aufgabe des Helfens und Beobachtens. Der Funktionsvergleich verdeutlicht, dass das Sprachlabor von der Art seines Einsatzes in der Folge der Lernstufen her gesehen als eine Übungsanlage, nicht als eine Lehranlage verstanden werden muss. "... the laboratory is a practice machine, not a teaching machine. The chief function and value of a language laboratory is to increase the amount of activity, actual speaking, that an individual student can perform in a given period of practice" (Higgins 1969, 11).

Die Anregung zur Umbenennung: "'Sprachlehranlage' ist die für den Einsatz in unseren westdeutschen Schulen zutreffendere Bezeichnung." (Roeske 1966, 363) war daher nicht nur sprachlich, sondern auch sachlich nicht gerechtfertigt. Diese Bezeichnung hätte noch stärker dazu verleitet, das Sprachlabor als Lehrer-Ersatz misszuverstehen. (Wie aus einem Diskussionsbeitrag in einer US amerikanischen Fachzeitschrift zu entnehmen ist, war es noch 1972 erforderlich, diesem Missverständnis auch in dem Ursprungsland der Sprachlabortechnik zu widersprechen.) (Jarlett 1972, 377).

Die Feststellung, dass Sprachlaboranlagen im allgemeinen keine Lehrfunktionen erhalten, obwohl sie grundsätzlich auch dazu verwendet werden könnten (Hinz 1972, 349), ist im vorliegenden Zusammenhang relevant, weil damit deutlich wird, dass sich Sprachlaborarbeit nur in einem begrenzten Freiraum entfalten wird, der durch die generelle Auffassung über den Stellenwert von Übungen begrenzt ist, die während der Unterrichtszeit anzusetzen sind. Diese begrenzten Übungen können im Kontaktunterricht auch methodisch nicht befriedigend gestaltet werden. Wiederholt wurde festgestellt, dass die Übungsmöglichkeiten im konventionellen Unterricht nicht ausreichen, um die Lernziele im audio-lingualen Bereich erreichen zu können. In seiner Analyse "Zur Situation des gymnasialen Englischunterrichts" schreibt H. G. Appuhn hierzu folgendes: "Im übrigen scheinen mir die konventionellen Übungsmöglichkeiten (Einsetzübungen, Transformationsübungen der verschiedensten Art) zu gering und in ihrem Übungswert sehr zweifelhaft, um Strukturen einzuschleifen. Bei einer durchschnittlichen Klassenfrequenz von 30 Schülern würden noch nicht einmal 60 Sätze genügen; denn dann käme jeder Schüler nur zweimal an die Reihe. . . . Auch ist häufig festzustellen, dass wichtige grammatische Strukturen zu wenig oder in zu grossen Intervallen wiederholt werden" (1972, 640). Die Tatsache, dass die Übungsmöglichkeiten des konventionellen Klassenunterrichts nicht ausreichen, um eine sichere, wenn auch thematisch und situativ begrenzte Sprech- und Kommunikationsfähigkeit ausbilden zu können, ergibt sich aus

den Diskrepanzen zwischen der Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts, die aus der Besonderheit des Gegenstandes folgt, und traditionellen Unterrichtsmodellen. Wenn Sprache als Medium der mündlichen Kommunikation erlernt werden soll, so muss sie als eine Form des *Verhaltens* gelehrt werden. Traditionelle Lehrmethoden des neusprachlichen Unterrichts, die vorwiegend auf die kognitive Erfassung sprachlicher Regularitäten abzielen, gründen auf der Annahme, die bloße Anwesenheit des Lernenden im Unterricht und eine gelegentliche Sprachaktivität einzelner Schüler genüge, um das Lernziel zu erreichen. Die exemplarische Aktivität einzelner Schüler kann aber für alle Schüler nur dann sinnvoll sein, wenn im Unterricht Einsichten und Erkenntnisse gewonnen werden sollen und wenn auch die nicht direkt aktivierten Schüler sich dabei mit dem Erkenntnisproblem auseinandersetzen. Für die Entwicklung von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten des Sprachhandelns ist diese Form des Lernens ungeeignet (Gutschow 1967, 48). Sie muss weitgehend durch eine Unterrichtsgestaltung ersetzt werden, die alle Schüler dadurch in direkten Kontakt mit dem Lerngegenstand Fremdsprache bringt, dass sie in der Form individueller und aktiver Übungen am Dekodieren und Enkodieren gesprochener Spracheinheiten beteiligt werden. Im Rahmen der erforderlichen Umstellung der Unterrichtskonzeption mit der Tendenz zur Ausbildung integrierter Fertigkeiten kann das Sprachlabor den Mangel an Übungsgelegenheiten teilweise beseitigen, wenn es regelmässig und sinnvoll genutzt wird. Diese Nutzung wird Schwierigkeiten hervorrufen, die nur dann überwunden werden, wenn Lehrer und Schüler von der Notwendigkeit intensiven Übens unter den Bedingungen der Laborpraxis überzeugt sind. In einer kritischen Stellungnahme zur US amerikanischen Laborpraxis wird hierzu folgendes festgestellt: "Now if any aspect of language learning can be accomplished by practice, the machine will be of great help. Many teachers and their students do not seem to realize that to practice means to repeat a task, a lesson, a drill, an exercise AS OFTEN AS NECESSARY TO MAKE PROGRESS. . . . Nowhere have I read sound suggestions for providing *thorough, satisfactory training for the majority of students who make up our classes*. If we are apprehensive about the future of language learning, perhaps we should admit that we have not been good enough. Indeed the only tool that could have helped us, the laboratory recorder, has been unbelievably misused. . . . the lab director is assigned the role of operating the equipment only under conditions dictated by his anti-machine colleagues" (Jarlett 1972, 377).

In der westdeutschen Fachliteratur wurde wiederholt darauf hingewiesen, dass Sprachlaborarbeit durch mangelnde Bereitschaft zur Umstellung des Unterrichts auf audio-linguale Ziele und Verfahren behindert werde. In einem dieser Beiträge, mit dem neue technische und organisatorische Wege der

Sprachlaborarbeit angeregt werden sollen, findet sich folgender Hinweis: "Nur wenn das Sprachlabor in den gesamten fremdsprachlichen Unterricht einer Schule voll integriert ist, erfüllt es seinen Zweck. Nur dann werden die Lehrer, die im Sprachlabor arbeiten, nicht mehr als Aussenseiter ignoriert. Voraussetzung für die Integrierung der Sprachlaborarbeit in den Unterricht ist allerdings die Bereitschaft der Fachkollegen, ihren Unterricht auf audio-linguale Verfahren umzustellen. Diese Bereitschaft ist nicht ohne weiteres gegeben..." (Bemmerlein 1973, 97). In einem anderen Kommentar zur Laborpraxis wird festgestellt: "Das Sprachlabor hatte bisher keine echte Chance und nicht genügend Zeit, sich unter günstigen, d.h. dem Medium angemessenen Bedingungen zu bewähren" (Kotte 1973, 434).

## *2. Das didaktische und methodische Potential der Sprachlaborarbeit*

Wenn die Arbeit im Sprachlabor die Übungsmöglichkeiten der Schüler multipliziert, so wird man im Hinblick auf die Zielsetzung dieser Arbeit danach fragen müssen, wie sich die von der Labor- und Programmtechnik vorgezeichneten Verfahren des übenden Lernens im Labor von denen des Kontaktunterrichts unterscheiden. Die Situation des Lehrers wird infolge der technischen Präsentation der Übungsstoffe dadurch verbessert, dass die Darbietungsphase von ihrer zeitlichen, örtlichen und personalen Gebundenheit an die Bedingungen der Übungssituation gelöst wird. Die Übungsstoffe können ohne Zeitdruck vor der Übung von Spezialisten und native speakers produziert und laufend optimiert werden. Der Lehrer muss vor der Übungsphase den Übungsstoff auswählen, seine Darbietung stofflich und technisch vorbereiten und die Ergebnisse später integrieren. Während der Übung unterstützt er die Aktivitäten der Lernenden durch Hinweise und Korrekturen.

