

Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
Band: - (1982)
Heft: 36

Buchbesprechung: Comptes rendus

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 14.03.2025

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

Comptes rendus

Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 7, Heidelberg, Julius Groos, 1981, 343 p.

«Den Herausgebern», schrieb Gérard MERKT 1976 im Bulletin CILA über das *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, «ist mit diesem ersten Band ein Volltreffer gelungen; es bleibt nur zu wünschen, dass die nun sehr hoch gesetzten Erwartungen auch bei den kommenden Bänden in gleichem Masse in Erfüllung gehen werden.» Mittlerweile liegen sieben Bände dieses Jahrbuchs (1975–1981) vor, und man kann heute sagen: MERKTS Wunsch scheint in der Tat in Erfüllung gegangen zu sein. Die Qualität der Beiträge des Jahrbuchs hat sich gehalten, seine editorische Konzeption und Politik (Haupt-Herausgeber: Alois WIERLACHER, Heidelberg) hat sich bewährt. So ist das Jahrbuch nicht unverdientermassen zum wichtigsten Organ des neuen Hochschulfaches Deutsch als Fremdsprache geworden – zum wichtigsten, ja zum einzigen. Denn das Jahrbuch hat als Spezialzeitschrift für dieses Fach eine Art Monopol¹. Es hat die Marktlücke, für die es konzipiert war, so erfolgreich ausgefüllt, dass sich neben ihm kein anderes Periodikum für dieselbe Zielgruppe hat entwickeln können. Der Markt ist offensichtlich mit dem *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* zufrieden, und umgekehrt: mehr gibt der Markt wohl auch nicht her.

Das Geheimnis des Erfolges scheint nicht zum mindesten in der Vielseitigkeit dieser Zeitschrift zu liegen. Ihr Grundrezept heisst Mischung. So gibt es in jedem Band Prinzipielles («Leitartikel») und Aktuelles («Berichte» und «Termine», sowie eine «Jahresbibliographie Deutsch als Fremdsprache»), nackte Information («Dokumentation») und Kritik («Rezensionen»), Schwerpunktbildung («Thematischer Teil») und Freiraum («Didaktisches Forum»). Als gut gemischt ist auch das Herausgeber-Gremium der Zeitschrift zu bezeichnen. Es sind darin vertreten ein Literaturwissenschaftler (WIERLACHER), ein Sprachlehrpraktiker (EGGERS), ein Sprachwissenschaftler (ENGEL), ein Fremdsprachendidaktiker (KRUMM), ein Landeskundespezialist (PICHT) und ein Experte für Fragen des Ausländerstudiums (BOHRER). Was deren Rollenverteilung

¹ Das Jahrbuch richtet sich allerdings *auch* an ein außeruniversitäres Publikum, insbesondere an Lehrer des Faches Deutsch als Fremdsprache auch außerhalb der Universität. In Bezug auf diese weitere Leserschaft ist es natürlich nicht ohne Konkurrenz.

angeht, so gilt wiederum das Prinzip des sowohl-als-auch. Es gibt *den* Herausgeber (WIERLACHER), und *die* Herausgeber (alle übrigen), die aber nicht, wie im advisory board mancher anderen Zeitschrift, nur Gallionsfiguren sind, sondern mitentscheiden und turnusmässig federführend für den «Thematischen Teil» (von über 100 Seiten) des Jahrbuchs verantwortlich zeichnen. Auch das sorgt für Vielfalt.

Im vorliegenden 7. Band des Jahrbuchs (1981) hat der «Thematische Teil» – herausgegeben von Dietrich EGGERS – den Titel «Medientheorie und Medienpraxis in Sprachlehr- und -lernprozessen». Von den zehn Beiträgen möchte ich drei hervorheben und besonders empfehlen: Hans-Jürgen KRUMM («Die Funktion der Medien in der neueren fremdsprachendidaktischen Diskussion») gibt eine konzise Darstellung des Diskussionsstandes in Sachen Mediendidaktik; Ottmar HERTKORN («Medien im Dienst der Personen») behandelt Fragen der Medienverwendung im Unterricht unter den Aspekten der «Lernerautonomie», der «Informationsökonomie» in der Medienwahl und der «Persönlichen Mitwirkung der Lehrenden» bei Medienverwendung und -entwicklung; Hans Peter WILLBERG («Anmerkungen zur typographischen Gestaltung von Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache») gibt aus der Sicht des Fachmanns für graphische Gestaltung und Typographie Kriterien für die Beurteilung von Lehrwerken an, die – für den Nicht-Graphiker – ebenso neu wie überzeugend sind.

