

MAGDALENA PIEKLARZ-THIEN

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

magdalena.pieklarz@uwm.edu.pl

ORCID: 0000-0002-9153-431X

**Von der disziplinären Abhängigkeit
zum gleichberechtigten Miteinander?
Eine Diskussion über das sensible Verhältnis
von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik
am Beispiel der Germanistischen Linguistik
und der DaF-Didaktik**

From disciplinary dependence to equally rightful
concomitance? Discourse on the sensitive relation
between linguistics and didactics based
on the example of German linguistics and German
language didactics as a foreign language

ABSTRACT. The role of linguistics in language education has always been contested and has generated non-homogeneous opinions since the beginning of the existence of that discipline. This paper attempts to provide a broader examination of the interrelation between these two disciplines over the last few decades. Considerations are based on the example of German linguistics and the teaching of German as foreign language. It constitutes a contribution to the discourse on the identity and autonomy of language education as a science.

KEYWORDS: German as a foreign language, applied linguistics, interdisciplinarity, language teaching research, second language acquisition.

SCHLÜSSELWORTE: Deutsch als Fremdsprache, Sprachwissenschaft, Angewandte Linguistik, Interdisziplinarität, Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik.

1. EINLEITUNG

Die Erforschung und Beschreibung von Sprachen in ihren heutigen Strukturen und Gebrauchsbedingungen ist eine zentrale Aufgabe der Linguistik und ihrer Teildisziplinen. Ein Forschungs-, Erkenntnis- und Beschreibungsinteresse am Gegenstand Sprache haben allerdings auch andere Disziplinen, auch wenn sie aus einem anderen Blickwinkel und aus einer anderen Motivation heraus arbeiten und damit auf andere Arbeitslogiken, Begrifflichkeiten und Referenzsysteme zurückgreifen. So verwundert es nicht, wenn gewisse Divergenzen in der Auffassung und Beschreibung von Sprache in den einzelnen Wissenschaftsbereichen existieren, die auch unterschiedliche Haltungen zur Sprache überhaupt reflektieren. Diese tragen zur Gewinnung eines holistischen Blicks auf den gleichen Gegenstand bei und erweitern damit Grenzen unserer wissenschaftlichen Erkenntnis. Als schwierig und strittig kann man aber das Verhältnis der Disziplinen untereinander ansehen, die sich gleicher Forschungsgegenstände annehmen, wie dies auch bei der Sprachwissenschaft und der Sprachdidaktik der Fall ist. Die konzeptuell naiven oder einfach behaupteten interdisziplinären Abhängigkeiten sind insofern problematisch, als sie oft zu wissenschaftsmethodischen Fehlgriffen und folglich zu reduktionistischen Konzepten des Lehrens und Lernens von fremden Sprachen führen¹. Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist daher, das sensible und viel diskutierte Verhältnis von Sprachforschung und Sprachdidaktik am Beispiel der Germanistischen Linguistik und der DaF-Didaktik seit den Anfängen der Entwicklung der Disziplin zu rekonstruieren sowie die aktuelle Auffassung dieses Verhältnisses zu beleuchten. Dabei geht es nicht darum, eine detaillierte Aufzählung und Bewertung jeder einzelnen Meinung und Einschätzung in der jahrzehntelangen Geschichte des Faches im internationalen Diskurs vorzulegen, sondern vielmehr darum, allgemeine Entwicklungen festzuhalten und zu diskutieren. Voranzustellen ist ebenfalls, dass eine solche Diskussion sicherlich nicht ohne subjektive Wahrnehmung stattfinden kann. Umso mehr gilt es, diese im weiteren kontinuierlichen wissenschaftlichen Austausch in der Fachgemeinschaft zu führen.

2. ÜBER DIE SCHWIERIGKEIT EINER SOLCHEN POSITIONIERUNG UND IHRE RELEVANZ

Die Sprachwissenschaft und die Sprachdidaktik im Verhältnis zueinander zu positionieren ist alles andere als einfach. Ein solches Vorhaben bedeu-

¹ Vgl. Beispiele in Bausch, Burwitz-Melzer, Krumm, Mehlhorn, Riemer (2016b: 20ff.).

tet zuerst, sich durch das Dickicht der unterschiedlichsten Auffassungen zu schlagen, um festzustellen, dass beide Disziplinen interdisziplinäre und mehrdimensional vermittelnde Wissenschaften sind, deren Konturen nicht klar geschärft sind. So sind schon die Beziehungen zwischen Allgemeiner Sprachwissenschaft und einzelsprachlicher Deskriptiver Linguistik nicht klar festgelegt (vgl. Spillner 2007: 31). Auch die Abgrenzung zwischen Allgemeiner und Angewandter Linguistik wird unterschiedlich definiert. Hinzu kommt, dass die Gegenstandsbeschreibungen der einzelnen Disziplinen im internationalen Vergleich anders fokussiert werden. Dies kann am Beispiel der deutschen Angewandten Linguistik und des angelsächsischen Modells der Applied Linguistics veranschaulicht werden, welches viel mehr dem Wissenschaftskonzept der deutschen Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung sowie auch der polnischen Glottodidaktik (*glottodydaktyka*) als der deutschen Allgemeinen Linguistik entspricht. (vgl. Königs 2016: 32). Auch die wissenschaftlichen Zuständigkeiten für den Wirklichkeitsbereich des Lehrens und Lernens fremder Sprachen sind alles andere als geklärt. Gerade im deutschsprachigen Raum lassen sich mehrere akademische Disziplinen wie die Fremdsprachendidaktik, die Sprachlehr-, die Fremdsprachen- und die Zweitspracherwerbsforschung nennen, die sich schwerpunktmäßig nur in geringem Maß unterscheiden und gleichzeitig miteinander konkurrieren (vgl. Knapp 2011: 419).

