

Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
Band: - (1979)
Heft: 30

Buchbesprechung: Comptes rendus

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: 12.04.2026

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

Comptes rendus

Chiss, J.-L., J. Filliolet, D. Maingueneau:

Linguistique française. Initiation à la problématique structurale, tome 2, Paris, Hachette Université (Langue – Linguistique – Communication), 1978, 168 p.

Constituant le deuxième volume¹ d'un manuel d'introduction à la linguistique destiné aux étudiants et aux enseignants du primaire et du secondaire, cet ouvrage est le prolongement et le reflet du précédent: prolongement dans la perspective adoptée – le structuralisme; reflet dans son organisation – tripartite² – et ses caractéristiques – bibliographies commentées clôturant chaque partie, exercices en fin d'ouvrage, index.

La première partie (*Éléments de syntaxe*) est consacrée à la syntaxe structurale du français et consiste plus particulièrement en une introduction à un cadre de description, l'analyse en constituants immédiats (A.C.I.). Centrée autour du concept de *classe distributionnelle* comme ensemble de substitutions paradigmatisées, l'A.C.I. a pour but «une *description structurale* des phrases, qui permet de déterminer à quelles *catégories* (noms, adjectifs, morphèmes de nombre, etc.) appartiennent les constituants, quelles *relations* entretiennent ces catégories, mais aussi quelles sont leurs *fonctions*» (p. 9). La caractérisation des catégories grammaticales ou constituants principaux de la phrase a le double avantage de se baser sur des propriétés syntaxiques, formelles et de se démarquer des définitions notionnelles de la grammaire traditionnelle. L'approche des fonctions grammaticales est cependant moins claire: alors que les fonctions (traditionnelles) de sujet et d'objet direct sont caractérisées par un ensemble de propriétés syntaxiques, les critères utilisés pour distinguer notamment les fonctions d'épithète et d'apposition de l'adjectif sont plutôt sémantiques («l'épithète a une valeur restrictive», p. 40).

1 Pour la présentation du premier volume, cf. notre présentation – critique – dans *Bulletin CILA* 27, 1978, 74–76.

2 Les thèmes abordés dans le premier tome sont les suivants: 1. introduction à la problématique structurale; 2. phonétique et phonologie; 3. lexicologie structurale et pratique du dictionnaire.

La deuxième partie (*Approche des problèmes de la communication linguistique*) traite des questions soulevées par la définition structuraliste traditionnelle de la langue comme instrument de communication, et de la nécessité de déplacer le centre d'intérêt de la linguistique structurale de la caractérisation du code linguistique vers les problématiques de l'énonciation (études de la subjectivité, des modalités, des actes de langage, de la présupposition), de la dialectologie et de la sociolinguistique. A la diversité des problèmes abordés correspond malheureusement la réduction et la simplification de la présentation, ce qui a le désavantage, pour le lecteur débutant, de voir l'objet principal du développement se dissoudre quelque peu.

Enfin, la dernière partie (*Poétique*) est centrée sur l'analyse de quelques textes (poèmes) et a pour objectif de «saisir à l'oeuvre l'interaction des diverses branches de la linguistique considérées jusqu'ici: phonétique et phonologie, lexicale et sémantique» (tome 1), «syntaxe, problèmes de la communication» (tome 2) (p. 114).

On peut caractériser l'ensemble de la démarche par un ensemble de propositions: 1. L'approche structurale en syntaxe doit mettre «en place des catégories et fonctions syntaxiques essentielles» (p. 6); 2. «Aucune langue n'échappe à ceux qui l'utilisent»; «aucun message oral ou écrit n'est homogène» (p. 69); 3. «L'approche structurale vise à décrire les textes poétiques comme des objets linguistiques obéissant à un réseau de lois rigoureux» (p. 115); la description «plurielle» est une caractéristique du discours sur le poétique. Même si l'ouvrage en question, ainsi que l'ensemble, possède d'indéniables qualités pédagogiques et certains aspects stimulants (notamment la troisième partie), on ne peut que s'interroger sur le statut des propositions ci-dessus qui prennent valeur d'assertions catégoriques. Epistémologiquement, elles traduisent un processus de conversion du statut d'hypothèses au statut de vérités. L'exposé introductif impose certes ses contraintes, mais la pratique scientifique également. C'est là notre seul grief à l'encontre d'un ensemble qui peut servir de bonne introduction aux débutants en linguistique.

Département de langue et
littérature médiévales et de
linguistique
Université
CH 1211 Genève

Jacques Moeschler

Halliday, M.A.K.:

Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning, London, Edward Arnold, 1978, 254 S.

Das Buch stellt eine Sammlung von Texten dar, die zwischen 1972 und 1976 von M. H. geschrieben wurden. Alle Beiträge stehen unter dem übergreifenden Thema: 'Language as social semiotic'.

Was versteht der Autor unter diesem Begriff?

Sweet schrieb bereits 1888, Sprache entstehe spontan im Individuum, da der symbolische und imitative Instinkt allen intelligenten Wesen angeboren sei, bei Mensch und Tier. Die eigentliche Sprachentwicklung sei aber letztlich ein sozialer Prozess. Sprache entsteht beim Individuum – nach M. H. – durch ständigen Kontakt mit der menschlichen Umgebung; Sprache stellt das Produkt dieses sozialen Prozesses dar.

Ein Kind nimmt seine Umwelt über die in einer bestimmten Sprache gespeicherten Bedeutungen wahr. So verstanden stellt Sprache ein gemeinsames Bedeutungspotential dar: gleichzeitig ein Teil der persönlichen Erfahrung, wie der Interpretation der Erfahrung der Allgemeinheit.

Eine Gesellschaft, eine Kultur, stellt nach M. H. ein Gebilde von Bedeutungen dar, ein semiotisches Konstrukt. Von hier aus ist es nur noch ein kleiner Schritt zum Begriff 'language as social semiotic'.

Dieser Begriff beinhaltet ein soziokulturelles Sprachverständnis, in welchem Kultur selbst als bedeutungshaltiges Informationssystem verstanden wird.

Auf die Verhaltensebene übertragen heisst das: Menschen sprechen miteinander. Eine Sprache besteht nicht aus Sätzen in einem engeren Sinne, sondern aus Texten, aus zwischenmenschlichen Gesprächen.

Die Situation, in welcher der Meinungs austausch geschieht, ist selbst auch wieder bedeutungshaltig, stellt auch ein semiotisches Konstrukt dar, das den Gesprächsteilnehmern gegenseitige Verständigung erst ermöglicht.

Zwischen Individuen geschieht aber mehr als nur Verständigung, mehr als blosser Austausch von Information: in ihren alltäglichen Kontakten bilden sich auch die sozialen Strukturen ab, der eigene Status und die eigene Rolle, wie auch das alle Individuen überlagernde Wertsystem.

An dieser Stelle greift M. H. auf Labov und Bernstein zurück. Bernstein zeigte, – ausgehend von sozialen Strukturen –, wie semiotische

Systeme einer Kultur unterschiedlichen Zugang finden zu verschiedenen sozialen Gruppen; Labov – in einer ergänzenden Art und Weise – ging von linguistischen Strukturen aus und wies darauf hin, dass linguistische Variationen vom sozialen Status und von sozialen Rollen abhängig sind. Bernstein und Labov weisen eindrücklich auf Beziehungen zwischen Sprache und sozialer Struktur hin. Sprachliche Variationen hängen direkt mit Merkmalen des sozialen Systems zusammen. Die sprachlichen Formen, zu welchen eine Person Zugang hat, sind eine Funktion ihres Platzes innerhalb der sozialen Struktur. Der soziale Kontext bestimmt zum Teil was wir sagen, umgekehrt bestimmt das, was wir sagen, den Kontext.

In seinen Artikeln interpretiert M. H. sprachliche Prozesse von der sozialen Struktur her. Hier versteht er seinen Ansatz als Alternative zum gängigen Vorgehen, das von der Sprache des Individuums ausgeht.

Miteinander sprechen heisst Meinungen, Bedeutungen austauschen; dieser Austausch stellt einen kreativen Prozess dar, in welchem Sprache eine symbolische Quelle darstellt, ein Hilfsmittel: nicht das einzige, uns zur Verfügung stehende, aber vielleicht das wichtigste.

Die von M. H. aufgezeigte Perspektive ist von der ethnographisch-beschreibenden Tradition her abgeleitet: von Saussure, Hjelmslev, Mathesius, und der Prager Schule; von Malinowski, Firth, Boas, Sapir und Whorf. Auf den Stellenwert von Bernstein und Labov wurde weiter oben hingewiesen.

Die thematischen Schwerpunkte des Buches lauten:

- Die soziolinguistische Perspektive
- Eine soziosemantische Interpretation von Sprache
- Die soziale Semantik von Texten
- Sprache und soziale Struktur
- Soziolinguistik und Erziehung

Jaunweg 17
CH 3014 Bern

Hans Joss

Corder, S.P., E. Roulet (eds.):

Theoretical Approaches in Applied Linguistics; 4th Neuchâtel Colloquium in Applied Linguistics, Bloomington, Indiana University Linguistics Club, 1977, 146 p.

Although it has become quite usual in many countries to use «applied linguistics» and «language teaching» as synonyms, it would be wrong to approach this book as a source of tips on LT, be it of L1 or L2. Much of its content is somewhat more ratified, though the various authors have always been at pains to point to the pedagogical consequences of their arguments.

There is much reference to «simplified codes», but I have to admit that, for my taste, some of the authors' codes need simplifying. I had difficulty following Adamczewski's contribution on *Le faire et le dire dans la grammaire anglaise*, which deals with the contrast between the present continuous and the simple present, but seems to me to make the subject so abstract and complicated that I doubt whether most native (let alone foreign) learners of English could grasp it. I fail to understand why he asserts that «Doris was surprised to hear that he saw Rosemary every week» is un-grammatical, an assertion also made about «Be careful! George has painted the door». I was also rather unimpressed to find a French example («Bientôt ils mangeront dans la même assiette») translated as «They will be eating in (sic!) the same plate soon».

Another contribution that baffled me was Abraham's *The Role of Fallacies in the Diachrony of Sentence Connectives*, which casts doubt on the validity of the Saussurean dichotomy of synchrony and diachrony, but is very difficult to understand because of the often relatively poor quality of the English and the plethora of references to works one may not have read.

