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

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1993)

Heft: 57: Approches linguistiques de l'interaction

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: 14.12.2025

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

Comptes rendus

MOATASSIME, Ahmed (1992): **Arabisation et langue française au Maghreb,** Paris, Presses universitaires de France, coll. «Tiers Monde», 174 p., ISBN 2-13-0447449

Cette étude, abordée sous les angles sociohistorique, sociopédagogique et sociolinguistique, met en évidence le dilemme auquel est confronté l'enfant maghrébin aujourd'hui, obligé d'apprendre deux langues à l'école, alors qu'il en parle le plus souvent une autre au foyer: un dialecte arabe ou le berbère.

L'analyse de A. M. est pénétrante et marquée au coin de l'expérience: l'auteur a exercé des fonctions de recherche et d'enseignement bilingue, au Maroc en particulier. Cet ouvrage, le premier d'une série, met en question la politique du choix de l'arabe littéral et du français comme langues de culture et d'ouverture et soulève nombre de problèmes.

Nous retiendrons ici l'aspect qui nous a le plus frappée en tant que linguiste, pédagogue et débutante dans l'acquisition de la langue arabe: les difficultés d'apprentissage de deux langues à caractère quasi antinomique. Mais nous prévenons le lecteur que l'ouvrage est riche de nombreuses autres thèses intéressantes.

A. M. nous explique pourquoi la langue arabe littérale est difficile à acquérir, à cause de la diglossie qu'elle impose aux Maghrébins, et pour des raisons de structures syntaxiques et morphologiques, comme la vocalisation et la flexion désinentielle (i'rab). L'arabe s'écrit de droite à gauche, ne note que les consonnes et quelques voyelles longues et présente une complexité désinentielle extraordinaire. Or, l'enfant qui entre à l'école parle des dialectes qui ne connaissent pas les déclinaisons. Il se trouve donc confronté à une langue «étrangère» qu'il ne pourra lire que lorsqu'il aura compris le fonctionnement de structures inconnues. Une simplification de l'arabe classique semble impossible, dans la mesure où cette langue est celle du Coran et constitue un puissant moyen de communication politique, culturel et intellectuel dans l'espace et dans le temps. Et il est vrai que les essais d'écriture simple d'un Naguib Mahfouz, par exemple, prix Nobel de littérature en 1988, ont été assez mal accueillis dans son propre pays, l'Egypte, et par les milieux intellectuels arabes.

La langue française pèche par l'excès contraire: elle s'écrit de gauche à droite et conserve dans son écriture un nombre extravagant de signes non prononcés: doubles graphies, accents graves ou aigus superflus, consonnes à valeur zéro. L'abîme entre la graphie et le son est immense et l'écolier

maghrébin, comme le francophone d'ailleurs, a l'impression d'apprendre à écrire une langue et d'en parler une autre.

Cet apprentissage de deux langues aux structures opposées entraîne grand nombre de troubles dans la population scolaire, tels que dyslexie, dysorthographie, dyslalie et même dyslogie, qui se développent dans des milieux socio-culturels défavorisés, ce qui «en l'occurrence, n'est pas une exception dans les pays du Tiers Monde» (56).

A ces obstacles dus aux structures linguistiques de l'arabe et du français s'ajoutent les contradictions que va ressentir l'écolier au niveau comportemental, ce qui le troublera davantage. Le signe de respect du musulman entrant dans une demeure ou une mosquée est de se déchausser et de garder sa coiffure. Dans un cours d'instruction civique française, le jeune Maghrébin apprend exactement le contraire. Dans la tradition musulmane, un élève doit parler à son maître en baissant les yeux. S'il le fait avec son professeur de français, il sera qualifié de «sournois», car la tradition occidentale veut qu'on regarde son interlocuteur dans les yeux.

Roman Jakobson déclarait déjà en 1953: «Dans le cas de pays bilingues, il s'agit toujours du même problème: abolir la distance. Ici, le fond commun est pour ainsi dire inexistant: les codes sont de plus en plus différents (. . .). Le bilinguisme est pour moi le problème fondamental de la linguistique[1].»

