

MACIEJ SMUK

Uniwersytet Warszawski
m.smuk@uw.edu.pl
ORCID: 0000-0002-0911-9046X

Compétence de savoir-être dans l'apprentissage des langues. Redéfinitions, applications, défis

Existential competence (savoir-être) in language learning. Redefinitions, applications, challenges

ABSTRACT. This article deals with the notion of savoir-être (existential competence) and the meanings that can be attributed to it in the teaching of foreign languages. After discussing the most important, sometimes contradictory, definitions and their possible interpretations, we propose our conception of the competence of savoir-être. The categories of savoir-être (4ACS model) are listed, classified and discussed, the sub-competencies that are part of it, its stakes and its relations with other competences qualified as general. The description of the model is accompanied by terminological explanations concerning the impact of individual variables on language learning.

KEYWORDS: individual variables, être, savoir-être, language learning, mediator.

MOTS-CLÉS : variables individuelles, être, savoir-être, apprentissage des langues, médiateur.

1. EN GUISE D'INTRODUCTION

L'histoire du terme « savoir-être » en didactique des langues est relativement courte, car il n'a été introduit qu'en 2001, dans le « Cadre européen commun de référence pour les langues » (désormais CECRL). Selon sa définition à la fois la plus sommaire et synthétique, le savoir-être désigne l'ensemble des variables individuelles non langagières propres à un apprenant qui influent sur la maîtrise des langues étrangères et est traité comme

une de quatre compétences générales. Et bien que, depuis la parution du CECRL, le terme « savoir-être » soit souvent évoqué dans la littérature de spécialité, il ne fait que très rarement l'objet d'un intérêt approfondi et reçoit de nouvelles interprétations. Notre intention est de combler partiellement cette lacune.

Dans le présent article, nous retracerons l'évolution de la compétence concernée, en saisissant les sens attribués tant au terme qu'à la théorie de savoir-être. Après avoir rappelé différentes définitions et leurs interprétations, quelquefois contradictoires, nous expliciterons la différence entre les variables individuelles propres à un apprenant et l'aptitude à tirer avantage de celles-ci afin d'optimiser l'apprentissage des langues étrangères. C'est dans ce contexte que nous parlerons de la « compétence de savoir-être » qui assume, pour nous, le rôle de médiateur entre toutes les variables agissant sur l'apprentissage des langues et les résultats de cet apprentissage (Smuk 2016). La conception originale de la compétence de savoir-être constituera le noyau dur de cet article. Nous y discuterons les enjeux et les objectifs du développement du savoir-être par rapport au diagnostic du rôle des facteurs individuels dans l'apprentissage des langues, à la planification optimale de ce processus ainsi qu'aux aptitudes dites générales.

2. ÉVOLUTION DU DOMAINE DU SAVOIR-ÊTRE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Quoique le terme « savoir-être » apparaisse en didactique des langues à peine au début du XXI^e siècle, dans le CECRL, l'impact des variables individuelles sur le parcours de l'apprentissage des langues étrangères et la communication exolingue est soulevé dès les années 1970. Cette problématique s'inscrit principalement dans la réflexion sur les habiletés stratégiques d'un apprenant en langue (p. ex. Munby 1978 ; Oller 1979 ; Canale, Swain 1980 ; Moirand 1982 ; Canale 1983 ; van Ek 1986 ; Bachman 1990 ; Boyer et al. 1990 ; Celce-Murcia et al. 1995 ; Bachman, Palmer 1996 ; Skehan 1998). Effectivement, celles-ci s'enracinent dans les facteurs individuels, s'y greffent et sont modelées en fonction de la présence et de l'intensité de certaines variables telles que les traits de la personnalité ou les styles cognitifs préférés, consciemment ou inconsciemment. Et même si, comme nous l'avons signalé, l'histoire du terme « savoir-être » en didactique des langues n'est pas longue, on ne peut pas oublier que les auteurs d'au moins quelques modèles de compétence de communication ayant vu le jour dans la deuxième moitié du siècle précédent ont accentué le poids des facteurs individuels pour l'apprentissage des langues et la communication exolingue.

2.1. Compétence de communication et habiletés stratégiques

Les termes complémentaires « compétence » et « performance », par rapport à la langue première, sont introduits par Chomsky (1965) ; l'opposition en question correspond à la distinction saussurienne entre la langue et la parole. Sans contredit, l'acte de performer, langagièrement et non langagièrement, mobilise les traits individuels d'un utilisateur de langue, mais c'est seulement Hymes (1972) qui a souligné plus visiblement le caractère inter- et intraindividuel d'une compétence de communication. « Les capacités personnelles » (capacities of persons) au sens le plus large du mot trouvent leurs reflets dans l'acte de communiquer (Hymes 1972 : 292), et les facteurs affectifs et volitifs (comme la motivation) ne peuvent pas être séparés des facteurs qualifiés de cognitifs ((Hymes 1972 : 283). Dans le modèle proposé à la même époque en France, Coste (1978) distingue cinq composantes, qui comprennent des savoirs et des savoir-faire, dont deux attirent une attention particulière du point de vue du sujet concerné : la composante de maîtrise relationnelle désigne les stratégies et d'autres moyens de procéder préférentiels ainsi que les facteurs interpersonnels régissant le parcours de l'interaction (positions sociales, fonctions, intentions) tandis que la composante de maîtrise situationnelle fait appel aux circonstances non langagières influant sur le comportement langagier d'un utilisateur de langue (France, Coste 1978 : 27). Munby (1978) va plus loin - dans son modèle de « communication needs processor », se rapportant à la didactique de l'anglais de spécialité, sont prises en considération les variables objectives relatives à un apprenant (âge, sexe, lieu d'habitation, langue maternelle, profession, sujets de conversations, etc.) et les variables situationnelles, qualifiées de « setting », qui imposent une forme à l'interaction (taille du lieu de travail, types de cours de langue, schémas de relations interpersonnelles, attitudes des interlocuteurs, valeurs partagées dans le milieu d'apprentissage, etc.) (Munby 1978 : 52-66). Chez Canale & Swain (1980) ainsi que chez Moirand (1982), les facteurs individuels s'expriment surtout dans les savoir-faire dénommés stratégiques grâce auxquels il est possible de compenser des lacunes de nature langagière par divers moyens, surtout non verbaux. Néanmoins, Canale (1983) distingue les moyens compensatoires de ceux qui servent à créer ou à renforcer un effet rhétorique souhaité. L'idée de la compétence stratégique est reprise par van Ek (1986) - il souligne aussi la place des compétences sociales qui embrassent, entre autres, l'autoconscience, l'empathie et, étant la condition *sine qua non* de toute communication, la motivation pour interagir. Dans leur modèle de compétence de communication, Boyer et al. (1990) introduisent la compétence ethno-socioculturelle se reflétant dans les attitudes. Elle s'alimente des opinions, des convictions et des connaissances sur un

milieu culturel et social donné. Bachman (1990), lui non plus, ne marginalise pas l'impact des habiletés stratégiques et il y ajoute les mécanismes psychophysiologiques, soit les processus psychologiques, physiologiques et neurologiques, qui entrent en jeu dans la communication exolingue. Bachman et Palmer (1996) attachent une plus grande attention aux états affectifs, conscientisés et non conscientisés, qui peuvent conditionner l'activité langagière. Selon eux, les schémas affectifs agissent sur le degré de souplesse durant l'interaction. Comme on le voit par ce qui précède, les habiletés stratégiques dépendent de multiples variables individuelles cognitives et affectives, et, toutes ensemble, elles façonnent même la compétence dite stratégique d'un apprenant.

