

BT kopl. 20: 1990 v.

V25821 II

1991-11-18

GLOTTODIDACTICA

VOL. XX



2003. GRU. 1 6

UNIwersYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNAŃIU

GLOTTODIDACTICA

AN INTERNATIONAL JOURNAL
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XX

Editor — Waldemar Pfeiffer, Poznań
Assistant to the editor — Jerzy Mleczak, Poznań

Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz — Warszawa
Stanisław Gniadek — Poznań
Leon Kaczmarek — Kraków
Aleksander Szulc — Kraków

Jacek Fisiak — Poznań
Franciszek Grucza — Warszawa
Waldemar Marton — Poznań
Władysław Woźniewicz — Poznań



POZNAŃ 1990

Okładkę projektowała
MARIA DOLNA

425821 II / 20 / 1990



Redaktorzy: Anna Gierlińska, Andrzej Pietrzak
Redaktor techniczny: Michał Łyssowski

ISBN 83-232-0199-4

ISSN 0072-4769

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. A. MICKIEWICZA W POZNANIU

Nakład 520+80 egz. Ark. wyd. 15,25. Ark. druk. 11,75. Papier druk. sat. kl. III. 80 g
70×100. Oddano do składania 23 II 1989 r. Podpisano do druku we wrześniu 1990 r. Druk ukończono
we wrześniu 1990 r. Zam. nr 391/105.

DRUKARNIA UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA – POZNAŃ, UL. FREDRY 10

BIBL. UAM
91 E 744

CONTENTS

I. ARTICLES

Walter APELT, Zu Theorie und Praxis einer allgemeinen Fremdsprachenmethodik (AFM) — Grundlegende Positionen und empirische Erfahrungen	5
Ulrich ESSER/Ulrich NOWAK, Kognitives Training von Fremdsprachlernstrategien — Begründung eines neuen Forschungsansatzes der Fremdsprachlernpsychologie	15
Aleksander KOZŁOWSKI, Der Text im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts	21
Martin LÖSCHMANN, Welche Aufgaben und Übungen bei literarischen Texten?	33
Jan KORZENIEWSKI, Zur Sprachkreativitätsförderung mittels neuartiger Bildkonventionen	45
Marianne LÖSCHMANN, Zum Hör-Seh-Verstehen von Video- und Fernsehsprachprogrammen	51
Vesselin VAPORĐSHIEV, Didaktisierung von textlinguistischen Mitteln zur Entwicklung des Verstehenden Lesens von Fachtexten	63
Olga DIAZ, Didactique littéraire	71

II. NOTES AND DISCUSSIONS

Ulrich ESSER, Psychologische Aspekte der Diagnose von Fremdsprachenlernfähigkeit — Eine Diagnose der Diagnostik	77
Janusz ZYDRON, Sita Learning System — Auswertung eines Lerneffizienztestes	83

III. REPORTS

Marek SZALEK, Some features of the communicative approach in Great Britain and the Soviet Union	91
---	----

IV. CASE STUDIES

Efurosibina ADEGBIJA, Learners' strategies for improving English: a case study of Nigerian undergraduates	103
Mirosława STAWNA, The communicative approach in the classroom: a diagnostic study	113

V. BOOK REVIEWS AND ANNOTATIONS

T. Buntgarten (Hrsg.), <i>Wissenschaftssprache und Gesellschaft</i> (Andrzej Z. BZDEGA).	123
E. Apeltauer (Hrsg.), <i>Gesteuerter Zweitsprachenerwerb</i> (Werner REINECKE)	125
K. R. Bausch, F. G. Königs, R. Kogelheide (Zusammenstellung & Redaktion),	