Le Maghreb se trouve donc dans une situation difficile de bilinguisme subi et artificiel. L'auteur constate que seuls les privilégiés réussissent à maîtriser les deux langues de la scolarisation officielle, tout en conservant leur parler maternel, berbère ou dialecte arabe, et leur identité. Il essaie toutefois de montrer comment dépasser le dilemme et ouvre la voie à une solution que nous laisserons découvrir au lecteur.

Université de Neuchâtel
Institut de linguistique
CH-2000 Neuchâtel

FRANÇOISE REDARD ABU RUB

1 JAKOBSON, R. (1953): *Results of the Conference of Anthropologists and Linguists,* IJAL, Supplement, Memoir No 8, 19-2 (April 1953).

RUSSIER, Colette; STOFFEL, Henriette; VÉRONIQUE, Daniel (éd.) (1991): **Interactions en langue étrangère,** Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 302 p.

RUSSIER, Colette; STOFFEL, Henriette; VÉRONIQUE, Daniel (éd.) (1991): **Modalisations en langue étrangère,** Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 154 p.

Ces deux volumes représentent les actes du VIIe Colloque international «Acquisition d'une Langue Etrangère: perspectives et recherches» qui s'est tenu à Aix-en-Provence les 15, 16 et 17 juin 1989.

Le premier volume comprend quatre parties.

La première partie est intitulée *Gestion globale des interactions et séquences acquisitionnelles.* Comme son titre nous y invite on peut y distinguer deux grands courants: celui dans lequel on considère l'interaction exolingue comme une construction interactive (c'est l'idée de *gestion globale*) et celui dans lequel on repère, au sein des interactions exolingues, des comportements conversationnels plus ou moins locaux (c'est l'idée de *séquence*). Par ailleurs, à travers le couplage des notions d'interaction et d'acquisition, on insiste dans cette première partie sur l'idée que l'interaction n'est pas seulement le décor de l'acquisition mais en est un élément constitutif: l'acquisition se fait dans et par l'interaction. Nous nous référons notamment ici aux communications de B. PY et de P. BANGE[1].

Au premier courant se rattachent des travaux portant sur la notion de *rôle conversationnel* à travers l'ensemble des compétences qu'il faut maîtriser pour le remplir (la face conversationnelle positive) et le territoire individuel qu'il dessine (la face conversationnelle négative) (U. DAUSENDSCHÖN-GAY et U. KRAFFT).

Les travaux représentatifs du second courant focalisent sur le repérage et la description de séquences narratives (C. OESCH-SERRA) ou de séquences d'activités métalangagières (R. BOUCHARD) ou encore sur des comportements conversationnels de l'alloglotte tels les initiatives et les sollicitations sur lesquelles se penche M.-T. VASSEUR.

1 Etant donné le nombre considérable de communications que comprennent ces deux volumes, nous ne mentionnerons que celles qui nous ont paru être les plus représentatives de l'ensemble. Néanmoins, outre les contributions citées dans le texte, ces deux volumes comprennent les communications de F. MÜLLER, P. GRIGGS, D. DUEZ & M. LE DOUARON, A. REICH, H. GOODLUCK, C. PERDUE, B. GRANDCOLAS, J.-P. NARCY, M.-P. RENAUD, F. PARISEL, J. BARTHOMEUF, K. SEFTA, D. CAUBET, G. HAZAËL-MASSIEUX, J. ARDITTY, J. FIENEMANN, M. LAMBERT et N. DITTMAR.

Dans la seconde partie, intitulée *Aspects de la communication exolingue,* on s'intéresse de plus près aux processus mis en œuvre par l'apprenant pour communiquer en langue étrangère: à ses conduites verbales, étudiées notamment d'un point de vue longitudinal, et à ses stratégies communicationnelles (comme le souligne A. GIACOMI dans son rapport). Pour sa part, J.-M. COLLETTA met en évidence les différences entre une conception européenne de la communication exolingue, centrée sur ses aspects plus proprement linguistiques et une conception anglo-saxonne qui considère plus globalement la communiation exolingue comme une communication interethnique, terrain d'observation pour une sociologie interactionniste.