Nichtdestotrotz ist es lohnenswert, einen solchen Versuch zu unternehmen. Dafür sprechen mindestens zwei Gründe. Zum einen ist die Reflexion über interdisziplinäre Abhängigkeiten im sensiblen Miteinander der Einzelwissenschaften schon deswegen relevant, weil sie den fundamentalen Ausgangspunkt für die Bearbeitung komplexer wissenschaftlicher Fragen und Themenfelder jeder integrativen und interdisziplinären Disziplin bildet. Ohne eine Einsicht in die interdisziplinäre Einbettung des Wirklichkeitsbereiches Lehren und Lernen fremder Sprachen und dementsprechend ohne eine daraus folgende Heranziehung von geeigneten Forschungsergebnissen und Perspektiven anderer Disziplinen ist es nicht möglich, wissenschaftsmethodisch begründete und die sog. Faktorenkomplexion holistisch berücksichtigende empirische Untersuchungsverfahren zu entwickeln, die zu fundierten und differenzierten Lehr- und Lernkonzepten führen würden. Zum anderen kann ein solcher Versuch zur inhaltlichen Profilierung des Faches beitragen. Die Wissenschaftsdisziplinen, die sich mit dem Erwerb, Lehren und Lernen von Fremd- bzw. Zweitsprachen beschäftigen, haben erst in den letzten Jahrzehnten Anerkennung als eigenständige, wissenschaftliche Disziplinen gewonnen², so dass konzeptionelle Diskussionen

² Auch wenn Fremdsprachen seit mehreren Jahrhunderten gelehrt und gelernt werden.

um die noch immer jungen akademischen Disziplinen einige Klärung über ihren Inhalt, ihr Profil und ihre Struktur bringen können (vgl. Götze 2010: 227).

3. ZUR BEGRIFFLICHKEIT

Die folgenden Überlegungen werden vor dem Hintergrund der seit den 1960er Jahren in der deutsch- und polnischsprachigen Fachliteratur geführten konzeptionellen Debatten und Auseinandersetzungen um den Status und den Inhalt der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen als akademischer Disziplin angestellt. Im Hinblick auf die Inhalte und Bezeichnungen kann ganz allgemein festgehalten werden: Die Wissenschaftskonzepte zur Konturierung und Erforschung des Wirklichkeitsbereiches des Lehrens und Lernens fremder Sprachen sind in Deutschland und Polen nicht deckungsgleich, was auf ihre unterschiedliche Entwicklungsgeschichte und fachliche Verortung zurückgeführt werden kann (s. detaillierte Darstellung in Bausch, Christ, Krumm 2007). Sie sind allerdings vergleichbar, so dass im Folgenden, wenn von der Fremdsprachendidaktik die Rede ist, *glottodydaktyka / dydaktyka języków obcych* in Polen wie auch alle mit dem Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen befassten Disziplinen in Deutschland (wie die *Fremdsprachendidaktik*, die *Sprachlehr-*, die *Fremdsprachen-* und die *Zweitsprachenerwerbsforschung*) gemeint werden. Da es sich im folgendem Beitrag jedoch nicht um das Lehren und Lernen einer beliebigen Fremdsprache, sondern des Deutschen als Fremdsprache handelt, gilt in dieser Diskussion die wissenschaftliche Disziplin *Deutsch als Fremdsprache* als diejenige, die didaktische und methodische Fragestellungen in Bezug auf die deutsche Sprache als Fremdsprache erforscht (im Weiteren *als DaF-Didaktik*) und gemeinsame Interessenareale mit der germanistischen Linguistik teilt (vgl. Götze et al. 2010; Fandrych 2010). Allerdings ist es nicht möglich, die Bezeichnung der Disziplin *Deutsch als Fremdsprache* attributiv zu gebrauchen. Daher wird notwendigerweise auf das Attribut „fremdsprachendidaktisch“ zurückgegriffen, wenn didaktische Perspektiven, Auffassungen, Konzepte etc. gemeint werden, die das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache betreffen.

4. ZUM VERHÄLTNIS DER DISZIPLINEN ZUEINANDER – ERFASSUNGSVERSUCH EINER FACHGESCHICHTLICHEN ENTWICKLUNG

In der Geschichte des Wissenschaftsbereichs Lehren und Lernen von Fremdsprachen wurden unterschiedliche Standpunkte zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik vertreten, die gleichzeitig auch als

differierende Auffassungen vom Status der Sprachdidaktik als Disziplin, von ihrer Interdisziplinarität und zum Zusammenwirken von Einzeldisziplinen angesehen werden können. Ohne an dieser Stelle auf diese reichhaltigen Diskussionen im Detail einzugehen, sei allgemein zwischen drei Grundpositionen unterschieden, welche die Relation von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik bestimmen³:

- (i) *DaF-Didaktik als Teilgebiet der Angewandten Linguistik*: Nach dieser hauptsächlich am Anfang der Entwicklung der Disziplin und gelegentlich auch später vertretenen Auffassung⁴ ist die Fremdsprachendidaktik / DaF-Didaktik wie eine Handwerkslehre der Sprachwissenschaft bzw. als Teilbereich der Angewandten Linguistik⁵ zu verstehen. Diese hat die Anwendung der linguistischen Forschungserkenntnisse und -ergebnisse zum Inhalt und steht mit anderen wissenschaftlichen Fachgebieten (wie z.B. Didaktik, Lernpsychologie, Pädagogik etc.) in Verbindung⁶, so dass die DaF-Didaktik lediglich als Arbeitsbereich der Angewandten Linguistik und nicht als eine autonome Wissenschaft mit eigenständigen Zielen, Inhalten und Methoden aufgefasst wird. Die Wissenschaftlichkeit wird dem Fach u.a. mit dem Argument abgesprochen, dass es lediglich Forschungserkenntnisse und

³ Die folgende grobe Kategorisierung der Auffassungen zum Verständnis des Verhältnisses von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik wurde vor dem Hintergrund der geführten Diskussionen sowohl in der deutsch- als auch polnischsprachigen Forschungsliteratur vorgenommen. An dieser Stelle kann nur eine kleine Auswahl vorgestellt werden: Gruzca (1978; 1988; 2000; 2004; 2007), Pfeiffer (2001; 2003), Helbig (1997), Weinrich (1979), Henrici (1996), Ehlich (1994), Götze, Suchsland (1996; 1999), Götze (2010), Altmayer (2004), Neuner (1997), Portmann-Tselikas (1998), Hirschfeld (1997), Edmondson (1996).