Der Lernende wird während der Laborübung fortlaufend mit der Aufgabe konfrontiert, gesprochene Sprache verstehend aufzufassen, zu imitieren, zu reproduzieren und zu transformieren. Dabei wird weitgehend angenommen, dass der Übende bereits befähigt ist, die Sprachgestaltung in den wesentlichen Punkten richtig zu vollziehen. Im Gegensatz zum Kontaktunterricht bietet die Sprachlaborübung dem Lernenden nur geringe oder gar keine Hilfe, wenn er die Aufgabe nicht oder nur fehlerhaft lösen kann. Durch die Darbietung der richtigen Lösung kann der Lernende zwar in den meisten Fällen erkennen, dass seine Lösung fehlerhaft war und wie die richtige Lösung lautet. Mit diesen Informationen wird aber sein individuelles Lernproblem meist nicht gelöst. Hierzu müsste der Lernende erkennen können, welchen Fehler in der Anwendung der sprachlichen Regularität oder Analogiebildung er gemacht

hat und wie er sein bisher praktiziertes Enkodierverhalten verändern muss, um zu richtigen Lösungen zu kommen. Im Kontaktunterricht würde der Lehrer in diesem Falle die erforderliche Information und Hilfe, angewendet auf den konkreten Fall, geben und sich vergewissern, ob der Lernende diese Hilfe richtig verstanden und verarbeitet hat. In der Sprachlaborarbeit können solche kurzzeitigen Lernschritte, die das Üben unterbrechen und nicht mit diesem gleichgesetzt werden dürfen, nur selten bereits während des erstmaligen Programmablaufs vom Lernenden selbst vollzogen werden. Die dazu notwendige selbständige Verarbeitung des Vergleichs der eigenen Fehlleistung und mit der korrekten Lösung könnte in einem H-S-A-Labor während der Abhörphase erfolgen. Sie wird aber auch hier am besten durch den Lehrer geleitet, wenn dieser beim Abhören die Notwendigkeit dazu erkennt. Seine Hilfe kann dann, anders als im Kontaktunterricht, von dem Lernenden als persönliche Information aufgenommen werden und bleibt dadurch von den emotionalen Nebenwirkungen öffentlicher Korrekturen frei. Dieser Vorteil muss jedoch dadurch erkauft werden, dass andere Schüler, die vor dem gleichen Lernproblem stehen, keine Information erhalten.

Wenn diese Lernhilfen im Labor häufig gegeben werden müssen, so ist das ein Zeichen dafür, dass der Schwierigkeitsgrad der gewählten Laborübung für den Leistungsstand der Gruppe zu hoch ist. Da die geforderte Sprachproduktion das Leistungsvermögen der Gruppe überfordert, sollte das Lernproblem im Kontaktunterricht vorbereitet werden. Fehler in der Lösung von Sprachlaborübungen können ihre Ursache in einem sprachlichen Problem haben, das für die Stufe der Übung noch nicht reif ist. Hohe Fehlerzahlen können aber auch darauf hinweisen, dass die Lernenden durch die methodische Gestaltung der Übung überfordert sind. Die hier angesprochene Problematik zeigt, dass auch nach guter Vorbereitung in der Darbietungsphase ein erhebliches Mass an Übung erforderlich ist, wenn ein Lernfortschritt auf der Basis der Fertigkeiten erreicht werden soll. Das Sprachlabor kann daher nicht nur zur Übung, sondern auch zur Kontrolle des Fortschritts in der Entwicklung der Fertigkeiten eingesetzt werden.

Die Vermehrung der Übungen durch den Einsatz des Sprachlabors bedeutet auch, dass der Lernende damit mehr Daten über die Art und Weise erhält und verarbeitet, wie die Zielsprache Laute und Lautfolgen zum Ausdruck von sprachlichen Inhalten verwendet. Wenn der Erwerb einer zielsprachlichen Kompetenz weitgehend darin besteht, Einheiten und Regeln der Zielsprache so zu lernen, dass sich daraus ein von Gesetzmässigkeiten gesteuertes, aber auch kreatives situationsgerechtes Verbalverhalten entwickelt, so wird die Vermehrung der vom Schüler aufgefassten Daten der Sprachgestaltung die Grundlage tragfähiger machen, auf der sich das Internalisieren der Sprachelemente und -regeln vollziehen kann.

Die Grenzen der Sprachlaborarbeit sind Konsequenzen der technischen Vermittlung von Sprache. Die technische Darbietung der Sprache hat zur Folge, dass (1.) die Sprachübermittlung primär nur in einer Richtung und (2.) nicht als natürliches Sprechen in realen oder imaginären Sprechsituationen erfolgt. Aus der technischen Sprachübermittlung auf den Einbahnstrassen von der Programmquelle zu den Lernenden ergeben sich (1.) die Unmöglichkeit, den Programmablauf auf spezielle Lernsituationen einzelner Schüler einzustellen, (2.) eine unzureichende Kontrollierbarkeit der Reaktion der Lernenden, (3.) die Beschränkung des Lernenden auf das Reiz-Reaktionsschema.

Da Sprachlaborarbeit keine natürlichen Sprechsituationen entstehen lassen kann, werden die Äusserungen der Lernenden in der Zielsprache nicht als spontane Mitteilungen hervorgebracht, denen je eine spezifische Intention des Sprechers zur Informationsübertragung, ein selbstentworfenen Plan und eine selbständige Enkodierung zugrunde liegt. Die vom Lernenden als Reaktionen auf ein Sprachlaborprogramm geäusserten Wortfolgen sind demnach zwar "locutionary acts", aber nur in dem Sinne auch "illocutionary acts", der durch die Absicht "pronouncing sentence" definiert ist (Austin 1971, 98). Das Fehlen natürlicher Sprechsituationen in der Laborarbeit hat ferner zur Folge, dass den Produktionen der Lernenden das Merkmal der Kreativität fehlt.

Die genannten Unterschiede zwischen natürlichen Kommunikationsprozessen und den Übungsbedingungen der Laborarbeit im Aufnehmen und Produzieren von Sprache schliessen die Möglichkeit aus, in der Sprachlaborarbeit diese Fertigkeit direkt und in ihrer abschliessenden Leistungsform zu üben. Die Voraussetzungen für das Üben der Fertigkeit, Sprache situationsgerecht, spontan und kreativ zu gebrauchen sind im Kontaktunterricht grundsätzlich gegeben, weil dort zwischen den einzelnen Sprechern einer Lerngruppe mündliche Kommunikationen und Informationsübertragungen organisiert werden können. Die Chance, diese Lernbedingungen für jeden einzelnen Lernenden in einer Gruppe effektiv zu nutzen, wird um so kleiner, je grösser die Zahl der Lernenden in einer Lerngruppe ist, und sie verringert sich weiter, wenn die begrenzte Zeit des Kontaktunterrichts für das grundlegende Üben einzelner Fertigkeiten verwendet werden muss, das im Sprachlabor simultan durchgeführt werden könnte.

