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

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1978)

Heft: 28

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: 13.07.2025

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

Hausmann, Franz Josef:
Linguistik und Fremdsprachenunterricht 1964–1977. Ausführlich kommentierte Bibliographie für Schule und Hochschule (mit besonderer Berücksichtigung des Französischen). Mit einer Einleitung von Hans Helmut Christmann, Tübingen, TBL Verlag Gunter Narr, 1977, 417 S.

"Viele zustimmende Reaktionen im In- und Ausland" (Vorwort) ermutigten F. J. H. zu einer Reedition und Erweiterung der 1975 erschienenen 1. Auflage. Die Bibliographie sei ausführlich kommentiert, verheisst der Untertitel, und besonders berücksichtigt werde das Französische. Dem Inhaltsverzeichnis entnehme ich die Gliederung der Publikation in einen ersten allgemeinen und einen speziell auf die französische Sprache zugeschnittenen zweiten Teil, wobei die Reihenfolge der einzelnen Abschnitte sowohl des ersten Teils (Linguistik und Fremdsprachenunterricht, Generative Transformationsgrammatik und Fremdsprachenunterricht, Andere Schulen, Verschiedene Sprachen, Kontrastive Linguistik, Textlinguistik, Pragmalinguistik, Soziolinguistik, Psycholinguistik/Lernpsychologie, Fremdsprachendidaktik und -methodik) als auch des zweiten Teils (Linguistik und Französischunterricht, Aussprachelernen, Grammatiklernen, Wortschatzlernen, Programmierter Unterricht und Sprachlabor) nicht hinreichend reflektiert zu sein scheint. Auch kann von einer thematischen Kongruenz der beiden Teile keine Rede sein. Im dritten Teil werden Arbeiten zur Curriculumproblematik an Schule und Hochschule aufgeführt.

Der Wert einer als 'Linguistik und Fremdsprachenunterricht' betitelten Bibliographie sollte m.E. allein in der konzentrierten Beschränkung auf dieses Sachgebiet liegen. Anstelle einer Auflistung von Arbeiten, "die ihre muttersprachliche Orientierung im Titel nicht erkennen lassen und so für L_2-orientiert gelten könnten" (S. 100), erwartet der Leser kommentierte Publikationen zu Deutsch als Fremdsprache, desgleichen Publikationen zu Zielsprache Englisch und nicht zu Englisch L_1. In der Rubrik 'Verschiedene Sprachen' erscheinen darüber hinaus Spanisch und Russisch mit jeweils lediglich 2, Latein/Griechisch aber mit 17 Titeln.

Es ist in diesem Zusammenhang kein ganz unbedenkliches Verfahren, wenn F. J. H. mit natürlich unkommentierten Kapitelüberschriften wie Textlinguistik, Pragmalinguistik, Soziolinguistik, Psycholinguistik/Lernpsychologie, Fremdsprachendidaktik und -methodik etc. operiert und so die Geschlossenheit und Konsistenz von Wissenschaftsdisziplinen suggeriert, welche realiter inexistent ist. Zudem sind die einzelnen

Gebiete, ohne Angabe von Gründen, unterschiedlich stark vertreten. Das Kapitel Textlinguistik umfasst 12, jenes zur Pragmalinguistik 61, das Kapitel Soziolinguistik 15, jenes zur Psycholinguistik/Lernpsychologie 86 Belege.

Trotz mehrfacher Lektüre der immerhin 417 Seiten dicken Publikation gelang es mir nicht, jene Kriterien ausfindig zu machen, die F. J. H. bewogen, manche Publikationen mit einem umfassenden, eine Seite langen Kommentar, andere mit keinerlei Kommentar und einige mit Ein-Satz-Kommentaren zu versehen. Wie informativ sind die letzteren? Was nützt es dem Leser, wenn Peter Hartmanns Aufsatz *Bedingungen sprachlicher Kommunikation im Fremdsprachenunterricht* als "Weit ausholende theoretische Grundlagendiskussion(en) mit Akzent auf der kommunikativen Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts" (S. 45) charakterisiert wird, wenn er erfährt, dass Mark Lesters *Readings in Applied Transformational Grammar* ein "Wichtiger Sammelband" (S. 83) sei, wenn er Bernd Kielhöfers *Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs* wie folgt resümiert sieht: "Aufgabenstellung – Fehlerdefinition – Fehlerlokalisierung – Fehlerursache – Aufbau eines Fehlerkorpus und Standardisierung der Fehlerdaten" (S. 115). Bemerkenswert finde ich den Kommentar zu Paul Christophersens *Second-Language Learning. Myth and Reality.* "Thematisiert das Verhältnis von Linguistik und L2-Unterricht" (S. 153). Und auch die umfassenderen Kommentare müssen kritisch gelesen werden. Superlative wie "Die Arbeiten von Horst ARNDT sind das Beste, was in der Bundesrepublik zum Thema Linguistik und Fremdsprachenunterricht geschrieben wurde" (S. 11) spiegeln nur ungenügend den Stand der Fachliteratur wider. Für sachlich falsch halte ich die Kennzeichnung der Kasusgrammatik und Valenzgrammatik als linguistische 'Schulen'. Welcher vernünftige Sprachwissenschaftler würde behaupten, die zitierten Gerhard Helbig, Wolfgang Schenkel, Lucien Tesnière, Lutz Götze und Helmut Schumacher seien Vertreter 'einer Schule'?

Mut und Fleiss gehören zur Herausgabe einer solchen Bibliographie. Beides hat F. J. H. ohne Zweifel bewiesen. Dieses Faktum darf aber nicht über grundlegende Mängel hinwegtäuschen, Mängel, die schwerer wiegen als eine Reihe übersehener Publikationen und manche typographische Schwächen.

Universität Bonn
Sprachlernzentrum
D 5300 Bonn

Wilfried Heindrichs

Fink, Stefan R.:

Aspects of a Pedagogical Grammar Based on Case Grammar and Valence Theory, Tübingen, Niemeyer, 1977, 180 p.

L'ouvrage de Fink est avant tout une grammaire contrastive de l'allemand et de l'anglais, et non une théorie des grammaires pédagogiques. Ce dernier concept n'en est pas moins défini clairement par l'auteur dans la première partie: une grammaire pédagogique n'est ni une description purement linguistique ni un manuel de langue, mais une partie de l'information dont doit disposer l'enseignant pour élaborer son matériel didactique. Comme d'autres spécialistes l'ont déjà souligné[1], on ne peut pas simplement "appliquer" une théorie linguistique à l'enseignement des langues étrangères, car de nombreux facteurs influent sur l'apprentissage, par exemple l'âge et la langue maternelle des élèves, leurs "besoins langagiers" et d'autres éléments qui ne ressortissent pas à la description linguistique proprement dite. Il est donc naïf de vouloir extraire une méthode pédagogique d'une théorie linguistique.

Selon Fink, l'échec de pareilles tentatives tient en grande partie au fait que les théories en question, notamment l'analyse distributionnelle et la grammaire générative transformationnelle, privilégient la description morpho-syntaxique au détriment de la sémantique — point de vue d'ailleurs contestable si l'on pense aux développements récents de la grammaire transformationnelle. Il en conclut cependant qu'une grammaire pédagogique doit reposer sur un modèle génératif à base sémantique. Deux modèles paraissent remplir cette exigence: d'une part, les différentes versions de la grammaire de dépendance (Tesnière, Helbig, Vater), sur laquelle sont fondés plusieurs méthodes et dictionnaires allemands, et d'autre part la grammaire de cas proposée par Fillmore.

Ces deux modèles attribuent un rôle central au verbe et à sa valence, c'est-à-dire au nombre et à la forme de ses compléments (le sujet étant considéré comme un complément au même titre que les objets directs ou prépositionnels). La grammaire de cas inclut de surcroît des informations sémantiques sur ces compléments ou *actants,* en indiquant par exemple qu'un sujet est un agent (doué de volonté) ou un instrumental (inanimé et non responsable de l'action). La nature et l'inventaire des cas sont par hypothèse universels, ce qui permet une comparaison entre langues différentes: à tout verbe de L_1 correspond un ou plusieurs verbes de L_2 dont les actants remplissent des fonctions casuelles identiques, nonobstant les différences syntaxiques. Ainsi, le cas sémantique de l'objet direct du

1 V. E. Roulet: *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues,* Paris, Nathan et Bruxelles, Labor, 1972.

verbe français *attendre quelqu'un* est identique à celui du complément prépositionnel de l'allemand *warten auf jemanden.* C'est à l'examen des grammaires de cas et de dépendance qu'est consacrée la deuxième partie de l'ouvrage de Fink. L'auteur y présente en conclusion son propre modèle, qui est une combinaison des deux types de grammaires, et justifie l'inventaire des cas et les critères utilisés pour les définir.

La dernière partie décrit un corpus de verbes allemands et anglais, et les erreurs faites par des étudiants anglophones dans l'apprentissage des constructions allemandes. Ces erreurs, étudiées au moyen de tests systématiques (donnés en annexe), proviennent pour la plupart de différences dans la valence logico-sémantique de la langue-source et de la langue-cible. Par exemple, *beantworten* exige un objet direct inanimé, alors que le verbe anglais *answer* peut apparaître sans complément, ce qui risque de conduire un étudiant anglophone à utiliser des formes telles que **ich beantworte dich* ou **ich beantworte.*

Si l'on peut sérieusement douter que la grammaire de cas soit un modèle théorique adéquat[2], l'usage qu'en fait Fink n'en est pas moins intéressant. Mais il se borne à établir un lexique où les verbes sont dotés d'une valence syntaxique et sémantique. L'emploi de cas sémantiques est purement taxinomique, le but visé étant de comparer des verbes anglais et allemands, et non, comme pourrait le laisser entendre le titre de l'ouvrage, de comparer des règles grammaticales. Ainsi, aucune autre explication qu'un "principe général de la grammaire allemande" (p. 94) n'est donnée de l'impossibilité du double passif (angl. *he was given a new car,* all. **er wird ein neues Auto gegeben*). C'est bien ici que le modèle atteint ses limites: s'il fournit un classement commode et didactique des verbes étudiés, il n'est en rien génératif, puisqu'il ne permet pas de déterminer la classe des phrases grammaticales de la langue-cible. Notons à la décharge de l'auteur que les grammaires génératives contrastives existantes ne sont que des descriptions fragmentaires[3], ou alors des propositions théoriques dont l'enseignant ne peut guère faire usage[4]. On ne saurait en dire autant du livre de Fink, qui rendra de réels services à tous ceux qui enseignent l'allemand langue seconde, quelle que soit la langue maternelle des élèves.

Université de Berne
Institut de linguistique
CH 3012 Berne

Christian Rubattel

2 V. C. Rubattel: "Eine Bibliographie zur Kasusgrammatik", *Linguistische Berichte 51,* 1977, 88–106.

3 P. ex. G. Nickel (éd.): *Reader zur kontrastiven Linguistik,* Francfort, Athenäum, 1972.

4 P. ex. T. Krzeszowski: *Contrastive Generative Grammar: Theoretical Foundations,* thèse de l'Université de Lódz, 1974.

Wilkins, David A.:
Notional Syllabuses, London, Oxford University Press, 1976, 92 p.

Il est probable que la notion de *compétence de communication* n'a pas fini de faire parler d'elle. Elle semble d'ailleurs poser davantage de problèmes à la linguistique appliquée qu'à la linguistique théorique, où son statut est assez clair[1]. Ses possibilités d'utilisation didactique semblent extrêmement riches et variées, mais les réalisations pratiques se font attendre. A notre connaissance, les travaux les plus intéressants, à ce jour, ont été le fait des experts du Conseil de l'Europe[2] dont, justement, D. A. Wilkins est un des principaux inspirateurs. Remarquons d'ailleurs que ces travaux ne sont pas à proprement parler *méthodologiques,* car ils suggèrent des critères de choix de la matière, et non des procédures pédagogiques. Les documents relatifs à ces recherches sont nombreux, d'un accès pas toujours aisé, et souvent ils se chevauchent les uns les autres. C'est pourquoi ce petit livre rendra un grand service à tous les pédagogues qui, d'une façon ou d'une autre, s'intéressent à l'enseignement de la compétence de communication. Il présente en effet une synthèse à la fois complète, claire et concise de l'état actuel des recherches dans ce domaine.

