

Bibliographie

Autor(en): **Borel, J.P. / Gilliard, A. / Lamérand, R.**

Objekttyp: **BookReview**

Zeitschrift: **Bulletin de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée**

Band (Jahr): - **(1968)**

Heft 6

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

B I B L I O G R A P H I E

- Gantier, Hélène : L'enseignement d'une langue étrangère.
Préf. de Henri Evrard. Paris, Presses Uni-
versitaires de France, 1968, 8^o, 3-142 p.
(Coll. SUP, L'éducateur, 15).

Sans mettre en doute le sérieux de l'auteur, sa bonne volonté, l'étendue de ses connaissances, il faut dire que son livre est très décevant. Des considérations générales - administratives, psychologiques, pédagogiques, etc. - alternent avec des indications concrètes de niveau élémentaire et l'exposé de principes fort abstraits, tout au long des trois parties de l'ouvrage: Droits et devoirs du professeur de langues, tendances actuelles, perspectives d'avenir. Ici ou là, quelques termes techniques, pas toujours très heureusement amenés. Bref, une sympathique discussion de salon, mais rien qui puisse intéresser l'enseignant, lui apprendre quelque chose, l'aider dans son travail.

Précisons qu'il s'agit de l'enseignement d'"une" langue étrangère - l'anglais. Je doute qu'il y ait beaucoup de professeurs d'anglais assez peu au courant de leur propre discipline pour trouver profit à cet ouvrage.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée

J.P. Borel

- Rondeau, Guy : Initiation à la linguistique appliquée.
Montréal, Centre éducatif et culturel,
1965, 10 - 144 p., fig.

Précisons d'emblée qu'il s'agit d'une initiation à la linguistique appliquée à l'enseignement des langues et complétée de notes sur les techniques audio-visuelles. Les lecteurs qui désiraient s'informer sur les applications de la linguistique à l'interprétation simultanée, à la phoniâtrie, à la psychopathologie et à toutes les techniques de traitement automatique des langues ne trouveront donc rien ici pour eux. En revanche, les maîtres de langues vivantes y puiseront de quoi entreprendre un substantiel recyclage

des connaissances indispensables à leur enseignement.

L'auteur a choisi une formule de composition originale et propre à stimuler la réflexion du lecteur. Après quelques pages destinées à préciser les uns par rapport aux autres les intérêts du linguiste, du professeur de langue(s) et du "spécialiste en linguistique appliquée", R. consacre un premier chapitre à une approche de la notion de linguistique appliquée (ci-dessous: L.A.), en tant que discipline auxiliaire de l'enseignement. Bientôt, nous constatons qu'au fond la L.A. n'existe pas: cette étiquette, d'ailleurs commode, recouvre en réalité une série de données, de problèmes, et parfois de solutions qu'offre au professeur la linguistique synchronique, et spécialement la comparaison des codes de la langue maternelle et de la langue d'étude; cela non seulement pour la conduite du travail en classe, mais aussi et surtout pour la préparation de la matière. La L.A. consiste donc d'abord en une comparaison, aussi systématique que le permettent les travaux des linguistes, des codes en présence et des interférences qu'ils provoquent dans l'esprit des élèves, aux trois niveaux phonologique, morphologique et syntaxique, avec d'inévitables interactions entre eux. L'auteur ne fait pas allusion ici au niveau sémantique, bien qu'il soit lui aussi source d'interférences. Les linguistes, il est vrai, ne s'accordent pas à faire entrer le domaine sémantique, avec tout le problème des connotations, au sein du code proprement dit. Par de brefs exemples, nous voyons en outre comment la langue parlée et la langue écrite constituent des systèmes sémiologiques différents (la question est d'ailleurs reprise au chap. 2, d'un point de vue pédagogique, à propos de la "suppression du support visuel de la graphie", p. 59). "En langue parlée, le système est cohérent", en langue écrite, "incohérent" (p. 10 et 11). Les conséquences pédagogiques apparaissent aussitôt: le passage inconsideré d'un système à l'autre, chez les débutants, ne peut que nuire.

Mais, comme l'indiquait déjà fort bien Van Teslaar, "même si nous la limitons à l'enseignement des langues, l'expression 'linguistique appliquée' est intrinsèquement déficiente: ce qui est appliqué, ce n'est pas seulement la linguistique, mais aussi beaucoup d'autres disciplines" (IRAL 1, 1963, p. 51). R. montre donc, lui aussi, comment la L.A. fait appel à la pédagogie, à la psychologie ex-

périmentale, à la statistique (p. 14-21). Il a raison de rappeler que l'enseignement programmé, où intervient aussi la L.A., n'est autre que la version moderne de la maïeutique socratique. On sait que le vocabulaire doit s'enseigner en tenant compte de la fréquence d'emploi des unités lexicales. Et à propos de cette donnée, R. évoque le colloque international de Nancy (octobre 1964; y fut fondée l'Association internationale de linguistique appliquée, AILA) et les enquêtes qu'on y présenta, dont les résultats sont en cours de publication: pour plusieurs langues orales européennes et africaines, ils apporteront, obtenues sur des bases plus larges et dans des conditions plus strictes, les mêmes précieuses données statistiques qu'obtinrent les promoteurs du "français fondamental".

Dans son chapitre 2, "didactique linguistique", l'auteur adopte une présentation très schématisée: titre d'un problème; sa "présentation" (très sommaire); "éléments de réponse" ou plutôt quelques paragraphes signalant les diverses directions de réponse possibles; bibliographie sommaire. Cette réduction à un schéma paraîtra à la fois très utile comme point de départ précis d'une étude plus détaillée, et insuffisante à qui ne peut consulter beaucoup d'autres travaux: en effet, les "éléments de réponse" n'apportent pas de solution proprement dite aux questions soulevées, mais des arguments aidant à guider l'étude personnelle ultérieure. Surtout, les divers problèmes (31 têtes de rubriques) reçoivent un traitement d'étendue variable, et en acquièrent les uns par rapport aux autres une importance relative qui ne satisfera pas tous les lecteurs. C'est ainsi que "La norme" (p. 44) fait l'objet d'une présentation de 13 lignes; R. y apporte des éléments de réponse en 10 paragraphes, sur deux pages et demie, et donne 5 titres de références bibliographiques. La "Suppression du support visuel de la graphie" (pour les débutants) est présentée en 7 lignes (p. 59); les éléments de réponse sont développés dans l'explication d'exemples, pris dans la langue française, sur 7 pages et demie; bibliographie: 4 titres. Quant à "l'enseignement de la grammaire", R. le présente en 6 lignes, de façon dangereusement simplifiée: dans les manuels européens récents, en tout cas, il n'est guère exact que les règles aient pour "l'enseignement traditionnel" (encore faudrait-il élucider ce dernier terme) l'importance exclusive qu'on leur prête ici; les éléments de réponse tiennent

en 4 paragraphes, une page en tout; référence est faite à 3 ouvrages dont aucun n'est consacré spécialement à la grammaire. Le lecteur comprend néanmoins que les questions sont en fait enchevêtrées, et on aurait tort de croire que cette page soit la seule à aborder des questions de grammaire. On peut regretter que l'auteur ne précise pas, à l'intention du lecteur profane, ce qu'est une description préalable "structurale plutôt qu'atomiste"; et dire que "l'enseignement de la grammaire dans les méthodes modernes se base sur l'analyse grammaticale moderne" (p. 40) n'avance pas beaucoup, puisque dès qu'il va y voir de plus près, le maître se heurte aux difficultés surgies, pour lui, des analyses poursuivies avec des critères bien différents selon les écoles de linguistique. Les nombreux maîtres qui, eux, s'attellent à l'élaboration d'exercices structuraux (L.A. par excellence!) étroitement adaptés aux conditions spécifiques de leur enseignement, regretteront que R. ait consacré en tout deux pages aux "exercices sur patterns" (p. 53, 54) et une seule aux "exercices phonétiques" (p. 55, 56); les "modalités particulières" d'exercices auraient mérité un minimum de développement.

