

Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA
Band: - (1995)
Heft: 61: Psychologie des discours et didactique des textes

Buchbesprechung

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 06.10.2024

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

Von FLÜE-FLECK, Hanspeter (1994): **Deutschunterricht in der Westschweiz**. Geschichte - Lehrwerke - Perspektiven. Aarau/Frankfurt am Main/Salzburg, Verlag Sauerländer, Reihe Sprachlandschaft Band 15, 352 S.

Ein hilfreiches Buch zur rechten Zeit - selten wird eine Dissertation zum Zeitpunkt ihrer Buchveröffentlichung noch einen solchen Aktualitätsgrad besitzen wie diese. Das ist zweifellos ein Verdienst des Autors; es ist leider allerdings auch das traurige "Verdienst" einer kantonalen Schulpolitik, die so hemmungslos ihre Freiräume nutzt, dass sie nach dreissig Jahren Bemühungen auch nicht den Ansatz einer westschweizer Koordinierung zuwege gebracht hat. Von Flüe-Flecks Bilanz des Deutschunterrichts in der Westschweiz müsste also auf den Tischen aller westschweizer Schulpolitiker liegen, als Memorandum der Versäumnisse der Vergangenheit und im Idealfall auch als Richtschnur künftigen Handelns. Der Autor macht auch keinen Hehl daraus, dass er seine Arbeit als Beitrag zur Gestaltung des Deutschunterrichts in der Westschweiz verstanden haben möchte.

Das setzt allerdings die genaue Kenntnis der Ausgangslage voraus. Und so holt der Autor weit aus, verzeichnet - getrennt für jeden Kanton - die historische Entwicklung des Schulwesens überhaupt, von den ersten Schulgründungen bis zur Gegenwart, und skizziert vor diesem Hintergrund die Anfänge des Deutschunterrichts, soweit die in offenbar mühsamer Sammelarbeit zusammengetragene Dokumentation dies zulässt. Der an der Aktualität des Deutschunterrichts interessierte Leser wird diese ersten hundert Seiten eher diagonal lesen, wird allerdings - je nach Temperament schmunzelnd, kopfschüttelnd oder wütend - bei jenen Passagen innehalten, in denen von Flüe-Fleck über frühe Schalexperimente mit dem Deutschen berichtet, die es in ihrer Modernität mit unseren kühnsten Fremdsprachenprojekten aufnehmen können (und eben doch nicht Schulgeschichte gemacht haben): so etwa jene Schule der deutschen reformierten Kirche im Kanton Genf, in der französischsprachige Kinder dem Unterricht auf Deutsch folgten - also Immersionsunterricht *avant la lettre* - oder, ebenfalls in Genf, jene "*école de petits enfants*", eingerichtet von der Lutherischen Kirche, in der Kinder ab vier Jahren "*durch den Gebrauch und durch das Gedächtnis*" mit der deutschen Sprache vertraut gemacht wurden... Müssen im Vergleich dazu die Auseinandersetzungen um das doch so viel vorsichtigere

"Frühdeutsch" nicht geradezu als Nachhutsgefechte erscheinen? Freilich - auch dies nicht überraschend - kamen diese Vorstösse von Privatschulen; und ebensowenig überrascht es uns, dass - obwohl "*die Ergebnisse des Unterrichts offenbar ausgezeichnet (waren)*" - sie keinen Eingang ins öffentliche Schulwesen gefunden haben. Bis heute nicht.

Die letzten 20 Seiten des historischen Überblicks sollte man allerdings nicht überschlagen, denn hier informiert der Autor über die Entwicklung des westschweizer Deutschunterrichts im 20. Jahrhundert und damit über Fakten, die unmittelbar zur Vorgeschichte der gegenwärtigen Situation gehören. Mit der detaillierten Schilderung des Trauerspiels der "*coodination romande*"- den Versuchen der westschweizer Kantone seit Beginn der sechziger Jahre, im Deutschunterricht einen gemeinsamen Kurs mit gemeinsamen Lehrwerken zu steuern - ist dann vollends der Aktualitätsbezug hergestellt. In bewundernswert sachlichem Ton, wie er einer Dissertation angemessen ist, verzeichnet der Autor die Anläufe, die Rückschläge, die erneuten Initiativen, das Ausscheren einmal dieses, dann jenes Kantons, die vertanen Chancen, das Einberufen immer neuer Kommissionen, die erneuten Anläufe, das erneute Scheitern - all dies, um schliesslich, nach über zwanzig Jahren Bemühungen, wieder am Ausgangspunkt zu landen. Immerhin sind diese zwanzig Jahre fruchtbar gewesen in der Erfindung klangreicher Namen für Kommissionen, Unterkommissionen und Arbeitsgruppen; und wer noch Zweifel über die Auflösung von Sigeln wie etwa COROME, CICRCE (I, II UND III!), CS I UND II, SPR, CARESP, COREA oder CORIDAL haben sollte, findet bei von Flüe-Fleck alle gewünschte Aufklärung. Wie viel guter Wille, fachliche Kompetenz und Einsatzbereitschaft ist da an einer (wohl doch falschverstandenen) kantonalen schulpolitischen Autonomie aufgerieben worden!

