



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Ebner, T. (1979). Sprechakte und Sprachunterricht. *Bulletin CILA*, 29, 23-41.

<https://doi.org/10.5169/seals-977815>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Theodor Ebner, 1979

1. Sprechakte

Angesichts der Verschiedenheit der vorliegenden Sprechaktkonzeptionen und der Vielfalt der Versuche zu deren Einbringung in die Fremdsprachendidaktik sei hier folgendes Problem gestellt: Ist es möglich, die Sprechakte in ein linguistisches Sprachbeschreibungsmodell zu integrieren, welches gleichzeitig die Ergebnisse der heutigen theoretischen Linguistik aufnimmt und zudem als Grundlage des Fremdsprachenunterrichts dienen kann, oder stellt die Einbeziehung der Sprechakttheorie in die Sprachdidaktik eine umfassende Theorie dar, die die Verarbeitung anderer linguistischer Ergebnisse ausschliesst? Die folgende Argumentation ist auf Resultate aus dem Bereich der theoretischen oder Modellinguistik beschränkt und verzichtet darauf, die Disziplinen der Angewandten Linguistik wie Psycho-, Sozio-, Ethnolinguistik usw. in Betracht zu ziehen. Sie geht von der Sprachbeschreibung direkt zur Sprachlehrforschung.

In der linguistischen Erforschung der Sprechakte steht gegenwärtig deren Typologie oder Subkategorisierung im Vordergrund. 1976 wurde eine Mehrzahl von Hypothesen aufgestellt; Wunderlich (1976, 77) unterscheidet acht sogenannte illokutive Typen:

- (1.1) Direktiv (Aufforderungen, Bitten, Befehle, Anweisungen, Anordnungen, Instruktionen, Normsetzungen)
- (1.2) Commissiv (Versprechungen, Ankündigungen, Drohungen)
- (1.3) Erotetisch (Fragen)
- (1.4) Repräsentativ (Behauptungen, Feststellungen, Berichte, Beschreibungen, Erklärungen, Versicherungen)
- (1.5) Satisfaktiv (Entschuldigungen, Danksagungen, Antworten, Begründungen, Rechtfertigungen)
- (1.6) Retraktiv (Zurückziehen eines Versprechens, Korrektur einer Behauptung, Erlaubnis)
- (1.7) Deklaration¹ (Benennungen, Definitionen, Ernennungen, Schuldprüche, Festsetzen einer Tagesordnung, Eröffnung einer Sitzung)
- (1.8) Vokativ (Anrufe, Aufrufe, Anreden).

¹ Der Sprechakttypus Deklaration ist nicht zu verwechseln mit der syntaktischen Kategorie des Deklarativmodus bzw. Deklarativsatzes.

Searle (1976) beschränkt sich gegenüber Austin und eigenen früheren Arbeiten auf „representatives, directives, commissives, expressives (*I apologize*), declarations (*I fire you*)“. Wunderlich und Searle anerkennen gemeinsam den Feststellungs-, Aufforderungs-, Versprechens-, Satisfaktiv-/Expressiv- und den Deklarationstypus, während ersterer noch den Retraktiv, den Fragetypus und den Vokativ besonders aufstellt. Für Feststellung, Aufforderung und Frage sind spezifische Satzarten vorhanden; Kommissiv, Satisfaktiv, Retraktiv und Deklaration werden lexikalisch oder intonatorisch als solche zum Ausdruck gebracht (*Ich verspreche, drohe, danke dir, dass; Ich erkläre hiermit . . .* usw.). Die Typologien von Wunderlich und Searle sind somit sprachnahe.

Andere Typologien beruhen auf einer sprachunabhängigen Sprechaktkonzeption, so Nündel (1976) auf der Handlungslogik. Es fragt sich aber, ob Agieren, Zulassen, Verhindern oder Unterlassen eine für Sprache genügende Grundlage abgeben.

Einen ebenfalls sprachunabhängigen Einstieg versucht *Un niveau-seuil* (1976). Obwohl die drei Basiskategorien in der Publikation nur numeriert, aber nicht definiert sind, dürften sie wie folgt definiert werden: (1) Bezug auf Fakten, Ereignisse und Handlungen, (2) Stellungnahmen zum psychologischen und linguistischen Verhalten des Gesprächspartners, (3) soziale Formeln.

Von den drei Basiskategorien aus geht die Inventarisierung über 51 Zwischenkategorien, so für die erste zu

- (2.1) donner des informations factuelles
- (2.2) réagir aux faits et aux événements
- (2.3) juger l'action accomplie par autrui
- (2.4) juger l'action accomplie par soi-même
- (2.5) proposer à autrui de faire soi-même
- (2.6) demander à autrui de faire soi-même
- (2.7) proposer à autrui de faire ensemble
- (2.8) proposer à autrui de faire lui-même
- (2.9) demander à autrui de faire lui-même
- (2.10) pragmatique
- (2.11) affectivité,

um schliesslich etwa 300 rein sprachliche Subkategorien zu ergeben.

Die Verbindung sprachlicher und nicht-sprachlicher Kriterien zeichnet auch die Kategorisierung der Sprechakte durch Lindner und Zaefferer (1976) und Zaefferer und Frenz (1977) aus:

- (3.1) kommunikationsbezogene Sprechhandlungen,
- (3.2) Sprechhandlungen, die äussere Sachverhalte darstellen,
- (3.3) Adressaten-bindende Sprechhandlungen,
- (3.4) Sprecher-bindende Sprechhandlungen,

- (3.5) Sprechhandlungen, die gegenwärtige Sprechergefühle und -einstellungen ausdrücken,
- (3.6) rollenzuschreibende und -löschende Sprechhandlungen,
- (3.7) normenbezogene Sprechhandlungen,
- (3.8) kooperative Sprechhandlungen.

Die erwähnten Sprechakttypologien sind entweder sprachnahe oder handlungstheoretisch aufgebaut. Diese Bipolarität der Sprechaktkonzeptionen ist von ausschlaggebender Bedeutung in der didaktischen Anwendung.

Handeln wird, obwohl der reine Behaviorismus als längst überholt gilt, im sprachpädagogischen Bereich weiterhin gerne als Verhalten, vor allem als situatives Verhalten, verstanden. Die handlungstheoretische Sprechaktkonzeption tendiert deshalb, wahrscheinlich z. T. uneingestandenermassen, zur Einordnung sowohl der Grammatik wie des Sprachgebrauchs in situative Verhaltensmuster, die manchmal an den alten Pattern Drill erinnern. Als Beispiel sei ein Sprechakt-Frame oder Gesprächs- und Handlungsmuster aus dem Englisch-Lehrwerk „Yes“ genommen:

- (4)
- | | | | |
|-----------------------------|----------|--------------------------|------------------|
| — Have you got a | brother, | ... | ? |
| | sister, | | |
| — Yes. | | — No, I haven't, but ... | — No, I haven't. |
| — Yes. I've got ... | | | |
| — Yes. I've got ... and ... | | | |
| — What's ... name? | | | |
| — What are their names? | | | |
| — ... | | | |
| — How old ...? | | | |
| — He's ... | | | |
| — She's ... | | | |
| — They're ... | | | |
- (S.27)

In der Schau von „Yes“ sind Sprechakte sprachliche Klischees, die in bestimmten Situationen im zwischenmenschlichen Verkehr gebraucht werden. Es sind Reaktionsformeln in einer behavioristischen Lebensauffassung. Sprechen ist in diesem Sinne mechanisches Reagieren. Typischerweise beschränkt sich in bestehenden Lehrbüchern die einzelne Äusserung oft auf einen einzigen einfachen Sprechakt; eine Einordnung eines Sprechaktes in einen kreativen Gedankengang, einen Denkprozess, findet selten statt. Die Texte sind Konstrukte, die zur Einbettung der Sprechakte oder Handlungsmuster dienen.

A) In dieser globalen Sicht ist eine Sprache eine Menge von Sprechakten oder Sprechakt-Frames. Das Erlernen einer Fremdsprache könnte sich so

mit auf das Erlernen von Kategorien von Sprechakten oder Verhaltensmustern und deren Verbalisierung beschränken. Einleitend stellte ich hingegen die Frage nach einem Modell auf, in welchem die Sprechakte nur eine von verschiedenen Komponenten darstellen. Es soll jetzt versucht werden, dieses Modell zu erarbeiten.

2. Sprechakt und Sprachgebrauch

Welches ist die sprachliche Wirklichkeit von Sprechakten und deren Stellung im spontanen Sprachgebrauch? Gegeben seien zwei Spontantexte, die beide dieselbe gedankliche Struktur, nämlich die Aufstellung einer Behauptung oder These durch den einen Gesprächspartner und der Gegenbehauptung oder Gegenthese durch den oder die anderen Gesprächspartner aufweisen. Als Texte werden ein Ausschnitt aus einem englischen Gespräch über Fussball und aus einem französischen über gutes und Alltagsfranzösisch in Betracht gezogen.

- (5.1) B I think it probably — it / probably is the money / for what you
 (5.2) get / you know / — erm I was reading in the paper this morning / a a chap / he's a director / of a big company / in Birmingham / — who was th the world's number one football fan / he used to spend / about a thousand a year / watching football you know / (C: coo /) — he's he's watched football in every n on every league ground in England / all ninety two / (A laughs) — and he's been to America / to watch West Brömwich playing in America / he's he's been to the la to oh / the last / f f two or three world cup / world cup / mat things / you know / tournaments / — and he goes to all the matches away / you know / European cup matches and everything / that English teams are playing in / he's all over the world watching it you see / — this year / he's watched twenty two games / — so far / this year / which is about fifty per cent / of his normal / (C: good lord)
 (5.3) and even he's getting browned off / and he was saying / that erm — you can go to a nightclub / in Birmingham / — and watch Tony Bennet / for about thirty bob / — something like this / a night with Tony Bennet / — have a nice meal / in very plushy surroundings / very warm / nice pleasant / — says it costs him / about the same amount of money / to go and sit in a breezy windy stand / — (A and C laugh) on a on a wooden bench / — to watch / a rather boring game of football / with no personality / and all defensive / and everything / he says it's just killing itself / you know / (A: yeah / C: m /) — they're not giving the entertainment they used to

give / the erm — conditions have / if anything are not are f deteriorated / and er (C: in what way /) they're charging f three times what they used to / or four times what they used to /

- (5.4) C in what way have conditions deteriorated Gerry /
 (5.5) B well the grounds / are scruffier than they used to be / I
 (5.6) mean they never do these grounds up / do they / I mean they're progressively getting worse /
 (5.7) C you know / I thought they always had these wooden benches and stands and that /
 (5.8) B yeah / but they've been getting worse / I mean you don't — er every now and again the team builds a new stand / (C: m /) I mean the stand that you sit in on most grounds now / is the very same stand / — you sat in — thirty years ago / forty years ago / (C: oh / now / Gerry / i coughs) excepting / it's probably deteriorated / was an interesti / you're quite right / there was that one that
 (5.9) collapsed / (B: yeah /) but there was an interesting programme on these grounds / (B: clears throat) the way it showed talked about the Continental ones / that one it was it in Madrid / they're superb / (B: oh / they're tremendous /) and the way they could clear them / in X number of seconds / — a crowd of s s erm seventy thousand I think it was / out of one ground / — they had they it s organized / in such a way / that there was so many entrances all round / — m you know / arcs / like this upstairs downstairs / — they're all funnelled in such / — I mean they'd all pla the passages / and exits / all planned / in such a way / that everybody could get out / you know / and erm
 (Crystal and Davy 1975, 19–21)

Die in (5) vorkommenden Sprechakte sind (5.1) Meinungsäusserung über, wie man später merken wird, die Relation zwischen Geld und Vergnügen; (5.2) Bericht über einen Zeitungsbericht über einen englischen Fussballfan. (5.3) Bericht über die Meinungsäusserung des erwähnten Fans über den Fussball- im Gegensatz zu anderen Vergnügen, wobei gleichzeitig Behauptungen über die missliche Lage des Fussballs in England aufgestellt werden, (5.4) Eingriff des C mit einer Frage, die die Argumentation des B in Frage stellt, (5.5) Beantwortung der Frage durch eine Feststellung und (5.6) durch eine Behauptung des B, (5.7) zweiter Angriff des C auf die Behauptungen des B durch eine als Meinung vorgetragene Feststellung, (5.8) Insistenz des B auf seiner Behauptung, (5.9) feststellender Vergleich Engländer mit kontinentalen Fussballstadien.