In much better English, Krzeszowki's contribution about the *English Reference Grammar for Polish Students* is an interesting account of the principles behind the above-named grammar, which is based on comparative and pragmatic considerations. Coste, in a fairly general article on reading stresses the need, also in L1 learning, to teach learners how to escape from the constraints imposed by the linearity of a written text and to develop discovery procedures enabling them to construct the meaning of a text on a wider basis than a word-by-word reading.

There are two articles on error analysis, the first, by Johansson, explaining a method of evaluating the gravity of errors and the results

of the application of the method to three types of errors in English. Levelt's contribution on *Skill Theory and Language Teaching* is a very clear and interesting review of the relevance of skill theory to language teaching, as seen from the standpoint of the latest knowledge of the former; it contains much useful information.

The remaining three contributions all examine various aspects of simplified codes. Corder regards standard forms of languages as complicated codes derived from simplified codes (which, he thinks, remain latent in the individual after he has ceased to use them); the latter all seem to possess a common universal basis. Valdman and Philips' interesting contribution largely confirms the observed tendency of «simplified» codes to realise grammatical categories analytically, i.e. by the use of free rather than bound forms. Widdowson re-examines the traditional and the most recent views of simplification and finds them inadequate. He argues that simplification as realised in the syllabuses of other school subjects represents the same basic strategy that the learner reveals in his linguistic lapses, and that, in consequence, language syllabuses can be derived from the syllabuses of other subjects, i.e. that languages should cease to be taught as such.

I found the papers a mixed, but not uninteresting, bag. If some have incomprehensible sections, others are informative and stimulating, especially the contributions on simplified codes and on skill theory. One thing, though, that surprised me in certain contributions was the poor communicative ability of the writers, linked with the sad fact that, having decided to write in a foreign language (English), they did not take the elementary precaution of having their MSS read by a native speaker. This grumble aside, though, most of the book is well worth reading.

Hochschule St. Gallen
CH 9000 St. Gallen

T.J.A. Bennett

Strevens, Peter:

New Orientations in the Teaching of English, Oxford, Oxford University Press, 1977, 171 p.

The above work is basically a collection of partially revised articles (vintages 1967 to 1976), augmented and linked into some kind of coherent whole whose episodic origin is nonetheless apparent at times.

Lest this sound too negative, I should perhaps mention immediately that it is also an at times masterly survey of the current state of play on the language teaching/language learning (LL/LT) front, containing more than the title (in my opinion) suggest.

Part One (Principle and Theory in Language Teaching) examines very well the theoretical basis of language teaching, and is eminently sensible, especially in the well-argued contention that the whole LL/LT situation is so complex that there is no single, universally valid, *best method* of teaching languages. An interesting theoretical model of the LL/LT process is offered, as is a definition of applied linguistics and an analysis of the interaction between learner and teacher.

Part Two (Methodology and Teacher Training) begins with a rather unsatisfactory discussion of the similarities and differences between British and American approaches to ELT (unsatisfactory because it is not very explicitly informative about American practice). However, the examination of the training of teachers of a foreign language is quite comprehensive, though the section on the rationale for the teaching of the spoken language contains little that will be new to most practising teachers.

Part Three examines two special problems of ELT, namely the fastgrowing area of English for Special Purpose (ESP) and the teaching of reading, but insufficient space is, in my opinion, devoted to these two important topics.

Part Four (The Language We Teach) looks at the different varieties of English and then, in an absorbing and well-written section, outlines a TEFL approach to these questions. I am not sure of the utility of the section on British and American English, but it could perhaps be instructive to a non-native English teacher.

Part Five (Some Technical Questions) contains a few pages on the current polarisation of opinions on the language laboratory and a look at cost-effectiveness studies of language teaching, the first of which struck me as too short to be worthwhile and the second of which was of little real interest, though it may indeed be a new orientation in views on language teaching.

As it is not unusual for reviewers to allow themselves a few nit-picking criticisms, I will make just two: Firstly, I was surprised that a linguist of S's standing could not spell correctly the standard romanisation of the name of the Sanskrit alphabet (devanagari); secondly, one does not expect to meet such jarring class-shifts as: «He (the learner) can and often does *refuge* his mind!» On the credit side, the book is well printed and has been thoroughly proof-read.

For the practising teacher, the book represents a useful summary of the current state of the art, though a fair amount of it will not be new to him. However, for students, it should prove an extremely valuable source of reflections on the theoretical basis of language teaching, as well as of good (though alas not always evident in other authors) common sense. It should be on every college of education's reading list for prospective language teachers.

Hochschule St. Gallen
CH 9000 St. Gallen

T.J.A. Bennett

Widdowson, H.G.:

Teaching Language as Communication, Edinburgh, Oxford University Press, 1978, 268 p.

The problem of how to teach a second language has been gradually set in new terms over the past twenty years as a need has made itself felt more and more for preparing learners to make practical use of their linguistic knowledge in their field of professional activities. By practical use should be understood all instances where communicating through language is taking place with a view to imparting or receiving information on facts or ideas.

Experience has shown that most language teaching methods, though they may provide you with some formal «basic» knowledge of a language, do not supply the learners with adequate working knowledge, which needs extending and completing through practical training left to the initiative of the large majority of those who require it.

The above premises and intensive co-operation with the Department of Linguistics at Edinburgh have motivated the author to set forth his reflections in the form of a thorough study with theoretical and practical developments.

In a first part of his work, the author examines a series of analytical points. His concern is with theory. In order to demonstrate the difference between a communicative approach in teaching meant to supply communicative ability and other conventional approaches which, it is assumed, can only supply skills, the author makes a very thorough analysis of various types of linguistic performances.

He distinguishes «usage» as «one aspect of performance ... which makes evident the extent to which the language user demonstrates his knowledge of linguistic rules» from «use» which «demonstrates his ability to use his knowledge of linguistic rules for effective communication». Meaning conveyed through usage is mere formal «signification», whereas meaning conveyed through use denotes «value» for communicative purposes.

The author exemplifies very clearly his theoretical study. Let us give one simple example only. A sentence pattern as an instance of linguistic performance meant for teaching purposes, such as:

Teacher: Book.

Pupils: There is a book on the table.

illustrates the teaching of usage, whereas:

Teacher: Where's the duster?

Pupils: Under your chair.

can be an instance of genuine language use, especially if the teacher is actually inquiring about something he does not know.

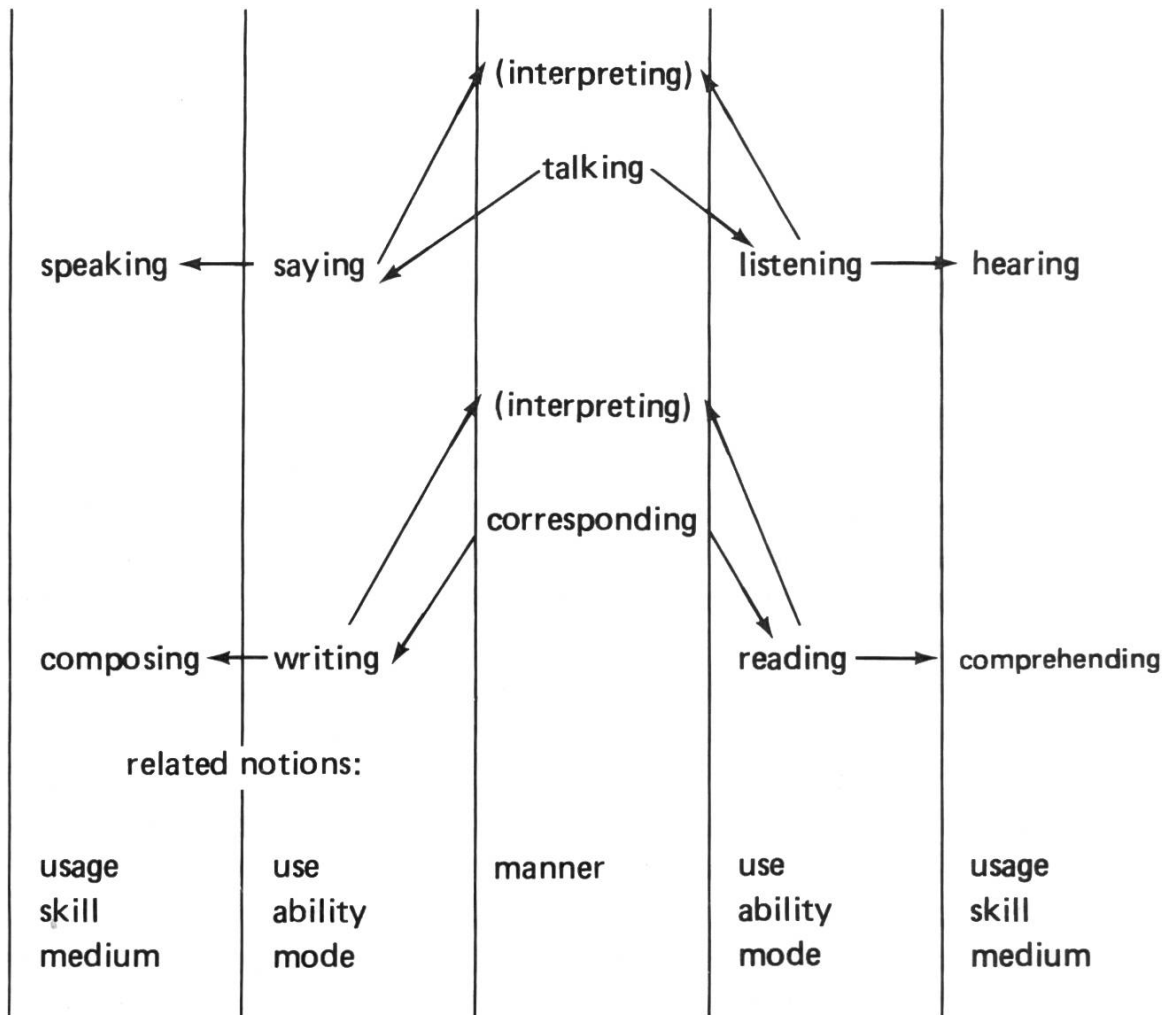
Examining the question of what areas of use would appear to be most suitable for learners at secondary level, he suggests that the teacher should acquire some limited knowledge of the subjects taught by his colleagues. This would enable him to associate the teaching of a foreign language with topics drawn from other subjects on the school curriculum.

