

**Zeitschrift:** Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée  
**Herausgeber:** Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée  
**Band:** - (1992)  
**Heft:** 55: Autour de l'évaluation de l'oral

**Buchbesprechung:** Compte 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>**

## Compte rendus

Mario Andreotti: **Die Struktur der modernen Literatur**, 2. Auflage, UTB 1127, Bern/Stuttgart: Paul Haupt. 275 S. ISBN 3-258-04253-5

Mit der zweiten Auflage seines Buches zur modernen Literatur, der deutschen insbesondere, veröffentlicht der Autor eine sorgfältig überarbeitete und noch stärker semiotisch orientierte Fassung seiner 1984 in erster Auflage erschienenen Analyse der modernen Literatur. Wie schon aus dem Titel hervorgeht, soll der Begriff «moderne Literatur» hier in bezug auf erzählende Literatur und Lyrik erhellt werden. Wesentlich für ANDREOTTI ist, dass «modern» nicht ein zeitlich begründeter Begriff ist, obwohl im Bereich der deutschen Literatur die Phänomene, die für des Verfassers Sicht bestimmend sind, weitgehend erst seit KAFKA, DÖBLIN, BRECHT u. a. wirksam werden. Konstituierende Elemente für den Begriff «Moderne» sind die Abkehr vom geschlossenen Weltbild mit seinen festen Werten, der Vorstellung einer «ordo», dem festen Ich, der traditionellen (vornehmlich bürgerlichen) Welt und dem Bestreben, die Wirklichkeit abzubilden (Mimesis). An die Stelle dieser Erscheinungen treten, besonders nach NIETZSCHES Kritik des Subjektbegriffs und seiner Sprachkritik, das ungesicherte Sein, die Kollektivität statt der Individualität.

Aus dieser Weltsicht heraus ergeben sich Gegenüberstellungen oder Oppositionen (nach DE SAUSSURE, BARTHES u. a.), die ein Strukturgefüge begründen. ANDREOTTI unterscheidet, in Anlehnung an Noam CHOMSKY, auch im Bereich eines strukturellen Literaturverständnisses zwischen Tiefenstruktur und Oberflächenstruktur. Wenn auch diese Schichtung, wie auch DE SAUSSURES «langue» und «parole» nicht mehr als ein hermeneutisches Konstrukt sind, so erlauben sie jedoch, bestimmte Phänomene exemplarisch und in einem gewissen Sinne didaktisiert darzustellen.

ANDREOTTI geht davon aus, dass in der Tiefenstruktur moderner Dichtung drei Strukturelemente Texte erzeugen. Dies sind Gestus, Montage und Verfremdung. Sie haben Zeichencharakter, aus ihnen gehen im einzelnen Strukturbeziehungen, wie etwa Figur zu Handlung, Held zu Anti-Held, Zeitigkeit zu Zeitlosigkeit u. a. hervor.

Eine herausragende Stellung kommt in ANDREOTTIS Sicht dem Gestus zu: Dieser erzeugt Oppositionspaare wie «schweigen» ↔ «reden», «schlagen» ↔ «ruhen», etc., die ihrerseits sich im Text, d. h. in der Oberflächenstruktur, manifestieren. Inhalt und Form werden so zur untrennbaren Einheit. Die Symbolik des geordneten Weltbildes, des gesicherten Ich des Erzählers weichen einem Paradigma der Strukturelemente, das seinerseits wiederum zur Ideologiekritik wird.

Was als kompliziertes intellektuelles Gerüst in ANDREOTTIS Darstellung moderner Literatur erscheinen mag, wird jedoch für den Leser leicht verstehbar anhand der grossen Zahl von Beispielen, an denen die Theorie der strukturell-semiotischen Literaturkritik erläutert wird. Dank dieses didaktisch geschickten Vorgehens erschliessen sich für den Leser epische und lyrische Texte, die, liest er sie als unkommentierte Manifestationen der Oberflächenstruktur, nur schwer einsichtbar oder gar unverstehbar zu sein scheinen. Werden jedoch die dem Text zugrunde liegenden Struktur- und Zeichenbeziehungen aufgedeckt, so wird scheinbare Zusammenhanglosigkeit sinnvoll. Dafür ist man dem Verfasser besonders bei den Beispielen aus der Lyrik dankbar.

Der Band richtet sich an eine breitgestreute Leserschaft: dem Literaturwissenschaftler wird er zum Ausgangspunkt des Überdenkens einer hochinteressanten Hypothese zeitgenössischer Literaturkritik, dem Studenten und Schüler höherer Schulen zu einem grundlegenden, systematischen, aber auch unkonventionellen Lehrgang der älteren und neueren deutschen Literatur, dem unvoreingenommenen Leser zu einer erhellenden Lektüre im Vorfeld der Beschäftigung mit Romanen und neuerer Lyrik.

Ein sorgfältig redigiertes, reichhaltiges Sachregister mit Begriffserläuterungen beschliesst den Band; leider fehlt ein Verzeichnis der verwendeten Primär- und Sekundärliteratur. Es wäre wünschenswert, wenn dem demnächst erscheinenden Band «*Traditionelles und modernes Drama*» des gleichen Verfassers solche Verzeichnisse beigelegt würden.