In einem dem Leistungsstand der Gruppe angepassten Laborprogramm wird das Auftreten individueller Lernprobleme dadurch verringert, dass das zu übende Sprachverhalten nicht *analysiert*, sondern durch einzelne Stimuli evoziert wird. Der Übende erhält nach jeder Sprachäusserung, die nach einem vorgegebenen Strukturmuster zu bilden ist, die korrekte Sprachform, die in einer weiteren Phase zu imitieren ist. Sprachlaborprogramme schreiten also nicht wie Lehrprogramme von einer Erkenntnis zur anderen fort, sondern sie

erreichen ihr Ziel, das nicht kognitiver Art ist, durch wiederholte Produktionen von Äusserungen, die formal von Anfang an festgelegt sind und nur in solchen Elementen variiert werden, die für jene Form irrelevant sind. Der Lernfortschritt während der Übung zeigt sich in einer zunehmenden Leichtigkeit und Fehlerlosigkeit der Schülerleistungen. Der durch solche Übungen erwartete Lerngewinn besteht darin, dass die Struktur für ihren Gebrauch in geeigneten Sprechanschlüssen leichter verfügbar und sicherer formulierbar wird. Um eine Selbstbestätigung oder Korrektur des Lernenden durch den Vergleich mit richtigen Lösungen zu ermöglichen, muss das Programm stringent auf eine einzige richtige Form hinweisen. Der Lernweg "Versuch und Irrtum" kann im Labor nicht beschritten werden. Die Tendenz der Laborarbeit, Schülerfehler soweit wie möglich zu vermeiden, bedeutet, dass der Schüler keine Gelegenheit hat, aus Fehlern zu lernen. Es fragt sich also, ob dies die Lernwirksamkeit von Sprachlaborarbeit herabsetzt. Die Aufgabe, die Strukturen einer Fremdsprache zu internalisieren, schliesst auch die Fähigkeit ein, grammatische und ungrammatische Satzbildungen je als solche erkennen zu können. Im Prozess der Enkodierung muss der Sprecher ungrammatische Konstruktionen, die sich ihm als Transfer muttersprachlicher Strukturen aufdrängen, zurückweisen und aus verschiedenen Morphemkombinationen die eine richtige Kette auswählen können. Diese Fähigkeit setzt voraus, dass der Schüler an einigen Fehlleistungen das Lernproblem erkannt hat. Wichtiger erscheint jedoch, dass die Unterscheidungsfähigkeit sich weder durch eine einmalige Gegenüberstellung von falschen und richtigen Formen, noch durch beständige Korrekturarbeit an fehlerhaften Formulierungen ergeben kann. Sie ist im wesentlichen das Lernresultat einer häufigen Formulierung korrekter Äusserungen, deren Lerneffekt durch ein darauf bezogenes Sprachwissen unter Umständen vergrössert und abgesichert werden kann. Da die Korrektur von Schülerfehlern in der Sprachlaborarbeit nicht als ein eigentlich lernwirksames Element integrierbar ist, erscheint die Frage wichtig, ob die Behauptung zutrifft, dass der Lernende nur dann durch das Hören einer korrekten Sprachform etwas lernen könne, wenn er weiss, warum seine eigene Äusserung richtig oder falsch ist. ("The learner cannot benefit from hearing the correct answer or form since, *unless he knows the rule already*, he does not know *why* his own answer or response was right or wrong" (Corder 1969, 190).

Diese Annahme trifft um so weniger zu, je mehr der Lernprozess fortgeschritten ist; denn der 'native speaker' weiss nicht, warum seine Äusserungen grammatisch korrekt sind. Wenn man annimmt, dass das Erlernen einer Fremdsprache im wesentlichen ein Entdecken oder Lernen von Regeln des Sprachsystems ist, so muss der Lernfortschritt zum Lernziel auch darin bestehen, dass bewusstes Regelwissen in zunehmendem Grade überflüs-

sig und durch individuelle Sprachkompetenz ersetzt wird. Das rezeptive und produktive Verarbeiten zahlreicher korrekter Daten des fremdsprachlichen Kode, das mit Hilfe von Sprachlaborprogrammen möglich wird, kann im Hinblick auf eine Kenntnis von Sprachregeln die folgenden fünf Funktionen erfüllen:

1. Der Lernende kann aus einer Reihe von analogen Sprachäusserungen eine Regel (oder Hypothese) – mehr oder weniger bewusst – ableiten (Induktion).
2. Der Lernende kann das Anwenden einer Regel auf konkrete Sprachfälle üben.
3. Der Lernende kann in dem Übungsstoff die Anwendung einer ihm bekannten Regel erkennen.
4. Der Lernende kann eine falsch verstandene Regel oder ihre fehlerhafte Anwendung korrigieren.
5. Der Lernende kann sein Regelwissen durch Entwicklung von Sprachkompetenz überflüssig werden lassen.

Die Möglichkeit zur Selbstkontrolle der Sprachleistung des Lernenden ist in jedem Laborsystem durch den Vergleich der eigenen Sprachleistung mit der Darbietung der korrekten Form in der 3. Phase gegeben. Im H-S-A-Labor ergibt sich darüber hinaus eine partielle Fremd- und Selbstkontrolle durch das Abhören der aufgezeichneten Übung und durch die selbständige Wiederholung von Teilen des Programmablaufs. Die Wirksamkeit einer Selbstkontrolle schon während der 1. Arbeitsstufe (Arbeitskopieren bei H-S-A-Anlagen) ist reduziert, weil der Lernende in der 3. Phase überfordert ist.

Er muss (1.) die korrekte Lösung erfassen und einprägen, um sie anschliessend wiederholen zu können; (2.) sich an seine eigene Lösung erinnern und (3.) den sprachlichen Vergleich zwischen beiden durchführen. Da die erstgenannte Aufgabe dringender erscheint, wird die letztere nur partiell gelöst werden. Um die Lernenden in dieser Situation zu entlasten, werden in neuen Laborentwicklungen mit zwei verschiedenen Methoden technische Hilfen angeboten. Eine Methode besteht darin, dass die Schülerresponse vom Gerät wiederholt wird, bevor in der nächsten Phase die korrekte Lösung angegeben wird. Der Lernende kann auf diese Weise in entlasteter Situation vergleichen (System LEY). Eine andere Methode benutzt die Stereotechnik und bietet Schüler- und Modellstimme simultan auf je einem Kopfhörer dar. Auf diese Weise (Rink) wird vor allem das Vergleichen auf der Ebene der Phonetik und Prosodie optimiert (Freder 1972, 353).

~ In natürlichen Sprachakten werden Lautfolgen rezipiert und produziert, die die physikalischen Träger immaterieller Strukturen eines sprachlichen Kodes sind. Durch den Zeichencharakter dieser Strukturen wird auf Sachver-

halte der aussersprachlichen Umwelt verwiesen und auf die konkrete Situation von Gesprächspartnern Bezug genommen. In dieser Situation erhält Sprache eine Funktion. Beim Lernen einer Sprache müssen daher motorische und auditorische Fähigkeiten im Umgang mit den Lautstrukturen der Zielsprache ausgebildet werden. Auf der Ebene der Sprachformen (Lexik und Syntax) muss das Generieren und Analysieren von Morphemsequenzen gelernt werden, während auf einer dritten semantischen und funktionalen Ebene zu lernen ist, Sinnbezüge zur aussersprachlichen Umwelt zu realisieren und die Funktion von Äusserungen zur interaktiven Bewältigung von Situationen zu vollziehen. In der Sprachlaborübung können zwar die Lernaufgaben der ersten und zweiten Ebene, nicht aber die Lernprobleme der dritten Ebene bewältigt werden. Der Anwendungsbereich von Sprachlaborarbeit wird damit auf dem Sektor der aktiven Sprachausübung vorwiegend auf Strukturübungen in Phonologie, Morphologie und Syntax begrenzt. Übungen im rezeptiven Sprachgebrauch sind dagegen in allen Sprachebenen und Lernstufen möglich. Die Beschränkung der sprachaktiven Laborarbeit auf Sprachmanipulation kann teilweise dadurch ausgeglichen werden, dass diese Strukturübungen in zeitlicher Nähe und in erkennbarem Anwendungsbezug auf kommunikative Sprechübungen erfolgen. Der Lernende muss erkennen können, dass sein Üben nicht nur einer fernerer Zukunft dient, sondern bereits im gegenwärtigen Augenblick nützlich ist.