Damit ist der Leser hinreichend vorbereitet für den zweiten, den Hauptteil des Buches, in dem die sieben Lehrwerke vorgestellt werden, die in den vergangenen drei Jahrzehnten die Pfeiler des westschweizer Deutschunterrichts gewesen sind (zum Teil auch noch heute sind). Auf 146 Seiten ziehen sie am Leser vorüber, die Werke für die Primarschule "*Sing' und spiele mit*" und der "*Cours romand*", die altbekannten "*Wir sprechen deutsch*" und "*Vorwärts International*" der Sekundarstufe I und ihre neueren Konkurrenten "*Unterwegs*"

Deutsch und *Deutsch konkret* (letzteres allerdings nur im Kanton Neuenburg eingesetzt), dazuhin und abschliessend der auf Sekundarstufe 2 eingesetzte *Cours moyen de langue allemande*. Sie werden allesamt analysiert nach dem "Mannheimer Kriterienraster", das - auch in der leicht modifizierten Form des Autors - immer noch 16 Kriterien umfasst, etwa *Lernziele und Methoden*, *sprachdidaktische Konzeption*, *Deutsch* (gemeint sind die Angemessenheit und die Gebräuchlichkeit), *Grammatik* (Darstellung und zugrundeliegende Theorie), *Motivierung der Lernenden* oder *Landeskunde*.

Um es gleich zu sagen: keines dieser Werke - ausgenommen *Deutsch konkret* - vermag vor dem strengen Urteil des Autors zu bestehen; an einem der Kriterien scheitert jedes- sei es an der Qualität des Deutschen (*Sing' und spiele mit*), an der sprachdidaktischen Konzeption (*Cours Romand*) oder an der Darstellung der Grammatik (*Unterwegs Deutsch*). Dabei trägt von Flüe-Fleck auch durchaus der Entstehungszeit der verschiedenen Werke Rechnung, die ja - wie zum Beispiel *Wir sprechen Deutsch* oder auch *Vorwärts* - auf das für Lehrwerke durchaus ehrwürdige Alter von zwei bis drei Jahrzehnten zurückblicken können. Mögen sie auch zur Zeit ihrer Erstauflage ihre Verdienste gehabt haben - vor allem *Vorwärts* wird sogar das Lob zuteil, seinerzeit ein *gelungenes Lehrwerk* gewesen zu sein - so haben sie inzwischen eben doch Patina angesetzt, ablesbar am Wortschatz, an der sprachdidaktischen Konzeption und an der landeskundlichen Information. Die Sympathie des Autors gehört eindeutig - es wurde schon angedeutet - dem der Kommunikativen Methode verschriebenen *Deutsch konkret*, so dass man nur bedauern kann, dass just dieses Werk ein so schmales Echo in der Westschweiz gefunden hat. Positiv wird auch der *Cours moyen* gewertet, der allerdings aus dem Rahmen der anderen sechs Lehrwerke herausfällt, handelt es sich doch nicht um ein integriertes, unterrichtsbegleitendes Lehrwerk, sondern um eine Übungsgrammatik für die Sekundarstufe II. Dass dieser *Cours* auf knapperem Raum besprochen wird als die anderen Lehrwerke - die jeweils auf 20, meist 30 Seiten abgehandelt werden - , ist begreiflich. Bedauerlich ist hingegen, dass sich auch *Vorwärts* mit neun Seiten begnügen muss. Gewiss, zu *Vorwärts* liegt das Mannheimer Gutachten vor, das von Flüe-Fleck knapp resümiert; wer es genauer wissen möchte, braucht sich nur jenes Gutachten im Wortlaut zu verschaffen, gewiss - nur werden sich wohl die wenigsten dieser Mühe

unterziehen wollen und hätten sich doch gerade bei diesem Werk, bei dessen Einführung die Wellen der Empörung und der Begeisterung so hoch geschlagen hatten, eine ebenso ausführliche Behandlung wie bei seinem Gegenspieler "WSD" gewünscht.