	<i>Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung</i> (Werner REINECKE) . . .	129
K.-R. Bausch, F. G. Königs (Hrsg.), <i>Sprachlehrforschung in der Diskussion</i> (Jan KORZENIEWSKI)		134
F. G. Königs (Hrsg.), <i>Manuskripte zur Sprachlehrforschung</i> (Jan KORZENIEWSKI)		138
R. Ehnert, H.-E. Piepho (Hrsg.), <i>Fremdsprachenlernen mit Medien</i> (Gothild LIEBER)		140
Autorenkollektiv, <i>Funktionen, Gestaltung und Einsatz von Unterrichtsmitteln im Englischunterricht</i> (Kazimiera MYCZKO)		144
H. Breitung, R. König, I. Schwarz, <i>Zu Gestaltung und Einsatz komplexer Lehr- und Lernmittel im Deutschunterricht für Ausländer</i> (Maria SAWICKA)		147
R. Brütting, <i>Literaturdidaktische Kommunikationsforschung</i> (Aleksander KOZŁOWSKI)		148
W. Melde, <i>Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht</i> (Halina MALEŃCZYK)		153
Autorenkollektiv unter Leitung von G. Michel, <i>Sprachliche Kommunikation (Einführung und Übungen)</i> (Halina MALEŃCZYK)		157
E. I. Passow, <i>Kommunikatiwnyj metod obuczenija inozazyčnomu goworeniju</i> (Marek SZALEK)		161
R. Bamberger, E. Vanecek, <i>Lesen — Verstehen — Lernen — Schreiben</i> (Maria SAWICKA)		163
I. Poldauf, <i>English word stress. A theory of word-stress patterns in English</i> (Stanisław PUPPEL)		164
R. Freudenstein, C. V. James (eds), <i>Confidence through competence in modern language learning</i> (Teresa SIEK-PISKOZUB)		167
H. Küpper, <i>Illustriertes Lexikon der deutschen Umgangssprache</i> (Vesselin VAPORDSHIEV)		172
B. Voss (ed.), <i>Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht</i> (Wojciech MEHL)		174
C. Brumfit, H. Lunt, J. Trim (eds), <i>Second language learning: research problems and perspectives</i> (Wojciech MEHL)		175
D. Strauss, <i>Didaktik und Methodik. Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung</i> (Jan KORZENIEWSKI)		176
K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen, H.-J. Krumm (Hrsg.), <i>Empirie und Fremdsprachenunterricht</i> (Barbara SKOWRONEK)		178
H. Stiefenhöfer, <i>Lesen als Handlung</i> (Barbara SKOWRONEK)		179
G. Zimmermann, <i>Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts</i> (Barbara SKOWRONEK)		181
G. Zimmermann, E. Wißner-Kurzawa, <i>Grammatik lehren, lernen, selbstlernen</i> (Barbara SKOWRONEK)		182
K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen, H.-J. Krumm (Hrsg.), <i>Forschungsgegenstand Richtlinien</i> (Barbara SKOWRONEK)		183
VI. PUBLICATIONS RECEIVED		185

DIDACTIQUE LITTÉRAIRE

(*LITERARY DIDACTICS*)

OLGA DIAZ

Université Lumière Lyon II

Received April 1987

ABSTRACT. Language and literature have always shown a fundamental unity in what we could call the art of writing. Formally, the establishment of any literary praxis should therefore lead towards an improvement in the construction of language. In fact, we cannot separate linguistic valorisation from the cultural process in reading and writing which are characterised by cognition and creativity. And that is why we are talking at the same time about the study of texts and the study of writing.

«L'objet de la littérature est de nous apprendre à lire».

(Paul Claudel)

«Lire, c'est créer, peut-être à deux».

(Honoré de Balzac)

Jacques Cortes¹ écrivait, il n'y a pas si longtemps, que la phrase n'était pas «la dimension idéale pour une étude sérieuse des problèmes de communication» car, poursuivait-il, «un acte de discours pour être interprété adéquatement, doit être replacé dans un ensemble signifiant global qui ne peut être que le texte». Ainsi donc le point de vue textuel reste primordial, et ce, quelle que soit l'approche envisagée (littéraire, poétique, stylistique, grammaticale, polémique...). C'est en effet le texte qui, «en mettant en relation une dispersion d'indices, replace chaque détail dans l'ensemble qui le fonde, le porte et le justifie»². Comme tel, le cadre littéraire a traditionnellement servi de modèle au développement des compétences de compréhension et d'expression écrites. Actuellement pourtant, l'enseignant de langue — étrangère notam-

¹ *L'investigation du texte: Un essai de lecture sémiotique*. In: Cahiers du CISL (Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage), Université de Toulouse-le-Mirail, No 5, 1984, p. 79.