### *3. Ziele der sprachpraktischen Ausbildung und der Sprachlaborarbeit*

In den folgenden Ausführungen wird angenommen, dass im neusprachlichen Unterricht jeder Bildungsinstitution unter den konkurrierenden Richtzielen "... zunächst der praktischen Sprachausbildung der Vorzug zu geben ist" (Appuhn 1972, 638). Es wird ferner angenommen, "... dass das allgemeine Ziel des 'Sprachenlernens' die Fähigkeiten einschliesst, die Sprache geborener Sprecher zu verstehen, Äusserungen zu formulieren, die für die Unterhaltung mit geborenen Sprechern notwendig sind, und gedruckte Materialien in der fremden Sprache zu lesen" (Gagné 1969, 156). Für die Zielsetzung und Wertung der Sprachlaborarbeit ist die gegenwärtige Diskussion um die Lernziele des neusprachlichen Unterrichts von grundsätzlicher Bedeutung, weil es dabei unter anderem um die Revision der relativen Gewichtung der vier Fertigkeiten geht. Bisher hat man in der Theorie und Praxis des Englischunterrichts an allgemeinbildenden Schulen das Sprechen als das Schlüsselglied angesehen und Kommunikation vorwiegend mit Sprechen gleichgesetzt. Helmut Reisener hat darauf hingewiesen, dass Kommunikation nicht nur interaktiv, sondern heute zunehmend medienge-

bunden und rezeptiv stattfindet. Wenn auch das Gespräch noch immer mehr als nur "... ein glücklicher Sonderfall der Kommunikation ..." ist, sollten die Lernziele des hörenden und lesenden Verstehens doch höher bewertet und neben dem Ziel der Sprechfertigkeit intensiver als bisher gefördert werden. Dies ist aus den folgenden Gründen zu rechtfertigen. (1.) Alle Kommunikationsformen setzen die Dekodierfähigkeit (hörend oder lesend) voraus, während die Enkodierfähigkeit nur bei den weniger häufigen interaktiven Kommunikationsformen erforderlich ist. (2.) Interaktive Kommunikation kann auch funktionieren, wenn ein gemeinsamer Kode von den Partnern rezeptiv, aber nur partiell produktiv beherrscht wird. (3.) Produktive Sprachfertigkeiten können sicherer auf einer gut entwickelten Basis rezeptiver Fertigkeiten entwickelt werden.

"Indem wir die interaktiven 'skills' direkt ansteuern und die rezeptiven Fertigkeiten dazu nur als Brücke ansehen, bauen wir diese Brücke zu schnell, zu flüchtig, zu brüchig. Symptom dafür ist der nicht aufgehörende Vorwurf aus der Schulpraxis, dass das Problem der Sprechfähigkeit und Sprechbereitschaft noch nach wie vor ungelöst bleibt" (Reisener 1972, 200). Diese Feststellung wird durch eine Diagnose der sprachlichen Leistung von Studierenden der Anglistik unterstützt. Der Autor konnte "... eindeutig mangelndes Verständnis von sprachlich geläufigen Zusammenhängen feststellen. Wegen der daneben oft beachtlichen grammatikalischen und lexikalischen Kenntnisse drängte sich einem die Schlussfolgerung auf, dass hier eine fortschritthemmende Trennung zwischen den erarbeiteten Sprachkenntnissen und dem grossen corpus des lebendigen Sprachgebrauchs und der Literatur der Fremdsprache besteht, dass also ein lebendiges Netzwerk von Zusammenhängen, das die differenzierte Bedeutung von Worten und Sätzen schnell und sicher vermittelt, fehlt" (Sittler 1971, 47). Diese Schwächen im Leistungsprofil von Lernenden, die sich bereits auf sehr hoher Lernstufe befanden, erfordern eine Überprüfung der Lernstrategie und Methoden des Englischunterrichts auf allen Lernstufen. In einer Revision der Lernziele, der Lernstrategien und der Methoden sollte (1.) der Stellenwert der Übung im Lernprozess erhöht und (2.) die Ausbildung der rezeptiven Fertigkeiten durch vermehrten Kontakt mit dem lebendigen Sprachgebrauch verbessert werden.

Zur Realisierung jeder dieser Forderungen kann das didaktische und methodische Potential der Sprachlaborarbeit beitragen. Im Sprachlabor kann durch das Simultanüben aller Lernenden nicht nur die erstgenannte Forderung ohne grösseren Zeitaufwand realisiert werden, auch die zweite Forderung kann verwirklicht werden aufgrund der verbesserten Akustik der Sprachdarbietung in allen Labortypen und durch die Möglichkeit, Abschnitte individuell zu wiederholen (H-S-A-Labor).

In jedem Bereich der Bildungsinstitutionen kann Sprachlaborarbeit kooperativ mit dem Kontaktunterricht zur Entwicklung der Fähigkeit zur informationsentnehmenden Kommunikation in der gesprochenen Fremdsprache eingesetzt werden. Diese Fertigkeit ist zu differenzieren in Detailverstehen und Komplexverstehen.

Detailverstehen wird gefördert durch Übungen im Diskriminieren von Phonemoppositionen. Die die Phonemopposition demonstrierenden Wörter können teilweise in Sätzen eingebettet und durch Kurzkomentare verdeutlicht werden. Übungen im Detailverstehen von syntaktisch-grammatischen Morphemen werden generell in der Form von pattern-practice durchgeführt und dienen zugleich anderen Lernzielen. Es können Übungen an a) singulären Satzmustern, b) Satzpaaren mit kontrastierenden grammatischen Konstruktionen und c) Transformationen erfolgen.

Die Übungen im Komplexverstehen sollen das Hörverstehen der bekannten Sprachelemente einer Lernstufe sichern, bevor neue Sprachelemente gelernt werden. Dieses Hörverstehen ist zu schulen unter den Bedingungen,

- a) dass Mimik, Gestik und ein Ablesen der Worte von den Lippen des Sprechers ausgeschlossen sind;
- b) dass die Äusserung von verschiedenen Stimmen (männlich, weiblich, Kinder) und in ungewohntem Standard (Soziolekt) dargeboten wird;
- c) dass die Äusserung leicht verzerrt oder beschleunigt dargeboten wird.

Übungen im Komplexverstehen können darauf abzielen, die wichtigeren Kernpunkte des Textes, Details oder beides zu erfassen. Diese Einstellung der Höraktivität kann (1.) durch vorangestellte oder anschliessende Fragen gelenkt werden oder sich (2.) un gelenkt von der Textart her ergeben. Durch Wiederholung der Darbietung und durch Veränderung der Leitfragen kann eine Hörübung planmässig eine zunehmend vervollständigte und korrekte Auffassung des Textes erbringen. Auf fortgeschrittenerer Lernstufe sollten in der Hörübung zwischen dem Wortlaut und seinen Implikationen unterschieden und eine textkritische Haltung entwickelt werden. Übungen im Komplexverstehen sind naturgemäss zunächst auf den *Inhalt* des Textes gerichtet. Das allgemeine Lernziel der Sprachausbildung legt es darüber hinaus nahe, die Aufmerksamkeit der Lernenden in weiteren Übungen sukzessiv auf einzelne Phänomene der *Sprachgestaltung* zu lenken. Im "selective listening" können durch ein gezieltes Hören charakteristische Intonationsverläufe, einzelne Lautbildungen und Lautfolgen, Details der Wortwahl, der Wortbedeutung und syntaktische Strukturen bewusst herausgefiltert werden (Nida 1972, 145).