Im letzten, "*Perspektiven*" betitelten Teil stellt von Flüe-Fleck zunächst die Divergenzen innerhalb der westschweizerischen Schulsysteme und der Deutschstundendotationen zusammen, gewissermassen als Dokumentation für die schwierige Ausgangslage, mit der sich alle Pläne einer westschweizer Koordination konfrontiert sehen. Und die letzten 20 Seiten widmet er den praktischen schulpolitischen Konsequenzen, die aus der verfahrenen Situation des Deutschunterrichts in der Westschweiz vernünftigerweise gezogen werden müssten. Da müsste, ausgehend von der spezifischen Sprachsituation der Schweiz, an erster Stelle ein "Westschweizer DaF-Konzept" erarbeitet werden, in dem auch zumindest ein rudimentäres Hörverstehen des Dialektes einen Platz finden müsste. Da wäre für eine Gleichbehandlung des Deutschunterrichts auf Primar- und Sekundar-I-Stufe in allen westschweizer Kantonen zu sorgen. Aufbauend darauf liessen sich Unterrichts- und Lerninhalte formulieren, die dann - gestützt auf die Methoden des kommunikativen Unterrichts - Eingang in ein gemeinsames westschweizer Lehrwerk finden könnten, das dann endlich einen kohärenten Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I gewährleisten würde. Dies wäre nach Flüe-Fleck die beste Lösung - mittelfristig. Langfristig dagegen käme wohl auch die Schweiz nicht um den Immersionsunterricht herum.

Dem vermag die Rezensentin nichts entgegenzuhalten. Und sie stimmt auch vorbehaltlos dem Appel zu, mit dem von Flüe-Fleck sein Opus beschliesst: nämlich "*die Chancen zur Realisierung einer guten Lösung zu nutzen und diese Gelegenheit nicht wie vor zwanzig Jahren zur Utopie verkommen zu lassen*". Ihr Wort in Gottes Ohr, möchte man dem Autor zurufen ...

Freilich sei abschliessend noch angemerkt, dass mit dem Titel "*Deutschunterricht in der Schweiz*" trotz der einleitenden Abgrenzungen des Autors wohl doch etwas falsche Erwartungen geweckt werden. Denn Deutschunterricht - darin dürften sich sogar die zerstrittenen westschweizer Kantone einig sein - besteht ja wohl nicht vorrangig aus dem Lehrwerk, so gut oder schlecht es immer sein mag -

sondern zuerst aus den Menschen, die an ihm beteiligt sind: aus Schülern und Lehrern. Und an diesen Personengruppen hängt die eigentliche Problematik des Deutschunterrichts in der Westschweiz: an den negativen Einstellungen der Schüler und der entsprechend fehlenden oder schnell abgebauten Motivation, und an Lehrern, denen sehr bald die Lust vergeht - vorausgesetzt, sie war jemals vorhanden -, gegen diese Schülerunlust anzukämpfen. Sie hängt auch an einer Auffassung von Sprachunterricht und sprachlicher Leistung, die dringend einer grundsätzlichen Revision bedarf. Das Lehrwerk - ich denke, der Autor würde dem zustimmen - hat eine dienende Funktion in diesem Prozess. Ein motivierter und motivierender Lehrer vermag seine Klasse mitzureissen, mit welcher Methode, mit welchem Lehrwerk auch immer; ein lustloser Lehrer wird auch mit "Deutsch konkret" seine Schüler kaum begeistern können.

Universität de Genève
Département de langue et
littérature allemandes
CH-1211 Genève 4

Erika DIEHL

MOESCHLER, Jacques, REBOUL, Anne (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris: Seuil, 562p.

La pragmatique tend à inspirer (l'analyse conversationnelle), à s'intégrer (à la sémantique), à recouvrir (la syntaxe), à évacuer... Elle est décidément envahissante! Cette situation reflète son statut scientifiquement important mais quelque peu mal assis dans un panorama universitaire déjà complexe. Elle se pose d'une certaine manière comme avocat du diable, comme déclencheur de réflexions. Des réflexions, elle en a d'ailleurs suscité, notamment en syntaxe, en sémantique, en sociologie du langage, en linguistique de l'acquisition, en didactique des langues étrangères. Mais s'agit-il d'une discipline scientifique à part entière ou d'un "simple" partenaire scientifique? L'ouvrage de Moeschler/Reboul revendique indubitablement le premier statut, à travers un parcours riche et documenté nourrissant entre autres une réflexion sur les rapports entre la pragmatique et les disciplines ou les approches connexes.

Le *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique* semble réaliser deux actes: un acte d'information et un acte de défense/plaidoyer. Je me propose d'organiser mes observations autour de ces deux actes.