Zum Vergleich nun eine französische Diskussion, die der Befragung eines Einwohners von Orléans zu linguistischen Zwecken vorausgeht:

- (6)
- B 1 savez euh — enfin tout le monde euh tout le monde
- O 1 enfin enfin
- B 2 Floriot par exemple quand vous écoutez ses causeries (n'est-ce) pas euh — hein maître Floriot ben quand-même on a beau dire c'est quand-même euh — des gens qui savent s'exprimer —
- O 2 oui — oui m'enfin — je crois que tout le monde sait s'exprimer hein (rires)
- B 3 oui m'enfin je veux dire par là euh — euh on ressent — ce qu'ils disent ma(is) on est pas capable de l'exprimer soi-même (une) seconde fois
- O 3 oui — oui — m'enfin
- B 4 hein
- O 4 je crois que ch. chacun chacun se débrouille quand-même dans la vie sinon
- B 5 oui oui oui oui (rires)
- O 5 —
— non mais enfin euh savez — eu. u. justement ce qui est intéressant c'est la variété n'est-ce pas
- B 6 voilà oui bien sûr ou:
- O 6 de: de voir que:
- B 7 il faut laisser comme ça
- O 7 c'est ça — parce que le français officiel euh de la radio des discours de: des grands occasions
- B 8 oui ça vous: vous êtes à même
- O 8 n'est-ce pas on a
- B 9 de pouvoir quand vous voudrez
- O 9 (n'est-ce pas) c'est ça évidemment alors que les gens qui parlent spontanément
- B 10 oui c'est ça
- O 10 comme ils parlent tout m. tout le: tous les jours avec leurs amis et caetera
- B 11 voilà
- O 11 ça c'est ça c'est beaucoup plus difficile à
- B 12 c'est ça
- O 12 avoir
- B 13 oui
- c'est possible oui —
- O 13 bon alors je vais d. vous poser des questions d'abord sur un: (Orléans Archives 001).

Die Sequenz B 1, 2 und 3 besteht aus zwei Sprechakten, von denen der eine feststellt, dass es gebildete Franzosen gibt, die ihre Sprache, d. h. das gute Französisch, beherrschen; dass der Durchschnittsfranzose dies bewundert, aber es nicht nachahmen kann, und dass Advokat Floriot ein solcher Sprachmeister ist. O 2 beginnt die Gegenargumentation mit der (typisch soziolinguistischen). Meinungsäußerung, dass sich jeder Mensch ausdrücken kann, variiert diese Gegenthese in O 4 — O 7 und krönt seine Argumentation mit der Behauptung O 9 — O 12, dass es viel schwieriger ist, spontane Sprache zu erfassen als bewusst geformte, und leitet mit O 13 zur Ankündigung des linguistischen Vorhabens über.

Der Vergleich der Texte (5) und (6) mit (4) zeigt, dass der Gebrauch der Sprache nicht in erster Linie aus mechanischen Reaktionen auf immer wiederkehrende linguistische oder situative Stimuli besteht, sondern dass die Sprache ein Instrument zur Formulierung und Kommunikation von Gefühlen, Vorstellungen und Gedankengängen ist. Ich möchte daraus den Schluss ziehen, dass die Anwendung der Sprechakttheorie sich nicht darauf beschränken sollte, sprachliche Verhaltensklischees, sondern die Mittel zum freien, kreativen Ausdruck zu liefern. In diesem über den Behaviorismus hinausgehenden Postulat können sich zudem curriculare Lernziel- und Bildungsdidaktik wieder finden.

Es wird oft behauptet, dass derjenige, der eine zweite Sprache lernt, sich in derselben Lage befindet wie ein Kind, das seine Muttersprache erwirbt, woraus abgeleitet wird, dass einfache und stereotype Ausdrucksweisen beim Lernen einer Fremdsprache genügen. Die Erforschung des Mutterspracherwerbs hat gezeigt, dass Mutter- und Fremdsprache nicht gleich erworben werden. Andererseits ist auch Kindersprache nicht nur einfach, noch besteht sie bloss aus dem Schlagabtausch von klischeehaften Sprechakten, wie folgender Ausschnitt aus einem Spontangespräch, das am 28. 2. 1975, in einem Kindergarten des Zürcher Vorortes Wallisellen aufgenommen wurde, zeigt:

(7)

Sanda: Duu, d Pauli schmiert der etz den äini, wänn d(u) nomal säisch — em: „Suter, musch di nüd mäine“!

Marto: Waas han i gsäit?

Sanda: Hesch geschter gsäit: „Suter, muesch di nüd mäine“.

Marto: Suter ich ha Suter gsäit zu diir, nüd zu de groosse han i s gsäit —, besser gsäit —, zu diir han i s gsäit. Wil du immer so wichtig choo bisch im Chindsgi.

Sanda: Aber das häsch ja geschter gaar nüme gwüsst, öb i daas mach.
/.../

Kind 2: Das sind sötig wo da ine möged.

Marto: Ja itz hör doch, münd doch nüd ali zu miir — chool s'isch langwylig, wänn du du ali chömed, hee —, eerlich.

Kind 1: itz mun ych nur no geel haa.

Marto: Jaa, ir chönd verschwindel chasch s da hii legge, das s nüd abgheied, uf de Teppich chasch s legge, wäisch, das s nüd abgheied, Aber itz lönd ir das sy zwaar —, oder ir verschwindet, besser gsäit, itz bruuch i blau, die chasch wider versoorge —, (i)ch bruuch nüme n ali, wäisch, soo —, die chasch wider ali versoorge! Ich bruuche nume blau —, ich bruuche ganz vil blau.

(Stern 1978, 37)²

Kehren wir zu den Texten (5) und (6) zurück. Obwohl beide derselben Kategorie — Folge von These und Gegenthese, Meinungsstreit — zuzuweisen sind, ist deren Aufbau verschieden. Ein Teil der verwendeten Sprechakttypen ist beiden Texten gemeinsam, ein anderer Teil hingegen nicht. Die Relation zwischen Textsorte und Sprechakttypen ist nicht restriktiv; innerhalb derselben Textsorte können verschiedene Selektionen von Sprechakttypen verwendet werden. Es gibt aber auch einige Textsorten, für welche nur einige wenige Sprechaktkategorien in Frage kommen.

Sprechakte und Texte gehören somit nicht auf dieselbe Ebene im Modell einer Sprache. Sprechakte sind Komponenten von Texten, wahr-

2 Hochdeutsche Übersetzung:

Sanda: Du, Paul gibt dir jetzt dann eine Ohrfeige, wenn du nochmals sagst: „Suter, sei nicht so eingebildet“.

Marto: Was hab ich gesagt?

Sanda: Gestern hast du gesagt: „Suter, sei nicht so eingebildet“.

Marto: Suter, ich habe Suter gesagt zu dir, nicht zu den Erwachsenen hab ich es gesagt, besser gesagt, zu dir hab ich es gesagt. Weil du immer so wichtig-tuerisch tatest im Kindergarten.

Sanda: Aber das hast du ja gestern gar nicht mehr gewusst, ob ich das mache.

Kind 2: Das sind solche, die da rein mögen.

Marto: Ja, jetzt hör doch, müsst doch nicht alle zu mir kommen! Es ist langweilig, wenn du du du alle kommen, hee, wirklich.

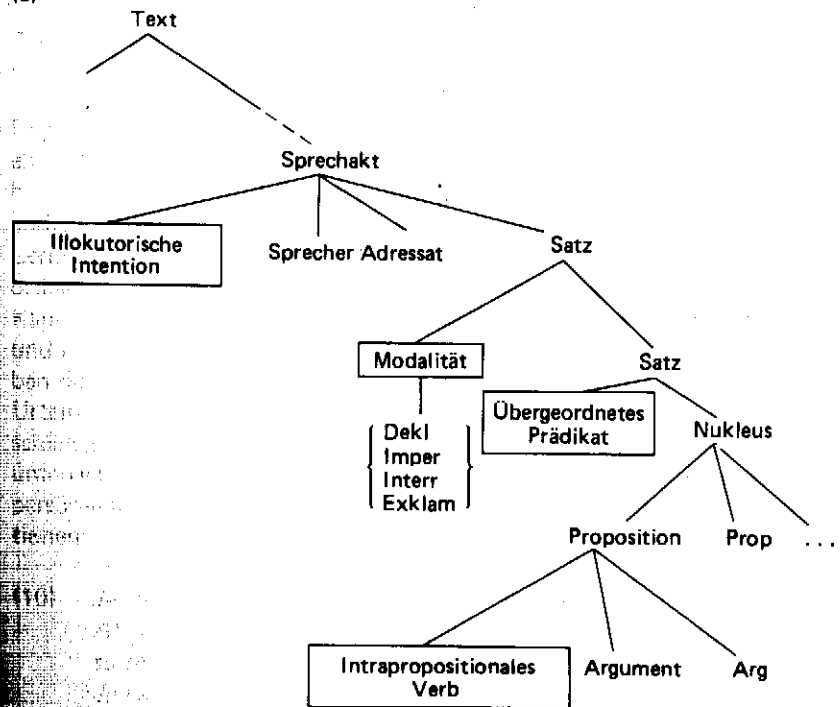
Kind 1: Jetzt brauch ich nur noch gelb, ha.

Marto: Ja, ihr könnt verschwinden! du kannst es hier hinlegen, damit es nicht herunterfällt. Auf den Teppich kannst du es legen, weisst, dass es nicht herunterfällt. Aber jetzt lasst ihr das sein, zwar ... oder ihr verschwindet, besser gesagt, jetzt brauch ich kein rot mehr, du Andrea —, jetzt brauch ich blau, die kannst du wieder versorgen. Ich brauche nicht mehr alle, weisst so ... , die kannst du wieder alle versorgen. Ich brauche nur blau, ich brauche ganz viel blau.

end letztere Komponenten der Sprache sind. Eine Sprache L ist eine Menge von Texten, Texte sind Mengen von Sprechakten. Diese beiden Formulierungen wollen hingegen nicht behaupten, dass die erwähnten Komponenten der jeweiligen übergeordneten Kategorie die einzigen sind; Text- und Sprechaktintention, Sprecher und Adressat stellen weitere Faktoren dar, die hier aber nicht in Betracht gezogen werden.