After making clear the difference he sees in using a language – which he describes as a usage-use duality – he proceeds with a study of discourse. For that purpose, he applies a pattern of analysis similar to the one applied to linguistic performance of an instance of language, which included full sentences. Likewise he uses terms which help him to describe the usage aspect of discourse, such as «sentence» and «cohesion», and terms which describe the mechanisms of conveying value which, when activated, become instances of use, such as «proposition», «illocutionary act», and «coherence».

He then proceeds to show in detail how a teacher concerned with teaching language at communication level should design exercises

tending to achieve the purpose intended by discourse, i.e. shape them so that they require from learners an effort to reach an efficient communication level. The author's conclusion to that section is similar to that of the preceding one. It reads that the teaching of discourse and the different conventions which determine coherence can be brought about by relating the teaching of the foreign language with the teaching of other subjects, thus bringing the teaching of another tongue into closer proximity with the teaching of the mother tongue.

Applying again the analytical tools described, he then examines what are conventionally called the four skills – speaking, understanding, reading and writing. The results he arrives at can be best represented by the following chart:



Communicative abilities (saying, writing) embrace linguistic skills (speaking, composing) but the reverse is not true. Interpreting is represented above as the highest level skill: it is the ability to process language as communication and it underlies all language use. Interpreting covers two aspects: «assimilation» of propositional and illocutionary value of what has preceded and the prediction of the propositional and rhetorical value of what is to follow and «discrimination»: the reading of the main message by setting aside material with a supporting role only.

The author rightly extends his analysis to non-verbal communication, considering that communicative abilities operate on everything that is communicative in the discourse as a whole, such as gesture, facial expression, etc., in spoken discourse; algebraic figures, drawings, flow-charts, tables, graphs, charts, etc., in written discourse. Those non-verbal elements can be made good use of in teaching as they can lead to verbal or written discourse or result from and explain it.

What I have tried to summarize above consists in the first part of the author's study. We can only wholeheartedly approve of the thorough and precise distinctions established or retained by the author and welcome them as part of the necessary endeavour in apprehending language as a means of communication.

If we may risk a critical comment, we should say that the author is right when finding fault with teaching systems which do not sufficiently apply techniques making use of communicative situations in which the language is used for communicative purpose. However, he suggests exercises to that end where the manipulating of sentences as propositions and illocutionary acts with a view to obtaining cohesion and coherence appear at times as jig-saw puzzles. The communicative approach seems to turn into elaborate efforts to penetrate the logic of a number of paradigmatic variations. It seems that painstaking avoidance of usage instances and search for communicative value can become a «usage» or formal attitude itself.

The author himself considers that there is no pedagogic account of English use and deplores it. Therefore, we must greatly appreciate his serious scientific effort towards setting up methods and techniques of teaching language as communication at secondary level. However, it cannot be denied that the difficulty arises from the fact that the teaching of the elements of a language, although it should be brought to bear on use rather than usage, is basically inconsistent with the teaching of discourse.

Our point of view is that it is not so much the organising of the teaching material as «objectively» communicative material, i.e. externally to the mental process of learning and memorising of the learner, which is the essential aim when designing a method. It is the «subjective» communicative value that the learner experiences from the teaching material and the way it is conveyed to him which seems fundamental.

A learner's mind is not a blank sheet, but consists of an already elaborate system which will proceed linguistic material whenever presented with it. A number of contingencies that could not be described as communicative in the sense of the author's explanation might nevertheless allow instances of usage to be received and stored efficaciously and to be made use of in discourse when needed. As we have hinted at in the preceding of the paragraph, the contrary could also be true, that is to say that instances of use drilled as propositional and illocutionary development might not necessarily stimulate the mental process of «communicative» memorizing.

Our brief comment leads to the second part of the author's study. We are not going to enter into detail about it as it consists in the working out and the illustration of the teaching techniques that can be derived from the criterion of communicative value. Comprehending and reading, as well as composing and writing exercises are proposed. We must point to their perfect relevancy as to illustrating the theoretical part of the book. Besides, they are not meant to be the ultimate expression of the possible teaching techniques that can be worked out from the author's reflections. The basic idea of having recourse, when teaching a language, to material conveying genuine knowledge and mostly from the learner's other subjects is the logical inference from the principles laid down and should be language teachers' primary concern. We have been impressed by the mastery with which a series of proposed exercises are articulated and exploited very ingeniously and always according to firm theoretical guidelines.

As our role is the one of the critic, let us simply raise one point in the form of a question. How is it practically possible to stick to the techniques described when teaching elements? The examples given imply already rather advanced knowledge. At a lower level, it seems to me that although the communicative approach should be kept in mind, the learners' own mental system of assimilation should be relied on to a greater extent and, of course, stimulated, especially when «usage» cannot be taught as «use» without adding too much «for-

mal» communicative machinery. At a higher level, however, it seems that a communicative method should have recourse to less elaborate transfer and transformation exercises and rise up to the level of freer expression putting idea discussion and debating in the foreground.

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

Marius Vaucher

A. Ali Bouacha:

La pédagogie du français langue étrangère, Paris, Hachette, 1978, 272 p.

Ouvrage-puzzle en vérité que celui présenté par Ali Bouacha dans la collection F de Hachette. Il s'agit en effet d'une sélection d'une vingtaine d'articles parus précédemment (à deux exceptions près) dans le *Français dans le Monde* entre 1972 et 1978. (Quelques textes avaient paru dans d'autres revues avant leur publication dans le FDLM). Le sous-titre de «pratique pédagogique» pourrait faire croire que l'on ne fait ici que présenter quelques bonnes «recettes» pour l'enseignement du français langue étrangère. Il n'en est rien puisque les deux premières parties du livre: *orientations théoriques et pistes et propositions* regroupent neuf articles souvent substantiels qui sont autant de jalons importants de la recherche en didactique des langues au cours de ces dernières années. Ils forment donc, à quelques pages près, la moitié de l'ouvrage. La troisième partie, au titre fort explicite de *pratiques dans la classe* comprend quinze contributions, souvent reprises des «dossiers», «expériences» ou «fiches» de la revue, et classées ici par rubriques qui nous mènent du domaine de l'oral à celui de l'écrit.

On peut évidemment contester l'intérêt de tels ouvrages de reprises et de synthèses, y voir même une habile manoeuvre commerciale. Leur utilité pratique est cependant indéniable pour tous ceux qui n'ont pas forcément des archives complètes, une mémoire infailliable ou un fichier parfait! . . . Par ailleurs, mis côte à côte, certains articles s'éclairent, se complètent ou prennent un relief qu'ils n'avaient pas toujours au moment de leur première parution. On constate à quel point – pour ne prendre qu'un exemple – l'article de W.M. Rivers: *Nos étudiants veulent la parole*, reproduit ici mais publié en 1973 (la

version anglaise date de 1972), avait un caractère novateur et était le signe avant-coureur, en Europe du moins, de tous les articles qui allaient paraître ensuite à propos de la compétence de communication.

De manière générale, il nous paraît que le choix fait par A. Ali Bouacha se tient: il donne un reflet certes incomplet mais du moins fidèle des principales idées qui ont traversé et fécondé la méthodologie et la pratique pédagogique au cours de ces dernières années.

Des cinq études théoriques de la première partie, nous soulignons:

- l'excellente mise en perspective historique de D. Coste qui retrace les grandes lignes du renouvellement méthodologique des années 1955–1970 (cet article avait paru dans *Langue française* 8, 1970).
- la clarté habituelle d'E. Roulet dans sa présentation des modèles de grammaires et leurs applications (avec bibliographie).
- le mérite de la traduction française d'un exposé fait par N. Chomsky, en 1966 déjà, qui fit grand bruit par le septicisme qui s'y exprimait. Bien des lecteurs ne prendront connaissance de ce texte que par cette tardive réédition.
- le caractère polémique – que nous ne partageons pas toujours – de l'article de F. Debyser à propos de la mort prochaine du manuel et de «l'illusion méthodologique» (ces vues quelque peu utopistes ne se sont guère vérifiées et chaque mois nous apporte de nouveaux matériels: il y a donc une demande!).
- enfin le côté plaisant et stimulant de la contribution de L. Porcher sur le français fonctionnel (ses chances mais aussi ses limites) sous le titre accrocheur de *Monsieur Thibaut et le bec Bunsen*. Sont abordés ici les espoirs d'un renouveau méthodologique global basé sur l'analyse d'objectifs précis et mettant au centre l'apprenant.

A mi-chemin de la théorie et de la pratique, les *pistes et propositions* de la deuxième partie abordent les problèmes d'une pédagogie de la communication.

- La présentation du *Niveau-seuil* par D. Coste est un utile rappel au moment où cet instrument de travail est souvent cité.
- R. Richterich tente, quant à lui, d'élaborer un cadre d'analyse permettant une meilleure *motivation à l'écriture et à la lecture*. Ses propos se situent dans la lignée de ses recherches sur les besoins langagiers (en particulier des adultes).
- A. Reboullet enfin s'interroge sur la double *approche culturaliste et/ou universaliste* dans l'enseignement du français langue étrangère.

Les dossiers de la troisième partie de l'ouvrage, qui présentent des expériences menées sur le terrain de la pratique, trouveront toujours des lecteurs attentifs et intéressés. Pourvu qu'ils se rappellent que nulle pratique n'est innocente et que toute situation pédagogique est particulière, ils sauront tirer profit des propositions faites ici, et dont nous ne pouvons parler dans le détail.

Qu'il nous suffise de dire que nous avons nous-même largement suivi les excellentes suggestions de W.M. Rivers (article déjà cité plus haut) et de M. Bate (*Techniques d'enseignement du français oral*); que les apports de M. Gauvenet et S. Moirand sur le *discours rapporté*, et de C. Stourdzé à propos d'exercices sur *la notion d'opposition* nous ont paru tous deux très riches; qu'enfin l'article de J.-L. Malandin pourra indiquer une approche efficace de la *conjugaison «prioritaire»* aux débutants.

Ceux qui s'intéressent à l'écrit pourront s'interroger avec R. Nataf et J.-M. Gautherot sur *l'écrit littéraire* et l'exercice-type de *la contraction de texte*.

Un mot encore pour louer D. Vever de nous permettre de *jouer sans matériel*, et pour signaler la *postface* d'A. Reboullet dans laquelle il définit la «pédagogie concrète» comme une pédagogie de la motivation, de la signification et de la globalité.

Par les notions essentielles qu'il rappelle et par les perspectives qu'il ouvre, cet ouvrage se recommande incontestablement à l'attention de ceux qui enseignent ou qui préparent leurs étudiants à enseigner le français langue étrangère.