1. Un ouvrage qui informe:

La tâche première d'un dictionnaire encyclopédique consiste à véhiculer des informations glanées dans un cercle aussi large que possible et restituées de manière synthétique et ordonnée. Jacques Moeschler et Anne Reboul ont fait un effort considérable dans ce sens-là. Ils couvrent un champ relativement vaste et font bénéficier le lecteur de leurs grandes compétences, en partie complémentaires. Ils nous emmènent ainsi dans des domaines aussi divers que les actes de langage, les connecteurs, les lois de discours, les implicatures, l'argumentation, la polyphonie, la métaphore, la fiction, l'analyse du discours et j'en passe. Ils proposent une progression thématique cohérente qui part des paradigmes dominants pour ensuite aborder des discussions plus particulières. Cette progression est d'ailleurs soigneusement expliquée dans l'avant-propos, qui donne de précieuses clés de lecture. En parlant de la genèse de l'entreprise, les auteurs y soulignent par exemple le côté "programme de recherche" de l'ouvrage. Cet aspect guide de manière très intéressante la discussion sur des terrains à bâtir en quête de propriétaires. Bien qu'il échappe à l'esprit premier d'une encyclopédie, il ancre souvent les débats

dans l'actualité des réflexions scientifiques et propose, en même temps qu'un aménagement du territoire, un certain nombre d'outils de travail. Ce livre sert donc autant sinon plus de point de départ que de point d'aboutissement, et l'écart par rapport à l'esprit encyclopédique n'en est ici que plus louable. Un autre écart réside dans le choix d'un mode de consultation non alphabétique. Ici aussi, le lecteur ne pourra qu'apprécier un agencement non aléatoire des notions, d'autant plus que la consultation alphabétique reste possible à travers un index et un glossaire très riches. Chaque niveau de structuration (chapitres, paragraphes principaux, etc.) comportant des unités relativement autonomes, l'ouvrage est conçu pour permettre aussi bien une lecture atomisée que suivie. La lecture sera en outre facilitée par un système de renvois, de *nota bene* et de rappels qui évite notamment la lourdeur des notes. Elle pourra en plus fonctionner à deux vitesses, selon une typographie qui distingue le texte principal (en corps standard) des prolongements non nécessaires à la compréhension globale (en petit corps). Il est cependant regrettable que les exemples et leurs analyses figurent systématiquement dans la deuxième catégorie, non seulement parce qu'ils servent directement la compréhension générale, mais aussi parce qu'ils devraient avoir un statut privilégié dans une démarche qui s'intéresse prioritairement à l'usage des langues. Le statut scientifique des exemples est d'ailleurs brièvement débattu dans un paragraphe de la conclusion, où l'on noie le problème de l'authenticité dans l'affirmation qu'un exemple, autant en linguistique qu'en pragmatique, est toujours construit. L'on touche ici, à mon avis, à une des limites majeures d'un ouvrage à prétention encyclopédique, comme je vais le développer à travers le deuxième acte mentionné ci-dessus.

2. Un ouvrage qui milite:

L'acte de défense/plaidoyer paraît traverser le livre du début à la fin. En effet, les auteurs présentent leur matière comme un projet à défendre. Ils se débattent d'ailleurs si bien qu'ils trahissent une certaine précarité. Je me propose d'analyser cet acte à plusieurs niveaux: les liens pragmatique/linguistique, le tri des informations et des références, le ton.

Les rapports entre pragmatique et linguistique font, à juste titre, l'objet de nombreuses réflexions dans ce dictionnaire encyclopédique. Si ces réflexions ressemblent souvent à des caricatures—les auteurs eux-mêmes l'avouent—, elles établissent des tracés peu innocents qui profitent presque toujours à la pragmatique. On a l'impression que la

pragmatique doit trouver sa légitimité dans un rapport de concurrence avec la linguistique. Le discours prend alors des airs de combat, qui semblent justifier en bonne partie la présence d'une introduction et d'une conclusion. La question de l'usage constitue certainement une des principales zones de conflit. Si les auteurs laissent à la pragmatique le soin exclusif de décrire l'usage du langage, c'est parce que, disent-ils, la linguistique le néglige. Or, il s'agit de nuancer et de distinguer plusieurs traditions linguistiques. Certaines d'entre elles, conscientes du lien intime entre structure et usage, font une place de choix à ce dernier, peut-être sous l'impulsion de la pragmatique, mais aussi de la sociologie du langage par exemple. Les frontières entre linguistique et pragmatique restent difficiles à établir, et la prise en compte de l'usage du langage ne relève certainement pas exclusivement de l'un des deux domaines.

La sélection des informations et des références, bien qu'indispensable, paraît aller dans le même sens. Au niveau linguistique, elle restreint énormément le champ en privilégiant les approches "dures", "extrêmes", probablement de façon à ménager une place plus grande et plus claire à la pragmatique. Ainsi, le générativisme devient une figure emblématique de la linguistique et alimente par exemple le débat autour de l'usage. Au niveau pragmatique, le choix des références donne une priorité peut-être trop écrasante à certaines options (Sperber et Wilson par exemple) et fait de cet ouvrage une encyclopédie plus dans la variété des sujets abordés que dans la diversité des approches présentées. Il est évidemment difficile pour deux auteurs, aussi compétents soient-ils, de sélectionner trop généreusement des informations et des références face à l'entreprise énorme que constitue la rédaction d'un dictionnaire encyclopédique. Il auraient peut-être pu néanmoins exploiter davantage la filiation Ducrot/Todorov en faisant appel à d'autres plumes.