Hochschule St. Gallen  
CH-9000 St. Gallen

SIEGFRIED WYLER

DIEHL, Erika / ALBRECHT, Helga / ZOCH, Irene (1991): **Lernerstrategien im Fremdspracherwerb. Untersuchungen zum Erwerb des deutschen Deklinationssystems.** Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 114), 89 S., ISBN 3-484-31114-2.

Das schmale Bändchen enthält zwei recht unterschiedliche Untersuchungen zum gleichen Thema: eine aus Genf und eine aus Leipzig. Ausgangspunkt beider Arbeiten ist die leidvolle Erfahrung von Lernenden und Lehrenden, dass Deklinationsfehler auch durch noch soviel Fleiss, Erklärungen, Übungen und Korrekturen kaum wegzukriegen sind. Der längere und gewichtigere Beitrag von Erika DIEHL aus Genf trägt denn auch den hübschen sprechenden Titel «Das ewige Ärger mit die deutsche Deklination». Während die Leipziger Autorinnen für eine Fehlertherapie durch gezieltere

Übungen plädieren, liefern die sorgfältigen Analysen Erika DIEHLS zu Gesetzmässigkeiten und Lernerstrategien beim Erwerb des deutschen Deklinationssystems nicht zuletzt die notwendige Grundlage für eine wirksame Ärgertherapie.

Einleitend gibt E. DIEHL einen kurzen Überblick über Forschungen zum Zweitsprachenerwerb und zur Entwicklung von Lerner Sprachen. Zwar besteht heute ein allgemeiner Konsens darüber, Lerner Sprachen als dynamische Zwischensysteme anzusehen, die sich in einer nicht zufälligen Abfolge von Erwerbssequenzen dem System der Zielsprache annähern. Einigkeit besteht auch darin, dass diese Erwerbsphasen oft anders verlaufen, als dies Lehrpläne und Lehrwerke vorsehen. Doch was solche Erwerbssequenzen ganz konkret kennzeichnet, das ist nur für wenige Bereiche und meist nur für die Anfangsstadien des natürlichen Zweitspracherwerbs beschrieben worden.

DIEHL geht bei ihrer Untersuchung von der Fragestellung aus, 1. ob sich auch im gesteuerten L2-Erwerb von Fortgeschrittenen Gesetzmässigkeiten zeigen, welche die These von den Erwerbssequenzen bestätigen, 2. ob sich Hypothesen über Merkmale der Erwerbssequenzen und -strategien formulieren lassen und 3. ob sich Parallelen zu den Sequenzen und Strategien zeigen, die für den Muttersprachenerwerb und den natürlichen Zweitsprachenerwerb beobachtet wurden. Hinzukommt die für die didaktische Praxis relevante Frage, wie es denn mit den Möglichkeiten der Beeinflussung von eventuellen natürlichen Sequenzen durch Regelwissen auf dem Niveau von Fortgeschrittenen aussieht.

Die Untersuchung stützt sich auf ein Korpus schriftlicher Arbeiten von drei Lernergruppen: 1. Maturanden eines Genfer Gymnasiums, deren Maturaufsätze analysiert werden, 2. Studierende der Germanistik an der Universität Genf in ihrem zweiten Semester und 3. Studierende derselben Fachrichtung in ihrem vierten Semester. Bei den analysierten Texten der zwei letzten Gruppen handelt es sich um (freie) Übersetzungsarbeiten.

In allen drei Gruppen machen die Deklinationsfehler mehr als zwei Drittel aller Grammatikfehler aus, wobei die Gesamtzahl der festgestellten Grammatikfehler bei den Genfer Gymnasiasten dreieinhalb mal höher liegt als bei den beiden anderen Gruppen. Der zweithäufigste Fehler ist in dieser Gruppe die falsche Stellung des Verbs im Hauptsatz. Diese Fehler sind in den beiden anderen Gruppen fast verschwunden. Mit guten Gründen leitet DIEHL daraus die Hypothese ab, dass erst durch den festen Erwerb der Zweitstellung des Verbs der Weg für den Deklinationserwerb frei gemacht wird.

Für alle drei Gruppen analysiert und interpretiert DIEHL sehr umsichtig und detailliert die charakteristischen Fehler in den Bereichen Genuswahl,

Morphologie der Nomen und Artikelwörter, Adjektivkongruenz und Kasusverwendung, wobei den syntaktisch bedingten Kasusfehlern besondere Beachtung geschenkt wird. Die Analyseergebnisse sind jeweils sehr schön zusammengefasst in griffigen Formulierungen von Interimsregeln. Typische Strategien der Testgruppe 1 sind beispielsweise: «Für die Identifizierung von Maskulina und Feminina orientiere dich an L1», «Als Neutra wähle eine beliebige Teilmenge aus der Menge der Nomen, deren Äquivalente maskulin sind», «Bei Nomen im Plural wechsele beliebig zwischen *-e*, *-en* und *0*», «Im Zweifelsfall benütze den Nominativ» usw. Die Unterschiede im Erwerbsstand zwischen dem Durchschnitt der Maturanden und den beiden Gruppen mit Germanistikstudenten sind so gross, dass man – wie auch Diehl einräumt – zwischen Gruppe 1 und Gruppe 2 noch andere Erwerbsphasen annehmen muss, die durch die Untersuchung nicht erfasst werden.

