

**Zeitschrift:** Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée  
**Herausgeber:** Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée  
**Band:** - (1980)  
**Heft:** 31

**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:** 24.12.2025

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

## Comptes rendus

Jeffers, Robert J. et Ilse Lehisté:

**Principles and Methods for Historical Linguistics**, Cambridge (Mass.), M.I.T. Press, 1979, 209 p.

Cet ouvrage est l'une des meilleures introductions à la linguistique historique qui existe actuellement, et les quelques critiques qu'on peut y adresser sont peu de choses en regard des qualités de cette synthèse à la fois très complète, fort bien documentée et d'une lecture aisée. Plutôt que de prendre parti pour une théorie déterminée, les auteurs abordent les principaux problèmes en présentant et en comparant les idées des linguistes du XIX<sup>e</sup> siècle (SAUSSURE<sup>1</sup>, les néogrammairiens), des structuralistes américains et européens, de la théorie générative et de la phonologie naturelle – cette dernière n'étant d'ailleurs qu'un développement de la phonologie générative, ce qui ne ressort pas clairement à la lecture du texte.

Bien que les exemples soient empruntés presque exclusivement à l'indo-européen et au finno-ougrien (exception faite des passages consacrés à l'écriture au ch. 10), il s'agit bien d'une introduction à la linguistique historique dans son acception la plus large: outre les chapitres sur le changement phonétique, élément central en diachronie, on y trouve des chapitres sur la morphologie, la lexicologie, l'influence des contacts de langues, et même sur la syntaxe – domaine longtemps négligé dans les études historiques pour des raisons bien décrites par J. et L. L'importance accordée à la méthodologie et à la recherche d'explications fait de ce livre bien plus qu'une énumération de données et de concepts.

Soulignons que la lecture de J. et L. présuppose un minimum de connaissances en linguistique générale, et que le glossaire terminologique des p. 173–187 n'est qu'un rappel de notions supposées familières; les termes techniques n'y sont définis que succinctement et malheureusement sans renvois au corps du texte, mais l'index général (p. 195–209) peut pallier dans une certaine mesure cet inconvénient. Regrettons aussi que la bibliographie générale (p. 189–193) ne reprenne pas tous les titres cités à la fin de chacun des chapitres, et que les dates de publication mentionnées ne soient pas toujours celles de la première édition<sup>2</sup>.

1 *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes*; cet ouvrage ne figure malheureusement pas dans la bibliographie générale de J. et L., et les indications bibliographiques données à la p. 54 sont inexactes.

2 L'ouvrage important de R. ANTTILA, *Analogy*, cité comme manuscrit non publié, a en fait paru en 1977 (La Haye, Mouton).

Les erreurs et coquilles sont peu nombreuses et pour la plupart insignifiantes. Pourtant, p. 12, le sanskrit *nīḍa* est incorrectement noté *nīda*, et p. 30 le grec *thyra* est transcrit *tyra*, alors que dans les deux cas la différence est essentielle à la démonstration. A la p. 29, dans le «tableau généalogique» des langues indo-européennes, on s'étonne de ne pas voir figurer le sanskrit, d'autant plus que la confusion entre cette langue et la proto-langue indo-européenne est encore assez répandue. Quelques exemples sont erronés, ainsi la disparition supposée du mot «serpent» en grec ancien (p. 132), alors que le vieux mot *ophis* est attesté chez de nombreux auteurs et qu'il est à l'origine du grec moderne *phidi*. De même, il est inexact d'affirmer, dans le chapitre consacré aux sources philologiques (p. 170), que le Rig-Veda n'a été fixé par écrit qu'au XIX<sup>e</sup> siècle.

Mais les mérites de ce livre l'emportent de beaucoup sur ces petites imperfections. L'accent mis sur la méthode historique, comparative ou interne, et sur les objectifs de la recherche diachronique permettra au lecteur de mieux situer la linguistique historique par rapport à la linguistique générale. Les auteurs insistent sur la nécessité de ne reconstruire que des formes ou des structures ayant une vraisemblance du point de vue synchronique (v. la discussion du système phonologique indo-européen au ch. 2), et aussi sur la nécessité de chercher des explications du changement linguistique. Ainsi, loin de n'être qu'une description de phénomènes diachroniques, la linguistique historique contribue à l'élaboration d'une véritable théorie du langage, et donc des universaux du langage. Selon l'image de KIPARSKY<sup>3</sup>, le changement linguistique nous fournit une fenêtre sur des aspects du langage qu'il est difficile d'étudier en synchronie.

Toutes ces questions sont présentées de façon très claire dans le livre de J. et L., dont on ne peut que recommander la lecture à ceux qui souhaitent se faire une idée actuelle de la linguistique historique.

16, place du Vallon  
CH 1005 Lausanne

Christian Rubattel

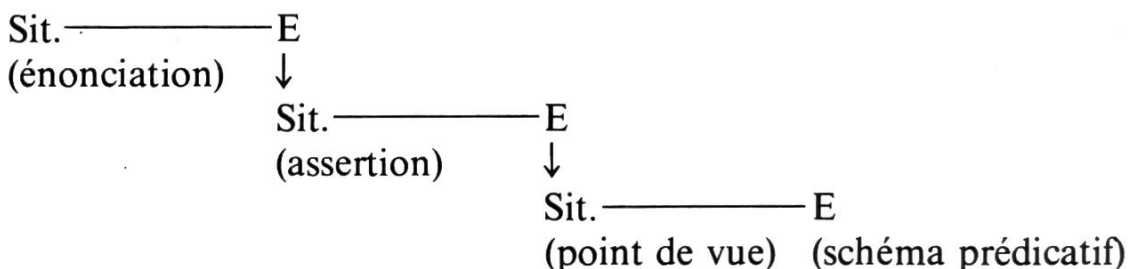
3 P. KIPARSKY; «Linguistic Universals and Linguistic Change», in E. BACH et R.T. HARMS (ed.): *Universals in Linguistic Theory*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968, p. 174.

Fuchs Catherine, Anne-Marie Léonard:

**Vers une théorie des aspects. Les systèmes du français et de l'anglais,**  
Paris, Mouton, 1979, 399 p.

Si l'ouvrage de C. FUCHS et de A.-M. LÉONARD met en évidence le rôle fondamental des aspects même dans des langues dites non-aspectuelles comme le français, il va bien au-delà d'une étude comparative qui chercherait à réduire, en dernière analyse, différents systèmes de langues à un seul pris comme référent. Aussi, plus encore qu'une étude originale et approfondie de l'aspect, la tentative des auteurs est-elle avant tout une recherche théorique développée sur une conception du langage comme activité de *production-reconnaissance interprétative*.

Cette prise de position amène les auteurs à reconsidérer le classement traditionnel des formes verbales qui, s'appuyant sur des critères temporels, se trouve incapable de rendre compte de certaines productions fortement aspectuelles. Les catégories de la grammaire sont des *a priori* extérieurs à l'énonciation dont il faut se dégager pour faire apparaître les fonctionnements effectifs. C'est dire que le rôle des sujets par rapport à l'énonciation est central dans cette redistribution des temps morphologiques à travers une dynamique des degrés d'actualisation, l'implication ou la non-implication du sujet énonciateur déterminant deux plans énonciatifs, cadre de l'analyse: le plan du descriptif et le plan du constatatif qui traduisent la relation entre la situation d'énonciation (*Sit.* =  $\mathcal{S}$  sujet de l'énonciation, T moment de l'énonciation) et l'énoncé (*E* =  $\mathcal{E}$  sujet de l'énoncé, T moment de l'énoncé). A partir d'une telle relation initiale, les auteurs font apparaître par glose ou paraphrase des méta-opérateurs entrant dans la construction de situations méta-linguistiques qui constituent des niveaux où chaque E peut devenir *Sit.* pour un E d'indice supérieur,



Un repère devenant à son tour repéré pour un autre repère. Ce sont ces positions relatives, mobiles, des éléments qui assurent la dynamique du système et rendent compte de la variété, de la complexité, voire de l'ambiguïté des énoncés. Les repérages se font sur les sujets (énonciateur,



asserteur, du point de vue, thématisé) et sur les moments qui leur correspondent. C'est la mesure entre les écarts: identification/non-identification des sujets, coïncidence/non-coïncidence des moments, qui calcule l'aspect, le temps, la modalité qui sont, avec la diathèse, interactifs.

Ces opérations de *repérages énonciatifs* sont complétées par des *opérations prédictives* faisant appel aux mêmes opérateurs et aussi aux notions de *relation primitive* et de *schéma de lexis* empruntées à A. CULIOLI. Elles s'appliquent aux ultimes éléments de niveau E<sub>2</sub> et traitant de la diathèse montrent ses liens avec l'aspect.