En ce qui concerne le ton, il recourt peu à la modalisation. Son caractère souvent entier et catégorique convient probablement à un style encyclopédique, mais le discours porte ici en bonne partie sur des recherches récentes, qu'on veut soutenir certes, mais qui ne permettent pas un recul très important. Par exemple, on énumère de façon tranchée les trois zones de rupture (théorique, méthodologique et épistémologique) entre analyse du discours et analyse conversationnelle, sans laisser la porte ouverte à d'autres divergences, attestées pourtant dans quelques travaux, peut-être mineurs (certains chercheurs voient une rupture quant à l'objet visé par les deux types d'analyses).

L'acte de défense/plaidoyer, intéressant en soi mais quelque peu surprenant dans une encyclopédie moderne, trouve son apothéose dans une conclusion en appel de fonds, placée sous l'arbitrage des sciences techniques.

Malgré les réserves à peine exprimées, le *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, dont le seul défaut est peut-être son titre, demeure un ouvrage de référence très utile pour tous les enseignants et les étudiants en sciences du langage.

Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel

Laurent GAJO

Coste, Daniel (éd.) (1994) **Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1928-1988)**. Paris, Crédif, Hatier/Didier (LAL).

Cet ouvrage réunit les communications présentées lors du colloque tenu, fin 1988, à Genève, dans le cadre du vingtième anniversaire de l'École de langue et de civilisation française. Il propose les réflexions d'une quinzaine de chercheurs et de chercheuses à l'intérieur et autour de la didactique, sur le thème guère surprenant mais néanmoins bienvenu de "Bilan et perspectives d'avenir". Sont abordés les apports à la didactique des descriptions linguistiques du discours et de la conversation (Eddy Roulet et Sophie Moirand), la naissance de ce qu'on appelle la linguistique de l'acquisition (Bernard Py), les différentes conceptions de la grammaire dans l'histoire récente de la didactique (Henri Besse), le problème de l'oral (Jean Mouchon), de la lecture (Denis Lehman), de l'enseignement de la culture (Georges Lüdi, Beat Münch, Claude Gauthier et Daniel Coste), celui de la littérature (Jean Verrier), des rapports entre littérature et linguistique (Jean-Michel Adam). On trouve également une réflexion sur la conception des programmes (René Richterich) et la formation des enseignants (Michel Dabène), considérée à juste titre par ce dernier comme le parent pauvre de la didactique.

Dans sa présentation, Daniel Coste retrace le parcours de la didactique de ses débuts universitaires (autour des années 70) à son autonomie actuelle, fondée à la fois sur un certain engagement face aux enjeux sociaux de l'acquisition/apprentissage des langues, tels qu'ils apparaissent aujourd'hui dans différents modèles: enseignement précoce, immersion partielle ou totale, tandem, etc. et sur une ouverture œcuménique face aux différentes théories qui sillonnent le champ de l'acquisition des langues secondes.

Si Coste présente la didactique comme une discipline autonome aujourd'hui, il n'en reste pas moins que le champ de l'acquisition-apprentissage des langues réunit didacticiens, linguistes et linguistes appliqués et qu'il est toujours aussi traversé par des discours qui théorisent la différenciation des tâches entre ces différents "corps de métier".

Roulet voit une première différence entre la vision obligatoirement globale du didacticien et la parcellisation nécessaire du langage

opérée par les linguistes, seule garante à ses yeux (me semble-t-il) d'une approche scientifique des langues et du langage. La spécificité de la didactique réside dans le fait qu'elle part des problèmes de terrain et tente de les traiter en se fabriquant ses outils propres. De ce point de vue là, il ne s'agit pas tant de mesurer, par exemple, les apports de l'analyse conversationnelle à la didactique mais plutôt de voir quels sont les problèmes posés par la didactique susceptibles d'être éclairés par les outils de l'analyse conversationnelle. Seule cette manière de faire garantit une approche globale.

Moirand reprend le thème de la différence entre linguistes et didacticiens, sous un autre aspect. Dans le domaine du discours, si les premiers cherchent avant tout à décrire les textes (et Moirand souligne à quel point les notions de dialogisme et de structure hiérarchique fonctionnelle ont profondément influencé leur analyse, en particulier en faisant éclater les typologies traditionnelles), les seconds, par la force des choses, cherchent à élaborer des théories qui rendent compte de la production et de la compréhension des types de discours. Ce qui d'une certaine manière rapproche la didactique de la linguistique de l'acquisition. Mais, comme le souligne Besse, même "si on parvient un jour à savoir, un peu plus qu'hypothétiquement, comment on apprend une L2 ou comment s'articulent les contraintes grammaticales à la pragmatique dans laquelle elles s'inscrivent, demeureront la question des théories informant sur ces savoirs et celle des finalités qu'on leur prête dans l'enseignement de L2" (p. 67). Autrement dit, on ne saurait assimiler la didactique à la linguistique de l'acquisition et ces trois champs (linguistique, linguistique de l'acquisition (ou linguistique appliquée) et didactique) restent et resteront, au moins en théorie, bien distincts de par leurs enjeux et tâches respectives.