² *Id.*, p. 83.

ment — s'interroge. Non qu'il ne soit plus de ceux qui croient optimale la plénitude verbale des oeuvres littéraires, mais le moment semble venu de chercher à rendre cette plénitude linguistique plus méthodologiquement opérationnelle. Cela a été par exemple le cas en matière de «grammaire textuelle» ou «grammaire du texte» (G. T.). Pour notre part, tout en nous fondant sur le principe qui veut qu'au travers de cet art de l'écrit l'on puisse découvrir l'un des meilleurs fonctionnements interphrastiques des rapports langagiers, on tentera d'aborder la question en la diversifiant et en suggérant quelques aspects propres à l'investigation de ce qu'on préférerait appeler une praxis littéraire³.

Un texte littéraire est une forme de communication à travers laquelle on peut observer, étudier, comprendre un système de valeurs. C'est d'abord la langue elle-même qui est soumise à un processus de valorisation: valorisée par rapport aux normes linguistiques qu'elle impose, sentie comme le plus formel des registres dans les variétés de langue, illustre garant de la «langue correcte» tant au niveau lexical que morphosyntaxique ou grammatical, l'Écrite des Auteurs reste, incontestablement, l'image de la meilleure compétence idiomatique. Telle est généralement aussi, la première attitude de l'apprenant face à l'idée de la pratique littéraire. L'on sait d'une part que par leurs exemplifications ou leurs citations, maints dictionnaires tendent vers la valeur normative des écrits littéraires; cela a fait longtemps des dictionnaires un instrument didactique précieux, notamment au plan de l'approche lexicale visant l'enrichissement du vocabulaire. Il est également vrai d'autre part, que sans jamais négliger le langage «ordinaire», une plus grande maîtrise de l'aspect formel ou même supraformel du discours, donne plus d'aisance et de liberté à l'étudiant, dans le choix de ses registres de langue. Il est indéniable enfin, que l'extrême degré de «correction» du support littéraire, favorise au maximum la mise en place du système linguistique dans son entier. Toutefois, parce qu'il serait assez absurde de faire comme si la compétence littéraire ne mobilisait que des compétences linguistiques, cette vision simple des choses ne saurait nous satisfaire. Ainsi, sachant qu'une compétence idiomatique n'est pas réductible à sa dimension linguistique, comment ne pas «comprendre» aussi ceux qui craignent parfois qu'un enseignement trop unilatéralement axé sur l'aspect purement lexical ou structural du support littéraire ne les éloigne de la véritable pratique langagière? A l'opposé d'une langue morte, notre enseignement linguistique demande sans nul doute à ce qu'on prenne en compte d'autres facteurs, ceux-là mêmes dirions-nous, qui définissent le produit littéraire comme faisant partie de la vie, c'est-à-dire de la culture autochtone. La valorisation cette fois devra-t-elle porter sur ce que

³ Le mot praxis est employé avec le sens que lui donne A. J. Greimas en parlant de didactique des langues («Langue Française», No 6, février 1984, pp. 121-128).

l'on appelle habituellement le «Trésor culturel»? Dans la mesure où cette dénomination n'aurait pas seulement à charge de désigner la langue «académique», mais qu'elle se référerait en outre à la notion «d'objets d'arts» et «d'objets culturels», cette valorisation, sans être exclusive, nous semble essentielle. En effet, n'oublions pas que «la culture est d'abord une très vaste résurrection...»⁴. C'est, comme le dit encore André Malraux, «la vie de ce qui devrait appartenir à la mort». Créations artistiques, processus culturels, voilà donc d'autres systèmes de valeurs qui, tout en étant profondément impliqués dans cette codification linguistique, ne se confondent pas avec elle, car si c'était le cas, quel intérêt présenterait par exemple la lecture de traductions littéraires pour le non spécialiste en langue étrangère? En vérité, au plan de l'espace contextuel comme dans beaucoup de domaines, comparer constitue un moyen habituel de connaissances; cependant, plutôt qu'à une contrastivité linguistique, l'on pense à l'intérêt que soulève dans cette optique, l'étude culturelle de certains éléments caractéristiques des réalités autochtones. Etant fondamentalement vrai que, tant qu'on n'est pas devenu linguistiquement *et* culturellement compétent, face aux locuteurs natifs l'on se trouve encore assez souvent dans des situations de «détresse», tout effort de réflexion, de préparation, d'application et d'évaluation, devrait être dans cette perspective, mobilisateur. Ceci dit, quels seraient méthodologiquement les moyens de parvenir à cette adéquation?

Distinguons ici quelques constatations qui s'imposent.

