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

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1985)

Heft: 41

Buchbesprechung: Comptes rendus

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.07.2025

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

SEILER, Th. B.; WANNENMACHER, W. (eds.):
Concept Development and the Development of Word Meaning. Berlin, Heidelberg, New York. Springer-Verlag, 1983, 339 p.

Le titre de cet ouvrage annonce une problématique fascinante; essentiellement épistémologique et traditionnellement philosophique. Or seulement un tiers des auteurs prennent un point de vue épistémologique dont un seul (Ch. SINHA) y ajoute la dimension historico-philosophique.

Du fait que les références bibliographiques de la plupart des auteurs portent en majorité sur les publications récentes des auteurs anglo-américains, le livre reflète surtout les thèmes contemporains de la recherche anglo-américaine dans le domaine de la psycholinguistique. Il comporte les contributions de 21 auteurs regroupées par thèmes en 7 parties.

Après une introduction bibliographiquement instructive et abondante qui passe en revue les diverses écoles et recherches en psychologie et/ou en linguistique dont l'objet d'étude était la construction de concepts et de la signification des mots, *la première partie* vise à traiter les aspects théoriques de la notion même de «concept» et de la «signification des mots» ainsi que leur construction.

La contribution de Hans AEBLI se distingue de celles de Johannes ENGELKAMP et Richard F. CROMER par une explicitation des prémisses épistémologiques, une cohérence du vocabulaire et l'originalité du modèle de la construction de concepts verbaux.

Dans son modèle, AEBLI distingue d'une part le processus de la construction de concepts et d'autre part le résultat de cette construction. Le processus a une structure hiérarchique (qui se construit par objectivations successives de prédicats et d'arguments) tandis que le résultat, en tant que trace mnésique de cette construction, fait partie d'un système non hiérarchique d'éléments de la mémoire sémantique.

Pour ce qui est des contributions de ENGELKAMP et CROMER leur trait commun est le manque de formulation claire de l'objet de leurs études. Si ENGELKAMP en avait donné une, nombre de problèmes qu'il traite ne se poseraient même pas. La plupart de ses références bibliographiques concernent les publications à partir des années 1970. De ce fait, il redécouvre certaines notions de base (comme la distinction saussurienne entre le signifiant et le signifié) en les traitant de façon naïve et confuse. ENGELKAMP utilise le terme «mot» pour désigner une entité linguistique unifaciale tandis que CROMER l'utilise pour désigner une entité bifaciale en y ajoutant la connaissance de l'orthographe des caractéristiques prototypiques et fonctionnelles d'un référé, ainsi que des propriétés syntaxiques. La recherche de CROMER, étant méthodologiquement très propre,

démontre de façon conclusive que l'acquisition de la connaissance des propriétés syntaxiques des mots (insérés dans une structure spécifique) ne procède pas par petits pas (croissance progressive) mais par changements brusques, probablement dus à une réorganisation cognitive des connaissances acquises.

La deuxième partie de l'ouvrage traite des questions linguistiques et métalinguistiques.

Dans sa contribution Eve V. CLARK parle des principes sous-jacents à l'acquisition progressive de nouveaux mots chez l'enfant. Ces principes semblent expliquer l'ordre constaté d'apparition de diverses formes lexicales.

Ioanna BERTOUD et Anne SINCLAIR présentent une recherche conçue pour répondre à la question suivante: Quelles propriétés doit posséder une suite d'éléments phoniques pour être considérée comme porteuse de sens? En utilisant l'interrogatoire clinique (piagetien), elles constatent que déjà à partir de 4–5 ans, les enfants sont capables d'inférer ces propriétés en se basant sur la connaissance de leur langue maternelle.

Dans la partie 3 qui traite des contraintes conceptuelles, Frank C. KEIL examine l'acquisition de la signification de nouveaux mots par inférences spontanées chez l'enfant.

L'auteur souligne le rôle des connaissances ontologiques, avec leur organisation hiérarchique, qui imposent une structure hiérarchique aux concepts naturels et déterminent les combinaisons entre les prédicats et les noms d'une langue naturelle.

Dans son expérience, il démontre que déjà à partir de l'âge de 5 ans, les enfants sont capables d'inférer l'appartenance d'un terme inconnu à une catégorie plus générale et cela en partant d'un seul prédicat (connu par l'enfant) attribué au terme inconnu. Ses résultats permettent aussi de conclure que les inférences sur la signification de nouveaux mots sont guidées et basées sur les structures cognitives plutôt que sur des images prototypiques des référés possibles.

Dans le même chapitre, Susan CAREY examine les contraintes (postulées par SOMMERS et KEIL) sur la relation entre les «êtres» ontologiques et la langue.

Contrairement à SOMMERS et KEIL, elle démontre que les catégories ontologiques de base ne sont pas hiérarchiquement organisées et qu'il n'y a pas de contraintes quant à la structure de concepts naturels. L'auteur affirme qu'il est probable que les seules contraintes sur les concepts naturels proviennent de l'insertion de concepts dans des «théories» utilisées au moment de l'induction.

La partie 4 porte sur certains aspects épistémologiques.