⁴ Hier sei auf die Entstehungsgeschichte der polnischen glottodydaktyka verwiesen, die aus der Linguistik heraus entstand und später von ihr abgegrenzt wurde (vgl. Gruzca 2007: 311ff., Bausch, Christ, Krumm 2007: 15f.). Die deutsche Fremdsprachendidaktik stand zwar unter dem Einfluss wechselnder Bezugswissenschaften. Die Sprachwissenschaft wurde jedoch in mehreren Entwicklungsphasen als eine Leitdisziplin angesehen, die ihre normativen Auffassungen von Unterricht und ihr Erkenntnisinteresse stark prägte (vgl. ebd.).

⁵ Inhaltliche Schwerpunkte der deutschen Angewandten Linguistik bilden die Sektionen der Gesellschaft für Angewandte Linguistik wie Fachkommunikation, Gesprächsforschung, Grammatik und Grammatikographie, Interkulturelle Kommunikation, Lexikographie, Mediendidaktik und Medienkompetenz, Medienkommunikation, Mehrsprachigkeit, Migrationslinguistik, Phonetik und Sprechwissenschaft, Soziolinguistik, Sprachdidaktik, Textlinguistik und Stilistik wie auch Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft ab (Quelle: <http://gal-ev.de/sektionen/>). Sprachdidaktik ist derjenige Arbeitsbereich der AL, der sich mit der Vielfalt der Fragestellungen im Bereich der wissenschaftlichen Erforschung des Lehrens und Lernens von (fremden) Sprachen befasst.

⁶ Diese Definition der Angewandten Linguistik ist sehr verkürzt. An dieser Stelle kann das zeitgemäße Verständnis nicht dargestellt werden. Dazu vgl. z. B. Spillner (2007) oder Knapp et al. (2011).

-ergebnisse anderer Wissenschaften subsumiert. Die Abb. 1 stellt dieses Verhältnis graphisch dar, wobei das Spektrum der für den Fremdsprachen-/DaF-Unterricht relevanten Wissenschaften wie Allgemeine Didaktik, Pädagogik, Lernpsychologie, Unterrichtsforschung etc. (in der Grafik als kleinste Kreise dargestellt) sowie der Subdisziplinen bzw. Arbeitsbereiche der Angewandten Linguistik offen gelassen wird. Auch die schwer vorzunehmende und in der Literatur unterschiedlich definierte Abgrenzung zwischen der Allgemeinen und Angewandten Linguistik soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden⁷.

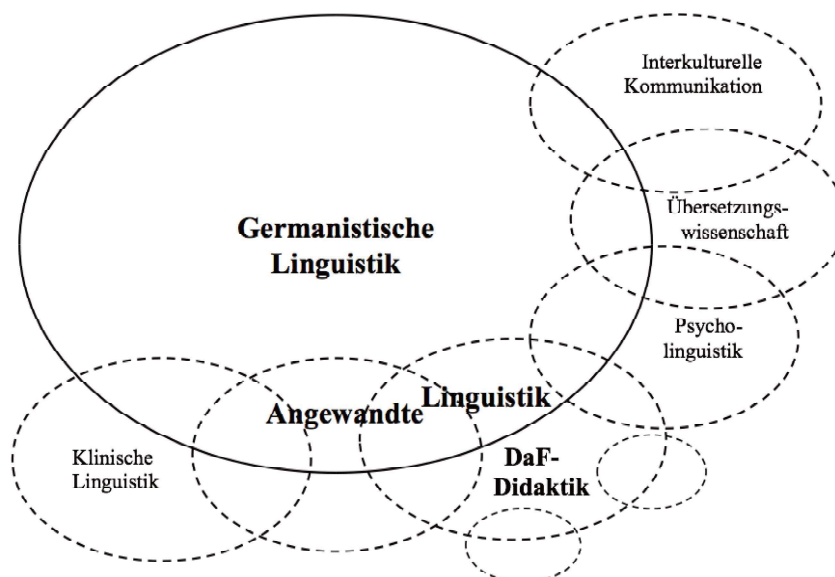


Abb. 1: DaF-Didaktik als Teilgebiet der Angewandten Linguistik

Dieses Verständnis des Verhältnisses von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik gilt mindestens seit den 1970er Jahren als konzeptuell überholt. Die Erforschung des Wirklichkeitsbereichs des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, die in Polen innerhalb der *glottodydaktyka* und in Deutschland innerhalb mehrerer Wissenschaftsdisziplinen betrieben wird, hat die

⁷ Zur Recht stellt Knapp (2011: 403) in der aktuellen Auflage des Lehrbuchs „Angewandte Linguistik“ fest, dass die Diskussion der Frage, wo sich Angewandte Linguistik in Relation zur Wissenschaft Linguistik und zum Praxisfeld Fremdsprachenunterricht positionieren lässt, alles andere als einfach ist. Auch die wissenschaftlichen Zuständigkeiten für das Praxisfeld „Fremdsprachenunterricht“ und die Relation der hier konkurrierenden Forschungszweige findet sie alles andere als geklärt.

Fremdbestimmung durch die Linguistik endgültig überwunden⁸. Mit der Erkenntnis, dass das Fremdsprachenlehren und -lernen ein hochkomplexer, wissenschaftsmethodisch eigenständiger Forschungsbereich ist, der durch die sog. Faktorenkomplexion gekennzeichnet ist (Bauch et al. 2016a: 4), hat man diesen Wissenschaftsbereich von den etablierten Disziplinen wie der Linguistik losgelöst. Dies geschah mit der plausiblen Begründung, dass diese nur Teilaspekte des komplexen Interaktionsfeldes herausgreifen und damit allein den fremdsprachlichen Aneignungsvorgang und die fremdsprachenunterrichtliche Interaktion nicht erklären können.