2.2. Statuts du savoir-être en didactique des langues

L'an 2001 a apporté la publication du CECRL et, avec celle-ci, des redéfinitions au sein de la notion de compétence de communication. Ses auteurs ont établi une distinction entre les compétences communicatives langagières (communicative language competences) et les compétences générales (general competences). Les secondes, qualifiées également de compétences non langagières, en englobent quatre : savoir, savoir-faire, savoir-apprendre, savoir-être. Elles influencent l'apprentissage des langues et les compétences communicatives langagières ; elles peuvent, à maintes reprises, soutenir ou, au contraire, empêcher leur développement. Cependant, il n'est pas facile d'expliquer ce que recouvre exactement le terme « savoir-être », étant donné que ses définitions manquent quelquefois de clarté ou suscitent des controverses. Afin d'éclairer diverses approches, les tendances marquantes sont résumées ci-après.

2.2.1. Savoir-être en tant qu'ensemble de variables individuelles influençant l'apprentissage des langues

Pour les auteurs du CECRL (2001 : 15), « [l]es compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » ; le mot « disposition » renvoie aux différentes variables individuelles qui font « le profil d'un apprenant » ou son « style d'apprentissage ». Conformément à cette approche, le savoir-être ou les savoir-être – le singulier et le pluriel sont utilisés indifféremment – comprennent les traits de la personnalité, les tempéraments, les attitudes, les valeurs, les styles cognitifs, les centres d'intérêt, les aptitudes ou les types de motivation. Comme nous

l'avons mentionné, la qualité et la forme de la majorité des sous-compétences langagières sont susceptibles d'être conditionnées par les facteurs individuels non langagiers. L'aptitude à « mobiliser et équilibrer ses ressources » (CECRL 2001 : 48) est une voie pour maximiser l'efficacité de l'apprentissage des langues. Certains spécialistes nuancent le sens du terme. D'après Deyrich (2007), toutes les compétences générales forment l'identité individuelle et collective d'un apprenant. Ce qui mérite attention dans cette interprétation, c'est la mise en relief de l'influence, souvent sous-estimée ou marginalisée, du milieu culturel et social sur les traits appelés « individuels ». En effet, les comportements manifestés par un apprenant en classe de langue – sa spontanéité, sa façon de résoudre les problèmes ou sa capacité à collaborer – dépendent aussi des attentes propres à sa culture d'origine, de vie et d'éducation. Pour Goullier (2006), l'aptitude à prendre des risques (communicatifs) et à coopérer est un indice du savoir-être. Selon Rosen (2007), le but de tout enseignement/apprentissage des langues est de développer et d'affirmer la personnalité d'un apprenant qui doit avoir la chance de « s'exprimer » par l'intermédiaire de la langue étrangère cible. Si un enseignant de langue tente de comprendre le fonctionnement cognitivo-émotionnel d'un apprenant, soit son savoir-être, il est en mesure d'organiser le processus didactique de façon optimale, entre autres de s'appuyer sur les traits censés assurer son succès (Scallon 2007).

2.2.2. Savoir-être en tant que « valeur ajoutée » de l'apprentissage des langues

D'un côté, la plupart des auteurs mettent en exergue l'influence du savoir-être sur la manière de s'approprier les langues et celle de communiquer, de l'autre, nombreux sont ceux qui mettent au premier plan la possibilité de déployer son savoir-être grâce à l'apprentissage des langues étrangères et par l'intermédiaire de ces langues. « Or, la langue (...) est un phénomène extrêmement puissant et chaque langue que nous apprenons agit en profondeur et modifie notre moi (...). Elle modifie justement ce que le CECRL appelle le 'savoir-être', qui va bien au-delà d'une série d'attitudes liées à l'identité, à la confiance en soi ou au positionnement de chacun vis-à-vis des langues et des cultures », affirme Piccardo (2013 : 29-30). Et l'auteure complète : « L'apprenant/utilisateur des langues est engagé dans un processus à double sens : il/elle agit sur l'environnement qui à son tour agit sur lui/elle (...). À travers cette action (et réaction) son savoir-être se structure aussi bien du point de vue cognitif qu'émotionnel » (Piccardo 2013 : 30). Les savoir-être que l'on doit stimuler en classe de langue – engagement, con-

fiance, collaboration, tolérance, respect, créativité, prise d'initiative, etc. – se rapporteraient aux gens, à l'environnement et au processus d'apprentissage (Brazeau 2010). Certains auteurs concrétisent leurs recommandations : un enseignant de langue aurait à soumettre à une réflexion critique les formes de travail, les activités, les matériaux didactiques, les techniques de correction et celles d'évaluation à travers le prisme du développement des qualités essentielles du savoir-être, par exemple la capacité à prendre des risques (Goullier 2006).

2.2.3. Savoir-être en tant que composante d'aptitudes interculturelles

Selon les concepteurs du CECRL, l'un des objectifs du processus d'enseignement/apprentissage des langues est le développement de la « personnalité interculturelle ». Dans ce contexte, le savoir-être d'un apprenant débouche sur son ouverture – dans toute l'acception du mot – à autrui et à la différence. D'une part, il s'agit de fortifier son sentiment d'identité ; de l'autre, d'accroître sa flexibilité face à l'altérité dans les contacts avec les représentants de cultures étrangères. Parmi les publications soulevant cette perspective, il faut relever « CARAP : Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures » (Candelier et al. 2007), connu aussi sous le nom anglais « FREPA : Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures ». Les différents savoir-être constituent « l'arrière-fond attitudinal » et sont envisagés comme ceux qui déterminent la manière de penser et celle d'agir dans un milieu culturel étranger. Dans ce vaste ensemble sont listés plus d'une vingtaine d'attitudes et de comportements¹. Le rôle des compétences générales est probablement primordial, car « [c]'est par leur biais que l'on peut s'ouvrir sur l'autre et avoir envie de découvrir sa culture ; [...] elles constituent la base et le ciment d'une réelle perspective interculturelle » (Rosen 2007 : 24, 26). D'après Zarate (2001), pour le modèle d'un intermédiaire culturel, de quatre compétences

¹ Attention, sensibilité, curiosité/intérêt, acceptation positive, ouverture, respect/estime, disponibilité/motivation, désir/volonté (toutes ces composantes par rapport à la diversité culturelle, linguistique ...), attitude critique de questionnement/posture critique, volonté de construire des connaissances/représentations « informées », disponibilité à/volonté de suspendre son jugement/ses représentations acquises/ses préjugés, disponibilité au déclenchement d'un processus de décentration/relativisation linguistique/culturelle, vouloir/être disposé à s'adapter/souplesse, avoir confiance en soi/se sentir à l'aise, sentiment de familiarité, assumer une identité (langagière/culturelle) propre, sensibilité à l'expérience, motivation pour apprendre des langues, attitudes visant à construire des représentations pertinentes et informées pour l'apprentissage.

générales, c'est le savoir-être, compétence appelée « attitudinale », qui occupe une place prépondérante. Son originalité est qu'elle est transposable dans toutes les langues étrangères apprises : « Un individu peut ainsi acquérir des savoir-être dans une langue et se constituer des acquis pour l'apprentissage d'autres langues » (Zarate 2001 : 80).