Dans un cadre épistémologique piagetien, Hans G. FURTH insiste d'abord sur le caractère social des connaissances qui se construisent en interaction avec autrui. Il souligne ensuite l'importance des mécanismes autorégulateurs, tels que rééquilibrations majorantes pour l'accroissement des connaissances sociales chez l'enfant. Dans la description de son expérience, il donne un exemple très net de l'application de la théorie de la connaissance de PIAGET à la construction des connaissances sociales.

Dans sa contribution, Gisela SZAGUN parle de l'acquisition de concepts dans le cadre théorique de l'épistémologie génétique. Se basant sur les données de son expérience, l'auteur conclut que dans le domaine des sentiments et des valeurs morales, les concepts se construisent d'abord par une centration sur l'action matérielle et événements visibles (monde externe) et ensuite par la centration sur les sentiments qui accompagnent les actions et les événements. Cette dernière exige une dissociation entre les mondes externe et interne (mental).

Portant sur la base conceptuelle du langage, l'article de Katherine NELSON se veut critique quant à la théorie piagetienne qu'elle qualifie de cadre théorique erroné et inapproprié pour l'étude du développement de concepts. Pourtant sa critique ne touche aucun élément essentiel de la psychologie génétique. Les «alternatives» qu'elle propose sont d'ordre empirique sans fondements épistémologiques. Elle postule que les premières représentations sont en forme de «scripts» qu'elle définit comme représentations généralisées de séquences d'activités ou d'événements impliquant des interactions sociales et physiques. Elle considère que les représentations proprement conceptuelles sont dérivées des «scripts» par le processus d'analyse du tout en parties.

La partie 5 concerne le développement des significations des mots ayant trait aux actions («action words»).

Dans sa contribution, Martyn D. BARRETT expose une recherche longitudinale portant sur les situations types dans lesquelles les mots: «no», «catch», «off», «on» et «there» sont utilisés. Les résultats représentent un témoignage empirique des thèses de NELSON sur le découpage progressif de «scripts» initiaux en leurs éléments constitutifs. D'autre part les résultats se laissent interpréter également en termes d'hypothèses de ROSCH (1978) concernant les référés prototypiques.

L'article de Janellen HUTTENLOCHER, Patricia SMILEY et Hilary RATNER vise à examiner comment la signification des premiers mots reflète le niveau conceptuel de l'enfant. Par manque d'une prise de position

épistémologique et par conséquent une absence de critères de choix théorique, les auteurs traitent l'objet de leur étude de façon anecdotique. Quant à leurs expériences, les données montrent que les significations de verbes d'action portent d'abord sur les actions propres de l'enfant et ensuite sur les mouvements d'autrui.

Dans son article, Herbert HAGENDORF essaie d'examiner certains aspects de la signification des verbes qui désignent les situations et les événements. Sa définition du verbe, en tant que mot désignant les relations entre concepts est douteuse. Les conclusions concernant son expérience le sont également, de même que ses réflexions théoriques.

La partie 6 traite de la théorie et de la recherche dans le domaine de la surgénéralisation. Elle comporte une contribution remarquable de Jeremy M. ANGLIN qui définit clairement les notions centrales de son étude et distingue explicitement entre les concepts en général et les concepts verbaux (liés aux mots). A la base des données de ses propres observations, il conclut que les surgénéralisations sont fondées sur trois facteurs:

- ressemblance perceptive d'objets
- ressemblance fonctionnelle (utilisation)
- association par contiguïté spatio-temporelle.

Il propose, entre autres, que l'intension des premiers concepts verbaux (c.-à-d. la signification des mots) soient étudiés à partir des données sur l'extension des mots utilisés (et compris) par l'enfant.

Dans la partie 7, les auteurs examinent les aspects méthodologiques et théoriques de la recherche contemporaine. La contribution de Chris SINHA se distingue de par ses dimensions historique et philosophique.

L'auteur expose les prémisses épistémologiques sous-jacentes à la reconnaissance de l'équivalence catégorielle d'objets matériels en examinant deux positions opposées dont l'une souligne l'importance des invariants endogènes (perceptifs) et l'autre celle des constantes exogènes (fonctionnelles).

Les résultats de ses expériences sur la compréhension des prépositions locatives «in» et «on», lui permettent de conclure que les règles dites «canoniques» régissent les relations entre les structures endogènes et exogènes. Aussi ces règles se trouvent-elles matériellement inscrites dans les corrélations établies entre la forme et la fonction d'objets de même que dans les structures d'interaction sociale donnant ainsi une dimension essentiellement sociale à toute connaissance.

En prenant une position anti-behaviouriste, David S. PALERMO examine l'ambiguïté inhérente à tout stimulus et le rôle du sujet psychologique dans l'attribution de significations aux stimuli. Il souligne que le sujet utilise sa structure conceptuelle pour donner une interprétation aux événements, aux objets et aux relations. Cette structure conceptuelle qui constitue sa «théorie du monde» utilisée dans la connaissance n'est pas toujours logiquement cohérente et est sujette à l'influence du contexte immédiat.

L'auteur se prononce aussi en faveur de celles des stratégies scientifiques qui explicitent la théorie sous-jacente à chaque recherche.

Dans leur contribution, les éditeurs: Thomas B. SEILER et Wolfgang WANNENMACHER démontrent l'importance capitale de la théorie pour le choix des techniques expérimentales et l'interprétation des résultats des recherches. Ils font un exposé sur les prémisses théoriques qui offrent un cadre convenable pour l'étude du développement de concepts et de la signification des mots.