Aufgrund des Datenmaterials ergibt sich verkürzt zusammengefasst folgendes Bild für den Verlauf im Erwerb des deutschen Deklinationssystems durch Fortgeschrittene: Nach siebenjährigem Deutschunterricht orientieren sich die Lernenden bei der Genuswahl weitgehend an der Muttersprache; die Kasusverwendung hat noch deutlich experimentellen Charakter mit erkennbaren Tendenzen zu Übergeneralisierungen. Die Lernenden arbeiten «mit einer Art Zweikasussystem mit Nominativ und der Sammelklasse der obliquen Fälle». In dieser Klasse klärt sich zuerst die Funktion des *-s* als Genitivmorphem. Übergeneralisierend werden *-em* und *-er* als Dativsignale in Singular, Plural und allen Genera verwendet. Bei der Adjektivdeklination gibt es Systematisierungsversuche, indem *-e* dem Singular, *-en* dem Plural zugeordnet oder das Adjektiv dem vorangehenden Artikelwort angeglichen wird.

In einer späteren Phase, repräsentiert durch die Testgruppe 2, klärt sich die Kasusmorphologie im Singular; die Dativ und Akkusativparadigmen werden für alle Genera stabil. Weitgehend zufällig bleibt die Kasuswahl nach Präpositionen, wobei einzelne Präpositionen mit bestimmten Kasuspräferenzen – z. B. *in* + Dativ – benutzt werden.

Bei beiden Gruppen der Genfer Studierenden scheint der Erwerb der Deklinationsparadigmen im Plural zu stagnieren und auch beim Genuserwerb zeigen sich keine weiteren Systematisierungen. In der letzten beobachteten Erwerbstufe konzentriert sich der Erwerb offensichtlich auf eine Klärung der Kasusverwendung nach Präpositionen. Erwerbsresistent bleiben syntaktisch bedingte Kasusfehler. Es zeigt sich eine deutliche Tendenz, thematische Nominalphrasen als Nominativ, rhematische Nominalphrasen dagegen vorwiegend als Akkusativ zu markieren. Dies fällt in den meisten Fällen zusammen mit der Interimsregel: die erste Nominalphrase im Satz

steht im Nominativ, die Nominalphrase nach dem finiten Verb im Akkusativ.

Für die beobachteten Erwerbssequenzen finden sich – nicht beim Genuserwerb, jedoch beim Kasuserwerb – klare Parallelen zu vorliegenden Beschreibungen des kindlichen L1-Erwerbs, was die Annahme einer starken Eigengesetzlichkeit in der Erwerbsabfolge stützt. Transfer aus der Muttersprache spielt offensichtlich, ausser bei der Genuswahl, kaum eine Rolle. Der markante Entwicklungsschub der Studentengruppen ist nach DIEHL nicht auf spezielles Üben, sondern auf die zunehmende Integration des intensiven Inputs zurückzuführen, dem die Lernenden in ihrem deutschsprachigen Studium ausgesetzt sind. Sie sieht in ihren Resultaten eine Bestätigung für KRASHENS Input-Hypothese und seine Skepsis, durch bewusstes Regelwissen zum Erwerb gelangen zu können.

Pointiert fasst E. DIEHL ihr Ergebnis zusammen: «Vom Deklinationserwerb fortgeschrittener Deutschlerner zu sprechen erweist sich (...) als Pleonasmus – die Deklination des Deutschen kann überhaupt nur von Fortgeschrittenen erworben werden.» Man möchte sich wünschen, dass sehr viele Lehrerinnen und Lehrer für Deutsch als Fremdsprache, aber auch die Verantwortlichen für Lehrpläne und Prüfungen sich mit diesem Beitrag auseinandersetzen. Denn die häufige Praxis, in Prüfungen Fehler zu zählen und von den Anfangsphasen des Spracherwerbs an Deklinationsfehler zu sanktionieren und zu korrigieren, erweist sich aufgrund der Untersuchungsergebnisse als äusserst problematisch. DIEHL plädiert denn auch für eine grössere Fehlertoleranz, die sich nicht auf Resignation, sondern auf Einsicht in die Regelmässigkeit der Erwerbssequenzen gründet.