La troisième partie est consacrée aux *approches interactives de l'acquisition chez les enfants.* Ici encore, apparaît comme centrale la notion d'interaction comme lieu de construction des connaissances tant à travers les *stratégies d'étayage* (C. HUDELOT), les *stratégies de reformulation* (H. JISA) qu'à travers la notion de *style stimulant* (S. SCHLYTER & L. WESTHOLM). Le décor de cette troisième partie a été planté en quelque sorte à l'avance par VYGOTSKY avec sa «zone proximale de développement», comme le met en évidence A.-C. BERTHOUD.

La dernière partie du premier volume se centre sur un lieu et un mode privilégié (?) d'acquisition/apprentissage, *les interactions en classe de langues.* L'objet d'étude est ici *les discours ordinaires de la classe* (D. COSTE) qui sont – ou devraient être – des lieux d'étude des liens entre acquisition et interaction. Cette idée de *discours ordinaire* rompt avec l'habitude de considérer le discours en classe comme par nature artificiel et justifie ainsi qu'on lui applique les procédures d'analyse et d'observation de la communication exolingue. Mais si la classe est un lieu naturel, elle fonctionne néanmoins comme un lieu de *fictionnalisation* des discours (F. CICUREL).

Le deuxième volume comprend deux parties. Il porte globalement à la fois sur les activités de modalisation dans la communication en langue étrangère et sur l'appropriation de cette activité énonciative par l'apprenant.

La première partie, intitulée *Modalité et Modalisation,* permet à différents auteurs de mettre en œuvre des définitions très différentes des termes de *modalité* et de *modalisation.* Ce relatif éclatement de ces notions incite certains auteurs (notamment D. BAILLY) à une tentative de clarification bienvenue des «forces en présence». C'est ainsi que nous voyons à l'œuvre d'une part une conception très large du concept de *modalisation* conçu comme «tout ce qui, d'une manière verbale ou non-verbale, permet à un locuteur ou à un allocuté d'exprimer un point de vue, une prise de position, sur un contenu de message, dans un rapport direct d'interaction avec autrui» (D. BAILLY: 31). Dans cette conception, la notion d'interaction exo-

lingue est centrale, ainsi notamment dans les travaux de B. APFELBAUM, A. GIACOMI, H. STOFFEL et D. VÉRONIQUE. D'autre part on peut mettre en évidence (C. LUC; A. CAIN) une conception étroite de la *modalité* ne prenant en considération que les structures linguistiques exprimant les degrés de probabilité.

Dans la seconde partie, *Modalisations en discours,* outre une tentative (R. VION) d'inventorier les différents modes d'articulation des notions de *modalité* et de *modalisation,* qui d'une certaine manière pourrait clore la première partie, on trouve surtout des travaux portant sur la modalisation dans des activités argumentatives et narratives de type écrit ou oral et ceci en français, en anglais et en allemand (F. HICKEL).

Ces deux volumes permettent à un lecteur doué d'un esprit de synthèse de se faire une idée des différents courants de recherche en apprentissage et acquisition d'une langue seconde. On regrettera néanmoins une certaine désorganisation de ces publications: certaines communications apparaissent dans une section et leur synthèse dans une autre (H. JISA), d'autres ne sont pas publiées (M. PRODEAU). Certains rapports de synthèse manquent; en revanche, il est fait deux rapports de certaines communications (M.-T. VASSEUR, par exemple). On saluera néanmoins l'effort de regrouper les références bibliographiques à la fin de chacun des deux volumes, bien que certaines références (celles de F. CICUREL notamment) manquent hélas.

Université de Neuchâtel
Institut de linguistique
Séminaire de français moderne

THÉRÈSE JEANNERET

DE WECK, Geneviève (1991): **La cohésion dans les textes d'enfants,** Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 326 p.

Ce livre se propose d'étudier l'anaphore en tant que trace d'opérations langagières sous-jacentes aux processus de production verbale que l'on peut voir à l'œuvre notamment dans les phénomènes de cohésion et de cohérence.