Les auteurs expriment leur conviction que la recherche scientifique devrait tenir compte des meta-concepts de même que des réseaux conceptuels composés de nombreux sous-systèmes. Ils concluent que l'épistémologie génétique de PIAGET offre un cadre théorique précieux pour l'interprétation de nombreuses données empiriques.

Université de Genève
F.P.S.E.
CH-1211 Genève

Branka ZEI

TAESCHNER, Traute:
The Sun is Feminine: A Study on Language Acquisition in Bilingual Children. Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo, Springer-Verlag, 1983, 243 p.

Le livre de Traute TAESCHNER est le dernier venu dans la famille grandissante des ouvrages qui traitent de l'acquisition simultanée de deux langues chez l'enfant. Ce type de bilinguisme, bien que nettement moins fréquent que celui qui résulte de l'acquisition successive de deux langues, continue à susciter l'intérêt des linguistes et des psycholinguistes car il fait partie d'un phénomène purement humain – et encore mal compris – le développement linguistique de l'enfant.

L'ouvrage de Traute TAESCHNER présente les résultats d'une étude longitudinale sur l'acquisition de l'italien et de l'allemand chez deux enfants, Lisa et sa sœur cadette, Giulia, toutes deux vivant en Italie. Leur mère (l'auteur de l'ouvrage) leur a parlé en allemand dès leur plus jeune âge et leur père en italien. Des enregistrements de leurs productions linguistiques ont été effectués deux fois par mois pendant les cinq premières années et de manière moins systématique par la suite jusqu'à ce que les enfants atteignent l'âge de 9 ans. Bien que l'analyse linguistique de ces enregistrements suive une procédure tout à fait classique selon l'auteur (analyse du développement du vocabulaire, de la syntaxe, de la morphologie, des interférences), l'ouvrage innove sur les trois aspects suivants: un modèle du développement linguistique en trois étapes, une comparaison avec le développement linguistique d'enfants monolingues, et une description détaillée de l'environnement linguistique et social dans lequel les enfants ont grandi ainsi que des stratégies utilisées par les parents afin de développer et maintenir le bilinguisme des enfants.

Dans le premier chapitre, l'auteur propose une définition du bilinguisme et résume rapidement les études antérieures sur l'acquisition simultanée de deux langues. Ce compte rendu est conclu par une liste fort utile des points de convergence et des points de divergence entre ces différentes études. L'auteur présente ensuite sa propre étude: sujets, parents, milieu linguistique et social, etc.

Le deuxième chapitre décrit l'acquisition des lexiques internes des deux enfants. L'auteur démontre à nouveau que l'enfant bilingue n'est pas désavantagé par rapport à l'enfant monolingue en ce qui concerne l'acquisition des mots. Il se construit deux lexiques avec la même facilité que l'enfant monolingue qui développe un seul lexique. Mais pour ce faire, il passe par deux étapes: (1) acquisition d'un seul système lexical qui intègre des mots de la langue A et B, système dans lequel ces mots

n'ont pas d'équivalents dans l'autre langue (si l'enfant connait «acqua» il ne connait pas «Wasser»), et (2) acquisition des mots équivalents et par là-même séparation du vocabulaire initial en deux vocabulaires distincts. L'auteur décrit minutieusement le phénomène d'équivalence et de décontextualisation des mots et compare la taille du vocabulaire de l'enfant bilingue à celle de l'enfant monolingue. Elle remarque que l'enfant bilingue peut nommer un nombre d'objets et d'événements égal à l'enfant monolingue mais qu'il ne possède souvent qu'un signifiant par signifié.

Dans le troisième chapitre, l'auteur analyse le développement des structures syntaxiques chez l'enfant bilingue. Ce chapitre contient quelque trente pages d'exemples de structures nucléaires, nucléaires amplifiées, complexes et connectives en italien, en allemand et avec les deux langues mélangées. En utilisant une version de la grammaire de TESNIÈRES, l'auteur montre que Lisa et Giulia ont acquis les structures syntaxiques des deux langues au même rythme et en suivant les mêmes étapes que les enfants monolingues dans leur langue respective (italien ou allemand).

Le quatrième chapitre poursuit l'analyse du développement grammatical de Lisa et Giulia et traite en particulier des articles, des constructions négatives, des constructions adjectivales et possessives et de l'ordre des mots dans les phrases à deux mots et les phrases subordonnées. De nombreux tableaux de données accompagnent la présentation. L'auteur conclut que l'apparition de structures et de règles syntaxiques et morphologiques chez l'enfant bilingue dans chacune des deux langues est affectée par la complexité de celles-ci ainsi que par l'usage qu'en font les adultes qui utilisent cette langue. Si l'exposition aux deux langues est comparable, et à complexité égale, les structures et règles se manifesteront simultanément dans l'acquisition des deux langues.