Ecole de Français Moderne
Université de Lausanne
CH 1015 Lausanne – Dorigny

Jean-François Maire

Caré, J.-M., F. Debyser:

Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français, Paris, Hachette/Larousse, 1978, 170 p.

Ceux que rebutent les justifications théoriques pourront sauter le premier chapitre de ce livre, dans lequel F. D. traite, assez brièvement d'ailleurs, des rapports entre jeu, langage et créativité, et analyse les relations pouvant exister entre jeu et pédagogie, entre jeux et didactique des langues. Il n'a pas de peine à montrer que les rapports entre langage et jeu ont été fort peu étudiés, que ce soit par les psychologues ou par les linguistes. Les éducateurs, les pédagogues se sont beaucoup plus intéressés au rôle du jeu dans le développement de l'enfant, mais il ne s'agit pas toujours de jeux où intervient une activité verbale.

Enfin, remarque F. D., quand le jeu entre dans la classe, c'est souvent par la petite porte, au titre d'amusement ou de motivation secondaire. Mais les jeux proposés sont-ils toujours aussi amusants et motivants qu'on le croit?

Le groupe de recherche du BELC qui est à l'origine de ce livre pose une tout autre hypothèse: le jeu, mieux que bien d'autres exercices, permet le maniement de certaines régularités de la langue. Il met souvent les participants dans des situations de communication plus authentiques que celles que proposent les manuels et leur permet des manipulations verbales plus efficaces que de lassants exercices mécaniques.

Cette double hypothèse a conduit les auteurs à écrire deux chapitres intitulés: *Ce que l'on dit quand on joue* et *Jeux sur les mots, jeux avec les mots*. Si par ailleurs, comme l'affirment les auteurs, «langage et plaisir entretiennent des rapports intimes» – et ils proposent avec humour un nouveau dicton «jeu verbal, plaisir oral»! – il faut alors suggérer des techniques permettant de libérer cette expression tout en sauvegardant la spontanéité: le chapitre *Du mime au drame* répond à ce besoin. Alors que le plaisir de la fantaisie et de la création verbale – ou même graphique – trouve à se nourrir des suggestions des deux derniers chapitres.

Cet ouvrage se veut pratique et stimulant. Les inventaires de jeux fournis par les divers chapitres sont riches et supposent des choix. De très nombreuses suggestions sont reprises du *Français dans le Monde* et de *Passe-Partout*¹. L'idée qui s'en dégage, et qui est bien en accord

1 Nous retrouvons même textuellement certains articles (D. Vever: *Jouer sans matériel*) ou certaines pages (F. Debyser et J.-M. Caré: *Simulations précontraintes, Créa-*

avec l'introduction de F. D., c'est que «le jeu linguistique n'est pas un gadget pédagogique gratuit mais une des techniques essentielles de la pédagogie des langues vivantes.» Mais il devrait être clair que cette technique (ou plutôt ces techniques) sont elles-mêmes au service d'un projet pédagogique plus général et ne sauraient être utilisées de manière massive et sans discernement. Une bonne adéquation entre le(s) jeu(x) choisi(s) et le public visé (âge, niveau de connaissance, intérêts) est évidemment essentielle au succès d'une telle approche. Ceci dit, nous nous rallions volontiers à l'opinion d'A. Lamy selon laquelle «la langue est dans le discours des jeux et sur les jeux».

A notre avis, les propositions avancées par J.-M. Caré (*Du mime au drame*) invitant à utiliser avec les étudiants les techniques du psychodrame, du jeu de rôle, les exercices de dramatisation et de simulation, en dépit de l'intérêt qu'elles peuvent revêtir, sont certainement celles qui soulèvent pratiquement le plus de difficultés. On sait en effet à quel point les adolescents – et les élèves ont souvent cet âge – marquent de réticence à «se donner» à une activité allant au-delà d'une pure manifestation linguistique. Or, le psychodrame, le jeu de rôle, par exemple, vous impliquent bien davantage que la lecture à haute voix, la récitation ou autre exercice «oral» traditionnel. Nous voulons bien admettre que si ces barrages émotionnels sont franchis, alors effectivement des productions langagières intéressantes résulteront de telles techniques. Leur utilisation a probablement plus de chances de réussite lors de stages intensifs et/ou de perfectionnement que dans les structures scolaires habituelles.

Que l'on nous permette encore de dire tout le bien que nous pensons du chapitre 5: *Créativité* dont nous avons souvent appliqué plusieurs propositions. Encourager l'invention et la production des étudiants «pour le plaisir», leur faire découvrir que l'on peut, même avec une combinatoire limitée, «faire éclater le langage» est des plus tonique aussi bien pour eux que pour le professeur! Peut-être même que quelques enragés du «yass» helvétique iront jusqu'à tâter du jeu du tarot, dans une adaptation pédagogique imaginée par F. Debyser, jeu qui sert de support à la création de petits contes ou de petits récits, et permet aux participants d'organiser un discours plus long et plus complexe que celui obtenu à partir de jeux plus simples.

tivité) dans les deux ouvrages dont nous rendons compte dans ce bulletin, ouvrages parus au même moment, s'adressant grosso modo au même public, et dans des collections patronnées par les mêmes éditeurs!

Parmi ces derniers, qui visent surtout à la production d'énoncés drôles et inattendus, développant aussi le sens de l'humour et le recours à l'imagination, nous citerons «le crocodile et le moulin à vent», certains jeux surréalistes, comme le fameux «cadavre exquis», ou des jeux associatifs comme les «histoires de chiens et d'armoiries». On utilise parfois pour ces jeux les expressions de «fantastique générative» ou de «machines à inventer» qui définissent assez bien l'intention de créativité langagière qu'on leur attribue.

Entrer dans le détail des techniques utilisées excéderait les limites de ce compte-rendu, tout comme la présentation des suggestions que l'on fait à tous ceux qui voudraient unir activité graphique et activité langagière.

Je ne vais pas – si je puis dire – vous faire un dessin! et je vous renvoie chaleureusement à l'ouvrage lui-même.

Ecole de Français Moderne
Université de Lausanne
CH 1015 Lausanne – Dorigny

Jean-François Maire

Eichler, Wolfgang:

Sprach-, Schreib- und Leseleistung. Eine Diagnostik für den Deutschlehrer, München, Wilhelm Fink Verlag, Uni-Taschenbücher 689, 1977, 315 S.

Dieses Werk bietet dem Lehrer für Deutsch als Muttersprache umfassende Grundlagen für die Beobachtung und Diagnose von Sprach- und Leseleistungen von Schülern bis zum 15. Lebensjahr. Es ist müssig, auf die Bedeutung einer richtigen Beurteilung dieser Leistungen hinzuweisen, hängt doch die ganze Zukunft eines Kindes oft davon ab.

In einem ersten Teil entwirft Eichler die Grundzüge eines diagnostischen Sprach(verhaltens)modells. Da er kritisch referierend die wichtigsten Arbeiten und Theorien zur Sprache und zum Sprachverhalten durchgeht, bietet er dem Lehrer die notwendigen Voraussetzungen zum überlegten Vorgehen und dem Leser allgemein einen abgewogenen Überblick über Gebiete wie Neuropsychologie, Sprachsystemkompetenz, Entwicklungspsychologie, Gesprächsverhalten (Sprechhandlung, Sprechakt), Soziolinguistik, Kommunikationspsychologie.

In einem zweiten Teil gibt Eichler eine Übersicht über standardisierte Sprach-, Lese- und Rechtschreibetests, setzt sich mit den Gütekriterien (für Konstruktion und Durchführung) auseinander und bespricht ausführlich und bisherige Kritik zitierend und kommentierend die wichtigsten davon, die er alle an Schulen erprobt hat: Wortschatz-, Lese-, Rechtschreibetests, den Psycholinguistischen Entwicklungstest («im Augenblick das methodisch differenzierteste und hinsichtlich der gemessenen Funktionen und Altersstufen weitreichendste sprachdiagnostische Instrument», S. 171) sowie die Testbatterie Grammatische Kompetenz. In jedem Fall wird analysiert, was die Tests eigentlich messen, wo und wozu sie in der Schule eingesetzt werden, und es werden die Aufgabenformen dargestellt. Dazu tritt bei den Rechtschreibetests eine Kritik der verschiedenen Fehlertypologien.

Aus Eichlers kritischer Analyse der erwähnten Testarten sind u.a. folgende Punkte festzuhalten:

Mehr die testmethodischen Kriterien und die statistische Beherrschbarkeit bestimmen die Inhalte von Sprachtests als die pädagogischen und didaktischen Bedürfnisse oder die Sprachfertigkeit und -fähigkeit selbst.

Es ist bisher nicht gelungen, die einzelnen Funktionskomponenten der Sprache testmethodisch zu isolieren.

Die Sprachtests setzen an der Sprach(system)kompetenz und automatisierten Sprachfunktionen an, die aber mit Schuleintritt bereits weit entwickelt sind.

Tests fragen oft irrelevante Leistungen ab.

Es fehlen meist didaktische Hinweise für das, was *nach* dem Testen notwendig wäre.

Die durch Wortschatztests erfasste Leistung ist oft keine Sprachleistung; es fehlt die theoretische Grundlage. Ähnliches gilt für die Lesetests: auch hier fehlen die theoretischen Grundlagen (Lesen als hypothesentestender Prozess, gesteuert von den Erfahrungen des einzelnen Schülers).

Abweichende Schreibungen sind zum grossen Teil vom Lautsystem der Sprache und des Dialekts her zu erklären und können daher nicht dem einzelnen Schüler angelastet werden.

Zur Sprachverhaltensmessung gibt es kein deutsches standardisiertes Verfahren; denn nur über lange Texte, freie Äusserungen und Gespräche wäre diese Messung möglich. Daher schliesst Eichler drei Kapitel an, wo er (objektive) Kriterien zur Beobachtung des Sprachverhaltens und der Fähigkeit zum Textverfassen zusammenstellt und

Beispiele ihrer praktischen Anwendung analysiert. Darin liegt ein Vorteil dieses Handbuchs: es zeigt dem Lehrer Wege auf, wie er diese wesentliche Sprachdimensionen auch beim Fehlen von standardisierten Tests messen kann. Diese Verfahren sind naturgemäss sehr aufwendig, doch nur schon die Auseinandersetzung mit Eichlers theoretischer Begründung und Analysebeispielen lohnt sich für den Deutschlehrer, der dadurch einen genauen Einblick in die Kräfte bekommt, die bei der Kommunikation wirksam sind, und in die Fähigkeit, Texte zu verfassen (Nacherzählung, Bildgeschichten-/Situationsbilderzählung). Aus seinen Erfahrungen leitet Eichler einige Folgerungen für die Schulpraxis ab: objektive Beobachtungs- und Analysekriterien sind möglich; semantische und kognitive Analyse-kriterien sind einzuführen; neben den üblichen Aufsatzunterricht sollte eine Textsprachverhaltensdiagnostik treten.