Von den vier «Leitaufsätzen» handeln diesmal drei von Literatur und Lektüre in der Fremdsprache. Bemerkenswert scheint mir vor allem der Aufsatz von Dietrich KRUSCHE («Lese-Unterschiede. Zum interkulturellen Leser-Gespräch»), der den Band eröffnet. KRUSCHE berichtet darin von einem Seminar, das er in München mit Studenten verschiedener Nationalitäten und Kulturkreise durchgeführt hat. Leitgedanke dieses literaturwissenschaftlichen Seminars war es, daß hier nicht, wie sonst, unmittelbar auf einen Konsensus der Teilnehmer über das Gelesene abgezielt wurde, sondern daß gerade die Unterschiede zwischen den verschiedenen Leseerfahrungen artikuliert werden sollten. Es ging, in KRUSCHES Worten, «nicht um die Aufhebung von Distanz zwischen den Gesprächsteilnehmern, um die «Vernichtung» der zwischen ihnen liegenden Fremde, sondern um deren Manifestierung» (p. 6). Der Autor referiert und analysiert, wie sich, speziell bei Texten hermetischen Charakters, schroff konträre Interpretationen des Gelesenen ergaben. Es ist die Pointe seines Aufsatzes, daß er zeigt, wie solche Unterschiede und wie sogar auch offensichtliche Mißverständnisse nicht einfach als Störungen auf dem Weg zum Verständnis eines Textes zu betrachten sind, vielmehr auch als Chance.

Als Chance nämlich für die verschiedenen Leser, im gemeinsamen Gespräch zu einem besseren Verständnis eines Textes und zugleich zu einem besseren, bewußteren Verständnis der eigenen Kultur, und d.h. zu einem vertieften Selbstverständnis zu kommen. Daß dies beim Umgang mit fremden Sprachen und Literaturen geschehe, wird zwar oft behauptet, aber selten, wie in KRUSCHES Aufsatz, demonstriert.

Université de Lausanne
Section d'allemand
CH 1015 Lausanne

Fritz Hermanns

Mattheier, Klaus J.:

Pragmatik und Soziologie der Dialekte, Heidelberg, Quelle & Meyer, UTB 994, 1980, 233 S.

K.M. schliesst sein interessantes Buch mit 3 wichtigen Postulaten für die Dialektologie und den Dialektologen ab:

«1. Die wichtigste Konsequenz sollte wohl der endgültige Abschied von einer Dialektologie sein, die sich auf die Beschreibung und Analyse der räumlichen Verteilung von dialektalen Varianten und Varietäten beschränkt. Dialektologie muss neben der Dialektgeographie auch die Dialektsoziologie und die Dialektpragmatik mit umfassen, ob man diese beiden Bereiche nun trennt, wie es hier geschehen ist, oder ob man beides als Dialektsoziologie bezeichnet.

2. Die Dialektologie muss intensiver und systematischer als bisher eine historische Wissenschaft werden. Alle drei Teildisziplinen der Dialektologie haben historische Komponenten, die bisher zumindest in zwei dieser Bereiche völlig von der Forschung vernachlässigt worden sind. Ohne differenzierte Analysen im Bereich etwa der historischen Dialektsoziologie wird die Entstehung und Durchsetzung der deutschen Standardsprache nicht zu erfassen sein.