Dans le cinquième chapitre, l'auteur étudie les interférences produites par Lisa et Giulia, à savoir «les transferts d'éléments d'une langue à l'autre» et «les erreurs engendrées par le contact des deux langues». Elle y décrit soigneusement cinq types d'interférences: les interférences lexicales, morphologiques, syntaxiques (ordre des mots), sémantiques et phonologiques. Nous reviendrons sur ce chapitre un peu plus tard et il suffit donc de noter ici que l'auteur ne distingue pas entre la production de l'enfant bilingue en situation monolingue (lorsqu'il n'y a que des monolingues présents) et celle en contexte bilingue (lorsque d'autres bilingues sont présents). Elle ne peut donc séparer les interférences (souvent involontaires) des alternances codiques (code-switchs) et des emprunts (qui eux sont souvent volontaires).

Le sixième chapitre se démarque des chapitres précédents en quittant le domaine de l'analyse linguistique pour traiter de l'environnement linguistique et social dans lequel Lisa et Giulia sont devenues bilingues. L'auteur rend compte de la fluctuation de leur dominance linguistique en examinant l'influence du changement d'environnements et d'interlocuteurs dus aux voyages, aux visites des grands-parents, aux changements d'écoles, etc. En effet, l'italien et l'allemand dominent tour à tour ou s'équilibrent selon les fluctuations du contexte linguistique. L'auteur nous parle ensuite de la manière dont l'enfant bilingue se situe face aux deux langues lorsque l'une d'elles est majoritaire (langue d'un des parents ainsi que du monde extérieur) tandis que l'autre est minoritaire (langue d'un ou de deux interlocuteurs seulement). Cela ne pose aucun problème lorsque l'enfant est très jeune car le réseau social est encore fort restreint et les parents jouent un rôle important dans sa vie. Mais entre deux et trois ans, l'enfant préfère ne plus parler la langue minoritaire et c'est alors que les parents devront créer les conditions nécessaires au maintien du bilinguisme. C'est ici que l'auteur décrit en détail la stratégie du «Wie?» mise en action lorsque Lisa et Giulia s'adressaient à leur mère en italien (langue majoritaire) et non en allemand, la langue minoritaire et celle qu'elle désirait maintenir. Bien que bilingue elle-même, la mère faisait semblant de ne pas les comprendre en disant: «Wie?», «Wie bitte?», «Was?» etc. Selon l'auteur, cette stratégie s'avéra très efficace pour ces enfants, mais on peut se demander si elle le serait tout autant dans d'autres familles ou milieux sociaux.

Dans le septième et dernier chapitre, l'auteur résume son étude et propose un modèle en trois étapes de l'acquisition simultanée de deux langues chez l'enfant. (Ce modèle reprend, mais avec plus de détails, celui présenté par VOLTERRA et TAESCHNER, 1978). Dans la première étape, l'enfant possède un seul lexique qui contient des mots pris aux deux langues. Ces mots n'ont pas d'équivalents dans l'autre langue. Il n'y a guère de syntaxe ou de morphologie, et la même «langue» (qui est en fait la fusion des langues A et B) est utilisée avec tous les interlocuteurs. Dans la deuxième étape, le lexique commun se sépare en deux et des structures simples non analysées commencent à faire leur apparition. L'enfant répond maintenant dans la langue qui lui est parlée. Enfin, dans la troisième étape, les deux grammaires sont bien distinctes (à part quelques interférences), les structures de phrases sont complexes, et le choix de langue est opéré selon l'identité de l'interlocuteur et non plus selon la langue dans laquelle il s'adresse à l'enfant.

Outre son contenu stimulant, le livre de Traute TAESCHNER est fort bien agencé: chaque chapitre se termine par un résumé, de nombreux

exemples de dialogues y figurent et les graphiques et tableaux sont fort lisibles. Cet ouvrage enrichissant pourra donc être consulté avec facilité et avec plaisir par tous ceux qui s'intéressent au bilinguisme des très jeunes enfants.

A mon avis, cependant, les deux points suivants sont sujets à discussion. Le premier concerne la conception même de la personne bilingue et le second le manque de différenciation que l'auteur fait entre les situations de communication dans lesquelles se trouvent Lisa et Giulia et par conséquent le type de langage qu'elles produisent. Quant au premier point, l'auteur adopte une attitude plutôt «monolingue» vis à vis du bilinguisme. Ce phénomène est caractérisé par la coexistence de deux compétences linguistiques bien spécifiques et isolables qui peuvent (et doivent) être comparées directement et respectivement à celle des monolingues. En un mot, le bilingue est, en quelque sorte, deux monolingues en une même personne. Ce point de vue amène le chercheur à comparer sans cesse le bilingue au monolingue et à justifier (parfois à excuser) les différences qu'elle y trouve: le «retard» dans l'acquisition d'une règle syntaxique ou morphologique, l'étendue des interférences lexicales et sémantiques, etc. Ce point de vue «monolingue», partagé encore par de nombreux chercheurs, ne permet pas d'envisager le bilinguisme dans son originalité propre. Le point de vue «bilingue», par contre, insiste sur une compétence linguistique unique et spécifique qui ne peut être décomposée en plusieurs monolinguismes (voir, par exemple, GROSJEAN, 1982, 1984). Au lieu de considérer le bilingue comme la somme de deux monolingues (complets ou incomplets), on l'envisage comme un *tout* doté d'une compétence linguistique particulière et originale qui doit être analysée en tant que telle. La coexistence et l'interaction de deux langues créent chez le bilingue un ensemble difficilement décomposable. Si l'on veut comparer bilingues et monolingues, ce sera alors au niveau de la compétence communicative: le bilingue, en se servant de l'une, de l'autre ou des deux langues simultanément (selon l'interlocuteur, la situation, le sujet, etc.) arrive-t-il à communiquer aussi efficacement que le monolingue? Cette question, la seule valable à mon avis, a rarement été posée. Le bilingue, tout comme le monolingue, est un être communicant et, en tant que tel, développera une compétence communicative qui sera équivalente à celle d'un monolingue, même si la forme linguistique en est différente.