Die Auseinandersetzung mit dem Beitrag DIEHLS lohnt sich aber aus anderen Gründen. Sie hat ihre Ergebnisse vorsichtig als «Arbeitshypothesen» deklariert und macht selbst eine ganze Reihe von Vorbehalten und Einschränkungen. Diese selbstkritischen Einwände können als Anregungen für eine Überprüfung der Hypothesen im jeweils eigenen Praxisfeld genommen werden. Die Untersuchung E. DIEHLS stützt sich auf eine relativ schmale Datenbasis, vor allem für die Aussagen zum Spracherwerbsstand am Ende des Gymnasiums. Sie geht ausserdem nur von der Fehleranalyse aus und lässt normgerechte Verwendungen weitgehend unberücksichtigt. Zum Lernen in der Schulzeit macht DIEHL nur die Aussage, dass die Deklinationparadigmen am Ende des neunten Schuljahres präsentiert würden. Es stellt sich beispielsweise die Frage, inwieweit der Erwerbszuwachs vorwiegend von der Intensität des Inputs oder auch von der Art des Inputs abhängt und welche Verbesserungen vielleicht durch die Vorverlegung des Deutschunterrichts und durch anderen Input aufgrund neuer Lehrmaterialien erreicht werden. Insbesondere könnten Longitudinalstudien zum

Spracherwerb einzelner Lerner klären, wieviel Spielraum innerhalb der gesetzmässigen Abfolge für individuelle Varianten der Erwerbsfolgen und der Lernerstrategien besteht. Wünschenswert wäre, dass dabei nicht nur die wohl in erster Linie für Prüfungen relevanten Textsorten Aufsatz und Übersetzung, sondern auch andere schriftliche Textsorten und die mündliche Produktion berücksichtigt würden. Ganz gewiss sind die vorliegenden Untersuchungsergebnisse für Praktiker von grossem diagnostischen Nutzen, da sich auf dieser Grundlage je nach Art der auftretenden Deklinationsfehler der Erwerbsstand von Deutschlernenden recht gut ermitteln lässt.

Die kleine Untersuchung von H. ALBRECHT und I. ZOCH zu Fehlern in der Deklination der attributiv verwendeten Adjektive bei Lernenden verschiedener Muttersprachen bekräftigt für Teilbereiche die Befunde Erika DIEHLS. Die Leipziger Autorinnen stützen sich für ihre Fehleranalyse vor allem auf Ergebnisse aus einem Lückentext. Interessant ist der Ansatz, die Lernenden selbst zu ihren Strategien zu befragen. Allerdings war die Befragung nur punktuell und eher auf Lerntechniken als auf Verwendungsstrategien ausgerichtet. Der Optimismus der Autorinnen, den typischen Fehlern durch gezieltere Übungen «beikommen» zu können, ist schwer nachzuvollziehen. Jedoch könnte durch eine Übungsgestaltung, die sich danach ausrichtet, was für die Lernenden in einer bestimmten Phase überhaupt erwerbbar ist, manche Frustration vermieden werden.

Universität Freiburg  
Institut für deutsche Sprache  
CH-1700 Freiburg

GÜNTHER SCHNEIDER

**DOYÉ, Peter (1988): Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache.** München Langenscheidt (Reihe Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis), 223 S., ISBN 3-468-49437-8.

Es gibt nicht viele deutschsprachige Bücher zur Evaluation im Fremdsprachenunterricht und noch weniger zur Evaluation im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Es ist daher zunächst einmal erfreulich, dass P. DOYÉ seine schon früher in der gleichen Reihe erschienene «Typologie der Testaufgaben für den Englischunterricht» mit Beispielen für Deutsch als Fremdsprache bearbeitet hat. Das Buch besteht im wesentlichen aus einer Sammlung von immerhin rund 200 Prüfungsaufgaben, wobei jedes Beispiel einen Typ von Testaufgaben im Sinne DOYÉS illustriert. Als «Test» bezeichnet DOYÉ alle Arten von Prüfungen, vom standardisierten Test bis hin zur informellen

Lernkontrolle; er verzichtet bewusst auf eine Differenzierung der verschiedenen Arten von Leistungskontrollen, illustriert aber in den Beispielen – für den Unterrichtspraktiker durchaus sinnvoll – vor allem Formen der informellen Lernkontrolle.

Die Typologie der Testaufgaben wird in einer knappen Einleitung von nur zehn Seiten begründet. DOYÉ möchte sowohl dem Anspruch an eine systematische Typologie als auch dem Wunsch nach Übersichtlichkeit und Verständlichkeit für den Praktiker gerecht werden. Für seine Klassifizierung der Aufgabentypen geht er erstens von der *Funktion* der Evaluationsaufgaben aus und zweitens von der *Form* der Aufgabenstellung.