Sprechakte können syntaktisch auf verschiedene Weise realisiert werden. Es stehen die einfache Proposition (*Ich bin anderer Meinung.*), das Propositionalgefüge (*Wenn es so wäre, würde ich es mir überlegen.*), die Einbettung der Proposition in eine Matrix mit unpersönlichem Prädikat (*Es ist unmöglich, dass das richtig ist.*) oder in eine solche mit persönlichem Prädikat (*Ich glaube nicht, dass es sich so verhält.*), zur Verfügung. Die verschiedenen syntaktischen Realisierungsmöglichkeiten stellen linguistische Ebenen unterhalb der Ebene der Sprechakte dar. Das gesamte Sprachmodell mit den verschiedenen, wenn auch nicht allen möglichen Ebenen lässt sich in prädikatenlogischer Darstellung (vgl. Ebnetter 1978b) wie folgt skizzieren:

(8)



In diesem Modell stellen Texte und Sprechakte abstrakte Ebenen dar, die erst auf den tiefer gelegenen Levels im Sinne einer generativen Grammatik in sprachliche Formen umgesetzt werden. Als Beispiel sei die Kategorie des Glaubens und Meinens genommen. Für diese Kategorie führt *Un niveau-seuil* folgende Realisierungsmöglichkeiten auf:

- (9) + *Je pense que p.*
 p, je pense.
 + *Je crois que p.*
 p, je crois.
 J'estime que p.
 + *Je trouve que p.*
 Je présume que p.
 Je crois savoir que p.
 + *Je suppose que p.* (ind.)
 * (subj.) I. 1. 1.
 J'imagine que p. (ind.)
 * (sub.) I. 1. 1.
 Je crains que vous (ne) fassiez erreur.
 (= *Je crois que vous faites erreur.*)
 J'ai peur qu'il (ne) soit trop tard.
 (= *Je crois qu'il est trop tard.*)
 J'ai (bien, nettement, bien nettement)
 l'impression que p.
 + *Il me semble que p.* (cf. I. 1. 2. 4., I. 1. 2. 5.)
 Il m'apparaît que p.
 A ce qu'il me semble p.
 p, à ce qu'il me semble.
 Il me semble (bien) que Paul est malade.
 Paul me semble malade.
 Paul m'a l'air malade.
 + *A mon avis, p.*
 p, à mon avis.
 A mon sens, p.
 Selon moi, p.
 D'après moi, p.
 + *Pour moi, p.*
 A mon point de vue, p.
 Mon idée, c'est que p.
 Mon sentiment, c'est que p.
 Mon opinion, c'est que p.
 p, c'est (du moins) mon opinion.

l'opinion que j'en ai.
que je m'en fais.
Ça ne m'étonnerait pas qu'il soit malade.
 (cf. I. 11. 5. 1.)

DR: *Il a émis l'opinion que p.*

(*Un niveau-seuil*, 109)

Die Meinung kann durch persönlich konstruierte Prädikate (*Je pense que p*), durch unpersönliche Ausdrücke (*Il me semble que p*), durch Adverbialien, die aus transformationellen Ableitungen resultieren (*A mon avis p*), durch Propositionen mit Thema-Rhema-Gliederung (*Mon idée, c'est que p*) und schliesslich durch in (9) nicht angeführte einfache Propositionen (*Paul sera malade*) ausgedrückt werden.

Mit der hier vorgetragenen Konzeption soll die These aufgestellt werden, dass Sprechakte einen besonderen, abstrakten Level in einem Beschreibungsmodell einer Sprache darstellen, dass sie kein globales Phänomen sind, sondern einen bestimmten Platz einnehmen.

3. Sprechakte und Sprachunterricht

Die im Modell skizzierten Ebenen entsprechen in ihrer Aufeinanderfolge von unten dem traditionellen Aufbau des Sprachunterrichts, gehen aber über diesen durch die Eingliederung von Sprechakt- und Textebene hinaus. Jede der Ebenen stellt einen Komplex aus Subsystemen dar und enthält bekanntlich ein Übermass an syntaktischen und semantischen Lernproblemen. Man betrachte nur die persönlich konstruierten übergeordneten Verben. Der Französischunterricht behandelt traditionell dieses Kapitel aus der Sicht des Gebrauchs oder Nicht-Gebrauchs des Subjonctif und des Infinitivs. Es werden implizit kontrastiv zum Deutschen die Verben des Willens, des Gefühlsausdrucks, des Zweifels und des persönlichen Urteils einerseits, diejenigen des Denkens und Sagens andererseits unterschieden. Ein Sprachlaborlehrwerk für die mittlere Stufe des Französischunterrichts wie Clivio Steiger (1970) umreist die Verben des Denkens und persönlichen Urteils und deren Problematik mit folgenden Konstruktionen:

- (10) *Je trouve naturel qu'elle veuille quitter la maison.*
Alors il vaut mieux que tu fasses prolonger ton passeport tout de suite.
Je ne dis pas que ce soit difficile de conduire, mais . . .
Je ne doute pas que Bernard soit doué pour les langues.

*Il est possible qu'elle ait eu un accident.
 Peu de gens croyaient qu'Hernani obtiendrait ce succès.
 On disait que le lendemain il n'y aurait pas de trains.
 Il était possible que quelques trains partent quand-même.*

(207-208)

Diese logisch und psycholinguistisch zwar unbefriedigende Zusammenstellung von Konstruktionstypen, die auf der Ebene der persönlichen und der unpersönlichen übergeordneten Einbettungskonstruktionen hingegen als relativ einfach anzusehen sind, zeigt hingegen deutlich, dass die Verfasser sie als schwierig, wenn möglich als das Maximum an Schwierigkeit betrachten, das sie von den in Frage kommenden Schülern verlangen können. Dies bedeutet, dass die Ebene der übergeordneten Prädikate einen grossen Schwierigkeitsgrad besitzt und damit ein spezielles Unterrichtsziel darstellt. Im Sinn des von mir vorhin erwähnten Sprachmodells mit verschiedenen Ebenen sind deshalb die einzelnen Ebenen aufbauend zu behandeln und zu erlernen.

Gegenüber einem globalen Sprachmodell hat deshalb ein in einzelne linguistische Schichten zerlegtes nicht nur einen theoretischen, sondern auch einen didaktischen Vorteil. Dieser kommt z. B. zum Zug, wenn in einem weiterführenden Unterricht auf Quasi-Native Proficiency-Stufe einzelne Sprachsektoren vertieft erlernt werden sollen. Als Beispiel sei das erste Meinungsverb aus (9), *croire*, genommen. Zum geläufigen Gebrauch dieses Verbs gehören Konstruktionen wie

- (11) *Je crois que je me suis trompé.
 Je crois bien que je me suis trompé.
 Je crois m'en être bien tiré.
 Je ne crois pas (vous) avoir dit ça.
 Je ne crois pas que je (vous) aie dit ça.
 Je ne vous ai pas dit ça, je ne crois pas.
 Je vous ai dit ça, je crois.
 Je crois qu'elle n'est pas sortie.
 Je ne crois pas qu'elle soit sortie.
 Crois-tu que ce soit important?
 Tu crois que c'est important?
 Tu crois qu'il se serait excusé?
 On croirait qu'il s'est battu.
 Ce n'est pas si facile qu'on croit!
 Si tu crois que c'est facile! usw.*

während

- (12) *Je crois m'être trompé.*

nur in einer gehobenen Varietät möglich ist.

Allein das Erlernen dieser Konstruktionen wie auch die notwendige Kontrastierung von *croire* und *penser* stellen Aufgaben für sich dar, die nicht von Anfang an mit Sprechaktproblemen vermischt werden dürfen. Wenn wir nun aber zur Ebene der Sprechakte weiterschreiten, stellt sich die Frage, wie diese abstrakte Kategorie in den Unterricht eingeführt werden soll.

Ein Grossteil der Sprechakttypen kann durch übergeordnete, persönlich konstruierte Prädikate verbalisiert werden, muss es aber nicht. Es scheint mir richtig, den Sprung zu den Sprechakten von den eben erwähnten übergeordneten persönlichen Prädikaten aus zu machen, wobei zuerst wenige Ausdruckstypen oder ein einziger genügt. Das Erlernen differenzierter Kenntnisse über die einzelnen Sprechakttypen hängt von der zur Verfügung stehenden Zeit und weiteren Faktoren ab.

Der Sprung von der „grammatikalischen“ Ebene der übergeordneten Prädikate zur Sprechaktebene besteht somit in der Herauslösung eines für eine Sprechaktkategorie typischen Verbs aus der Grammatik und in der Erstellung einer Sprechaktsystematik, auch wenn diese anfänglich sehr einfach aussehen mag.

Wie soll die Herauslösung eines Elementes aus der Grammatik und dessen Anhebung auf die Sprechaktebene didaktisch erfolgen? In Abschnitt 1 wurde auf den behavioristischen Trend in neueren Versuchen zur Anwendung der Sprechakttheorie hingewiesen. Auf einer fortgeschrittenen Stufe des Spracherlernens können hingegen weder der seiner Natur nach begrenzte behavioristische Approach noch konstruierte Texte genügen. Letztere deshalb nicht, weil das Ziel fortführenden Unterrichts die Quasi-Native Proficiency in der Fremdsprache ist und damit dessen Orientierung an authentischem und damit spontanem Sprachgebrauch gegeben ist. Es scheint mir deshalb notwendig, die oben angetönte didaktische Anhebung von Sprachelementen auf die Sprechaktebene mit Hilfe von Auszügen aus Spontantexten zu bewerkstelligen. Der folgende Text, der einen Ausschnitt aus einer Diskussion am Westschweizer Fernsehen zur Abstimmung über das Universitätsgesetz in der Schweiz am 21. Mai 1978 bringt, könnte z. B. eine Basis für die Konstituierung eines Sprechakttyps mit dem oben besprochenen Verb *croire* abgeben:

- (13) *Je crois qu'ici il faut quand-même considérer un moment cette Conférence gouvernementale. Je ne crois pas qu'on puisse parler ici de commandement central, je ne crois pas. Je crois qu'il s'agit justement d'un organe de concertation politique qui est typique-*

ment fédéraliste dans sa conception, puisqu'il fait apparaître les représentants de chaque canton universitaire, qui a même une représentation des cantons qui n'ont pas d'université, et que tous ces représentants peuvent s'exprimer, apporter leurs problèmes en toute liberté, et que la négociation s'ouvre, en quelque sorte, à égalité. Ça, ça me paraît typique d'un organe fédéraliste.³

Nachdem dieser Text den Sprechakt der Meinungsäußerung mit und ohne *croire* illustriert, können im Unterricht weitere Meinungsäußerungen über dasselbe oder andere Themen provoziert und anschliessend der Lernende zu längeren Argumentationen angehalten werden. In weiteren Schritten können andere Typen der Meinungsäußerung mit *croire* und schliesslich solche mit anderen Verben wie *penser* erarbeitet werden.