So hat auch die DaF-Didaktik eine dynamische konzeptuelle Entwicklung hinter sich, die sie als eigenständige Wissenschaftsdisziplin mit eigenen Erkenntnisinteressen und Gegenständen auftreten lässt⁹. Aber, auch wenn sie als Disziplin zu ihrem Selbstbewusstsein und zu ihrer Identität gekommen ist und als autonome Wissenschaft mit eigenständigen Zielen, Inhalten und Methoden aufgefasst wird, so weisen ihre verschiedenen Forschungsschwerpunkte und Forschungsfelder nach wie vor deutliche Affinitäten zur Linguistik und ihren Teildisziplinen auf. Diesen Standpunkt bringt auch Königs (2016: 44) treffend auf den Punkt, wenn er über den Beitrag der Angewandten Linguistik für die Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen nachdenkt:

Mir scheint die Angewandte Linguistik eine wichtige Brückenfunktion für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, aber auch für den Unterricht selbst einzunehmen. Sie kann zur Präzisierung beitragen, zur Erfassung des Gegenstands sowie zu seiner leichteren Aufnahme. Sie ist allerdings kein Garant dafür, dass Lehren und Lernen so abläuft, wie angewandt-linguistische Kategorienbildungen das nahelegen könnten.

(ii) *Linguistik als Bezugswissenschaft der Fremdsprachendidaktik / DaF-Didaktik:* Diesem Verständnis nach wählt die Fremdsprachendidaktik / DaF-Didaktik als selbständige Disziplin relevante Ergebnisse der Linguistik aus und passt diese an ihre Bedürfnisse an, indem sie diese u.a. mit lernpsychologischen, pädagogischen, didaktischen, medienwissenschaft-

⁸ Vorstellungen von der Angewandten Linguistik als wissenschaftlicher Heimat der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen finden sich gelegentlich auch noch heute, auch wenn sie nicht immer explizit artikuliert werden: „Die Praxis linguistischer Forschung zeigt, dass sich der Großteil der LinguistInnen gegenüber der Sprachdidaktik wenn überhaupt, so nur sekundär verpflichtet fühlt. Didaktik ist bestenfalls ein Anwendungsbereich linguistischer Forschung. Motivation und Legitimation holt sich die Linguistik meist anderswoher“ (Peyer et al. 1996: 37).

Zu erwähnen ist, dass in Polen akademische Grade im Bereich der *glottodydaktyka* unter dem Dach der Sprachwissenschaft erworben werden.

⁹ Auch wenn diese Entwicklung noch nicht abgeschlossen ist.

lichen Erkenntnissen und Anforderungen verbindet (vgl. Fandrych 2016: 35f.). Diese Sichtweise etablierte sich in der Konstituierungsphase der Disziplin und wurde vor allem im Hinblick auf die Rolle und den Stellenwert der einzelnen Bezugs- bzw. Referenzwissenschaften für die Fremdsprachendidaktik / DaF-Didaktik intensiv und kontrovers diskutiert, was auch in der Erarbeitung mehrerer Modellierungen der DaF-Didaktik als interdisziplinärer Wissenschaft resultierte (z.B. Gruzca 1978: 29ff.; Pfeiffer 2001: 30; Henrici 1992: 68; Neuner 1997: 7)¹⁰. Sie wird auch heute vertreten, auch wenn sie inzwischen mit einer Neuausrichtung des Verständnisses vom Verhältnis zwischen Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik (iii) konkurriert. Die Abb. 2 stellt dieses Verhältnis graphisch dar, wobei das Spektrum der Disziplinen, die relevante Erkenntnisse zum Gegenstandsbereich liefern und damit zur Interdisziplinarität des Faches beitragen können, weit und offen gefasst wird.

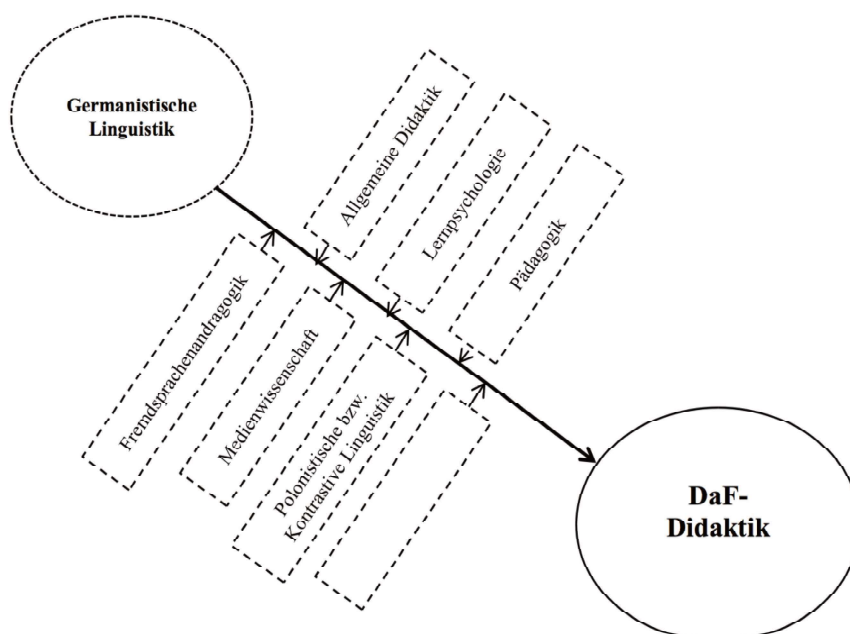


Abbildung 2. Germanistische Linguistik als Bezugswissenschaft der DaF-Didaktik (externe Disziplin)

¹⁰ Dabei muss erwähnt werden, dass die Rolle und der Stellenwert der einzelnen Disziplinen, auch der Sprachwissenschaft, in diesen Modellen unterschiedlich bewertet werden, was Henrici (2001: 530) sowohl mit allgemeinen wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklungen als auch Einschätzungen einzelner oder mehrerer Wissenschaftler und deren Durchsetzungsvermögen erklärt.