3. Die Dialektologie bildet zusammen mit der Sprachwandelforschung, der Sprachsoziologie und der Sprachlernforschung den Kernbereich einer neuen Linguistik, die Methoden konzipieren muss, mit denen die Einschränkungen der Homogenitäts- und Synchronieforderungen der strukturalistischen Sprachwissenschaft überwunden werden können. Eine solche «neue Linguistik» sollte man als «Variationslinguistik» bezeichnen.» (S. 200)

Das Werk von K.M. ist in vier Teile gegliedert:

1. Dialekt und gesellschaftliche Strukturierungen
 - Geschlecht und Dialekt
 - Dialekt und Alter
 - Dialekt und komplexe gesellschaftliche Gruppierungen
2. Die Funktion des Dialektes in der gesellschaftlichen Institution Schule
 - Dialekt und Schule
3. Dialekt und zentrale Veränderungsprozesse der Gesellschaft
 - Allgemeiner gesellschaftlicher Modernisierungsprozess und Dialekt

- Zur Struktur von Veränderungsprozessen im Dialektgebrauch
 - Skizze der Entwicklung des Dialekt-Standard-Sprache-Verhältnisses im deutschen Sprachraum
 - Typologie der Dialekt-Standard-Sprache-Verhältnisse in verschiedenen deutschsprachigen Regionen
 - Bemerkungen zum Phänomen der Mundartwelle
4. Beschreibung und Messung im Dialekt-Standard-Bereich

Das zentrale Anliegen von K. M. liegt darin, die gesellschaftlichen und situativen Bedingungen dialektaler Sprachvarietäten im deutschsprachigen Raum aufzuzeigen und Zusammenhänge zwischen den gesellschaftlichen und den situativen Bedingungen herzustellen.

In seinen Bemühungen bewegt er sich in einem Teilbereich der Dialektologie, der sog. «kommunikativen Dialektologie», die sich mit dem direkten Kommunikationsakt beschäftigt, mit den gesellschaftlichen und situativen Bedingungen der Dialektverwendung.

Die spärliche theoretische Grundlage seiner Ausführungen rechtfertigt K. M. mit den bisherigen Arbeitsschwerpunkten der Dialektologie, die sich weitgehend auf dialektgeographische Fragestellungen und Untersuchungen beschränkte.

Frühere Versuche, gesellschaftliche Bereiche verstärkt in die dialektologische Forschung miteinzubeziehen blieben isoliert:

Als erster entwickelte AMMON ein geschlossenes Konzept zur Erforschung dialektsoziologischer Fragen- auf der Grundlage einer marxistisch orientierten Soziologie.

Mit seinen Thesen zum Dialekt als Unterschichtssprache löste AMMON intensive Diskussionen um die Dialekte und ihre gesellschaftlichen Bedingungen und Funktionen aus.

Einen ersten umfassenden Überblick über die gesamte Dialektologie einschliesslich der räumlichen, gesellschaftlichen und situativen Aspekte wird das im Erscheinen begriffene Handbuch der allg. deutschen Dialektologie (BESCH et al. 1977) ermöglichen.

Der Autor unterscheidet drei Dialektologie-Bereiche:

- gesellschaftliche Gruppierungen
- gesellschaftliche Situationen
- den Raum

davon lassen sich drei Teildisziplinen der Dialektologie ableiten:

- die Dialektsoziologie
- die Dialektpragmatik
- die Dialektgeographie

Die Dialektpragmatik befasst sich mit situativen Bedingungen und Funktionen von Dialektgebrauch, insbesondere im Verhältnis zum Gebrauch von anderen Varietäten.

Situative Bedingungen unterscheiden sich von sozialen Faktoren. Situation wird definiert als raum-zeitliches Gefüge, das die Sprachhandlung umschliesst, miteingeschlossen die momentanen Bedingungen und Intentionen der Sprecher. Als Grundkomponenten jeder Sprachhandlungssituation – in kleinen regionalen Sprachgemeinschaften – werden bezeichnet: der Sprachhandlungspartner, der Sprachhandlungsgegenstand, das Thema, die Sprachhandlungsform und das Sprachhandlungsmedium, die Intention der Sprachhandlung, die allgemeine physikalische und zeitliche Umgebung und schliesslich die örtlich-soziale Umgebung und der Handlungszusammenhang.