Diese verbzentrierte Sprechaktkonzeption bildet einen homogenen Bestandteil einer verbzentrierten Lernergrammatik, wie sie in Ebner (1978a) vorgestellt wird. Eine didaktische Grammatik darf hingegen nicht auf dem Sprechaktniveau stehen bleiben, sondern muss zur Textebene führen, doch überschreitet die Beschreibung dieses letzten Schrittes den Rahmen des hier gestellten Themas.

Ist es möglich, die hier aufgestellte Konzeption einer an die „Grammatik“ anschliessenden Sprechaktebene mit bestehenden Lehrwerken zu kombinieren? Als Beispiel sei der „Cours de base“ der *Etudes françaises* genommen. Dieses Lehrwerk behandelt die übergeordneten Prädikate nicht systematisch. Band 2 enthält, ohne dass hier die aspektualen Ausdrücke in Betracht gezogen werden:

(14)	<i>j'aime nager</i>	(S. 11)
	<i>je veux/dois/sais faire</i>	(S. 46)
	<i>j'ai envie de faire</i>	(S. 46)
	<i>il vaut mieux faire</i>	(S. 50)
	<i>dire/répondre que</i>	(S. 50)
	<i>demander/vouloir/savoir si</i>	(S. 50)
	<i>il lui propose de faire</i>	(S. 68)
	<i>il lui demande de faire</i>	(S. 68)
	<i>je suis obligé de travailler</i>	(S. 105)
	<i>je crois que je suis trop bête . . .</i>	(S. 122)

Band 3 gibt in der Gegenüberstellung von Infinitiv und Subjonctif

³ Von P. Mauriac mitgeschnitten und transkribiert.

(15)

Un seul sujet:

Nous voudrions bien *passer* les vacances en Vendée.

Jean aimerait *partir* avec des copains.

Moi, je souhaiterais *habiter* près d'un grand lac.

Nous aimerions bien nous *promener* toute la journée.

Maman voudrait *voyager* de jour.

Il vaut mieux *obéir* à papa.

Il faut *comprendre* ses arguments.

sowie die Ausdrücke des Gefühls

(16) L'avis d'un jeune:

Je regrette qu'on ne s'entende pas à la maison.

Je suis triste que papa ne veuille pas discuter.

Je suis fâché qu'il ne me prenne pas au sérieux.

Je me plains souvent qu'il soit comme ça.

Je suis étonné qu'il me connaisse si peu.

J'ai peur qu'il ne sache pas qui je suis.

Je suis content que maman soit moins autoritaire que lui.

Je suis heureux que mes copains me fassent confiance.

(131, § 37)

Von dieser disparaten syntaktischen Behandlung der einschlägigen Konstruktionen aus wäre nun der Schritt zur Sprechaktebene zu unternehmen. Der Unterricht auf dieser Stufe wäre nicht mehr eine Funktion von Formen (Lexemen, Subjonctif, Infinitiv, usw.), d. h. ein semasiologischer Unterricht, sondern ein onomasiologischer, der von Sprechaktkategorien ausginge. Die in den Bänden 2 und 3 des obigen Lehrwerkes gegebene syntaktische Basis ist sehr einfach und traditionell willkürlich ausgewählt – sie entspricht kaum einer Systematisierung der Grammatik der einschlägigen Sektoren der Umgangssprache, wie sie gegenwärtig am Sprachlabor der Universität Zürich vorgenommen wird – doch kann der

Deux sujets différents:

Mais papa veut que *nous* les *passions* en Auvergne.

Mais papa exige que Jean *parte* avec nous.

Mais papa souhaite que *nous* *habitions* près d'une piscine.

Mais papa aime mieux que *nous* *nous reposions*.

Il ne permet pas que *nous* *nous promenions* sans lui.

Mais papa veut que *nous* *roulions* de nuit.

Il vaut mieux que *nous* *obéissions* sans discuter.

Mais il faudrait que *papa comprenne* aussi nos raisons.

(130, § 35)

Sprung zur Sprechaktebene gewagt und die Sprachbeherrschung allenfalls auf dieser Stufe ausgebaut werden.

Während verschiedene einschlägige Publikationen die Meinung aufkommen lassen, der Einbezug der Sprechakttheorie in den Sprachunterricht stelle eine Vereinfachung des Sprachlernens dar, macht die hier vorgeführte Aufstellung einer besonderen Sprechaktebene klar, dass mit letzterer etwas Weiteres zum gewöhnlichen Programm hinzukommt. Es ist die Frage aufzuwerfen, ob im Rahmen der verschiedenen heute gültigen Sprachcurricula Zeit und die Bereitschaft der Lehrer dazu besteht.

Bibliographie

- Clivio, Zaverio et Irène Steiger et al. (1970): *Zürcher Programm zu Klett „Etudes françaises“* B 2. Sprachlaborübungen für Fortgeschrittene zu den wichtigsten Kapiteln der französischen Grammatik, Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Crystal, D. and D. Davy (1975): *Advanced Conversational English*, London, Longman.
- Ebneter, Theodor (1978a): *Ebenen in einer Sprechaktgrammatik* (erscheint).
- Id. (1978b): „Predicates in the logical structure of the speech act“, in: *Proceedings of the 12th Intern. Congress of Linguists, Vienna 1977* (erscheint).
- Etudes françaises*. Cours de base 1, 2, 3 (1977 ff.), Stuttgart, Klett.
- Lindner, Katrin und Dietmar Zaefferer (1976): „Zur sprachlichen Handlungsfähigkeit 4–6jähriger Kinder: Entwurf einer empirischen Untersuchung“, in: G. Drachman (Hrsg.): *Akten des 1. Salzburger Kolloquiums über Kindersprache. Salzburg vom 6. bis 8. Dezember 1974. Salzburger Beiträge zur Linguistik 2*, Tübingen, Narr, 329 ff.
- Nündel, Ernst (1976): *Zur Grundlegung einer Didaktik des sprachlichen Handelns*, Kronberg, Scriptor.
- Orléans Archives*, Enregistrements et transcriptions. Language Centre, University of Essex, Colchester.
- Searle, John R. (1976): „A classification of illocutionary acts“, *Language in Society* 5, 1 ff.
- Stern, Otto (1978, Masch.-schrift): *Schweizerdeutsch im Kindergarten*. Textkorpus. Diss. Zürich.
- Un niveau-seuil* (1976) par D. Coste, J. Courtillon, V. Ferenczi, M. Martins-Baltar, E. Papo, CREDIF et E. Roulet, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Wunderlich, Dieter (1976): *Studien zur Sprechakttheorie*, Frankfurt a. M., Suhrkamp.
- „Yes“ *A New English Course*. (1977): Mittlere Ausgabe, Bd. 1, Dortmund, Lambert Lensing; Hannover, Schroedel.
- Zaefferer, Dietmar und Hans Georg Frenz (1977): „Kindliches Sprechhandeln in relevanten Situationen“, in: K. Sprengel, W.-D. Bald und H. Viethen (Hrsg.): *Semantik und Pragmatik. Akten des 11. Ling. Koll. Aachen 1976*. Bd. 2, Tübingen, Niemeyer, 297 ff.

Kommentar von I. Kummer, Abteilung für angewandte Linguistik, Universität Bern

Drei Thesen zum Thema: Sprechakte und Sprachunterricht

These 1: Sprechakte in Theorie und Praxis

Bei einer Diskussion über Sprechakte sollte die Unterscheidung getroffen werden, ob die Ebene der Theorie oder die der Praxis die Gesprächsbasis bilden soll:

– Auf der Ebene der linguistischen Pragmatik haben wir uns mit einer unfertigen Theorie auseinanderzusetzen, die weiterhin mit Beschreibungs- und Hierarchisierungsproblemen ringt und sich nicht einig ist, welche „Texteinheit“ (Satz / Satzsequenzen / Textmengen usw.) den Titel „Sprechakt“ tragen soll. (Anne Marie Betten: 1975)

– Auf der Ebene der Fremdsprachendidaktik haben wir mit der Interpretation von Sprache unter dem Aspekt der Sprechaktgliederung ein didaktisches Instrumentarium in die Hand bekommen, das lernpsychologisch äusserst wirksam einzusetzen ist. Es gilt als erwiesen, dass besonders dauerhaft das erworben wird, was beim Menschen eine bestimmte Beziehung hervorruft, und was mit den Besonderheiten seiner Tätigkeit zweckmässig und gesetzmässig zusammenhängt. „Denn alles, was wir im Leben sagen, sagen wir aus einem Warum (Motiv) und einem Wozu (Ziel)“ (A. A. Leont'ev 1974).

Neuere Lehrmaterialien schöpfen dieses lernpsychologische Potential voll aus, indem sie Beschreibungskategorien der Sprechakte (Typ: nach Wünschen fragen / Wünsche äussern) als Lernziele ausweisen. (vgl.: A. Knapp-Potthoff, 1977)

Das Wunder einer schnell zu erwerbenden, allseitigen „kommunikativen Kompetenz“ in einer Fremdsprache hat sich bis jetzt noch nicht überzeugend genug dargestellt. Dafür können einige Gründe angeführt werden:

- zuviele Fragen auf der Theorieebene sind noch unbeantwortet, z. T. als Fragen nicht einmal ins Bewusstsein gerückt.
 - der Rezeptionsvorgang auf der Ebene der Fremdsprachendidaktik wurde hastig eingeleitet, ohne vorher genau zu überprüfen, ob die Voraussetzungen der theoretischen Linguistik auch denen der angewandten Linguistik entsprechen. Ergebnisse der Theorie wurden ungefiltert auf die Praxis bezogen, ohne sie zuvor unter den spezifisch andersartigen Aspekten neu zu gewichten.
- Frage: Ist der „Sprechakt“ der Theorie auch der „Sprechakt“ der Sprachlehre?

- ein sprechaktororientierter Sprachunterricht konnte sich bis jetzt noch nicht entfalten aus Mangel an einer geeigneten Grammatik. Sprachlehrer waren gezwungen, auf vorhandene Beschreibungsmodelle zurückzugreifen und verwischten damit das kommunikative Profil der Sprache durch anders orientierte, zu einem anderen Zweck geschriebene Grammatiken.

These II: Sprechakte in Lehrmaterialien

Von der seit Chomsky geltenden Reduktion auf einen idealen Sprecher und einen idealen Hörer, der in einer homogenen Sprachgemeinschaft lebt, „seine Sprache ausgezeichnet kennt und . . . in der aktuellen Rede von grammatisch irrelevanten Bedingungen wie begrenztes Gedächtnis, Zerstretheit . . . nicht affiziert wird“ (S. *Aspects*), scheinen auch die Dialoge vieler Lehrmaterialien auszugehen. Die Dialoge verlaufen „reibungslos“, weisen nicht die geringsten kommunikativen Störungen auf, bilden Sprache in ihrem Modellcharakter ab.

Der FSU hat es aber mit der genau gegensätzlichen Position zu tun: Die asymmetrische Gesprächssituation (Muttersprachler/Fremdsprachler) bleibt das konstante Grundmuster. Das Lehrmaterial sollte Sprechakte metasprachlicher Ausrichtung bereitstellen, das den Lerner befähigt:

- das Kompetenzgefälle auszugleichen
- eine zu missglücken drohende Kommunikation wieder neu zu beleben
- neue Themen zur „Sprache“ zu bringen usw.