Enfin, d'autres oppositions aspectuelles apparaissent au niveau de la relation primitive: ces nouvelles oppositions ne diffèrent des autres que par le niveau auquel elles s'exercent et constituent les types de procès: *type état*, *type processus*, définis linguistiquement et non intuitivement.

Il n'est fait mention ici que des grandes lignes d'un ouvrage extrêmement circonstancié – qui, par ailleurs, demande une certaine «fréquentation» de A. CULIOLI –, et une multitude de formules et d'exemples montrent le détail de l'application de la théorie. L'approche n'évite pas toujours l'écueil de l'analyse linguistique de la phrase: certaines ambiguïtés traitées au niveau de la phrase ne tiendraient pas une fois le contexte restitué. Cependant glose et paraphrase palient cette limitation et sont l'outil privilégié pour le passage de l'énoncé aux niveaux méta-linguistiques. Ce travail au niveau méta-linguistique entre dans une recherche plus générale sur des universaux de *fonctionnement* où n'entreront que des opérateurs et des relations sans charge sémantique. De cette recherche théorique C. FUCHS et A.-M. LÉONARD tirent un certain nombre de «formes» vides de «substance», propres à rendre compte des réalisations particulières de l'aspect dans une langue quelconque.

Centre de Recherches sémiologiques  
Université de Neuchâtel  
Clos-Brochet 30  
CH 2000 Neuchâtel

Joëlle Chesny

Vandeweghe, Willy und Marc Van de Velde (Hrsg.):

**Sprachstruktur, Individuum und Gesellschaft.** Akten des 13. Linguistischen Kolloquiums, Gent 1978, Band 1, IX und 383 S.;

**Bedeutung, Sprechakte und Texte.** Akten des 13. Linguistischen Kolloquiums, Gent 1978, Band 2, XII und 404 S., Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1979

Was bringt eine Tagung mitteleuropäischer Linguisten am 21. Jahrestag der «Syntactic Structures», dem Geburtsdatum der TG?

In der gegenwärtigen Linguistik dürfen u.a. zwei Tendenzen hervorgehoben werden. Die eine wird von der Einsicht getragen, dass Theoretische oder Modellinguistik sowie die grammatikalische Beschreibung von Einzelsprachen einerseits und das weite Gebiet, das ich in EBNETER (1976) *Angewandte Linguistik* nannte, ein Kontinuum darstellen. In neueren Publikationen heissen die beiden Pole des Kontinuums Theoretische Linguistik und Sprachlehrforschung, während der dazwischenliegende Bereich entweder als Angewandte Linguistik zusammengefasst oder die Intersektionsdisziplinen einzeln aufgereiht werden. Die andere Tendenz ist die kritische Infragestellung des in den ersten zwanzig Jahren im Bereich des Generativismus Erreichten unter dem Zwang zu immer adäquaterer Beschreibung von Sprache.

Beide Tendenzen prägen die Akten des 13. Linguistischen Kolloquiums. Auf einen Abschnitt «Theorie und Methodologie» folgen im 1. Band syntaktische, phonologische und morphologische Problemstellungen, dann Sozio-, Psycho-, Angewandte und Übersetzungslinguistik, im 2. Band Semantik, Pragmatik und Textlinguistik. Wenn bei dieser Einteilung des Stoffes, die seit dem 10. Linguistischen Kolloquium gilt, die Abtrennung einer semantischen Domäne u.a. auch aus wissenschaftshistorischen Gründen verstanden werden kann, wäre in Zukunft ein Neuüberdenken der Anordnung sowohl von der Gesamtstruktur her als auch in bezug auf die Zuweisung der Beiträge wünschenswert. Was hier z.B. mit «Angewandter Linguistik» betitelt wird, ist heute «Sprachlehrforschung».

Im Kapitel über «Theorie» – der Zusatz «Methodologie» erübrigt sich – verdienen die Beiträge von BOSCH, BOSSUYT, BUNGARTEN und DEIMER Beachtung.

BOSCH untersucht im Gefolge von LAKOFF Vagheit und Ambiguität von Prädikaten. Kann in *John hit the wall and so did Fred* das eine Anschlagen unintentional und das andere intentional sein, oder müssen beide gleichartig sein? Anders gesagt, ist *hit the wall* ambig, bivalent oder monovalent, vage? Es ist die alte Frage des Lexikologen, ob zwei *hit*, d.h.

zwei Semanteme anzusetzen sind oder ein einziges, polysemes *hit*. Nach LAKOFF ist die VP-Tilgung mit *so did* im Englischen nur bei Nicht-Ambiguität möglich und ist somit ein Test zur Differenzierung von Ambiguität und Vagheit. Ein deutsches Beispiel: *Ich schlug an die Türe unserer Kabine und später auch meine Frau* ist entweder [-intentional] z.B. bei hohem Seegang oder [+intentional], wenn die Türe verklemmt ist. B. postuliert hingegen für VP-Tilgung nicht semantische, sondern interpretative Identität, wobei er die Interpretation eines Prädikatausdruckes mit dessen Referenz, d.h. mit dessen Begriff im Sinne FREGES gleichsetzt. Die Identität der prädikate in *S and so* AUX NP-Konstruktionen würde danach auf der Identität der enthaltenen Begriffe beruhen. Vagheit liegt vor, wenn eine formal identische Kette auf Verschiedenes referiert. LAKOFFS Test sagt also nur verschiedene Referenz aus. Ambiguität hingegen ist durch die Bedeutung im Sinne FREGES bedingt. Das alte Problem der Unterscheidung zwischen Poly- und Monosemie, zwischen Vagheit und Ambiguität, ist damit aber nicht gelöst, sondern nur verschoben. Im Falle des obigen Beispieles ginge es um den Entscheid, ob Intentionalität zur Referenz oder zur Semantik gehört. BOSCH gesteht, dass der Entscheid weiterhin auf intuitiven Urteilen des Sprachbenutzers beruht. Der Beitrag betrifft ein altes semantisches Problem.

BOSSUYT schliesst an die gegenwärtige Diskussion über Kompetenz und Performanz an. In der klassischen Konzeption enthält die Kompetenz das System; neuere Theorien postulieren Systeme für die Gesamtperformanz oder für Perzeption und Produktion getrennt, mit oder ohne Kompetenzsystem. Auf grund des neurologischen Befundes entscheidet sich B. für letztere Konzeption, was zur Folge hat, dass die TG zu einer taxonomischen Grammatik wird. Die für das Doppelsystem angeführten psycholinguistischen Prozesse finden sicher allgemeine Zustimmung; solange uns aber keine umfassende Beschreibung der beiden Systeme geliefert wird, liegt die Beweislast bei den Vertretern von Performanzsystemen.

BUNGARTEN diskutiert eingehend die sprachliche Intuition, DEIMER den Einbau des Adverbiale in die grammatikalische Logik.

Bei Beiträgen wie denjenigen von RETTIG und von LEVETZOW kann man sich fragen, ob die Tradition der zensurlosen Auswahl beim Linguistischen Kolloquium aufrecht erhalten werden soll. Der ursprünglich wissenschaftspolitisch gerechtfertigte Verzicht auf Selektion ist heute nicht mehr am Platz.

Im Abschnitt Syntax greift BUYSSCHAERT das Problem der Klassifikation des Adverbiale auf und entscheidet sich für die dependenzgrammatikalische Differenzierung in Ergänzungen und Angaben. Ein wenig be-

arbeitetes Phänomen nimmt JANSEN auf. Es handelt sich um die Reduktion der Klammerkonstruktion aus Modalverb + PP + Infinitiv durch Ausklammerung der PP im gesprochenen Holländischen, in deutscher Entsprechung *Ich kann am Sonntag nicht kommen* → *Ich kann nicht kommen am Sonntag*, wobei J. sich auf den auslösenden Faktor beschränkt. Von grossem Interesse wäre die linguistische Darstellung im Rahmen einer TG im Vergleich mit Sprachen, die nur eine Variante kennen. LENERZ zeigt anhand der Einordnung der Regel für das periphrastische englische *do*, dass diachrone Betrachtungen den Ausschlag bei der Auswahl aus verschiedenen, gleichzeitig sich anbietenden Regeln geben können. ROTHKEGEL schlägt ein neues Regelwerk für die Subjektilgung in Infinitivsätzen vor. Auch die weiteren syntaktischen Beiträge verdienen Beachtung.

Die Phonologie ist nur durch einen Artikel vertreten, die Morphologie durch zwei.