L'auteur commence par brosser un tableau des divers types de programmes possibles. Il les situe le long d'un axe qui va du *programme synthétique* au *programme analytique.* Dans le premier, l'apprenant est censé faire lui-même la synthèse des informations fragmentées qui lui sont fournies. C'est le cas par excellence des *cours programmés,* selon les principes de Skinner par exemple. Dans le programme analytique, les informations sont présentées de manière globale, et c'est à l'apprenant de choisir celles qui sont à la portée de sa compétence intermédiaire et de ses besoins langagiers. L'établissement d'un programme synthétique présuppose une fragmentation préalable de la langue enseignée en petites unités (pratiquement: les unités grammaticales, lexicales et phonologiques de la linguistique descriptive). Or, tout le monde sait bien aujourd'hui que la maîtrise de ces unités ne garantit pas, à elle seule, la capacité de communiquer. Les "unités de communication" (par opposition aux unités grammaticales) les plus élémentaires mettent en jeu des procédés

1 Rappelons que l'on trouve un excellent exposé théorique sur la notion de compétence de communication en linguistique générale dans Hymes, D. H.: "On Communicative Competence", in J. B. Pride and J. Holmes (eds.): *Sociolinguistics,* Harmondsworth, Penguin, 1972, 269–293.

2 Cf. pour le français *Un niveau-seuil,* Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976; nous en avons publié un compte rendu dans le *Bulletin CILA 26,* 1977, 65–68.

grammaticaux parfois complexes. Enseigner à communiquer, c'est donc utiliser des programmes analytiques, où peuvent apparaître simultanément des procédés grammaticaux hétérogènes. D. A. Wilkins appelle *notionnels* de tels programmes, le terme de *notion* désignant de manière générique l'ensemble des unités pertinentes dans l'analyse de la communication verbale comme telle. Celles-ci sont regroupées en trois faisceaux: les catégories sémantiques, les modalités et les fonctions de communication. Les premières correspondent en partie aux catégories grammaticales, dans la mesure où il est possible d'en donner des définitions sémantiques; les secondes utilisent des procédés grammaticaux plus complexes et hétérogènes; quant aux troisièmes, elles sont mal connues, mais les pages que D. A. Wilkins y consacre figurent à notre avis parmi les plus intéressantes de l'ouvrage.

La maîtrise de ces notions devrait garantir à l'apprenant une compétence de communication adéquate. Toutefois elle implique aussi la maîtrise du code grammatical. Nous nous achoppons ici à un des problèmes décisifs posés par les programmes notionnels: comment concilier logique grammaticale et logique de la communication? Ne s'agit-il pas de deux domaines sans commune mesure? Sans prétendre apporter de solution parfaite, l'auteur suggère des accommodements. Et il commence par une remarque à nos yeux essentielle: les programmes notionnels ne rejettent pas, comme semblent le croire certains, les critères utilisés par les programmes grammaticaux, mais les englobent dans un cadre différent, où la valeur communicative joue un rôle décisif. C'est ainsi que, à l'intérieur d'une unité notionnelle (par exemple la demande de permission), on distinguera une grande quantité de tournures faisant appel à des procédés grammaticaux allant du plus simple au plus complexe. Or, remarque l'auteur, les procédés les plus simples se caractérisent souvent par une grande dépendance à l'endroit du contexte et de la situation. L'apprentissage consistera alors dans un relâchement progressif des liens qui subordonnent la communication à la situation. Parmi les objectifs d'un programme notionnel pourra figurer le degré de liberté désiré par les apprenants. L'avantage d'une telle approche, c'est que la communication (même sous une forme primitive) est possible dès les premiers pas de l'apprentissage, alors que ce n'est guère le cas dans une progression grammaticale. (Qu'est-ce qu'un débutant peut *faire* de la maîtrise du groupe nominal à lui seul?)

Parmi les autres avantages du programme notionnel, mentionnons encore une meilleure prise en charge des besoins langagiers des apprenants, définis comme *comportements.* Par exemple, lire des ouvrages médicaux consiste non seulement à connaître un certain vocabulaire, mais aussi et surtout à comprendre des *descriptions,* des *définitions,* des *instructions,*

etc. Chacun de ses comportements met en oeuvre des procédés grammaticaux qu'il conviendrait de dégager, d'analyser et d'enseigner au public concerné. Il est vrai que les programmes notionnels conviennent particulièrement bien à l'enseignement des langues de spécialité.

Les réflexions de D. A. Wilkins que nous venons de présenter ne constituent qu'un aperçu d'un ouvrage très riche et dense. Comme toujours en didactique, seules des réalisations pratiques permettront d'évaluer la portée et le bien-fondé des thèses qui y sont défendues. Pour le moment, nous ne pouvons que recommander la lecture de *Notional Syllabuses* aux enseignants désireux de renouveler certains aspects de leur activité, ainsi qu'aux linguistes intéressés aux implications didactiques des théories actuelles.

Université de Neuchâtel
Institut de linguistique
CH 2000 Neuchâtel

Bernard Py

Döhmann, Ursula:
Untersuchungen zum Grammatikunterricht, Tübingen, Max Niemeyer, 1977, 132 S.

U. Döhmann conduit son étude à deux niveaux: elle tente tout d'abord de définir le rôle de la grammaire, notamment celui de son enseignement, puis elle cherche à mesurer la qualité relative de différents modèles théoriques.

La première partie développe le problème de l'enseignement de la grammaire par rapport aux données linguistiques de la compétence et de la performance dans quelques-unes de leurs applications récentes, en particulier celle de D. Wunderlich[1]. Pour lui, l'enseignement de la grammaire a pour but la formation de la compétence de communication qui est la capacité de s'exprimer dans certaines situations (compétence active); celle-ci diffère de la performance de Chomsky qui parle de réalisations effectives. U. Döhmann prend position face aux théoriciens actuels et formule des hypothèses en vue de la réalisation d'un enseignement de la grammaire en tant que prolongement et actualisation

1 Wunderlich, Dieter (1970a): "Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik", *Der Deutschunterricht 4,* 5–41.
Wunderlich, Dieter (1970b): "Eine Warnung vor den perfekten Unterrichtsmodellen. Am Beispiel Heringer", *Linguistik und Didaktik 1/4,* 297.

de la compétence. Elle ne cherche pas à élaborer une théorie, mais soulève les questions qui se posent dans les réflexions sur le complexe dialectique: enseignement grammatical-compétence.

Partant des thèses sociolinguistiques (B. Bernstein[2]), basées sur la reconnaissance d'un lien évident entre classe sociale inférieure et lacunes au niveau de la compétence langagière, U. D. cherche à prouver que ces manques peuvent être écartés si l'on considère que la prise de conscience du système grammatical et des règles qui le régissent élargit et actualise cette compétence.

Après avoir défini le rôle de l'enseignement grammatical, elle étudie la valeur de quelques modèles et leur influence relative sur l'actualisation (possible) de la compétence. Elle base son expérience sur les deux théories: a) grammaire traditionnelle (Duden 1956) et b) grammaire générative transformationnelle (modèle 1970). L'étude porte sur des sujets de classe sociale inférieure, dans une institution destinée à des adultes désirant suivre un cours de perfectionnement (cinq heures hebdomadaires pendant une année et demie).

Un tel enseignement vise l'acquisition d'une connaissance assez générale de la grammaire, et non la maîtrise d'un modèle grammatical dans sa forme pure et scientifique.

Une grande partie de l'ouvrage est consacrée au compte rendu de l'expérience elle-même dont chaque étape se structure de la manière suivante:

- un prétest qui définit l'état des connaissances grammaticales des élèves,
- un enseignement selon les deux modèles choisis, dans des groupes sélectionnés,
- un test destiné à rendre compte de l'efficacité relative de l'un et l'autre modèles,
- un ensemble de remarques qui ponctuent la progression respective de chacun des groupes.

Le cours recouvre un domaine étendu qui va de l'étude des catégories de mots à l'analyse syntaxique.

Il est intéressant de noter que l'auteur ne se contente pas de mesurer l'évolution de la compétence, mais également celle des différentes représentations que les élèves se font de la grammaire avant et après leur formation. Ainsi, le rôle de cet enseignement sera-t-il aussi dans l'apport d'informations sur les possibilités et les limites conférées à la grammaire.

2 Bernstein, Basil (1970): *Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958–1970,* Amsterdam, Schwarze Reihe.

L'élargissement de la compétence est pourtant difficilement mesurable et U. D. le reconnaît elle-même, car les exercices proposés exigent déjà une certaine maîtrise grammaticale et ne permettent donc pas de vérifier s'il y a changement réel au niveau langagier. Mais si le but visé se voit ainsi sensiblement réduit, l'expérience n'en demeure pas moins riche d'enseignement, puisqu'elle débouche sur la reconnaissance de l'efficience de l'enseignement grammatical. Des progrès visibles apparaissent au niveau des considérations conscientes et théoriques des élèves. Cette étude a l'avantage de relativiser et de mieux cerner le problème et par là de servir de base de référence à une étude éventuelle plus poussée qui, au départ, distinguerait deux groupes de sujets:

— ceux qui possèdent déjà un certain acquis grammatical,
— ceux qui sont de véritables débutants.

Quant à l'efficacité respective de chaque modèle, elle se révèle extrêmement nuancée; les résultats traduisent une différence insignifiante. La préférence va néanmoins à la grammaire générative transformationnelle qui permet aux élèves une meilleure déstructuration de la langue (découpage). Ceci vient du fait que celle-ci se présente sous la forme d'une théorie fermée, logique, et par là plus facile à enseigner.

Par l'ancienne méthode (grammaire traditionnelle), l'élève est plus sollicité par son sentiment de la langue, des bribes de théorie se tiennent les unes à côté des autres sans cohésion réelle, les critères de division sont aussi bien sémantiques que formels.

Les réflexions d'U. O. permettent d'autre part de mieux distinguer les limites d'un enseignement grammatical:

— il aide à la compréhension des phrases au moyen de leur syntaxe,
— il facilite la formation de phrases correctes,
— il permet d'éviter des confusions de communication.

Cette formation peut servir d'hypothèse et de fondement de ce que D. Wunderlich appelle la compétence de communication.

Les aspects les plus positifs de cette étude résident dans sa simplicité de présentation, dans son objectivité et dans le refus d'une théorisation hâtive et brillante. Si l'apport d'une telle expérience semble assez modeste a priori, elle joue pourtant un rôle non négligeable en tant que matériel de référence en vue d'une recherche plus approfondie des rapports dialectiques entre l'enseignement grammatical et la compétence.

Université de Neuchâtel
Institut de linguistique
CH 2000 Neuchâtel

Anne-Claude Berthoud

Chassagny, Claude:
Pédagogie relationnelle du langage, Paris, P.U.F., 1977, 238 p.

Educateur du langage, Chassagny a travaillé pendant bien des années dans le sens d'une pédagogie traditionnelle qui se propose de transmettre à l'enfant une maîtrise du langage oral et écrit (conforme aux normes sociales) en explicitant le fonctionnement de la langue, dans le but d'en faire appliquer les règles par l'enfant parlant ou écrivant. Ayant le même objectif normatif que l'école, il se démarquait cependant quelque peu de l'institution scolaire par son attitude pédagogique: il reconnaissait à l'enfant le droit de faire des erreurs, d'avoir des difficultés. Mais ce dernier ne pouvait toujours pas exprimer des besoins et faire des choix y correspondant.

Confronté à de nombreux échecs, Chassagny opta pour une nouvelle attitude éducative, visant une maîtrise du langage à travers l'épanouissement de la personnalité de l'enfant; c'est ce dont il parle dans ce livre. Ainsi, il écrit: "L'important est que l'enfant puisse passer de l'imaginaire au réel, de son fantasme, de son pouvoir à créer des images, à ce qui a toujours été, et qu'il puisse l'exprimer par les moyens symboliques de l'adulte" (p. 18).

Cet objectif implique la suppression d'une part de la directivité de l'adulte soi-disant chargé de transmettre la connaissance, et l'invite d'autre part à être disponible à l'égard de l'enfant, à reconnaître ses besoins et à le suivre dans ses démarches de jeux et de réflexion. Dans ce sens, la communication enfant-adulte devient primordiale.