Im tertiären Bereich erhalten die beiden Formen der Hörschulung eine erweiterte Zielsetzung. Die Übungen in der Lautdiskrimination, die im sekundären Bereich aus lernpsychologischen Erwägungen heraus nur in

begrenztem Umfang und intermittierend eingesetzt werden können, sollten nun systematisch als intensives Hörtraining durchgeführt werden. In der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern wird dies in Verbindung mit Informationen zur Theorie der Lautbildung, der Phonemik und Prosodie geschehen und auch zu einer bewussten Erfassung des phonemischen und prosodischen Inventars des Englischen führen. Im Bereich des Komplexverstehens lassen sich Hörübungen an Texten aus allen Bereichen planmässig als "Audio-Immersion" durchführen. Das Angebot an Tonträgermaterial hierzu ist vielfältig und durchaus ausreichend, um ein Programm aus realistischen Interviews, Diskussionen über literarische, historische und landeskundliche Themen (Master-Media), Dialogen, plays, und Lesungen von Prosatexten anbieten zu können.

Bei allen Sprachlaborübungen, in denen der Lernende sich in der Produktion zielsprachlicher Äusserungen übt, muss der permanenten Gefahr begegnet werden, dass sich unbemerkte Schülerfehler in der Artikulation und Prosodie durch Wiederholung verfestigen. Die Ziele und Inhalte des Englischunterrichts, die im Sprachlabor durch aktive Sprachproduktion gefördert werden können, sind daher in viel höherem Grade als die Ziele der Hörübungen auf gute Vorbereitungen im Kontaktunterricht und auf Kontrollen angewiesen.

Übungen im aktiven Sprachgebrauch betreffen (1.) die Lautbildung, "weak forms", die Intonation, die Hervorhebung (stress) und die rhythmische Gliederung; (2.) Satzmuster und idiomatische Wendungen (audio-linguale Übungen); (3.) den Lesevortrag im abschnittswisen Wechsel zwischen einem Modellvortrag und der Schülerübung und das simultane, vom 'native speaker' gesteuerte Lesen.

Alle Übungen auf der Ebene der Phonologie werden in ihrer Wirksamkeit erhöht, wenn sie mit entsprechenden Hörübungen verbunden werden. Sie können vor allem im tertiären Bereich systematisch und intensiv durchgeführt werden. Die audio-lingualen Übungen sind neben den Hörübungen die wichtigste Komponente der Sprachlaborarbeit. Sie werden meist, aber nicht ausschliesslich in der Technik der pattern-practice erfolgen, die als Manipulation von Sprache gewisse Lernerfordernisse des Fremdsprachenunterrichts optimal berücksichtigt, aber damit zugleich auch nachteilige Nebenwirkungen hat. "Bei realistischer Einstellung wird man jedoch feststellen, dass es schlechthin unmöglich ist, eine ideale Lernsituation in den Unterricht einzubringen, und deshalb die Methodik als Kunst des Ausgleichs unvermeidbarer Behinderungen des Lernprozesses unter schulischen Bedingungen verstehen" (Gutschow 1969, 54). Neben reinen Strukturübungen, die noch keinen kommunikativen Charakter haben, und mit oder ohne situativen Hintergrund nur das Automatisieren von Satzbaumustern anstreben, können Frage – Antwort – Übungen angewendet werden, die trotz der strukturalen

Beschränkung auf ein einzelnes Muster der Schülerantwort bereits die Realität des lebendigen Dialogs widerspiegeln. Sie sind je nach dem Schwierigkeitsgrade für alle Lernstufen geeignet.

Übungen in der Form von "pattern-drills" beruhen auf der Annahme, dass Sätze aus Wortgruppen (Syntagmen) bestehen. Diese Wortgruppen sind unveränderliche Sequenzen von Morphemklassen. Das Satz-pattern ist daher der Grundbauplan einer Satzart. Diese Pläne sind, unabhängig von den konkreten Morphemsequenzen, die nach diesem Plan gebildet werden, abstrakte Lernelemente des Fremdsprachenunterrichts, die zusätzlich zu den Einheiten der phonologischen und lexikalischen Sprachebenen internalisiert werden müssen.

Die Lerneinheit auf der Ebene der Syntax ergibt sich nicht nur aus der Notwendigkeit, eine vom Kode festgelegte Folge von Morphemklassen als eine Art von unbewusster Sprachregel praktizieren zu können, sondern auch daraus, dass diese Sequenzen jeweils spezifische, strukturelle Bedeutungen tragen.

Die Praxis solcher Übungen beruht ferner auf den Annahmen, 1.) dass aus den Satzbauplänen einer Sprache eine begrenzte Zahl ausgewählt werden kann, die wegen ihrer relativen Häufigkeit in das Lernprogramm aufzunehmen und sukzessiv zu internalisieren sind, und dass 2.) der Lernende fähig ist, diese internalisierten Satzbaupläne durch Generalisierung auf weitere Konstruktionen anzuwenden.

Gegen diese letztere Annahme wurde von Vertretern der Transformationsgrammatik der Einwand erhoben, dass Generalisierungen zu falschen Satzbildungen führen könnten. Man wies darauf hin, dass ein Schüler, der die Satzbaupläne der folgenden Sätze:

- 1 *John asked Jane to leave.*
- 2 *John promised Jane to leave.*
- 3 *John asked Jane if she would leave.*
- 4 *John promised Jane that he would leave.*

internalisiert habe, durch Generalisierungen zu folgenden Satzbildungen verleitet werde:

- 5 *John promised Jane if she would leave.*
- 6 *John asked Jane that he would leave.*

In vergleichbarer Weise wurde argumentiert, dass ein Schüler die beiden Sätze: *John is easy to please* und *John is eager to please*, die in einer einzigen pattern-Reihe geübt werden könnten, nicht als Sequenzen erkennen könnte, die in ihren Tiefenstrukturen unterschiedlich strukturiert sind. Diesem Einwand ist jedoch entgegenzuhalten, dass eine solche Fehlinterpretation

praktisch nicht auftritt, weil der Lernende Informationen erhält, die dem entgegenwirken. In den erstgenannten Fällen weisen die semantischen Gehalte von *asked*, beziehungsweise *promised* den Sprecher eindeutig darauf hin, dass die Ausführung der im Infinitiv genannten Handlung *to leave* entweder nur vom Objekt oder vom Subjekt des Matrixsatzes zu erwarten ist. Dieser Hinweis hilft, zu entscheiden, ob Objekt oder Subjekt (*Jane, John*) des Matrixsatzes als Subjekt der Infinitivhandlung zu gelten haben. Die Pronominalisierungen der Sätze 5 und 6 sind dadurch ausgeschlossen.

Im zweiten Falle lässt der Kontrast zwischen den Satzfragmenten: *John is easy . . .* und *John is eager . . .* erkennen, dass nur *easy*, nicht aber auch *eager* die Infinitivhandlung qualifiziert. Ausser diesen innersprachlichen Informationen liefern der Transfer aus der Muttersprache und der Kontext Hinweise, so dass Fehldeutungen unwahrscheinlich werden.

Im Unterschied zu den eben genannten Einwänden gegen die pattern-Praxis ist der Einwand berechtigt, dass dem Lernenden mit diesen Übungen Sprachmodelle gegeben werden, für die ihm die entsprechende "Gebrauchsanleitung" auf der Ebene der Lexik fehlt. Tatsächlich ist es ohne ausreichende Spracherfahrung dem Lernenden kaum möglich zu entscheiden, ob ein lexikalisches Element in einem ihm geläufigen Satzbaumuster verwendet werden darf oder nicht. Da es sich aber hier um ein Problem der lexikalischen Ebene handelt, kann nicht erwartet werden, dass es von Übungen gelöst wird, die primär für Lernprobleme der Satzstruktur, der Syntax und der Idiomatik eingesetzt werden.