Le chapitre 3, consacré aux techniques audio-visuelles, comprend des notions élémentaires d'acoustique (pourquoi les trop brèves notions de phonétique articulatoire figurent-elles ici, p. 85?), et une bonne description des fonctions et des organes des divers appareils de l'enseignement audio-visuel. Le tableau comparatif des avantages et inconvénients des diverses utilisations de la bande magnétique selon le type de magnétophone sera sans doute apprécié (p. 110). Les 36 pages du chapitre (avec des croquis d'utilité variable) constituent un bon guide face aux problèmes que pose l'achat d'un matériel audio-visuel.

Le volume se termine par quatre appendices (en anglais) fort utiles: critères d'évaluation objective de cours de langues; l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire, puis à l'école secondaire; qualifications exigées des maîtres de langues vivantes. Ces documents ont été élaborés par des conférences de personnel enseignant des Etats-Unis, et sont donc par là reconnus valables au sein de la profession. On trouve encore une bibliographie complétant celle de chacun des chapitres, et une liste d'adresses.

On pourra juger que cet ouvrage offre à la fois trop et trop peu. L'interdépendance des questions apparaît mal en raison de la présentation fortement schématisée. L'auteur ne nous livre guère sa propre vision, ne fait pas état de sa propre expérience. De plus, un linguiste exigeant trouvera que dans ce faisceau de données et de problèmes, la linguistique n'occupe pas une place visiblement déterminante. A ce propos, pourquoi baptiser "linguistique explicative" (p. V) la discipline qui "cherche à établir les traits universels du fonctionnement de tout langage humain"? Les linguistiques évolutive et synchronique excluraient-elles l'explication? Et si la L.A. est en fait un carrefour de disciplines, dont chacune garde ses propres fins et méthodes, n'est-il pas risqué de la qualifier de nouvelle "science"? (p. VII).

On voit que les inconvénients d'un tel essai sont inhérents à la formule de composition choisie. L'auteur a voulu inciter ses lecteurs à réfléchir d'abord, et à se documenter plus en détail; à cet égard, il a atteint son but.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée

A. Gilliard

de Grève, M.

et Van Passel, F. : Linguistique et enseignement des langues
étrangères, Paris, Nathan et Bruxelles,
Labor, 1963, 80, 194 p.

Premier volume d'une série destinée à l'usage des professeurs, ce livre touche les principaux problèmes de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues: description scientifique de la langue cible pour la comparer à la langue maternelle des étudiants, analyse des principes psychologiques utilisés dans l'apprentissage des langues étrangères, connaissances phonologiques, lexicologiques et méthodologiques qui permettent aux professeurs d'améliorer leur enseignement, et, en général, phénomène du bilinguisme et rôle de la motivation analysés en fonction des besoins des élèves.

L'introduction a le mérite d'opposer les moyens didactiques appelés Fundamental skills method aux Etats-Unis et la méthode structuro-globale élaborée par Guberina. Les auteurs ont raison de préciser dans quelle mesure il faut distinguer les prises de position des différentes écoles sur les plans logique, linguistique et psychologique.

Prenant comme point de départ les distinctions saussuriennes: signifiant/signifié, langue/parole et la notion de signe, le premier chapitre parcourt les idées maîtresses des grands courants de la linguistique contemporaine. L'influence de Firth se fait sentir: il ne faut présenter les signes linguistiques qu'en situation, et c'est cette espèce de contexte qui nous permet, au second chapitre, de comprendre la signification des signes; c'est ici que les auteurs étudient les données psycholinguistiques. Ils examinent l'apport de la Gestalttheorie et des intuitions de Harold Palmer. Les questions ne sont pas étudiées de façon approfondie, car l'ouvrage ne veut être qu'un tremplin pour lancer d'autres analyses que détailleront les tomes suivants. Toutefois une documentation riche et très soignée indique au lecteur les principaux rapports scientifiques qui lui sont accessibles. Ce texte, de haute vulgarisation, devrait être à la portée de tous ceux qui s'intéressent aux langues étrangères. Les diagrammes commentés illustrent un exposé déjà enrichi par des exemples tirés de plusieurs langues; deux index complètent cette excellente introduction méthodologique.

Le troisième chapitre traite sommairement de la phonologie (qui fera l'objet d'une étude plus approfondie dans la même collection), dégageant les principes structuralistes et notant les points à retenir pour aider l'étudiant à acquérir rapidement les mécanismes d'une langue étrangère: le professeur doit disposer de listes des fréquences lexicologiques, et aussi des fréquences des "patterns". Il enseignera avant tout - les auteurs en traitent dans le chap. 4 - les formes les plus répandues, tenant compte des mots qui peuvent figurer dans des formes composées, du vocabulaire indispensable à la communication, et d'autres mots dans la mesure où ils sont liés à des situations concrètes.

Les deux derniers chapitres: bilinguisme et opposition langue parlée/langue écrite, traitent surtout des valeurs culturelles et sociologiques. Les auteurs examinent les différents genres de bilinguisme, le rôle de la motivation, des cours intensifs, du milieu familial, de l'âge des élèves et de l'attitude de leurs parents et amis. Ils défendent la priorité de l'expression orale, mais non au détriment ni au mépris de la littérature et des valeurs intellectuelles qui y sont attachées.

On notera que le volume a paru en français et en néerlandais, inaugurant une collection à laquelle nous souhaitons le succès qu'elle mérite.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée

R. Lanérand

Vermeer, Hans J. : Kurzgefasste Deutsche Lautlehre, Heidelberg, Julius Groos Verlag, 1967, 37 p.

Der Verf. will mit seiner Übersicht laut Vorwort den Lehrer eine Grundlage für den Unterricht, dem Schüler eine Hilfe bieten. Uns scheint eher das erste der Fall, da der fremdsprachige Schüler den deutschen Text kaum verstehen dürfte und durch die Beschreibung der Phoneme mit Vergleichen aus dem Französischen, Englischen und Spanischen wohl kaum sprechen lernt, sofern keine Übungen vorliegen. Ob allerdings dem Lehrer wiederum mit einer ausführlicheren Phonetik samt reichlichen Beispielen und Übungen (wie der häufig zitierten von C. und P. Martens, München 1961) nicht mehr gedient wäre?

Einleitend erläutert der Verf., wie seines Erachtens ein Laut zweckmässig zu beschreiben sei; er will die Kenntnis der wichtigsten phonetischen und phonologischen Termini vorausgesetzt sehen. Man ist etwas verwundert, dass bei so hohem Standard (die Begriffe Phonetik und Phonologie sind nicht einmal erklärt) doch kurz darauf bei der Übersicht über die phonet. Zeichen ausdrücklich davor gewarnt wird, Laut und Buchstaben zu verwechseln. - Eine vollständige Tabelle der Zeichen der API (nicht nur der in Deutschen

verwendeten) mit englischen Bezeichnungen und ohne Beispiele ist abgedruckt. Der Verf. ist ein kenntnisreicher Mann, der Beispiele aus europäischen Sprachen und Hindi gibt; aber kann er von einem Deutschlehrer die Kenntnis all der englischen Fachausdrücke erwarten? Auch die Betonungszeichen sind nicht erklärt. Bei der Einführung der Konsonanten werden Bildungsstellen genannt, die im dt. Lautsystem nicht vorkommen (Retroflexe), und bei den Koronal-Alveolaren fehlt ein Beispiel.