2.2.4. Savoir-être en tant que composante des compétences sociolinguistique et pragmatiques

La compétence sociolinguistique, mise en valeur en didactique des langues depuis les premiers travaux sur l'approche communicative, ne se limite pas à la connaissance de marqueurs langagiers de relations sociales, de formules de politesse ou d'éléments lexicaux appartenant à différents registres de la langue. Sa réalisation est influencée par les composantes du savoir-être telles que la souplesse, la patience, la clarté de l'expression, la politesse, la facilité d'entamer un dialogue avec autrui et bien d'autres. De même, le savoir-être se répercute sur les compétences pragmatiques – il suffit de mentionner, à titre d'exemple, la cohésion et la cohérence de l'expression, la façon de structurer le message, les tactiques et les stratégies compensatoires, la précision de la parole, la manière d'argumenter, etc. qui sont une illustration de ces interdépendances. Pour Cuq (2003), il est même à considérer que le terme « savoir-être » pourrait être remplacé par l'expression « savoir se comporter ». Par ailleurs, Cuq rappelle la question de la stabilité de l'identité dite personnelle d'un apprenant, celui-ci « n'ayant pas à se muer en réplique d'un locuteur natif » (Cuq 2003 : 219). Porcher (2004) déclare une opinion plus radicale : le savoir-être désigne, pour lui, l'aptitude à réaliser des actes de langage d'une manière appropriée. Les divers savoir-faire font partie du savoir-être, mais le sens de la notion « savoir-être langagiers », employée par l'auteur, n'est pas expliqué. Nous ne pouvons que supposer qu'il est question d'une correspondance entre les moyens verbaux et paraverbaux utilisés par un utilisateur de langue, et les paramètres contextuels et situationnels de l'interaction.

3. VERS UNE REDÉFINITION : SAVOIR-ÊTRE EN TANT QUE COMPÉTENCE

Dans les sections qui suivent sont détaillés et discutés les composants et les enjeux de la compétence de savoir-être, selon notre interprétation. Mais la section s'ouvre par de brefs éclaircissements terminologiques, s'imposant comme essentiels.

3.1. « Être » versus « savoir-être »

Quoique le savoir-être soit qualifié de compétence, la manière d'en parler dans de nombreuses publications ne suggère guère qu'elle soit une compétence. Une contradiction flagrante saute aux yeux dès la première lecture du CECRL, où le pessimisme, le sens de la culpabilité, l'étroitesse d'esprit, le manque d'intelligence, la mauvaise mémoire, la paresse, le manque d'ambition, le manque de conscience de soi ou de confiance en soi sont du savoir-être. Il en résulte alors le besoin de distinguer deux questions de base :

1. Toutes les variables individuelles peuvent exercer une influence – soit positive, soit négative – sur l'apprentissage des langues étrangères et la communication exolingue. Ici, nous nous proposons de recourir au mot « ÊTRE ».
2. La COMPÉTENCE DE SAVOIR-ÊTRE désignerait, *grosso modo*, la posture réflexive quant aux liens possibles entre les variables individuelles et l'apprentissage des langues étrangères : la conscience du rôle de diverses variables pour ce qui est de l'apprentissage des langues, la disposition à les gérer ou l'aptitude à tirer profit de celles-ci en fonction de la situation.

En ce sens, la compétence de savoir-être assume le rôle de médiateur entre toutes les variables individuelles pouvant agir, positivement ou négativement, sur l'apprentissage des langues et les résultats de cet apprentissage ; métaphoriquement parlant, elle consiste à « rechercher son mieux-être » dans ce contexte (Smuk 2014 : 50).

3.2. Catégories et sous-compétences de la compétence de savoir-être

Dans le modèle plus développé que nous lançons, le savoir-être se compose de cinq catégories comprenant des sous-compétences particulières au nombre total de vingt-trois :

1. (A) AUTOCONSCIENCE – CONSCIENCE (ang. SELF-AWARENESS – AWARENESS)
 - 1.1. être conscient de ses points forts
 - 1.2. être conscient de ses points faibles
 - 1.3. être conscient de la « neutralité » de certains facteurs individuels
 - 1.4. être conscient du caractère et du rôle des facteurs individuels traités – de manière erronée, stéréotypée et simplifiée – comme des barrières à l'apprentissage des langues
 - 1.5. être conscient de ses préférences et/ou besoins – cognitifs, affectifs, sociaux, culturels ou autres

- 1.6. être conscient de ses centres d'intérêt et de leurs sources
- 1.7. être conscient des sources de l'intérêt porté à un sujet/un aspect donné
- 1.8. être conscient des facteurs externes influençant ou conditionnant le choix de telle ou telle manière de procéder
2. (A) AUTOÉVALUATION (ang. SELF-ASSESSMENT)
 - 2.1. évaluer sa progression à travers le prisme des facteurs individuels, p. ex. après l'exécution d'une tâche, après la réalisation d'un programme préétabli, après un semestre de cours de langue
 - 2.2. définir les sources du sentiment de succès et de satisfaction – des générales aux particulières, liées à l'exécution d'une tâche
 - 2.3. définir les sources du sentiment d'échec et de mécontentement – des générales aux particulières, liées à l'exécution d'une tâche
 - 2.4. définir les raisons du succès – des générales aux particulières, liées à l'exécution d'une tâche
 - 2.5. définir les raisons des fautes et erreurs commises – des générales aux particulières, liées à l'exécution d'une tâche
 - 2.6. définir le degré de difficulté de la tâche réalisée et expliquer les raisons pour lesquelles elle passe pour facile ou difficile
 - 2.7. définir sa place dans son groupe d'apprentissage, p. ex. du point de vue de son apport à une tâche collective
3. (A) AUTOCORRECTION – ACCEPTATION (ang. SELF-CORRECTION – ACCEPTANCE)
 - 3.1. tenter de corriger ses fautes et erreurs
 - 3.2. accepter ses limites liées à l'apprentissage (p. ex. maladies, handicaps)
 - 3.3. éviter – consciemment et partiellement – les situations où lesdites limites peuvent se manifester davantage
4. (A) AUTOCONTRÔLE (ang. SELF-MANAGEMENT)
 - 4.1. rechercher des solutions adéquates à ses possibilités, préférences ou besoins
 - 4.2. choisir des supports et des matériaux supplémentaires en fonction de ses préférences, besoins, intérêts (si le choix est prévu)
 - 4.3. choisir des tâches langagières en fonction de ses préférences, besoins, intérêts (si le choix est prévu)
5. (CS) COMPENSATION – SOUTIEN (ang. COMPENSATION – SUPPORT)
 - 5.1. compenser ses déficiences en compétences langagières par des facteurs individuels – fonction compensatoire
 - 5.2. soutenir son apprentissage des langues étrangères et la communication exolingue par des facteurs individuels – fonction soutenante

L'autoconscience, y compris la conscience de ses points forts et faibles, et de leur impact possible sur l'activité est, sans doute, un des garants de la réussite dans chaque domaine. Du point de vue de l'apprentissage des langues étrangères, il nous semble aussi utile d'attribuer une place spéciale à la conscience de la « neutralité » de certaines des variables individuelles dont le rôle cède aux interprétations simplifiées assez fréquentes, aux représentations erronées et aux clichés provoquant des malentendus. Le pire est que certaines variables sont décrites de façon stéréotypée dans des textes relevant du domaine de la didactique : l'introversion est considérée comme un défaut capital, l'intelligence dite verbale semble être la seule qui garantisse le succès dans l'apprentissage des langues, les styles cognitifs sont confondus avec les stratégies d'apprentissage, etc. Populariser des connaissances informées et, en même temps, combattre des stéréotypes s'impose donc comme nécessaire. En ce qui concerne la conscience de ses préférences, ses besoins ou ses centres d'intérêt, il faut remarquer que, même si son degré élevé favorise une motivation interne, on ne peut pas perdre de vue que les circonstances externes, c'est-à-dire indépendantes d'un apprenant, peuvent aussi dicter la trajectoire de l'interaction et exigent donc de sa part de la flexibilité, de l'ouverture et une grande adaptabilité. Ceci veut dire que le point concernant la conscience de ses besoins ne peut pas être interprété de manière absolue, car il n'écarte pas l'idée d'effectuer des ajustements en fonction de la situation de communication.