Die Abschnitte über Sozio-, Psycho-, Angewandte (sprich Sprachlehrforschung) und Übersetzungslinguistik weisen in symptomatischer Weise die traditionelle Heterogenität dieser Intersektionsbereiche auf. Sie enthalten nur wenige Beiträge, ausgenommen die Psycholinguistik. Bezeichnend für die gegenwärtige Lage in letzterem Gebiet ist, dass sechs von den sieben Vorträgen sich mit Spracherwerbs- und Lernpsycholinguistik befassen.

Das Kapitel Semantik in Band 2 behandelt vorwiegend Probleme in Zusammenhang mit der Syntax, so dass es mit der Syntax des 1. Bandes überlappt. Im Vordergrund der Thematik stehen die Operatoren, so die Negation (BAGHDIKIAN), Quantoren (HAMANS), Konjunktionen (KOHRT), Gradpartikel (ROMBOUTS, VANDEWEGHE). Bei den belgischen Beiträgen macht sich ein Trend zum Funktionalismus bemerkbar. Gesamthaft gesehen stehen in der Syntax semantisch orientierte Einzelprobleme im Vordergrund.

Im Kapitel Pragmatik herrscht die Auseinandersetzung mit der Sprechakttheorie vor. Neben Analysen einzelner Sprechakttypen wie Insistieren, Permissive, sind von besonderem Interesse die Diskussionen über das Verhältnis zwischen Textsorten und Sprechakttypen (KLEIN), die Methode der Sprechaktanalyse (NIKOLAUS), die direkten und indirekten Sprechakte (VAN DER AUWERA, SÖKELAND). Das Kapitel Textlinguistik enthält u.a. einige Beiträge aus der PETÖFI-Schule.

Die Schwerpunkte des 13. Linguistischen Kolloquiums liegen somit bei der semantisch orientierten Syntax, bei der Spracherwerbs- und Sprachlernpsycholinguistik und der Sprechakttheorie. Der Gesamtrahmen der aufgenommenen Problematik entspricht einem Sprachmodell,

das auf der Satzebene der Standardtheorie mit semantischem Ausbau und auf den höheren Stufen der Pragmatik und Textlinguistik verpflichtet ist.

Sprachlabor  
der Universität Zürich  
Rämistrasse 74  
CH 8001 Zürich

Theodor Ebner

### *Bibliographie*

EBNER, Theodor (1976): *Angewandte Linguistik. Eine Einführung*. Band 1: Grundlagen.  
Band 2: Sprachunterricht, München, Fink UTB.



Freudenstein, R. (ed.):

**Language learning. Individual Needs. Interdisciplinary Co-operation. Bi- and Multilingualism.** Lucerne Congress Report of the Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV), Brussels, AI-MAV-Didier, 1978, 230 p.

Dieser Bericht des Luzerner Kongresses 1978 der FIPLV gibt in den Originalsprachen gekürzt wiedergegebenen Hauptreferaten und den knappen englischen Zusammenfassungen der Diskussionen ein Bild von der Vielfalt der unter dem Leitthema behandelten Probleme des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen (s. *Bulletin CILA* 28, 90–92). Es zeigt sich, dass in den letzten Jahren vor allem die Lernvorgänge, die Lernbedürfnisse und die Interaktion Lehrer-Lerner Gegenstände der Forschung und der praktischen Erprobung waren. Dem Kongressprogramm entsprechend gliedern sich die Referate in drei Gruppen:

- I. Bedürfnisse des Lerners,
- II. Zusammenwirken der Forschungsrichtungen und Unterrichtsfächer,
- III. Zwei- und Mehrsprachigkeit.

Auf die meisten Referate folgt eine Kurzbibliographie. Wir geben hier Hinweise über den Inhalt.

1. EUGEN EGGER: *Sprachen lernen: Bedürfnisse des Individuums in verschiedenen Lebens- und Lernsituationen* (S. 9–16).

Das wird illustriert mit dem Beispiel des Fremdsprachenunterrichts in der Schweiz mit dem aktuellen Problem des Frühbeginns des Unterrichts der ersten Fremdsprache und dessen Koordination in den vier Sprachgebieten. Wie kontrovers gerade diese seit Jahrzehnten diskutierte Frage ist, geht zwar nicht aus dem Referat, wohl aber aus Stellungnahmen von Schulleuten der Ostschweiz in der Neuen Zürcher Zeitung vom 2.3.79 und vom 1.4.79 hervor.

2. FRANÇOIS DEBYSER: *Peut-on accorder les besoins de l'étudiant et ceux de son futur employeur?* (S. 17–25).

Eine bejahende Antwort auf diese Frage ist nicht von vornherein gegeben. Zuerst müssen Bedürfnisse und Lehrziele umschrieben sein. Das ist eher möglich für erwachsene Lerner, aber schwierig für die Schulen, wo die Übereinstimmung zwischen Lehrbedürfnissen und Lehrzielen zwar postuliert, aber nicht verwirklicht ist. Schon erfasst hat man Kom-



munikationsnotwendigkeiten verschiedener Gruppen von Lernern und dabei festgestellt, dass sich die breit aufgefächerten Kommunikationsbedürfnisse verschiedener Berufsgruppen nicht nur beim Wortschatz sondern auch bei einer grossen Zahl verschiedener Sprechsituationen differenzieren. So müssen auch innerhalb einzelner Berufe ganz verschiedene Situationen berücksichtigt werden. so z.B. beim Arzt, der verschiedene Ebenen der Fremdsprache braucht, je nachdem er Patienten oder Studenten oder Kollegen oder Angehörige anderer Berufsgruppen als Gesprächspartner hat. Die einschlägigen, im Auftrage des Europarates durchgeführten Untersuchungen von D. COSTE, L. PORCHER und R. RICHTERICH weisen berufliche, erzieherische, persönliche, institutionelle und politisch-gesellschaftliche Bedürfnisse nach. Dabei tauchen im Laufe der sozialen Entwicklung neue Bedürfnisse auf, während andere in den Hintergrund treten. Die Bedürfnisanalyse hat sich daher nicht nur immer wieder neuen Stufen des Lernvorgangs, sondern auch ständig neuen gesellschaftlichen Situationen anzupassen. In diesem Zusammenhang erweist sich das System der 'Unités capitalisables' (s. Referat van Ek, S. 27–39 hienach) als Koordinationslösung. Doch bleibt noch eine lange Reihe von Fragen offen (S. 22, 26).

3. JAN VAN EK: *The Unit Credit System as a Possible Link Between Various Forms of Teaching* (S. 61–74).

Dieses vom Europarat geförderte Projekt ist in verschiedenen seiner Publikationen bekannt gemacht und vielerorts schon diskutiert worden. In der an das Referat anschliessenden Diskussion wurde betont, dass es sich dabei nicht um ein überall verwendbares fertiges Rezept für die Planung des Fremdsprachenunterrichts handle, vielmehr um Richtlinien für die Lösung der sich unter verschiedenen lokalen Bedingungen stellenden Probleme.

4. AUGUST FLAMMER, WERNER GUTMANN: *Individualisiertes Lernen, Möglichkeiten und Grenzen im Klassenzimmer und ausserhalb* (S. 41–58).

Auf eine sorgfältige Begriffsanalyse folgen Berichte über die experimental-psychologische Erfassung der genannten Möglichkeiten. Wird durch individualisierten Unterricht bei überdurchschnittlich begabten Lernern eine Leistungssteigerung, bei weniger begabten eine Reduktion von Frustration und Langeweile erreicht? Tritt Überforderung ein? Selektionskriterien und Individualisierungsmethoden wurden untersucht. Die Ergebnisse weisen Grenzen nach. Reiche Bibliographie.

5. LOTHAR HOFFMANN: *Überbrückung der Kluft zwischen Ausdrucksmöglichkeiten und Interessebereich* (S. 61–74).

Welche Kommunikationsmöglichkeiten muss der Fremdsprachenunterricht zur Lösung von Kommunikationsaufgaben im Interessebereich des Lerners vermitteln? Die Verringerung der Kluft zwischen Ausdrucksmöglichkeiten und Kommunikationsbedürfnissen im Interessebereich des Lerners ist das wichtigste Anliegen dieses Unterrichts. Ihm entsprechen Lehrmaterialien, die auf einer systematischen Erfassung der Lernbedürfnisse, auf der Frequenz und der Disponibilität der Strukturen und auf einem ausgewogenen Verhältnis zwischen Automatisierung und Bewusstheit beim Lernvorgang beruhen. Diese Konzeption wird mit Beispielen aus der Ausbildung der Fremdsprachenlehrer in der DDR illustriert. Man erkennt, dass die fachsprachliche Ausbildung grosses Gewicht hat.