Auf der anderen Seite sollte an die theoretische Linguistik die Forderung gestellt werden, asymmetrische Gesprächsabläufe zu analysieren, dabei sollten Störungen aus der Sicht des Muttersprachlers beschrieben werden, um Aufschluss über die *Wirkung* von „Fehlern“ zu bekommen. Erste, noch unsystematische Untersuchungen (G. Walter 1978) haben bereits deutlich werden lassen, dass „kommunikative Fehler“ nicht gleich „grammatische Fehler“ sind. Eine Fehlerbeschreibung unter diesem Aspekt wäre auch hilfreich bei der Erstellung von Lehrmaterialien als zusätzliches Auswahlkriterium.

These III: Illokutionäre Sprechaktlisten und Grammatik

Die in der pragmatischen Linguistik und hier besonders bei Wunderlich feststellbare Konzentration auf den illokutionären Aspekt der Sprechakte,

also, die Darstellung der intentionalen Produktion und Hervorhebung des sprachlichen Zeichens im Vollzug, findet m. E. bereits eine Entsprechung auf der Seite der Sprachlehrforschung. Sprechaktauflistungen (Modell: *Un niveau seuil*) scheinen den Glauben manifest werden zu lassen, die Welt lasse sich allein durch dieses Spektrum erfassen und bewältigen. Allein die Darstellung von Sprechakten in enzyklopädisch anmutenden Listen hat interpretativen Charakter:

- dem Verb (sehr oft das performative Verb) wird eindeutig der Vorrang eingeräumt
- die Reihung lässt alle Sprechakte gleichwertig erscheinen
- die „indirekten Sprechakte“ fallen wegen ihrer Textgebundenheit aus der Systematik heraus
- die isolierende Darstellung lässt keine Sequenzierungsmöglichkeit denken

Die differenziertere Sichtweise Austins:

lokutiv	} Sprechakt
illokutiv	
perlokutiv	

fällt diesen Auflistungen zum Opfer, obwohl gerade das Modell von Austin für den Fremdsprachenunterricht von einiger Bedeutung sein könnte, käme man zu einer Übereinkunft, welche Umsetzungen die Begriffe auf der Praxisebene erfahren müssten, d. h. welche Übungstypen, beispielsweise bei der Bewusstmachung der perlokutiven Dimension des Sprechaktes vorstellbar wären usw.

Eine Grammatik, die sich am Verb des Sprechaktes orientiert,

- geht auf die Einheit „Satz“ zurück.
- kleinere und grössere Texteinheiten als der Satz fallen somit ganz aus der Betrachtung heraus.
- das Phänomen der „gesprochenen Sprache“ mit all ihren besonders für das Deutsche wichtigen kommunikativen Partikeln würde damit nicht erfasst.

Literatur

- Betten, A. M. (1976): „Zur Sequenzierung von Sprechakten“, in H. Weber, H. Weydt (Hrsg.): *Sprachtheorie und Pragmatik*, Tübingen, Max Niemeyer, 279–289.
- Knapp-Potthoff, A. (1977): „Linguistische Pragmatik und Fremdsprachenunterricht – Probleme und Verwertungszusammenhang“, *Linguistische Berichte* 50, 58–75.
- Leont'ev, A. A. (1974): *Psycholinguistik und Sprachunterricht*, Berlin, Kohlhammer.
- Walter, G. (1977): „Studien zur fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit deutscher Schüler“ in H. Hunfeld (Hrsg.): *Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik*, Kronberg/Ts., Scriptor, 82–96.

1. L'imagination au pouvoir

La conception de matériels pédagogiques (j'entends par ces termes tout objet ou ensemble d'objets, soit spécialement fabriqués, soit choisis parmi des objets non particulièrement construits mais utilisés pour enseigner une langue) relève aussi, et peut-être surtout, de l'imagination. Bien sûr, la linguistique, la psycholinguistique, la sociolinguistique, la pragmatolinguistique, la psychologie de l'apprentissage, la pédagogie, la didactique, la méthodologie fourniront les données de base nécessaires, mais ces dernières resteront inopérantes tant qu'elles n'auront pas été transformées, mises en forme par l'imagination et l'invention pédagogiques.

Ainsi, on pourrait dire que, d'une façon très générale, le rôle des matériels devrait être de pourvoir l'apprenant et l'enseignant, par l'intermédiaire des contenus et démarches qui leur sont proposés, de moyens leur permettant de rendre leur apprentissage et leur enseignement créateurs, imaginatifs, inventifs.

On pourrait aussi dire qu'ils devraient mettre à leur disposition des objets susceptibles de les aider à imaginer, inventer, découvrir ensemble leur propres modes d'apprendre et d'enseigner.

Tout cela sonne bien. Ça sent bon le joli mois de mai 1968. Mais quels contenus et quels objets? Quelles démarches et quels instruments? Pour imaginer et découvrir quoi? Et comment?

Les réponses à ces questions ne sont évidemment ni simples ni uniques. Premièrement, parce que la faculté d'imagination n'est pas exercée par les individus de la même façon, parce qu'elle est difficilement contrôlable, qu'on ne sait pas comment elle fonctionne ni comment la mettre en oeuvre, enfin, parce que toutes sortes de contraintes et de blocages sociaux, personnels, politiques, institutionnels, économiques empêchent son développement. Deuxièmement, parce que quand on veut concevoir et élaborer un matériel, dans l'état actuel de nos connaissances et de nos expériences, on ne sait plus très bien sur quelles données théoriques et pratiques se baser. Je tenterai, toutefois, en me mettant à la place d'un auteur, d'indiquer un certain nombre de questions, de problèmes, de propositions qui devraient, dans un premier temps, non pas me donner les éléments de réponses ou de solutions, mais simplement me permettre de me situer par rapport aux choix et aux décisions que j'aurai à faire et à prendre quant aux contenus et aux démarches pédagogiques qui caractériseront mon matériel. Avant de prévoir des progressions, de déter-

miner quels supports audio-visuels seront mis en oeuvre, de commencer à rédiger les premiers brouillons de leçons, il importe d'avoir une attitude générale, qui pourra être plus ou moins explicite, vis-à-vis de l'ensemble du problème. C'est de celle-ci qu'il s'agit, ici, uniquement.

2. Points de départ en dérive

Sans entrer dans le détail des tendances et développements qu'a connus la didactique des langues depuis un quart de siècle (Coste, D., 1975; Roulet, E., 1976; Galisson, R., 1977), je retiendrais, actuellement, les points de départ suivants (tout en étant conscient qu'ils ne sont pas fixes, qu'ils se déplacent, qu'ils vont parfois à la dérive et que, chacun, en fait, pose plus de questions qu'il ne donne de réponses. Mais c'est justement en s'accrochant à ces points mouvants qu'on parviendra, peut-être, à en stabiliser quelques-uns pour en faire des bouées de sauvetage!):

A. L'enseignement centré sur l'apprenant

La nécessité de placer l'apprenant au centre des systèmes d'enseignement/apprentissage des langues semble être aujourd'hui admise (on entend bien encore ce type de remarques et réserves: "Cela ne sert à rien de demander aux apprenants ce qu'ils désirent, car ils ne le savent pas!" ou "S'il fallait tenir compte des désirs de chacun, où irait-on?" etc., remarques qui ne font que traduire une ignorance totale de la question). Mais on n'en a, généralement, pas tiré les conséquences pédagogiques, méthodologiques, institutionnelles de sorte qu'elle est restée, le plus souvent, au niveau des intentions, des discours théoriques ou des slogans publicitaires. En essayant d'adapter les matériels aux besoins, motivations, attentes, demandes des publics concernés, on croit les avoir mis au centre de l'enseignement. On procèdera à des enquêtes ou à des analyses sur l'utilisation de la langue qu'ils sont censés faire après l'apprentissage pour déterminer des contenus et des objectifs. Mais l'apprenant, dans tout cela, n'a toujours rien à dire. Il n'a qu'à accepter et subir ce que l'on aura, intuitivement ou sur la base d'un certain nombre d'informations recueillies par divers moyens, prévu et fixé pour lui avec la conviction qu'il va apprendre ce qui lui convient. Un enseignement centré sur l'apprenant est, à mon avis, un choix pédagogique d'un tout autre ordre qui implique qu'on tienne compte au moins des points suivants:

- 1) Admettre lucidement, honnêtement, modestement que l'on ne peut affirmer avec certitude que bien peu de choses aussi bien dans le do-

maine du fonctionnement des langues que dans celui de leur apprentissage. Il peut, par conséquent, paraître prétentieux de prétendre savoir les enseigner. De même qu'un apprenant essaie, cherche, se trompe, un enseignant, un didacticien, un auteur de matériel a le droit de chercher, d'essayer, de se tromper. Il convient d'établir entre les deux parties une complicité aussi bien dans leurs hésitations que dans leurs choix et décisions. Ainsi, à moins d'avoir recours à des méthodes préconstruites, soit du type scientifique, telles que les méthodes audio-visuelles structuro-globales, soit du type magique, telles que le "Silent-Way" de Gattegno ou la suggestopédie de Lozanov ou encore la "Community of Learning" de Curran, enseignant et apprenant pourraient chercher, essayer, imaginer, construire ensemble leurs propres moyens d'enseigner et d'apprendre. Mais pour construire, il faut avoir des plans, des matériaux, des outils et des modes d'emploi. C'est justement le rôle des matériels pédagogiques de les fournir.

2) S'il y a complicité, il doit aussi y avoir compromis. C'est-à-dire qu'enseignant et apprenant devront prendre conscience des conditions dans lesquelles ils vont enseigner et apprendre. Toute une série de contraintes imposées essentiellement par l'institution de formation dans laquelle ils vont travailler ensemble vont les empêcher de faire ce qu'ils auraient peut-être aimé faire. Comme il y a toujours un certain nombre d'éléments entrant en jeu dans les processus d'enseignement/apprentissage qui sont fixés institutionnellement et qu'on ne peut pas modifier, il conviendra de se rendre compte, au niveau des individus et du groupe, et en fonction, également, de leurs propres limites et contraintes, de ce qui est possible et de ce qui ne l'est pas. Cette prise de conscience permettra à l'enseignant et à l'apprenant de se situer dans l'institution par rapport aux ressources disponibles, aux objectifs à atteindre, aux modes d'évaluation prévus et aux programmes à suivre pour chercher en commun les compromis les plus favorables dans ces quatre domaines.

3) L'on peut prévoir que ni l'un ni l'autre ne seront préparés à faire cette prise de conscience et qu'ils n'en auront pas les moyens. De plus, l'enseignant détiendra au départ le pouvoir institutionnel et celui du savoir de la langue. Négocier des compromis dans ces conditions serait tout simplement vain et injuste. Il faudra donc intégrer aux matériels pédagogiques des contenus et des démarches qui permettent à l'apprenant et à l'enseignant de découvrir comment on peut, ensemble,

- prendre conscience des ressources disponibles (j'entends par ces termes la reconnaissance des facteurs matériels, psychologiques, sociaux qui vont avoir une influence sur les processus d'en-

seignement/apprentissage, aussi bien sur le plan personnel que sur celui du groupe et de l'institution, pour plus de détails, cf. Richterich, R. et J.-L. Chancerel, 1977)

- définir des objectifs d'apprentissage
- évaluer si ces objectifs ont été atteints
- proposer et choisir des stratégies d'apprentissage.

