

Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
Band: - (1973)
Heft: 18

Buchbesprechung: Comptes rendus

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 29.06.2025

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

Comptes rendus

Bühler, Hans; Fritz, Gerd; Herrlitz, Wolfgang; Hundsnurscher, Franz; Insam, Bernd; Simon, Gerd; Weber, Heinrich:

Linguistik I. Lehr- und Übungsbuch zur Einführung in die Sprachwissenschaft, Tübingen, Niemeyer, 1970, 80, 155 p.

Une introduction à la linguistique peut se présenter de deux manières: l'auteur s'efforce de donner un panorama exhaustif des différentes écoles, ou alors il donne une introduction à 'sa' linguistique. A la première catégorie appartiennent entre autres les introductions de Gleason et Lyons, à la seconde celle de Martinet¹. Le présent ouvrage participe des deux genres: partant du structuralisme, effleurant différentes écoles, on aboutit à la grammaire transformationnelle, dont il nous est dit qu'elle est 'die beschreibungsadäquateste linguistische Theorie' (1).

Le livre s'ouvre sur un chapitre consacré aux rapports entre linguistique et autres sciences sociales. Suivent cinq chapitres sur la communication, la phonétique, la phonologie, la morphologie et la syntaxe. Les notions fondamentales y sont exposées sans complication excessive et les exercices accompagnant chaque section doivent permettre à l'étudiant de contrôler ses acquisitions.

Il semblerait donc que nous ayons un livre fort utile devant nous. Malheureusement, il faut bien avouer qu'après un examen même superficiel, des doutes sérieux surgissent. Je passerai sur le premier chapitre, tout à fait raté (voir à ce sujet la critique détaillée dans *Linguistik und Didaktik* 10, 1972).

En lisant les chapitres suivants, le lecteur se demande avec effarement si on se moque de lui. Les exemples que nous donnons sont pris au hasard mais la liste pourrait s'allonger presque indéfiniment.

I. En guise d'exercice, on demande à l'étudiant d'analyser un signe emprunté au code allemand de la circulation routière: triangle bleu renversé, bord rouge, avec le mot HALT (28). Solution: 'Dieses Verkehrsschild vereinigt drei Zeichen aus drei verschiedenen Kodes: — das blaue Dreieck mit rotem Rand aus dem Kode der Verkehrszeichen, — die Schriftzeichen HALT,

1 Gleason H. A. Jr., *An Introduction to Descriptive Linguistics*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1955.

Lyons, John, *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge, University Press, 1968.

Martinet, André, *Eléments de linguistique générale*. Paris, Colin, 1960.

die eine Lautfolge bezeichnen (. . .), — die Lautfolge *halt*, die die Bedeutung 'Anhalten' hat (. . .).' Cette analyse est erronée: la suite de sons '*halt*' ne fait précisément *pas* partie du signe — de tels signaux ne parlent pas.

II. Au sujet du codage syntaxique, on nous propose la situation suivante: 'Ein deutscher Sprecher möchte beispielsweise die Vorstellungen *Hund*, *beiss*-, *Mann*, mitteilen' (29). Une telle situation est impossible: la personne qui énonce 'der Hund beisst den Mann' relate le fait que Médor mord le facteur; elle ne transmet pas les concepts 'chien' etc. Mais poursuivons: '*Hund als Agens muss als Nominativ kodiert werden.*' Prise au pied de la lettre, cette phrase est absurde; elle signifie qu'il faut dire: 'Nominativ beisst den Mann'. Prise au sens large, elle est fausse; en allemand, l'agent peut être à tous les cas:

- (i) *Der Hund* beisst den Mann.
- (ii) Ich fürchte den Biss *des Hundes*.
- (iii) Der Mann wird *vom Hund* gebissen.
- (iv) Ich lasse *den Hund* bellen.

III. Page 31, nous lisons: 'Lautketten . . . kann . . . der Sprecher automatisch dem Kode entnehmen.' Le code ne comporte pas de sons, mais des images acoustiques. Une telle simplification est inadmissible.