Als Grundfunktion setzt DOYÉ die Überprüfung der kommunikativen Kompetenz an, die er in einem ersten Schritt nach den vier Fertigkeiten aufschlüsselt. Überraschend ist, dass bei der näheren Bestimmung der vier Fertigkeiten die kommunikative Funktion wieder verloren geht. Als Teilkomponenten der Sprechkompetenz beispielsweise gelten nur die «lexikalische Kompetenz», die «grammatische Kompetenz» und die «Aussprachekompetenz»; vom kommunikativen Aspekt, von Rollenkompetenz, Diskurskompetenz, soziokultureller oder strategischer Kompetenz ist nirgendwo die Rede. Ganz ähnlich sieht es bei den übrigen Fertigkeiten aus. Positiv ist dagegen anzumerken, dass DOYÉ nicht nur eine isolierte Überprüfung der vier Fertigkeiten vorsieht, sondern auch eine Evaluation von Kombinationen verschiedener Fertigkeiten, und zwar von Hörverstehen und Sprechen («Conversing»), von Leseverstehen und Schreiben («Corresponding»), von Hörverstehen und Schreiben sowie von Leseverstehen und Sprechen. Jeweils ein eigenes Kapitel ist verschiedenen Teilkompetenzen («lexikalische, grammatische, phonologische, orthographische Kompetenz») gewidmet. Ausserdem werden Testaufgaben für die Fertigkeit in der Benutzung von Wörterbuch und Grammatik zusammengestellt.

Innerhalb der verschiedenen Kapitel kategorisiert DOYÉ nach der Form der Aufgaben, wobei er zum einen von der Art des verwendeten Stimulus (zum Beispiel «mehrere Bilder und eine mündliche Äusserung dazu», «Schriftliche Texte mit Überschriften dazu») und zum andern von der Art der verlangten Reaktion (z. B. Ankreuzen im Antwort-Auswahl-Verfahren, Zuordnen) ausgeht. Ergänzend wird noch als «Interpretationskomponente» angegeben, wie der Stimulus verarbeitet werden soll. Bei den beiden erwähnten Beispielen sind dies Entscheidungen für eines der Bilder beziehungsweise «über das Zusammenpassen von Texten und Überschriften».

Zwar erwecken die Übersichtslisten zu den Typen von Testaufgaben zunächst den Eindruck einer konsequenten Systematisierung, doch bei näherem Zusehen zeigen sich bald etliche Lücken, redundante Wiederholungen und Zufälligkeiten. Beispielsweise sind als Stimulus für einen Aufgabentyp

zum Sprechen *Stichwörter* vorgesehen, dagegen für das Schreiben nicht. Umgekehrt werden unter den Stimulusarten für Schreibtests *Uhren* aufgeführt, beim Sprechen jedoch kommt das «Versprachlichen der Uhrzeiten» nicht vor. Derlei kleine Mängel tun jedoch dem praktischen Nutzen des Buchs keinen Abbruch. Es bietet eine reiche und anregende Sammlung von Beispielen für Testaufgaben, die – ursprünglich als Übungsaufgaben konzipiert – meistens aus neueren Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache stammen. Die aufgezeigte Vielfalt könnte helfen, etwas mehr Abwechslung in die doch vielfach eintönige Prüfungspraxis zu bringen.

Allerdings müsste der Benutzer sich auch bewusst machen, dass diese Sammlung zwar zeigt, was man so alles machen kann, aber keinerlei Anhaltspunkte dafür gibt, was denn wofür sinnvollerweise gemacht werden soll. Ganz ausgeblendet bleiben beispielsweise Unterscheidungen wie die zwischen globalem, selektivem oder detailliertem Verstehen; es fehlen Hinweise auf textsortenspezifische Aufgabenstellungen; vor allem aber vermisst man Hilfen dazu, wie die Testaufgaben ausgewertet und nach welchen Kriterien die gezeigten Leistungen beurteilt werden können oder sollen. In der Beispielsammlung überwiegen die stark schulischen Überprüfungsformen wie Multiple-choice-Aufgaben oder das Beantworten von Fragen. Dagegen kommt Handeln als Reaktion auf einen Stimulus nirgends vor und bemerkenswerterweise ist bei der kombinierten Überprüfung von Hörverstehen und Sprechen nur gerade bei zwei Aufgabentypen an ein Gespräch gedacht. DOYÉS Typologie gibt etliche Anregungen; Desiderat aber bleibt eine Typologie kommunikativer Evaluationsaufgaben.

Universität Freiburg  
Institut für deutsche Sprache  
CH-1700 Freiburg

GÜNTHER SCHNEIDER

Colin Renfrew: **L'énigme indo-européenne: Archéologie et Langage**. Paris, Flammarion, 1990, 401 p., ISBN 2-08-211185-7

En septembre 1990 a paru la traduction du livre «Archeology and Language: The Puzzle of Indo-European Origins» (Londres, Jonathan Cape Ltd., 1987), dont l'auteur, Colin RENFREW, est un archéologue britannique.

Résumons la thèse centrale du livre:

*Les premiers locuteurs indo-européens, des agriculteurs d'Asie-Mineure, se seraient dispersés de façon lente, génération après génération, vers l'Europe et l'Inde. L'augmentation de la population favorisée par la nouvelle technologie agraire aurait déclenché cette migration pacifique.*

Le travail de RENFREW a provoqué bien des débats et il me paraît intéressant pour les linguistes d'en prendre connaissance.