Cependant, la pédagogie relationnelle du langage n'est pas un acte psychanalytique; l'auteur insiste sur "l'absence de compréhension de ce qui se passe, du renoncement au pourquoi, pour vivre simplement comment la relation se vit dans l'échange" (p. 99).

L'acte PRL (pédagogie relationnelle du langage) se passe en trois temps:

La station: "les messages sont reçus sans commentaires et surtout sans interprétation" (p. 80);

la conciliation: "la décision apparente ou réelle de l'enfant de s'exprimer suivant des moyens utilisés par l'adulte en codage et décodage des signes" (p. 85), décision qui provoque l'abandon de bien des moyens d'expression;

l'expression: l'expression de l'enfant n'est plus suscitée par sa relation de transfert à l'adulte, mais par un désir réel d'être compris et de comprendre son entourage. Cette phase est caractérisée par l'évolution des conduites relationnelles extérieures à la séance.

Considérant la dyslexie comme le symptôme d'un trouble de la communication, l'auteur pense "qu'il s'agit d'une impossibilité de se prêter au champ symbolique de l'adulte, de percevoir les différentes formes des signes écrits et de les interpréter" (p. 23). Au cours de l'acte PRL, l'enfant exprime son vécu au moyen des modes d'expression qui lui plaisent. Il ne lira ou écrira que s'il le demande. Il est important qu'il explore l'espace qui l'entoure avant de se confronter à une surface plane et d'en découvrir la résistance, puis les dimensions. Pour l'enfant, un signe écrit est d'abord une réalité matérielle perceptible: on lui attribue une forme qui suggère une interprétation en fonction d'un code. Il s'agit bien pour l'enfant d'un mot avec un sens et non d'une lettre. De ce fait Chassagny accorde une grande importance à la signature, à l'écriture de pronoms personnels et des verbes "être, avoir, faire" représentatifs des actes humains. L'écriture doit être significative pour l'enfant.

La participation de l'enfant à l'acte PRL est donc indispensable. Il semble que celui-ci ne peut s'adapter aux systèmes symboliques de l'adulte que dans la mesure où il est prêt à renoncer, en ce qui concerne la communication avec l'adulte, à ses propres moyens d'expression.

Centre d'orthophonie
CH 2000 Neuchâtel

M. Cl. Rosat
G. Bourquin

Martins-Baltar, Michel:
De l'énoncé à l'énonciation: une approche des fonctions intonatives,
Paris, Didier, collection VIC, 1977, 174 p.

L'importance de l'intonation, tant au niveau de l'encodage que du décodage du message, est reconnue de plus en plus largement. Elle fait l'objet de recherches de plus en plus nombreuses, témoin le nombre considérable de communications relatives à l'intonation présentées en 1975 au Huitième congrès international des sciences phonétiques. Mais si, dans ce domaine, la recherche en laboratoire est en plein essor, les applications à l'enseignement sont encore rares et peu convaincantes. La présentation par P. Delattre de ce qu'il appelait les "dix intonations de base du français" fournissait un modèle à la fois sommaire et contestable. P. Léon a consacré plusieurs études aux phénomènes intonatifs, mais ne s'est pas encore risqué à proposer des applications pratiques. M. Callamand a franchi un pas de plus en élaborant des exercices d'intonation, satisfaisants au niveau de leur réalisation, mais fondés sur une base théorique souvent peu sûre.

Peut-on alors dire que l'ouvrage de M. M.-B. vient répondre à l'attente de ces nombreux enseignants de français qui, tout en étant conscients de l'importance des phénomènes intonatifs, ne savent pas par quel bout empoigner ce problème dans leurs classes? M. M.-B. propose une approche assez nouvelle. Il retient trois fonctions que peut remplir l'intonation: syntaxique, segmentatrice, énonciative.

Les deux premières fonctions, qui sont analysées assez brièvement, n'apportent pas d'éléments vraiment neufs; cependant, les schémas intonatifs introduits à plusieurs reprises (sous forme de portées à cinq niveaux) illustrent bien, d'une part le rôle démarcatif que peut jouer l'intonation en faisant apparaître les différents constituants immédiats de la phrase, et d'autre part, la fonction segmentatrice qui tend essentiellement à distinguer dans le texte le thème du propos.

Mais c'est dans la présentation de la troisième fonction que M. M.-B. innove résolument: en effet, il s'agit là d'une tentative de mettre en relation les phénomènes intonatifs avec la théorie de l'énonciation. C'est dire que celui qui n'est pas déjà familiarisé avec les idées développées par J.-L. Austin, O. Ducrot et J. R. Searle risque de rencontrer pas mal de difficultés à suivre la démarche de M. M.-B. Ce qui va encore compliquer la tâche du lecteur, c'est que l'auteur, pour illustrer certaines des formes intonatives de la fonction énonciative, a recours à des sonagrammes, où figurent à la fois l'intensité et la mélodie: ces transcriptions n'ont donc pas le caractère très approximatif des schémas utilisés pour illustrer les deux premières fonctions, mais leur lecture n'est à la portée que de ceux qui ont déjà pratiqué de telles transcriptions. Cependant on ne peut nier que la démarche proposée ouvre de très larges perspectives soit dans l'analyse des actes allocutifs (assertion, question, ordre), soit dans l'analyse des attitudes du locuteur par rapport à ce qu'il énonce: volition, jugement, sentiment. Mais, comme le dit d'ailleurs l'auteur dans son introduction, il s'agit "d'un ensemble relativement structuré d'hypothèses, plus ou moins intuitives".

Pour illustrer son propos, M. M.-B. consacre la deuxième partie de son ouvrage à l'application de ces hypothèses à l'analyse d'une leçon d'*Interlignes,* méthode de français élaborée par le CREDIF. Là encore, s'il est facile de suivre l'auteur dans son analyse des fonctions syntaxiques et segmentatrices, où des schémas montrent fort bien comment ces fonctions peuvent se réaliser concrètement, l'analyse de la fonction énonciative requiert du lecteur un effort de participation considérable, d'autant plus que les intonations analysées ne sont à aucun moment illustrées de quelque façon que ce soit. C'est sur ce point que je formulerai la plus sérieuse réserve et je voudrais mettre en garde l'enseignant qui attendrait de cette étude une aide directement utilisable comme le laisse entendre la

note figurant au dos de l'ouvrage: "L'approche descriptive, plus directement orientée vers les problèmes de la classe, applique les analyses précédentes aux dialogues d'une leçon d'*Interlignes,* dont elle propose un commentaire susceptible d'amener le pédagogue à la conception de divers types d'exercices."

Certes, l'ouvrage de M. M.-B. constitue un maillon de plus dans la chaîne qui, peu à peu, doit nous acheminer vers une meilleure connaissance des phénomènes intonatifs et leur intégration dans les programmes d'enseignement du français langue étrangère. Mais l'application pédagogique de l'approche proposée par M. M.-B. me paraît un objectif difficilement accessible. On souhaiterait que les riches suggestions de M. M.-B. soient reprises par un méthodologue pour les mettre à la portée du praticien.

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

André Guex

Ney, James W.:
Linguistics, Language Teaching, and Composition in the Grades, The Hague, Paris, Mouton, 1975, 133 p. (Janua Linguarum. Series Didactica, 6).

"The inability of students to write begins to appear very early in their career because most of the actions engaged in by the students and many of the activities encouraged on them (sic!) by the teacher under the title, the teaching and learning of English, fail to raise the average grade school student to an acceptable level of writing proficiency." So wrote the author of the present book in the *English Record 24* (1973). The volume under review has presumably grown out of this idea.

In a first chapter entitled *The Teaching of Composition Today,* it is stated that, since "Children learn to write by writing", this study sets out to make suggestions that concentrate on "fostering conditions and applying methods which will encourage and enable children to write".

These conditions or methods can be broken down into two major categories: Those that deal with the mechanics of writing, and those that deal with creating favourable conditions in which the children are encouraged to write.

The author goes on to mention two types of conditions for the student of written compositions — general conditions necessary for any learning, and intellectually stimulating conditions which help the pupil to

write by suggesting topics for him to write about or conditions "which help him to organize his thoughts according to the conventions of rhetoric".

There follow suggestions in the area of "1) providing stimulating situations in which the student gleans information and subject matter orientation so that he has something to write about, and 2) teaching the conventions of rhetoric".

N. Then discusses various works dealing with composition writing. The concept that thought "influences the use of language" and that "situations . . . influence thought" is then discussed. "Similarly", he continues, "it would seem that the skills of rhetoric treated under such headings as clarity, unity, and organization proceed from the same assumption." The assumption is that as the student learns to organize his thoughts and state them clearly, his writing improves. Quoting Henry Sweet, he says: "There are, then, two sides to language – two ways of looking at it: there is the *formal* side, which is concerned with the outer form of words and sentences, and the *logical* side, which is concerned with their inner meaning."

The author then goes on to discuss the Sapir-Whorf hypothesis, and comes to the conclusion that, "since language influences thought, it is the responsibility of the language teacher to foster improvement in the student's command of the vocabulary and the structure of the language he uses so that he can understand and manipulate thoughts of an ever increasing complexity".

N. now goes on to review (and to criticize) some of the textbooks which have been produced with the aim of "drilling" pupils to "increase and improve their vocabulary and their control of sentence structures".

Chapter II is devoted to *Oral Composition Drills in a Seventh Grade Class,* Chapter III to *Oral Exercises and Composition Improvement in the Fourth Grade, Phase I,* while *Phase II* is in Chapter IV. Chapter V deals with *Oral Language exercises for Second Graders.*

It should not be forgotten that this study was written for teachers in American public schools (i.e. State schools), and that "on the assumption that formal written English is a foreign language to most American students in the public schools", a pilot project was set up "to ascertain the feasibility of using foreign language drills to foster writing improvement". The body of the book deals with the working out of this experiment and the results achieved, which, on the whole, appear to have been satisfactory. The experiment consisted of a pretest and a posttest, with one group of children being given intensive practice in the combination of sentences in oral and in written exercises, whereas a control group received no such practice. Tables showing a comparison of pretest/posttest

in the two experimental groups are given. The present reviewer, whose mothertongue is British English, finds it difficult to assess how many of the "errors" are due to differences between American and British English, but it would seem that the author's equating of *orthography* with *handwriting* (p. 18) can hardly be correct, since *orthography* = *spelling,* while *handwriting* = *calligraphy.* The present reviewer also considers that the examples given under *Cue* and *Response* are frequently unmotivated or even actually incorrect, and most certainly do not correspond to the normal language, unless American English differs even more from standard British English than is usually imagined. Nevertheless, the author states that "the experimental methodology did help the students to mature as writers". It might therefore seem that incorrect or nonsensical sentences may yet be of some use!

It would also appear that *who* (instead of *whom*) is systematically taught in American schools, e.g. *The man, who he paid, came back. The man, who nobody liked, came to town.* Again, the following "response" sentence is quoted: *The boy, running across the field, plays with me.* This sentence would be meaningless in British English and the present reviewer is beginning to wonder whether the use of the comma before relative clauses is *taught* differently in American schools. Obviously, these poor, senseless, or even incorrect sentences cannot be blamed on the author of this study, but it is surprising that he does not himself criticize them in any way.

In a final chapter headed *Retrospect and Prospect,* N. discusses "linguistics and language teaching". He goes on to discuss the problems of "applied linguistics" or the "linguistic method", as compared with "applied psychology" or the field of neuro-physiology or psychology. There follows a discussion on linguistics, language learning and learning teaching. "Language is speech, writing is a derived, secondary manifestation of language", he says, so that language should be practiced in its oral form. From these facts the author deduces that "the exercises for the teaching of writing in the grades should be two-phased: at first, they should be practiced (sic) solely in the spoken language as oral exercises; then, they should be practiced in writing as written exercises". From the experimentation reported upon in the book under review, it would seem that this should be done in such a way that the pupil should be given the opportunity of recording the spoken language in writing. The author also suggests that the pupil needs practice only in those aspects of writing which are the most difficult for him, those in which he makes mistakes and those that he avoids simply because he has not the ability to use them. These exercises for practice should not be "mim-mem" (mimicry--memorization) drills, which have their place in mastering a *foreign*

language, N. says. "True pattern practices are oral exercises which involve the student in the manipulation of the structures and the vocabulary of language", he continues.

In the N. Study, the number of structures practised was somewhat limited, owing to the restricted aim of the study as a whole. The author thinks that one sociolinguistic group may need practice in structures which another sociolinguistic group will already handle with facility.