Die sozialen Faktoren berücksichtigen die gesellschaftliche Einbettung der an der Sprechhandlung beteiligten Personen in den jeweiligen gesellschaftlichen Rahmen der Lebensgemeinschaft, aus der sie stammen.

Die gesellschaftliche und die situative Gliederung von dialektalen Sprachgemeinschaften bilden das Hauptthema der vorliegenden Arbeit. Gleichzeitig wird damit die zentrale Frage sprachsoziologischen Forschens angesprochen, die Frage nach dem Verhältnis zwischen der Sprache und den gesellschaftlich-situativen Gliederungen innerhalb einer Sprachgemeinschaft und im speziellen die Frage nach dem Verhältnis zwischen den sozialen Gruppierungen und den gesellschaftlichen Situationen.

Im Kapitel «Die Funktion des Dialektes in der gesellschaftlichen Institution Schule» versucht K.M. beispielhaft die Einbettung des Dialektes in eine funktionale sprachsoziologische Struktur zu zeigen. Er unterteilt den Gesamtkomplex Dialekt und Schule in fünf Leitfragen auf:

- «1. Wieweit ist der Dialekt in deutschsprachigen Regionen unter Kindern im Schulalter verbreitet? Gibt es überhaupt dialektsprechende Schulkinder?
2. Wie kommt es zu der heutigen Dialekt-Standardsprache-Situation im Schulbereich, und gibt es Unterschiede in den einzelnen deutschsprachigen Regionen?
3. Welche Rolle spielt die Sprachvarietät 'Dialekt' in der gesellschaftlichen Institution 'Schule'?
4. Welche Auswirkungen hat der Dialekt als eine nicht-standard-sprachliche Varietät auf die schulischen Zielsetzungen, besonders auch die Zielsetzung, Standardsprache zu lehren?

5. Welche Möglichkeiten bietet die angewandte Dialektologie zum Ausgleich evtl. Nachteile durch den Dialekt in der Schule?» (S. 108)

Unter der Überschrift «Erziehungsziele einer Dialektdidaktik» geht K.M. vertieft auf die oben erwähnte Leitfrage 4 ein; er unterscheidet 4 voneinander abweichende Konzepte:

Konzept 1: Möglichst schnelle und wirksame Veränderung des Dialektes durch die Standardsprache, mit der Begründung, mangelhafte standardsprachliche Kompetenz schränke die gesellschaftliche Beweglichkeit stark ein und stabilisiere dadurch gesellschaftliche Unterschiede.

Konzept 2: Aktive diglossische Spracherziehung zum Dialekt und zur Standardsprache. Beide Sprachformen werden funktionell-situativ in der Schule gelehrt, der Dialekt für private und informelle Situationen, auch im Schulunterricht, die Standardsprache für alle öffentlichen Situationen.

Konzept 3: Abbau der rigorosen Normanforderungen beim Erlernen der Standardsprache. Erziehungsziel ist nicht eine voll normierte und lautreine Einheitssprache sondern entweder eine volkstümliche Hochsprache mit lockeren Normanforderungen oder eine Vielfalt von verschiedenen unterschiedlich stark normierten standardsprachlichen Varietäten für verschiedene Situationen.

Konzept 4: Funktional-situativ gesteuerte Diglossie, d. h. auf der Grundlage des kindlichen Dialektes wird das sprachliche Varietätenspektrum für neu hinzutretende soziale Situationen – Schreiben, Lesen, mit Fremden reden, systematisch erweitert.

Die Standardsprache ist eine zusätzliche Varietät, die speziell für bestimmte Funktionen gelehrt wird.

Die Überlegungen zur Sprachdidaktik zeigen, dass sich K.M. auch an praxisbezogene Fragestellungen heranwagt.