In einem letzten Kapitel werden Auffälligkeiten im komplexen schriftlichen Sprachgebrauch an Aufsätzen aufgezeigt (Sekundarstufe II, berufsbildende Schulen) mit dem Ziel, differenziertere Analyse-kriterien als üblich bereitzustellen. Als Hauptursachen dieser «Auffälligkeiten» erkennt Eichler: Pattergebrauch und topische Argumentation, hyperkomplexe Syntax sowie übertriebene Bildlichkeit, Erscheinungen, die zum Teil auf das Aufsatzthema (fehlende Sachkenntnis des Schülers), zum Teil auf das Sprachverständnis (fehlende Beziehung zwischen Sache und Sprache) und zum Teil auch auf den Sprachunterricht selbst (Erziehung zur Bildlichkeit und Anschaulichkeit) zurückgehen. Durch eine Menge Beispiele, die er typologisch ordnet, belegt Eichler diesen Zustand. Eine Liste der betreffenden Aufsatzthemen rundet das Kapitel ab; es bleibt dem Leser überlassen, Bewertungskriterien dafür aufzustellen und sie dementsprechend zu «testen»!

Das anregende Buch hat sicher auch dem Fremdsprachenlehrer manches zu sagen.

Kantonsschule Solothurn
CH 4500 Solothurn

Hans Weber

Nehls, Dietrich:

Semantik und Syntax des englischen Verbs. Teil 1 Tempus und Aspekt, Heidelberg, Julius Groos Verlag, 1978, viii + 118 p.

Dieses Lehr- und Übungsbuch ist wohl für Studenten der Anglistik in den ersten Semestern gedacht. Obschon der Übungsteil etwas zu kurz geraten ist, erfüllt es sicher seine Aufgabe; denn ausser einem Repetitorium und einer Vervollständigung seiner Kenntnisse des englischen Tempus- und Aspektgebrauchs bietet das Buch dem Studierenden einen Einblick in die Art, wie ein solcher Gegenstand wissenschaftlich angegangen werden kann. Hinweise auf die grösseren Arbeiten auf diesem Gebiet sind reichlich vorhanden.

Für uns ist gerade dieser zweite Aspekt des Werks interessant. Denn auf knappem Raum sind hier viele der Probleme vereinigt, die in Darstellungen von Sprachsystemen immer wieder anzutreffen sind, besonders wenn sie didaktisch orientiert sind. Nehls schreibt nämlich eine didaktische Grammatik von Tempus und Aspekt im Englischen, die er theoretisch abstützt und zum Teil kontrastiv darstellt.

Typische Probleme scheinen mir die folgenden:

Zwar bezieht Nehls sein Beispielmateriale so weit wie möglich aus einem zusammenhängenden Text (einem modernen englischen Roman), doch wo dieser keinen Beleg liefert, nimmt er sonst einen einfachen Satz mit der passenden Tempus- oder Aspektform (zum Teil aus Darstellungen, deren Autoren gleich vorgehen).

Solche Sätze werden angeführt, um ein Raster zu füllen, das *System*. Beim deduzierenden Verfahren von Nehls haben wir so die Erscheinung, dass nicht nur vom Corpus gelieferte Formen in ihrer Funktion analysiert werden, sondern ebenso Formen, die beigelegt werden, um das System zu füllen, das ja von vorneherein bekannt ist.

Derartige Sätze werden öfters Gewährpersonen vorgelegt, um diesen Mangel zu beheben. Natürlich entsprechen ihre Kategorien nicht immer denen, die für die andere Gruppe von Beispielen aus der Textanalyse gewonnen wurden.

Damit geraten wir in ein anderes Problemfeld, die deskriptive Beschreibung wird teilweise präskriptiv (so wird zum Beispiel die Form *if he would come* unterschlagen), was didaktisch wohl unumgänglich ist. Ganz ähnlich geht das deduktive Verfahren in ein induktives über, damit das gewünschte System erscheint. Der Systemzwang bringt «mögliche» Formen wie *he has been being taught* (S. 14) hervor. Im System hat ein solcher Satz dann ebenso seinen Platz wie ein Satz,

der täglich hundertmal gesprochen wird. Ein System der herkömmlichen Art ist eben statisch, nicht dynamisch.

In solchen Fällen taucht beim Rezenten die Frage auf, ob die Versuche, Sprache in Systeme zu pressen, nicht der Quadratur des Kreises gleichkommen. . . Das zeigt sich unter anderem darin, dass auch Nehls sich sogleich gezwungen sieht, das System zum Beispiel bei der Darstellung der Bezeichnungen für die Zukunft zu durchbrechen; denn für diesen Ort im Raster kennt das Englische mehrere Formen, die darüberhinaus zum Teil auch noch in anderen Rasterfeldern vorkommen! Da bleibt nichts anderes übrig, als die *Funktionen* der verschiedenen Formen genau zu analysieren, und sogleich langen wir beim nächsten Problem an: können verschiedene Formen dieselbe Funktion haben? Obwohl Nehls dann und wann freie Variation annehmen muss, neigt er dazu, jeder Form ganz bestimmte eigene Funktionen zuzuschreiben. Somit werden *I shall go/I will go* semantisch unterschieden, und da neben *I'm going away* ein *I'm going to go away* (S. 40) postuliert wird, um zwei Funktionen durch die Form zu unterscheiden, drehen wir uns eigentlich im Kreis, und wer zu sehr nachdenkt, weiss nicht mehr, was was begründet!

Diese Kritik richtet sich nicht gegen Nehls im besonderen, dem es nicht besser geht als allen anderen didaktischen Grammatikern, der daneben aber sehr viele wertvolle Beobachtungen zusammenträgt, sobald er das überkommene zweidimensionale System verlässt.

Noch eine Bemerkung zur kontrastiven Anlage; denn auch hier verbergen sich Probleme. Eine didaktische Grammatik muss kontrastiv sein, besonders wenn Übersetzung gefordert wird. Es ist etwas betrüblich, dass dabei die Ausgangssprache oft in Abhängigkeit zur Zielsprache gerät (didaktisches Mittel!); bei Nehls zum Beispiel sind die Regeln der indirekten Rede im Deutschen unrichtig wiedergegeben, und alle seine Beispiele davon leiten den Nebensatz mit «dass» ein (Gewährsleute?).

Sicher erklärt die Interferenz der Muttersprache manche Fehler, gerade in der Wahl des Tempus. (Die falsche Wahl des Present Perfect trotz der Kenntnis der Regel beweist übrigens, wie tief die muttersprachliche Perspektive verwurzelt ist und dass alles Wissen wenig nützt, also auch das Studium einer didaktischen Grammatik). Aber manches lässt sich nicht so erklären, bleibt vorderhand rätselhaft. Zum Beispiel: «Der deutsche Lernende des Englischen macht bei den Konditionalsätzen vor allem den Fehler, dass er im *if*-Satz *will* bzw. *would* verwendet, obwohl das Deutsche (. . .) dazu gar keine Veranlassung gibt» (S. 53) oder die Tatsache, dass Deutschschweizer

im Englischen und in anderen Fremdsprachen das Plusquamperfekt übertrieben häufig oder gar falsch verwenden, obwohl sie in ihrer Muttersprache gar kein Plusquamperfekt haben.

Als Gegenstück zur Kontrastivität ist der immer wiederkehrende Wunsch zu verstehen, übereinzelsprachliche Kategorien aufzustellen (also wieder «Systemzwang»). In unserem Zusammenhang ist dies der Gegensatz zwischen imperfektivem und perfektivem Aspekt, und so versucht Nehls denn auch, den englischen Aspekt in einen größeren Rahmen zu stellen. Doch nebenbei merkt er an, dass im englischen imperfektiven Aspekt (*-ing*) die innere Beteiligung des Sprechenden, die Aktualität des Vorgangs für ihn, eine bedeutende Rolle spielt. Und dadurch unterscheidet sich das Englische sogleich wieder von den romanischen und slavischen Sprachen: im Englischen liegt diese Form in einem anderen mehrdimensionalen Kraftfeld als in irgend einer anderen Sprache, bestimmt von den Kräften Bedeutung, subjektive Perspektive, zeitliche Zuordnung, aber auch Tradition, sogar Klang.

Vielleicht wird es doch einmal gelingen, das scheinbare Gewirr, das die Sprache ist, anders als in zweidimensionalen Rastern einzufangen?

Kantonsschule Solothurn
CH 4500 Solothurn

Hans Weber

Rivers, Wilga M., Mary S. Temperley:

A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language, New York, Oxford University Press, 1978, 399 p.

One of the most easily comprehensible and best written books produced for teachers of English in recent years on the teaching of English as a foreign language, by two authors who are themselves language teachers.

With the opening sentence of the Preface: «Teaching a language is an interesting and exciting occupation», the authors reveal their attitude towards their subject and give the key of their «composition». They go on to discuss language learning and language teaching which, though their remarks can scarcely be called entirely novel, are nevertheless well selected and brought together in such a way that readers will recognize connections that had possibly not struck them

before. The aim of the teacher, who cannot learn *for* their students, is «to set their students on the road and help them to develop confidence in their own learning powers», and «to make every effort to ensure that their language-learning is an enjoyable and educational experience.» The authors admit that this task is by no means easy and that teachers can rarely see the «fully developed product» of their labours, namely, «the autonomous, confident speaker of English.» It is the authors' hope that this book and its companion volumes in the series of *Practical Guides* will «play some part in stimulating imaginative and resourceful teaching which will arouse and sustain effective self-motivated learning.»

The authors are aware that they do not, indeed cannot, «provide final answers», but they «intend to provoke lively discussion». As they say: «The one all-sufficient answer for the classroom teacher is an alluring panacea but as illusory and unattainable as the philosopher's stone».

The reader will be grateful to the authors for their clear and simple elucidation of the terminology, which so often today makes recently published works on similar subjects practically incomprehensible to the young teacher anxious to learn more about his subject if he has not been able to begin at the beginning and keep up with all the new terminology that has been creeping in to our language, but which has not yet found its way into even the best dictionaries. The explanation that «foreign language» is sometimes used in place of «target language» is helpful and helps to clarify matters. Occasionally the reviewer came across an unknown term, only to find it explained a few pages later.