Gegen die pattern-Praxis wird weiterhin vorgebracht, dass sie auf der Annahme beruhe, Sprachbeherrschung lasse sich additiv als Summe von Lernergebnissen erwerben, die je einzeln auf isolierte Satzbaupläne beschränkt sind. Der Einwand ist insofern unbegründet, als die Konzentration der jeweiligen Lernbemühung auf ein einziges Teilziel in einer Reihe von Teilzielen unerlässlich ist, und kann in dem Masse entkräftet werden, in dem es gelingt, durch Übungen in der Transformation von Sprache systemübergreifende Fertigkeiten auszubilden.

Einem anderen Einwand, wonach Sprache viel mehr als durch Konditionieren und durch "habit-formation" durch das individuelle Generieren unbewusster Regel-Grammatiken in den Sprachzentren der Lernenden erfolge, kann entgegengehalten werden, dass die Grenzen zwischen der Funktion von *produktiven* Sprachgewohnheiten und unbewussten Regelmechanismen fließend zu sein scheinen.

Wenn man ferner vorbringt, dass die Übungen im "pattern-drill" monoton und ermüdend wirken, so ist darauf zu antworten, dass dieser negative Effekt durch die Entwicklung anregender Übungsstoffe, durch häufigen Wechsel der

Aktivitäten und durch das Zwischenschalten von Abhörphasen (H-S-A-Labor) verringert werden kann.

Die genannten Argumente gegen die Theorie und Praxis der Übung an Satzbauplänen im "pattern-drill" zeigen die Grenzen und Probleme dieses Lernweges. Die Argumente sind jedoch weder ausreichend begründet, noch werden sie durch praktikable Vorschläge von Alternativen gestützt. Der Nutzen dieser Übungstechnik für simultane Lernprozesse wird dadurch nicht in Frage gestellt.

Dieser Nutzen besteht darin, lernökonomisch und konzentriert Strukturen des lebendigen Sprachvollzugs geläufig zu machen, die zunächst einmal isoliert geübt werden müssen. So werden durch die Arbeit mit dem Übungsgerät Sprachlabor Teilfertigkeiten bereitgestellt, die dann ebenso wie das im Labor optimal zu fördernde Hörverstehen in gezielten Übungen des Kontaktunterrichts zur Fähigkeit der mündlichen Kommunikation weiterentwickelt werden können. Dass gut geplante und integrierte Sprachlaborarbeit die Effizienz der Gesamtbemühungen um das sprachpraktische Ziel des neusprachlichen Unterrichts steigert, ist durch eine Zusammenschau der Ergebnisse von zehn Schulversuchen zur Laborarbeit (Schödel/Stille 1973, 81–93) ersichtlich und durch Erfahrungsberichte aus der Schulpraxis (Glas 1972, 383; Orschel 1972, 384) nachgewiesen.

#### Literatur

- Appuhn, Hans-Günter (1972): "Zur Situation des gymnasialen Englischunterrichts", *Die Neueren Sprachen* 11, 637–647.
- Austin, J.L. (1971): *How to Do Things with Words*, London, Oxford Univ. Press, 166 S.
- Bemmerlein, Anton (1973): "Warum mehrere Sprachlabors in einer Schule?", *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 1, 96–97.
- Corder, P.S. (1969): "Technology and Language Teaching", *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 1, 186–191.
- Freder, E. G. (1972): "Neuerungen im Bereich der Sprachlehranlagen", *Neue Unterrichtspraxis* 5, 352–356.
- Gagné, R. M. (1969): *Die Bedingungen des menschlichen Lernens*, aus dem Amerikanischen übersetzt von H. Skowronek, Berlin, Schroedel, 254 S.
- Glas, Hermann (1972): "Unterrichtserfolge durch Sprachlaborarbeit? Ein Erfahrungsbericht aus der Realschule", *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 4, 383–388.
- Gutschow, H. (1967): "Programmiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht", in H. Gutschow (ed.): *Erfahrungsberichte aus der Sprachlaborarbeit*, Berlin, Cornelsen.
- Gutschow, Harald (1969): "Zum Problem der Situationsbezogenheit von Sprachlaborübungen", in R. Freudenstein (ed.): *Didaktische Grundfragen der Arbeit im Sprachlabor, Protokoll des Lehrgangs 1444/69 vom 3.–7. März 1969 in der Reinhardswaldschule*, Kassel, Hessisches Institut für Lehrerfortbildung.
- Higgins, J. J. (1969): *Guide to Language Laboratory Material Writing*, Oslo-Bergen-Tromsø, Universitetsforlaget, 173 S.
- Hinz, Klaus (1972): "Das Lehrprogramm im Fremdsprachenunterricht. Variationen und Darbietungsmedien", *Neue Unterrichtspraxis* 5, 347–351.
- Jarlett, Francis G. (1972): "A Reaction to 'Our Grammar Rules Are Hurting Us' ", *The Modern Language Journal* 6, 377–378.

- Kotte, Günter (1973): "Dem Sprachlabor seine Chance! ", *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts* 4, 433–443.
- Müller, Richard Matthias (1972): "Dreizehn Thesen zur Fremdsprachendidaktik (Englisch) als Wissenschaft und ein Studienplan für Fremdsprachenlehrer", *Die Neueren Sprachen* 4, 207–211.
- Nida, Eugene A. (1972): "Selective Listening", in H. B. Allen, R. N. Campbell (ed.): *Teaching English as a Second Language*, New York, McGraw Hill.
- Orschel, Gerhard (1972): "Individualisierungsmöglichkeiten im programmierten Sprachlabor-Unterricht (PLU)", *Die Neueren Sprachen* 7, 383–386.
- Reisener, Helmut (1972): "Zur Definition von Kommunikation als Lernziel für den Fremdsprachenunterricht", *Die Neueren Sprachen* 4, 197–202.
- Roeske, Elfriede (1966): "Ist Sprachlaborarbeit programmiertes Lernen?", *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts* 4, 363–372.
- Schödel, Artur; Stille, Oswald (1973): *Tonträger und Sprachlabor im Englischunterricht*, Frankfurt/M., Hirschgraben, 158 S.
- Sittler, E. V. (1971): "Audio-Immersion in abgestuften Hörtexten der Fremdsprache", in E. Standop/K. Vopel (ed.): *Sprachlehrinstitute – Modelle und Massnahmen –*, Hamburg, Arbeitskreis für Hochschuldidaktik.

#### Kommentar von Siegfried Wyler, Hochschule und Kantonsschule St. Gallen

Der Autor vertritt in seinem Referat eine ausgewogene, man darf wohl sagen realistische Haltung in Bezug auf die Möglichkeiten des Sprachlaborunterrichts. Er stellt keine Euphorie über die grossartigen Möglichkeiten, die ein Laborunterricht im Gegensatz zum traditionellen Kontaktunterricht böte, zur Schau. Dem Labor wird im Gesamtgeschehen des Lehrens und Lernens sein eng umrissener und begrenzter Raum zugewiesen. So etwa, wenn aufgezeigt wird, dass ausser der phonematischen Schulung, das Regelbewusstsein entwickelt und gefördert werden kann und – wir ergänzen – die Sprechmotorik angeregt und intensiviert wird. Die Phase der Euphorie, die Auffassung vom nun für alle möglich gewordenen Sprachenlernen mit Hilfe von Programmen und Sprachlabors ist heute bei den Fremdsprachenlehrern mit Laborerfahrung und bei den sich wissenschaftlich mit den Laborproblemen auseinandersetzen den Philologen und Linguisten vorüber. Wir finden sie aber immer noch bei den Firmen, die Labors und Labormaterialien verkaufen, das heisst bei ihren wissenschaftlich-pädagogischen Beratern, dann aber auch in den Ausschreibungen von Sprachkursen durch Privatinstitute und bei kommerziellen oder industriellen Unternehmungen, die im Rahmen ihrer internen Personalschulung Fremdsprachenunterricht betreiben. Die sachliche, realistische Einschätzung der Möglichkeit und auch der Effizienz des Sprachlabors, die der Referent zum Ausdruck gebracht hat, kann meines Erachtens heute noch keineswegs als allgemeingültig oder vorherrschend betrachtet werden.