6. JAMES ALATIS: *Language Teaching Possibilities for Inter-Disciplinary Co-operation* (S. 79–92).

Eine idealistisch-humanistische Zielsetzung für den Fremdsprachenunterricht liegt diesem Referat zugrunde. Sie berücksichtigt die Ergebnisse der angewandten Linguistik, Soziolinguistik und der Psycholinguistik und setzt ein Zusammenwirken sowohl bei der Erforschung der wissenschaftlichen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts als auch eine Kooperation der verschiedenen Unterrichtsfächer in der Praxis voraus.

Die Curricula müssen die Kultur, die Landeskunde, das soziale Verhalten des Volkes, dessen Sprache man lernt, einschliessen. Stoffauswahl und Methoden sollen schülerzentriert sein. Das Lehrziel umfasst neben kommunikativer Kompetenz auch die Fähigkeit des Lerners zu eigener Wertung und zur Entwicklung seiner Persönlichkeit. ALATIS zeigt Möglichkeiten der interdisziplinären Zusammenarbeit und illustriert sie mit Beispielen aus der Sozio- und Psycholinguistik und aus der Kulturgeschichte. (Bibliographische Angaben im Text). Die Betrachtungen des Verfassers sollten in die Diskussion der Reform des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachenlehrerausbildung einbezogen werden. Er sagt (S. 87):

«Das Lernen von Sprachen kann nicht auf eine audio-linguale oder eine ausschliesslich kognitive Erfahrung beschränkt werden. Sprache ist das Medium unserer Existenz, das Werkzeug, das uns das Verständnis unserer Umwelt erschliesst, das uns zu kämpfen, zu lieben und zu loben erlaubt. Sprache ist nicht ein Element, das an irgendeinen präexistenten menschlichen Zustand angefügt oder ihm aufgefropft wird; nein, Sprache macht das Wesen des Menschen überhaupt aus, sie ist sein Verhalten und seine Welt. Sprache bestimmt

jeden Aspekt persönlicher Erfahrung. Das kognitive, psychomotorische und affektive Verhalten des Lerners sind eng mit Sprechakten verflochten, die im Rahmen ihres kulturellen und sozialen Zusammenhangs gesehen werden müssen. Die sozialen und kulturellen Modelle von Sprechakten tragen dazu bei, die Bedeutung von Sprache zu erfassen.»

7. EZIO RAIMONDI: *L'insegnamento della letteratura italiana* (S. 93–105).

Nachdem das vorausgehende Referat von J. ALATIS die Forderung intensiver Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Forschungs- und Unterrichtsdisziplinen erhoben hatte, wäre der Kongressbesucher dankbar gewesen, wenn Möglichkeiten des nächstliegenden Zusammenwirkens von Sprach- und Literaturunterricht dargestellt worden wären. RAIMONDI zeigte aber vielmehr das Auseinanderklaffen der beiden Disziplinen. Das ist besonders deutlich im Italienischen, wo Umgangssprache und literarische Sprache zeitweise ganz verschiedene Entwicklungen erfahren haben.

8. REBECCA VALETTE: *Objective Evaluation and Transparency* (S. 108–116).

Die in den USA gebräuchlichen Testverfahren werden mit deutschen und französischen in Bezug auf Objektivität und Transparenz verglichen. Die Verfasserin betont die Wichtigkeit der lehrzielorientierten Interpretation der Tests. In der Diskussion wird auf das Fehlen von Tests hingewiesen, die nicht nur einzelne Fertigkeiten, sondern komplexe sprachliche Fähigkeiten, wie die produktive Performanz zu testen erlauben.

9. JEAN VERRIER: *Comment intégrer l'étude de la littérature à l'apprentissage des langues étrangères?* (S. 120–130).

Im Fremdsprachenunterricht wird heute auf eine systematische Vermittlung der Literaturgeschichte zugunsten derjenigen der kommunikativen Kompetenz, der Landeskunde und aktueller Inhalte mehr und mehr verzichtet. Der Verfasser schlägt vor, der Literaturgeschichte wieder mehr Platz einzuräumen, indem man die kommunikative Kompetenz anhand literarischer Texte so übt, dass der Lerner mit den sprachlichen Mitteln des eben studierten Autors eigene Stellungnahmen zu den Inhalten formuliert. In der Diskussion wurde ein solches Vorgehen nur anhand nicht literarischer Texte für ratsam gehalten, womit die Methode des Verfassers überhaupt in Frage gestellt war. Siehe zum Problem die klare und der heutigen Situation gerecht werdende Darstellung von GIULIAN BERTONI DEL GUERCIO in *Le Français dans le Monde* 144, (34–51), (April 1979).

10. HORST G. WEISE: *Mediendidaktik: Möglichkeiten und Perspektiven im Sprachunterricht* (S. 131–143).

Der Referent erörtert technische, pädagogische und psychosoziale Probleme des Fremdsprachenunterrichts am Hörfunk und Fernsehen und auf den zugehörigen Ton- und Bildträgern. Die Zahl der heute ausgestrahlten Kurse ist beträchtlich: Japan: 135 wöchentlich mit 16 Millionen Begleitbüchern jährlich; Bayrischer Rundfunk: 16 Kurse wöchentlich. Problematisch sind die Behaltensquoten und der Langzeiterfolg bei den Hörern. Beide Medien haben Vor- und Nachteile. Sie erleichtern das Hörverstehen autochthoner Sprecher in aktuellen, umweltreuen Gesprächssituationen. Das Fernsehen hat zudem unbeschränkte Visualisierungsmöglichkeiten: Umwelt, Situation, Artikulation, aussersprachliche Kommunikation, was alles die auditive Erfassung beschleunigt. Seit ca. 1960 entwickelt der Bayrische Rundfunk Fremdsprachenlehrfilme und fremdsprachliche Nachrichtensendungen, die weite Verbreitung finden. Pädagogisches Problem bleibt das weitgehend passiv-rezeptive Verhalten der Hörer. Dezentralisierte Kurse in Arbeitsgruppen und Begleitbücher sollen hier ergänzend wirken. In ihrer Ausbildung sollten die Fremdsprachenlehrer auf die technische, methodische und inhaltliche Integration der Hörfunk- und Fernsehsendungen in den Klassenunterricht vorbereitet werden und sich an der Planung der Kurse an den Sendeanstalten beteiligen.

11. IRMHILD WRAGGE-LANGE: *Nutzbarmachung der in der Muttersprache erworbenen Fertigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache* (S. 145–157).

Mit soziolinguistischen und pragmatischen Betrachtungsweisen werden Wechselwirkungen zwischen Mutter- und Fremdsprache und besonders Störungen beim Erwerb der Fremdsprache, die sich durch die Anwendung muttersprachlicher Regeln auf die Fremdsprache einstellen, untersucht. Ferner fragt man, welche Sprechhandlungsregeln über die Muttersprache hinaus gelten. Sprechhandlungskompetenz wird als die Fähigkeit des Individuums definiert, Sprache so zu brauchen, dass sowohl die Gegebenheiten der Kommunikationssituation als auch diejenigen des Interaktionspartners berücksichtigt werden. Es handelt sich also um die komplexe Fähigkeit des Individuums, seine Sprache rezeptiv und produktiv so einzusetzen, dass die intersubjektive Beziehung und der jeweilige Sachbezug in jeder beliebigen Interaktionssituation sowohl vom Sprecher oder Schreiber als auch vom Hörer oder Leser signalisiert, bzw. entnommen werden können (zu deutsch: wenn sich zwei in einer



Fremdsprache fliessend unterhalten können). Im Fremdsprachenunterricht soll der Lerner Beziehungen herstellen lernen.

12. AMADOU-MAHTAR M'BOW: *Problèmes linguistiques dans les sociétés plurilingues* (S. 161–168).

Das Referat bietet einen Überblick über mehrere Kontinente umfassende sprachliche Probleme in mehrsprachigen Völkergemeinschaften, mit denen sich die UNESCO befasst. Es geht z.B. darum, moderne technische und wissenschaftliche Terminologie in gewisse Minderheitssprachen zu integrieren und so minoritären Bevölkerungsgruppen mit Hilfe einer weiter verbreiteten Sprache Anschluss an die weitere Umwelt zu verschaffen.