As the authors point out, the «teacher of English as a second or foreign language is a professional who must diagnose and select according to the particular situation of a specific class of students and adapt materials and techniques accordingly.» The book deals rather with methodology, which in turn deals rather with a «discussion of the preparation of teaching and testing materials and the elaboration of techniques», though «no attempt has been made to treat them systematically or exhaustively», since there are many other books and courses available to meet this need, and many of these are listed in the footnotes and the two Bibliographies. Whenever appropriate, attention has been drawn to differences between General American and General British usage.

Part I gives a good survey of the reasons for language teaching and the communication acts, as well as of the processes in learning

to communicate (skill-getting and skill-using). Section 1 discusses such points as the differences between spoken and written English, of great help to teachers whose mother-tongue is not English. («One cannot teach what one does not fully understand» is not such a truism as it may appear at first sight). Stress patterns in spoken English (too frequently neglected by non-native teachers of English), style of language, etc. are also discussed. The rest of this section is devoted to dialogue construction, adaptation, and exploitation, with numerous helpful suggestions and examples for teachers.

Section 2, «Autonomous interaction», discusses categories of language use, with mention of social relations, the expression of reactions, hiding intentions and other subtleties of the English/American language. Finally, the «Situations of utterance» are enumerated and the «analytic classification of the categories of adult (sic) needing to learn foreign languages» given by the Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe (CCC) is discussed. As used by the contributing experts of the CCC, «situation of utterance» is not a simple concept, but it includes «the sum of those extralinguistic elements that are present in the minds of the speakers or in external physical reality at the moment of communication». The use of situations of utterance is intended to make language learning «a process of acquiring a new aid to action». Then follows a discussion of the degree of correctness desirable in a pupil, with the conclusion that since native speakers do not always speak fluently or correctly in well-formed sentences this can hardly be required of the learner of the respective language. The authors advise the use of autonomous interaction activities and make suggestions for non-native teachers who feel inadequate to the demands of such a system.

Section 3 deals with listening to, and constructing, a message, concluding with a Chart of listening comprehension activities at Elementary (E), Intermediate (I), and Advanced (A) levels, (a useful list of suggestions for the teacher to apply in class).

Section 4 treats Oral practice for the learning of grammar, and includes a critical review of the traditional kinds of exercises found in the older type of grammar textbooks, many of which are still in use in schools and Universities today. The question of whether the approach to grammar should be deductive or inductive is discussed and examples suggested.

Section 5 deals with «Teaching the sound system». Here the problem of «Two varieties of English: GA and GB» is discussed, and remedial training is sensibly treated.

Part II deals with the «Written Word» in general.

Section 6, Reading I, Purposes and Procedures, speaks among other things about Reading for information, Literary analysis, Translation, Lexical, Structural, and Social-Cultural meaning, and contains a highly interesting and suggestive section on «How an unfamiliar text appears to a student», which will certainly be an eye-opener to many teachers! This is followed by Six Stages of Reading development (1–3), which continues into Section 7, with Reading II: from dependence to independence (stages 4–6).

Section 8 treats Writing and Written Exercises I: the nuts and bolts (script, spelling, grammar), while Section 9 continues with Writing and Written Exercises II (flexibility and expression), which includes composition and translation, with paragraphs on the uses of dictionaries, grammars, etc. This section is followed by suggestions for «assignments» (homework?). Appendix A: Phonemic symbols used in the book, and Appendix B: Table of transcribing alphabets; Notes, General bibliography and Supplementary bibliography and an unusually full and helpful Index (the only thing that appears to be missing is the spelling of the plural of *quiz*, which is once given in the text as *quizes* and once as *quizzes*!).

The book is well organized for easy reference, the exercises for Conversation being marked with the letter C (1–67), those for Grammar with G (1–44), those for Sound with S (1–44), those for Reading with R (1–84), and those for Writing with W (1–80).

All in all, a work that will be of great use to any teacher of English as a second language, whether a native or a non-native speaker of English. The book is indeed a treasure-house of ideas on teaching and learning, on language in general, and on the «twin-languages» GA and GB in particular, a veritable mine of information and suggestions for teaching and for testing. The teacher or prospective teacher will find that many an old favourite form of exercises is proved to be fit only to be thrown overboard in order to make way for more adequate and more modern forms.

By accepting the ideas offered in this volume any teacher can make his teaching more interesting for the pupil and for himself and thus undoubtedly give the student a better motivation than is often the case today.

Neufeldstrasse 119
CH 3012 Bern

Britta M. Charleston

Jung, Udo H. (Hrsg.):

Das Sprachlabor. Möglichkeiten und Grenzen technischer Medien im Unterricht, Königstein, Scriptor Verlag, 1978, 176 S.

Unter dieser eher harmlos anmutenden Titelbezeichnung hat U. Jung eine Sammlung von 19 Beiträgen zum Thema Sprachlabor veröffentlicht, die, abgesehen von drei neu hinzugekommenen Texten, bereits 1975 mit der fast abschreckenden Überschrift «Fehlinvestition Sprachlabor?» erschienen waren.

Lesern, die auch im ursprünglichen Titel das Fragezeichen nicht übersehen hätten, wird beim Durchlesen der eher kritische Ton sofort auffallen. Man möge zum Beweis nur die folgenden provozierenden Formulierungen zur Kenntnis nehmen:

«Das SL als didaktisches Instrument ist unter dem Eindruck lernpsychologischer und psychologischer, aber auch sprachtheoretischer Lehren entstanden, die heute nur noch begrenzt anerkannt werden können.» (H.E. Piepho, S. 72)

«Wolle man die Frage, ob sich ein SL lohnt, im engen Sinne wörtlich nehmen, so müsste man sie sicher mit Nein beantworten.» (H.-J. Krumm, S. 53)

«Die Existenz eines SL in der Schule bedeutet für eine beträchtliche Zahl von Lehrern – provozierend formuliert – ein retardierendes Moment auf dem Weg zu optimalen Bedingungen für den Fremdsprachenunterricht.» (L. Schiffler, S. 83)

«Die in das SL gesetzten Hoffnungen haben sich kaum erfüllt. Heute geht die Tendenz dahin, den zeitlichen Umfang und den Umfang der didaktischen Funktionen des SL-Einsatzes mehr und mehr zu beschränken. Ist die immer aufwendiger gestaltete Technik des Mediums da noch zu rechtfertigen?» (B. Schneider, S. 36)

Es wäre ein leichtes, diese Liste der abwertenden Urteile zu erweitern. Wollte man aber das Gleichgewicht durch positive Urteile wieder herstellen, so käme man leicht in Verlegenheit. Wagt sich doch fast keiner der 19 Autoren zu uneingeschränkter Bejahung. Die positiven Stimmen kommen meist unter Vorbehalt zum Ausdruck, oder aber predigen von einer noch weit entfernten utopischen Zukunft.

«Insgesamt können wir sagen, dass das SL der geeignete Mittler ist für Übungen an authentischem Sprachmaterial, das gerade, weil es authentisch ist (d.h. nicht unter didaktischer Zielsetzung entstanden) für jeden Schüler spezifische Schwierigkeiten mit sich bringt, so dass Individualisierung des Übens und individuelles Lehrermonitoring unumgänglich sind.» (B. Schneider, S. 101)

«Der Deutschunterricht für ausländische Arbeiter, die als ungeschulte Lerner zu sprachlicher Kommunikationsfähigkeit geführt werden sollen, ist in einem Sprachlehrraum ohne technische Unterrichtsmedien nicht lernökonomisch vertretbar.» (A. Tumat, S. 125)

«Mittlerweile hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass ein SL Erfolg zeigt, wenn ein entsprechend ausgebildeter Lehrer und motivierte Schüler es benutzen, wenn geeignetes Material im Klassenunterricht wie im SL verwendet wird und wenn das SL sich organisatorisch ohne Schwierigkeiten in den Klassenunterricht eingliedern lässt.» (L. Schiffler, S. 83)

Das Spiel mit den gegensätzlichen Zitaten könnte beliebig fortgesetzt werden. Es wäre vielleicht geradezu das geeignete Mittel, die vielseitigen und oft widersprüchlichen Facetten dieser Publikationen widerzuspiegeln. Diese innere Widersprüchlichkeit soll aber dem Herausgeber keineswegs zum Vorwurf gemacht werden, zumal er sich offensichtlich darum bemüht, eine möglichst getreue und vielschichtige Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Tendenzen, Meinungen, Diskussionsthemen, Erfahrungen, Versuche um das SL zu vermitteln.

Gerade jetzt, wo auch bei uns die kritischen Stimmen immer lauter werden, wo man zwischen der Ernüchterung und einem grundsätzlichen Zweifel zögert, ist es von höchstem Interesse zu erfahren, wie sich die Diskussion in der BRD entwickelt, welche falschen Hoffnungen aufgegeben werden, bzw. welche neuen Perspektiven sich eröffnen.

Die in den verschiedenen Beiträgen angeschlagenen Themen umfassen – um nur einige hervorzuheben – die Problematik des SL in einem kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht, die Möglichkeit der Individualisierung oder der Gruppenarbeit, die Beurteilung der Schülerleistungen, die Typologie der Übungsformen, die Problematik der visuellen Unterstützung, die technische Ausstattung, die Hörschulung, die schulorganisatorischen Konsequenzen, die Funktion des SL in der Erwachsenenbildung, oder im muttersprachlichen Unterricht u.a.m.

Da die durchschnittliche Länge der Beiträge keine 8 Seiten überschreitet, vermag der Leser sich die Information in geraffter Form und ohne Zeitverlust anzueignen. Insgesamt ist der kleine Sammelband allen denen zu empfehlen, die sich mit dem allgemein um sich greifenden Unbehagen nicht zufriedengeben, die neue Wege suchen und auch vor harter und berechtigter Kritik nicht zurückschrecken.

Faber, Helm von, Manfred Heid, Alan Maley (Hrsg.):

Laborübungen für Fortgeschrittene – Authentisches Unterrichtsmaterial. Protokoll Pariser Werkstattgespräche 1974/75, Paris, The British Council, 1977, 240 S.

Dieser Sammelband ist ein Zeugnis der begrüßenswerten regelmässigen Zusammenarbeit zwischen Goethe-Institut und British Council. Die Aufsätze beziehen sich im Wesentlichen auf Unterricht mit Jugendlichen oder Erwachsenen. Es sei der Hinweis gestattet, dass die zwölf anregenden Beiträge nur summarisch behandelt werden konnten, und rein vom Standpunkt des Praktikers aus.