The author's conclusion is that "oral language exercises can give the student greater facility in writing when these exercises are correlated with written exercises of the same form and type as the oral exercises".

From p. 50 onwards the book is composed of three Appendices (I. *Analyses of Variance: Fourth Grade Scores;* II. *The Daily Lessons: Fourth Grade Experiment: Phase I;* III. *The Daily Lessons: Fourth Grade Experiment: Phase II*), a selected Bibliography (2 pages) and an Index.

The present reviewer feels that, however interesting this study, the examples *(Cues* and *Responses)* given between p. 55 and p. 130 would never be accepted by European teachers, for although the "pattern" is (usually) correct, the sentences all too frequently lack any sense, or are fatuous (especially since the full texts on which the examples are based are not given). The entire series of Responses on p. 59 are, at least from the British English point of view, incorrect. It is a great pity that at least half the examples given are unsuitable, in view of the fact that all language teachers are taught never to produce sentences that no English-speaking person would employ!

The present reviewer wonders whether it is really necessary to produce a study on whether systematic exercises enable pupils to overcome the difficulties they encouter in writing a language. Surely only the most dull-witted show *no* improvement after such practice? For European teachers of English, even the examples given are unfortunately of little practical value.

Universität Bern
AAL des Instituts für Sprachwissenschaft
CH 3012 Bern

Britta M. Charleston

Pürschel, Heiner:

Pause und Kadenz. Interferenzerscheinungen bei der englischen Intonation deutscher Sprecher, Tübingen, Niemeyer, 1975, 149 S.

Pürschel's book is an interesting contribution to the work on what is a rather neglected area of applied linguistics and language teaching, namely negative transfer of suprasegmental patterns – in this case among German learners of English.

The first section sets out to define negative transfer or "interference" in language learning, and, after a wide-ranging review of various possibilities, arrives at a satisfactory, if somewhat unexciting, result based on Weinreich's definition.

The next section examines the current state of research on comparative intonation and attempts to demonstrate that instrumental methods are no better than aural ones and, in some ways, inferior.

After a section on the meaning and functioning of the pause, P. describes the experiment which he used to establish what interference occurred. He chose to work on the basis of an English text which was read onto tape by 149 German students of English, and their performance was compared with a "norm" established by 5 native English speakers, who each recorded the same text and subsequently answered questions as to what variations on their performance were and were not possible. The Germans also read a German translation (in places fairly free) of the English text.

One might have reservations about the small number of "natives" used to establish the norm and about the utility of a study based on a read (as opposed to a spontaneous) sample. However, on the whole the approach is very painstaking, and P. makes no exaggerated claims about his results.

In contrast to the pause, intonation only receives a very perfunctory treatment, so that one is left with a somewhat dissatisfied feeling with regard to the treatment of this topic.

P's conclusions from his (lengthy) experiment are generally those that he expected (and that any experienced language teacher *would* expect), so that there is at times a sense of anticlimax. Also, P. really fails to argue at all convincingly the case for paying more attention to the treatment of suprasegmentals in language teaching; he does not demonstrate very much the extent to which wrong use of intonation or a pause can be crucial to the understanding of a text.

Perhaps the biggest disappointment is that P. tells us little that can be used by the language teacher to improve his teaching. We learn that German students tend to transfer their suprasegmental patterns to their performance of English, that they sometimes produce patterns best

explainable by a mental translation or paraphrase of the English text; otherwise P's detailed remarks apply basically only to his experimental text and have little direct utility to the language teacher, except as examples of the kind of thing which can happen.

On the credit side, I should say that this piece of research is well presented and interesting in its own right, that one can learn from P's methods and that it is useful to have a scientific basis for one's conclusions drawn from empirical observation. P., in any case, never sets out to make great claims for his work.

In conclusion, the book should interest linguists who are concerned about a scientific documentation of their subject (there is a good bibliography, also). However, I doubt whether it would be of much practical use to the average language teacher.

Hochschule St. Gallen
CH 9000 St. Gallen

T. J. A. Bennett

Kaufmann, Gerhard:
Die indirekte Rede und mit ihr konkurrierende Formen der Redeerwähnung, München, Max Hueber Verlag, 1976, 207 S. (Heutiges Deutsch, III, 1).

Im Rahmen des Projekts "Grundstrukturen der deutschen Sprache" erschien 1971 als erster Band der Reihe I von "Heutiges Deutsch" die linguistische Untersuchung von Siegfried Jäger "Der Konjunktiv in der deutschen Sprache der Gegenwart". Auf den ersten Teil dieser Arbeit konnte sich Kaufmann teilweise stützen, dessen Monographie nun die Reihe III, die linguistisch-didaktischen Untersuchungen, eröffnet. Schon der Titel macht aber klar, dass diese Darstellung nicht nur ein für Lehrer und Lehrbuchautoren didaktisch aufbereitetes Pendant zur Untersuchung Jägers sein will. Der Konjunktivgebrauch in der indirekten Rede wird nicht isoliert dargestellt, sondern als ein Teilbereich im Zusammenhang anderer grammatischer Mittel der Redeerwähnung behandelt.

Wie Jäger stützt sich auch Kaufmann weitgehend auf das 'Mannheimer Korpus' zur geschriebenen Sprache, das er durch eine eigene Belegsammlung aus Presse- und Rundfunkmeldungen ergänzt hat. Die innerhalb der Schriftenreihe "Heutiges Deutsch" als Reihe II veröffentlichten Textsammlungen zur *gesprochenen* deutschen Standardsprache wurden leider nicht ausreichend berücksichtigt.

In einem ersten Hauptteil gibt Kaufmann zunächst einen systematischen Überblick über den gesamten Untersuchungsbereich. Nach einer

Übersicht über die in Frage kommenden Redekonstellationen und der Definition von Begriffen wie "Redeerwähnung", "Redeeinleitung" und "indirekte Rede" wird der Gebrauch von Indikativ, Konjunktiv I und Konjunktiv II in indirekten Reden sehr übersichtlich und erfreulich unnormativ beschrieben. Kaufmann definiert: Indirekte Rede liegt vor, wenn bei einer Redeerwähnung die Merkmale "eingeleitet durch Subjunktion" und/oder "pronominale Verschiebung" gegeben sind und wenn der Konjunktiv I (ersatzweise Konjunktiv II) als flexivisches Signal verwendet werden *kann.*

Nach dem systematischen Überblick folgen im zweiten Teil verschiedene detaillierte Einzeluntersuchungen zur pronominalen Verschiebung, zur Unterscheidbarkeit von Indikativ- und Konjunktivformen, zu den Tempora und ihren Entsprechungen in der konjunktivischen indirekten Rede, zur Wiedergabe von Fragen und Aufforderungen, zum syntaktischen Status von indirekten Reden und zu Formen der Redeerwähnung, die mit Redeerwähnungen aus Redeeinleitung mit angeschlossener indirekter Rede konkurrieren. Die beigegebenen Übersichtstabellen und Frequenzangaben sowie die daraus abgeleiteten Faustregeln geben Lehrern und Lehrbuchautoren viele wichtige und brauchbare Anhaltspunkte für die Erstellung von Lehrmaterialien.

In zwei Kapiteln stehen didaktische Fragen im Zentrum. Bemerkungen zu didaktischen Problemen und gelegentliche Hinweise auf Fehlertypen finden sich verstreut auch in allen anderen Teilen der Untersuchung.

Nur in ein paar Sätzen erwähnt Kaufmann, dass auch Faktoren wie die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht oder Teilhabe an einer Dialektgemeinschaft die Wahl der Verbformen in indirekten Reden mit steuern. Für Lehrer beispielsweise, die im Fach Deutsch als Fremdsprache unterrichten, ist es wichtig, dass sie sich ihre eigenen Sprachgewohnheiten bewusst machen. In vielen alemannischen Mundarten steht ein vollständiges Konjunktiv I-Paradigma zur Verfügung. Carl Rohrer[1] hat in diesem Zusammenhang bei Hochdeutsch sprechenden Deutschschweizern die deutliche Tendenz festgestellt, die Verwendung von Konjunktiv II-Ersatzformen zu vermeiden und in solchen Fällen entweder nicht-eindeutige Konjunktiv I-Formen oder den Indikativ zu gebrauchen. Im norddeutschen Sprachraum dagegen kann für die gesprochene Sprache der Konjunktiv II neben dem Indikativ als Normalform der indirekten Rede gelten. (Kaufmann hat übrigens die regionalen Unterschiede auch bei der

1 Rohrer, Carl (1973): *Der Konjunktiv im gesprochenen Schweizer Hochdeutschen. Analyse von Radiogesprächen,* Frauenfeld, Stuttgart, Verlag Huber, 279 S. (Studia Linguistica Alemannica, 3, hrsg. v. Stefan Sonderegger).

Anführung seiner Belege unberücksichtigt gelassen. Als Belege für den Gebrauch des Konjunktiv I tauchen auffallend häufig Stellen aus Werken von Schweizer Schriftstellern auf.)

Anders als die oben erwähnte Untersuchung Rohrers zur gesprochenen Sprache (sie fehlt im Literaturverzeichnis der Monographie) geht Kaufmann von der geschriebenen Sprache oder mündlich vorgetragenen, aber vorher schriftlich fixierten Texten wie Rundfunknachrichten aus. Die Verhältnisse in der gesprochenen Sprache werden eher pauschal behauptend aufgeführt. Diese Ausgangsposition hat natürlich Konsequenzen für die didaktischen Teile der Monographie. Das Verfahren ist gewiss berechtigt, soweit es um das Verstehen von Redeerwähnungen geht. Kaufmann plädiert zurecht für einen rezeptiven Einstieg bei der Einführung der indirekten Rede. Wichtig ist auch sein Hinweis, dass es sinnvoller wäre, aus vorliegender indirekter Rede die zugrundeliegende direkte Rede erfassen bzw. rekonstruieren zu lernen, statt gleich mit Übungen nach dem gewohnten Schema 'Setze in die indirekte Rede' zu beginnen. Im Kapitel "Vorschläge für eine didaktische Progression bei der Behandlung von Redeerwähnungen aus Redeeinleitung und indirekter Rede im Fach Deutsch als Fremdsprache" schlägt Kaufmann als ersten Schritt das Verstehen von Presse- und Rundfunkmeldungen vor, in denen nur Verbformen der 3. Person und der 1. Person Plural vorkommen, und zwar mit der Verteilung: Konjunktiv I für den Singular, Konjunktiv II für den Plural. In diesen Texten ist der Konjunktivgebrauch die "Normalform" der indirekten Rede.

Im zweiten Schritt sollen dann Redekonstellationen vorgeführt werden, in denen der referierende Sprecher wiedergibt, was er selbst oder ein Dialogpartner oder ein Dritter früher gesagt haben. Auch hier folgen Angaben zum Gebrauch von Konjunktiv I, Konjunktiv II und Indikativ mit entsprechenden Belegen – fast alle aus literarischen Texten. Nebenbei heisst es dann, solche Redekonstellationen liessen sich in Klassengesprächen leicht schaffen, und der Deutschlernende könne die Rolle des referierenden Sprechers übernehmen. Nun weiss jeder Deutschlehrer, der einmal mit Fortgeschrittenen die indirekte Rede üben wollte oder musste, dass hier mit erheblichen Widerständen gerechnet werden muss und sich unweigerlich die Frage stellt, warum denn plötzlich die komplizierten Konjunktivformen verwendet werden sollen, wenn man doch vorher in solchen Gesprächen gut ohne ausgekommen ist. Im systematischen Teil geht Kaufmann mit zwei Hinweisen kurz auf diese Frage der Motivierung ein. Angenommen, so lautet das erste Argument, es werde diktiert "Mir wurde gesagt er ist verreist", dann wisse man nicht, ob zu schreiben sei: "Mir wurde gesagt, er ist verreist" oder "Mir wurde gesagt: 'Er ist verreist' ". Bei der Verwendung des Konjunktivs dagegen könnten solche

Zweifel gar nicht aufkommen. Diese Demonstration wird mit Sicherheit für keinen Lernenden und hoffentlich auch für keinen Lehrer eine Motivation für die Beschäftigung mit dem Konjunktiv in der indirekten Rede sein. Ernstzunehmender ist das zweite Argument: Der Konjunktiv fungiert als einziges und obligatorisches Signal in Fällen der fortgesetzten indirekten Rede, wenn am Anfang des Satzes keine Redeeinleitung steht oder wenn die Redeeinleitung aus dem Kontext erschlossen werden muss. Ein besonderes Kapitel beschäftigt sich mit der "Struktur von Texten, an denen der obligatorische Konjunktivgebrauch in der indirekten Rede demonstriert werden kann". Die Demonstrationstexte stammen auch hier wieder aus der Belletristik oder aus Pressekommentaren, also aus Texten, die der Lernende rezipieren, aber wohl kaum produzieren können soll. Andere, für manche Adressatengruppen wichtige Textsorten, wie beispielsweise das Protokoll oder das Referat über wissenschaftliche Werke, werden in der ganzen Monographie nicht einmal erwähnt.