13. EVA KOBERSKI: *Aim Multilingualism: The Dismantling of Resistance and Prejudice* (S. 169–180).

Das Referat von I. WRAGGE-LANGE (S. 145–157) hatte den Einsatz soziolinguistischer und sprachpragmatischer Erkenntnisse theoretisch erörtert; der Beitrag von EVA KOBERSKI zeigt nun praktische Möglichkeiten ihrer Wirkungsweise im Fremdsprachenunterricht. Die Diskussion liess vermuten, dass sich die Zuhörer von der pädagogischen Relevanz dieser Betrachtungen kaum überzeugen liessen.

14. BERNHARD LANG: *problèmes posés en Suisse par l'enseignement des langues vivantes* (S. 184–197).

Ein trotz der fast verwirrenden Vielfalt seiner Aspekte klarer und konzentrierter Überblick über die heutige Situation des Fremdsprachenunterrichts und der entsprechenden Sprachpraxis in der von vier Landessprachen und einer sehr grossen Zahl lebendiger Mundarten geprägten und vom Gesichtspunkt der modernen Linguistik aus betrachteten Sprachlandschaft Schweiz. Auch hier wird dringend die schon von E. EGGER (S. 9–16) als prioritär bezeichnete Forderung nach dem Frühbeginn des Unterrichts in der ersten Fremdsprache (= zweite Landessprache) erhoben, wobei die Vermittlung der kommunikativen Kompetenz in der zweiten Landessprache als ein dringendes rationales Kulturbedürfnis bezeichnet wird.

15. OTTAVIO LURATI: *Lingue in contatto e stratificazione linguistica* (S. 199–212)

Hier handelt es sich um Standard-Italienisch und italienische Regionalsprachen- und mundarten im Kanton Tessin. Die aus den Kontakten

dieser Sprachvarianten sich ergebenden Interferenzen werden erklärt und gruppiert. Sie beweisen, wie wichtig es für den Italienischlehrer und -schüler der deutschen und französischen Schweiz ist, die verschiedenen Sprachschichten des Tessins zu kennen.

16. FRANZ-J. ZAPP: *Planung des Fremdsprachenunterrichts in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft* (S. 216–227).

Ein Ausblick auf Europa bildet den Abschluss des Bandes. Auf die Skizzierung des derzeitigen Standes des Fremdsprachenunterrichts folgt die Darstellung einer Planung für die Zukunft in vier Gruppen:

- I. Englisch, Französisch, Deutsch als erste und zweite Fremdsprachen.
- II. Spanisch, Russisch, Italienisch in den Anrainergebieten als erste, sonst als zweite und dritte Fremdsprachen.
- III. Niederländisch und Dänisch in den Anrainergebieten als erste, sonst als zweite und dritte Fremdsprachen.
- IV. Friesisch und Irisch, soweit sie als offizielle Landessprachen gelten.

Zum Schluss empfehlen wir vor allem den Fremdsprachenlehrern, diesen Kongressbericht anzuschaffen. Er wird ihnen schon mit seinen bibliographischen Angaben wertvolle Dienste leisten.

Egghölzlistrasse 69  
CH 3006 Bern

P.F. Flückiger



Robert Galisson:

**Lexicologie et enseignement des langues**, Coll. F. Recherches/Applications, Paris, Hachette, 1979, 216 p.

Le présent ouvrage est la réunion de 7 articles parus au cours de la dernière décennie dans diverses revues, principalement dans «Mélanges de linguistique appliquée et de méthodologie de l'enseignement des langues».

Les 3 premiers articles sont consacrés à ce que l'auteur appelle *thèmes de prédilection*. Il s'agit de domaines d'expérience que l'individu utilise comme lieux d'échange privilégiés ou sur lesquels il exerce de préférence sa réflexion: politique, éducation, sports, cuisine, loisirs, etc. Ils se distinguent des centres d'intérêt, qui présentent plusieurs défauts, notamment:

- a) une tendance à l'exhaustivité, qui aboutit à faire apprendre des mots rares, peu utiles;
- b) des textes artificiels: «Pour épuiser un vocabulaire thématique en une ou deux séances, l'auteur est amené à «enfiler» sur l'axe syntagmatique des termes qui s'excluent normalement dans le discours puisqu'ils appartiennent au même paradigme» ou dont le seul lien est d'avoir des référés<sup>1</sup> contigus (p. ex.: cuisine, chambre, salon, bureau, etc.). Les phrases sont «grammaticalement correctes mais pragmatiquement et culturellement inacceptables, parce qu'elles adoptent le style désignatif des leçons de technologie, pour parler de choses communes qui relèvent d'une connaissance du monde acquise dès l'enfance par expérience personnelle, et sur lesquelles personne n'éprouve plus le besoin de revenir par la suite.»

En outre, l'auteur reproche à la *situation* des méthodes audio-visuelles de manquer d'attrait pour l'enseigné, de négliger la spécificité des goûts, de présenter un langage trop pauvre.

Le *thème de prédilection* doit pallier ces défauts «en ordonnant et en sélectionnant le vocabulaire à enseigner d'une manière plus cohérente» et «en l'adaptant mieux que le Français fondamental à la maturation mentale et aux besoins affectifs du destinataire».

Les thèmes sont établis à la suite d'enquêtes auprès de populations étrangères présentant les caractéristiques (âge, sexe, nationalité, niveau de scolarisation, milieu social et géographique) des apprenants visés par

<sup>1</sup> Galisson préfère ce terme au terme plus courant de *réfèrent*.

le cours, et le vocabulaire est sélectionné après enquêtes auprès de «populations françaises jugées équivalentes des populations étrangères précédemment interrogées».

L'auteur présente deux questionnaires ayant servi à inventorier des thèmes de prédilection et une enquête lexicale visant à établir une liste des mots les plus fréquemment utilisés dans les conversations sur la musique.

Le quatrième article est un résumé d'une partie de thèse d'Etat consacrée à la «banalisation» lexicale. Partant d'une distinction entre la *langue usuelle*, qui se subdivise en *niveaux de langue* et les *langues de spécialité*, qui se subdivisent en *langues parallèles*: la *langue spécialisée*, la *langue argotique* et la *langue banalisée*, l'auteur a étudié la langue banalisée du football telle qu'elle apparaît dans les articles de journaux (209 articles provenant de 12 journaux français parus entre janvier 1967 et décembre 1968). Ont été relevées 84'570 unités graphiques (noms, verbes, adjectifs, adverbes) avec leurs contextes. Le total des mots relatifs au football est de 2241.

Signalons, parmi les nombreuses constatations faites par R. GALISSON, les points suivants:

- a) Le langage banalisé du football est largement un langage d'emprunt, «impuissant à se nourrir de néologismes».
- b) Il retient du langage spécialisé les mots les moins spécifiques. «Il occulte certaines zones du domaine couvert par le langage spécialisé (entraînement physique, technique et tactique).»
- c) En ce qui concerne les emprunts au langage courant, les domaines d'élection sont les jugements de valeur et la guerre.
- d) Le vocabulaire banalisé contient une proportion de noms nettement moins élevée que le vocabulaire spécialisé. En revanche, les adjectifs et les adverbes sont beaucoup plus nombreux.
- e) Contrairement au langage spécialisé, le langage banalisé obéit à une règle esthétique qui condamne la répétition rapprochée du même mot et fait par conséquent largement appel aux synonymes.

Le 5<sup>e</sup> article, assez bref, est consacré à l'analyse sémique.

Le 6<sup>e</sup> relate une recherche élaborée à l'Institut français de Thessalonique. Il s'agissait de répondre à un besoin spécifique des Grecs qui apprennent notre langue: certains mots grecs font difficulté quand on veut les traduire en français car ils correspondent non à un mot unique, mais à plusieurs vocables. Il fallait donc décrire ces équivalents avec autant de précision que possible. Un peu plus d'une cinquantaine de

mots-vedettes grecs très courants ont été retenus. Les dictionnaires étant insuffisants (définitions peu explicites, pas assez exemplifiées), il a été procédé à une enquête sur corpus: recherche d'exemples en contexte dans des journaux à grande diffusion. L'auteur présente en détail les grilles relatives au verbe *RESTER*.

Le dernier article s'intitule *Pour une méthodologie de l'enseignement du sens étranger*. R. GALISSON commence par critiquer la théorie du signe linguistique qui s'appuie sur le «triangle sémiotique» (signifiant - signifié - référent) et les méthodologies d'apprentissage qui s'y appuient. En effet, elles privilégient les rapports entre le signe et la réalité au détriment des relations entre le signe et les autres signes, d'une part sur l'axe syntagmatique (cooccurents) et d'autre part sur l'axe paradigmatique («corrélés»). Il propose une progression de l'enseignement du sens où le recours aux référents n'intervient que dans une phase d'initiation audiovisuelle et parallèlement déjà à une présentation des cooccurents. Par la suite, on ne s'intéresse plus qu'aux cooccurents et aux corrélés: l'enseignement devient plus analytique.