Deutlich profilieren sich darin die Tendenzen der Sprachdidaktik der letzten Jahre: Lockerung der gesamten Unterrichtspraxis, Beteiligung und Verselbständigung des Lerners, Abrücken von jeder starren Programmierung, eingeschränkte Rolle des Sprachlabors (SL), Verzicht auf Perfektion und durchgehende Korrektur, Betonung der kognitiven Seite des Sprachenlernens, Verwendung neuer Medien und Versuche mit neuen, zumal authentischen Lehrmaterialien.

So plädiert *H.J. Krumm* (Sprachlaborübungen für Fortgeschrittene und kommunikativer Fremdsprachenunterricht) für einen Unterricht, der die Intentionen des Studenten in Situation und Umwelt, nicht nur sprachliche Kriterien berücksichtigt. Erst die Trennung in eine manipulative und eine kommunikative Phase des Spracherwerbs schaffe das Transferproblem! Mannigfaltige Materialien in den verschiedensten Medien sollen dem Lerner zur Verfügung stehen, der seine eigenen Lücken und Fehler erfahren kann (kann er?). Interessante Beispiele von «Material-Paketen» illustrieren die Vorschläge. – Auch *B. Schneider* (Arbeitsformen im SL und das Prinzip der Individualisierung) wünscht kreatives, encodierendes Sprechen im Unterricht. Statt an Drills im SL glaubt er eher an die «schlicht imitative Übernahme» sprachlicher Elemente oder an die kommunikationsnäheren Hör-Verstehens-Übungen, vor allem mit authentischen Texten. Verknüpfung immer grösserer Syntagmen zum Ganzen und Aneignung charakteristischer Ausdrucksformen zur Situation sind Beispiele sinnvoller freierer Übungen. – *U. Eisenberg* (Zur Herstellung von Tonbandübungen für Fortgeschrittene) erläutert sein bereits bewährtes Programm «Deutsch sprechen – Deutsch verstehen», in dem das Tonband abwechselnd mit andern Medien seinen Platz hat. Bemerkenswert seine Überzeugung, dass ein Mehrzweckraum gerade so nützlich sein kann wie ein aufwendiges HSA-Labor.

H. Rongen (Situative SL-Übungen im Rahmen eines Korrektiv-

programms – Grammatik für Studierende der Anglistik) muss bei seinen Anglistikstudenten schon beträchtliche Sprachkorrektheit voraussetzen; hier ist die Frage «unbewusster oder kognitiver Spracherwerb» besonders akut (Systemfehler!). Wesentlich ist der illokutive Sprechakt, zu ihm führen nur situative Übungen. Höchst lebendige, raffiniert aufgebaute Beispiele freier Übungen folgen. – *J. David* (Sur quelques problèmes posés par la paraphrase d'énoncés «réels» en LL) stellt fest, dass in seinen früheren auf authentischen Texten basierenden Übungen zu wenig der Text, zu sehr die Satzanalyse eine Rolle spielte. Der neue Begriff der Paraphrase als Übungstyp, der nun echte kommunikative Kompetenz schaffen kann, wird erläutert und illustriert. – *Ph. Riley* (The LL: Implication of the functional approach) erörtert die Konsequenzen der Begriffsentwicklung von Diskursanalyse und kommunikativer Kompetenz für die Praxis. Er propagiert anstelle von Strukturübungen den «functional approach», der die sozialen und interaktionellen Elemente mit einbezieht. Er begründet ausführlich, warum das SL jedenfalls für Fortgeschrittene nichts taugt, höchstens mit Hörverständnisübungen, – denen aber auch noch das Visuelle fehlt, das einem Gespräch vielfach erst den Umriss gibt. Der Videothek gehört die Zukunft! – *R. O'Neill* (The Sonata Form of LL Materials) zerzaust ebenfalls die SL-Gläubigkeit, nennt aber zwei verbleibende Gebiete: Hör- und Geläufigkeitsübungen. Allerdings müssen sie a) den Lerner interessieren, b) ihm Einsicht ins grammatische System gewähren und c) die Strukturen einschleifen. Hierzu eignet sich eine etwas anspruchsvoll Sonatenform genannte Dreiteilung in einleitenden situativen Dialog, variierende Übungen dazu und vereinfachte Wiederholung.

L. Dickinson (A Student centred Approach to LL Methodology) will dem Lerner durch besondere Lehrtechniken Selbständigkeit verleihen; die Kasette eröffnet ja solche Möglichkeiten. Immerhin muss ein Vorbereitungsprogramm dem Studenten klar machen, was er besonders nötig hat, und ihm die phonologischen und strukturellen Unterschiede zwischen Muttersprache und Zielsprache verdeutlichen. Selbständigkeit (ev. sogar eigenes Aufnehmen von Übungsmaterial) ist das Ziel; aber der Monitor muss doch ständig verfügbar sein. Sehr einleuchtend ist die Idee eines speziellen «Projekts» für den Studenten, das er beim Durcharbeiten der verschiedenen authentischen Materialien im Auge behält, z.B. sucht er in jedem Text Charakteristika der gesprochenen Sprache (kein ganz eindeutiger Begriff!) oder Intonationsbesonderheiten. – *T.F. Johns* (Seminar Discourse Strategies: Problems and Principles in Role-Simulation) geht von Diskurs-

analyse aus und schildert dann das Unternehmen, dem Studenten das Nächstliegende, die «Seminarsituation» in all ihren Diskussions-elementen geläufig zu machen, bis er darin selbständig wird. Doch auch hier handelt es sich um fiktive Situationen, und es drängt sich angesichts des allgemeinen Rufes nach authentischen Situationen die Binsenwahrheit auf, dass es nun einmal eine Lernsituation gibt, die kaum je ganz authentisch sein kann! Aber auch *F. Debyser* (*L'utilisation de documents authentiques en vue du perfectionnement linguistique*) ist überzeugt, dass nur authentisches Material etwas taugt, vor allem da es echtes Interesse beim Lerner erregt. Sein Verfahren ist, mit den Lernenden ein Thema auszuwählen, für das dann ein vielseitiges «dossier» angelegt wird. Er klassiert den Inhalt in «documents motivation» (solche, die Gefühlsreaktionen hervorrufen), «documents linguistiques» (solche, die zu den adäquaten sprachlichen Formen hinführen) und «documents information» (rein informative), – die relativ unwichtigsten. Arbeit an derartigen Dokumentationen gibt dem Lerner das Gefühl echter Kommunikation. Dem Monitor empfiehlt Debyser ein Gleichgewicht zwischen nötiger Korrektur und Freilassen spontaner Äusserung (Ei des Kolumbus!). – Ebenfalls von der Verwendung authentischen Materials spricht *D. Eggers* (Sprachbezogene Landeskunde an Hand von Fernsehaufzeichnungen). Nach einer kritischen Untersuchung verschiedener Lehr- und Lesebücher, die den gestellten Ansprüchen nicht genügen, legt er einen reichen Katalog der verschiedensten Fernsehaufzeichnungen vom kulturhistorischen Vortrag und Kabarett bis zum Werbespot und Wetterbericht vor, die dann durch das Mittel verschiedenartiger Aufgaben (Hörverständnis, Kommentare, Protokolle, Satz-Systematik, Umformungsübungen) den Lerner zu echter Kompetenz führen. – Ganz von der «gesprochenen Sprache» geht *Ch. Edelhoff* aus (Bearbeitung von authentischen Hörtexten durch den Lehrer und ihre Verwendung im SL in der Sekundarstufe II). Er weist darauf hin, dass jetzt schon Transkriptionen authentischer Texte erhältlich sind, und plädiert für Training im Hörverstehen. Hören des Textes im SL und Analyse nach verschiedenen Charakteristika wie Tempowechsel, Zögern, Unterbrechen, Ellipsen, Wiederholung erlauben gründliches Eindringen in die Struktur eines natürlichen Gesprächs. Ein Plan des Unterrichtsablaufs mit einem solchen Text ist beigefügt.

Universität Bern
AAL des Instituts für Sprachwissenschaft
CH 3012 Bern

Ursula Zürcher-Brahn

Wulf, H.:

Sprachlaborkursbuch. Programme im Englischunterricht: Technik, Theorie, Erfahrungen und Empfehlungen, Paderborn, Schöningh, 1978, 327 S.

Veröffentlichungen zum Thema Sprachlabor sind keine Mangelware. So hat man den Einsatz dieses Mediums in den letzten Jahren unter technischen, didaktischen, methodischen und unterrichtsorganisatorischen Gesichtspunkten reichlich besprochen. Die vorliegende Publikation hebt sich von vergleichbaren Arbeiten dadurch ab, dass sie a) die apparative und didaktische Erörterung miteinander harmonisiert, b) eigene Unterrichtserfahrungen zur Grundlage der gesamten Argumentation macht, c) Erfahrungsberichte über rund 50 kommerzielle Laborprogramme enthält und d) den aktuellen Stand der Sprachlabordiskussion wiedergibt.

Die Sprachlabormethodik verzeichnete ja in den letzten Jahren erhebliche Fortschritte. Man spekuliert heutzutage weniger als früher über den uniformen Einsatz des Sprachlabors, sondern macht diesen abhängig von der entwicklungsbedingten anthropologischen Ausstattung der Lerner. Der Trend geht dahin, Sprachlabors in eine umfassende Unterrichtsorganisation einzuordnen und nicht mehr als eine 'losgelöste Innovation', eine Art Zusatzeinrichtung zu betrachten. «Entsprechend ist es für die Gesamtkonzeption des Sprachunterrichts erforderlich, dass die Sprachlaborarbeit als untrennbarer Bestandteil des Unterrichts integriert ist. Das bedeutet nicht, dass man die Laborarbeit der jeweils im Kontaktunterricht verwendeten Methode anpassen müsse, sondern umgekehrt» (108). Auf diesem Hintergrund sind die bislang immer noch vernachlässigte Messung mündlicher Leistungen im Sprachlabor, die Konsultierung auch des Labormaterials bei der Entscheidung für oder gegen ein Lehrwerk u.v.a.m. überfällig.