Was die mündliche Produktion anbelangt, so fällt bei der vorgeschlagenen Progression auf, dass erst in den letzten Schritten (8, 9 und 10) die folgenden Funktionen eingeführt werden sollen: mit Vorbehalt referieren, antizipierend einem Vorwurf begegnen, bestätigend oder abstreitend referieren. Gerade an solchen Fällen lässt sich klarmachen, dass der Konjunktivgebrauch ein nützliches Mittel von Diskussions- und Argumentationsstrategien sein kann. Natürlich ist – zumal in der gesprochenen Sprache – immer auch indirekte Rede im Indikativ möglich. Carl Rohrer hat jedoch, ausgehend von seinem Korpus zur gesprochenen Sprache, aufzeigen können, dass nach Redeeinleitungen mit Verben wie "behaupten" oder "vorwerfen" die Verwendung des Konjunktivs signifikant häufiger ist als etwa nach Redeeinleitungen mit Verben wie "feststellen" oder "glauben". Rohrer kommt aufgrund statistischer Befunde zu einer Einteilung der Redeeinleitungen in vier Gruppen: 1. Redeeinleitungen, nach denen überwiegend der Konjunktiv steht. 2. Redeeinleitungen, nach denen gleich häufig Indikativ und Konjunktiv verwendet werden. 3. Einleitungen mit überwiegendem Anschluss im Indikativ. 4. Redeeinleitungen, denen äusserst selten eine indirekte Rede im Konjunktiv folgt. Wichtig ist auch Rohrers Feststellung, dass nach negierten Einleitungen und nach Redeeinleitungen in der Vergangenheitsform der konjunktivische Anschluss wahrscheinlicher wird. Bei einer groben Durchsicht der in der Reihe "Heutiges Deutsch" vorliegenden Textsammlungen zur gesprochenen Standardsprache und besonders der dort transkribierten Diskussionen und Streitgespräche habe ich die von Rohrer für das in der Schweiz gesprochene Hochdeutsch gemachten Tendenzaussagen mit gewissen Verschiebungen bestätigt gefunden. Es ist offensichtlich, dass derartige Beobachtungen, bei denen die Semantik der Redeeinleitungen und die

Sprecherintentionen mitberücksichtigt werden, dem Didaktiker wichtige Ansatzpunkte geben könnten für die Aufstellung einer funktionalen Progression und für die Entwicklung kommunikationsorientierter Übungsreihen.

Kaufmann hat seiner Monographie einen sehr nützlichen Anhang mit einem "kleinen Lexikon redeeinführender Ausdrücke" beigegeben. Das Lexikon enthält 1100 ausgewählte redeeinführende Ausdrücke, ergänzt durch syntaktische Informationen. Den Mustersätzen ist zu entnehmen, ob die indirekte Rede in einen dass-Satz oder einen abhängigen Fragesatz einfliesst und ob diese Sätze mit einer Infinitivkonstruktion austauschbar sind. Die Redeeinleitungen stehen in der Vergangenheitsform, und entsprechend dem Kriterium, dass in der indirekten Rede der Konjunktiv verwendet werden können muss, sind nur Mustersätze mit Konjunktivverwendung angegeben. Für den Lehrer oder Lehrbuchautor wären bei einem solchen Lexikon zusätzliche Hinweise zum Gebrauch in der gesprochenen und geschriebenen Sprache sowie Vermerke zur Häufigkeit von konjunktivischen bzw. indikativischen Anschlüssen zweifellos eine wünschenswerte und wichtige Hilfe. Doch dafür reichen zur Zeit die vorliegenden linguistischen Untersuchungen noch nicht aus.

Der erste Band der linguistisch-didaktischen Untersuchungen des Goethe-Instituts wurde hier teilweise recht kritisch besprochen. Die Herausgeber der Reihe haben in ihrem Geleitwort hohe Erwartungen geweckt, wenn sie schreiben: "Die Tatsache, dass in didaktik-orientierten Darstellungen zum Beispiel der Schwierigkeitsgrad des zu vermittelnden Stoffs, die Abfolge von Lehr- und Lernschritten sowie die kommunikativen Bedürfnisse bestimmter Adressatengruppen berücksichtigt werden müssen, führt gegenüber rein linguistischen Arbeiten vielfach zu radikal anderen Ausgangspositionen und einschneidenden Schwerpunktverlagerungen." Gemessen an dieser Zielvorstellung enttäuscht Kaufmanns Arbeit, vor allem im didaktischen Bereich. Anderseits aber geht die detaillierte linguistische Beschreibung über alle bisher vorliegenden Darstellungen weit hinaus und gibt damit eine sichere Grundlage für die Entwicklung von Lehrmaterialien, zumindest für den Bereich der geschriebenen Sprache; d.h. bezogen auf den Lernenden: für die Entwicklung des Verstehens von Redeerwähnungen.

Abschliessend sei noch darauf hingewiesen, dass Kaufmann schon vor einiger Zeit in der Reihe der Duden-Taschenbücher (Nr. 5, *Übungen zur Grammatik I*) Übungen zur Redeerwähnung vorgelegt hat, die den Ergebnissen der Monographie, z.B. in Bezug auf die Frequenz von Modalverben in der indirekten Rede oder die Gebräuchlichkeit von Konjunktivformen, vorbildlich Rechnung trägt. Die Übungen sind primär für den muttersprachlichen Unterricht gedacht, lassen sich aber, solange in

diesem Bereich nichts Besseres vorliegt, auch im Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene einsetzen, wenn man in Kauf nehmen will, dass – gleichsam in Entsprechung zu den satzweisen Einzelbelegen der wissenschaftlichen Monographie – von den Lernenden nur anhand von isolierten und unzusammenhängenden Einzelsätzen geübt wird.

Universität Freiburg
Institut für deutsche Sprache
CH 1700 Freiburg

Günther Schneider

Gülich, Elisabeth; Wolfgang Raible:
Linguistische Textmodelle – Grundlagen und Möglichkeiten, München, Wilhelm Fink Verlag, 1977, 353 S. (UTB 130).

Das Buch hätte einen anderen Stellenwert, wenn es wie vorgesehen 1973 erschienen wäre. Ein ursprünglich 78 Seiten umfassender Text aus dem Jahre 1972 wurde – so berichten die Verfasser im Vorwort – für eine eigenständige Publikation erweitert auf nun immerhin rund 350 Seiten, wobei jedoch im wesentlichen immer noch nur der Forschungsstand von 1972 dokumentiert wird. In ihrer umfangreichen Einleitung beschreiben die Autoren vom heutigen Kenntnisstand aus ein "Modell sprachlicher Kommunikation als Massstab für Textmodelle". Auf dieser Basis werden dann die bis 1972 entwickelten Ansätze zu Textmodellen beurteilt und kritisiert. Nicht behandelt werden neuere pragmatische Modelle. Die Auswahl der berücksichtigten Autoren wird nur mit dem Stichwort "subjektiv" begründet.

Im ersten Teil (er stammt vorwiegend von W. Raible) werden "allgemeine Textmodelle" dargestellt. Nach Kapiteln zur "funktionalen Satzperspektive" in der Prager Schule, zur Glossematik und Tagmemik folgen Besprechungen der Modelle von Harweg, Weinrich, Heger und Petöfi. An die Einzeldarstellungen, die mit gewissen Einschränkungen auch unabhängig von einander gelesen werden können, schliessen sich jeweils kritische Bemerkungen an, in denen meistens auf Unvollständigkeiten und Einseitigkeiten der Modelle verwiesen wird.

Der zweite Teil (von E. Gülich) stellt Modelle zur Beschreibung von Erzähltexten vor. Ausgehend von den Anfängen bei Propp werden die strukturalen Ansätze bei Bremond und Todorov, das zunächst generativ und in späteren Arbeiten dann handlungstheoretisch orientierte Konzept bei van Dijk sowie das rezeptionsorientierte Modell von Götz Wienold referiert. Den kritischen Beurteilungen des ersten Teils entspricht hier der

Versuch, die vorgestellten Modelle jeweils durch eine Anwendungsprobe am Beispiel eines kurzen Erzähltextes zu testen. Aus den Schwierigkeiten, die sich beim Anwendungsversuch zeigen, wird dann die Kritik an den Modellen entwickelt. Allerdings sind die Demonstrationen der Anwendbarkeit bzw. Nichtanwendbarkeit nicht gleich weit getrieben und auch nicht immer adäquat, so wenn beispielsweise bei der versuchten Analyse nach Bremond nicht wie gefordert von einem Textresümee, sondern von den Einzelsätzen des Erzähltextes ausgegangen wird.

Der Band eignet sich gewiss nicht, wie die Verlagswerbung behauptet, als Einführung für Anfänger. Nicht sosehr weil es sich um eine komplexe Materie handelt, sondern weil die kompliziert geschriebene Darstellung sehr viel Vorwissen voraussetzt und vieles nur insidermässig andeutet. Für Sprachwissenschaftler und Literaturwissenschaftler dokumentiert der Band ausführlich und äusserst sachkundig einen teilweise schon historisch gewordenen Stand der Forschungen zu allgemeinen Textmodellen und Erzähltextmodellen. Die Form der kritischen Darstellung betont diese wissenschaftsgeschichtliche Dimension und gibt zweifellos, wie die Autoren wünschen, "Anstösse zum Weiterdenken". Hilfreich für einen kritischen Vergleich der Modelle sind Querverweise zwischen den Einzeluntersuchungen und vor allem die zahlreichen Tabellen, die eine Übersicht über die Terminologie der verschiedenen Autoren und über die Merkmale der verschiedenen vorgestellten Modelle erlauben.

Universität Freiburg
Institut für deutsche Sprache
CH 1700 Freiburg

Günther Schneider

Oomen, Ingelore:
Determination bei generischen, definiten und indefiniten Beschreibungen des Deutschen, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1977, 146 S. (Linguistische Arbeiten 53).

Durch eine Reihe neuerer Arbeiten (H. Vater, H.-J. Grimm, H.-D. Lutz u.a.) sind die mit den Determinantien (auch 'Artikelwörter' oder 'Begleiter des Substantivs' genannt) zusammenhängenden morphologischen und syntaktischen Probleme in den wesentlichen Zügen gelöst worden. Da aber in diesen Untersuchungen der semantische Status der Determinantien (im folgenden mit 'Det.' abgekürzt) weitgehend ungeklärt blieb, hat sich die Autorin des zu besprechenden Buches das Ziel gesetzt, das in der deutschen Gegenwartssprache vorgefundene einzelsprachliche System der Det. vor dem Hintergrund und mit dem Rüstzeug einer universellen

logischen Semantik zu analysieren und auf seine Verwendungsbedingungen in Texten hin zu untersuchen. Sie geht dabei von der Erkenntnis aus, dass ein Sprecher bei der Auswahl sprachlicher Mittel unter anderem darauf achtet, "ob seiner Einschätzung nach die Gegenstände, über die er spricht, nur ihm oder auch dem Hörer oder keinem von beiden bekannt sind oder ob sie schon genannt worden sind" (S. 6). In den Artikelsprachen wie dem Deutschen entnimmt der Hörer die entsprechende Information grösstenteils dem Det. Je nachdem ob ein Sprecher über unbekannte, bekannte Gegenstände oder alle Gegenstände mit bestimmten Eigenschaften reden will, unterscheidet Oomen zwischen indefiniten, definiten und generischen 'Beschreibungen' (von 'Beschreibung' wird gesprochen, "wenn innerhalb des Arguments Prädikatoren auftauchen" (S. 6); dieser in Anlehnung an fachsprachliches englisches *description* eingeführte Terminus scheint mir infolge der interferierenden alltagssprachlichen Bedeutung des Wortes ungünstig gewählt.) Folgende drei Fragen stehen dabei im Zentrum des Interesses: Welche Det. dienen in einem gegebenen Kontext zum Ausdruck welcher Determination? Was trägt das jeweilige Det. zur Determination bei? Welches sind die semantischen Unterschiede zwischen Det., die zum Ausdruck derselben Determination gebraucht werden?