### *Compte-rendu:*

Les cinq premiers chapitres du livre sont adressés plutôt à des non-spécialistes des domaines archéologique et linguistique respectivement. RENFREW résume et critique les connaissances actuelles dans ces deux domaines:

Les cinq premiers chapitres du livre sont adressés plutôt à des non-spécialistes des domaines archéologique et linguistique respectivement. RENFREW résume et critique les connaissances actuelles dans ces deux domaines:

- les grandes questions que l'énigme indo-européenne a suscitées depuis la découverte des similarités entre le sanscrit, le grec et le latin par Sir William JONES: quelle était la source commune de ces langues? Quelles populations parlaient la langue commune? Où et comment vivaient ces ancêtres indo-européens?
- les diverses théories du foyer originel, telles les théories du début du siècle optant pour le Nord ou le Centre de l'Europe et surtout la théorie de Gordon CHILDE et Maria GIMBUTAS qui optent pour le Sud de la Russie. GIMBUTAS établit dans sa théorie une équation entre la culture des Kurgan (env. 3000 av. J.-C.) et les Proto-Indo-Européens.
- l'histoire de la découverte et du déchiffrement des écritures anciennes.
- un résumé des théories sur le changement linguistique: la théorie de l'arbre généalogique de SCHLEICHER, la théorie des ondes de SCHMIDT, la méthode de la glottochronologie.
- il critique les théories du «berceau originel». En premier lieu, il est réticent face aux preuves que fournit la paléontologie linguistique. Ensuite il fait remarquer qu'il est difficile d'établir une équation entre une culture

archéologique et les locuteurs indo-européens, puisqu'aucune de ces cultures ne s'était étendue sur tout le territoire des langues indo-européennes. Finalement il souligne que ces théories n'indiquent pas les causes de la propagation, l'«esprit guerrier» des Indo-Européens n'étant, selon lui, nullement prouvé par des témoignages archéologiques.

Au chapitre 6, RENFREW expose les idées de l'école archéologique à laquelle il adhère: à savoir une approche processuelle, qui essaye de représenter les «processus historiques du changement» par des modèles explicites (des sortes d'hypothèses de travail). Voici quelques-unes des questions du système complexe d'hypothèses et de sous-hypothèses qu'il nous présente: le modèle de la «suprématie d'élite» correspond-il le mieux à la «réalité historique»? Y a-t-il eu «effondrement de système»? Le modèle de la «vague d'avancée» – un type de migration qui s'étale sur plusieurs générations – répond-il le mieux à ce qui s'est passé?

Chapitre 7: Existe-t-il une solution pour pallier aux théories et explications jugées insatisfaisantes par l'auteur? Il pense que oui: par le biais de l'hypothèse que les langues indio-européennes se seraient dispersées en Europe en même temps que l'agriculture, à partir de 6500 av. J.-C. La nouvelle technologie aurait provoqué une augmentation massive de la population, ce qui aurait déclenché un mouvement migratoire selon le modèle de la vague d'avancée. Le foyer originel se trouverait donc en Asie-Mineure et c'est de là que les «agriculteurs» auraient migré vers la Grèce et l'Europe entière.

Les chapitres 8–11 sont consacrés aux implications de son hypothèse sur les langues indo-iraniennes, à l'énigme des Celtes, à la mythologie indo-européenne, à une application possible de sa démarche aux langues bantoues et polynésiennes.

Dans la conclusion (pp. 333–338), RENFREW redit son souci majeur: contribuer à l'élaboration d'une méthodologie qui permette à l'archéologie et à la linguistique historique de progresser.

### *Critique:*

L'hypothèse «agriculture-langue» pour expliquer la diffusion des langues indo-européennes paraît très claire et séduisante, mais elle soulève un grand nombre de questions:

Cette équation hypothétique «agriculteurs-locuteurs indo-européens» est-elle vraiment générale? Comment rendre compte des «exceptions» telles que les agriculteurs sémitiques?

Les arguments en faveur de la thèse de RENFREW sont avant tout archéologiques; il reste très imprécis sur le plan linguistique. Il parle de «langues

primitives», de «proto-indo-européen», de «transformations» sans définir ces concepts par rapports à sa nouvelle théorie. De plus il ne tient pas suffisamment compte des travaux sur les structures phonologiques, morphologiques et syntaxiques des langues indo-européennes.

La thèse révolutionnaire de RENFREW n'est sans doute pas assez évoluée et réfléchi sur le plan linguistique, mais il me paraît précoce de rejeter en bloc le remarquable effort de synthèse des connaissances archéologiques, anthropologiques, sociolinguistiques et linguistiques. RENFREW a le mérite de proposer un nouveau cadre de recherche, dont une partie pourra peut-être contribuer à la compréhension de problèmes encore sans solution aujourd'hui, tel celui de l'énigme indo-européenne.

Université de Neuchâtel  
Institut de linguistique  
CH-2000 Neuchâtel

EVA ROOS

Martine Wirthner, Daniel Martin & Philippe Perrenoud (éd.): **parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral**, Delachaux et Niestlé, 1991, 241 p.