Dans le premier chapitre intitulé *Vers une définition linguistique de l'anaphore,* l'anaphore est envisagée à travers les notions de référence (déictique et co-textuelle), de coréférence et de substitution. Elle y est définie comme l'ensemble des unités qui permettent de référer au co-texte. A cette condition de dépendance co-textuelle, l'auteure ajoute deux conditions qui permettent de définir une unité comme anaphorique: il doit y avoir une source

identifiable dans la partie du texte qui précède et l'anaphore doit représenter une reprise de cette source.

Par ailleurs, l'auteure montre, en parcourant les travaux sur la cohérence et la cohésion, que l'anaphore est souvent associée à la notion de progression thématique, «dans le sens où ces unités assurent le relais des thèmes et/ou des rhèmes d'une phrase à l'autre (cohésion), permettant ainsi à de nouvelles informations d'y être adjointes (progression)» (48).

Le second chapitre se situe dans une perspective développementale: par son lien avec les problèmes de la référence, de la co-référence, de la cohésion et de la cohérence, l'anaphore est un domaine d'étude privilégié de la psycholinguistique. Dans ce chapitre sont présentés un certains nombre de travaux portant sur la compréhension et la production des anaphores.

Le troisième chapitre traite du cadre théorique et de la méthodologie de la recherche. L'auteure y formule quelques d'hypothèses théoriques concernant les anaphores, hypothèses qui sont à la base des recherches présentées dans cet ouvrage: le rôle des anaphores dans l'ancrage textuel, leur fonction de relais des arguments par l'établissement de chaînes anaphoriques, les différents modes d'agencement de ces chaînes, les phénomènes d'interdépendance entre type de planification et cohésion anaphorique et enfin, une hypothèse sur le caractère développemental de la maîtrise de l'ensemble de ces phénomènes anaphoriques. La méthodologie suivie permet à l'auteure d'étudier le fonctionnement des anaphores dans des récits produits par des enfants d'âge scolaire (de 5;7 à 15;0 ans). Trois situations d'expérimentation génèrent trois différents types de textes définis selon les paramètres mis en évidence par BRONCKART et son équipe[1]: des contes, des récits conversationnels et des narrations orales.

Les trois chapitres suivants rendent compte des résultats de la recherche: pour chacun des trois types de textes, l'auteure analyse le fonctionnement des anaphores selon trois points de vue: celui de la densité d'anaphores, celui de leur distribution (type de pronoms et de syntagmes nominaux anaphoriques) et celui de l'évolution en fonction de l'âge des sujets.

Dans le dernier chapitre, l'auteure présente trois axes de lecture de ses résultats: d'abord, dans une perspective théorique proche de celle de BRONCKART (voir ci-dessus), elle met en évidence l'influence de la situation de production des textes sur leur organisation et le type d'unités linguistique qu'ils contiennent. Ensuite, elle montre que les trois types de texte obtenus ont une organisation et un fonctionnement anaphorique différents. Enfin, les résultats montrent une progression suivant l'âge des sujets dans les capa-

1 Voir notamment BRONCKART, Jean-Paul et coll. (1985): *Le fonctionnement des discours,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

cités à produire un texte doté de cohésion tant du point de vue de l'introduction des éléments thématiques que dans celui de l'utilisation même des procédés anaphoriques.

Cette étude est tout à la fois d'une grande utilité et passionnante. Utile parce qu'elle offre une vision claire de l'ensemble des processus anaphoriques à l'œuvre dans la constitution du texte et des distinctions théoriques auxquelles ils ont donné lieu. Passionnante parce qu'elle permet de vérifier un certain nombre d'hypothèses sur les différentes fonctions des processus anaphoriques et leur maîtrise progressive suivant l'âge des sujets. Peut-être pourrait-on néanmoins regretter que l'auteure se limite à interpréter ses résultats dans une théorie psycholinguistique interactionniste. Notamment pour les narrations orales, il aurait été intéressant d'aborder les corpus obtenus dans une perspective interactionnelle, fondée sur la construction interactive du sens[2].

Par ailleurs – et cela sera notre seule réserve – dans son parcours des théories de l'anaphore, l'auteure présente la position de la grammaire générative et transformationnelle en se référant au texte de Gross (1986). Or ce dernier, bien que tenant d'une conception transformationnelle, ne représente pas l'approche désignée habituellement par l'étiquette de grammaire générative et transformationnelle. Cette erreur se répercute dans la présentation de l'approche transformationnelle des phénomènes anaphoriques: l'approche présentée a été depuis quelques années abandonnée et il aurait été plus intéressant et plus pertinent de référer aux courants actuels de la grammaire générative (voir par exemple Chomsky 1987[3]).