Ausser der Darstellung der Laute finden wir auch Bemerkungen zu Akzent und Intonation. Bekannt ist die Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebenakzent und völlig einleuchtend die Beobachtung, dass in Komposita die ursprüngliche Hauptakzente u.U. zu Nebenakzenten werden. Verlangt aber wirklich der Grundrhythmus des Deutschen, wie V. § 7 behauptet, den Wechsel (gemeint ist, wie aus dem Folgenden hervorgeht, regelmässiger Wechsel!) von betonten und unbetonten Silben? Auch wo man die unzähligen Komposita aus dem Spiel lässt, sind doch Wörter wie Lehrerin, Ebene, Entschiedenheit Gegenbeispiele, und jeder Germanist weiss, wie stark das germanische Akzentgesetz stets und bis heute einer alternierenden Betonung im Deutschen entgegengewirkt hat.

Wertvoll ist im Kapitel "Quantität" der Hinweis auf Kürze oder Länge vor ch und auf die Kürze der Vokale in nicht flektierbaren Wörtern vor einfachem Konsonanten (ab) ausser solchen vor r (her, nur), wobei allerdings auch flektierbare Wörter wie das, hat zu erwähnen wären. Bei den Erklärungen der Aussprache vor ß wünscht man wieder einmal innig, dieser alte Zopf der dt. Rechtschreibung würde verschwinden, da der Ausländer doch die verschiedenen Quantitäten sprechend lernen muss und nur unnötige Mühe mit der "Umkehr der Rechtschreibregel" (Martens) hat, die sich eben mit "Fuß - Füße", aber "Kuß - Kisse" nach der Aussprache richtet! Dass der Vokal in unbetonten Silben kurz ist, stimmt gewiss; nicht aber wird das Pronomen er in unbetonter Stellung zu er, wie V. meint. Auch der verkürzte Vokal bleibt geschlossen, wie man sehr wohl in der Umgangssprache verschiedener deutscher Gebiete hören kann (s. auch Martens S. 46, Arm. 1 und Duden Aussprachewörterbuch, S. 57). Es existieren überhaupt nach Martens und Duden eine Anzahl kurzer, obschon geschlossener Vokale in

deutschen Wörtern (z.B. lebendig - dies erwähnt auch Siebs - , Heimat, woher, Armut), während V. sie nur in die Fremdwörter verweisen will.

Strittig ist die Reduzierung der a-Laute auf einen einzigen (a), der lang und kurz auftreten könne und (nach Duden, aber in Gegensatz zu Martens und auch zu H. Wänglers Grundriss einer Phonetik des Deutschen, Marburg 1967) in Nase und nass "nur ganz unwesentlich verschieden in der Klangfarbe" sein soll (§ 22). - Den Diphthong von Haus schreibt V. (§ 33) als av, abweichend von Siebs, Martens und Wängler, die alle nach dem a einen o- oder ɔ-Laut setzen. Ist übrigens in Deutschen das a dieses Diphthongs wirklich so breit, dass man "fast die Bezeichnung av wählen" könnte? Dies zu lange gehaltene a - etwa in blau - gilt doch in der Hochsprache als falsch und wird dem Schweizer mühsam abgewöhnt.

Eine wichtige, wohl unaufhaltsame Entwicklung auch in der Umgangssprache der Gebildeten wird von V. § 40 gewürdigt: der Wegfall der Aspiration zwischen Konsonanten verschiedener Artikulationsstelle wie in Raststelle oder zwischen stimmhaftem und stimmlosem Konsonanten wie in weggehen, hat der. Siebs verlangt noch diese Neuansätze, aber sie werden kaum je zustandegebracht (vgl. auch Renate Smets, Entstehung und Entwicklung der "Deutschen Bühnenaussprache -Hochsprache", Leuven 1967).

In § 43 wäre als Beispiel für getrenntes ch-s neben "des Rauchs" mit Nutzen "der nächste, der höchste" anzuführen, die, obwohl gewöhnliche Superlative, in grossen Teilen des dt. Sprachgebiets fälschlich wie hökste, nächste gesprochen werden.

Dies einige Einzelheiten. Dankbar befasst man sich zum Schluss mit den Satzakkentmustern, würde allerdings wünschen, dass der Verf. ihnen, wie der Lautlehre auch, noch eine straffere, übersichtlichere Anordnung zuteil werden liesse (die Beispiele zu § 61, 2!) Auch würden wenige seltene Beispielswörter (Eibe, für ai, rotten für t, röhren für r, Ypsilon für Y) dem fremdsprachigen Leser gewiss zugutekommen.

Gerade eine "Übersicht" sollte, so scheint uns, besonders genau, einfach und knapp in der Darstellung sein. V.s Übersicht

könnte von einer gründlichen Überarbeitung und Straffung in diesem Sinne nur Nutzen ziehen. Man sieht z.B. nicht recht ein, was in einer Einführung der ausführliche, mit Skizzen versehene Vergleich der t- Laute im Dt. und Hindi zu suchen hat. Und ein so wichtiger Begriff wie der des Phonems bleibt unscharf: Der dt. Wortakzent soll ein Phonem sein (§ 60), ebenso "Nasalität" und "Länge" (§ 17), während in den üblichen Definitionen (s. Wängler, S. 30 ff.) unter Phonem ein Laut oder Lautgebilde verstanden wird. Der Verf. hat wohl reiche Kenntnisse, um dem Lehrer einen Leitfaden für den Unterricht zu liefern; aber hierzu - wie für jeden andern Zweck - wären eine unzweideutige Zielsetzung und entsprechende Vereinheitlichung unumgänglich.

Universität Bern
Audiovisuelle Sprachschule

U. Zürcher-Brahn

Capelle, G. et Girard, D. : Passport to English I, Paris, Didier, 1962.

This first year course of English for foreign pupils (especially school-children) is based on the accepted system for the audio-visual method, viz. words are used in a "context of situation", which is shown in a picture simultaneously with the words spoken on a tape. No grammar rules are formulated and paradigms are avoided altogether. The written form of a word is introduced only considerably later than the spoken form, i.e. the ear learns to recognize a sound-sequence that conveys a meaning, that communicates an idea, before the eye is allowed to visualize those sounds as a word or word-group. Thus the sounds and sound-sequences in the language to be learnt, the pronunciation, sense, stress, rhythm and intonation are learnt globally. There is no translation of words or phrases from the foreign language into the mother-tongue, and the pernicious influence of the visual stimulus is ruled out, as is also the "interference" of the sounds of the mother-tongue. If the "listen-and-repeat" method may seem a parrot-like way of learning to begin with, it must be admitted that the pupil soon passes beyond this stage. Children tend to accept this method more easily and unquestioningly than do adults, who try to learn with the intellect and soon ask to be given grammar rules, with the exceptions to the rule, etc., and who soon smuggle a dictionary into class!

For school-children the episodes are well chosen and the general build-up appears to be excellent, though there are a few exceptions. The present reviewer, perhaps rather a stickler for etiquette, would like to suggest that if a new language is to be taught (and learnt) at all, it would be worth teaching the pupil a polite form of speech, e.g. a girl of 12-14 years of age, on being introduced to her school-friend's father, might be expected to reply to his friendly "How do you do, Barbara" with "How do you do, Mr. Smith" (or whatever his name is). Judging by practically every English course for foreigners, including the BBC ones on the wireless, a certain rudeness of tone and a habit of bickering unfortunately appear to be an integral part of the English character, and this course is no exception to the rule. Often it is the tone of the voice and the intonation rather than the actual words, that give this

impression. But must we teach foreigners this somewhat unpleasant trait too? For instance, in Lesson 23, a schoolgirl daughter says to her mother: "You're hopeless!" A brother says to his sister (in Lesson 25), in a most unpleasant tone of voice: "Of course, you're so slow". In Lesson 4, a schoolboy says to a classmate: "John! Lend me your French book". A different intonation could have made this request much more friendly and a "please" would not have been out of place. In Lesson 15 (At the Public Library), too, the magic word please would have sounded better after "May I have your card?".