Ce livre comprend différents textes (15 dont une préface et une postface) de nature diverse (réflexion théorique ou réflexion pratique, projet didactique ou recherche-action) présentés par des auteurs d'horizons divers (enseignants, linguistes, psychologues, etc.). Ces textes sous-tendent différentes visions de l'école et des savoirs qu'elle doit transmettre et présentent différents points de vue sur un objet, dont le moins que l'on puisse dire est qu'il est à multiples facettes: **l'oral**. Les auteurs présentent ce livre comme un livre mosaïque: en effet! Mais s'il ne se laisse pas aisément saisir en un tout présentant une certaine cohérence, ce livre permet en revanche de mettre en œuvre plusieurs lectures possibles. C'est **l'une** d'elles que nous nous proposons de livrer ici.

Notre lecture comprendra trois axes: le premier axe s'organise autour d'une question essentielle: *quel oral enseigner?* Les deux alternatives suivantes forment nos deux autres axes de lecture: 1) doit-on considérer l'oral comme une activité d'apprentissage au même titre que d'autres ou en tant qu'il est expression de soi et manière de s'inscrire dans la société? 2) doit-on construire à propos de l'oral une pédagogie spécifique ou doit-on considérer que l'oral relève globalement des interactions en classe et à ce titre de la pédagogie générale?

A la question *quel oral enseigner?* E. ROULET répond dans son texte d'une manière claire: il n'y a pas un oral mais une pluralité d'oraux dont les spécificités ne peuvent s'appréhender qu'à travers l'observation d'interactions authentiques. F. FRANÇOIS sera plus radical encore: la pédagogie se donne pour objet des phénomènes normés – or l'ensemble du langage ne fonctionne pas par application de règles. «De ce point de vue, ajoute-t-il, la langue telle que dictionnaires et grammaires la montrent peut cacher le langage» (55). Plutôt que de délimiter dans l'ensemble de l'oral un objet à enseigner, Ph. PERRENOUD considère qu'on ne peut enseigner l'oral que si l'on définit *enseigner* comme *aménager des situations d'apprentissage*. Parallèlement, N. STEFFEN part de l'idée que, pour susciter la communication orale en classe, il faut soumettre aux élèves des situations signifiantes qui motivent et orientent le besoin de s'exprimer. A l'opposé, B. BERSET FOUGERAND préconise, pour l'expérience d'évaluation qu'elle relate, uniquement des interactions maître-élève parce que pour assurer un temps de parole suffisant à chaque élève, il est nécessaire de lui fournir un partenaire qui ne perturbe pas l'échange en lui coupant sans cesse la parole ou en ne disant rien à l'autre bout du fil» (184). On le voit, il n'y a pas chez les différents auteurs de ce livre, unanimité à propos d'une conception unique de l'oral.

A propos de l'alternative entre oral comme expression de soi et de sa relation à l'autre et oral comme activité d'apprentissage, nous nous arrêtons sur le texte de M. WIRTHNER pour le premier terme de l'alternative et sur celui de D. BAIN pour le second. M. WIRTHNER défend une conception de l'oral comme lieu et moyen de l'expression de soi et de son inscription dans le monde, en tant qu'il est outil de structuration de l'individu, du groupe et du savoir. Elle s'interroge ainsi sur les implications pédagogiques et humaines que peut prendre l'instauration de la parole en classe. A l'opposé, D. BAIN présente une conception pédagogique de l'oral s'articulant sur trois principes: inscrire les activités proposées aux élèves dans un projet de classe, structurer les apprentissages en une séquence didactique, référer à un modèle de fonctionnement des discours.

A cette première alternative, nous articulons la seconde: l'oral nécessite-t-il une pédagogie spécifique ou ne relève-t-il que d'une pédagogie générale en tant qu'ensemble des interactions verbales ayant lieu en classe? Pour Ph. PERRENOUD une pédagogie de l'oral doit se construire sans perdre de vue que la maîtrise de l'expression est un savoir-faire social: les maîtrises prioritaires définies par l'école devraient être la capacité d'informer, d'expliquer, d'animer, de discuter, d'argumenter, de commander. D. MARTIN, en revanche, porte son attention sur ce qui se passe du point de vue de l'interaction orale dans des situations didactiques très diverses. Pour lui,

peu importe que le contexte de l'interaction soit une leçon de grammaire ou de mathématique. L'interaction verbale orale représente alors un lieu privilégié pour observer la construction d'une connaissance au niveau cognitif et sa transmission. Une pédagogie spécifique de l'oral présupposerait d'abord la mise en œuvre d'une pédagogie interactive. On pourrait rapprocher ce travail de celui mené par différents linguistes acquisitionnistes se penchant sur le couple acquisition-interaction à travers l'observation d'interactions en contexte d'acquisition (voir notamment la notion de «séquence potentiellement acquisitionnelle»<sup>1</sup>).

N. STEFFEN, en proposant des situations pédagogiques inspirées des réseaux de communication scolaire, telles la création d'une radio scolaire, représente un moyen terme au sein de l'alternative.