Im Kapitel 'Dialekt und zentrale Veränderungsprozesse der Gesellschaft' schneidet der Autor die historische Dimension an. In der heutigen Gesellschaft ist der Dialekt in erster Linie definiert durch das Substandardverhältnis, zu der ihn überdeckenden Hochsprache, dem Hochdeutschen. Im Mittelalter fehlte eine ausgebaute Standardsprache, was zum vorherrschenden Regionalitätscharakter des Dialektes führte. K.M. beschreibt den Positionswandel des Dialektes im Sprachvarietätensystem: Vom Regionalitätscharakter zum Substandardverhältnis. Dialektgebrauch und das Verhältnis zwischen Dialekt und Standardsprache ändern sich mit dem sozialen Wandel.

Zur Beschreibung dieser Vorgänge und Wandlungen wählt K.M. das Konzept der Modernisierungsforschung, ein Ansatz, der im Zwischenbereich von Soziologie und Sozialgeschichtsforschung liegt.

Die Modernisierungsforschung versucht, den Übergang zwischen zwei verschiedenen Gesellschaftsordnungen zu erfassen, welcher zu Veränderungen in der gesamten ökonomischen, sozialen und kulturellen Ordnung einer Gesellschaft führt. Als prägende Faktoren der Modernisierung in Mittel- und Westeuropa nennt er die Alphabetisierung, die Verstärkung und die Industrialisierung.

Die vielseitigen Überlegungen münden in eine Typologie des Dialekt-Standardsspracheverhältnisses in verschiedenen deutschsprachigen Regionen; daran anschliessend befasst sich der Autor mit dem Phänomen der Mundartwelle.

Der Autor zeigt auf eindrückliche Weise, dass Dialekte sprachliche Existenzformen sind, eingebunden in vielfältige und verschiedenartige gesellschaftliche und situative Bezüge, welche das Phänomen der Dialektalität heute zentral prägen.

Obschon das Buch von der Dialekt-Hochdeutsch Situation in der BRD ausgeht, gibt es doch wertvolle Hinweise zu einem erweiterten und vertieften Verständnis der entsprechenden Situation in der deutschsprachigen Schweiz, einer Situation, die durch massives Vordringen des Dialektes in bisher der Schriftsprache vorbehaltenen Bereiche gekennzeichnet ist: der sogenannten 3. Mundartwelle.

Jaunweg 12
CH 3014 Bern

Hans Joss

Kalverkämper, Hartwig:

Orientierung zur Textlinguistik, Tübingen, Niemeyer, 1981, 262 S.

Die Textlinguistik ist ohne Zweifel jener Forschungszweig der Sprachwissenschaft, der in den letzten 10–15 Jahren die ausgedehnteste und fruchtbarste Entwicklung erfahren hat. Es ist anzunehmen, dass der damit verbundene Publikationsboom auch in den kommenden Jahren kaum eingedämmt werden wird, zumal die meisten Fragen trotz vielfältiger und origineller Forschungsansätze zum grossen Teil weiter offen bleiben.

In einer solchen Situation drängt sich der Versuch, eine «Orientierung zur Textlinguistik» aufzustellen, geradezu auf. Es ist zwar kein leichtes Unterfangen, eine alle Tendenzen treu widerspiegelnde und zugleich möglichst einheitliche und strukturierte Darstellung der Textlinguistik herzustellen. Dies ist H. Kalverkämper aber insofern gelungen, als er einem klaren Leitfaden gefolgt ist, dem er die heute zugänglichen Theorien mit ihren Querverbindungen möglichst lückenlos angehängt hat.