Diese Auffassung von der Germanistischen Linguistik als externer Bezugswissenschaft der DaF-Didaktik ist eine Weiterentwicklung der wissenschaftstheoretischen Reflexion des Faches. Sie birgt jedoch eine mögliche konzeptuelle Schwachstelle, die nicht selten eine scheinbare Interdisziplinarität der Forschungsvorhaben und Ansätze zur Folge hat, die wiederum in reduktionistischen Konzepten des Lehrens und Lernens fremder Sprachen resultieren. In der älteren aber auch neueren Geschichte des Faches lassen sich zahlreiche Beispiele anführen, in denen die Auswahl geeigneter linguistischer Modelle und ihre Anpassung an die Bedürfnisse des Fremdsprachenunterrichts nicht wirklich interdisziplinär erfolgt ist und dementsprechend zu reduktionistischen und naiven Konzepten und Methoden geführt hat. Als prototypisches und oft zitiertes Beispiel gilt dabei die audiolinguale Methode, die unter dem Einfluss der strukturalistischen Linguistik (wie auch der behavioristischen Lerntheorie) entstanden ist und bekannterweise keine wesentlichen Erfolge brachte und sich damit als nicht durchsetzbar erwies. Bausch, Burwitz-Melzer, Krumm, Mehlhorn & Riemer (2016b: 21) nennen auch andere Beispiele für eine solche scheinbar interdisziplinäre Übertragung linguistischer Erkenntnisse in den Fremdsprachenunterricht, deren Ineffizienz sie darauf zurückführen, „dass sie sich lediglich an abstrakte (Fremdsprachen-)Lernerentitäten richteten und keine realen adressaten- bzw. altersspezifischen (Fremdsprachen-)Lernerprofile mit einbezogen“. Kurz gesagt: das Verständnis von Linguistik (wie auch jeder anderen Wissenschaft) als externer Bezugsdisziplin der DaF-Didaktik ist anfällig für die Entwicklung reduktionistischer und naiver Ansätze, weil man in dieser Perspektive von Erkenntnissen anderer Wissenschaften, die einen anderen bzw. einen anders konturierten Forschungsgegenstand haben, ausgeht.

(iii) *Linguistik als Teilgebiet des Faches Deutsch als Fremdsprache/der DaF-Didaktik*: Dieser jüngsten Auffassung nach hat das Fach Deutsch als Fremdsprache in Bezug auf den Gegenstand Sprache eine eigenständige Perspektive, die sich in wichtigen Teilen von den Perspektiven der muttersprachlichen Germanistik wie auch der allgemeinen und vergleichenden Sprachwissenschaft unterscheidet (vgl. Fandrych 2016: 36; Fandrych 2010: 173). So geht man von der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache aus, die zwar grundsätzlich den Gegenstandsbereich sowie die Forschungsfragen und -methoden mit der germanistischen Linguistik teilt. Sie betrachtet, untersucht und beschreibt die deutsche Sprache jedoch aus der Perspektive der Lernenden¹¹, die Deutsch als weitere Sprache auf der

¹¹ Fandrych (ebd.) erfasst diese Perspektive wie folgt: „Die Lernerperspektive bedeutet, dass eine Beschreibung des Gegenstandsbereichs Sprache häufig expliziter sein muss als etwa

Folie mindestens einer anderen Muttersprache erwerben (ebd.), so dass sich damit auch weitere Überlappungen und Schnittstellen mit anderen Disziplinen wie Lernpsychologie, Didaktik, Psycholinguistik etc. ergeben. Die Abb. 3 stellt dieses Verhältnis graphisch dar, wobei auch hier das Spektrum der Disziplinen, die relevante Erkenntnisse zum Gegenstandsbereich liefern und damit zur Interdisziplinarität beitragen können, weit und offen gefasst ist.

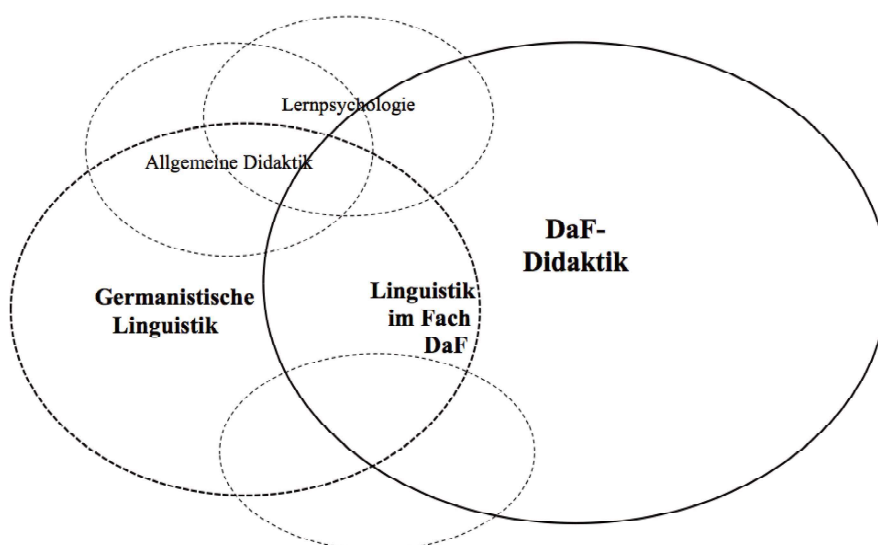


Abbildung 3. Linguistik als Teilgebiet der DaF-Didaktik

Mit dieser Neuausrichtung des Verständnisses vom Verhältnis zwischen Sprachwissenschaft (wie auch anderen verwandten Disziplinen) und DaF-Didaktik werden die Konturen von Deutsch als Fremdsprache als ein autonomer Wissenschaftsbereich mit eigenständigen Zielen, Inhalten und Methoden stärker deutlich. Hat man im vergangenen Jahrhundert, als die Sprachwissenschaft lediglich als Bezugswissenschaft galt, die der DaF-Didaktik brauchbare Erkenntnisse zur Verfügung stellt, noch Legitimitätsdebatten hinsichtlich der Ausrichtung und disziplinären Identität des Faches

eine muttersprachlich orientierte Beschreibung, dass kontrastive Aspekte latent oder explizit mit in die Beschreibung einbezogen werden müssen, dass Fragen der Vermittlung und des Erlernens des Deutschen schon beim Forschungsdesign mitberücksichtigt werden müssen und teilweise auch forschungsleitend sind, und nicht zuletzt, dass der Gegenstand Sprache umfassend gedacht und in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen untersucht werden muss“.

geführt¹², so kann man heute deutlich mehr Bemühungen feststellen, eine integrative Fachkonzeption auszuarbeiten (vgl. Riemer 2008: 4). Eine solche Konzeption geht nicht mehr von der Abhängigkeit von einer anderen Disziplin (wie Linguistik, Didaktik etc.) aus, sondern betrachtet das Zusammenwirken von Einzeldisziplinen als ein gleichberechtigtes Miteinander, das der funktionalen Nutzung gegenseitiger Erkenntnisse dient und sich in gegenseitiger Wertschätzung und Akzeptanz äußert (vgl. Bausch et al. 2016b: 20).