Nous venons de mentionner l'aspect de motivation, mais le rôle de la conscience de soi est encore plus important – elle est une condition *sine qua non* du processus d'autoévaluation, également à travers le prisme de l'influence des variables individuelles sur l'apprentissage des langues. Réfléchir sur les démarches qui ont amené une réussite ou un échec (non pas seulement sur leurs conséquences, ce qui fait souvent le quotidien du processus d'enseignement/apprentissage) ainsi que sur les sources de satisfaction et de mécontentement permet entre autres de mieux comprendre ses processus cognitifs et métacognitifs, de révéler certains de ses schémas en application, particulièrement les plus fréquents, et donc, par conséquent, d'envisager des moyens de remédiation convenables. Ajoutons que la verbalisation en soi est un moyen de mieux comprendre ses états et ses réactions. D'après notre expérience, les apprenants, indépendamment de leur âge, de leur contexte d'étude, de leur niveau de connaissance d'une langue, etc., attachent dans de nombreux cas une trop grande importance à leurs échecs et à leurs faiblesses, en marginalisant, voire en ignorant complètement, les facteurs qui leur ont permis d'obtenir un succès. Toutefois, cette perspective positive n'est pas à mettre à l'écart : grâce au diagnostic des paramètres qui ont décidé d'une réussite, il est possible de spécifier les comportements les plus pertinents dans telles ou telles circonstances.

Si la conscience de soi détermine la qualité de l'autoévaluation, celle-ci influence la faculté d'autocorrection. Néanmoins, nous partons du principe qu'il est illusoire de croire qu'il est possible de porter remède à tout défaut ; nous pourrions même nous poser la question, surprenante peut-être à première vue, de savoir s'il est indispensable de le faire. Ce doute se rapporterait non seulement aux variables dites objectives (des maladies chroniques sérieuses ou des troubles neurophysiologiques, par exemple de l'ouïe ou de l'appareil articulatoire, qui rendent impossible la réalisation correcte de certains phonèmes), mais aussi aux traits que l'on ne peut pas considérer comme des défauts par *a priori*, mais qui peuvent passer pour tels dans certaines circonstances : une spontanéité réduite dans l'interaction orale, une extraversion ou une introversion très forte, une conscienciosité extrême pouvant empêcher de faire front à l'imprévu, etc. La catégorie d'autocontrôle, y compris la recherche des moyens de remédiation ou le choix des supports adéquats à ses besoins, insiste sur une coordination entre ses caractéristiques individuelles et les exigences de la tâche effectuée – par exemple avant de passer à sa réalisation, un apprenant définit ses potentialités face à celle-ci. Soulignons ici que ceci ne signifie pas qu'un apprenant est libéré du besoin d'élargir un éventail de stratégies et de techniques d'apprentissage et de communication, mais que quelques-unes des variables individuelles peuvent avoir une fonction compensatoire et soutenante dans différentes situations d'apprentissage et de communication.

3.3. Savoir-être par rapport aux autres compétences générales

La manière de décrire et de hiérarchiser les compétences générales n'assouvit pas l'appétit du lecteur du CECRL. Un certain manque de cohérence conceptuelle peut provoquer des confusions et éveiller des controverses. Les relations réciproques des quatre compétences générales – savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre – ne sont pas précisées dans le CECRL, et très peu d'auteurs cherchent à combler cette lacune. Les rapports de dépendance qui se nouent, d'après nous, entre celles-ci sont visualisés ci-après (Figure 1).

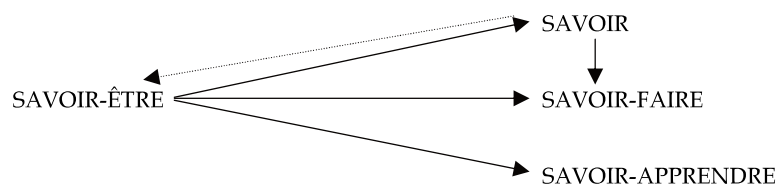


Figure 1. Liens entre les compétences générales

La compétence de savoir-être occupe une place centrale, dite de base, car elle influe sur la façon d'acquérir des connaissances déclaratives (savoir) et des habiletés pratiques (savoir-faire) ainsi que sur la compétence de savoir-apprendre. Elle peut même déterminer leur forme et leur étendue – par exemple la conscience de ses styles cognitifs dominants facilite le choix des stratégies d'apprentissage les plus appropriées et économiques dans une situation donnée. Parallèlement, la compétence de savoir-être est influencée par toutes les connaissances possédées – il est indispensable de disposer de savoirs concernant la nature des variables individuelles pour les gérer dans le déroulement de l'apprentissage des langues. C'est aussi dans ce contexte que nous avons parlé du besoin de combattre les clichés relatifs aux facteurs individuels, car ceux-ci sont souvent traités, de manière erronée et simplifiée, comme des barrières à l'apprentissage des langues (Smuk 2012). Le savoir-être trouve donc ses reflets dans les savoir-faire et les habiletés du savoir-apprendre activés dans divers contextes et situations. Bien évidemment, ceux-ci dépendent également de toutes les connaissances acquises.

4. POUR CONCLURE

Parler du savoir-être est à la fois séduisant et ingrat. D'une part, le terme est très polysémique et très général, grâce à quoi il est envisageable de le glisser dans de nombreux contextes, là où l'on aborde la question des caractéristiques d'un apprenant : ses attitudes, ses comportements, ses états affectifs, ses réactions, ses gestes, etc. D'autre part, cette même polysémie et la nature peu opérationnelle du terme « savoir-être » peuvent provoquer des incompréhensions et des malentendus permanents. Il en ressort probablement que toute nouvelle interprétation peut être facilement mise en doute.

La nôtre s'inscrit dans les contours dessinés par les concepteurs du CECRL, mais va beaucoup plus loin – au lieu de nous satisfaire de constater des corrélations entre telles et telles variables individuelles, et le parcours de l'apprentissage des langues, nous postulons qu'un apprenant puise consciemment dans celles-ci pour rendre optimal son apprentissage. La compétence de savoir-être assume ainsi une fonction médiatrice – elle sert à « filtrer » des informations portant sur ses caractéristiques individuelles pour favoriser le développement des compétences communicatives langagières. Les enjeux et les avantages de la posture réflexive inscrite dans le savoir-être se manifestent dans quelques espaces – ce sont entre autres : les facultés d'auto-observation, l'identification de ses manières de procéder préférées ou appliquées le plus souvent dans divers contextes, l'aptitude à effectuer une autoévaluation du point de vue du développement de différentes compé-

tences langagières, la planification du processus d'apprentissage, la stimulation du sentiment de responsabilité de son apprentissage des langues, le renforcement de la confiance en soi, de la motivation intrinsèque et de l'autonomie. Le savoir-être dans le sens que nous lui avons attribué regagne son statut de compétence. L'aptitude à effectuer une introspection, y compris celle à travers le prisme du rôle des variables individuelles dans son apprentissage des langues étrangères, serait particulièrement souhaitée à l'époque contemporaine qui privilégie, semble-t-il, la promptitude et l'automatisation au détriment de la sérénité et de la réflexion.

RÉFÉRENCES

- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford : Oxford University Press.
- Bachman, L.F. / Palmer, A.S. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford : Oxford University Press.
- Boyer, H. / Butzbach, M. / Pendanx, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : Clé International.
- Brazeau, H. (2010). Organisation du Bac International (OBI) dès le primaire : programme, littérature et savoir-être. *Les Cahiers de l'Asdifle*, 22, pp. 81-87.
- Canale, M. (1983). On some dimensions of language proficiency. In : J.W. Oller (dir.). *Issues in language testing research*. Rowley : Newbury House, pp. 332-342.
- Canale, M. / Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1, pp. 1-47.
- Candelier M. et al. (2007). *CARAP : Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Celce-Murcia, M. / Dörnyei, Z. / Thurrell, S. (1995). Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6, pp. 5-35.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge : The M.I.T. Press.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier / Conseil de l'Europe.
- Coste, D. (1978). Lecture et compétence de communication. *Le français dans le monde*, 141, pp. 25-33.
- Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Deyrich, M.-C. (2007). *Enseigner les langues à l'école*. Paris : Ellipses.
- Ek, J.A. van (1986). *Objectives for foreign language learning*. Strasbourg : Council of Europe.
- Goullier, F. (2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*. Paris : Les Éditions Didier.
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. In : J.B. Pride / J. Holmes (dir.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth : Penguin, pp. 269-293.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Oller, J.W. (1979). *Language tests at school*. London : Longman.