Cette découverte ne se fera évidemment pas d'un seul coup, mais en même temps que et par l'apprentissage proprement dit de la langue. Si, au début, l'enseignant détient tout le pouvoir, il le partagera toujours plus avec les apprenants au fur et à mesure du développement de leurs connaissances et de leurs savoir-faire. Il s'agit en fait d'apprendre à apprendre pour que l'individu devienne de plus en plus autonome et capable de proposer et négocier, dans le cadre des ressources disponibles, les décisions qu'il estime les plus favorables à son apprentissage. "C'est s'engager dans une voie qui n'est certes pas sans difficultés ni embûches, mais où du moins les apprenants et les enseignants ont un projet à construire et à poursuivre, se gardant alors aussi bien du chemin de fer des itinéraires préfabriqués que des promenades écologiques dans les jungles naturelles." (Coste, D., 1978)

4) Bien que dans la réalité, les processus mis en oeuvre dans le phénomène de l'enseignement/apprentissage soient constamment en interaction, il me semble essentiel, dans la conception des matériels pédagogiques, pour des besoins méthodologiques, de différencier les démarches suivantes (les définitions sont discutables et provisoires et doivent être considérées comme des hypothèses de travail):

- enseigner (transmettre par des moyens appropriés des connaissances et des savoir-faire)
- apprendre (utiliser de façon volontaire et consciemment organisée des moyens appropriés pour parvenir à appliquer des connaissances et des savoir-faire)
- acquérir (utiliser de façon non volontaire et non consciemment organisée des moyens appropriés pour parvenir à appliquer des connaissances et des savoir-faire)
- savoir (appliquer de façon adéquate des connaissances et des savoir-faire pour maîtriser des situations données).

Car à l'esprit des apprenants et des enseignants, il n'est peut-être pas aussi évident qu'il n'apparaît

- qu'enseigner n'équivaut pas à apprendre (voir la réaction du maître quand un élève fait une faute de conjugaison: "Mais on a vu le subjonctif à la leçon 12!")
- qu'apprendre ou acquérir n'équivalent pas à savoir (voir la

réaction de l'élève qui a fait une mauvaise note à une épreuve de vocabulaire: "J'avais pourtant bien appris mes mots et je les savais par coeur!").

On essaiera donc de trouver et de définir (les bases théoriques et expérimentales sont bien minces dans ce domaine; il faut donc chercher, imaginer, inventer):

- quels sont les connaissances et savoir-faire qu'on peut enseigner pour les faire apprendre et par quels moyens
- quels sont les connaissances et savoir-faire qu'on peut apprendre, sans qu'ils soient enseignés et par quels moyens
- quels sont les connaissances et savoir-faire qu'on peut acquérir en plus de l'enseignement et de l'apprentissage.

Il y aura des choix méthodologiques à faire qui donneront la priorité à l'une ou l'autre démarche ou qui les combineront harmonieusement. L'aboutissement utopique de ce que j'aimerais proposer serait de mettre les apprenants et les enseignants dans des situations d'acquisition dans lesquelles ils découvrirait ensemble des stratégies d'apprentissage leur permettant d'imaginer, d'inventer et de trouver des moyens d'enseignement correspondants.

B. La communication

Mot magique... dont la présence dans un titre ou un sous-titre, dans une introduction, dans des déclarations d'intentions pédagogiques, dans la définition d'objectifs suffit à faire croire qu'on va apprendre rapidement à communiquer dans une langue étrangère. Quand s'y ajoute encore le mot de compétence, le miracle est près de se réaliser!

Que l'on estime comme Martinet que "la fonction essentielle de cet instrument qu'est une langue est celle de communication" ou comme Chomsky que cette fonction n'est que secondaire par rapport à la primaire qui "consiste à nous permettre de penser et d'exprimer nos pensées, de développer nos conceptions de façon libre et créatrice", on peut constater que dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes, la fonction de communication s'est petit à petit imposée comme objectif principal à atteindre, sans toutefois qu'on en tire toutes les conséquences pédagogiques, réduisant le plus souvent la communication à des situations orales de face à face de type instrumental (le restaurant, l'aéroport, la poste) et conservant tout l'appareillage d'évaluation axé non pas sur les aptitudes à communiquer mais sur les connaissances sur la langue apprise. Ce n'est que depuis une dizaine d'années, avec l'apport des recherches et théories en

sociolinguistique, en ethnographie de la communication, en pragmatique linguistique que l'on a commencé à tirer un certain parti de toute la complexité et richesse du phénomène. On est allé, peut-être, un peu rapidement croyant qu'en appliquant à l'apprentissage des langues des concepts tels que compétence de communication, actes de langage, fonctions et notions on parviendrait à sortir de l'impasse dans laquelle nous avait laissés le structuralisme et le behaviorisme. Hélas, ces recherches et théories ont surtout eu pour effet de révéler, qu'en fait, tout était encore plus compliqué, plus difficile à cerner, plus incertain qu'on ne le pensait. De sorte qu'aujourd'hui, il est de bon ton de marquer un certain dédain, scepticisme sinon mépris (Freudenstein, R., 1978) à l'égard des applications que la didactique des langues tente de faire à partir des recherches et théories fournies par ces disciplines qui en sont encore à se constituer en tant que telles. Il n'en reste pas moins qu'elles font, désormais, partie de nos références, qu'on le veuille ou non, et que nous ne pouvons éviter de nous situer et resituer sans cesse par rapport à elles et à l'ensemble du phénomène de la communication. Je retiendrai, pour ce faire, les points suivants (H. G. Widdowson (1978) dans son dernier ouvrage, fait le point sur la question, tant sur le plan théorique que pratique, avec beaucoup de clairvoyance et de bon sens):

1) Nous avons aujourd'hui une perception de la notion de situation langagière ou de communication beaucoup plus large et profonde qu'il y a une dizaine d'années. Ce n'est plus simplement un décor dans lequel deux ou au maximum trois personnages échangent quelques répliques stéréotypées d'un dialogue. Les rapports aussi bien psychologiques que sociaux entre locuteurs et allocutaires, les finalités de la prise de parole, ses degrés d'implication, les domaines de référence, toute une série de composantes complexes, certes, mais que l'on peut bien repérer sont maintenant prises en compte et permettent non seulement d'analyser des situations avec plus de finesse mais aussi d'en imaginer des beaucoup plus riches et proches de la réalité pour des besoins pédagogiques. Le fait que chaque situation est, d'une part unique, et, de l'autre, dynamique, c'est-à-dire que ses composantes se transforment et se combinent en cours de route de manière différente, a eu pour conséquence qu'on a renoncé à établir des listes et des taxonomies au profit des grilles de repérage qui nous aident à mieux comprendre le fonctionnement de la communication. (P. Chareaudeau, 1973; E. Papo et V. Ferenczi, 1976; D. Coste, 1978.)

2) On a souvent tendance à considérer la classe comme un lieu spécial, hors de la réalité, où les situations langagières sont par définition et a priori artificielles. Il serait temps de voir dans la classe un lieu de communication authentique au même titre que tous les autres. Un certain

nombre de situations peuvent s'y produire, qu'il conviendrait d'exploiter pédagogiquement, mais en s'y comportant comme dans n'importe quelles autres de la "vie réelle". Car c'est justement lorsqu'on veut y introduire une réalité qui n'est pas la sienne qu'on y crée une situation artificielle. En utilisant les nombreux événements qui surgissent spontanément dans une classe, en en inventant éventuellement d'autres, on fera enfin de la classe un lieu normal où apprendre à communiquer équivaut à communiquer.

3) Le concept de compétence de communication a eu au moins le mérite, en didactique des langues, de cristalliser autour de lui toutes nos velléités à dépasser le modèle d'apprentissage strictement behavioriste/structuraliste. Il a aussi poussé certains à revoir de plus près la distinction établie par Chomsky entre compétence et performance et à la nuancer sinon à la rejeter. "It (linguistics) is concerned rather with the description of speech acts, or texts, since only through the study of language in use are all the functions of language, and therefore all components of meaning, brought into focus. Here we shall not need to draw a distinction between an idealized knowledge of a language and its actualized use: between "the code" and "the use of the code", or between "competence" and "performance". Such a dichotomy runs the risk of being either unnecessary or misleading: unnecessary if it is just another name for the distinction between what we have been able to describe in the grammar and what we have not, and misleading in any other interpretation." (Halliday, M. A. K., 1970)

Sans prendre parti ni entrer dans des querelles d'écoles, puisque le concept est largement utilisé aussi bien au niveau du slogan ou des intentions pédagogiques que de celui de la réflexion didactique, on ne peut s'empêcher de se poser quelques questions, comme par exemple:

- La compétence de communication signifie la connaissance implicite ou explicite et la maîtrise des règles de fonctionnement de la communication entre êtres humains. Quelles sont ces règles? Ou plutôt, quelle forme leur donner? Peut-on les enseigner?
- Sans imaginer des cas extrêmes théoriques et en restant dans le domaine des langues naturelles, peut-on se représenter un individu possédant une compétence linguistique sans compétence de communication, ou vice versa, une compétence de communication sans compétence linguistique?
- Est-ce que la distinction entre compétence et performance n'implique pas qu'il faille apprendre ou acquérir la première pour être capable de la seconde?

- Peut-on enseigner, apprendre ou acquérir des règles de compétence linguistique et de communication sans les pratiquer, c'est-à-dire sans passer en même temps par la performance linguistique et de communication?
- Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, est-ce que les règles de compétence de communication que possède déjà un apprenant en communiquant dans sa langue maternelle sont les mêmes que celles qu'il va devoir posséder pour communiquer dans la langue étrangère? Quels sont les rapports entre les deux types de règles? Analogie, identité, différence?
- Est-ce qu'il existe aussi des règles d'emploi des règles de compétence linguistique ou de communication, c'est-à-dire, des règles de performance. Quelle forme peut-on leur donner? Est-ce qu'on peut les enseigner?
- Si la compétence implique apprentissage ou acquisition, est-ce qu'il en va de même pour la performance? Y a-t-il des différences entre l'apprentissage ou l'acquisition de l'une et de l'autre? Lesquelles?
- Est-ce que les règles de compétence sont fixes, statiques ou peuvent-elles être modifiées par la performance?

On pourrait continuer ainsi pendant longtemps. Force nous est de constater que si la distinction entre compétence et performance a été utile à Chomsky pour évacuer toute une série de problèmes gênants pour l'élaboration d'une théorie générale du langage, elle n'en a, par contre, résolu aucun dans notre domaine.