Nach einer sehr kurzen Einleitung und einem knappen Bericht zum «bibliographischen Stand der Forschung» fängt die Untersuchung mit einem historischen Exkurs an, der bei den antiken Rhetorikern ansetzt, und mit dem Beitrag der Strukturalisten und der Transformalisten endet. Darauf folgt unter der Bezeichnung «Ergebnisse und Perspektiven» die Aufzählung und Darstellung der verschiedenen Strömungen der heutigen Textlinguistik. Hier wird der chronologische Gesichtspunkt zugunsten eines Strukturierungsprinzips aufgegeben, demzufolge vornehmlich zentrale Probleme der Textlinguistik behandelt werden, wie etwa die Probleme der Gliederung und Delimitation von Texten, die Probleme der Konstitution einer Textgrammatik, die Probleme der Wechselbeziehungen zwischen Sprechakttheorie und Textlinguistik, die Probleme der Berührung der Textlinguistik mit der Literaturwissenschaft und der Fachsprachenforschung, die Probleme der Textsorten-Differenzierung u.a.m. Der persönliche Beitrag des Verfassers beschränkt sich darauf, einen fast ins uferlose auslaufenden Stoff zu erfassen und zu strukturieren, wobei selbstverständlich keine eigene Modellbildung zum Ausdruck kommt. Dabei ist der Anspruch auf Sachlichkeit so vordergründig, dass Bewertungen nur in sehr bescheidenem Masse anzutreffen sind. Sehr ausführlich ist dagegen das Spektrum der durchgesehenen Literatur, unter besonderer Berücksichtigung der Forschung im deutschen und französischen Sprachraum. So werden, abgesehen von der im Anhang erwähnten Bibliographie HELBIGS in der Zeitschrift «Deutsch als Fremdsprache», die textlinguistischen Forschungen aus der

DDR auffälligerweise kaum erfasst; ausserdem ist zu bedauern, dass die Ansätze zu einer Didaktisierung der Textlinguistik in einer halben Seite abgefertigt worden sind.

Neben dem Ziel, einer einheitlichen Erfassung der oft widersprüchlichen Strömungen der Textlinguistik erhebt das Buch ebenfalls den Anspruch, als Bibliographie zu fungieren. Mehr als die Hälfte der gesamten Seitenzahl ist diesem Zweck gewidmet.

Um dem Wunsch der Ausführlichkeit möglichst nahe zu kommen, wurde der Text mit zahlreichen Anmerkungen (mehr als 400) versehen, die der Verfasser getrennt im Anhang aufführt, um seinem Darstellungstext eine leserfreundliche Gestaltung zu sichern. Nach diesen oft sehr umfassenden, wenn auch oft wenig einhellenden Exkursen wird eine bis ins Jahr 1980 reichende Bibliographie zur Textlinguistik zusammengestellt, die ihrerseits durch ein Namenregister und ein Stichwörterverzeichnis ergänzt wird, was den Band zu einem zuverlässigen und leicht zu handhabenden Nachschlagewerk macht.

Wenn das vorliegende Werk als Ganzes eine überwältigende Masse an Informationen verarbeitet, und im Hinblick auf die Zuverlässigkeit das volle Vertrauen des Lesers verdient, so kommt man hie und da nicht umhin, sich zu fragen, ob bei der Gestaltung des Werkes auch an einen bestimmten Adressatenkreis gedacht wurde, dessen Bedürfnisse genau ins Auge gefasst wurden.

In der Tat werden Fachleute wohl kaum etwas Neues erfahren. Aus dem blossen Vergnügen, schöne Zusammenhänge zu erblicken, werden keine neuen Impulse für die Forschung hervorgehen können.

Man kann sich ferner fragen, ob das Werk als Einführung in die Textlinguistik besser geeignet ist und somit Studenten oder Sprachlehrern beim Einstieg in dieses junge Fachgebiet behilflich sein kann. Als solches würde ich es auch nicht ohne Vorbehalt empfehlen. Zwar erscheint das ganze Fachgebiet streng gegliedert und nach Problemkreisen geordnet; der Laie vermag jedoch keine klare Vorstellung von den jeweiligen theoretischen Ansätzen zu gewinnen, die als Teilaspekte durch das ganze Buch zerstreut nirgends in abgerundeten Modellen dargestellt werden.

Vielleicht ist aber die Frage nach einer bedürfnisorientierten Adressatenbezogenheit falsch gestellt. Das Buch liefert auf jeden Fall eine zuverlässige Zwischenbilanz der heutigen Forschungslage. Jeder Leser mag folglich das Buch mit seinen eigenen Erwartungen angehen. Der Stoff ist reichhaltig genug, damit jeder Leser zu seinem eigenen Nutzen daraus schöpfen kann.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Gérard Merkt

Richterich, René et Brigitte Suter:
Cartes sur table, Paris, Hachette, 1981, 160 p.