Université de Neuchâtel
Institut de linguistique
Séminaire de français moderne

Thérèse Jeanneret

2 La distinction que nous faisons entre une perspective interactionniste d'orientation psycholinguistique et une pespective interactionnelle d'orientation ethnométhodologique nous semble particulièrement claire à la lecture de ce livre: l'auteure montre que son approche est définie comme interactionniste parce qu'elle se centre sur les interactions entre actions langagières à but précis et traces objectives de ces actions dans des discours. Au contraire, une approche interactionnelle se définit dans notre conception à travers l'influence réciproque que les interlocuteurs exercent notamment sur leurs discours respectifs (voir par exemple De Pietro, Jean-François (1990): «Approche linguistique de l'interaction verbale et de son contexte», *TRANEL* 16, 11–35).

3 Chomsky Noam (1987): *La nouvelle syntaxe,* Paris, Seuil [traduction de *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding,* 1982].

CICUREL, Francine (1991): **Lectures interactives en langue étrangère,** Hachette, 155 p.

Contrairement à ce que peut laisser penser son titre, ce manuel intéressera non seulement les enseignants de langue étrangère, mais aussi ceux de langue maternelle, qui y trouveront matière à d'utiles réflexions sur l'apprentissage et l'exercice de la lecture.

Dans la foulée des travaux de Sophie MOIRAND sur l'écrit, et sur la base de nombreux exemples commentés, l'auteur propose une méthode de lecture «interactive», ayant pour but de conférer un rôle moins passif à l'apprenant. Il s'agit d'encourager ce dernier à contrôler sa stratégie d'approche des textes, en fonction d'objectifs de lecture précis et en fonction du type d'information recherché. Dans cette optique, pour atténuer les difficultés liées à la lecture dans une langue mal connue, le rôle de l'enseignant est surtout de donner les «bonnes» consignes de lecture au bon moment: il convient, d'abord, de tirer parti au maximum des connaissances préalables de l'apprenant, notamment de ses connaissances extra-linguistiques, afin de le désinhiber en stimulant ses capacités d'anticipation; puis d'exploiter au mieux certaines marques linguistiques ou para-linguistiques facilitant l'accès à l'interprétation globale du texte, comme les mots-clés figurant dans les titres et les chapeaux, les anaphoriques, les organisateurs, les guillemets, etc. Les questions posées par le professeur ainsi que les consignes données aux apprenants auront en outre pour fonction de compenser les effets indésirables de la situation de lecture en milieu scolaire, situation toujours quelque peu artificielle, dans la mesure où les élèves lisent «sur commande» et non par choix spontané.

Conformément aux tendances les plus récentes en didactique du texte écrit, les documents examinés par F. C. sont très diversifiés: pour l'essentiel, ils sont extraits de la presse française, mais l'auteur se sert également de lettres, de formulaires, de dialogues théâtraux, de bandes dessinées, sans exclure les textes littéraires, auxquels est consacré tout le dernier chapitre du volume.

Outre l'apport de conseils, fort sensés, sur les consignes de lecture, le principal mérite de l'ouvrage est sans doute de faire utilement le point, dans son premier chapitre, sur le processus de lecture et sur ce qu'on sait de son déroulement. L'interaction entre mémoire à court terme et mémoire à long terme, les diverses compétences (lexico-syntaxique, macro-sémantique, référentielle. . .) requises par la lecture, sont présentées de manière tout à fait abordable, en même temps que sont mises en lumière les difficultés particulières auxquelles se heurtent, dans cet exercice, les étudiants de langue étrangère. A partir d'une claire conscience des handicaps

pratiques rencontrés par les apprenants, sources de nombreux blocages, s'élabore ainsi une méthodologie privilégiant les indices «de haut niveau», c'est-à-dire les informations para-textuelles, les marques de cohésion transphrastique, les marques énonciatives et de discours rapporté, la connaissance des schémas formels globaux, alors que l'approche traditionnelle se limite, trop souvent encore, à un décodage mot-à-mot, avec une chasse aux «trous lexicaux» ponctuels qui, en fait, nuit à construction du sens général.