- Piccardo, E. (2013). Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions. In : I. Puozzo Capron / E. Piccardo (dir.). *Lidil, 48 - L'émotion et l'apprentissage des langues*. Grenoble : LIDIL - Université Stendhal-Grenoble 3, pp. 17-36.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Rosen, É. (2007). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Clé International.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : Éditions de boeck Université.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford : Oxford University Press.
- Smuk, M. (2012). Autour de quelques clichés sur le savoir-être dans l'apprentissage des langues. In : K. Karpińska-Szaj / J. Zajac (dir.). *Synergies Pologne, 9 - Autour de la compétence d'apprentissage de langues : gestion des ressources métacognitives et cognitives*. Sylvains les Moulins - Cracovie: Éditions GERFLINT - Université Pédagogique de Cracovie, pp. 77-88.
- Smuk, M. (2014). Le savoir-être de l'apprenant au service du processus d'autonomisation. In : R. Fu / P. Mogentale (dir.). *Synergies Chine, 9 - Autonomie dans l'apprentissage des langues et apprentissage de l'autonomie*. Sylvains-les-Moulins - Beijing/Pékin : Éditions GERFLINT - Université des Langues étrangères de Beijing, pp. 41-51.
- Smuk, M. (2016). *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être - rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych [Des traits de la personnalité à la compétence de savoir-être - développement de l'autoconscience dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères]*. Lublin - Varsovie : Werset - Institut d'Études Romanes de l'Université de Varsovie.
- Zarate, G. (2001). Les compétences interculturelles : définition, place dans les curricula. In : *Actes du séminaire organisé par la direction de l'Enseignement scolaire « L'enseignement des langues vivantes, perspectives »*. Paris : Bureau de la formation continue des enseignants, pp. 75-85.

Received: 29.09.2017; **revised:** 19.03.2018

MARIAN SZCZODROWSKI

Ateneum Szkoła Wyższa w Gdańsku
m.szczodrowski6@upcpoczta.pl

Zur Kommunikationsleistung des Fremdsprachenlerner

On the communicative achievements of foreign-language learners

ABSTRACT. The structures of a foreign language, presented by a teacher-sender, are received by a learner as specific signals that are subject to phonetic-phonological and graphic-graphemic decoding. They are accordingly transferred to the foreign-language center, in which semantic-grammatical decoding is performed. Individual structures acquired in this fashion constitute constructive elements of the storage mechanism for learning language in the form of constant structure-matrices. In the process of the receptive-productive dynamization of the language's structures, the learner simultaneously masters their effectiveness and potential, which make it possible to apply the codified information to current situations. Autonomous forms of learning a foreign language lead to an increase in the reserves of vocabulary and to its more effective application. Independent manipulation of a foreign language in emergent situations means that the learner develops the ability to use it in contacts with communicative partners.

KEYWORDS: Communicative achievements of the foreign-language learner; decoding foreign-language signals; the semantic-grammatical decoding of structures; receptive and productive effectiveness and potential of the foreign-language storage mechanism; communicative partners; forms of egocentric communication.

SCHLÜSSELWORTE: Kommunikationsleistung des Fremdsprachenlerner, Dekodierung der fremdsprachigen Informationsstrukturen, rezeptive und produktive Leistungsfähigkeiten des Fremdsprachenlerner, Kommunikationspartner, Formen der egozentrischen Kommunikation.

1. FREMDSPRACHIGE INFORMATIONSTRUKTUREN UND DEREN REZEPTION DURCH DEN LERNER

Bekanntlich wird der Lehrer im Fremdsprachenunterricht als erstrangiger Sender anerkannt, der den Prozess didaktisch-methodisch organisiert, erfolgreich steuert, die Lernerfolge kontrolliert und fehlerhafte Sprachstrukturen korrigiert. Darüber hinaus übernehmen auch das Lehrbuch und ausgewählte glottodidaktische Mittel, die im Unterricht entweder den Lehrer ‚vertreten‘ oder als zusätzliche Hilfsmittel den Lehrprozess unterstützen, Sender-Funktion. Der Sender ist im Fremdsprachenunterricht direkt mit seinen Empfängern verbunden, damit im Verlauf des glottodidaktischen Prozesses, betrachtet als spezifischer Kommunikationsprozess, die Unterrichtsziele und insbesondere die geplanten Sprachergebnisse erreicht werden. Gemeint sind in diesem Falle die richtige Dekodierung, Verarbeitung, Speicherung und Einkodierung des dargebotenen fremdsprachlichen Materials und des Weiteren dessen Anwendung durch den Lerner in schulischen und außerschulischen Kommunikationssituationen.

Während des Empfangs von fremdsprachigen Informationen, die ihm der Lehrer-Sender darbietet, nimmt der Lerner persönlichen und direkten Kontakt mit der zu lernenden Fremdsprache auf. Die Rezeption fremdsprachiger Informationsstrukturen ist für den Lerner sowohl Ausgangspunkt als auch Grundlage des sich vollziehenden Lernprozesses, in dem die empfangenen Fremdsprachenstrukturen völlig dekodiert werden (sollen). Dieser Dekodierungs- und zugleich Lernprozess läuft als zweistufiger Prozess ab; er beginnt in den auditiven oder in den visuellen Rezeptoren, wo die phonetisch-phonologischen oder die graphisch-graphematischen Strukturen dekodiert werden, und endet im Gedächtnis, wo die semantisch-grammatischen Strukturen im Fremdsprachenzentrum entschlüsselt werden. Auf diese Art und Weise bildet sich im Gedächtnis des Lerners allmählich der Aufbauvorgang des fremdsprachlichen Speicher-Mechanismus heraus, der aus solchen Strukturen besteht, welche vom Sender dargeboten und vom Empfänger-Lerner vollkommen dekodiert und gespeichert werden.

In unseren Erörterungen betrachten wir den Fremdsprachenlerner unter zwei Aspekten: Einerseits als am Unterricht teilnehmenden Mitlerner und andererseits als Einzellerner, der das empfangene Material auf eigene Weise rezipiert, dekodiert, verarbeitet, speichert, einkodiert und rezeptiv-(re-)produktiv gebraucht. Die Dekodierungs-, Speicherungs-, Verarbeitungs-, Einkodierungs- und Kodierungsprozesse von fremdsprachigen Strukturen der Einzellerner sind Gegenstand unserer Beobachtungen und Überlegungen (mehr dazu Szczodrowski 2016: 72–76).

2. ZUR KONSTRUKTION DES SPEICHER-MECHANISMUS IM FREMDSPRACHENLERNER

Zu den bereits im Thema formulierten, im fremdsprachlichen Speicher-Mechanismus des Lerner ablaufenden Prozessen tragen einerseits die empfangenen und völlig dekodierten, andererseits die gespeicherten und einkodierten Strukturen bei. Für die erwähnten Prozesse sind die Lernfertigkeiten, auf deren Grundlage die Sprachfähigkeiten bezüglich der dekodierten Strukturen herausgebildet werden, kennzeichnend.