Voilà un ouvrage élaboré par une équipe dont l'un des membres a pris une part importante aux travaux du Conseil de l'Europe: on peut se demander avec un brin d'inquiétude comment y est réalisé le délicat passage de l'exposé théorique à l'application pédagogique.

Eh bien, je peux dire d'entrée de jeu que je n'ai pas été déçu! L'ouvrage comprend un livre, deux cassettes pour la classe, une cassette pour les exercices personnels et un guide d'utilisation. Puisque les auteurs s'engagent à jouer «cartes sur tables», ils annoncent d'emblée la couleur: dans un seul volume, l'apprenant (adulte débutant ou faux débutant) va trouver «ouvertement et clairement, les éléments qui lui sont nécessaires pour apprendre le français et qui lui permettront d'acquérir progressivement une certaine autonomie dans son apprentissage».

Ainsi donc, le public visé est un public d'adultes: en effet, les thèmes retenus sont résolument adultes: activité professionnelle, chômage, publicité, vie sociale.

Et comment ce public adulte va-t-il «acquérir une certaine autonomie d'apprentissage»? On va lui apprendre à apprendre: on l'entraîne à se débrouiller dans des situations différentes, à faire face à l'imprévisible, à donner un sens aux exercices qu'il fait, à ne pas suivre le livre aveuglément. Cette recherche d'autonomisation est complétée par l'introduction d'exercices personnels (certains enregistrés sur cassette) dont le contenu ou le corrigé figure dans les dernières pages du livre. Ainsi l'apprenant est considéré comme un partenaire à part entière dans le processus d'apprentissage: son avis est sollicité, on l'incite à se situer par rapport à son propre apprentissage, on l'amène à s'auto-évaluer (tâche facilitée par la présence de bilans, figurant à la fin de chaque unité et d'unités paliers disposées dans la deuxième partie des unités 3, 5, et 10).

Les stratégies d'apprentissage sont fonction de cette visée d'autonomisation et d'individualisation. Toutes les pages de gauche sont conçues comme des «déclencheurs d'apprentissage»: elles doivent provoquer, susciter le besoin d'apprendre et fournir le point de départ des activités pédagogiques développées dans les pages de droite. Ces activités pédagogiques comportent

- des activités de sensibilisation, destinées à présenter, à faire sentir un problème, quitte, dans ce premier stade, à rester dans un certain flou;
- des activités de découverte (on fait donc appel à une approche heuristique);

- des activités de pratique, où l'on va exercer les formes linguistiques (le système, la langue), la communication (l'utilisation du système) et l'apprentissage (comment apprendre à apprendre).

L'accent étant mis sur l'individualisation de l'apprentissage, on a renoncé à une progression rigide et à tout exposé de caractère doctrinal. Contrairement aux méthodes audio-visuelles traditionnelles, qui cherchaient à occulter la langue maternelle, les auteurs de «Cartes sur table» invitent l'apprenant à utiliser les analogies qu'il peut découvrir avec sa propre langue maternelle ou avec d'autres langues qu'il connaît.