On le voit, ce livre présente un éventail très large et très complet de questions et de réponses au sujet de l'oral. Le lecteur cherchant des idées de situations favorisant l'expression orale en classe en trouvera (N. STEFFEN, D. BAIN et C. MAYOR), comme celui s'intéressant à l'évaluation de l'oral (D. BÉTRIX KÖHLER & A.-M. PIGUET, B. BERSSET FOUGERAND). Enfin le lecteur cherchant des éléments pour une réflexion théorique sur la pédagogie de l'oral trouvera des textes stimulants (E. ROULET, P. PERRENOUD, D. MARTIN, M. WIRTHNER et J. WEISS).

Un regret: à l'exception du texte de F. FRANÇOIS, seul exemple de travail sur un corpus, on ne trouve pas d'analyses précises de productions orales. Cette omission, qui peut s'expliquer ici aisément pour des raisons de place, pourrait être le reflet d'un manque d'intérêt des pédagogues pour les productions orales effectives. Il nous semble pourtant central de poursuivre la réflexion: l'oral ayant droit de cité à l'école, quel type de productions langagières attendre des enfants et comment les analyser? Répondre à cette question pourrait permettre d'éviter quelques inexactitudes: D. BAIN nous dit que «Généralement pour des raisons pratiques (. . .), le débat oral ne s'embarasse pas de nuances subtiles ou les exprime par l'intonation (. . .). L'argumentation écrite, dont le texte peut être relu et évalué de diverses façons, est tenue à plus de précautions et doit avoir recours à des fréquentes et diverses formes de modalisation (. . .), ainsi qu'aux diverses possibilités offertes par les questions rhétoriques (. . .), par le maniement des temps et des modes (. . .); sans parler de toute une série d'expressions et de verbes précisant le point de vue adopté (. . .).» (161) Or l'ensemble des travaux

1 DE PIETRO, Jean-François; Marinette MATTHEY; Bernard PY (1989): «Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue» in: D. WEIL; H. FUGIER (éd.), *Actes du 3e Colloque régional*, Université des Sciences humaines et Université Louis-Pasteur, 99-124.

sur la notion de face (notamment GOFFMAN 1971<sup>2</sup>) montre le contraire en s'appuyant sur l'étude d'un corpus d'interactions. Par ailleurs, un autre texte du même auteur nous offre des extraits de dialogues oraux qui sont de frappants contre-exemples à ces affirmations: on y trouve en effet des traces nombreuses de précautions prises par un intervenant pour émettre une critique «mais ça je le dis pour tout le monde», «j'aimerais dire quelque chose», «on dirait que», «je trouve que», etc.

A ceci près, ce livre, qui se termine par une bibliographie assez complète, représente une manière intéressante de saisir les enjeux et les problèmes posés par l'introduction de l'oral à l'école. A ce titre il nous paraît s'adresser aussi à un public non concerné directement par la pédagogie de l'oral en tant que telle, mais s'intéressant plus globalement à la place faite à l'oral dans notre société et aux représentations auxquelles il donne lieu.

Université de Neuchâtel  
Institut de linguistique  
CH-2000 Neuchâtel

THÉRÈSE JEANNERET

2 GOFFMAN, Erving (1971): *Relations in Public* (traduction: *La mise en scène de la vie quotidienne*, vol. 2, Paris, Minit, 1973).

YATES, CHRISTOPHER, ST. J.

**Check In**, Ismaning, Hueber/London, Cassell, coll. «English in Tourism», 1991, 102 p., ISBN 3-19-002388-3, 2 Cassettes, 78 min., ISBN 3-19-012388-8  
**May I help you?**, Ismaning, Hueber/London, Cassell, coll. «English in Tourism», 1991, 89 p., ISBN 3-19-002387-9, 2 Cassettes, 61 min., ISBN 3-19-012387-X

These two new English courses for the catering industry can be presented together as they are practically identical in layout. **Check In** is written primarily for hotel reception staff while **May I help you** is meant for the staff of a restaurant or a bar.

Both books consist of 10 units with a key to the exercises, a grammar summary and the tapescripts. This is essential for self-access, which is one of the aims of the courses. The introduction for students advises a daily study period not exceeding 30 minutes, which implies that the courses will last between 30 to 60 periods each, depending on the learner. In the case of their use in a classroom situation the introduction for the teacher gives

some interesting hints on how to extend and personalise the course material.

The written exercises principally drill vocabulary, grammar structures, and letter-writing; while the tapes concentrate on task listening, listening comprehension through multiple choice and repetition.

The material on tape of the two courses is particularly well presented, with good quality sound and a wide variety of English accents. It is obviously very important to accustom the learner in the catering industry to «world Englishes» used both as a mother tongue or as a second language.

However, it is a pity, that these courses, whose primary aim is self-access, do not use phonetic symbols. The same remark goes for the lack of word lists. We are assured, in the introduction, that the new language is recycled in the cassette material but the learner who is on his or her own might feel the need for a list of the new words in each unit.

The two courses are, however, very professionally done. They are, perhaps, a fraction too serious: after all, learning English can be fun, even if it is for professional reasons!

Université de Neuchâtel  
Centre de linguistique appliquée  
CH-2000 Neuchâtel

RICHARD WILSON