Jedes Mal, wenn die Kodierungsleistungen von fremdsprachigen Informationen, die sich in den Generierungs- und Produktionsvorgängen des Senders realisieren, zum Diskussionsgegenstand gemacht werden, muss man sich dessen bewusst sein, dass der Aufbau des rezeptiv- und (re-)produktionsfähigen Speicher-Mechanismus zunächst auf der Grundlage der dekodierten Informationsstrukturen stattfindet. Die Konstruktionsanfänge des Speicher-Mechanismus sind selbstverständlich die rezeptiv-dekodierenden Tätigkeiten und deren Ergebnisse im Empfänger, (erst) dann die reproduktiven und allmählich die produktiven Prozesse des Senders. Um feste und operationsfähige Fremdsprachenmatrizen zu erreichen, bedürfen sie ständiger rezeptiver und insbesondere produktiver Dynamisierungen, welche deren stabile und dauerhafte Existenz sowie ein ordnungsgemäßes Sprachfunktionieren gewähren.

An dieser Stelle wird der Rezeptionsprozess der fremdsprachigen Signale- und -Strukturen im Lerner insbesondere hervorgehoben, weil er als Ausgangspunkt für die Dekodierung der phonetisch-phonologischen oder der graphisch-graphematischen Strukturen, welche wiederum bestimmte Wortformen bilden, und als Grundlage für die Dekodierung der semantisch-grammatischen Strukturen gilt.

Schließlich muss noch unterstrichen werden, dass alle durch den Lerner dekodierten Fremdsprachenstrukturen, d.h. die mündlichen und die graphischen, auf verschiedene Art und Weise einen wesentlichen Beitrag zum Aufbau seines fremdsprachlichen Speicher-Mechanismus leisten, dessen gespeicherte und einkodierte Strukturen solche Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die es dem Lerner ermöglichen, an fremdsprachigen Kommunikationsinteraktionen rezeptiv und produktiv teilzunehmen und auch selbst neue Kommunikationssituationen zu schaffen.

3. PRODUKTIVE LEISTUNGSFÄHIGKEITEN UND -FERTIGKEITEN DES FREMDSPRACHENLERNERS

Die Kodierung der Informationen durch den Fremdsprachenlerner beruht auf dem Speicher-Mechanismus, der als rezeptiv-produktive Vorrich-

tung, die aus den gelernten und angeeigneten fremdsprachlichen Strukturen besteht, betrachtet wird, wo die hervorgerufene Kommunikationsintention in entsprechende Wortstrukturen transformiert und in bestimmte – nach den in der Fremdsprache geltenden grammatischen Regeln – syntagmatisch-syntaktische Konstruktionen angeordnet, im Weiteren durch den intraindividuellen Kanal den artikulatorischen oder den motorischen Effektoren zugeleitet und dort lautlich oder schriftlich erzeugt wird. Der im Sender ablaufende Kodierungsprozess der fremdsprachigen Informationen weist sowohl auf dessen inneren Verlauf im Generierungsvorgang als auch auf die in den Effektoren erzeugten Sprachprodukte auf.

Bei genauerer Betrachtung der Kommunikationsleistung beim Fremdsprachenlerner sind unbedingt zwei Aspekte seines Speicher-Mechanismus zu berücksichtigen: Erstens der Ablauf sowohl des Dekodierungs- als auch des Kodierungsprozesses von fremdsprachigen Informationsstrukturen, und zweitens die Ergebnisse dieser Prozesse. Auf diese Weise wird das erzielte rezeptiv-produktive Leistungsvermögen des Fremdsprachenlerner als Kommunikationsteilnehmers in Erwägung gezogen.

Das Leistungsvermögen des Fremdsprachenlerner bezieht sich im Allgemeinen auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten seines Speicher-Mechanismus und im Einzelnen auf die Strukturen, welche diesen bilden. Dementsprechend kann man annehmen, dass der Speicher-Mechanismus über eine rezeptiv-produktive (fremd-)sprachige Kraft verfügt, die sich durch erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten kennzeichnet.

Begrifflich werden die Fähigkeiten des Sprachbenutzers als Eigenschaften des Speicher-Mechanismus aufgefasst, dank denen er im Stande ist, bestimmte rezeptiv-produktive Fremdsprachentätigkeiten auszuführen. Um die Fähigkeiten des Speicher-Mechanismus so zu erwerben, dass er einwandfrei funktioniert, muss man unbedingt die Fertigkeiten beachten, auf deren Grundlage die prozessualen Tätigkeiten bei der Dekodierung der phonetisch-phonologischen oder der graphisch-graphematischen Strukturen in den auditiven oder visuellen Rezeptoren und bei der Dekodierung der semantisch-grammatischen Strukturen im Gedächtnis des Lerner ausgeführt werden. Die Fähigkeiten des Speicher-Mechanismus beziehen sich auf die erworbenen Sprachstrukturen und implizieren das In-der-Lage-Sein, solche rezeptiv-produktiven Tätigkeiten, deren sich der Sprachbenutzer bewusst ist, zu vollbringen. Das bedeutet, dass die Fähigkeiten immer auf die semantischen Informationsstrukturen ausgerichtet sind und im Kommunikationsprozess seitens des Sprachbenutzers semantischer Reflexion bezüglich der abzurufenden und abgerufenen Wortstrukturen bedürfen.

Wird die Leistungskraft des fremdsprachlichen Speicher-Mechanismus gründlicher behandelt, so sollen unbedingt seine rezeptiv-produktiven Fä-

higkeiten und Fertigkeiten hervorgehoben werden, die während des Kommunikationsfunktionierens als fest verbundene Eigenschaften zu verstehen sind. Mit Recht kann festgestellt werden, dass sich die Fähigkeiten und Fertigkeiten im Verlauf von rezeptiven und produktiven Dynamisierungen der Sprachstrukturen als untrennbares Ganzes erläutern lassen.

Behandelt man die fremdsprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten hinsichtlich ihrer Ausbildung beim Lerner, dann ist es richtig, wenn angenommen wird, dass die Fertigkeiten im Kommunikationsvorgang eine Doppelfunktion erfüllen: Erstens, kennzeichnen sie sich als rezeptive Fertigkeiten während der Dekodierung von phonetisch-phonologischen oder graphisch-graphematischen Strukturen und deren Zuleitung ins Gedächtnis, wo ihre semantisch-grammatischen Strukturen entschlüsselt werden, was wiederum direkt sowohl zum Aufbau oder zur ständigen Vervollkommnung der im Speicher-Mechanismus inkodierten Strukturen als auch zum Erwerb von deren Fähigkeiten beiträgt. Zweitens muss unbedingt die produktive Funktion der Fertigkeiten deutlich gemacht werden, wenn sie dank den Fähigkeiten, auf deren Grundlage bestimmte produktive Sprachtätigkeiten zustande gebracht werden, gerade diese Tätigkeiten erfüllen. Wenn die rezeptiven Fertigkeiten im Dekodierungsprozess bezüglich der Sprachvorrichtung eine mechanisch-reproduktive und aufbauende Funktion übernehmen, dann haben die produktiven Fertigkeiten im Kodierungsprozess die Aufgabe, die generierten Sprachinformationen in den Effektoren mündlich oder schriftlich zu vollbringen. Solche Sprachtätigkeiten erreichen im Weiteren beim Kommunikationsteilnehmer einen höheren Grad der produktiven Fähigkeiten (vgl. auch Krüger 1985: 21). In dieser Weise werden die rezeptiven Fertigkeiten als Grundlage für den Erlernungs- und Erwerbsprozess der Fähigkeiten begriffen, welche über fremdsprachliches Können verfügen, das erlaubt, die erworbenen und für die Kommunikation benötigten Strukturen frei in Kommunikationssituationen anzuwenden. Die Fertigkeiten führen das Sprachliche in zwei Richtungen aus: Zum einen gelangen die Informationssignale von den Rezeptoren ins Gedächtnis (genauer ins Fremdsprachenzentrum), zum anderen wechseln die im Speicher-Mechanismus generierten Informationsstrukturen in die Effektoren über. Mit anderen Worten geht es einerseits um die zentripetale Übertragungsrichtung der fremdsprachigen Informationssignale und andererseits um die zentrifugale Übertragungsrichtung der fremdsprachigen Informationsstrukturen, wobei sich der funktionierende Fremdsprachen-Speicher-Mechanismus mit seinen Fähigkeiten, die als Umwandlungskraft der Sprachabsicht in bestimmte Wortstrukturen und gleichzeitig als produktive Operationsbereitschaft zur Generierung der Informationen bezeichnet werden können, im Zentrum der Vorgänge befindet. Den Fertigkeiten wird dementsprechend eine erworbene