Im Bereich der Übungstypologie gewinnt die Einsicht langsam an Boden, dass auch das Hörverstehen systematisch geübt werden kann und inhaltsbezogene Übungen mehr Erfolg versprechen als rein formale Drills. Zwar lehnt H. Wulf ganz zu Recht eine Polarisierung von Habitualisierung und Situativität ab, doch sollte für die Aufbereitung von morphosyntaktischen auditiven Übungsmaterialien gelten: Responses, welche sich nicht kontextualisieren lassen, sind im Sprachlabor fehl am Platz.

An einigen Stellen erscheinen mir H. Wulfs Anschauungen allzu apodiktisch. So beispielsweise dort, wo er behauptet, der Sprachbe-

haviorismus erkenne keine kognitiven Prozesse beim Spracherwerb an, oder dort, wo er die Konferenzschaltung als gänzlich überflüssige Einrichtung betrachtet. Jene Unterscheidung, wonach das Programmierete Lernen neuen Wissensstoff vermittele, im Sprachlabor hingegen bereits bekannte Stoffe geübt würden, ist m.E. ebenso unhaltbar wie die Überzeugung, das Sprachlabor gebe jedem Schüler die Möglichkeit «zu zehnminutenweisem kontrolliertem Sprechen» (43). An welche Klassenstärke denkt denn H. Wulf? Schliesslich bezweifle ich auch H. Wulfs These, wonach ein HSA-Labor es unnötig macht, «dass die aufsichtsführende Person der gewohnte Sprachlehrer ist oder, im Falle von reiferen Lernern, eine Aufsichtsperson überhaupt notwendig wird» (47).

Die Effektivität des Sprachlabors wird wiederholt thematisiert. Aber vielleicht hätte man dieser Fragestellung doch besser ein in sich geschlossenes Kapitel reserviert. Neuere unterrichtstechnologische Entwicklungen hingegen – ich denke an das IFLES-Projekt (Individualisiertes und flexibles Sprach-Lern-System) – konnten wohl aus redaktionstechnischen Gründen nicht mehr berücksichtigt werden.

Das Literaturverzeichnis liesse sich bei einer Überarbeitung leicht von überflüssigem Ballast befreien. Zu meiner Überraschung vermisse ich aber die wichtige Arbeit G. Desselmanns zur Übungsgestaltung im Sprachlabor.

Trotz dieser Kritikpunkte steht fest: die vorliegende Veröffentlichung gehört in die Fachbibliothek des Fremdsprachenlehrers.

Universität Bonn
Sprachlernzentrum
D 5300 Bonn

Wilfried Heindricks

Dausendschön-Gay, U.:

»Ah oui? Tu connais pas un tel?«. Textlinguistische Untersuchungen zum französischen Indefinitartikel, Forum Linguisticum, Frankfurt a.M. usw., Lang, 1977, 173 S.

Seit Weinrichs textlinguistischen Analysen des Artikels, des bestimmten und unbestimmten, blieb noch eine Beschreibungslücke vorrangig zu füllen, deren sich die vorliegende Publikation annimmt. Zwar berücksichtigen die Grammatiken der französischen Sprache die Indefinita, aber ohne zu klären, ob es sich hierbei um Artikel oder Adjektive handelt. Und auch die Behandlung der Indefinita in der Prä-

dikatenlogik stösst infolge der Satzbegrenztheit und der im Vergleich zu prädikatenlogischen Operatoren zahlreicheren natürlich-sprachlichen Artikel auf Schwierigkeiten.

Textlinguisten hatten die Verweisungsfunktion als gemeinsames Merkmal von bestimmtem und unbestimmtem Artikel hervorgehoben und somit die grundsätzlichere Fragestellung, inwieweit nämlich «die für den bestimmten und den unbestimmten Artikel gültigen Determinationsleistungen in gleicher Weise auch für die übrigen Mitglieder der Funktionsklasse Artikel gelten» (34), vorbereitet. Dausendschön-Gay wählt ein aszendentes, vom Satz zum Text aufsteigendes Beschreibungsverfahren, ohne allerdings die so implizierte Definition des Satzes als 'Nicht-Text' zu erörtern. Indefinit wird satzgrammatisch als 'der Zahl nach nicht festgelegt', textlinguistisch als Synonym für 'neueinführend' bestimmt. Die Artikelklasse der Indefinita ist in sich nicht einheitlich. Deshalb schlägt der Autor eine übergeordnete Unterscheidung zwischen anaphorischen und neueinführenden Artikeln und eine nachträgliche Bildung von Unterklassen vor. Der Analyse liegt ein Korpus teils mündlicher, teils literarischer Texte zugrunde, was eigentlich den Vergleich der Auftretensmodalitäten von Indefinita in Laut- und Schriftsprache erlaubt hätte.

Dausendschön-Gay geht davon aus, «dass ohne grössere Übertragungsschwierigkeiten die hier erfolgte Beschreibung der Indefinita die Grundlage neuer Grammatikkapitel für den nicht linguistisch geschulten Rezipienten sein können und dass der Fremdsprachendidaktiker auf ihrer Grundlage neue Lehr- und Lernstrategien für den Umgang mit den Indefinita der französischen Sprache entwickeln kann» (10, 11). Aber ist für dieses Unternehmen der umgekehrte Schritt von der Analyse und Diagnose tatsächlicher Fehler beim Gebrauch der Indefinita über eine Hypothesenbildung bis hin zur Fehlerprophylaxe nicht erfolgversprechender?

Universität Bonn
Sprachlernzentrum
D 5300 Bonn

Wilfried Heindricks

Vuille, M.:

Les maîtres d'école. Analyse sociologique de la situation professionnelle des instituteurs: à la lumière de l'exemple vaudois, Delta, Vevey, Coll. «Sociologie en Suisse», 1978, 241 p.

La sociologie de l'éducation a déjà produit un nombre considérable de textes relatifs aux fonctions et aux objectifs de l'école dans notre société. Les plus récents – produits durant ces dix ou quinze dernières années – sont devenus des classiques de la problématique socio-éducative: d'Isambert-Jamati, de Bourdieu et d'autres, à Snyders, Hallak ou Perrenoud en passant (toujours sans ordre chronologique) par Bernstein, Young ou Touraine, tous ont souligné le rôle de l'école dans la reproduction des structures hiérarchisées de la société industrielle avancée. Mais pour son étude, M. V. a choisi de ne pas suivre ce qu'il nomme «la voie royale des idées et des prises de position théoriques ou politiques sur le système scolaire» (p. 10). Il fixe plutôt son attention «sur les conditions matérielles et non matérielles de la pratique du métier d'instituteur» (ibid.). Plus précisément, il vise, par une «démarche actionnaliste, génétique et dialectique, la stratégie des acteurs sociaux et les scènes sociales où ont lieu leurs échanges, leurs interactions, leurs affrontements . . .» (p. 195). Enfin, le commentaire que M. V. propose de la position épistémologique qu'il adopte traduit du même coup une intention méthodologique à laquelle la qualité remarquable de l'ouvrage doit beaucoup: «l'analyse des lieux et des dispositions de domination et de pouvoir dans nos sociétés est toujours problématique (. . .); il est de ce fait nécessaire d'accepter au départ une forme de non savoir pour mieux découvrir, au-delà des structures et des règles formelles, au-delà des institutions et des organisations apparentes, les vrais groupements, les vrais clivages et les vrais enjeux en tenant compte des particularités du champ étudié.» (p. 192)

Sociologue de l'action (avec, ici, l'incomparable avantage de n'y être point impliqué), M. V. pose en permanence les faits d'observation issus d'une réalité institutionnelle dans une relation dialectique avec l'argumentation sociologique au sens large. Le débat engendre ainsi des analyses ou des constats dont la pertinence lève d'un seul coup l'énorme ambiguïté de tout un système scolaire. Le fait que ce système soit, en l'occurrence, vaudois, a-t-il dès lors une importance? Y aurait-il tant de différence entre les statuts respectifs des maîtres de nos cantons romands – ou même d'ailleurs – que l'étude de M. V. doive être taxée de régionale avec tout ce qu'une telle étiquette impli-

que de restrictif? Notre expérience nous incite au contraire à reconnaître à l'ouvrage un caractère sinon universel, du moins largement significatif des principes et des structures à quoi se reconnaissent nos systèmes scolaires occidentaux. Car l'image qu'on s'y fait du maître d'école – et qu'on a voulue telle – est bien celle d'un «homme unidimensionnel», plus affectif qu'intellectuel, moralement irréprochable, ayant intériorisé les normes et valeurs propres aux classes moyennes, à la fois serviteur obéissant (de l'Etat) et maître absolu (de ses élèves) (. . .)» (p. 86). Tel est le portrait «idéal» qui se dégage des discours des directeurs d'E. N. ou des chefs de D. I. P. aux nouveaux brevetés. Mais aux propos des autorités s'opposent les jugements des anciens élèves, et dans un tel rapport, les premiers assurent l'anecdote et le folklore. Car le maître d'école, isolé dans et par le système même qui l'a formé rend compte de sa problématique en des termes autrement moins dérisoires. Rien d'étonnant dès lors que les conflits surgissent d'un niveau à l'autre de la hiérarchie institutionnelle, conflits par ailleurs significatifs de l'intrication de leurs mobiles: politiques, sociaux, économiques, culturels ou ethniques, professionnels, etc. Les trois événements qu'analyse M. V. (la grève des enseignants lausannois, les mesures étatiques visant à pallier la pénurie et la question de la Réforme de l'école vaudoise) sont à ce titre exemplaires. Ce sont là trois actes d'un jeu collectif, dramatique et théâtral, trois moments de désordre dans un «ordre social» habituellement perçu comme allant de soi et mécaniquement reproductible. Or, note M. V., «rien n'est mécanique dans le maintien ou le changement d'une institution-organisation sociale . . .» (p. 195). Ce qui est en cause, c'est «le résultat d'un travail, de la mise en oeuvre et de la réalisation de projets collectifs, du rapport des forces entre les classes sociales, de l'intervention de groupes d'acteurs dominants et d'acteurs dominés sur les scènes où se prennent les décisions de politique scolaire» (ibid.).

Par la méthode de travail adoptée, par la vue épistémologique de son champ d'action, M. V. produit là une étude impressionnante et quasi exhaustive du statut du maître d'école primaire. Le concept de «sociologie de l'action» prend tout son sens à la lecture de pages pleines de réalité, c'est-à-dire d'humanité. Ce livre nous semble exemplaire et devrait être lu par tous ceux qui, à un titre ou à un autre, sont concernés par l'école, par sa sociologie et par son avenir.

Ecole normale cantonale
CH 2000 Neuchâtel

Charles Muller