1968-1988: quelles "découvertes"?

En parcourant les différents articles, on voit apparaître les faits marquants de l'empan 1968-1988. Le premier est l'avènement de l'oral. Comme le souligne Mouchon, le descriptif remplace le prescriptif et ainsi se dégage peu à peu un nouveau domaine d'étude. Que cela soit en tant que pratique sociale (où l'approche linguistique côtoie celles de la sociologie, de l'ethnologie et de la psychologie sociale¹), ou en tant

¹Cette liste n'est pas exhaustive.

qu'organisation macrosyntaxique (où les frontières entre logique naturelle et linguistique s'estompent), les études de l'oral ont fortement influencé la didactique.

La prise en compte de la macrosyntaxe (ou grammaire de texte) est un autre fait marquant. On peut d'ailleurs faire l'hypothèse que cette prise en compte est liée à la mise en lumière de l'oral, dans la mesure où la notion de phrase devient inopérante dans ce domaine. Comme le remarque Lehman (p. 93), ce développement prend place avant tout dans la didactique de la langue maternelle. Macrosyntaxe et pragmatique vont de pair, à travers la prise en compte de l'énonciation, qui, comme semble le soupirer Adam "a mis vingt ans pour obtenir la place déterminante qui est aujourd'hui la sienne tant le modèle structural, dans sa variante générative, était dominant" (p. 148).

Enfin, on signalera, comme évolution marquante de ces vingt années, le changement de perspective sur les aspects culturels de l'enseignement des langues. D'une adéquation entre civilisation et littérature (Simone de Beauvoir, citée par Lüdi, Münch et Gauthier: "C'est à travers sa littérature qu'on apprend le mieux un pays étranger", p. 101), on passe peu à peu à une thématisation de la culture pour elle-même, envisagée cette fois comme un ensemble de savoirs et de savoir-faire plus ou moins implicites, mis en oeuvre par des natifs d'une région donnée, à une époque donnée. La vision monolithique de la civilisation fait place alors à une perspective propre à mettre en relief la complexité des liens entre des usages de la langue (et par usage il faut aussi entendre les savoir-faire conversationnels) et des représentations du monde. Il faut noter toutefois que cette dernière perspective est peut-être plus une vision d'avenir qu'une pratique actuelle courante dans les salles de classe, la formation des enseignants, comme le constatent ces trois auteurs et Dabène, restant le plus souvent en deçà des avancées théoriques de la didactique.

Enfin, toujours en ce qui concerne les aspects culturels de l'enseignement-apprentissage des langues, Coste voit dans la montée de l'"interculturel" un signe de l'abandon de la vision structuraliste des langues et des cultures. Des notions comme celles d'hétérogénéité de la communauté parlante ou de variation des normes remplacent celles de système culturel clos et de structure statique, qui semblent être caractéristiques de la didactique jusque vers la fin des années 60.

L'ouvrage comporte également de nombreuses bibliographies sur les sujets abordés, ce qui en fait un instrument fort utile. Il fait figure ainsi de pas de côté, à l'instar de celui que fait le marcheur qui se retourne pour jauger le chemin parcouru et regarde en avant pour essayer de deviner où ses pas le conduiront... De tel arrêts sont nécessaires, ils manifestent en quelque sorte la conscience de la didactique des langues.

Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel

Marinette MATTHEY

VERONIQUE, Daniel (éd.) (1994) : **Créolisation et acquisition des langues**. Aix-en-Provence, Publications Université de Provence, 248p. ISBN 2-85399-332-9

Recueil de 12 articles (+ intro par l'éd.). Issu d'un colloque pluridisciplinaire sur le thème «acquisition, créolisation et changement linguistiques». Subdivisé en 2 parties: **Matrices sociales et dynamiques linguistiques, Modalités d'appropriation et créolisation** dont les intitulés reflètent une démarche empirique de confrontation des théories.

De la créolisation¹

La créolisation [genèse linguistique] résulterait, selon R. Chaudenson (171-175), d'**approximations d'approximations** dans la société plantocratique aux XVIIème et XVIIIème siècles².