Die Fokussierung von Linguistik als integraler Bestandteil der DaF-Didaktik fördert damit viel stärker die Entwicklung von wirklich interdisziplinären und damit innovativen Ansätzen als das vorangehende Verständnis der disziplinären Abhängigkeit (Abb. 2). Ihr liegt nämlich eine neue Auffassung vom Fremdsprachenunterricht zugrunde, der als ein komplexer und durch sog. Faktorenkomplexion determinierter Wirklichkeitsbereich zu verstehen ist, so dass seine Erforschung integrativ-interdisziplinär aus curricularen Komponenten der Faktorenkomplexion abgeleitet, multidimensional ausgelegt und durchgängig disziplinimmanent begründet wird (vgl. Bausch et al. 2016b: 22f.).

5. ZUM STELLENWERT VON LINGUISTIK IM FACH DAF – ABSCHLIEßENDE BEMERKUNGEN

Das Konzept der Linguistik als Teilgebiet der DaF-Didaktik (iii) nimmt zwar der Sprachwissenschaft die disziplinäre Vorherrschaft ab, reduziert jedoch in keiner Weise die Relevanz ihrer Erkenntnisse für die Erforschung

¹² Vor allem in den 1990er Jahren hat man intensive Debatten um die Gewichtung der verschiedenen Grundlagen- bzw. Referenzwissenschaften, ihre Relationen und Dominanzverhältnisse geführt, die in unterschiedliche Ansätze und Ausrichtungen des Faches (linguistisch, lehr- und lernwissenschaftlich, landeskundlich-kulturwissenschaftlich, literaturwissenschaftlich) gemündet sind. Im neusten Diskussionsbeitrag zur Strukturdebatte konstatiert Götze (2010: 227) eher Unschärfe als Klärung bei der inhaltlichen Profilierung des Faches. Bei der Generation der Nachwuchswissenschaftler stellt er ein mangelndes Interesse an der theoretischen Reflexion fest (ebd.), das zur Folge hat, dass eine klare Profilbildung des Faches nicht in Sicht ist. Einen konstruktiven Vorschlag in dieser Hinsicht macht m. E. Riemer, die die Aufmerksamkeit der Strukturdebatte von der Profilbildung des Faches auf die Ausarbeitung einer integrativen Fachkonzeption lenkt: „Die Unterscheidung von unterschiedlichen Ausrichtungen (lehr-/lernwissenschaftlich oder didaktisch-methodisch, linguistisch, literaturwissenschaftlich, kulturwissenschaftlich) hatte meines Erachtens heuristischen Wert in der Phase der Konstituierung des Faches – sie ist heute nicht mehr zielführend. Zukünftig sollte eher das Verhältnis dieser Ausrichtungen zueinander im Rahmen einer integrativen Fachkonzeption im Zentrum stehen“ (Riemer 2008: 4).

des Wirklichkeitsbereiches des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Im Gegenteil, das Fach bleibt der Linguistik ganz generell und grundsätzlich affin, zumal es eine eigenständige Perspektive auf den Gegenstand Sprache anstrebt, die ohne den Rückgriff auf viele Forschungsfragen, Methoden und Ergebnisse der germanistischen Linguistik nicht erarbeitet werden kann. Grucza (2004: 42f.) spricht weiterhin von einer gewissen disziplinären Abhängigkeit, die er allerdings vor dem Hintergrund des integrativen Charakters der Disziplin auch relativiert:

Uznanie współczesnej glottodydaktyki za samodzielną dziedzinę nauki nie oznacza, że uniezależniła się ona całkowicie od innych dziedzin, lecz oznacza zrazu tylko tyle, że przestała być częścią jakiejś innej dziedziny – w naszym wypadku lingwistyki. Merytorycznie jest nadal (i zawsze będzie) zależna od dziedzin, które zajmują się tymi samymi obiektami, co ona, i od których w związku z tym zapożycza potrzebną jej wiedzę o ich właściwościach, których poznawaniem nie zajmuje się sama.

[Übersetzt von M. P.-T.: Die Anerkennung der gegenwärtigen Glottodidaktik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin bedeutet nicht, dass sie von anderen Disziplinen vollkommen unabhängig geworden ist, sondern nur dass sie nicht mehr als Teil einer anderen Disziplin – in unserem Fall der Linguistik – aufzufassen ist. Inhaltlich ist sie und wird sie immer von Disziplinen abhängig sein, die sich der gleichen Gegenstände annehmen und ihr Wissen über die Eigenschaften dieser Gegenstände zur Verfügung stellen, die sie selbst nicht erforscht]

Ohne eine umfassende und tiefgründige Reflexion über die linguistischen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts entziehen sich viele seiner relevanten Bereiche wie Formulierung der Lernziele, die Auswahl des Lernstoffes, die Entwicklung der Curricula und Lernmaterialien, die Einschätzung der Lerneräußerungen und die Messung der Leistungen (vgl. Fandrych 2010: 174) der Optimierung, Neustrukturierung und Innovation, so dass damit längerfristig Nachteile für die Subjekte der Didaktik entstehen. So wie Aguado (2009: 9) in Bezug auf die Problematik der Standardisierung im Fremdsprachenunterricht feststellt, dass „Standards nicht in Stein gemeißelt sein (dürfen) und bei Bedarf verändert werden können (müssen)“, so müssen auch die linguistischen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts angesichts der raschen Entwicklung der Linguistik immer wieder neu reflektiert werden, so dass es nicht zu einer Auseinanderentwicklung von Sprachbeschreibung und Sprachdidaktik kommt, welche dann den Verlust ihrer Schnittstellen zur Folge hat (vgl. Neuland 2012: 18). Vor allem die Lehrerausbildung¹³ als be-