Le deuxième aspect du livre de Traute TAESCHNER qui est sujet à discussion concerne les situations de communication dans lesquelles se sont trouvées Lisa et Giulia lorsque l'auteur les a enregistrées. Dans ses activités quotidiennes, le bilingue connaît différentes situations de commu-

nication appartenant toutes au même continuum. A l'une des extrémités du continuum, le bilingue est dans une situation de communication purement monolingue: avec des monolingues qui ne connaissent pas son autre langue, il se trouve dans l'obligation de n'utiliser que la langue de l'interlocuteur. A l'autre bout du continuum, le bilingue est avec d'autres bilingues qui parlent les mêmes langues que lui et qui acceptent le mélange des deux langues, en d'autres termes, le «parler bilingue». Entre ces deux extrémités, on observe une série de situations intermédiaires.

Malheureusement, l'auteur ne précise presque jamais dans quelle situation de communication se trouvaient les enfants lorsqu'elles parlaient italien, allemand ou un mélange des deux. Et pourtant, certains traits de leur production auront un statut très différent selon la situation: interférences «involontaires» en situation monolingue, celles-ci pourraient être des emprunts ou des alternances codiques (code-switchs) tout à fait «délibérés» en situation bilingue. Une lecture non ambiguë du chapitre consacré aux interférences (Chapitre V) est donc difficile car l'auteur ne peut distinguer entre les mélanges accidentels et les mélanges «volontaires» qui sont encouragés par la situation de communication bilingue. Il semblerait qu'à première vue une partie des interférences lexicales soient en fait des code-switchs lexicaux et que de nombreuses interférences morphologiques soient des emprunts.

En fait, il est presque impossible d'identifier la cause des «mélanges» et des «interférences» de Lucia et Giulia en se basant uniquement sur les informations données par l'auteur: les deux langues étaient-elles encore au stade de fusion initiale? Les enfants se trouvaient-elles en situation de communication bilingue? Y avait-il transfert momentané et «accidentel» d'une langue à l'autre en situation monolingue? Ou avions-nous affaire à des productions régies par une interlangue? Il serait essentiel à l'avenir d'étudier la production linguistique d'enfants bilingues en tenant compte de ces différents aspects.

Ceci dit, il n'en reste pas moins que le livre de Traute TAESCHNER apportera au lecteur un ensemble de données et d'analyses originales et fort documentées. Cet ouvrage est donc à conseiller à tous ceux qui s'intéressent au bilinguisme simultané chez l'enfant.

Northeastern University
Boston, Mass.
USA

François GROSJEAN

Références

GROSJEAN, F.: *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism,* Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1982.

GROSJEAN, F.: «Le bilinguisme: Vivre avec deux langues», *Travaux Neuchâtelois de Linguistique* (TRANEL) 7, 1984, 15–41.

VOLTERRA, V.; TAESCHNER, T.: «The Acquisition and Development of Language by Bilingual Children», *Journal of Child Language, 5,* 1978, 311–326.

Krechel, Rüdiger:
Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Heidelberg, Groos, 1983. (Sammlung Groos 17), 277 S.

Nach einer Epoche der «Tabuisierung von Literatur» (KRECHEL) beginnt man, sich auf Funktion und Wert literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht zurückzubesinnen. Dafür ist KRECHELS Buch – ein «Plädoyer für den Einsatz Konkreter Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache» (p. 8) – ein neuerlicher Beweis. Es ist zugleich ein Beweis dafür, dass das Institut für Deutsch als Fremdsprache an der Universität München mit seiner Arbeit Resultate zeitigt, die für die Praxis des Deutschunterrichts relevant und nützlich sind. Denn dort ist KRECHELS Buch als Dissertation (Doktorvater: Harald WEINRICH) geschrieben worden.

Das merkt man dem Buch an, es hat die Qualitäten einer guten Dissertation. Es ist gründlich, ohne pedantisch zu sein. Sein Aufbau ist klar und konsequent. In seiner ersten Hälfte informiert und reflektiert es über: «Konkrete Poesie als literarische Erscheinung» (Kapitel 1); Konkrete Poesie im muttersprachlichen Deutschunterricht (wo man schon länger damit umgeht; Kap. 2); Konkrete Poesie im deutschen Fremdsprachenunterricht bisher (d. h. vor KRECHEL; Kap. 3); die Funktion von Lyrik im Fremdsprachenunterricht überhaupt (Kap. 4); mögliche Funktionen konkreter Poesie im Fremdsprachenunterricht (Kap. 5); Fragen der Textauswahl (Kap. 6); weitere didaktisch-methodische Fragen. In seiner zweiten Hälfte (Kap. 8) wird das Buch dann vollends praktisch, indem es über eine Reihe von Unterrichtsversuchen berichtet und Unterrichtsmodelle vorstellt. Eine «Liste von Texten der Konkreten Poesie für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache», in der die Texte nach verschiedenen unterrichtspraktischen Kriterien rubriziert sind, beschliesst das Buch (Kap. 9). Eine Textsammlung speziell für deutschen Fremdsprachenunterricht will der Autor demnächst publizieren.