C'est d'une part parce que l'apprenant adulte est en principe sociologiquement et psychologiquement déjà cultivé, que toute nouvelle familiarisation avec le comportement des natifs tend à passer par son activité consciemment opérante, autrement dit, apte à comparer, critiquer, s'enrichir, partager ou même refuser tel ou tel système dominant ou sous-dominant de valeurs. Mais d'autre part est-il raisonnablement possible d'imaginer seulement un descriptif de ces systèmes de valeurs? Les difficultés inhérentes à cette démarche font nous semble-t-il partie des épreuves que chacun rencontre, tôt ou tard, sur le chemin de la connaissance. L'artiste de fait ne nous y conduit-il pas? Il s'agit alors de percevoir par-delà sa narration, maints détails capables de mettre en relief ce qui précisément est difficilement observable à «l'oeil nu». Trop près ou trop présentes dans l'esprit des autochtones pour être spontanément remarquées, les valeurs traditionnelles, celles qui résistent d'une certaine façon aux changements, se trouvent en revanche éminemment décrites dans les oeuvres littéraires. Elles sont à proprement parler, pétries dans la matière «mythologique»⁵ des micro-cultures à (re)connaître. Dans l'espace de l'oeuvre littéraire, des références à ce qui est le pain, le vin, le

⁴ A. Malraux.

⁵ Dans le sens que lui donne Roland Barthes.

repas, l'argent, la politesse, le commerce, l'art, etc ... dans une société donnée, renvoient ainsi constamment à des faits de civilisation, en étant chaque fois triplement situés par rapport à une réalité vécue, une base matérielle et une projection sociale, psychologique et symbolique du monde qui nous entoure⁶. Par ailleurs, parce que cela entre aussi directement dans le cadre narratif, on soulignera l'importance de l'adéquation qui, par l'indispensable compréhension des situations évoquées, ne cesse d'informer sur les relations des personnages. Manifestement, dire relations humaines, n'est-ce pas dire encore une fois culturelles? Moyen d'accès à l'essence même de *la culture étrangère*, il nous incombe d'enseigner une littérature qui associe dans son fondement et son approche créative, un cognitif translinguistique aux processus d'acquisition de la langue.

Les épigraphes que nous avons choisies résument enfin deux idées qui nous sont chères: «L'objet de la littérature est de nous apprendre à lire». Entendons par là que, puisque l'acte de lire dépasse le déchiffrement des lettres, des syllabes et des mots, au-delà de la transformation des graphèmes en phonèmes, le premier objectif reste l'accès au sens, à la pensée qui s'exprime. Sans ce degré minimal de compréhension, aucun lecteur ne pourrait être réellement appelé sujet «lisant» au sens propre, c'est-à-dire que ne «sachant lire», il resterait de ce fait «illétre» ou si l'on préfère «analphabète». S'il est ainsi vrai que l'enseignement des Lettres participe en premier lieu au processus d'enseignement de la lecture, ce que l'on enseigne, c'est, plutôt que la Littérature, la compétence à développer chez le lecteur une certaine aptitude pour capter le(s) sens, pour comprendre, pour recréer, pour créer, pour écrire. Lire et écrire sont en effet inséparables et doivent donc être considérés du double point de vue de leurs spécificités et de leurs complémentarités.

C'est parce que le lieu de la communication littéraire reçoit la meilleure part d'expressivité, d'intelligibilité et de maturité phrastique, que «l'objet texte» développe dans les meilleures conditions l'activité de la lecture; comme l'écrivit Honoré de Balzac, «lire, c'est créer, peut-être à deux». Toutefois au plan de la mise en oeuvre de «l'objet langue», et dans l'effort solitaire d'écriture qui doit libérer l'expression, l'on ne peut faire abstraction des difficultés spécifiques que cette activité productrice engendre: «Je crois que j'ai toujours les mêmes préoccupations et toujours les mêmes difficultés» dit Nathalie Saurraute: «il paraît que les peintres, en vieillissant, acquièrent de l'expérience; mais pour moi c'est toujours un travail de débutant. Chaque fois, devant un texte que je commence, c'est comme si je n'en avais jamais écrit

⁶ Voir par exemple l'étude de G. Gavignaud, *Un fait culturel dans le temps long de civilisations: le pain français*. In: «Travaux de Didactique du Français Langue Etrangère», No 13, 1985, Université Paul Valéry, Montpellier III, pp. 5 - 13.