Geschicklichkeit bei der Ausführung der generierten Informationsstrukturen, d.h. während der lautlichen oder schriftlichen Produktion dieser Informationen. zugeschrieben. Wenn man die Eigenschaftskraft der Fähigkeiten und der Fertigkeiten während der Kodierung von Sprachinformation im Einzelnen vergleicht, dann kann mit großer Wahrscheinlichkeit festgestellt werden, dass sich die Fähigkeiten des (fremd-)sprachlichen Speicher-Mechanismus durch ihre bewusste Aufmerksamkeit und Sicherheit bezüglich der Auswahl von semantisch-grammatischen Strukturen und deren syntagmatisch-syntaktische Anordnung, die Fertigkeiten dagegen durch ihre Automatisierung und Gewandtheit hinsichtlich der Ausführung von generierten Strukturen auszeichnen.

Den fremdsprachlichen Speicher-Mechanismus beim Lerner bilden bekanntlich die gespeicherten und einkodierten Strukturen der Ausdrucks- und der Inhaltsebene, die er im schulischen und autonomen Unterricht angeeignet hat. Diese Strukturen werden in seinem Speicher als statische Spracheinheiten aufbewahrt und während der Dekodierung oder der Kodierung durch den funktionierenden Mechanismus dynamisiert. Dementsprechend lässt sich der Ist-Stand der statischen Strukturen als das fremdsprachliche **WAS** und der der dynamischen Strukturen als das fremdsprachliche **WIE** bezeichnen. Die primäre Dynamisierungspotenz für die produktiven Strukturen ruft die Kommunikationsabsicht des Senders hervor und die sekundäre bewirken die für die Kommunikation benötigen und gebrauchten Wort-und-Grammatik-Strukturen, welche über die entsprechende Ausführungsleistung bezüglich der erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten des funktionierenden Speicher-Mechanismus verfügen. Oder anders gesagt: Der Speicher-Mechanismus des Fremdsprachenlerner beinhaltet einerseits das fremdsprachliche **HABEN**, welches die Menge der angeeigneten Wort-und-Grammatik-Strukturen, die als quantitativ-zählbare Größe der bereits erwähnten Sprachstrukturen aufzufassen ist, und andererseits das fremdsprachliche **KÖNNEN**, welches als qualitative Eigenschaften hinsichtlich der rezeptiven und der produktiven Fähigkeiten und Fertigkeiten dieser Strukturen begriffen werden kann.

Im Bereich des **HABENS** befindet sich das in einer bestimmten Unterrichts- und Lernzeit gelernte und angeeignete fremdsprachliche Material des konkreten Sprachträgers; es handelt sich im Allgemeinen um den Ist-Stand des Wortschatzes und der Grammatik. Das fremdsprachliche **KÖNNEN** bezieht sich dagegen auf die rezeptiven und die produktiven Tätigkeiten des Sprachbenutzers. Gemeint ist in diesem Fall der erwartete dynamische Soll-Stand der Sprachstrukturen bezüglich deren Rezeptionsfertigkeiten und -fähigkeiten sowie der Produktionsfähigkeiten und -fertigkeiten. Wenn der Ist-Stand des Wortschatzes und der Grammatik des Sprachträgers, der Soll-

Stand der rezeptiv-produktiven Fähigkeiten und Fertigkeiten des Sprachbenutzers zusammengefasst werden, dann ergibt sich die – in manchen Fällen vielleicht nur approximative – Leistungskraft des fremdsprachlichen Speicher-Mechanismus und sein Funktionieren in den Dekodierungs- und Kodierungsprozessen des Kommunikationsteilnehmers. Kurz ausgedrückt bedeutet das: Das **HABEN** des Fremdsprachenträgers ist die Grundlage für das **KÖNNEN** des Fremdsprachenbenutzers, dessen Ergebnisse Informationen über den Ist-Stand des Wortschatzes liefern, d.h. ob er vom Lerner produktiv oder nur rezeptiv angeeignet worden ist (mehr dazu bei Desselmann, Hellmich 1981: 145 f.), sowie über die Operationsfähigkeiten der grammatischen Strukturen, d.h. wie die im Speicher-Mechanismus abgerufenen Wörter in syntagmatisch-syntaktische Konstruktionen angeordnet, welche nur rezeptiv und welche produktiv gebraucht werden. Darüber hinaus müssen unbedingt noch andere Lerner überprüft und beurteilt werden, um zu erfahren, über welche fremdsprachigen Dekodierungs- und Kodierungsmöglichkeiten sie bezüglich des Wortschatzes und der grammatischen Strukturen verfügen.

3.1. Der Fremdsprachenlerner und sein(e) Kommunikationspartner

Als primärer und übergeordneter Kommunikationspartner für den Fremdsprachenlerner gilt der Lehrer-Sender, das heißt, dass der Lerner in diesem Fall als primärer Empfänger fungiert, welcher die aufgenommenen Informationssignale im Dekodierungsprozess zu Informationsstrukturen verarbeitet und diese versteht. Solche fremdsprachig-rezeptiven Tätigkeiten des Lerners legen und schaffen die (rezeptive) Grundlage für den Aufbau seines Speicher-Mechanismus der Fremdsprache, die er erlernt.

Nach den rezeptiven Lerntätigkeiten folgen die reproduktiven Tätigkeiten, welche zum Ziel führen, die bereits verstandenen Informationsstrukturen individuell so genau hervorzubringen, wie sie dargeboten wurden, um insbesondere deren phonetisch-phonologische Basis richtig herauszubilden und sie immer weiter zu festigen.

Die reproduktiven Sprachtätigkeiten bereiten den Fremdsprachenlerner auf die produktiven Sprachtätigkeiten vor, die ihn befähigen, seine Antworten, Fragen oder kurze Aussagen selbstständig zu produzieren. Auf diese Weise entwickeln sich die individuell-fremdsprachigen Fertigkeiten und Fähigkeiten des Lerners, in schulischen und außerschulischen Situationen und Interaktionen als Kommunikationssender zu handeln. Seine fremdsprachigen Empfänger-und-Sender-Möglichkeiten beziehen sich verständlicherweise auf das Gelernte und auf das (gut) angeeignete Fremdsprachenmateri-

al. Auf der Grundlage des angeeigneten Stoffes soll der Lerner sowohl die Rolle des Empfängers als auch die des Sender übernehmen und diese fremdsprachig umsetzen.

3.2. Die egozentrische Kommunikation im Fremdsprachenlerner

Mit der egozentrischen Kommunikation hat man im autonomen Fremdsprachenlernen zu tun. Die autonomen fremdsprachigen Tätigkeiten des Lerners tragen erstens zur Festigung des im Unterricht gelernten fremdsprachlichen Materials, zweitens zur Vorbereitung des Materials für den selbstständigen Gebrauch in schulischen Interaktionen und drittens auch zur Vorbereitung auf Kontrollarbeiten und Prüfungen bei.

Die egozentrischen Kommunikationsformen sind eine Art des (inneren) Sprechens mit sich selbst, während dessen der Fremdsprachenlerner nacheinander als Sender und Empfänger fungiert. Seine inneren Handlungen sollen ihm behilflich sein, das gelernte Material so zu verarbeiten und anzuordnen, damit es in künftigen Wirklichkeitssituationen gebraucht werden kann.