4) Les travaux de Wilkins, D. (1973; 1976) ont rendu les termes "d'approches notionnelles et fonctionnelles" très populaires. S'ils ont eu le retentissement que l'on connaît, c'est parce qu'ils correspondaient à une demande de plus en plus pressante de remplacer les contenus d'apprentissage basés soit sur des grammaires de type traditionnel, soit sur des progressions de type structuraliste par quelque chose d'autre. En essayant de partir des fonctions qu'une langue remplit dans la communication entre être humains et des notions fondamentales qu'elle véhicule, on parvient à donner à l'apprentissage une dimension plus large et plus profonde. Mais bien des recherches sont encore nécessaires dans ce domaine, notamment pour mieux préciser les liens existant entre les fonctions, les notions et leurs réalisations linguistiques, afin d'élaborer des grammaires plus détaillées et cohérentes. La théorie linguistique des actes de langage a également permis d'enrichir nos cadres de référence pour déterminer des contenus d'apprentis-

sage. Mais nous n'en sommes qu'au début de son exploitation à des fins didactiques, car l'on s'est contenté, en général, d'établir des listes d'actes de parole avec leurs réalisations linguistiques possibles (le meilleur exemple étant celle de Martins-Baltar, M. (1976) pour le français), simplifiant de façon peut-être abusive une théorie très riche, complexe, difficile qui est en plein développement. En mettant en évidence l'aspect pragmatique de la langue, en décrivant avec minutie les conditions de réalisation d'actes, en essayant de rendre compte des phénomènes de communication par l'intérieur des systèmes, la théorie des actes de langage ainsi que la pragmalinguistique sont certainement les modes de description théoriques qui pourraient le mieux satisfaire à nos besoins. Malheureusement, la notion d'actes de parole recouvre, actuellement, en didactique des langues, n'importe quoi et nous sommes encore loin d'y voir un peu plus clair.

- 6) Mais quelles que soient les approches ou théories linguistiques auxquelles on peut se référer, on constate qu'on a beaucoup de peine à passer du niveau de la phrase ou de l'énoncé isolé à celui du discours ou du texte, dont on ne connaît que très mal les règles de fonctionnement. C'est pourtant à ce niveau qu'il faudrait intervenir si l'on veut véritablement enseigner et apprendre à communiquer. Comme l'a bien montré Gardin, J. C. (1974), il n'y a que des discours uniques et particuliers, et c'est d'eux qu'il faut partir pour mettre en place des procédures de description adaptées à chaque cas spécifique. Pourtant les recherches linguistiques dans ce domaine tentent toujours d'élaborer vainement des théories et pratiques générales illusoires. Bien que la nécessité de prendre les discours comme unités de description des contenus d'enseignement et d'apprentissage s'impose de plus en plus impérativement, on ne voit pas bien comment procéder.
- 7) Vouloir enseigner et apprendre une langue étrangère dans un contexte de communication pose, on l'aura constaté, une quantité de problèmes sans solutions véritablement satisfaisantes. Tout est trop complexe, tant sur le plan des contenus que des démarches. Puisqu'il faut de toute façon réduire cette complexité, l'enseignement/apprentissage n'est réalisable qu'à ce prix, quels types de réduction sont acceptables? Notre tâche consistera essentiellement à les chercher, les essayer, les inventer, les imaginer à partir des incertitudes scientifiques.

3. Points d'arrivée utopiques

S'il faut assumer l'inconfort de partir, pour la conception de matériels pédagogiques, de points incertains et mouvants, il ne faut pas hésiter à se

fixer, dans un premier temps, des points d'arrivée élevés même si l'on sait qu'ils sont utopiques et hors d'atteinte. Les contraintes matérielles, de temps, institutionnelles, nos incertitudes, notre manque d'imagination, nos limites, les conditions mêmes de l'enseignement/apprentissage, les résistances de toute nature au changement se chargeront toujours de nous ramener à la réalité. Dans la perspective où j'essaie de me situer actuellement, l'utopie serait de disposer de matériels qui ne soient pas uniquement pédagogiques, c'est-à-dire qui imposent à l'enseignant des moyens d'enseigner, laissant le soin à l'apprenant de se débrouiller pour apprendre, mais aussi et surtout heuristiques, c'est-à-dire qui permettent à l'un et à l'autre de découvrir et de décider en commun comment ils vont apprendre et enseigner.

Je me fixerai ainsi les points d'arrivée suivants, tout en étant conscient que je ne parviendrai peut-être pas à les atteindre et en ne sachant pas encore très bien comment je pourrai les atteindre:

A. Les instruments heuristiques

Si l'on veut qu'apprenant et enseignant aient un projet commun à construire, il ne faut pas seulement leur en donner les moyens, mais aussi les habituer à les utiliser. C'est au niveau du groupe-classe que je pourrai le mieux intervenir de sorte que je serai amené à intégrer au matériel même des instruments de découverte et de prise de décisions que j'appellerai heuristiques. Bien que je n'aie encore une idée que très vague de la forme qu'ils pourraient prendre, j'aimerais parvenir à mettre au point les instruments suivants (je resterai sur un plan très général, laissant de côté tous les aspects particuliers des réalisations et utilisations différentes en fonction des caractéristiques des divers types d'apprenants et de situations pédagogiques — enfants, adolescents, adultes, groupes homogènes ou hétérogènes, cours intensifs ou extensifs, etc.):

1) La prise de conscience des ressources

Au lieu de subir les conditions d'enseignement/apprentissage, apprenants et enseignant auraient avantage à les reconnaître de façon plus explicite que ce n'est généralement le cas, afin, premièrement, d'être mieux à même d'en tirer tout le parti et, deuxièmement, de savoir, en connaissance de cause si elles ne sont pas satisfaisantes, ce qui peut-être changé et ce qui ne le peut pas. On retiendra surtout deux aspects des ressources:

- les éléments matériels (temps, environnement, finances, auxiliaires techniques, matériels à disposition, etc.)

- les éléments humains (niveau de connaissance, nombre, identité, personnalité, etc.)

Les premiers pourraient être repérés par des tableaux ou des grilles que l'on remplirait en commun, les seconds pourraient être plus ou moins explicités par des tests de diagnostic, de connaissance, de personnalité. Insistons sur le fait que cette prise de conscience ne se veut en aucun cas scientifique et qu'elle peut être faite avec des instruments très simples. Le but recherché est que le groupe-classe réfléchisse un peu sur ses conditions de travail et fasse périodiquement le point (ceci est essentiel: ces différents exercices heuristiques ne doivent pas être pratiqués une seule fois, au début, par exemple, mais répétés tout au long de l'apprentissage et compliqués au fur et à mesure du développement des connaissances et des savoir-faire).

2) La définition et la négociation des objectifs

Un autre type de réflexion pourrait être encouragé et développé, celui sur les objectifs, pour lequel différents moyens pourraient être utilisés. Par exemple: demander à la fin d'une unité, par un questionnaire à réponses fermées, ce que les apprenants estiment avoir appris (les questions étant une formulation d'objectifs); faire de même avec un questionnaire ouvert (les réponses devenant alors la formulation d'objectifs); présenter une liste où un même objectif est défini en des termes différents (grammaticaux, fonctionnels, d'actes de langage, de savoir-faire, de connaissance, etc.) et discuter les possibilités; faire découvrir et formuler l'objectif d'une unité, d'une leçon, d'une activité particulière; établir des listes de verbes d'action pouvant servir à la définition d'objectifs dans différents domaines de l'apprentissage d'une langue, etc. Il y a toute une gamme d'exercices écrits ou oraux à développer qui, petit à petit, feront découvrir, plus ou moins directement, pourquoi il peut être utile de savoir formuler des objectifs, que cela soit pour n'importe quel type d'actions humaines. On apprendra ainsi aussi à choisir, à justifier son choix, à se concerter, à négocier. De nouveau, il ne s'agit pas de faire de ce travail une recherche systématique et ennuyeuse, mais modestement, de temps en temps, de prendre ce sujet comme prétexte à des activités diverses qui, tout en faisant apprendre la langue, en révèlent quelques aspects.

3) l'évaluation

Les techniques d'évaluation allant du test objectif aux procédures plus subjectives d'auto-évaluation seront intégrées au matériel et serviront à

- faire prendre conscience à l'apprenant de ce qu'il a appris par rapport à un objectif ou à une activité

- lui faire estimer affectivement ou intellectuellement un contenu ou une démarche.

Considérées et traitées non pas comme des moyens de contrôle mais comme des activités d'apprentissage au même titre que toutes les autres, elles offriront une nouvelle occasion de découvrir comment on apprend ou n'apprend pas une langue tout en l'apprenant.

4) Le choix des activités et stratégies d'apprentissage

Afin de rendre les apprenants toujours plus autonomes et capables de prendre en charge leur apprentissage, il importe qu'ils apprennent à reconnaître quelles sont les activités qu'ils ont faites et quelles stratégies ils utilisent. On pourrait, par exemple, faire, périodiquement, le recensement de celles mises en oeuvre par le matériel et, par des procédures d'évaluation, estimer leur rentabilité et leur succès. On pourrait aussi proposer pour certains types d'activités différentes stratégies de réalisation que l'on évaluerait et discuterait. On établirait ainsi progressivement des tableaux critiques dans lesquels les apprenants choisiraient les activités et stratégies qui leur paraissent le mieux convenir à tel ou tel type d'objectif ou de contenu. Que peut faire un apprenant seul avec son matériel? Quand l'intervention de l'enseignant est-elle indispensable? Que peut faire un petit groupe seul et sans matériel? etc. Quelle est la part de la mémorisation, de l'induction, de la déduction, de la traduction, de l'association, de la transposition, de l'essai et erreur dans la réalisation des activités? La prise en compte dans ces tableaux critiques de facteurs de plus en plus différenciés qui auront été découverts par les apprenants eux-mêmes leur permettra, un peu, d'apprendre à apprendre.

B. Les objets de découverte

On pourrait croire que ces instruments heuristiques formeront le corps des matériels pédagogiques. Il n'en est évidemment rien. Ils serviront en fait à découvrir, traiter, choisir, construire différents objets par rapport à la communication et à la langue comme système de communication.

1) La communication

Sans entrer dans le détail de tout ce qu'il faudrait prendre en considération pour rendre compte de ce phénomène complexe, je distinguerai deux types de communication:

- celle que l'on découvre et pratique à partir d'un modèle extérieur et qui sera représentée dans le matériel uniquement par des documents authentiques écrits et sonores illustrant les exemples les plus divers de communication, tant du point de vue des contenus que des genres
- celle que l'on découvre et pratique à l'intérieur du groupe-classe à partir des événements qui surgissent spontanément ou que l'on créera de toute pièce.

Pour les deux types, des grilles de repérage aideront à identifier de façon toujours plus complète les composantes des situations ou événements de communication ainsi qu'à en inventer.

2) Le système

La découverte et la pratique du système linguistique en tant que tel pourrait se faire à partir d'objets divers, tels que

- des séquences d'actes de langage qui seraient illustrées par des textes construits de façon ad hoc
- des tableaux récapitulatifs qui présenteraient le fonctionnement morphologique et morphosyntaxique de la langue
- des textes divers à partir desquels les apprenants bâtiraient leur propre grammaire en découvrant certaines règles de fonctionnement.

Les matériels pédagogiques et/ou heuristiques seraient ainsi constitués de trois types d'objets

- les objets illustrant la communication
- les objets illustrant le système
- les instruments heuristiques

qui correspondraient à trois types de progression

- la progression communicative
- la progression linguistique
- la progression heuristique

toutes trois, dans l'utopie, se combinant dans des spirales harmonieuses.