KRECHEL formuliert zehn Thesen über die möglichen wohltätigen Wirkungen Konkreter Poesie im Unterricht. Sie kann helfen, «die Berührungsscheu des Lerners gegenüber der fremden Sprache» zu mindern (Kap. 5.1), denn konkrete Texte sind sprachlich oft einfach und zugleich spielerisch; sie lehrt genau lesen, weil in ihr «Redundanzen zumeist fehlen» (5.2); sie fordert zum «Mitspielen» auf, weil sie mit ihren «textuellen Leerstellen» auf die Assoziationen des Lesers noch offenkundiger rechnet als andere Poesie (5.3); sie passt sogar in den Grammatikunterricht, weil konkrete Texte oft mit der Grammatik spielen (5.4; Beispiel JANDL: «der tod des todes / dem tod den tod»); man kann nach ihr er-

zählen (5.5); über sie diskutieren (5.6); als Lernender an ihr sein eigenes Weltverständnis relativieren (5.7); auch selbst konkrete Texte schreiben (5.8); sie kann zur Reflexion über Sprache, aber auch über Gesellschaft und Politik anregen (5.9); sie macht oft Spass (5.10). Das sind *mögliche* Funktionen konkreter Texte im Unterricht. Aber KRECHEL tut mit seinen Unterrichtsdokumentationen überzeugend dar, dass solche Funktionen im Einzelfall erfüllt werden, und er sagt und zeigt auch, wie man es machen kann, damit dies geschieht. Es ist das Erstaunliche und Erfreuliche an diesem Buch, dass sich darin theoretische Reflexion, Erfahrungsbericht und praktischer Ratschlag zu einem Ganzen verbinden, als müsste das so sein.

Wieviel konkrete Poesie im Unterricht und wann? Auf keinen Fall, meint KRECHEL, sollte sie im Unterricht «stellvertretend für ‹deutsche Lyrik› allgemein, nicht einmal für moderne Lyrik, stehen» (p. 127), weshalb denn auch «die Entscheidung für Konkrete Poesie ... eine Entscheidung für Lyrik, für ästhetische Texte im Fremdsprachenunterricht generell» bedeutet (ibid.). Sie setzt voraus, dass der Lehrer im Unterricht Platz hat oder sich schafft für solche Texte. Ist dies der Fall, so kann Konkrete Poesie schon im Anfangsunterricht, erst recht aber später «eingesetzt» werden, wie KRECHEL es nennt, besonders in Abschluss- und Übergangsphasen, d.h. nach oder zwischen den eigentlichen schulmässigen Lektionen, oder auch, bei «Zirkular-Curriculum», als Anknüpfungspunkt, als «Aufhänger» für die Wiederaufnahme eines Themas (p. 129). Hin und wieder einmal, so kann man KRECHELS Plädoyer vielleicht resümieren, an passender Stelle ein konkreter Text – das belebt und bereichert den Unterricht.

KRECHELS Buch ist souverän und auch sprachlich klar und durchweg verständlich geschrieben. Für den praktischen Lehrer ist es vielleicht trotz seiner Bündigkeit noch zu lang. Deshalb sei gesagt, dass sich das zentrale Kapitel (Kap. 8) mit dem Bericht über die Unterrichtserfahrungen und Stundenskizzen zur Not auch ohne die vorhergehenden Teile lesen lässt. Vermutlich wird der Leser dabei aber dann auch auf das andere neugierig werden.

Université de Lausanne
Section d'allemand
CH-1015 Lausanne

Fritz HERMANNS

Lörcher, Helgard:
Gesprächsanalytische Untersuchungen zur Arzt–Patienten-Kommunikation. Tübingen, Niemeyer, 1983, 213 S.

LÖRCHERS «Gesprächsanalytische Untersuchungen zur Arzt–Patienten-Kommunikation reihen sich ein in die inzwischen beachtliche Anzahl linguistischer Untersuchungen zu Gesprächen. Diese Untersuchungen sind mit dem Forschungsinteresse an Gesprochener Sprache auch in Deutschland angewachsen. Der Bereich unmittelbaren – nicht geplanten, nicht literarisierten – Sprechens und Handelns ist das Gespräch. Daraus erklärt sich vor allem das pragmalinguistische Interesse an Gesprächs-, bzw. Konversationsanalyse oder der Dialogforschung.

Im Zuge dieser Entwicklung wurden zunächst Einzelelemente in Gesprächen untersucht: Gesprächseröffnungen, -beendigungen, turn-taking, Fragehandlungen, Erzählen in Gesprächen, Aushandeln von Themen, «Image-Arbeit».

Dann wurden ganze Gespräche analysiert: Sprachverhalten im Unterricht, Sprachliche Kommunikation in der Familie, Alltagsgespräche, Gespräche in Sozialämtern, Therapeutische Gespräche, Gerichtsverhandlungen. Auch das Gesprächsverhältnis Arzt/Ärztin–Patient(in) wurde verschiedentlich untersucht (etwa: COULTHARD/ASHBY, 1975; BLIESENER, 1982; LACOSTE, 1980).