*Lexicologie et enseignement des langues* est un ouvrage clair et original, qui s'adresse avant tout à ceux qui enseignent le français aux étrangers. Néanmoins, de par l'importance des problèmes généraux abordés et des méthodes d'investigation présentées, il intéressera les professeurs de langue en général et les amateurs de lexicologie.

Nous formulerons toutefois quelques critiques de détail:

- a) Les 3 premiers articles sont très redondants. L'auteur aurait dû les fondre en un seul.
- b) Il est regrettable qu'en 1979, R. GALISSON semble encore ignorer les critiques pertinentes faites par SIMONE DELESALLE, notamment, à sa conception de l'analyse sémique (cf. *Langue française* 26 et *Recherches pédagogiques* 63).
- c) La disposition des différentes acceptions de *RESTER* et *DEMEURER* (tableau, p. 167) nous paraît contestable.
- d) Le concept d'*item argotique* tel qu'il apparaît à la page 101 prête à discussion.

125, rue Numa-Droz  
CH 2300 La Chaux-de-Fonds

Michel Corbellari

Henne Helmut (Hrsg.):  
**Praxis der Lexikographie, Berichte aus der Werkstatt**, Tübingen, Niemeyer, 1979, 144 S.

L'ouvrage rassemble les différentes contributions faites par des lexicographes lors d'un colloque qui s'est tenu à Hambourg en février 1978. Chaque exposé est suivi d'un compte rendu de discussion.

1. *Horst Umbach, Das Goethe-Wörterbuch*

Le Goethe-Wörterbuch est un ouvrage qui donne la (les) signification(s) de tous les mots utilisés par l'auteur de Faust. La perspective est essentiellement synchronique, mais aussi diachronique. Ainsi on constate que les mots *dumpf* et *Dumpfheit* prennent, entre 1774 et 1779, des connotations positives alors qu'avant et après cette période, ils ont les traits négatifs habituels.

L'auteur évoque différents problèmes posés, par exemple, par les termes techniques étrangers, les termes utilisés par Goethe mais récusés par lui, les citations d'autres auteurs, les créations personnelles, les rapports entre les mots et les types de discours dans lesquels ils apparaissent. En outre, il précise un certain nombre de faits statistiques. Sur les quelque 80'000 mots recensés, nombreux sont ceux qui apparaissent rarement. Ainsi, 60 % des mots commençant par la lettre A ne sont attestés qu'une à trois fois. En revanche, un terme comme *Augenblick* apparaît plus de 3000 fois.

Des précisions sont données sur le contenu des articles, la nature et la forme des définitions.

2. *Günther Dickel, Heino Speer, Deutsches Rechtswörterbuch*

Les auteurs font un historique de ce dictionnaire juridique, dont la rédaction a commencé à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle: les conceptions se sont modifiées au cours des décennies. Les principales questions envisagées ont été les suivantes: Qu'est-ce que la langue juridique? Quels mots faut-il retenir? Quels doivent être l'ampleur et le contenu des articles? Comment traiter les mots composés?

3. *Joachim Bahr, Regeln zur Praxis der historischen Lexikographie*

L'auteur aborde des problèmes théoriques relatifs au modèle lexicologique sous-tendant la rédaction d'un dictionnaire de langue: constituants syntagmatiques (=constructions) des verbes, des adjectifs et des noms, «sens lexical», rapports entre sens et dénotatum, plan et contenu d'un article, rapports entre les différentes acceptions. L'exemple du verbe *drängen* vient illustrer l'exposé.

4. *Hans Heestermans, Das Woordenboek der Nederlandsche Taal*

Cette contribution consiste dans la présentation d'un dictionnaire néerlandais et des problèmes qu'a posés sa rédaction: contenu et plan des articles, types de définitions, rapports entre les différentes acceptions, règles de sélection, co-occurents, constructions syntaxiques.

5. *Günther Drosdowski, Die Metaphern im Wörterbuch*

En général, les dictionnaires n'indiquent pas les critères qui ont permis d'attribuer à telle ou telle acception le qualificatif de «figuré». En outre, on constate des contradictions entre les différents dictionnaires: tel emploi jugé «propre» par l'un est jugé «figuré» par l'autre. Les lexicographes se trouvent confrontés au problème suivant: parmi les nombreux emplois métaphoriques possibles, lesquels faut-il enregistrer? La distinction que fait le *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache* entre les notions de «bildlich» et de «übertragen» manque de précision et de cohérence. Un dictionnaire synchronique doit-il ou non distinguer des sens propres et des sens figurés? Peut-on distinguer des degrés dans le processus de métaphorisation? Où tracer la frontière entre le métaphorique et le non-métaphorique?

6. *Angelika Ballweg-Schramm, Helmut Schumacher, Verbvalenz-Wörterbuch auf semantischer Basis*

Il s'agit là d'un dictionnaire en cours d'élaboration à l'Institut für deutsche Sprache de Mannheim et destiné essentiellement:

- a) à des apprenants avancés
- b) aux enseignants
- c) aux auteurs de matériel didactique

Il présente 700 verbes groupés par affinités sémantiques (et non selon l'ordre alphabétique).

Les auteurs montrent comment les verbes appartenant au champ lexical de l'*expression* (sich äußern) se hiérarchisent et ils donnent des précisions sur le sous-ensemble des verbes de la *communication* (mitteilen). Les articles contiennent, entre autres, les formes fondamentales, l'auxiliaire de conjugaison, la ou les constructions (Satzbaupläne), les formes passives, le registre de langue, les locutions, les dérivés, les définitions, des exemples.

En guise d'illustration, les auteurs présentent le projet des articles MITTEILEN et INFORMIEREN.



7. *Oskar Reichmann, Probleme des Frühneuhochdeutschen Handwörterbuchs auf dem Hintergrund der auf der Tagung diskutierten Themen*

L'auteur évoque quelques problèmes posés par la rédaction d'un dictionnaire de «Frühneuhochdeutsch», notamment celui des définitions.

8. *Helmut Henne, Wörterbuchprobleme in der Diskussion*

Il s'agit ici du compte rendu de la séance de clôture du colloque, accompagné de commentaires personnels. Il y est surtout question des définitions.

Le présent ouvrage nous paraît concerner essentiellement les lexicographes. Non que le langage en soit ésotérique, mais, en général, les problèmes sont plutôt esquissés qu'approfondis et les contributions les plus détaillées (nos 3 et 6) sont aussi celles qui ont suscité le plus de critiques dans les discussions.

125, rue Numa-Droz  
CH 2300 La Chaux-de-Fonds

Michel Corbellari



Madsen, H.S., J.D. Bowen:

**Adaptation in Language Teaching**, Rowley (Mass.), Newbury House, 1978, 251 p.

Adaptation, in the sense of adapting materials and methods to suit the goals and needs of a group of students, is scarcely a new idea; indeed, it is what all good teachers (not only of languages) have always done. It is, moreover, what all student teachers should be taught and should attempt to apply once they find themselves in front of a class. Adaptation is, of course, part of the hidden workload of teachers, but is nonetheless essential to a proper carrying out of their professional duties.

To my mind, this book has a fairly clear readership in view: a) student teachers and b) practising teachers who wish to reexamine their LT methods, etc. and who need some useful suggestions about where they might make improvements. The book is particularly useful in the context of today's enormous supply of LT courses and materials of every conceivable kind, as a result of which teachers often may not perceive the need to adapt shopbought materials to the particular student groups who will use them nor how they should go about this task.

The basic principle of adaptation is the achieving of congruence between LT materials, methods, students, course objectives, the target language and the teacher's personality and teaching style. It takes place on three levels: a) individualising the LT materials, b) modifying texts for purposes not intended or anticipated by their authors, and c) compensating for textbooks' deficiencies.

Section One looks at the achieving of congruence between the textbook and the real world, with, amongst others, the aim of increasing student motivation and learning through improved credibility and heightened interest.

Section Two looks at congruence in the area of usage, so that effective language instruction may be attained and the students' task may be made simpler by supplying him with accurate information on the language.

Section Three concerns an area of growing interest, namely varieties of language, and sets out to show how textbook instruction may be supplemented in order to help students to use the type of discourse appropriate to a given situation.

Section Four briefly discusses how to achieve congruence pedagogically by adapting the text to match course objectives, methodology and teaching styles and how to teach L2 when no suitable materials are available.

There are, in addition, three appendices, mainly on evaluation of LT materials, which contain some useful ideas.