H. Massieux (35-52) illustre cette thèse à travers l'étude de la politique éducative des «petites gens» esclaves ou libres aux Petites Antilles. Il met en perspective les facteurs historiques, sociaux et sociolinguistiques qui ont amené à la créolisation linguistique dans cette région. En accord avec une idéologie justifiant l'esclavagisme, dit-il, l'éducation, aux mains des Jésuites, passait par la cathéchisation avec l'emploi du **jargon**, variété orale et populaire du français, et non du français correct. Ce choix linguistique n'excluait cependant pas l'emploi du français normé dans des situations comme la récitation à haute voix des prières. En outre, dans la société d'habitation³ où colons et esclaves corésidaient, de nombreux esclaves ont pu apprendre le français standard.

L'utilisation du jargon, conduisant à l'effacement des contraintes normatives, a favorisé l'émergence de variétés approximatives du français. Dans le passage à la société plantocratique, dit Massieux, le nombre croissant de nouveaux esclaves (bossales) arrivés en masse et par vagues successives a rendu nécessaire le recours aux Noirs

1 Une synthèse des différentes théories sur la créolisation figure dans l'introduction.

2 Thèse se détachant complètement du modèle linéaire hallien pidginisation >> créolisation >> décréolisation.

3 Système de petites unités de production agricole

christianisés pour aider et plus tard relayer les Jésuites⁴. Les approximations du français par les cathéchèses noirs, socialement valorisés, étaient ainsi la langue cible des nouveaux venus. A leur tour, ces derniers vivant dans des camps et n'ayant que de faibles contacts avec les colons, ont fait successivement des approximations de ces approximations.

Selon Chaudenson (172), "l'application de stratégies d'apprentissage en situation exolingue à des variétés approximatives de français, sans référence au modèle central, va entraîner l'autonomisation des systèmes, c'est-à-dire la créolisation proprement dite". Ces systèmes apparentés au français forment, dit-il, un continuum: basilecte <----> acrolecte où les variantes basilectales sont les plus récentes donc les plus éloignées du français.

«Mais quel français?». Question essentielle dans l'approche acquisitionnelle de la créolisation et pour toute comparaison. D'après Chaudenson (175), prendre le français standard actuel comme référence dans l'étude des créoles amène à de graves erreurs de perspectives. Dans sa communication (171-190), il tente de reconstituer le **terminus a quo** de la créolisation: la langue des colons au XVIIème siècle en s'appuyant sur les français de l'Amérique du Nord (Ile aux Coudres, Montréal, Missouri) variétés à date ancienne. Voir aussi les études linguistiques de M. Noilly (105-115) sur la construction nominale en ancien français et en français moderne, de A. Valli (89-101) sur la détermination zéro en français du XVème siècle et en créole réunionnais et de D. Fattier (53-77) sur des aspects grammaticaux du créole de Saint-Domingue décrits par Ducoeurjoly en 1802, du français populaire régional du XVIIème siècle et du créole haïtien.

A. Valdman complète le modèle de Chaudenson de la créolisation en proposant une nouvelle conception de la **décréolisation**⁵. En s'appuyant sur les exemples louisianais et haïtien, il montre que, contrairement au modèle hallien, ce processus est inhérent à la créolisation. Il écrit : "Plus l'esclave nouvellement arrivé avait accès

⁴ L'expulsion des Jésuites a commencé vers la fin du 18ème siècle.

⁵ Dans le modèle de Hall, la décréolisation se produit «après la stabilisation du créole et résulterait d'un plus grand accès à la langue cible, c'est-à-dire la langue de base lexicale, de la part des créolophones unilingues» (Valdman p. 193)

aux formes mesolectales et à l'acrolecte, et plus il essayait de sortir de sa condition servile, plus son créole était susceptible de contenir des traits francisants, c'est-à-dire qu'il était **créolisé**" (208). Pour Valdman, la notion de décréolisation apparaît donc superflue et donne une vision trop statique de la créolisation. Puis, considérant l'exemple du créole saint-dominguais colonial, il préconise que soit prise en compte la notion de **repidginisation**⁶ qui, dit-il, "agit dans le sens contraire [de la décréolisation] et éloigne le créole de la langue cible" (193). L'évolution démographique en faveur des bossals vers la fin du XVIIIème siècle à Saint-Domingue aurait, selon lui, enlevé au français vernaculaire son statut de langue cible pour une grande partie de la population servile. La repidginisation aurait engendré "une variante plus "radicale" du créole" (205).