Mais comment est abordé le problème très controversé de l'apprentissage de la grammaire? Eh bien, les auteurs ont délibérément choisi la voie de la grammaire explicite. Ainsi, l'article défini est introduit partiellement dans la première unité (il faut bien faire un choix) mais une note renvoie au répertoire grammatical figurant en fin de volume, où l'apprenant peut trouver le tableau complet de la morphologie de l'article. Les principaux chapitres de la morphosyntaxe sont donc regroupés sous forme de tableaux récapitulatifs. L'apprenant adulte, qui éprouve le besoin de retrouver les régularités du système derrière la diversité des cas particuliers, pourra à son gré se reporter à ce répertoire grammatical. Les auteurs estimant que les essais de grammaire de communication ne sont pas encore utilisables au niveau de la pratique pédagogique (je crois qu'ils n'ont pas tort), la grammaire est tout simplement présentée sous une forme tout à fait traditionnelle. Ce parti-pris a l'avantage de ne pas déboussoler l'apprenant mais doit pourtant le mettre parfois dans l'embarras: ainsi le pronom personnel est présenté en 5 tableaux mais il appartient à l'apprenant de découvrir, ou à l'enseignant de signaler, qu'on a affaire successivement à des pronoms sujets, objets directs, objets indirects, prépositionnels et enfin réfléchis. Il s'agit là d'une lacune de peu d'importance mais je voudrais en relever une qui me paraît beaucoup plus gênante: la distinction entre grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit est totalement passée sous silence. L'avant-dernière unité fait bien allusion à la dichotomie oral/écrit mais c'est simplement pour attirer l'attention sur le fait qu'un E muet s'écrit mais ne se prononce souvent pas, point qui me semble tout à fait marginal. En revanche le féminin des adjectifs est abordé uniquement en référence à l'orthographe. De ce point de vue, les exemples qui figurent dans l'exercice *e 2* sont particulièrement mal choisis puisqu'on n'y oppose «brune» à «brun», où la voyelle orale du féminin se nasalise au masculin, puis «blonde» à «blond», où l'opposition tient à la durée de la voyelle et à la présence ou à l'absence de la consonne «d». De même, dans la morphologie du

verbe, rien ne vient aider l'apprenant à distinguer oralement «vient» et «viennent» ou «rend» de «rendent». Cette lacune me semble d'autant plus grave que l'opposition Consonne/phonème zéro est une des oppositions fondamentales du français oral et qu'elle est source de nombreuses erreurs particulièrement persistantes.

Enfin, pour en finir avec les réserves que l'on peut faire, il m'apparaît que l'apprentissage de la communication (l'ouvrage ne parle jamais, et je lui en sais gré, de compétence de communication, cette tarte à la crème de certains méthodologues) implique l'introduction de la variation linguistique. Il est vrai que les cassettes comportent, dans une des dernières unités, des spécimens d'accent bourguignon, normand et méridional et dans une autre des interviews d'un locuteur canadien et d'une locutrice d'un pays africain francophone. Mais plutôt que de faire entendre des variantes régionales, il aurait été plus intéressant et plus utile de montrer la variation linguistique en relation avec la situation socio-culturelle des locuteurs. On fait entendre, j'en conviens, des registres de langue différents mais l'apparition de tel registre n'est pas mis en relation avec telle situation de communication.

Je m'empresse de préciser que ces quelques réserves ne ternissent pas l'impression extrêmement favorable que laisse cet ensemble pédagogique. A côté des mérites que j'ai relevés au début de ce compte-rendu, il convient de citer encore la diversité et l'originalité des exercices. En dépit de la désaffection (que je déplore) que d'aucuns marquent à l'endroit des exercices structuraux, les auteurs n'ont pas craint d'en introduire quelques-uns et ils sont fort bien venus. En effet, la cohérence horizontale entre stimulus et réponse se double d'une cohérence verticale d'item à item. D'autre part, des exercices d'écoute, variés et attachants, font la part belle à cette activité trop négligée qu'est la compréhension orale. Sans sacrifier aveuglément à une mode qui fait actuellement fureur, des documents authentiques figurent dès les toutes premières unités, ce qui se justifie parfaitement dans un ouvrage destiné à un public adulte. Cette diversité des documents à écouter illustre le fait que, comme il y a plusieurs types de lecture, il y a également plusieurs types d'écoute.

Les enregistrements sur cassettes, pour la classe ou pour le travail individuel, sont techniquement et pédagogiquement excellents. Les intonations sont variées, naturelles, vivantes, tout en étant parfaitement cohérentes.

En conclusion, R. RICHTERICH et B. SUTER apportent à la didactique du français langue étrangère un excellent instrument de travail, en accord avec les plus récents développements de la linguistique appliquée. On nous annonce la mise en chantier d'une deuxième étape: que

les auteurs veillent bien trouver dans ces lignes un encouragement à poursuivre dans la voie qu'ils ont tracée.

Université de Lausanne
Ecole de français moderne
CH 1015 Lausanne-Dorigny

André Guex