Ausgehend von der Hypothese es gäbe in Arzt/Ärztin–Patient(inn)en-Gesprächen Kommunikationskonflikte, versucht die Verfasserin solche Konflikte «unter verschiedenen Aspekten zu diskutieren» (S. 179); die Ebene des Semantischen (fachsprachlicher und gemeinsprachlicher Wortgebrauch), die darin liegende Themaebene und den als Textstruktur verstandenen Gesprächsverlauf in den institutionellen Rahmenbedingungen, die es dem Arzt/der Ärztin ermöglichen sein/ihr Relevanzsystem durchzusetzen und den Patient(inn)en den Zwang zur Anpassung aufzuerlegen (ebd.).

Sie entwickelt zunächst (Kap. 1) ihr Problemverständnis vom philosophischen Ansatz WITTGENSTEINS her und problematisiert das Sprachspiel «Verstehen» und die verschiedenen Gebrauchsweisen von «verstehen», das jeweils des kontextuellen Zusammenhangs sowie der «räumlichen, zeitlichen und sozialen Voraussetzungen bedarf» (S. 10). Verstehen ist hier an Gespräche gebunden. Gespräch oder Kommunikation wird beschrieben als Sprechhandlungen, «die sowohl auf aussersprachliche Gegebenheiten bezogen sind als auch im Zusammenhang mit anderen Sprechhandlungen stehen» (S. 10). Als Zusatzbedingung gilt, es müssen mindestens zwei Partner/innen anwesend sein, die wechselseitig

sprechen und hören. Mit der Eingrenzung von Gespräch/Kommunikation sind zugleich die Kriterien für gegenseitiges Verstehen gesetzt:

«(i) A muss die Bedeutung der Ausdrücke/Wörter kennen, die B gebraucht.
(ii) A und B müssen wechselseitig fähig sein, Sprachhandlungen zu paraphrasieren.
(iii) A und B müssen den textuellen und aussersprachlichen Zusammenhang von Sprechhandlungen kennen» (S. 11).

Aus den Bedingungen für «Verstehen» leitet die Verfasserin ihr Verständnis von «Missverstehen», «Verstehenskonflikt», «Kommunikationskonflikt» ab (S. 12), die aber auch entstehen können aufgrund unterschiedlicher Situationswahrnehmung. Die «Situation» zwischen Arzt/Ärztin und Patient/in bezeichnet die Verfasserin als «nicht-öffentlich» und «asymmetrisch», womit sie die institutionelle Situation und ihre organisationsstrukturellen Merkmale beschreibt.

Kapitel 2 befasst sich mit Fragen der Erstellung des Textkorpus. Am Beispiel des Ausdrucks «Schmerz» werden gemeinsprachlicher und Fachsprachlicher Wortgebrauch diskutiert (Kap. 3). Aus der unterschiedlichen Gebrauchsweise resultieren Verstehenskonflikte, die in Arzt/Ärztin–Patient/in-Gesprächen zu Kommunikationskonflikten werden können (Kap. 4). In Kapitel 5 wird der Versuch unternommen, die durch Interpretation gewonnenen Ergebnisse zu systematisieren und zwar anhand von Thema- Rhema-Progression, bzw. -Konstanz und anhand der Untersuchung von Gliederungssignalen (S. 181). Die Beziehung zwischen Arzt/Ärztin und Patient/in wird in Anlehnung an HOLLY's Konzept der «Image-Arbeit» analysiert (Kap. 6).

Im Schlusskapitel (Kap. 7) untersucht die Verfasserin einige Gesprächskonzepte, die aus medizinischer Sicht entwickelt wurden, um Konflikte in Gesprächssituationen zu überwinden. Sie stellt fest, dass die von ihr untersuchten Gesprächskonzepte nicht dazu beitragen, Konflikte zu vermeiden.

Anhand mehrerer Beispiele, in denen es fast ausschliesslich um Fragen der Schmerzbeschreibung geht, zeigt die Verfasserin, «dass Schmerz für den Patienten vor allem der Wortausdruck natürlicher Empfindungen», für Arzt/Ärztin dagegen «etwas Abstraktes, das sich durch bestimmte Kriterien beschreiben lässt» (S. 66/67). Wenn Arzt oder Ärztin nur ihre Kriterien verwenden, schaffen sie tiefgreifende Kommunikationsstörungen: «Überspitzt formuliert, geht es dem einen Gesprächspartner um das Einordnen bestimmter Sachverhalte in Raster, für den

anderen Gesprächspartner geht es um existentielle Probleme, über die er sprechen will» (ebd.).

Die hier angesprochene Kommunikationsstörung wird weiter exemplifiziert. Dabei zeigt die Verfasserin, wie der Patient «in doppelter Weise auf seine Funktion als Träger von Organen reduziert» wird (S. 72). Arzt oder Ärztin verweigern in den untersuchten Gesprächsausschnitten vielfach die Kommunikation mit den Patient(inn)en, sie beschränken sich «auf das Abfragen bestimmter Daten» (S. 77), so dass gefragt werden könnte, ob nicht «der Arzt, überspitzt formuliert, durch Computer ersetzbar» (ebd.) wäre.