La question de l'autonomisation des systèmes intéresse particulièrement G. Manessy (211-224). Les modalités, dit-il, ne sont ni suffisamment expliquées dans le modèle de Chaudenson ni déductibles des créoles français actuels. Manessy fait alors l'hypothèse que la transformation du français en Afrique francophone permet d'obtenir des indications sur des aspects de la **cristalisation** des créoles français. La diglossie coloniale français / dialectes indigènes, dit-il, fait place à une **diglossie emboîtée** scindant le français en deux variétés: le français normé (FNo) de l'élite locale occidentalisée et la variété "basse" (français endogène (FE) des **lettrés** ayant un niveau au moins primaire en français). La seconde, qui constitue le modèle des classes inférieures, résulte, d'après l'auteur, d'une réinterprétation de la norme suivants trois facteurs: apprentissage imparfait (**optimalisation de la grammaire et adaptation de la langue à la fonction référentielle**), emploi effectif du FE et non du FNo dans la communication et contact entre le FE et les autres variétés du répertoire verbal plurilingue des locuteurs (> néologismes, **africanismes**) (214). L'autonomisation d'un parler par rapport à la langue dont il est issu, dans le cas de l'Afrique francophone, conclut Manessy, n'est possible que s'il est conforme aux habitudes énonciatives et sémantiques.

⁶ Notion introduite par S. Romaine en 1988 pour l'apprentissage approximatif d'un créole (Valdman p. 205).

Interlangues et créoles: quels rapports?

D. Véronique soulève le problème du rapprochement entre acquisition et créolisation dans l'introduction (19) et le développe plus loin dans sa communication (151-170). La créolisation se fait au niveau sociétal alors que l'interlangue des apprenants, dit t-il, se situe au niveau individuel et est soumise à de grandes variations rendant inappropriée la notion de systématisme. D'autre part, l'interlangue est amenée à converger vers la langue cible alors que le créole est autonome de la langue dont il est issu. [A notre connaissance, aucune étude n'a encore mentionné le cas d'une interlangue devenue créole!] Néanmoins, les modalités d'appropriation — de restructuration linguistique — révèlent, selon l'auteur, des mécanismes pouvant éclairer sur ceux de la créolisation.

L'étude qu'il fait de la grammaticalisation [**procès de constitution de régularités syntaxiques et morphologiques** (153)] dans le parler d'adultes arabophones en France va dans cette direction. Elle a un double intérêt: elle montre les **stratégies** que l'apprenant emploie dans son effort de respecter "le patron général de la langue cible" (154) (restitutions phonologiques des propos de l'interlocuteur francophone, répétitions, créations lexicales, alternance codique); elle révèle que la constitution syntagmatique est progressive. Dans les premiers moments de l'appropriation, on note une indétermination entre séquences nominale et syntaxique, l'utilisation de formes figées comme /se/ et /jâna/ pour présenter une information, un être ou une chose et l'apparition de prépositions marquant la relation verbe-complément.

L'article de D. Adone⁷ (119- 136) consiste en l'étude de l'acquisition des notions de temps et aspects du créole mauricien par des enfants monolingues à la lumière de la théorie du bioprogramme de Bickerton. Selon Bickerton, les langues créoles ont été "inventées" par la première génération de locuteurs qui, disposant d'un input très pauvre, se sont reposés sur les principes innés pour "construire" les grammaires créoles (121-122). L'auteure s'intéresse aux deux notions («innées») de ponctuel / non ponctuel et état / procès. Elle montre que, comme la "première" génération de créolophones, les petits mauriciens acquièrent bien la notion d'aspect accompli / inaccompli avant celle des temps. Elle

⁷ Rédigé en anglais.

montre aussi que les petits mauriciens sont effectivement sensibles à la distinction état-procès mais qu'en revanche, ils ne manifestent pas la distinction entre verbes ponctuels et non ponctuels.

La communication de B. Py (137-150), qui clôturera notre compte-rendu, apporte une définition intéressante de l'acquisition. Selon Py, il ne s'agit pas d'un phénomène abstrait, mais d'une "dimension de situations de contacts interlinguistiques" (138) rendant nécessaire la prise en compte du contexte social où se déroule l'acquisition. L'auteur met en évidence l'importance de la situation d'interaction entre l'apprenant et son interlocuteur (natif ou plus compétent). En reprenant la notion vygotskienne de zone de développement proximal [écart entre ce qu'un apprenant est capable de faire par ses propres moyens seulement de ce qu'il parvient à réaliser avec l'aide d'un partenaire plus compétent] (140), Py voit l'acquisition comme une dialectique entre un "mouvement autostructuré" (de l'apprenant) et "un mouvement d'hétérostructuration" (par son interlocuteur). L'"espace acquisitionnel", poursuit-il, peut se transformer en un "espace bilingue": la dimension communicative l'emportant sur le respect des normes et règles d'un point de vue monolingue, la langue de l'autre n'est plus la langue cible.

Remarques:

- ouvrage à lire (en faisant attention à ne pas détacher les pages)
- public visé: linguistes (chercheurs) toutes subcatégories confondues et étudiants faux-débutants / avancés dans le domaine du contact de langues

Rue des Eaux-Clares 64
F- 38100 Grenoble

Catherine ROBINSON