avant (...) et la difficulté est exactement la même»⁷. L'incidence nous paraît être extrêmement significative, dans la mesure où cette conquête de liberté fait bien de l'objet textuel un modèle irremplaçable, mais un modèle de capacité créatrice! Quant à la lecture des textes littéraires, elle ferait parfois craindre l'obstacle des hauts pourcentages de mots inconnus⁸. En réalité il n'y a, dans ce double mouvement de lecture et d'écriture qu'un seul rapport, celui qui lie le texte à la langue. A ce niveau le théorème d'Eugène Coseriu demeure aussi pragmatique qu'actuel: l'auteur littéraire est fondamentalement celui, remarque-t-il, qui sait être à la fois «cohérent, correct et adéquat»; or ces qualités forment depuis toujours les objectifs prioritaires de tout apprentissage de l'écriture.

Lorsque l'on doit aborder fragmentairement un discours en fonction de l'intention sous-jacente et des moyens linguistiques qui le (re)constituent, le texte littéraire de nouveau peut être le support qui répond le mieux à l'intentionnalité, ne serait-ce que parce que la langue est un instrument qui va, dans ce cas, plus loin dans ses possibilités expressives. Cela explique par ailleurs que l'extrême limite soit traditionnellement ici associée à la création du genre poétique. Dans cette interaction cependant, l'on sait aussi que la recherche de l'approprié n'est pas toujours condition suffisante pour rendre transparente l'intention sous-jacente; il s'avère ainsi que «le langage est source de malentendus»⁹. Nous voilà obligés de nous interroger: alors que la codification de surface, malgré les mises en jeux d'une plus ou moins grande richesse de moyens linguistiques n'empêche pas la pluralité des lectures, les structures profondes, celles qui correspondent dès l'origine à l'intentionnel, ne sont jamais, elles, ni vagues ni ambiguës. L'approche pour être didactique, se devra par conséquent de développer autant que possible les compétences permettant de relier les mots, d'évaluer les relations entre les énoncés, d'associer les idées qui se cachent derrière les images, car sans cet effort pour dégager le plus nettement possible l'infrastructure textuelle, l'intentionnalité du scripteur resterait pour ainsi dire «lettre morte» ou dans le meilleur des cas, «à l'état latent». Constatons une fois de plus que pour y parvenir il faudra analyser, classer, comparer, interpréter, autrement dit, opérer au niveau de la langue. Aussi complexe que soit le réseau des propriétés fonctionnelles du langage, une familiarisation graduée et continue est donc indispensable pour le natif comme pour l'étudiant des langues étrangères¹⁰. En effet, l'on voit mal comment on pourrait séparer les deux enseignements, celui de la littérature et celui de la langue, puisqu'au demeurant, sans langue il n'y a pas de littérature!...

⁷ N. Saurraute, In: «French Studies», No 3, Juiller 1985, N.Y., p. 311.

⁸ Ce point soulève la question délicate des séries dites en «Français facile».

⁹ A. de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*.

¹⁰ Sans que les méthodologies soient forcément les mêmes.

Et s'il est au fond exact que le point de vue définit essentiellement l'objet, il nous revient de conclure en disant que dans le domaine de l'infrastructure spécifique de l'espace littéraire, rien ne saurait être défini à l'avance, et ce, tant que l'activité linguistique sera une activité véritablement libre, créatrice, matière première d'un art inépuisable.

ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam J. M. et Goldenstein J. P. (1976) *Linguistique et discours littéraire*, Larousse, Paris.
- Christ I. (1982) *Redeerwähnung als didaktisches Problem*, Tübingen.
- Diaz O. (1984) *Schémas linguistiques* in: Schéma et schématisation, revue de bibliologie, SBS, Paris, pp. 87—94.
- Martins-Baltar et alii. (1979) *L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considérations didactiques* in: Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Nataf R. (1972) *Le niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère*, Hachette, Paris.
- Peytard J. (1970) *Oral et scriptural: deux ordres de situations et de descriptions linguistiques* in: «Langue Française», No 5, Mai, pp. 35—47.
- «Revista de Linguística Teórica y Aplicada», No 21, 1983, p. 159, Concepcion Universidad, Chile.
- Ruck H. (1978) *Textlinguistik und Französischunterricht*, Dortmund, trad. française de J. P. Colin: *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Paris, Crédif-Hatier, 1980.
- Searle J. R. (1979) *Expression and meaning*, Cambridge University Press, trad. française 1982, *Sens et expression*, éd. de Minuit.