In Lesson 19, on the other hand, the politeness is rather overdone and out of place. The schoolgirl, Barbara Knight, goes shopping for her mother. She says to the grocer: "Mummy wants some vegetables, ... etc.", yet the grocer finally addresses her in all seriousness as "Madam", which is more than unlikely today, when such familiar appellations as dear, duck, darling, love, etc. are much more common than Madame, or the very superior Madom! We must be grateful that neither the one nor the other type of address was introduced here.

Although the texts are well chosen on the whole, a few suggestions for improvements may not be out of place. It is, for instance, rather unfortunate that (in Lesson 12) a wild bird singing in a tree is constantly referred to as he. This reviewer personally would never use this pronoun, and it is not in accordance with the rules given in any good grammar. Normally, he and she are used for animals only if they are special pets, or if the speaker/writer feels some emotional connection with the animal in question, e.g. a lion-hunter may call his prey he, and of course in fables the bigger and stronger animals are he, the smaller and weaker ones she.

Another regrettable weak point in the text is the too frequent use of the ubiquitous and insipid word nice. Admittedly, English speakers do use the word a great deal for anything that they like or of which they approve, but would it not have been advisable in such a course as this to take the opportunity of introducing new and more descriptive adjectives to the pupil in at least some of these cases? For example, in Lesson 21, a nice dress might have been: a party dress, an evening dress, a summer dress, a new dress, a

fashionable dress, a pretty dress, etc.

Similarly, it strikes an English person at once that the schoolgirl, Barbara, uses also in her conversation more than is normal for an English person; she would probably use too in real life (e.g. Lesson 15: "I also want to return my mother's book"; Lesson 33: "I suppose I should also take some woollen things.") In Lesson 5, in answer to Barbara's question "How many players are there in a team?", Peter answers "Eleven. Don't you know?" - this should logically now be "Didn't you know?", since he has just told her that there are eleven. In Lesson 9, H. says: "Come up and see my room. It's upstairs". (The italics are mine). One of these up's is superfluous. In Lesson 14 the comma before the infinitive is wrong in: "Nothing like a good feed, to make people merry." In Lesson 17 the father says: "Many happy returns, Peter," on the occasion of his son's birthday. Why is the pupil not taught the correct phrase: "Many happy returns of the day, Peter"? In Lesson 20 one wonders how Dr. Riley is supposed to identify as Mrs. Knight the agitated mother who rings him up and tells him that her daughter has a temperature! In Lesson 21 (Looking at old photographs) the son cries out: "Look, Mother, here you are on a ship", which sounds most un-English. Would not "Look, Mother, here's a picture of you on a ship" have been more natural? In Lesson 23 the word Underground should always be written with a capital letter, not once with a capital letter and once with a small initial letter (the reference is to the London Underground Railway in each case).

In Lesson 24 the references to red and green traffic lights is most confusing. Mrs. K. says: "Let's cross the street here! The light's red." This has caused many of my own pupils to ask if we cross the road when the light is red in England, instead of when it is green, as on the Continent. Of course Mrs. K. means that the light is red for the cars and buses, but this is not at all clear - even from the picture.

Lesson 25. "You could have at least peeled the potatoes" is a tongue-twister for this reviewer, who would never use this word-order, but "You could at least have peeled the potatoes". In the same Lesson 25 the mother says to her schoolboy son: "You take

care of the washing up." This again sounds unfamiliar. Either "do the washing up" or "see to the washing up" would perhaps be more idiomatic English.

In Lesson 28 the mother replies to her son's complaint that "everything's upside down in the sitting-room" with the words: "It's spring-cleaning, Peter." We should rather say either: "We're doing the spring-cleaning", "We've begun the spring-cleaning" or "It's the spring-cleaning". As it stands, the pupil might too easily imagine that some undefined "it" is actually doing the spring-cleaning.

In Lesson 31 Barbara says: "Mummy, I made a list of all the things you wanted to buy". Surely "I've made a list ..." would be better here? Otherwise, as it stands, it suggests that she made it some time before but then lost or mislaid it, whereas Barbara is obviously meant to be handing her mother the shopping-list.

In Lesson 33 there is also a sentence that sounds un-English: "Barbara, are you all packed?" Why not the more natural "Barbara, have you finished (your, the) packing?", or "Have you packed everything?" (or: all your things, all you want to take with you to Scotland, etc.).

Occasionally the impression is given that cuts must have been made in a text that turned out to be just a little too long, and that the "join" has not been quite happily achieved, e.g. "P. Do you remember that film we saw last month, "The Cruel Sea"? B. Yes, it was a war film, I remember. P. But it was about war at sea." The but seems uncalled for here. Possibly the concessive "Well," might have seemed more natural.

A few points of principle should be mentioned here. As Dr. F.L. Sack points out in his article entitled "Englische Strukturübungen in Sprachlabor" in *Schulpraxis* 2, 1963, "Als Sprecher wird man natürlich Leute mit besonders klarer und angenehmer Stimme wählen: ...". It is unfortunate that for this course this point was not borne in mind. Not only is one of the voices much too high and shrill, with a marked tendency to begin every sentence on a very high pitch, but one of the male voices is neither clear nor correct as regards

pronunciation. The vowel sounds are all slightly "shifted", e.g. the [æ] is flattened to approximately [a], often heard in the West Country and the Midlands, etc., the short [i] is often closer to [ə], so that we get words that are pronounced rather like [ˈfælm] (film), [fɪnəʃt ət] (finished it), [mənət] (minute), [əz ət] (is it), [mælk] (milk), [a:ˈθɔŋk a: kæn ˈmænədʒ ət] (I think I can manage it). Similarly, [iə] in here becomes almost [hɛə] or [hə:], [ai] becomes almost [a:], e.g. time [ta:m], by [ba], I and I'll [a:] and [a:l]. The [ə] is often so open as to be almost [æ] or German ä, or even [ʌ] or centralized [ə], e.g. left [læft], Let's go and see [ˈlets ɡoʊ ən ˈsi:], very [veri] or [vʌri], helpful [ˈhɛlpfəl], bedroom [ˈbrɛdrʊm]. On the other hand, [æ] tends to become [e] in one place, whereas it is a good, clear [æ] in others, e.g. Alan may be either [ˈælən], or [ˈelən], some pupils even believing they heard "Ellen"! The [u] and [u:] are occasionally pronounced more in the American way, almost as ʊ or ø, so that good, full, who, you, two have not the correct English pronunciation in the speech of one of the characters. Again, [ɛə] is frequently spoken as [ɛ], or even as [e], e.g. there. The [ʌ] of worry is sometimes pronounced [ɔ]. The [ɪ] of well is distinctly too "dark" in the speech of one of the male voices.

Though not a very serious fault, the intrusive "r" would have been better avoided, e.g. Lesson 17 (2nd time, faster utterance) "Do you want to go the the cinema-r-all of you?"

Also [ˈʤi] for this year, though undoubtedly heard in England, is not the best pronunciation to teach foreign pupils (just as [tʃu:b] would not be suitable for tube - a mistake that fortunately was not made!)

There are a number of sentences in which even the teacher was unable to distinguish exactly what is said, e.g. Lesson 14: "... here are the crackers" might equally well be "where are the crackers". Lesson 4: "Have you a (or your?) French book with you?" Lesson 5: "Yes, there he is in his flannels" sounds so like "Yes, there is ..." that this is what most pupils hear and repeat. Lesson 5 (2nd time): "Are they a good team?" sounds like "Are there a good team".

Lesson 11: "... and there are too many people" sounds like [ənd ðə 'tu:meni 'pi:pəl] instead of [ənd ðæərə ...].