In den egozentrischen Handlungen lassen sich zwei erreichbare Ziele formulieren: Die Wiederholung eines bestimmten fremdsprachlichen Materials als Vorbereitung auf dessen Abfragen durch den Lehrer im Klassenraum, der gleichzeitig die Leistungen des Einzellerners bewertet. Außerdem dienen diese Tätigkeiten der tieferen Speicherung und Einkodierung des nicht genügend bewältigten Materials, damit die Dekodierungs- und Kodierungsvorgänge der zu empfangenden oder mitzuteilenden Informationen ohne Schwierigkeiten oder größere Hemmungen stattfinden können.

Zu den am häufigsten praktizierten egozentrischen Tätigkeiten sind zu zählen: Der Monolog, in dem die Inhaltsangabe des (letzten) im Klassenraum durchgearbeiteten Textes vorbereitet wird, der Dialog (auch Polylog), für den der im Lehr-Lern-Buch/Werk präsentierte Dialog als strukturierte Grundlage dient, aber vom Lerner geändert und durch Hinzufügen von anderem Wortschatz erweitert wird. Die Lern-Buch-Texte kann der Lerner, wenn er dazu fähig ist, in einen Dialog umwandeln, um ihn (zusammen mit einem Mitlerner) im Klassenraum zu präsentieren. Dazu gehören noch verschiedene Ausspracheübungen, welche die Sprechgeschwindigkeit und die Automatisierung von Sprechfertigkeiten erhöhen und die orthoepischen Normen des Sprechens verbessern (können). Besondere Aufmerksamkeit muss den in der Fremdsprache und in der Muttersprache konventionellen Wortjunktivitäten gewidmet sowie bestimmte Zeit für deren richtige Bewältigung vorgesehen werden. In jeder Sprache hat man mit spezifischen Rest-

riktionen zu tun, welche die geltenden Einschränkungen für den Gebrauch beispielsweise der syntagmatischen Konstruktionen *stricte* beachten. Da sich die konventionellen Wortjunktivitäten in den Sprachen unterscheiden, bedürfen sie mehrmaliger und häufiger Wiederholungen, um sie als produktiv-operationsfähige Matrizen im Langzeitgedächtnis verankern zu können. Solche fremdsprachenunterrichtlichen Fragen, die grundlegend sowohl für die Lernstoff-Auswahl und -anordnung als auch wesentlich für die einwandfreie Erlernung sind, hat Zabrocki (1972: 18 ff.; 1977: 76 f.) in seinen Arbeiten hervorgehoben und auf die Schwierigkeiten bezüglich deren fehlerhafter Aneignung und Anwendung hingewiesen. Auch die *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik* stellt einen umfangreichen Bereich der grammatischen Strukturen dar und beschreibt ihre Problematik unter dem konfrontativ-kontrastiven Aspekt und ist eine wertvolle Quelle für die Bewältigung des Deutschen als Fremdsprache durch polnische Lerner (vgl. ausführlicher Engel et al. 1999: passim). Den konfrontativ-kontrastiven Problemen, welche die Entsprechungen und vor allem die Unterschiede der grammatischen (auch der semantischen) Strukturen zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache erfassen, sollte im Fremdsprachenunterricht besondere Wichtigkeit beigemessen werden. Um gute Ergebnisse in der Erlernung der bereits genannten Fremdsprachenstrukturen zu erreichen, empfiehlt es sich auch, schriftliche Übersetzungsübungen von der Muttersprache in die Fremdsprache und umgekehrt durchzuführen, die einen beträchtlichen Beitrag zur tieferen Einkodierung und zur automatischen Generierung dieser Syntagmen-Strukturen leisten (können).

4. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK

Um das geplante fremdsprachliche Material und die gewünschten Kommunikationsfähigkeiten und -fertigkeiten durch den Lerner im Unterricht zu erlernen und zu erwerben, sollte man die einzelnen Bestandteile, welche die Komplexität des Unterrichtsfaches und -prozesses bilden, breiter auffassen und genauer behandeln.

Zu den wesentlichen Bestandteilen, welche den Fremdsprachenunterricht direkt und indirekt gestalten sowie die Lernergebnisse bedingen, gehören:

- Die für den Fremdsprachenunterricht aufbereiteten Lehr-Lern-Bücher / Werke.
- Zusätzliche glottodidaktische Materialien, die das fremdsprachliche Material der Lehr-Lern-Bücher / Werke ergänzen.
- Audiovisuelle / audiolinguale Lehr-Lern-Mittel und deren Anwendung in der Unterrichtspraxis als Hilfe und Unterstützung des glottodidaktischen Prozesses.

- Der Beherrschungsgrad der Fremdsprache durch den Lehrer sowie seine neuphilologische und didaktisch-methodische Ausbildung.
- Die verständliche Darbietung und Erklärung der zu lernenden Sprachstrukturen im Fremdsprachenunterricht.
- Die völlige Dekodierung der dargebotenen Sprachstrukturen.
- Das Reproduzieren der neu eingeführten Sprachstrukturen in bestimmten Satzkonstruktionen.
- Die Verarbeitung, Einspeicherung und Einkodierung der entschlüsselten Sprachstrukturen.
- Die selbstständige Kodierung der neu gelernten Sprachstrukturen in entsprechenden syntagmatisch-syntaktischen Konstruktionen.
- Der Gebrauch des angeeigneten fremdsprachlichen Materials in Äußerungen, die der Kommunikationsintention des Senders und den Empfangsmöglichkeiten der Informationen durch den Kommunikationspartner entsprechen.
- Die Berücksichtigung der im Lehr-Lern-Prozess konfrontativ-kontrastiv dargestellten Strukturen, die im Fremdsprachenunterricht mit dem Material direkt oder indirekt verbunden sind.

Während der Darbietung des neuen fremdsprachlichen Materials sollen im Lehrprozess und für den richtig ablaufenden Lernprozess folgende Phasen beachtet und verwirklicht werden:

- Dekodierung der Informationen,
- Reproduktive Tätigkeit der neuen Struktur in syntaktischen Konstruktionen,
- Produktive Tätigkeit der neuen Struktur in syntaktischen Konstruktionen,
- Freie Anwendung dieser Struktur in Äußerungen / Texten durch den Lerner-Kommunikationspartner.

Hat der Fremdsprachenlerner das Unterrichtsmaterial gut beherrscht sowie noch zusätzlich seinen Wortschatzvorrat im autonomen Lernprozess vergrößert, so darf vorausgesetzt werden, dass er sowohl die empfangenen Informationssignale und -strukturen gänzlich dekodieren kann als auch im Stande ist, grammatisch korrekte Informationen in Form von Syntagmen, Sätzen in Äußerungen oder Texten zu kodieren und dem/den Kommunikationspartner(n) bestmöglich zu übermitteln.

LITERATURVERZEICHNIS

- Desselmann, G. / Hellmich, H. (1981). *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Engel, U. et al. (1999). *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*. Band 1-2. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

- Krüger, M. (1985). Übungsabläufe im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In: G. Neuner / M. Krüger / U. Grewer (Hrsg.). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin et al.: Langenscheidt, S. 17-28.
- Szczodrowski, M. (2016). Zum Wesen der fremdsprachlichen Einkodierungsprozesse. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, XLIII/1, S. 69-80.
- Zabrocki, L. (1972). Zur Theorie der Aufbereitung des Sprachmaterials im Fremdsprachenunterricht. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, VI, S. 3-39.
- Zabrocki, L. (1977). Die Entwicklung und Integrierung des Unterrichtsmaterials. In: M. Triesch (Hrsg.). *Probleme des Deutschen als Fremdsprache. Forschungsberichte und Diskussionen. Bericht von der 1. Internationalen Deutschlehrertagung 1967 in München*. München: Max Hueber Verlag, S. 56-79).

Received: 8.11.2016; **revised:** 7.01.2018