¹³ In Polen gibt es im Gegensatz zu Deutschland keine Trennung zwischen der germanischen Philologie und der Lehrer- bzw. Übersetzer Ausbildung. Die Lehrerausbildung wird

sonderes didaktisches Feld benötigt neue Einblicke in Funktionen und Bedeutungen einzelner sprachlicher Phänomene, die den Gegenstand Sprache besser verstehen und damit effizienter vermitteln lassen und die gerade in der jüngsten Zeit von der sich rasch entwickelnden Sprachwissenschaft verstärkt zur Verfügung gestellt werden:

Die Sprachwissenschaft allgemein und die Grammatik im Besonderen hat sich in den vergangenen Jahren so entwickelt, daß wir über viel Wissen verfügen, das unmittelbar von Bedeutung für die Lehrerbildung ist. Wir sollten dieses Wissen selbstbewußt und mit absolut gutem Gewissen zur Wirkung bringen (Eisenberg 2004: 22f.).

Der Beitrag der Linguistik ist auch bei der Erforschung von lernerspezifischen Defiziten in der Sprachkompetenz sowie ihrer Kompensierung kaum zu überschätzen, wie Liedtke (2011: 423) konstatiert:

Angewandte Linguistik im Bereich Deutsch als Fremdsprache will Probleme, die sich aus einer eingeschränkten Beherrschung der deutschen Sprache ergeben, aufdecken und einer Bearbeitung durch Lehr-/Lernverfahren, sei es im Rahmen von Sprachunterricht, eines Kommunikationstrainings oder einer Beratung, zugänglich machen.

Vor diesem Hintergrund schlägt Dębski (2000: 36) vor, den Schwerpunkt der Diskussion über den Stellenwert der Linguistik von der inzwischen selbstverständlichen Notwendigkeit der Anwendung von linguistischen Modellierungen von Sprache zu Kriterien ihrer Auswahl und Möglichkeiten ihrer Didaktisierung im Fremdsprachenunterricht zu verschieben:

Ponieważ w świetle dotychczasowych osiągnięć teoretycznych lingwistyki stosowanej (...), ale i w świetle doświadczeń praktycznych nauczania języków obcych, w zasadniczą konieczność stosowania lingwistycznych opisów języka w praktyce raczej trudno wątpić, istoty sporu i tym samym obszarów koniecznych dociekań szukać należy w kryteriach doboru możliwych do zastosowania (stosowalnych) modeli opisu lingwistycznego, a więc najogólniej rzecz biorąc w problemie adekwatności opisu lingwistycznego wobec wymogów teorii i praktyki glottodydaktycznej.

Ohne an dieser Stelle das ganze Spektrum der linguistischen Dimension des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu diskutieren¹⁴, sei abschließend mit Fandrych (2010: 181) die Hoffnung geäußert, dass sich die

dementsprechend von Instituten und Lehrstühlen für Germanistik angeboten, die sich meistens als germanische Philologien verstehen.

¹⁴ Das macht Fandrych (2010) tiefgründig und umfassend.

Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Herausforderung stellt, „in Kooperation mit den anderen Teildisziplinen ihren spezifischen Beitrag stärker zu akzentuieren und sicherzustellen, dass der zentrale Gegenstand des Faches, die Sprache in ihrer schillernden Vielfalt und Komplexität, nicht ausgeblendet wird“.

LITERATURVERZEICHNIS

- Altmayer, C. (2004). Deutsch als Fremdsprache – eine wissenschaftliche Disziplin?. In: C. Altmayer / R. Forster / F.T. Grub (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven. Festschrift für Lutz Götze zum 60. Geburtstag*. Frankfurt am Main: Lang, S. 5–25.
- Bausch, K.-R. / Burwitz-Melzer, E. / Krumm, H.-J. / Mehlhorn, G. / Riemer, C. (2016a). Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr-/lernforschung. In: K.-R. Bausch / E. Burwitz-Melzer / H.-J. Krumm / G. Mehlhorn / C. Riemer (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke, S. 1–7.
- Bausch, K.-R. / Burwitz-Melzer, E. / Krumm, H.-J. / Mehlhorn, G. / Riemer, C. (2016b). Interdisziplinarität. In: K.-R. Bausch / E. Burwitz-Melzer / H.-J. Krumm / G. Mehlhorn / C. Riemer (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke, S. 20–24.
- Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (2007). Das Lehren und Lernen fremder Sprachen als Gegenstand von Wissenschaften: Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung. In: K.-R. Bausch / H. Christ / H.-J. Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke, S. 1–70.
- Dębski, A. (2000). Problem stosowalności opisu lingwistycznego. In: B.Z. Kielar / T.P. Krzeszowski / J. Lukszyn / T. Namowicz (Hrsg.). *Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka. Profesorowi Franciszkowi Gruczy z okazji sześćdziesiątej rocznicy urodzin* Warszawa: Graf-Punkt, s. 35–66.
- Edmondson, W.J. (1996). Was ist das Spezifikum des Faches Deutsch als Fremdsprache? *Deutsch als Fremdsprache* 36 (1), 3–9.
- Ehlich, K. (1994). Deutsch als Fremdsprache – Profilstrukturen einer neuen Disziplin. *Info DaF*, (1), S. 3–24.
- Eisenberg, P. (2004). Wieviel Grammatik braucht die Schule? *Didaktik Deutsch* 17, S. 4–25.
- Fandrych, C. (2010). Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: H.-J. Krumm / C. Fandrych / B. Hufeisen / C. Riemer (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Vollständige Neubearbeitung, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* 19, 2 Bände. Berlin etc.: de Gruyter, S. 173–188.
- Fandrych, C. (2016). Fokus: Sprache. In: E. Burwitz-Melzer / G. Mehlhorn / C. Riemer / K.-R. Bausch / H.-J. Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke, S. 34–38.
- Götze, L. (2010). Strukturdebatte des deutschen als Fremd- und Zweitsprache. Rückblick und Ausblick. *Deutsch als Fremdsprache*, 47/4, S. 222–228.
- Götze, L. / Helbig, G. / Henrici, G. / Krumm, H.-J. (2010). Die Strukturdebatte als Teil der Geschichte. In: H.-J. Krumm et al. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Vollständige Neubearbeitung, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* 19, 2 Bände. Berlin u.a.: de Gruyter, S. 19–34.