Die Det. des Deutschen, welche in generischer (S. 10–33; andernorts: 'generalisierender') Verwendungsweise auftreten können, sind: *d-* + Sg./Pl., *ein-*, ϕ, *all-*, *jed-*. In der logischen Notation wird diese Art der Determination, bei welcher der Sprecher Aussagen über alle Gegenstände mit bestimmten Eigenschaften macht, mit dem Allquantor symbolisiert. Mit Hilfe einer Merkmalsmatrize gelingt der Autorin der m.E. überzeugend ausgefallene, der älteren Forschung widersprechende Nachweis, dass es sich bei den zur Wahl stehenden Det. um mehr als nur stilistische Varianten handelt. Dies lässt sich durch gegenseitige Substitution der Det. im gleichen Satz ins Bewusstsein heben. Zur Veranschaulichung sei das Merkmal ⟨± ausnahmslos⟩ herausgegriffen: Während ein Sprecher, der den Satz *Katzen sind Säugetiere* äussert, sich damit einverstanden erklären könnte, das ϕ-Det. durch *all-* zu ersetzen *(alle Katzen)*, wäre er bei einem Satz wie *Südländer sind faul* wohl nicht ohne weiteres dazu bereit. Die Wahl des Det. hängt somit u.a. davon ab, welchen Grad der Verbindlichkeit ein Sprecher seiner Aussage geben will. Eine Aussage wie die zuletzt zitierte hat der Sprecher möglicherweise im Affekt geäussert, und er liesse sich wohl nicht darauf wie auf eine wissenschaftliche Beobachtung festlegen. Genau diese Flexibilität der Aussage leistet hier aber das ϕ-Det., indem es offen lässt, dass es auch Ausnahmen geben könnte. Syntagmen, die *d-*+Sg./Pl. enthalten (z.B. *die Katze/die Katzen*), können sowohl in generischer als auch in definiter Funktion verwendet werden und sind für

sich allein betrachtet immer ambig. Erst dem jeweiligen Kontext entnimmt der kompetente Sprecher die Information, welche Art der Determination intendiert ist. Nach den Untersuchungsergebnissen von Oomen sind es vor allem zwei Kontextelemente, die zur Desambiguierung beitragen. In erster Linie ist hier der Inhalt des Prädikats zu nennen, durch den das fragliche Argument näher bestimmt wird. Ist das Prädikat nämlich "hinreichend allgemein", (wie in *Die Katze ist ein Säugetier*), so liegt generische Determination vor, andernfalls definite (z.B. in *Die Katze spielt im Hof*). Ein zweites Indiz ist das grammatische Tempus: Von Spezialfällen abgesehen gilt, dass bei generischer Determination die Geltung der Aussage zeitlich nicht eingeschränkt sein darf und die Aussage im Präsens zu stehen hat. Ein Satz wie *?Die Katze war ein Säugetier* wird demzufolge von einem Sprecher aufgrund seiner Sprach- und Weltkenntnis als merkwürdig empfunden. Zum Schluss des Abschnitts geht Oomen noch der Frage nach, in welchen Sprechhandlungen generische Aussagen gebraucht werden. Ein in diesem Zusammenhang wichtiger Bereich ist die Lernsituation, in der dem Kind das durch Generationen angehäufte Wissen zum Teil in Form von generischen Aussagen vermittelt wird; so lässt sich beispielsweise in einem Biologielehrbuch sehr schön die Abwechslung bei den Det. verfolgen: *die Ameise . . . die Ameisen . . . eine Ameise . . . Ameisen . . . alle Ameisen . . . jede Ameise.* Aber nicht nur bei der Aneignung von sachlich gesichertem Wissen spielen generische Aussagen eine Rolle; auch viele Verhaltensnormen (z.B. *Ein Mädchen kaut nicht an den Fingernägeln*) und Stereotype (z.B. *Frauen fahren schlechter Auto als Männer*) machen von den gleichen Ausdrucksmitteln Gebrauch. Dieser doch recht bemerkenswerte Umstand, dass sich Formulierungen von Naturgesetzen nicht von solchen von subjektiven Meinungen und Werbeslogans (z.B. *Blend-a-med. Die gibt der Zahnarzt seiner Familie*) zu unterscheiden brauchen, dürfte für einen emanzipatorischen Sprachunterricht bedeutsam sein. Die Autorin hat denn auch in Zusammenarbeit mit andern den Bereich der Determination für das Klett-Sprachbuch didaktisch aufgearbeitet.

Bei definiten Beschreibungen (S. 34–69) gibt der Sprecher dem Hörer genau an, auf welchen oder welche bestimmten Gegenstände referiert wird. Die Gegenstände, von denen die Rede ist, sind nach Meinung des Sprechers für den Hörer identifizierbar, 'auffindbar', sei es dass sie im Vortext genannt oder in der aktuellen Situation anwesend sind, sei es dass sie an eine gemeinsame Vorerfahrung von Sprecher und Hörer anknüpfen. Neben den Det. verfügt der Sprecher noch über andere sprachliche Mittel zum Ausdruck einer definiten Determination; die wichtigste Möglichkeit ist die Verwendung von Eigennamen. Die mit den Eigennamen zusammenhängenden Abgrenzungsprobleme werden von Oomen ausführlich disku-

tiert. Zu den definit bezeichnenden Det. rechnet die Autorin neben *d*–+Sg./Pl., *all-* und *jed-* auch diejenigen Begleiter des Substantivs, bei denen die Definitheit noch mit einem andern Merkmal amalgamiert ist, nämlich die possessiven Det. (*mein, dein* usw.) und die demonstrativen Det. *(dér, dieser, jener).* Dass die im Deutschen vorgefundene Koppelung der Merkmale 'Definitheit' und 'Zugehörigkeit' keine Abbildung einer logischen Struktur darstellt, sondern bloss einzelsprachlich bedingt ist, zeigt etwa die Regelung im Italienischen, wo die beiden Merkmale getrennt auftreten *(mein Freund* vs. *un mio amico / il mio amico).* Im übrigen ist es nicht etwa so, dass artikellose Sprachen (z.B. Russisch, Lateinisch) als rückständig zu taxieren wären; sie haben lediglich andere, oft an den Redezusammenhang gebundene Mittel, um die Determination anzuzeigen (ein lat. *pater amici mei* wird gleicherweise definit verstanden wie *der Vater meines Freundes*).

Bei den indefiniten Beschreibungen (S. 70–107) lässt sich besonders schön aufzeigen, wie das Determinantiensystem einer natürlichen Sprache viel komplexer ist als die Quantoren einer logischen Kunstsprache. Gesprochen wird hier von Teilen von Mengen, deren Elementzahl entweder (durch eine Kardinalzahl) zahlenmässig festgelegt oder aber nur durch eine ungefähre Grössenvorstellung angedeutet sein kann. Die zwischen den verschiedenen Det. *(die meisten, die wenigsten, viele, wenige, manch* +Sg./Pl., *einige, mehrere,* ϕ) gefundenen semantischen Oppositionen werden wiederum in einer Matrix zusammengefasst (S. 83). Einen Sonderfall stellt das zur Bezeichnung der Einermenge verwendete Det. *ein-* dar; Oomen spricht sich mit beachtlichen Argumenten gegen die weithin übliche Trennung in 'unbestimmten Artikel' und 'Kardinalzahl' aus. Von zentraler Bedeutung ist hier die Frage der Spezifiziertheit. Die von Bierwisch eingeführte Dreiteilung 'definit', 'spezifizierend', 'indefinit' wird von Oomen insofern modifiziert, als das Merkmal ⟨± spezifizierend⟩ dem Merkmal ⟨indefinit⟩ untergeordnet wird. Dass ein 'sprechender' Terminus wie 'unbestimmter Artikel' als unglückliche Prägung zu gelten hat, lässt sich durch das folgende Satzpaar veranschaulichen: *Ich habe ein Fahrrad* vs. *Ich suche ein gebrauchtes Fahrrad.* Im ersten Fall wird durch das Det. *ein-* ein ganz bestimmter, dem Hörer nach Einschätzung des Sprechers aber unbekannter Gegenstand signalisiert, im zweiten Fall aber ein beliebiger Gegenstand aus der Sorte der gebrauchten Fahrräder.

Den Abschluss des Buches bilden Abschnitte über 'Negation in Argumenten' (S. 108–116), 'Vergleich der Determinationstypen' (S. 117–126) und 'Einordnung in ein formales Grammatikmodell' (S. 127–136).

Als ein gewisser Nachteil der Arbeit von Oomen erscheint mir die Tatsache, dass zum grössten Teil mit ad hoc konstruierten Beispielen argumentiert wird und dass die versprochene Nachprüfung an belegtem

Material recht dürftig ausfällt; das letztere Verfahren wäre zwar aufwendiger, dürfte sich aber gerade für eine an den Sprachverwendungsbedingungen interessierte Analyse auszahlen. Auch die S. 3f. vorgeführte Weiterentwicklung von Hjelmslevs Modell der vier Strata bedürfte noch weiterer Diskussion. Die von der Autorin verwendete logische Notationsweise beruht auf der Mengenlehre, wird aber an die spezifischen Bedürfnisse der eigenen Untersuchung adaptiert. Bei der Frage der Determination geht es um Sachverhalte von hohem Abstraktionsgrad. Da das Buch in komprimiertem Abhandlungsstil geschrieben ist, ist man als Leser für die häufigen Zusammenfassungen von Zwischenergebnissen dankbar. Insgesamt darf wohl behauptet werden, dass durch diese Untersuchung die mit der Semantik der Det. zusammenhängenden Fragen in wesentlichen Punkten einer Klärung zugeführt werden konnten.

Universität Freiburg
Seminar für Germanische Philologie
CH 1700 Freiburg

Anton Näf

MANNHEIMER GUTACHTEN zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg, Julius Groos Verlag, 1977, 288 S.

Das Bonner Auswärtige Amt, die für das deutsche Auslandsschulwesen zuständige politische Instanz, dürfte dieses Gutachten über 15 Lehrwerke (auch) deswegen in Auftrag gegeben haben, weil viele deutsche Schulen im Ausland Deutschunterricht auch an fremdsprachige Erwachsene und Kinder aus dem Gastland erteilen und hierfür das beste Lehrwerk ermittelt werden sollte. Ungeachtet dieser engen primären Zielsetzung ist die nun veröffentlichte umfangreiche Analyse wegen ihrer Methodik, ihrer Gründlichkeit und Ausgewogenheit für allen Unterricht in Deutsch als Fremdsprache von grossem Interesse. Die Ergebnisse sollten beispielsweise auch in die Diskussion eingebracht werden, die zur Zeit in der welschen Schweiz darüber geführt wird, wie künftig das Deutsche bereits in der Primarschule gelehrt werden soll. Die mit der Planung und Ausarbeitung eines eigenen Lehrwerks hierfür Betrauten sollten dieses Gutachten besonders gründlich lesen.