Ausgehend von der Hypothese, dass «Verstehenskonflikte nicht nur durch den Gebrauch von Termini entstehen, sondern auch durch gemeinsprachliche Ausdrücke, die unterschiedlich verwendet werden», diskutiert die Verfasserin dann, wie sich «Verstehenskonflikte auf die Arzt–Patienten-Kommunikation auswirken» (S. 78). Sie zeigt, dass Patient(inn)en häufig nicht verstehen, was mit ihnen vorgeht (vgl. S. 83), d.h. welche Erkrankung sie haben, ob sie überhaupt eine ernstzunehmende Krankheit haben usw. Sie folgert: «Intention des Arztes muss es sein, dem Patienten ein Verständnis seiner Krankheit zu vermitteln, ihn so zu beraten, dass die verordnete Therapie als Voraussetzung für Heilung akzeptiert wird» (S. 83). In solchen Fällen, in denen Arzt/Ärztin versuchen, Erklärungsansätze zu geben, reagieren Patient(inn)en allerdings meist nur mit «ja» oder «hm». Die Funktion dieser Signale sei, Aufmerksamkeit zu signalisieren. «Sie können in den meisten Fällen nicht als Verständnisreaktion gewertet werden. Ein Grund ist wahrscheinlich die grosse soziale Distanz zwischen Arzt und Patient» (S. 90).

Bisher wurden die Ergebnisse durch Interpretation einiger Gesprächsausschnitte gewonnen; erst in Kapitel 5 «geht es um die Frage, ob einige der bisherigen Ergebnisse mit Hilfe gängiger linguistischer Untersuchungsmethoden systematisierbar sind» (S. 108). Als Methoden zieht sie heran: Thema – Rhema – Gliederung und die Untersuchung der Gliederungssignale. Als Ergebnis wird – ausser der Aufeinanderfolge von Frage- und Antworthandlungen (S. 136) – festgehalten: «Die Darstellung der Sequenzen gibt ebenso wie die Thema – Rhema – Gliederung und die Gliederungssignale nicht unbedingt Aufschluss über bestehende Verstehens- und Kommunikationskonflikte. . . Das Auffinden von Verstehens- und Kommunikationskonflikten bedarf . . . immer der weitergehenden Interpretation» (S. 137).

Eine Teilanalyse ist der Arzt/Ärztin–Patient/in-Beziehung gewidmet, die anhand des HOLLYschen Konzeptes der Image-Arbeit in Gesprächen durchgeführt wird. Die Verfasserin kommt zu dem Ergebnis, «dass Kri-

tik vor allem als Angriff gewertet wird. Die Folge ist, dass der Arzt durch den Rückgriff auf Termini Kompetenz bzw. Dominanz wiederherzustellen versucht. In allen untersuchten Beispielen akzeptiert der Patient diese Dominanz und verhält sich wieder seiner Rolle entsprechend, er stellt keine Fragen, sondern beantwortet sie; er äussert keine Zweifel und Bedenken, sondern akzeptiert die Kompetenz des Arztes» (S. 155).

So spannend die Untersuchung ist, einiges daran scheint problematisch: Unterbestimmt bleibt die Rolle von Arzt oder Ärztin als institutionell Situationsmächtige zur Rolle von Patient oder Patientin. Nicht problematisiert wird, ob aus dem «in Schrift übersetzten» Wortlaut sich erschliessen lässt, in welcher Weise sich Arzt oder Ärztin bereits durch Einschätzung von Bekleidung, Gesichtsausdruck, Auftreten eine «naive Persönlichkeitstheorie» ihrer Patient(inn)en bilden. Ebenso wenig wird befragt, wie aus dem linguistisch zugänglichen Wortlaut des Gespräches ablesbar ist, ob beim Arzt oder bei der Ärztin unabsichtlich soziale Identifikations- bzw. Ablehnungsmuster stattfinden, wenn sie stimmliche oder artikulatorische Ausdrucksmerkmale der Patient(inn)en hören. In der Untersuchung bleiben die paraverbalen, non-verbalen und situativen Momente des Gesprächs ausser acht – damit werden wichtige sinnkonstituierende Merkmale von Gesprächen ausgeblendet. Nur aus dem komplexen Transkript wäre «Befinden» analysier- bzw. interpretierbar, sowohl als Ausdruck momentanen «Befindens» als auch psycho- und soziostruktureller «Befindlichkeit». Derartige soziale Rahmenbedingungen bleiben unberücksichtigt; desgleichen begründet die Verfasserin nicht, warum sie nur Patient(inn)en aus der oberen Unter- und unteren Mittelschicht untersucht. Zwar schreibt die Verfasserin bei der «Beurteilung, ob in Gesprächen Kommunikationskonflikte auftreten oder nicht auftreten, ist der Untersuchende deshalb nicht aussenstehender Beobachter, sondern aufgrund persönlicher Erfahrungen engagiert» (S. 2), in der Untersuchung bleibt jedoch unkenntlich, welche Konsequenzen diese Einsicht auf den hermeneutischen Prozess hat.

Université de Lausanne
Section d'allemand
CH-1015 Lausanne

Edith Slembek