Im Folgenden greife ich einige Punkte des Referates nochmals auf, in der Meinung, dass unser Gespräch diese (und andere Punkte) noch eingehender beleuchten und weiterer Klärung entgegenführen werde.

Stille geht aus von einem Kontaktunterricht, d.h. Klassen- oder Gruppenunterricht, der im Labor seine Ergänzung findet. Im weiteren wird – in Anlehnung an Appuhn ("Zur Situation des gymnasialen Englischunterrichts", *Die Neueren Sprachen* 11, 637–647), die praktische Sprachausbildung als Unterrichtsziel, oder zumindest doch als erstes Unterrichtsziel, im Unterricht an höheren Schulen angesetzt. Das deutet daraufhin, dass ein Englischunterricht vorausgesetzt wird, der auf dem "cleaving" aufgebaut ist, also ein Sprachenlernen als solches vor dem inhaltlichen Engagement. Damit – so will mir scheinen – überträgt sich gewissermassen von selbst die Problematik des nicht an Inhalten orientierten Fremdsprachenunterrichts auf die Laborarbeit. Das Lernziel des auf praktische Sprachausbildung ausgerichteten Unterrichts ist heute – wie dies der Referent auch unterstrich – gemeinhin mit "Kommunikation" umschrieben. Kommunikation kann sich jedoch nur in Bezug auf Inhalte ergeben. Denken wir nur etwa an das klassische und simple Beispiel von Jack und Jill und dem Apfel bei Leonard Bloomfield. Oder, um mit Searle (*Sprechakte, ein philosophischer Beitrag*, Suhrkamp, 1971, p. 40) zu reden, Sprechakte umfassen nicht nur den Vollzug von Äusserungsakten, sondern auch propositionale und illokutionäre Akte. Es sind vor allem die beiden letzteren, die an Bedingungen gebunden sind, die ausserhalb des Satzes liegen, und zwar im Kontext und/oder im aussersprachlichen Bezug. Die Frage der Präsuppositionen und des Textes beschäftigen denn auch die neuere Linguistik in zunehmendem Masse (vgl. Chomsky 69, Lakoff, Bellert, Kiefer und andere / z.B. Kiefer, Ferenc, "Über Präsuppositionen", *Linguistische Forschung* 1, *Semantik und generative Grammatik* II, Athenäum Verlag, 1972, p. 275ff.). Man wird diesen Erkenntnissen bei der Formulierung der Lernziele des Englischunterrichts, und der Unterlernziele des Laborunterrichts im besondern, bestimmt und auch vermehrt Beachtung schenken müssen. Was will das praktisch besehen heissen? Etwa das, dass das Einüben, das Einschleifen isolierter Sprachstrukturen letztlich den Auffassungen vom Wesen der Sprache, bzw. von den sprachlichen Vollzügen, den Sprechakten oder dem kommunikativen Verhalten widerspricht.

Diese Überlegungen führen auch hin zum Dilemma, in dem sich der Laborunterricht, will er effizient sein, befindet. Die Tätigkeit im Labor besteht im vorwiegenden Masse aus dem Einschleifen von Strukturen mit Hilfe von Übungen, die in irgendeiner Weise Drills sind. Das mag auch davon herrühren, dass die 3. Phase, die Bestätigung, voraussagbar sein muss. Wo Untersuchungen über die Effizienz solchen Bemühens angestellt worden sind, waren die Ergebnisse sehr oft eher enttäuschend. (Ich verweise auf eine

ausführliche Darstellung von Untersuchungen über die Effizienz der Laborarbeit in: A. Schödel/O. Stille, *Tonträger und Sprachlabor im Englischunterricht*, Frankfurt a.M., Hirschgraben Verlag, 1973, p. 81ff.). Wo nun aber "Sprache als Medium der mündlichen Kommunikation erlernt werden soll, muss sie als eine Form des Verhaltens gelehrt werden" (vgl. Referat S. 48). Dies ist nun aber immer nur in Bezug auf Aussersprachliches möglich, weil die kommunikativen Zeichensysteme aussersprachlich bedingt sind. Man hat sich deshalb daraufhin geeinigt – und diese Auffassung wird auch vom Referenten vertreten – der Laborunterricht stelle die Strukturen bereit – gewissermassen die "lokutionären Akte" ('locutionary acts' in the sense of 'pronouncing sentence') in Übereinstimmung mit Austin (*How to Do Things with Words*, London, 1971/Searle), die dann vom Schüler gespeichert und nach Bedarf, das heisst, wenn es die aussersprachlichen Bedingungen erfordern, abgerufen werden können.

Wer über eigene Laborerfahrung verfügt, weiss, dass der Vollzug der lokutionären Akte, also das Einüben, Einschleifen von Strukturen im Labor durchaus gelingt, ja dass, sofern genügend Zeit zur Verfügung steht, in Bezug auf das Einschleifen der Strukturen mit Hilfe von Drills oder Transformationsübungen sehr erfreuliche Resultate sich erzielen lassen. Er weiss aber auch, dass im anschliessenden Kontaktunterricht diese wohl eingedrillten Strukturen nur in begrenztem Masse abgerufen, oder wohl besser gesagt, transferiert werden können. Es braucht nicht mehr besonders darauf hingewiesen zu werden, dass die Transfermöglichkeiten ohnehin immer sehr begrenzt sind. (vgl. Untersuchungen zum Transfer von Thorndyke). Hier liegt wohl auch ein Grund, zusammen mit dem oben dargestellten Mangel an Bezug auf Inhalte, zur aussersprachlichen Welt, für die oft enttäuschende Effizienz der Laborarbeit. Als Forderung ergibt sich daraus, dass im Lernablauf der Aktualisierung der Laborübungen im Unterrichtsgespräch eine viel grössere Bedeutung zukommt und mehr Raum eingeräumt wird, als dies bis heute in der Unterrichtspraxis der Fall ist, und als es in der einschlägigen Literatur zum Ausdruck kommt (Ein Hinweis in diesem Sinne findet sich bei Tiggemann, W., "Traditionelle Unterweisungsformen und Sprachlaborarbeit", in *Probleme und Möglichkeiten des Sprachlabors*, Dortmund, Lensing, 1972, p. 36ff., insbesondere: *Integrative Arbeitsplanung*, p. 45ff.). Strukturen können nur gefestigt werden, nur eigentlicher Besitz werden, wenn sie vom Lernenden im Gespräch erlebt werden. Um dies zu erreichen, benötigt der Laborunterricht ausser dem laborvorbereitenden Unterricht in ebenso hohem Ausmass den laborverarbeitenden, der erst im eigentlichen Sinne in der Lage ist, die Strukturen zu internalisieren. Das will aber heissen, dass die Internalisationsphase, die abrufbare Bereitstellung der Strukturen, nicht, wie meist angenommen und wie es auch im Referat vertreten wird, im Labor,

sondern erst in der anschliessenden transferorientierten und echt kommunikativen Arbeitsphase innerhalb des Kontaktunterrichtes stattfindet.