Der vorliegende Band enthält in einem ersten, allgemeinen Abschnitt zunächst einen Bericht über die Zusammensetzung und Arbeitsweise der zehnköpfigen Kommission von Linguisten und Fachdidaktikern aus verschiedenen interessierten Institutionen, die Auswahlkriterien und die Liste der 15 untersuchten Lehrwerke. "Im Interesse einer benutzerorien-

tierten Prioritätensetzung" (3) wollte man anfänglich nur solche berücksichtigen, die 1. "im deutschen Sprachraum erstellt ... und erschienen sind", sich 2. nicht auf die Vermittlung des Deutschen an Lerner einer bestimmten Primärsprache beschränken, "sondern der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache schlechthin dienen wollen", und zwar 3. "für Lernende ab Sekundarstufe II" – gemeint ist wohl eher die Sekundarstufe I. Diese Auswahlkriterien wurden aber nicht streng befolgt: gerade die beiden Lehrwerke, die positiv von den übrigen abstechen, genügen ihnen nicht: VORWÄRTS, dem bei all seinen Schwächen eine durchdachte und gelungene sprachdidaktische Gesamtkonzeption und eine vorbildliche Integration von Sprachunterricht und landeskundlicher Information bescheinigt werden, wurde bekanntlich in England entwickelt, und das einzige Lehrwerk, das unter allen relevanten Gesichtspunkten positiv bewertet wird, ist für 7- bis 10jährige Kinder ausländischer Arbeitnehmer in Deutschland bestimmt. (KOMM BITTE!) – Das zweite der oben genannten Auswahlkriterien schliesst die Berücksichtigung aller kontrastiv angelegten Methoden aus, was im Gutachten mit Recht als allenfalls "wirtschaftlich motiviertes Provisorium" (78) bezeichnet wird. Dass ein neues Lehrwerk für Deutsch in den westschweizer Primarschulen in dieser Hinsicht sehr viel "lehr- und lernökonomischer" (78) konzipiert werden kann, versteht sich von selbst. Im übrigen wird die privatwirtschaftliche, auf Gewinn angelegte Produktions- und Vertriebsweise für zwei Mängel (mit)verantwortlich gemacht, die die Brauchbarkeit vieler Lehrwerke stark beeinträchtigen: erstens sind die für den Lehrer bestimmten Begleitmaterialien noch immer unzureichend, bestenfalls bieten sie dem Lehrer unterrichtsmethodische Rezepte (im Falle von VORWÄRTS vielleicht sogar zu viele), aber keine hinreichenden theoretischen Begründungen in didaktischer, linguistischer und landeskundlicher Hinsicht. Zweitens werden Spezifizierungen hinsichtlich Alter oder Primärsprache der angesprochenen Lernergruppen vor allem in der Verlagswerbung lieber verschwiegen, weil sich diese nachteilig auf den Absatz auswirken würden. Dass sich unter den 15 besprochenen Lehrwerken keines aus der DDR befindet, ist angesichts des eingangs angedeuteten primären Interesses des Auftraggebers verständlich – bedauerlich ist es trotzdem. Denn bekanntlich wird in der DDR die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache sehr intensiv betrieben. Dass dieser Tatbestand auch im allgemeinen Teil des Gutachtens gar nicht erwähnt wird, berührt deswegen etwas merkwürdig, weil den Autoren der besprochenen Lehrwerke mehrfach die entsprechende Unterlassung zum Vorwurf gemacht wird: "Die Teilung Deutschlands und die Existenz zweier deutscher Staaten wird schlicht übergangen" heisst es etwa auf S. 40 in der allgemeinen Zusammenstellung der "Defizite und Tendenzen" im landeskundlichen Bereich.

Auf S. 9–19 folgt die mehrfach revidierte, sehr ausführliche systematisch-analytische Zusammenstellung der "Kriterien zur Begutachtung der Lehrwerke". Diese Kriterien werden sodann, nach den drei Hauptaspekten Didaktik, Linguistik und "Themenplanung" (wenig überzeugender Ersatz für "Deutschlandkunde") getrennt, erläutert und sogleich mit den generellen "Defiziten und Tendenzen" in den beurteilten Lehrwerken konfrontiert, und zwar noch vor den zusammenfassenden (auf S. 1 und 3 missverständlich als "synoptisch" bezeichneten) Kurzbeurteilungen der einzelnen Lehrwerke, denen schliesslich als Abschluss des 1. Abschnitts eine Liste der "wichtigsten Forderungen" folgt, die an künftig zu entwickelnde Lehrwerke zu stellen wären.

Die sehr ausführlichen und abgewogenen Einzelgutachten nehmen die restlichen zwei Drittel des Bandes ein. Vor allem die zahlreichen negativen Urteile werden in der Regel sorgfältig mit Einzelbeobachtungen und Zitaten begründet.

In sprachdidaktischer Hinsicht wird besonders oft eine unzureichende theoretische Begründung und Explikation der Lernziele und der Verwendungsmöglichkeiten der Lehrwerke, eine zu starke Beschränkung auf das imitativ-reproduktive Sprechen und eine unnatürliche Sprache und unzureichende Motivation der Übungen beklagt. Was die sprachdidaktische Grundkonzeption betrifft, so müssen sich die Autoren des Gutachtens mit der letztlich trivialen Forderung begnügen, der audiolinguale, handlungsorientierte Unterricht sei zu verbinden "mit einem vorsichtig dosierten Hinführen zum durchblickenden Sprachbewusstsein" (3) sprich: einem grammatisierenden Vorgehen, denn "in den rein audiolingualen Lehrwerken kommt der Erwerb eines ausreichenden Sprachbewusstseins in der Regel zu kurz" (30).

Gross sind auch die Mängel unter deutschlandkundlichem Aspekt. Es ist offenbar nicht allen Lehrwerksautoren bewusst, dass alle Texte eines Lehrwerks auch Informationen über die zielsprachliche Kultur und Gesellschaft vermitteln, auch wenn diese Fragen bewusst ausgeklammert werden. Generell wird den untersuchten Werken eine einseitige Ausrichtung auf Institutionen einerseits, den familiär-privaten Bereich andererseits bescheinigt: Konsum-, Freizeit- und Reisesphäre überwiegen, meist in harmonisierender Darstellung, gelegentlich aber auch ins umgekehrte Extrem verfallend: ADLER-STEFFENS: "pamphlethafte Systemschelte" (45). Dagegen fehlen die Berufs- und Arbeitswelt und die gesellschaftliche, politische Realität.

Etwas ausführlicher sei nun auf den linguistischen Aspekt des Gutachtens und der Lehrwerke eingegangen, weil hier die Vorstellungen am weitesten auseinanderzugehen pflegen. Während zumindest noch vor wenigen Jahren manche Linguisten versuchten, ihre Wissenschaft als

Allheilmittel zu verkaufen, sind insbesondere Schulpraktiker gelegentlich geneigt, den Linguisten bei der Aufzählung der an der Entwicklung eines Unterrichtswerks für eine Fremdsprache zu Beteiligenden schlicht zu "vergessen".

Die Ausgangsposition der Gutachter ist eindeutig und die allein mögliche: "Die linguistische Untersuchung und Beurteilung der Lehrwerke muss davon ausgehen, dass eine Analyse aus rein linguistischer Sicht weder angemessen noch sinnvoll wäre" (32). Die sehr grundsätzlichen grammatiktheoretischen Fragen der Kriterienliste erweisen sich bei der Analyse der einzelnen Lehrwerke oft als wenig ergiebig: die meisten lassen sich bestimmten neueren Richtungen der Linguistik gar nicht eindeutig zuordnen. Angesichts mancher früherer Versuche, "transformationelle Schulgrammatiken" zu schreiben, muss man dies sogar fast begrüssen. Auf S. 33 werden darum die linguistischen Einzelfragen der Kriterienliste auf vier "Grundfragen" zurückgeführt, zwei stehen unter dem Stichwort "Grammatik", zwei unter dem Stichwort "Deutsch": Die erste Frage (aa), in welcher Weise Grammatik präsentiert werde, setzt bereits voraus, dass sie "präsentiert" wird, was bekanntlich nicht selbstverständlich ist, "in welcher Weise" meint sicherlich auch die Frage nach dem Zeitpunkt im Verlauf des Fremdspracherwerbs. Auf die Probleme der zur Explikation des Begriffs "Grammatik" benutzten Ausdrücke "Beschreiben", "Erklären", "Regel" und "Sprachverhalten" sei hier nicht eingegangen. Die zweite "grammatische" "Grundfrage" lautet wörtlich: "Inwieweit stimmen die expliziten und impliziten (d.h. aus Übungen und geordneten Beispielen erschliessbaren) grammatischen Aussagen mit dem überein, was an wissenschaftlich gesicherter Grammatik der deutschen Sprache verfügbar ist?" Das erscheint zunächst ganz einfach: Wenn die Texte, Übungen und Paradigmen des Lehrwerks nur nicht-abweichende deutsche Sätze oder Teile möglicher deutscher Sätze enthalten, so müssen die diesen impliziten "Regeln" mit dem übereinstimmen, was an "wissenschaftlich gesicherter Grammatik" verfügbar ist. Und wenn die im Lehrwerk formulierten expliziten Regeln die Bildung abweichender Ausdrücke ermöglichen, sind diese Regeln eben falsch. Worum es geht, wird erst bei der Lektüre der Einzelgutachten deutlich (man sollte überhaupt den Band lieber von hinten nach vorn lesen): Was da zum Beispiel an haarsträubenden Fehlern, Ungenauigkeiten und Unterlassungen in den grammatischen Erklärungen von VORWÄRTS aufgezählt werden muss (S. 273), zeigt, wo die wichtigste Aufgabe des Linguisten bei der Konzeption eines Lehrwerks liegt: er hat dafür zu sorgen, dass die unmittelbar relevanten Ergebnisse der Grammatikforschung berücksichtigt werden. Die umfassende Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, das "Kompendium, das nicht nur systemgrammatische Informationen, sondern auch Angaben zu den

Gebrauchsbedingungen der einzelnen Formen enthielte" (77), von dem die Gutachter träumen – das ist allerdings eine utopische Forderung, und wenn man diese Forderung zuende denkt, glücklicherweise eine utopische: Denn wenn *alle* Gebrauchsbedingungen *vollständig* beschrieben wären, so wäre die Sprache damit auch vollständig reglementiert und normiert. Eine reinliche Trennung von Deskription und Präskription kann der Linguist postulieren, für den Sprecher in seiner sozialen Situation gibt es sie nicht. Die übrigen zwei, unter dem Stichwort "Deutsch" zusammengefassten Grundfragen: (ba) Welcher Ausschnitt der deutschen Sprache wird vermittelt? (bb) Stimmt dieser Ausschnitt mit dem derzeitigen überregionalen Standard des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs überein? Auch hier wird es der Linguist nicht immer leicht haben, die richtige Antwort zu finden: Welches ist der überregionale Standard des mündlichen Sprachgebrauchs – in der deutschen Schweiz? –

Es ist etwas schade, dass sich in den Einzelgutachten die Antworten auf die beiden "grammatischen" Grundfragen letztlich auf das Etikett "traditionell", die Antworten auf die beiden das "Deutsche" betreffenden Grundfragen auf Charakterisierungen wie "schulbuchhaft", "hausbacken", "betulich" und "hölzern" reduzieren. Hier müsste die Analyse wohl noch weiter getrieben werden, und insbesondere bei dem allzu bequemen Ausdruck "traditionelle (Schul)grammatik" wäre zu differenzieren. Es ist hier nicht der Ort, dies zu tun, nur so viel sei angedeutet: Es müsste möglich sein, für die sprachdidaktischen Zwecke eine einfache, "benutzerfreundliche" linguistische Beschreibungssprache aufzubauen, die aus wenigen, ausgewählten und eindeutig definierten Termini der sogenannten "traditionellen Grammatik" bestände, ergänzt durch wenige, unprätentiös benannte zusätzliche Kategorien (und Funktionen) wie die der Nominalgruppe – eine Beschreibungssprache, die es trotzdem (oder gerade deswegen) erlaubte, die grammatischen Aussagen konsistent, logisch widerspruchsfrei und eindeutig zu formulieren. In diesem Sinn wäre mit dem sowjetischen Germanisten Wladimir ADMONI eine (sorgfältig auswählende) "Rettung der traditionellen Grammatik" zu versuchen. Wenn wir auf diese Weise verhindern, dass Lehrer, Schüler und Eltern durch eine unverständliche Terminologie verprellt werden, können wir ihnen vielleicht auch eine so wichtige Differenzierung wie die zwischen "Satz" und "Äusserung" – besser vielleicht "(Sprach)handlung" zumuten.