Ni oeuvre scientifique, ni oeuvre d'art, un matériel pédagogique et/ou heuristique m'apparaît comme un puzzle dont on fournit aux enseignants et apprenants les éléments disparates. Certains de ceux-ci peuvent être utilisés tels quels, le contour d'autres doit être modifié parce que pas adapté, d'autres, enfin, manquent et doivent être inventés et fabriqués de toute pièce. L'enseignement/apprentissage consistera à assembler ces éléments en un tout cohérent et qui ait un sens.

Bibliographie

- Chareaudeau, P. (1973): "Réflexion pour une typologie des discours", *Etudes de linguistique appliquée* 11, 22-37.
- Coste, D. (1975): "La méthodologie de l'enseignement des langues maternelle et seconde: état de la question", *Etudes de linguistique appliquée* 18, 5-21.
- Coste, D. (1975): "Quelle recentration sur quel apprenant?" Communication présentée au Colloque de linguistique appliquée de Berne, 31 mai - 3 juin 1978.
- Coste, D. (1978): "Quelques remarques sur la notion de situation en linguistique appliquée à la didactique des langues", S. P. Corder, E. Roulet (eds.): *Applied Linguistics as an Integrative Discipline, Studies in Second Language Acquisition* 2. Bloomington, Indiana University Linguistics Club, 117-128.
- Freudenstein, R. (1978): „Vom Sinn und Unsinn der Sprechakte“, *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 2, 129.
- Galisson, R. (1977): „... S. O. S. ... Didactique des langues étrangères en danger ... intendance ne suit plus ... S. O. S. ...“, *Etudes de linguistique appliquée* 27, 78-98.
- Gardin, J. C. (1974): *Les analyses de discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Halliday, M. K. A. (1970): "Language Structure and Language Functions", J. Lyons (ed.): *New Horizons in Linguistics*, Harmondsworth, Penguin Books, 140-165.
- Martins-Baltar, M. (1976): „Actes de parole“, D. Coste et al.: *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 83-224.
- Papo, E., V. Ferenczi (1976): "Les composantes d'une situation de communication en face à face et le fonctionnement du langage. Un exemple: la poste", D. Coste et al.: *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 21-33.
- Richterich, R., J. L. Chancereau (1977): *L'identification des besoins des adultes apprenants une langue étrangère*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Roulet E. (1976): "L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés", *Etudes de linguistique appliquée* 21, 43-80.
- Widdowson, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1973): "Contenu linguistique et situationnel du tronc commun d'un système d'unités capitalisables", *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 136-154.
- Wilkins, D. (1976): *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.

Commentaire de G. Merkt, Centre de linguistique appliquée, Université de Neuchâtel

Un terme qui revient avec une fréquence élevée dans le document de M. Richterich est celui d'utopie. C'est à dessein sans doute que M. Richterich a choisi de situer son discours hors des contingences du quotidien et du réel pour le situer au niveau des idées, pour nous proposer un modèle non entaché par les vices de la pratique quotidienne. Les projets utopistes sont éminemment respectables, car c'est d'eux que découle

le changement, c'est d'eux que se nourrit la réflexion qui favorise l'explosion du progrès. Heinz Piontek dit quelque part à son propos: "Sie stimuliert die Skepsis des Lesers; sie reisst ihn aus seinen Gewohnheiten, sie öffnet ihm die Augen." M. Richterich se propose sans doute de nous ouvrir les yeux sur un paysage pédagogique nouveau.

Cependant, à y regarder de près, on découvre dans les pages qui sont proposées à notre lecture une analyse pessimiste de la situation dans l'enseignement des langues plutôt qu'un projet généreux et novateur. En effet, dans la très substantielle deuxième partie, sous-titrée "points de départ en dérive", on nous propose un inventaire détaillé de toutes les innovations en matière de psychologie de l'apprentissage, en matière de linguistique et de linguistique appliquée, pour arriver à la conclusion que "tout est trop complexe, tant sur le plan des contenus que des démarches", que "vouloir enseigner et apprendre une langue étrangère pose une quantité de problèmes sans solutions véritablement satisfaisantes".

La curiosité du lecteur est dès lors piquée à l'annonce de la troisième partie, intitulée "points d'arrivées utopiques", et qui nous promet d'inventer et d'imaginer des solutions "à partir des incertitudes scientifiques". On s'attend à ce que ce soient les procédés heuristiques qui constituent l'originalité de ce projet.

Or, là encore, le lecteur est surpris de découvrir une conception somme toute restreinte de l'action heuristique. En effet, si j'ai bien compris le modèle qui nous est proposé, l'heuristique consiste essentiellement en une découverte des instruments et des stratégies permettant d'atteindre des objectifs de l'enseignement des langues, ces objectifs étant eux-mêmes définis au terme d'une négociation commune entre les enseignés et les enseignants.

Il me semble que ce modèle repose sur une vision discutable des relations entre l'enseignant et l'apprenant. J'ai de la peine à admettre qu'il puisse y avoir une découverte en commun des stratégies d'apprentissage et une négociation permanente des objectifs de l'enseignement.

Les stratégies d'apprentissage sont, à mon avis, purement individuelles, chaque apprenant devant développer celles qui conviennent le mieux à son tempérament, ainsi qu'à l'objet de l'apprentissage. C'est ainsi, par exemple, que tel individu devra, pour assimiler une matière lexicale nouvelle avec un maximum d'efficacité, écrire les mots inconnus; tel autre devra se les réciter à haute voix. Je ne vois pas en quoi cela peut procéder d'une découverte en commun; ce qui vaut pour l'un ne vaut pas nécessairement pour l'autre.

De même la négociation commune des objectifs me paraît reposer sur une conception irréaliste des rapports entre apprenants et enseignants et

sur le rôle qu'une méthode est appelée à jouer dans l'enseignement des langues. Qu'on le veuille ou non, l'enseignant détient le savoir. En particulier, il possède la compétence linguistique, il maîtrise les techniques d'enseignement, il connaît les ressources des méthodes qu'il applique. L'enseigné, face à ce savoir est dans une situation d'infériorité qui rend stérile toute négociation. Certes, il apporte sa motivation, son aptitude à apprendre; il a une conscience vague des objectifs lointains de son apprentissage (par exemple savoir communiquer dans la langue étrangère, ou pouvoir consommer les médias, ou encore découvrir à travers les textes une autre culture). Mais sur les moyens d'y parvenir, il n'est pas en mesure de "participer", de s'exprimer en partenaire égal et de conduire valablement une négociation. D'ailleurs, en choisissant de s'inscrire à un cours de langue, l'apprenant s'en remet, pour tout ce qui concerne l'action pédagogique, par choix délibéré, aux enseignants du cours, et en ce qui concerne l'organisation de la matière aux auteurs responsables de la méthode. On a trop tendance à oublier que la construction d'une méthode d'enseignement des langues implique de la part des auteurs une somme considérable de réflexions sur le choix et la présentation progressive de la matière, sur les techniques d'apprentissage, sur l'engagement des instruments techniques. La création d'une méthode implique en outre la connaissance des théories scientifiques dans le domaine de la pédagogie, de la psychologie, de la linguistique, qui sont propres à assurer un maximum d'efficacité. On peut dès lors affirmer que toute méthode est, compte tenu de l'état des connaissances scientifiques et de la compétence des auteurs, la meilleure des méthodes possibles, bien meilleure en tous les cas que la situation de table rase, de découverte et de négociation permanente que je crois déceler dans le modèle de M. Richterich.

Je ne peux m'empêcher de songer à l'inventeur de Peter Bichsel, que je me permettrai d'évoquer ici, en terre soleuroise, où Bichsel a élu domicile. Ce personnage a choisi de vivre entièrement retiré du monde, consacrant tout son temps et son énergie à inventer un appareil qui permette de voir ce qui se passe au loin. Après de longues années de recherche, ses efforts sont enfin couronnés de succès et alors il descend en ville pour montrer ses plans. Il ne rencontre qu'indifférence et sarcasmes, car la TV qu'il a si patiemment inventée existe déjà depuis longtemps. Pourquoi s'efforcerait-on, dans un cours de langue de faire dévourir des objectifs et des stratégies d'apprentissage qui eux aussi, existent depuis longtemps dans la méthode. Il y a un rapport temps/efficacité qu'il faut respecter aussi dans l'enseignement des langues. Les apprenants qui choisissent de s'inscrire à un cours de langue doivent pouvoir faire l'économie des réflexions sur les instruments et les objectifs, pour concentrer leur action sur l'apprentissage à proprement parler. Certes, les apprenants doivent être informés du bien-

fondé des démarches pédagogiques auxquelles on les soumet. Mais la communication ne doit pas se limiter à la situation de controverse à propos des objectifs et des stratégies, toute naturelle qu'elle puisse être.

A propos de communication, M. Richterich laisse entendre que seule l'interaction authentique et vécue comme telle par les partenaires eux-mêmes, mérite d'être pratiquée en classe. C'est une des raisons pour lesquelles il recommande tout particulièrement la pratique de la négociation. Je crois pour ma part qu'on ne doit pas se limiter en salle de classe aux seules interactions authentiques, mais qu'on doit y exercer au contraire une gamme aussi variée que possible de situations de communication, même si, par la force des choses, cette communication demeure simulée et fictive. Il faut admettre, et faire admettre par les apprenants que dans le cadre de la classe seul un très faible pourcentage d'intercommunication peut être vraiment naturel et authentique. Cela ne signifie évidemment pas qu'il faille renoncer aux documents authentiques, que la méthode se doit de fournir en abondance.

Quant à l'heuristique, dont on a de la peine à trouver une définition précise dans le texte de M. Richterich, je la concevais volontiers tout simplement au sens du dictionnaire comme une méthode "consistant à faire découvrir à l'élève ce qu'on veut lui enseigner". Cette recette-là, je suis d'avis qu'il faut l'appliquer aussi souvent que possible, tant il est vrai qu'il faut stimuler l'imagination et la créativité des apprenants par tous les moyens. A propos de ces moyens, il faut bien avouer que nous ignorons encore largement comment ils agissent. Souvent il déploient leurs effets à notre insu. Qu'il me soit permis de citer à ce propos une expérience déroutante que j'ai faite récemment. J'ai eu l'occasion d'assister à une leçon tout à fait maladroite d'un stagiaire. C'était un exemple parfait de ce qu'il ne faut surtout pas faire: leçon mal structurée, explications embrouillées, contradictoires, exemples erronés, bref, le genre de leçon qu'on aimerait interrompre pour couper court au gâchis. Le résultat en a été que les élèves non seulement ont compris parfaitement les mécanismes grammaticaux qui leur étaient si piteusement démontrés, mais encore ils les ont bien mieux conservés en mémoire. Il s'agit là sans doute d'un phénomène à mettre au compte de l'heuristique "involontaire". En effet, les élèves ont été contraints de mettre de l'ordre dans les explications qu'ils ont reçues, de restructurer eux-mêmes toutes les régularités grammaticales. La part d'activité personnelle en a été augmentée; alors que l'explication limpide qu'ils reçoivent d'habitude ne suscitait pas d'autre réaction que "Ah, ce n'est donc pas plus difficile que cela!" sans que la découverte s'accompagne d'une assimilation en profondeur.

"L'imagination au pouvoir". C'est le titre de la première partie du document de M. Richterich. Je ne peux que me rallier à cette injonction,

même si le commentaire que j'en fais découler, comme on vient de le voir, ne rejoint pas entièrement les vues développées dans le papier de M. Richterich.