In Lesson 14 (2nd time): the plural s of "mince pies" is inaudible. Lesson 20: "I'm going to call a (the?) doctor. Lesson 22: "February" is not pronounced ['februəri] but something approximating ['febru^bəri]. Lesson 22 (1st time, slower speed): The London Underground. The final -d is inaudible. In Lesson 25 Peter exclaims: "That roast smells jolly good!" Now, since the demonstrative that is stressed and the words roast and smells are both unstressed, it sounds as if he is saying: "That rose smells jolly good". In Lessons 25 and 27 the final -ed of peeled and of called are inaudible and the pupil risks learning: "You could have at least peel the potatoes", and "What's it call". In Lesson 31 the plural -s of gloves is inaudible, as is also the final s of Highlands in Lesson 32. In Lesson 33 it is very difficult to hear whether the mother says: "We'll (or: you'll?) be going for long walks."

On the other hand, sometimes a speaker tries to be over-careful, with the result that, for instance, the unstressed some is pronounced [sʌm], e.g. in Lesson 17: "Have some [sʌm] cake, Peter", in Lesson 19: "I want you to do some [sʌm] shopping for me", and "... a pound of flour, biscuits, and some [sʌm] vegetables". Similarly, in Lesson 14, Peter says: "Barbara, here are [a:] the crackers". Lesson 16: "Four cups of [ʌv] tea, please."

On the contrary, in her efforts to achieve the so-called "weak forms", one of the speakers pronounces the preposition on [ən], e.g. Lesson 28: Mrs. K. The floors have all been polished. Be careful not to slip on [ən] them. P. Let's slide on [ən] them. And Lesson 24: They (i.e. the buses) make me feel sick when I sit on [ən] top." The late Professor Daniel Jones states: "There is no weak form of on," and "The word on has no weak form".

The following pronunciations are also questionable: Lesson 29: "... for Easter" is spoken as ['fri:stə] instead of [fə'ri:stə]. Similarly: vegetables is sometimes spoken as three syllables and sometimes as four: It is regrettable that library is spoken as ['laibri] - admittedly often heard in England, but only in careless speech, and it seems rather a pity to propagate this form rather than the correct ['laibrəri]. Similarly camera is pronounced ['kænrə] in-

stead of ['kæ məɾə], miserable (more justifiably) as ['mɪzrəbl], especially as [i'speʃli] and, in Lesson 7, family is pronounced ['fæmli], but indicated sometimes as /-../ and sometimes as /-./.

Do you want in Lesson 14, is spoken as D'you want, but the intonation is indicated as /-.-/.

Rather unfortunate for the pupils is the fact that one of the speakers tends to pronounce plosives (especially in final position when the following word begins with a vowel sound) as lenis, with the result that to most pupils the [t] or [k] sounds like [d] or [g], e.g. Lesson 3: We get off here [... gɒdɒf...]; Lesson 4: Saturday ['sædədi]; Lesson 13: What are you writing ... ['wɒdə...]; Lesson 13: What a long greeting ... [wɒdə...]; Lesson 13: shorter [ɔ:də]; Lesson 13: Look at ... ['lʊgət...]; Lesson 13: What are we going to do? ['wɒdə...]; Lesson 25: What else are we having? [wɒ'dels]; Lesson 27: What are you doing? ['wɒdə...]; Lesson 28: What a pity ['wɒdə'pɪdi].

The glottal stop is usually considered to be rare in English R.P., though occasionally used in "emotional" situations, indicating anger, annoyance, etc., and in contrast-situations. On these tapes there are far too many glottal stops. Correct English avoids this unpleasant "click", which is undoubtedly spreading in everyday spoken English, but is still considered not to be very "fine" - it constitutes, in fact, a social distinction. For this reason, our foreign pupils should not be taught to use it unless an emotional situation justifies its use, e.g. He's an ^ʔabsolute ^ʔidiot!, but not in "There's ^ʔan ^ʔold ^ʔoak ^ʔon ^ʔan ^ʔisland". A few examples may be of interest: Lesson 3. It's ^ʔempty. Lesson 3: Put your books ^ʔon this chair. Lesson 3: The dining-room's ^ʔon the right. Lesson 9: The next is ^ʔAlan's. Lesson 10: Your mother and sister ^ʔaren't quite ready yet. Lesson 10: You're ^ʔonly seventeen. I'll show you when you're ^ʔeighteen. Lesson 15: I ^ʔalso want to return ... Lesson 15: I'll see if it's ^ʔin. No, I'm sorry. It's ^ʔout. Lesson 13: ... by ^ʔH.G. Wells. Lesson 27: ... a very ^ʔinteresting book. Lesson 27: ... it must be ^ʔeasier to be courageous ... Lesson 27: Aunt Winifred was an ^ʔambulance driver and had to drive during the ^ʔair-raids, while ^ʔenemy planes were bombing London. Lesson 29: ... spending a

whole afternoon⁵ out in a boat ... Lesson 29: Will⁵ Alan be anywhere near? Lesson 32: ... I should⁵ also take some woollen things.

Unsatisfactory is also the way in which the problem of stress and intonation has been treated. In the first place, the method of indicating intonation is nowhere explained. To anybody used to the method of Armstrong and Ward (by far the easiest to read), the method used in this book cannot but be deplored. There are two signs: a small beige-grey square to represent an unstressed syllable, and a red oblong to represent a stressed syllable. These oblongs are of different lengths, but there is no indication whether the longer ones are meant to represent greater stress or not. They either lie horizontally, or slope up, or slope down. Now, on the tapes at least three different degrees of stress are used: a) strongly stressed syllables (emotional or contrast-stress); b) normally stressed syllables, and c) unstressed syllables. Hence three degrees of stress are indicated by only two different signs. The result is that, throughout the text, words that are normally stressed are marked with the unstressed sign, word-stress is left unmarked, demonstratives are sometimes marked as unstressed and sometimes as stressed, level (or even) stress is marked as one stressed syllable followed or preceded by an unstressed one, and so on. In other words, the result is completely chaotic and inconsequential, most bewildering for a pupil who tries to follow the text as it is being spoken by the teacher on the tape. The rise-fall-rise in intonation cannot be indicated at all, and unstressed syllables are indicated as stressed in order, one must suppose, to indicate that the last, unstressed, syllable has rising intonation, e.g. I'm ready \/, I'm coming '\/, sorry \/, Daddy \/, sugar \/, better \/, Barbara —/, Helen —/, Alan —/, Mother —/, hockey \/, warmer \/, London \/, Hurry \/, talking \/, kitchen \/, potatoes \/, Gary Cooper .. \/, people \/, April \/, longer \/, central heating —. \/, over \/, etc.

Similarly, prepositions and adverbial particles are often marked as unstressed when they would normally be stressed, and vice versa. Lesson 4: What page is the lesson on? / --? / Lesson 18. What play is on today? / -- ... -? / In Lesson 23 get off is given as / . . /, whereas in Lesson 3 it is given (rightly) as / . -/.

In some cases, the intonation used on the tape is completely wrong, e.g. Lesson 24: Mrs. K. How do children manage in the London traffic. They seem to get about better than we do. Winifred: Policemen are very helpful to them. Mrs. K. That's true! They stop the traffic when ^ 'children want to cross the street. Here, the rise should not be on children, but on stop, whereas when children want to cross the street should be on an even, low-tone, level.

In Lesson 4: Do they 'play cricket for Do they play 'cricket? Lesson 16: Do you take sugar? /- . --. ? /. Lesson 22: Anyway, Barbara, when you play hockey you soon get warmer, where when is stressed instead of hockey. In Lesson 27 "air-raids" is indicated as /-- /, for /- ./ . In Lesson 28 "sitting-room" is given as /- .- /, whereas "drawing-room" and "dining-room" are (correctly) /- ../. In Lesson 27, Peter says: "Do you remember ... ", which is marked as /.- .- ./ ; more natural would be /- ...- ./ . Lesson 30 is entitled At the Seaside, which is stressed /... ./, whereas level stress would be more usual, i.e. /...- /.