Es lohnt sich, dieses Gutachten zu lesen, schon wegen der Fülle von Gesichtspunkten und Anregungen, die hier zusammengestellt sind. Die Entscheidung, welches Lehrwerk für einen bestimmten Zweck zu wählen ist, wird einem Leser, der vor dieser Aufgabe steht, nicht abgenommen, aber erleichtert: Um abschliessend ein ganz konkretes Beispiel zu geben: Das Lehrwerk VORWÄRTS wird zur Zeit in der Westschweiz erprobt,

lohnt sich dieser Versuch? Hier muss der Leser entscheiden, was er für wichtiger hält: ein durchdachtes Gesamtkonzept, überzeugende theoretische Progressionen, eine konsequente Orientierung an Sprechintentionen, eine optimale Verbindung von Sprachunterricht und Landeskunde und – nicht zuletzt – eine überaus grosse Vielfalt methodischer Einzelrezepte, auch für Rollenspiel und Gruppenarbeit – oder ob es ihn bei all diesen Vorzügen doch mehr stört, dass die vollkommene Vorprogrammierung den Lehrer auch vollkommen reglementieren kann, dass die Gesamtzielsetzung ebenso vage ist wie die wissenschaftlichen und methodischen Positionen, dass es durchaus fraglich ist, ob ein für englische Schüler entwickeltes Lehrwerk ohne Schwierigkeiten unter anderen soziokulturellen Bedingungen und bei anderer Primärsprache eingesetzt werden kann – ganz abgesehen von den offensichtlich sprachlich-grammatischen Mängeln dieses Unterrichtswerks.

Es ist das grosse Verdienst des vorliegenden Mannheimer Gutachtens, die Lehrwerkkritik auf dieses Diskussionsniveau gebracht zu haben.

Université de Genève
Département de langue et littérature allemandes
CH 1205 Genève

Gottfried Kolde

Dönnges, Ulrich, Heinz Happ:
Dependenz-Grammatik und Latein-Unterricht, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1977, 287 S.

Des nombreuses variétés de grammaire fondées sur la dépendance, les auteurs ont choisi la théorie de la valence (courant de la linguistique descriptive issu des travaux de Lucien Tesnière et répandu depuis dix ans surtout en Allemagne). Cette théorie a été appliquée au latin par Heinz Happ (cf. *Grundfragen einer Dependenz-Grammatik des Lateinischen* [Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1976]). Quant à Ulrich Dönnges, il se consacre à la mise en valeur pédagogique de la grammaire valencielle du latin. De la collaboration de ces deux hommes est sorti un ouvrage certes très suggestif et propre à intéresser les enseignants de latin, mais sur lequel il est difficile de porter un jugement équilibré, à cause de son caractère fondamentalement hétérogène (le livre est "zugleich 'Summe' und 'Skizze' ": p. 18):

– Dönnges est l'auteur du chapitre 1 (p. 23–75), sur les contenus et les modalités de l'enseignement de la grammaire valencielle, où des pages consacrées à la traduction (§ 1.26 s., p. 41–44; § 1.322 s., p. 44–48) s'intercalent entre deux sections consacrées aux éléments de la théorie "in

usum discipulorum" et deux sections relevant plus directement de la technique didactique (ordonnance et lignes générales d'un cours), selon une division de la matière qui n'exclut pas les répétitions (p.ex. "Stemmatische Darstellung", titre des § 1.19, 1.41 et 1.531).

— L'essentiel du chapitre 2 "Verb-Valenz und Vokabelarbeit" (p. 76—161) est de Happ, dont les analyses lexicales concrètes (p. 92—94 et 138—161) sont cependant interrompues par une interminable section de Dönnges (p. 94—138) consacrée à la critique d'un dictionnaire scolaire (le *Kleine Stowasser,* en usage depuis 1913).

— Suivent un chapitre de Happ: "Übungen zur Paradigmatik und Syntagmatik lateinischer Sätze" (p. 162—180), un chapitre de Dönnges: "Mit welchen Übungsarten kann man die Dependenzverhältnisse im Satz einüben und bestimmen lassen" (p. 181—209) [titre qui devient, dans la table des matières: "Mögliche Übungsformen für die Bestimmung und das Einschleifen der Dependenzverhältnisse im Satz" (p. 10)!], et un chapitre consacré à la critique de trois manuels en usage en Allemagne (*Redde rationem,* examiné par Dönnges, p. 210—254; *Cursus Latinus* et *Nota,* critiqués par Happ, p. 254—262 et 262—273).

— L'ouvrage se termine par d'utiles informations sur l'application de la théorie valencielle à d'autres langues ou dans d'autres pays (p. 273—283); on ajoutera maintenant S. R. Fink, *Aspects of a pedagogical grammar based on Case Grammar and Valence Theory* (Tübingen, Niemeyer, 1977), — et l'Italie : à Turin, le prof. Germano Proverbio s'occupe également de la théorie valencielle appliquée au latin (adresse: Università di Torino, Istituto di filologia classica, Via S. Ottavio 20, I—10124 Torino).

Malgré la prétention des auteurs, l'ouvrage ne constitue que relativement "ein Vorstoss in Neuland" (p. 18), puisque aussi bien l'essentiel de leur activité de pionniers a déjà fait l'objet de nombreuses publications (auxquelles les auteurs ne nous ménagent pas les renvois), dont principalement les *Grundfragen,* "wissenschaftliche Grundlage" (p. 19) de tout le livre.

La disparate intrinsèque de l'ouvrage n'est pourtant pas ce qui me gêne le plus. Il est d'autres points qui appellent des remarques. Et d'abord le ton de la rédaction, qui est trop souvent celui de la causerie chez Dönnges, avec sa foule de mises en évidence (guillemets simples, italiques, etc.), et qui prend trop volontiers — dans les sections critiques — des allures de censure, notamment chez Happ[1]. A vrai dire, c'est toute la partie critique

1 Loin de se borner à prendre acte de ce qu'il considère comme des défauts, Happ n'hésite pas à donner des leçons à autrui (p. 21 déjà), à corriger les auteurs dont il a à parler (surtout aux p. 259s.: "Kleinere Retuschen nötig scheinen": p. 259; "Sie [la présentation de l'ablatif] bedarf [. . .] einer gründlichen Modifikation":

qui est, à mon sens, superflue: des généralités sur le matériel pédagogique existant eussent probablement suffi. On notera ensuite quelques incohérences de détail. Ainsi le chapitre 3 a conservé son titre annonçant des "exercices consacrés à la paradigmatique et à la syntagmatique de phrases latines", alors que l'introduction nous signale que la partie syntagmatique en a dû être abandonnée faute de place (p. 19). Le même chapitre 3 mêle en outre un peu artificiellement l'analyse de grammaires scolaires à la présentation de matériaux pour l'établissement d'exercices.

Il y a plus grave. A plusieurs reprises le lecteur non averti se trouve inopinément en présence d'un jargon difficilement compréhensible. Comment le maître de latin non linguiste, par exemple, saisira-t-il l'allusion à Tesnière dans la fugitive mention des actants (p. 57), comment interprétera-t-il (p. 182) la métaphore des verticales (paradigmatiques)? Les abréviations ne sont pas non plus toujours aisées à résoudre: 'NS_{ut}', c'est bien sûr la subordonnée introduite par *ut,* mais 'AkkSubstSa' (p.ex. p. 177, n. 47) exige un effort de décodage que tout lecteur n'est pas disposé à fournir (il s'agit d'un substantif désignant une chose, à l'accusatif): il faut avoir les *Grundfragen* sous la main pour trouver, p. 462, une clé qui y est elle-même difficile à repérer! De même, les constituants nucléaires 'E' *(Ergänzungen)* ne sont énumérés nulle part (liste, en revanche, dans les *Grundfragen,* p. 198 et 461). C'est dire qu'un index eût été nécessaire. Dans ces conditions, les inconséquences purement graphiques ne sont que broutilles (l'abréviation habituelle 'AcI', *accusativus cum infinitivo,* rendue parfois par 'aci.': p. 191, ou par 'a.c.i.': p. 54; etc.).

Du point de vue pédagogique, les auteurs se proposent pour but: a) d'améliorer l'enseignement du latin grâce à une connaissance plus exacte des structures propositionnelles de la langue (*Satzmodell;* p. 53 et *passim*); b) de faire intervenir dès le début des techniques de traduction enseignées comme telles (d'où les pages du chapitre 1 signalées ci-dessus); c) de gagner du temps dans l'enseignement (p. 15). S'il faut laisser aux auteurs la responsabilité du point c), on reconnaîtra volontiers avec eux que les deux premiers objectifs sont essentiels. Or il est difficile d'en juger par leur livre, puisqu'ils nous présentent non pas les résultats d'une expérimentation, mais des préalables à la réalisation d'une réforme qu'ils jugent nécessaire.

p. 260), ni à donner ses conseils (p.ex., p. 261: "Man kann die Verfasser nur ermutigen, in dieser Richtung fortzufahren"), — en toute bonne foi, je n'en doute pas.

Sans entrer dans le fond du débat, je note ici encore quelques sujets de perplexité. Ainsi, j'aimerais savoir sur quelle base on peut analyser (p. 60) *die Geschwister Markus u. Cornelia* en *Markus u. Cornelia* terme principal et *die Geschwister* membre secondaire. Lors de l'analyse de Cic. resp. 6, 21 *cernis autem* [. . .] *terram quasi quibusdam* [. . .] *circumdatam cingulis, e quibus duos* [. . .] *caeli uerticibus ipsis ex utraque parte subnixos obriguisse pruina uides* [. . .], le schéma de la p. 205 rattache le groupe *ex utraque parte* à *uerticibus* (plus correct, apparemment, à *subnixos*). Le génitif accompagnant *memor sum* est traité sans plus comme un objet à la p. 198, selon l'analogie d'*obliuisci* (cf. *Grundfragen,* p. 174), ce qui fait de *memor sum* un prédicat unique, sauf erreur; mais si l'on peut admettre qu'il convient de postuler "für die verschiedenen Wort-Arten jeweils dieselbe Art von Ergänzung" (*Grundfragen,* p. 174), il faudrait au moins spécifier que l'objet de *memor sum* figure un cran plus bas que celui d'*obliuisci* dans la hiérarchie des dépendances (paradoxalement, le même auteur, Dönnges, critique, p. 245, un manuel qui affirme de façon analogue que le groupe 'verbe modal + infinitif' est un prédicat unique). La constitution des stemmas (schémas graphiques des dépendances) est vite très complexe, ce qui fait douter de leur réelle valeur pédagogique (p. 205; *cerni-* sur un niveau, *-s* sur le second; *qu-,* crochet syntaxique, précédant un niveau *x,* d'où dépendent successivement un niveau *y,* un niveau *z* et enfin le niveau de *-ibus,* introduit par la préposition *e;* etc.). Je me demande aussi s'il vaut la peine de consacrer "viel Sorgfalt und Zeit" (p. 198) à la distinction entre l'objet local *(être au jardin)* et le circonstant local *(travailler au jardin),* qui n'est pas toujours des plus évidente, et dont la confusion ne risque jamais de provoquer des erreurs de traduction (au contraire de la distinction entre l'ablatif objet et circonstanciel: cf. p. 70).

Quant aux exercices suggérés, passe pour les phrases lacunaires (p. 188); mais il me paraît pour le moins difficile de justifier pédagogiquement l'introduction délibérée de fautes (p. 194 s.), surtout concernant les cas (p.ex. *Cornelia serpenti uidet:* p. 196), malgré les justes précautions mentionnées aux p. 195 s.

S'il faut ainsi relever une série de défauts qui font de ce livre une publication peut-être un peu hâtive, il serait injuste de ne pas signaler expressément ses qualités. La méthode présentée, linguistiquement bien fondée, permet certainement une approche plus fine de la notion jusqu'ici assez vague de construction d'un verbe (cf. p. 78 s.), débouchant sur une forme excellente d'analyse lexicologique (spécimen p. 138–161, complétant *Grundfragen,* p. 491–556), qui devrait permettre d'engager, plus généralement, une réflexion nouvelle sur l'unicité du signifié dans le cas de signes (ici des verbes) à acceptions multiples.

Du point de vue pédagogique, on ne peut qu'applaudir à la combinaison proposée des méthodes analytique et globale de saisie du sens en vue de la traduction (p. 44 s.), et à la prudence des auteurs en ce qui concerne la psychologie et les théories de l'apprentissage (p. 182). Enfin, la théorie valencielle, qui ne rompt pas les ponts avec la grammaire traditionnelle (cf., p.ex., p. 56), fournit par là un modèle utilisable peu ou prou dans tous les enseignements linguistiques (cf. p. 198); elle est susceptible d'attirer l'attention sur toute la variété des structures dites superficielles des langues, dont l'importance est si grande dans l'acquisition d'une bonne compétence linguistique, même passive.

5, rue des Charmilles
CH 1203 Genève

René Amacker