The book is comprehensive, though at times rather basic, so that, while student teachers may learn much from it, informed, practising teachers will probably find that only certain sections contain things that are useful to them.

The title refers to «language teaching», and the foreword states that the book contains examples «paraphrased from a wide range of actual textbooks in frequently taught languages». In fact, while the subject *may* be LT in general, the examples are *all* in English and therefore quite often of little direct relevance to the work of teachers of other languages, even if the principle discussed in the text is usually applicable to the teaching of other languages. Also, not all the examples are convincing, but that is a minor quibble.

There is quite a large section on «Problems of Contemporary Usage», which non-native teachers of English (and possibly some «natives»!) could find very useful, as it is a competent survey of the subject and tries to distinguish between British and American usage (the book, itself, using American orthography); this section is unfortunately useless to teachers of other languages.

In conclusion, the book is a «must» for all student teachers (especially of EFL) and for their institutions' libraries. It could also induce some useful self re-appraisal among practising teachers, to whom it could also supply some ideas and relevant information for an improvement of their teaching. It is quite quickly read and worth reading.

Hochschule St. Gallen  
CH 9000 St. Gallen

T.J.A. Bennett

The British Council (ed.):

**Reading and Thinking in English, vol. 3: Discovering Discourse**, Oxford, Oxford University Press, 1979, 108 p.

«Discovering Discourse» (DD) is the third of a series of four books under the title *Reading and Thinking in English*, the series constituting a course in reading comprehension for students of EFL. The series ranges from near-beginner («Concepts in Use»), through pre-intermediate («Exploring Functions») and intermediate (DD) to advanced («Discourse in Action») and aims to prepare students to deal with the specialist English to be found in textbooks, reports, journals, etc. It is therefore well-suited for use with, say, students of technology or science who need English as a professional tool or have to do some as a compulsory part of their programme of studies. It is, actually, usable with groups having interests quite different from those mentioned, as the texts used in the exercises are taken from a wide variety of areas. At the end of the series, the student should be able to master authentic, unsimplified texts, but he need neither start at the beginning of the series, nor work through it till the end, as each of the four units is self-contained.

DD contains six chapters, the first one dealing with the strategies needed for efficient reading and the remaining five treating the following topics: generalising, describing, defining, classifying and hypothesising. Chapters 2–6 show how these functions are expressed and also provide the students with opportunities to apply the strategies introduced in Chapter 1. There is also a teacher's edition of the book, with a key and – very useful – a section on how the book (teacher's edition) can be used for private study without the help of a teacher.

DD is therefore basically communicative in approach. Each chapter includes a) reading comprehension exercises to help the student learn how to obtain information from a passage by following the writer's method of organisation and b) exercises to draw attention to the way that grammar and lexis are used in achieving this organisation. There are also opportunities for controlled writing in each chapter.

The book is pleasingly original in its design and thorough in its covering of the topics selected. The texts are very well annotated and the exercises skillfully graded. Good use is made of diagrams and coloured type. If there is one negative remark to be made, it is merely this: the level seems, to me at least, higher than the claimed «intermediate». That apart, I find DD an excellent book, well adapted to the needs of its intended audience and, in fact, quite usable with other groups. If the other three of the series are as good, then OUP will have made a significant

contribution to the selection of ELT materials available to teacher and taught.

Hochschule St. Gallen  
CH 9000 St. Gallen

T.J.A. Bennett

Wohl M.:

**Preparation for Writing: Grammar. Techniques for Writing: Composition,** Rowley, Mass., Newbury House, 1979, 191 p., 191 p.

These two companion volumes, either of which could be used independently, are aimed at the relatively advanced student of English as a foreign language who has to tackle frequent writing assignments in English. More specifically, they are designed for the foreigner coming to study at an American university a subject other than English.

«Grammar» deals with such problems as the use of tense and aspect, the use of articles, relatives and other more minor points where even students with a good command of English tend to make mistakes when writing compositions.

«Composition» starts with sentence structure and various forms of sentence combination (coordination, subordination, etc.). Paragraph formation is then studied, leading on to the organization of an essay as a whole.

Considerations of style and certain problems posed by cultural differences between countries are examined and a section is devoted to technical writing and the presentation of a «paper» in one's subject. A useful, comprehensive guide to punctuation is included.

Both volumes offer not only explanations but abundant exercises, with an answer key at the end of the book.

16, Chemin des Picottes  
CH 1217 Meyrin

John Ankers

Kielhöfer, B. und W. Börner:

**Lernersprache Französisch. Psycholinguistische Analyse des Fremdsprachenerwerbs**, Tübingen, Niemeyer, 1979, 146 S.

Der seit seiner Monographie *Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern* hierzulande bestens bekannte B.K. legt zusammen mit dem Hamburger Sprachlehrforscher W.B. eine bemerkenswerte Studie vor. Die Autoren hätten allerdings gut daran getan, einen weniger ehrgeizigen, den dargestellten Fakten angemesseneren und dem Leser einsichtigeren Titel zu wählen. Selbst den Begriff der Lernergrammatik halte ich zur Bezeichnung der «Gesamtheit der Fremdsprachenkenntnisse und -fähigkeiten des Fremdsprachenerwerbers» (S. 5) für unangebracht. Meinen die Autoren etwa, die Beherrschung des Schriftbildes einer Zielsprache oder aber landeskundliches Wissen sei Bestandteil einer 'Lernergrammatik'? Sie selbst behandeln vorwiegend syntaktische Erscheinungen, erwähnen Lexikalisches beiläufig und sparen den Bezirk der Aussprache beinahe vollständig aus. Die Betitelung 'Lernersprache Französisch' trifft übrigens auch deshalb nicht zu, weil es den Autoren eher um die plurikausale Darstellung der Entstehungsbedingungen einer Lernergrammatik (im eingeschränkten Sinne) und weniger um die Darstellung dieser Lernergrammatik selbst geht. Diese Entstehungsbedingungen sind einerseits in der französischen Sprache und andererseits in den Lernoperationen des Individuums angelegt. Der Umfang des grammatikalischen Inventars, Komplexität, Geltungsbereich sowie Häufigkeit von Zeichen und Regeln schlagen auf seiten des Sprachsystems und die grundlegenden Lernoperationen Generalisierung und Diskriminierung auf seiten des Lerners zu Buche.

Wir erfahren wichtige Details. So etwa, daß formale Komplexität störfälliger als semantische Komplexität ist – man vergleiche die hohen Fehlerraten des *du* in *faire du vélo* mit den weniger hohen Fehlerraten des *du* in *manger du pain* –; daß eine 'gute Gestalt' wie die semantisch und formal symmetrisch organisierten Possessivpronomen (*mon, ma, mes*) (*ton, ta, tes*) (*son, sa, ses*) Fehlern eher vorbeugt als eine schlechte, weil asymmetrische Gestalt wie (*me, te, le, la, lui, leur, les*), denn einige Zeichen (z.B. *me, te, leur*) sind polyfunktional und einige Funktionen (z.B. masc./fémin. von *lui*) sind neutralisiert; daß mehreren Klassen zugehörige Zeichen (*leur* ist Personal- und Possessivpronomen) die Diskriminierung erschweren. Es scheint aber, als übersähen die Autoren eine wichtige Entstehungsquelle von Fehlern, nämlich die Darstellung zielsprachlicher Regularitäten in Lehrwerken. Wenn, wie sie feststellen, die



Futurformen über die Invariante [r] des Infinitivs gelernt werden, dann ist dies doch sicher auch ein Ausfluß der in herkömmlichen Sprachlehren tradierten Futurbildung (Infinitiv + habeo). Man sollte ebenfalls kritisch vermerken, daß B.K. und W.B. ihrer Fehlerdefinition ein an der Schriftsprache orientiertes 'bon usage' – Verständnis zugrunde legen, wohingegen man sich im heutigen, der Kommunikationsfähigkeit verpflichteten Französischunterricht um gemäßigtere Normgrößen bemüht. Jenem Einwand, welcher sich gegen die im Rahmen der Datensammlung favorisierte Nacherzählung richten könnte, beugen die Autoren selbst vor. Um spezifische «Nacherzählungseinflüsse zu neutralisieren und damit objektiv die repräsentativen Fehler des Lerner, seine *Standardfehler*, von übungsspezifischen, situationsspezifischen etc. mehr oder minder zufälligen Einzelfehlern zu unterscheiden» (S. 27), wurden ein zusätzlicher Lückentest und 'multiple choice-Test' durchgeführt.