Thus, practically every lesson has any number of discrepancies between what is spoken on the tapes and the intonation indicated by the two-sign system of marking intonation. In a few cases, too, the intonation of the spoken word is wrong.

Another point to which greater attention should have been paid is that of the phrasing and the pauses, and above all, the length of the word-groups to be repeated by the pupil. In the following phrases, the ^ sign indicates a pause that is not sufficiently long for the pupil to repeat the phrase, but so long that the pupil begins to think it is now his turn to speak. He begins to repeat the words he has just heard, only to be interrupted after only a word or two by the teacher's voice continuing the rest of the sentence. A few examples must suffice: Lesson 12. Can you see those red flowers ^ on the other side of the river?

Lesson 19: May I have a quarter of a pound of butter, ^ a pound of flour, ^ and some biscuits, please.

Lesson 19: ... a cabbage, two pounds of potatoes, ^ and a lettuce.

Lesson 21: Yes, we were going to Scotland ^ by sea.

Lesson 25: What kind of film would you like to see ^
- a Western, a comedy, or cartoons?

Lesson 27: Remember those poor sailors swimming in the waves, ^ holding on to pieces of wood, ^ waiting to be rescued?

Lesson 30: Peter swam about a mile yesterday ^ in record time.

Lesson 32: It's so nice to play tennis again, ^ and swim.

In the following cases the teacher's voice speaks sentences that are far too long for any beginner to repeat from memory (he is not supposed to have the text before him):

Lesson 13: The nicest card is this one with Green Park and the swans on it.

Lesson 13: This one with the Houses of Parliament on it is better. (This attains the maximum number of syllables considered permissible).

Lesson 13: ... but also the French, the Italians, the Germans, the Spaniards, everybody sends cards!

Lesson 27: I think it must be easier to be courageous when you're with other people than when you're alone.

Lesson 28: The house certainly looks strange with the carpets rolled up and covers on the chairs.

Lesson 29: ... and I understand you can get a sailing boat pretty easily through the club.

Lesson 33 (2nd time): Take your cardigans and don't forget your light raincoat and your walking shoes and socks.

At the end of this first-year course (after Lesson 33), there are two pages of "poems", some of which were written especially for Passport to English by Leonard Clark. The reviewer regrets the inclusion of these verses for the following reasons: in the first poem, entitled Home, the rules of syntax are ignored, which means that the pupil can learn only words, but no constructions, from the poem.

Moreover, the reading is shrill and "choppy". The first line runs: Snow in the air tonight; and the second line is Roads freeze - having carefully shown the pupil through 33 lessons how the simple and the so-called progressive forms of the verb are used, the distinction is no longer made here, and this cannot but bewilder the pupil. The third line has the same fault: No birds sing, cold trees, and the last line is purest journalese, with the comma between the two adjectives: But the kitchen is warm, bright.

The second "poem" is entitled "Spring comes" (why has comes not got a capital letter, since it is part of a title?) and again the verbal form is wrong. A better title would have been simply "Spring". The third poem is "In April", read by a pleasant voice, and one only wonders why there is rising intonation at the end of line 4, the last line. The fifth poem, entitled Home and away (objection as above!), is again read by a shrill voice with a jerky, hasty manner. What is a pupil to make of line 5: For walking in foreign country (to rhyme with family) - why is there no indefinite article? And who would say: "My sister loves blue blouse"? (lines 1/2) From the point of view of sense, the whole poem is very trivial, not to say vacuous. Maybe it is intended merely to revise the colours? Why should the sister wear "holiday colours, I guess" - "When at home"? And why should she wear a brown dress with black shoes when walking with "another family" - "in foreign country"? And why should a blue dress with red shoes impress anybody particularly?

In the traditional verse "catch" entitled Just like me (capitals?), the refrain "Just like me" should be read by a different voice. This old and well-known verse is intended to trick somebody into repeating "Just like me" after the words "And there I saw a monkey". Having been lulled into a sense of security by repeating "Just like me" after the various harmless lines spoken by the "trickster", i.e. after the stairs, the room, the window, he usually does get caught! As the verse is read here, it seems as if the stairs, the room, and the window were just like me, whereas these words obviously refer to the whole activity - I went up the stairs, I went into a room, I looked out of a window, etc. Moreover, I looked out of a window sounds as if it is read I looked out of the window.

In the last verse (or poem), undesirable glottal stops are again heard, e.g. She'd nothing to 'eat, and She'd nothing to 'ask. In the line And when she did die the use of to do in an affirmative (so far not taught in the course) is unfortunate, since the pupil may very well conclude that "after when, the affirmative of the verb is formed with the auxiliary to do followed by the infinitive without to"!

Should this course ever be revised and corrected, it might be advisable for speakers to speak the tapes first, and for the intonation "curves" to be written afterwards to correspond exactly to the spoken version. Perhaps, too, a more satisfactory way of marking stress and intonation might be considered?

In a little-known essay, George Bernard Shaw wrote: "Vocal contrast is of the greatest importance, and is indispensable for broadcasting" (Rules for Play Producers, Strand Magazine, July 1949). - a dictum that is equally valid for tapes that are to be used in a language laboratory.

Especially in a course intended for beginners, it is of the utmost importance that the "teacher's" voice should be clear, agreeable to listen to, neither too high nor too low (either of which makes it difficult for the pupils to imitate it). The teachers should speak naturally and correctly, and enunciate clearly without sounding pedantic, and employ only the sounds of correct Standard English, or Received Pronunciation. (Cockney and local dialects should not be introduced until the pupil is very advanced, and the sounds of "common" and careless speech should not be allowed on the tapes, since a pupil who goes to England speaking with such a pronunciation might find people in England judge him by his speech and form a prejudice against him. "'Tis true; 'tis true 'tis pity; And pity 'tis 'tis true"!)

It should also be pointed out that professional actors and actresses (especially the latter) are not necessarily the best voices to choose for tape-making.

Furthermore, the pauses should be better spaced, and no sentence should be left that is too long for the average pupil to remember and speak.

If a revision along these lines were undertaken, Passport to English I could be recommended for pupils beginning English by the audio-visual method.

Universität Bern
Audiovisuelle Sprachschule

B. M. Charleston

Brookes, H.F.
et Ross, H.

: English as a foreign language for science students, London, Heinemann, 2 vol., 1967.
- Teachers' book, 2 vol., 1967-1968.

La conception de ce cours d'anglais est bonne. Le vocabulaire anglais, assez restreint, est présenté selon une méthode audio-visuelle; il apparaît toujours en contexte et, dans toute la mesure du possible, dans des situations familières aux étudiants. Ainsi la traduction mot à mot devient superflue. Les auteurs s'efforcent de présenter la grammaire sous forme de "patterns", mais quand il s'agit des parties du discours, la terminologie est traditionnelle.

Pour aider le professeur, on a rédigé des instructions très précises sur une des façons de présenter les leçons. Des suggestions utiles proposent l'introduction progressive des consignes des exercices en anglais. Les auteurs insistent, dès le début, sur la graphie qui sert, par exemple, de point de départ à une discussion du pluriel (p. 20). On conseille dès lors des exercices écrits à chaque étape, bien que tout nouvel élément soit d'abord introduit oralement.

Le livre du maître contient le texte corrigé des exercices, un tableau de l'alphabet phonétique et sept pages consacrées aux patterns utilisés. Pour les étudiants il y a une table des matières détaillée et un index grammatical à la fin de chaque volume.

Certaines phrases semblent mal choisies ou artificielles: on apprend, p. 39, que la voiture de Mlle Ross a quatre roues; p. 44, qu'il y a des fenêtres et une porte dans le bureau de Jack; p. 50, que le radiateur chauffe le cabinet de travail; p. 62, qu'il faut faire attention quand on verse de l'acide dans un tube en verre (première expérience scientifique); p. 83, qu'il y a beaucoup de

livres sur les rayons de la bibliothèque, etc. Un contenu aussi banal risque d'ennuyer ceux qui ont plus de quatorze ans.