- Götze, L. / Suchsland, P. (1996). Deutsch als Fremdsprache. Thesen zur Struktur des Faches. *Deutsch als Fremdsprache*, 33 (2), S. 67–72.
- Götze, L. / Suchsland, P. (1999). Am (vorläufigen) Ende einer Debatte. *Deutsch als Fremdsprache*, 36 (2), S. 75–80.
- Grucza, F. (1978). Glottodydaktyka, jej zakres i problemy. *Przegląd Glottodydaktyczny*, 1, S. 29–44.
- Grucza, F. (1988). Kształcenie nauczycieli języków obcych jako program dydaktyczny i/lub jako przedmiot poznania naukowego. In: F. Grucza (Hrsg.). *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych. Materiały XI Sympozjum ILS (Jaszowiec, 7-10 listopada 1985)*. Warszawa: Wydawnictwo UW, S. 7–15.
- Grucza, F. (2000). (Neu-)Philologien - Fremdsprachenlehrausbildung - Glottodidaktik/Sprachlehrforschung. In: B. Helbig, / K. Kleppin, / F.G. Königs (Hrsg.). *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Tübingen: Stauffenburg, S. 97–111.
- Grucza, F. (2004). Glottodydaktyka: nauka - praca naukowa - wiedza. *Przegląd Glottodydaktyczny*, 20, S. 5–48.
- Grucza, F. (2007). *Lingwistyka stosowana. Historia - Zadania - Osiągnięcia*. Warszawa: Euro-Edukacja.
- Helbig, G. (1997). Noch einmal: Quo vadis?, DaF? *Deutsch als Fremdsprache*, 34 (3), S. 131–137.
- Henrici, G. (1992). Die Kontur des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag. *Deutsch als Fremdsprache*, 29 (2), S. 67–71.
- Henrici, G. (1996). Deutsch als Fremdsprache ist doch ein fremdsprachenwissenschaftliches Fach! *Deutsch als Fremdsprache*, 33 (3), S. 131–135.
- Henrici, G. (2001). Referenzwissenschaften der Fremdsprachendidaktik und -methodik. In: G. Henrici / C. Riemer (Hrsg.). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 530–537.
- Hirschfeld, U. (1997). Zur Diskussion um das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 34 (2), S. 67–71.
- Knapp, A. (2011). Fremdsprachenunterricht. In: K. Knapp / G. Antos / M. Becker-Mrotzek / A. Deppermann / S. Göpferich / J. Grabowski / M. Klemm, / C. Villiger (Hrsg.). *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 401–420.
- Knapp, K. / Antos, G. / Becker-Mrotzek, M. / Deppermann, A. / Göpferich, S. / Grabowski, J. / Klemm, M. / Villiger, C. (Hrsg.) (2011). *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Königs, F.G. (2016). Hindernis oder Brücke? Der Beitrag der Angewandten Linguistik zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, XLIII/1, S. 29–45.
- Liedke, M. (2011). Deutsch als Fremdsprache. In: K. Knapp / G. Antos / M. Becker-Mrotzek / A. Deppermann / S. Göpferich / J. Grabowski / M. Klemm / C. Villiger (Hrsg.). *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 441–442.
- Neuland, E. (2012). DaF-Didaktik in der Auslandsgermanistik. Probleme - Positionen - Perspektiven. In: A. Birk, / C. Buffagni (Hrsg.). *Linguistik und Sprachdidaktik im italienischen Hochschulkontext*. Münster: Waxmann, S. 15–32.
- Neuner, G. (1997). Das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache. Zur Strukturdebatte über Forschung und Lehre. *Deutsch als Fremdsprache*, 34 (1), S. 3–8.
- Peyer, A. / Portmann, P.R. / Brüttsch, E. / Gallmann, P. / Lindauer, T. / Linke, A. / Nussbaumer, M. / Looser, R. / Sieber, P. (1996). Norm, Moral und Didaktik - Die Linguistik und ihre Schmutzkinder. In: A. Peyer / P.R. Portmann (Hrsg.). *Norm, Moral und Didak-*

- tik – Die Linguistik und ihre Schmuttelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion.* Tübingen: Niemeyer, S. 9–46.
- Pfeiffer, W. (2001). *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki.* Poznań: Wagros.
- Pfeiffer, W. (2003). Von der linguistisch bezogenen Fremdsprachendidaktik zur interkulturellen Fremdsprachenpädagogik – Ein Essay. *Linguistik Online*, 13 (1), http://www.linguistik-online.de/13_01/pfeiffer.html [8.08.2017].
- Portmann-Tselikas, P.R. (1998). ‚Wissenschaftlichkeit‘, ‚Praxisbezug‘ – nur leere Floskeln? Zur Diskussion um das Fach Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 35 (3), S. 131–135.
- Riemer, C. (2008). DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen. In: C. Chlosta, / G. Leder / B. Krischer (Hrsg.). *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007.* Göttingen: Universitätsverlag, S. 1–16.
- Spillner, B. (2007). Angewandte Linguistik. In: K.-R. Bausch / H. Christ / H.-J. Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: A. Francke, S. 311–37.
- Weinrich, H. (1979). Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Faches. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, (5), S. 1–13.

Received: 9.08.2017; **revised:** 7.01.2018

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).

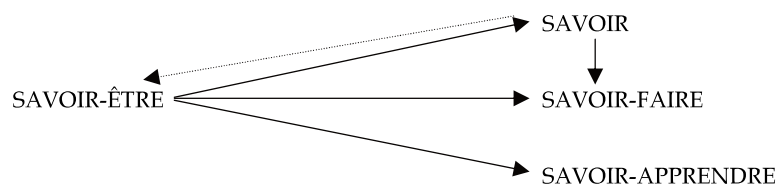


Figure 1. Liens entre les compétences générales

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. Zając (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