Les spécialistes de linguistique pourront regretter, çà et là, que les indications bibliographiques signalées au passage par F. C. restent sommaires sur certains points importants, ou concernent davantage les productions de seconde main que les textes «fondamentaux»: c'est le cas pour ce qui touche à la grammaire de texte, aux typologies textuelles, à la sémantique des articulateurs et des expressions anaphoriques. Par exemple, un renvoi à GALISSON ouvre la présentation de l'opposition (saussurienne!) entre relations syntagmatiques et relations paradigmatiques dans le lexique, ce qui peut prêter à confusion. Par ailleurs, la classification initiale des textes en cinq grands «domaines» (textes médiatiques, textes de type épistolaire, textes à caractère professionnel, textes de l'environnement, textes littéraires, p. 21) n'est pas un outil de tri très efficace, et reste bien en deçà des critères de classification proposés dans *Le fonctionnement des discours* de BRONCKART et alii (Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1985). On ne saurait, pourtant, en faire un trop grave reproche à ce livre d'introduction qui, on l'aura compris, est bien plus un ouvrage de didactique que de linguistique appliquée. Pour rester sur le terrain de l'auteur, un seul regret: le peu de place consacré au lien entre la lecture et d'autres activités, importantes en classe de langue, comme les activités grammaticales et, bien entendu, l'écriture.

L'auteur de ces stimulantes *Lectures interactives* est maître de conférences à l'Université de Paris III, et enseigne la didactique du français langue étrangère.

Université de Neuchâtel
Séminaire de philologie romane
et de linguistique française
CH-2000 Neuchâtel

MARIE-JOSÉ REICHLER-BÉGUELIN

Agenda

The *24th Annual Congress* of the Gesellschaft für Angewandte Linguistik *(GAL)* e. V. (the German Society of Applied Linguistics) will take place at the University of Leipzig from Sep. 23 to 25, 1993. The main topic of the conference will be Technical Communication, which will be covered in five *main areas:*

I Technical Knowledge, Terminology and Technical Lexicography
II Technical Text Types
III Knowledge Transfer and Popularization
IV Technical Translation and Technical Communication in the Foreign Language
V Teaching Languages for Specific Purposes

In addition, *sections* will be held in the following subjects:

1. Phonetics
2. Lexicon and Grammar
3. Text Linguistics and Stylistics
4. Speech Training / Rhetorical Communication
5. Media Communication
6. Language for Specific Purposes
7. Sociolinguistics
8. Contact Linguistics
9. Contrastive Linguistics and Intercultural Communication
10. Translation
11. Psycholinguistics
12. Speech Pathology and Therapy
13. Language Teaching
14. Language Learning Technology
15. Computational Linguistics

There will also be workshops, plenary lectures and exhibitions on various subjects. If you would like to give a paper in one of the main areas, sections or workshops, please hand in your application until May 7, 1993.

Information:
Prof. Dr. Bernd Spillner
Präsident der GAL
Geschäftsstelle Universität Duisburg
Postfach 10 15 03
W-4100 Duisburg 1 Germany
Tel.: 0049-203-379-2064
Fax: 0049-203-379-3333

Submission of Papers:
Prof. Dr. Klaus Mattheier
Vizepräsident der GAL
Universität Heidelberg
Germanistisches Seminar, Karlstrasse 2,
W-6900 Heidelberg Germany
Tel.: 0049-6221-543243
Fax: 0049-6221-543200

Organising Committee:
Prof. Dr. Rosemarie Gläser
Fremdsprachen/Fachsprachenzentrum
Universität Leipzig
Augustusplatz 9
O-7010 Leipzig
Germany
Tel.: 0049-341-719-2964
Fax: 0049-341-209-325

PD Dr. Sabine Bastian
Romanisches Institut
Universität Leipzig
Augustusplatz 9
O-7010 Leipzig
Germany
Tel.: 0049-341-719-2934