Malgré le manque d'humour et d'imagination des auteurs, et le caractère trivial des exercices qui prétendent introduire dans les domaines spécialisés de la médecine, de la chimie, etc., il vaudrait la peine d'expérimenter ce manuel avec une classe gymnasiale de scientifiques pour voir si ces aspects négatifs sont négligeables.

A une époque où l'enseignement programmé se généralise, il est regrettable que les bandes sonores qui accompagnent le manuel et les exercices eux-mêmes soient si peu intéressants. Aussi une série de bandes telle que celle de "English Fast" pourrait-elle rendre un grand service comme complément au cours de base.

Actuellement, seules trois possibilités s'offrent à qui désire mettre sur pied un cours d'anglais pour scientifiques: choisir un cours tel que celui de B. et R. avec tous les compléments qui risquent d'être nécessaires par la suite, choisir un cours audiovisuel d'anglais à la fin duquel il faudrait trouver le matériel scientifique dans la spécialité des auditeurs, ou préparer soi-même un cours, ce qui excède généralement les loisirs ou les compétences du professeur. Or la majorité des scientifiques désire avant tout pouvoir lire la langue étrangère (voir par exemple les expériences pour le russe scientifique à l'Université d'Essex: ALFORD, M.H.T.: Learning to Read Scientific Russian by the Three Question Experimental (3QX) Method, The Linguistic Reporter 10/1, 1968, 1-2.); beaucoup d'entre eux désirent être à même de suivre des conférences scientifiques et, en général, de se débrouiller à des congrès internationaux où il est indispensable de connaître l'anglais.

Le cours de B. et R. ne vise pas la compréhension auditive des exposés scientifiques; il n'enseigne pas suffisamment de termes techniques. Presque toutes les lectures sont puériles et lasseraient vite des chercheurs universitaires.

Wakeman, Alan : English Fast: a course of graded drills in English for language laboratory and classroom use, London, Rupert Hart-Davis, 1967 (Educational Publications, 3 Upper James Street, Golden Square, London, W.1.), 264 p.

Ce cours audio-visuel d'anglais est conçu comme complément à plusieurs cours traditionnels: Essential English, Oxford progressive English for adult learners, Present day English for foreign students et Situational English. Le vocabulaire restreint permet l'utilisation de n'importe quelle leçon suivant les exigences du contenu grammatical.

Douze pages d'introduction expliquent aux professeurs comment employer le manuel et les bandes sonores. A la fin de chaque leçon, il y a un résumé des éléments syntaxiques et une liste des nouveaux mots introduits dans les exercices. Suivant les principes de Belasco, W. n'enseigne qu'un seul élément à la fois et s'assure que les élèves ont bien compris avant de passer à autre chose. A la fin de chaque série d'exercices, il ajoute un exercice plus difficile où tous les nouveaux éléments de la leçon se trouvent pêle-mêle et qui sert ainsi de test.

Même sans l'aide d'un magnétophone, ce cours s'est déjà révélé efficace pour quatre classes de Neuchâtelois. Certains peuvent être surpris par le débit rapide des enregistrements, mais d'autres le défendent, arguant que notre but est d'enseigner l'anglais compris et parlé par les Anglais. Si certains étrangers qui ont suivi le cours en Angleterre ont eu d'abord de la peine à tout saisir en première audition, ils ont fini par s'adapter au rythme des bandes. En Suisse, les bandes ne sont utiles que pour ceux qui veulent apprendre l'anglais de tous les jours afin de comprendre et de se faire comprendre à l'étranger.

Les dialogues ne sont pas artificiels, comme si souvent dans les manuels de ce genre; l'auteur a réussi à choisir des situations légèrement comiques de la vie quotidienne d'une famille nombreuse. Autre avantage du cours: les adultes et les jeunes gens y trouvent un égal intérêt.

Le manuel se termine par trois répertoires: un index des "patterns" de base (plus d'une centaine), un index des structures grammaticales (une cinquantaine) et un tableau qui compare les leçons enregistrées avec celles de quatre autres cours très répandus.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée

R. Lamorand

Pittman, G.A. : Preparatory Technical English, Londres,
Longmans, 1960 (3ème éd., 1965), 175 p.

Ce petit livre n'est pas un cours pour débutants. Il s'adresse à un public d'apprentis techniciens ayant déjà acquis une certaine connaissance de l'anglais. L'auteur a fait un autre choix encore quand il a défini le genre de langage technique qu'il désire enseigner. Dans sa préface, il distingue en effet trois types de difficultés propres à toute langue de spécialisation:

- a) le langage du travail quotidien qui permet la communication directe; il se compose en anglais d'un grand nombre de monosyllabes très courants, adaptés à la situation de l'atelier;
- b) les termes techniques proprement dits qui varient de métier en métier, et appartiennent au monde des objets, des outils, des matières employées;
- c) le langage plus "recherché" qui sera celui des manuels et des instructeurs, des exposés et des conférences; en anglais, une langue alourdie de longs mots empruntés au français.

La deuxième catégorie n'offre guère de difficultés en dépit des apparences. Dans chaque spécialité le nouveau venu aura tôt fait d'apprendre les mots qui désignent les objets et les parties qui les composent. Il n'en sera donc pas question dans ce manuel.

En revanche, la langue qui permet l'action coordonnée d'une équipe d'ouvriers au travail, et celle qui enseignera à l'apprenti comment perfectionner ses connaissances et maîtriser son art présentent de réelles complications: mots communs employés dans un

nouveau contexte, mots d'origine étrangère peu fréquents dans la langue courante, mais pourtant totalement assimilés. Ce sont ces difficultés que le livre de P. aborde en 26 leçons fort bien structurées.

Chaque leçon est fondée sur une situation liée à l'emploi d'un objet (en général un outil très simple que le maître peut aisément apporter en classe). Une première partie de la leçon est consacrée à présenter et faire acquérir le vocabulaire en relation avec cet instrument (ses diverses parties, ses dimensions) et l'usage qu'on en fait (activités, mesures, rapport de proportions, comparaisons, etc.). Puis viennent les suggestions d'actions à accomplir en les accompagnant de commentaires et d'une description orale de l'activité en cours. Des textes de lecture établissent le lien nécessaire avec le langage de l'instrument théorique. Enfin des exercices de renforcement permettent d'assurer l'acquisition du matériel linguistique présenté. Des illustrations simples viennent encore au secours du maître qui ne posséderait pas l'arsenal complet des objets utilisés.

Par son désir d'éviter une trop grande spécialisation et d'enseigner ce qu'on pourrait encore appeler un langage de "tronc commun" pouvant servir à toutes les techniques, l'auteur a rendu un service énorme au maître et aux élèves. Il offre au premier la possibilité de présenter de façon tangible et vivante une langue qui n'est pas sa spécialité, et aux seconds d'acquérir précision et efficacité dans l'expression et la compréhension de tout ce qui est essentiel à leur métier et à leur science.

Les "jeux" proposés par les 26 situations ont déjà prouvé leur efficacité puisqu'on épuise la troisième édition de ce petit ouvrage remarquablement conçu.

Ajoutons qu'on trouve en fin de livre une liste de lectures complémentaires et une table des unités de mesures anglaises.

Close, R.A. : The English We Use for Science.
A Selection of Texts, with Exercises for
Language Practice, Londres, Longmans, 1965,
221 p.

A book entitled *The English We Use* was first published by the same author in 1961, and this work "exploits a selection of actual texts of general, scientific and literary interest". It contained "exercises devised as training in the accurate understanding of English speech, and in the command of vocabulary, grammar, idiom and style in composition".