Stille hat sich in seinem Referat nicht eindeutig entschieden, ob er den Laborunterricht als behavioristischen oder kognitiven Lernvorgang begreift. Historisch betrachtet verdanken die Sprachlabors ihr Entstehen der behavioristischen Lerntheorie. Die vier Lernphasen, die auch heute noch gültig sind, entstammen ja eindeutig der Konditionierungstheorie. Andererseits haben Effizienzteste, die rein behavioristisches Laborverhalten untersuchten, dazu beigetragen, die heute in Amerika anzutreffende Auffassung herbeizuführen, das Sprachlabor sei nahezu wertlos, seine Zeit sei vorüber. Nun weist Stille aber doch an mehreren Stellen darauf hin, dass im Labor der Lernende die Möglichkeit habe, Sprachmuster zu imitieren, reproduzieren und auch zu transformieren (vgl. S. 49), wozu noch kommt "die Möglichkeit zur selbständigen Verarbeitung des Vergleichs der eigenen Fehlleistung mit der korrekten Lösung . . . . in einem H-S-A Labor während der Abhörphase" (vgl. S. 50). Damit wird aber auch ausgesagt, dass es von entscheidender Bedeutung ist, am Labormaterial (soft-ware) Gleichheiten und Verschiedenheiten zu unterscheiden. Im weitern muss bei den Verschiedenheiten der Charakter der Verschiedenheit meist weiter analysiert werden. Auch diese zusätzliche Analyse verwendet die Methode des Vergleichs. Solche Prozesse mögen letztlich zu einem Regelbewusstsein beim Lernenden führen (von dem an anderer Stelle schon die Rede war).

Das Vergleichen, das Aufdecken von "sames" und "not sames" ist jedoch ein eminent kognitiver Prozess. Zudem scheint es überhaupt unmöglich zu sein, ohne diesen kognitiven Basisprozess wertvolle Laborarbeit zu leisten. Auch das Imitieren und das Reproduzieren setzen ein Mindestmass von Urteil über "sames" und "not sames" voraus. Ich glaube Stille so verstanden zu haben, dass auch er dem kognitiven Lernverhalten grosse Bedeutung zumisst. Ich möchte aber noch über diese eher implizit zum Ausdruck kommende Zumessung von Bedeutung hinausgehen und dem Kognitiven geradezu den Primat zusprechen. Wenn ich das tue, so verlege ich allerdings den Schwerpunkt der Laborarbeit auf das Hören und das Vergleichen. Oder anders ausgedrückt: die Hörschulung und die damit verbundene Entwicklung des Vergleichs akustischer Zeichen (Phoneme-Morpheme-Syntagmen) scheint mir der Bereich der Laborarbeit zu sein, wo das Labor die fruchtbarste und letztlich effizienteste Lehrarbeit zu leisten vermag. Zum Slogan verdichtet, liesse sich diese Auffassung etwa ausdrücken mit "Im Sprachlabor lernt man nicht (primär) sprechen, sondern hören".

Die hier vertretene Einstellung hat naturgemäss ihre Auswirkung auf die praktische Laborarbeit: die Abhörphase, verbunden mit der Fehlleistungskorrektur, ist die wichtigste der vier Phasen eines "frames". Meine Beobachtung

gen bei Laborbenützern hat mir gezeigt, dass gerade diese Phase oft übersprungen wird (aus sogenanntem Zeitmangel oder aus dem Sprechtrieb oder Drang zur Aktivierung oder Geschäftigkeit heraus). Um den Laborbenützern die Bedeutung dieser scheinbar passiven Phase der Laborarbeit in ihrem Wesen und ihrer Konsequenz verständlich zu machen, wird es noch vermehrter Aufklärungsarbeit bedürfen.

Meine kommentierenden Ausführungen dürften es leicht verständlich machen, dass ich dem im Referat dargestellten Hörverstehen und vor allem dem Komplexverstehen grösste Bedeutung zumesse. Im Gegensatz zu Stille möchte ich allerdings das Verstehen von Texten, Dialogen, Gesprächen, Sätzen etc. ausdehnen auf alle Stufen des Fremdsprachenunterrichts, das heisst vom Anfang des Unterrichts mit Schülern gleich welchen Alters bis in die fortgeschrittene Erwachsenenbildung hinein. Stille erwähnt, dass "hörend-lesend" ein wesentlicher Teil der Kommunikation sei, das Sprechen sei "ein glücklicher Sonderfall" (vgl. S. 55). Die von mir vorgetragene Auffassung unterscheidet sich von Stilles insofern, als ich das Hören nicht als Lernziel, sondern als Lernvoraussetzung für den Erwerb einer L<sub>2</sub> verstehe, und dass ich das Labor als ein ausgezeichnetes Medium für die Rückgewinnung einer dem heutigen Menschen in einem gewissen Sinne verlorengegangenen Fähigkeit, nämlich das Hören, das differenzierte Hören, das Hörverstehen, betrachte.

Ich möchte an dieser Stelle die Frage aufwerfen, warum es auch im sogenannt traditionellen Unterricht gelingt – und hier meine ich einen in der L<sub>2</sub> geführten Kontaktunterricht – eine Sprache bis zu einem gelegentlich doch beachtenswerten Grade zu lernen. Ich vermute, dies sei nur möglich, weil das Hörerlebnis in Verbindung mit der kognitiven Einsicht in den Sprachbau, zusammen mit Gedächtnis und Motorik (Sprechen), den Erwerb einer L<sub>2</sub> ermöglicht. Wenn wir mit Hilfe des Labors dieses Hörerlebnis noch vervollkommen, potenzieren und dazu die Sprechmotorik ebenfalls verdichten können, hat der Laborunterricht im begrenzten Bereich seiner Möglichkeiten wesentliches geleistet. Aus dieser Sicht heraus werden vielleicht die Auffassung Chomskys und auch Wittgensteins zum Spracherwerb akzeptabler: das Hören macht den latent vorhandenen Regelapparat erkennbar, durch das Hören und das Sprechen werden die abstrakt vorhandenen Systeme im und durch den Lernenden gefüllt.

Abschliessend ein Wort zur Bemerkung des Autors, der Unterricht im Labor sei "lernökonomisch und konzentriert" (vgl. S. 60). Dies ist in einem gewissen Sinn durchaus richtig, doch falls unter "lernökonomisch" verstanden wird, man komme im Erwerb einer L<sub>2</sub> rascher vorwärts, so widerspricht die Praxis dieser Auffassung. Ein Sprachunterricht, der sich aus Kontaktunterricht und Laborunterricht zusammensetzt, erfordert einen grösseren Zeitaufwand als ein Sprachunterricht, der nur aus Kontaktunterricht besteht. Gerade

weil das Labor nicht neuen Lernstoff vermitteln kann, ist ein Fortschreiten des Lernvorganges in quantitativer Hinsicht nicht möglich. Das Labor kann nur der Förderung einzelner Aspekte des Gesamtlernvorganges dienen. Seine Leistung ist deshalb keine quantitative, sondern grundsätzlich eine qualitative. In einfachen Worten gesagt: Mit dem Labor lernt man eine Sprache nicht schneller verstehen oder gar sprechen, sondern eher langsamer, aber eben möglicherweise besser. Die Forderung, dass Laborunterricht gut geplant und integriert sein müsse (vgl. S. 60), ist sicher richtig. Leider ist sie in der Schulwirklichkeit häufig nicht mehr als eine platonische Platitude, weil Stundentafeln und Raumverhältnisse zumal an unseren schweizerischen Schulen sie dazu herabwürdigen. Das Thema Laborarbeit und Stundentafeln wäre eine Frage, die einer eingehenden Betrachtung wert wäre.