B.K. und W.B. demonstrieren die «eindeutige Dominanz der intralingualen Eigenschaften » (S. 98) in der Fehlergenese an einleuchtenden Beispielen. Fehlerhafte Äußerungen wie *Ils avaient de la faim* oder *Je le veux voir* sind auf Grund kontrastiver Vergleiche Deutsch/Französisch ebensowenig voraussagbar wie *Il a croyé* oder *Faisez cela!*. Mit wachsendem Lernfortschritt, so die Autoren, entfalte das fremdsprachliche System immer stärker seine Eigendynamik und dränge damit Übertragungen aus der Muttersprache zurück. Lediglich im phonetischen und lexikalischen Bereich sowie den offeneren Teilgebieten der Grammatik (Präpositionen etc.) spielen kontrastive Faktoren offenbar eine entscheidende Rolle.

Die Monographie schließt mit einem Blick auf die Problemlösungsstrategien der Lerner: die Strategie der Imitation, die Strategie der Symmetriebildung, die Wahrscheinlichkeitsstrategie. Trotz aller wissenschaftlicher Erklärungsversuche aber bleibt ein Rest «Einzellerner-Instabilität» (S. 136). «Nur an einigen Stellen läßt sich eine gewisse Systematik in der Strategieanwendung nachweisen» (S. 136). Diese Tatsache mitsamt der Plurikausalität von Fehlern macht der Forschung das Leben schwer genug.

Universität Bonn  
Sprachlernzentrum  
D 5300 Bonn

Wilfried Heindrichs



Schneider, Bruno:

**Sprachliche Lernprozesse – Lernpsychologische und linguistische Analyse des Erst- und Zweitspracherwerbs**, Tübingen, Gunter Narr Verlag, Beiträge zur Linguistik 99, 1978, 361 S.

Das vorliegende Werk versteht sich selbst als eine theoretische Arbeit, die «eine Analyse der Spracherwerbsprozesse im Bereich der Muttersprache und des schulischen Fremdsprachenunterrichts [. . .] hinsichtlich der Aktualisierung von Lernresultaten» (11) vorzunehmen vorgibt. Der grösste Teil der Arbeit besteht aus der Aufarbeitung eines Ausschnitts der erschienenen Studien zu diesem Thema. Nach einem einleitenden Kapitel, in dem offene Probleme angesprochen werden, stellt der Autor die Lernpsychologie von PARRERENS (1970/71) ausführlich dar. Dies wird damit begründet, dass sein Werk «als Voraussetzung» und als fester Bezugspunkt «für die psycholinguistische Interpretation sprachlicher Beobachtungsdaten» (13) verstanden wird. Die sich daran anschliessenden linguistischen und lernpsychologischen Aspekte des Erstspracherwerbs dienen als Basis für den darauffolgenden Teil IV, der der Behandlung der Syntax im Fremdsprachenunterricht nachgeht. Dort nimmt die Beschreibung der Syntax mit Hilfe des von TESNIÈRE vorgeschlagenen Valenzmodells und seine Anwendung auf die Fremdsprachendidaktik einen verhältnismässig grossen Raum ein. Im Anschluss daran befinden sich die 58 Seiten umfassenden 542 Fussnoten, deren Nachschlagen das Lesen des Textes nicht unbedingt erleichtern, es häufig sogar unterbrechen, vor allem wenn es sich um Anmerkungen wie z.B. Fussnote 57 (255): «Wie z.B. THOMAS 1965, HADÉ 70, DATOW 70, HUNDSNURSCHER u.a. 1970, HERINGER 1970b, STALB 1971, HOMBERGER 1972 u.a.» handelt.

Daraus geht hervor, dass das Buch nicht als einführende Lektüre angesehen werden kann; allzu oft wird auf Kenntnisse angespielt, die ich gerade bei einer zusammenfassenden Arbeit nicht unbedingt voraussetzen würde. Die abschliessende, ebenfalls sehr umfangreiche Literaturliste lässt auf den ersten Blick eine eindeutige Gewichtung bei der getroffenen Auswahl erkennen; sie umfasst bei weitem mehr didaktisch ausgerichtete Autoren, als aus dem Titel des Buches hervorgeht. Es gibt viel zu kritisieren an der vorliegenden Arbeit; nicht zuletzt den Titel, der eigentlich nicht hält, war er verspricht: der linguistischen Analyse des Spracherwerbs wird nur knapp ein Drittel des Textes gewidmet. Dabei ist nach eingängiger Lektüre des Buches nicht klar geworden, warum der Autor sich für die Analyse des L 1-Erwerbs als Basis für den Fremdsprachenunterricht entschieden hat. In meinen Augen hätte eine Studie des

ungesteuerten L 2-Erwerbs eine sinnvollere Grundlage für derartige Schlussfolgerungen dargestellt (vgl. PIENEMANN 1977<sup>1</sup>); auf diese Weise hätte sich auch eher die Nützlichkeit der Linguistik, bzw. der bis heute vorliegenden Ergebnisse der Psycholinguistik für den Fremdsprachenunterricht ergeben – SCHNEIDER, bei einer Diskussion der bisher erzielten psycholinguistischen Ergebnisse, zitiert GAUGER (1973 b), der diese mit den Attributen «gewisse Trivialität der Ergebnisse» und «Armut an Reflexion» versieht.

Anstatt einer vielseitigen detaillierten Diskussion der Thesen SCHNEIDERS, möchte ich mich auf einige beispielhafte Kritikpunkte beschränken, die im Rahmen seiner (psycho-) linguistischen Analyse des Erstspracherwerbs liegen: SCHNEIDER räumt der Rolle der Imitation beim Sprachenlernen unter Berufung auf die sowjetisch materialistische Literatur eine zentrale Bedeutung ein: «Das Kind [. . .] kann andererseits aber Sprache nur über die Imitation erwachsenen sprachlichen Äusserungen aneignen» (164). Diese Behauptung wird mit zahlreichen Beispielen aus z.B. RAMGE 1973 belegt und u.a. damit bewiesen, dass sich kindliche Äusserungen im allgemeinen, da es sich ja um Imitationen handelt, durch eine korrekte Syntax auszeichnen. Mit anderen Worten, bei einer interpretierenden Ausformung der muttersprachlichen Ellipsen stellt sich heraus, dass die kindliche Äusserung zwar Lücken aufweist, die vorhandenen Elemente jedoch der erwachsenensprachlichen Syntax entsprechen: z.B. «Viele a (= zu) Weba (= Weber) bringt. (Zu ergänzen: ich habe. . .) (RAMGE 1973. s. S. 1)» (173). In einer Arbeit zum L 1-Erwerb des Französischen, vorwiegend der Negation und Interrogation bei 3 – 4jährigen Kindern, an der Université de Neuchâtel durch FRANÇOISE REDARD, lassen sich zahlreiche Gegenbeispiele für die oben angeführten Behauptungen finden: Caroline, 3 Jahre, sagt in einer Situation, in der der Interviewer mit ihr ein Bild eines Männchens malen will, das lacht:

Caroline: ( ) *Celui-là pas pleurer.*

Weitere Beispiele aus demselben Korpus:

- *pas mettre tout au fond*, hein?
- *alors, pas guigner*, hein?

Anstatt den Spracherwerb als einen Prozess der Imitation anzusehen, deren Anteil mit steigendem Alter immer umfangreicher wird, muss

1 «Erwerbssequenzen und Lernprogression, Überlegungen zur Steuerung des Zweitspracherwerbs ausländischer Arbeiterkinder», Vortrag gehalten am Deutschen Romanistentag, Giessen, 1977.

man davon ausgehen, dass es sich um einen kreativen Prozess handelt, der u.a. von der Zielsprache abweichende Strukturen erklärt. «die Kinder [erwerben] die Strukturen der Zielsprache nicht auf einen Schlag. Vielmehr filtern sie aus dem angebotenen Sprachmaterial *Strukturmerkmale*<sup>2</sup> heraus, die sie dann z.T. – [. . .] – nach von der Zielsprache abweichenden Regeln zu Konstruktionen verbinden. [. . .] Spracherwerb [ist] kein imitativer, sondern ein kreativer Prozess.»<sup>3</sup>

Die vorliegende Arbeit ist für die geeignet, die über mehr als die Grundkenntnisse in Psychologie und Psycholinguistik verfügen und sich mit dem oben skizzierten Verständnis von Spracherwerb einverstanden erklären.

Universität de Neuchâtel  
Institut de linguistique  
CH 2000 Neuchâtel

Ulrike Rohde

2 Hervorhebung durch den Autor

3 FELIX, SASCHA W.: «Natürlicher Zweitsprachenerwerb: Ein Überblick», *Studium Linguistik* 4, Kronberg/Ts., Scriptor Verlag, 1977, 34.