The present book, entitled *The English We Use for Science*, published in 1965, was designed to provide English practice specifically for students whose main subject is a scientific one. The book is based on four assumptions. The first is that the students' chief concern with English is to understand modern scientific writing. Secondly, the criterion of relevance should be what is conventionally regarded today as essential for the effective communication of scientific information and ideas. Most of the passages in this book were written after 1950, several of them after 1960. Thirdly, the student should gain from this book not so much specialist terminology as "the kind of vocabulary, grammar, syntax and idiomatic devices that are used in scientific English generally", since the business of the teacher of scientific English is to see that the students have a basic English vocabulary and a general understanding of the English linguistic system. And finally, the students must be given sufficient preliminary language learning in a strictly limited time, so that they may, with the minimum of delay, be enabled to begin reading the kind of English that is actually used in scientific literature, much of which is written with superb efficiency (though complicated, careless or pretentious writing may occasionally be met with in such works). On the whole, the language used by scientists is plain, clear, and simple. There is a tendency for scientific English to be simplified, but there is as yet no simplified system to which scientific writers could or would restrict themselves - no scientific Basic English. The texts in this book have been chosen because the author considers that they represent "the English we really use for science".

The author suggests that there are three stages in scientific English: a foundation that could serve for any purpose, and this the student is assumed to have completed before using the present book, which is intended for those at, or ready to proceed to, the second stage: a superstructure that could serve for any scientific purpose. It is this stage that is considered by the author to be the most important one, and the one which the book under review aims at consolidating. The third stage, a later superstructure serving some special scientific purpose, is left to the students themselves and their scientist teachers, who are the people most competent to deal with specialist terminology. In view of the great specialization in the world of science today we must admit that the author's standpoint is a wise one, since it is obviously impossible to cater especially for each one of the wide range of specialist subjects.

The author has accordingly selected fifty-two passages of scientific interest and general appeal, taking his material mainly from British scientific journals. He expresses the hope that a thorough study of this book along the lines he suggests in his Introduction for the Teacher should bring students up to and above the level required for the Science Texts paper of the examination for the Cambridge Certificate of Proficiency in English or for examinations of similar standard. Also, students should later be able to "follow lectures, hear explanations, take part in oral discussion, and write reports and articles themselves". The texts themselves are of general scientific interest, i.e. modern scientific writing. The exercises on the texts have been devised as training in the accurate understanding of English. The author points out, very rightly, that since the seventeenth century, scientific English in England itself has "more than once been deliberately brought into close affinity with the language of every-day speech" and that this has happened again in our own times, which has helped to give scientific English its vitality. The author points out that the science student will "have time and attention only for those features of English that are strictly relevant to their needs and that they must ignore many aspects of it that would delight... linguists and literary critics". The present book aims to provide a good grounding in acceptable current English, the kind of vocabulary, grammar, syntax and idiomatic devices used in scientific English gene-

rally. The teacher is thus given plenty of material for providing his science students with a basic English vocabulary and a general understanding of the English linguistic system. Specialist terminology and the particular idiom of the student's own special field must follow later.

The fifty-two texts in the book under review are intended to "consolidate the students' knowledge of the kind of English that could serve for any scientific purpose", and they thus cover "subjects of general scientific interest", having been so selected that they lend themselves to systematic language practice.

The passages have been graded into "less advanced", "average standard" and "more advanced". Since the object of the book is "to give examples of scientific English and opportunities for practicing it" (not analysing it), each passage is followed by a series of exercises, which should be conscientiously worked through by the student. These exercises consist of questions based on the text that has just been studied, phrase study, re-writing of sentences in another form, e.g. active/passive; personal/impersonal; affirmative/negative/interrogative, etc., and many other relevant and useful forms of language practice based on the text in question. Vocabulary, syntax and morphology play an important part both in the texts and in the exercises based on them. The student is shown by practice how the English used in science tends to be objective and to use passive and impersonal (almost clinical) constructions, and it is here that morphology plays such an important role in scientific English. Furthermore, the student is introduced to the expressions used in scientific English in which a combination of ideas is condensed into a compound noun, or - a common feature of scientific writing - a grouping of nouns that has not yet been adopted as a compound (a feature that tends to be overdone in certain scientific texts, where the layman often has to re-read a sentence several times before he is able to discover just what function certain words are meant to perform, that is to say, just what part of speech he is faced with). The style of scientific English is rather that of a statement of fact than expression through imaginative figures of speech; though metaphor can be very effective even in scientific writing, especially when an imaginative or emotional appeal is to be made.

The author gives the teacher several pages of suggestions as to how the book should be used, how to study each text in five stages, and how to treat certain grammatical points without introducing any form of systematic grammar. A list of books on meaning and pronunciation to be consulted is also appended.

The present book begins with a Prologue, a text entitled The Origins of Modern Science, which is followed by a group of four texts dealing with science as a whole, i.e. the position of science in the world and its relations with other problems; a text on Elements and Atoms is followed by three articles dealing with Life on Earth; then follow six texts dealing with various aspects of space, from the Evolution of the Universe, to The Radio Telescope, and Exploding Stars. A text entitled The New World of Mathematics is followed by four texts on subjects connected with chemistry and physics, three dealing with atomic science, four texts dealing with power, fuel, water and building materials, five on various aspects of engineering, e.g. The Aswan High Dam, as well as a discussion on the problem of what form a permanent crossing of the Channel might take - bridge, tube or tunnel; texts on metal fatigue, very high strength steels, and the wear of a shaft in its bearings are also included. The problem of noise is followed by questions concerning television, both black-and-white and colour. The next eleven texts deal with problems of survival, health, and medicine (including Coronary Heart Disease, Malaria Eradication in Africa, Surgery of Road Accidents, Artificial Respiration, Drinking Water, etc.). Agriculture and meteorology are discussed in four texts headed In Search of Food. Finally there is a text entitled Where is Science Leading Us, followed by an Epilogue, which discusses the training of professionals. The texts chosen were written by such well-known scientists as A.N. Whitehead, Maurice Goldsmith, Sir Bernard Lovell, Sir Charles Darwin and Sir Julian Huxley, to mention only a few of the authors; other texts are taken from various scientific periodicals and journals, such as The Lancet, New Scientist, Discovery, or Engineering.

At the end of the book there is a short list of seven Essay subjects based upon the contents of the texts in the book, and this again is followed by an Index of Points Treated in the Exercises, which is certainly useful for the teacher.

It is an accepted fact that a critic must not criticize a work for not being what it is not intended to be, for not communicating what it does not set out to communicate.

R.A. Close states explicitly that "specialist terminology" is not the aim of the book under review here. It would therefore be irrelevant to reproach *The English We Use for Science* for not introducing sufficient technical expressions. On the other hand, an English teacher of foreign science students who reads the title of this book might well be forgiven for suffering a feeling of disappointment and frustration when he buys the book on the strength of its title and then fails to find what he had hoped to discover - namely, scientific terms, as is suggested rather specifically by the title. The present reviewer (who is herself in this situation) would have liked the word "general" included in the title, and hopes that a further collection of English scientific texts may be published with a more detailed introduction to specialized branches of science, a book in which the non-scientist teacher of English for science students might find such information as, for instance, how a complicated (or for the matter, even a simple) formula should be read out. After all, most English teachers are not scientifically trained, just as most scientists are not trained to undertake language teaching. Would not some scientist, or better still a group of scientists from various branches - medicine, biology, biochemistry, chemistry (organic and inorganic), physics, nuclear and otherwise, zoology, etc., - with an understanding of what foreign science students learning "scientific English" really need to know, accept the challenge and undertake to collect (or compose) and annotate a set of texts similar to those in this book, but more specifically "specialized", to give the teacher and students really "inside information" - a "tip from the horses mouth"?

Universität Bern
Audiovisuelle Sprachschule

B.M. Charleston