IV. Page 53: 'Die Merkmalskala der akustischen Phonetik ist streng *binär* aufgebaut, d.h. es gibt immer nur die zwei Möglichkeiten, dass ein Merkmal vorhanden ist oder nicht vorhanden (+ oder -), bzw. sein Gegenteil vorhanden ist.' Le lecteur en conclut que pour tout son ainsi analysé, chaque trait sera spécifié + ou -. A la page 56 on trouve cependant un tableau (Akustische Matrix deutscher Laute) où les traits sont spécifiés +, - ou 0. Sans commentaire.

V. On discute (71) la nécessité de la double articulation. Les phonèmes ne peuvent constituer les unités minimales de signification: 'Tatsächlich gibt es keine einzige natürliche Sprache, die mit einem so kleinen Zeicheninventar auskommt. Nur künstliche Sprachen, die einen begrenzten Gegenstandsbereich bezeichnen, können so verfahren . . . für die Grundrechnungsarten des (il faudrait dire 'im' (AAN)) Dezimalsystems genügen die 10 Zahlzeichen 0—9 und die 5 Verbindungszeichen +, -, x, :, =.' Les auteurs tombent dans leur propre piège: le système décimal possède *aussi* la double articulation, le chiffre 1 n'ayant pas la même valeur dans 14 ou dans 41.

Arrêtons-nous ici. En un mot comme en mille: inutilisable.

Universität de Berne
Institut de linguistique
CH 3000 Berne

A. Angelo Nottaris

Martinet, Jeanne (éd.):

De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue, Paris, PUF, 1972
(collection Sup), 246 p.

La plupart des articles réunis dans le volume publié par J. Martinet sont des conférences prononcées entre 1967 et 1969 devant un public d'enseignants. C'est dire qu'ils n'apportent rien de nouveau en 1972, et l'on a plus d'une fois le sentiment que rien n'a changé dans la linguistique fonctionnaliste depuis les *Eléments de linguistique générale* d'A. Martinet. Beaucoup de ces articles ne font en effet que reprendre les lieux communs de la linguistique fonctionnelle: double articulation, linéarité du signifiant, langue parlée et code écrit, grammaire descriptive et prescriptive. L'enseignant y cherchera en vain l'application pédagogique, et le linguiste ne pourra qu'être déçu par la pauvreté de la théorie. L'ouvrage ne répond donc pas à ce que fait attendre le titre.

L'enseignant pourra néanmoins retirer quelque profit de la lecture de deux ou trois de ces articles, ainsi celui de B.-N. Grunig ("Pour la définition d'une grammaire d'enseignement") ou celui d'O. Ducrot ("D'un mauvais usage de la logique"), qui abordent des problèmes pédagogiques. Quant au linguiste, il lira peut-être avec intérêt l'article de G. Mounin sur la coordination en français. Signalons encore celui d'A. Tabouret-Keller sur le bilinguisme, qui apporte une description bien documentée de la situation linguistique en Alsace. Mais à quel public peut donc s'adresser une analyse fonctionnelle des panneaux de signalisation routière, qui n'est même pas un exemple convaincant d'analyse linguistique?

L'impression générale est plutôt défavorable. Les linguistes français ont-ils vraiment affaire à des enseignants ignares, à qui l'on peut se contenter de présenter les rudiments d'une théorie qui n'a d'ailleurs guère évolué depuis quinze ans? On ne peut s'empêcher, à la lecture des deux articles d'A. Martinet sur le parlé et l'écrit, de penser que si la linguistique fonctionnaliste n'apporte pas grand-chose au pédagogue, c'est qu'elle n'offre qu'une description superficielle de la langue. Ce n'est en tout cas pas le livre de J. Martinet qui nous convaincra du contraire.

Université de Neuchâtel
Séminaire de linguistique générale
CH 2000 Neuchâtel

Christian Rubattel

Moulton, William G./Freudenstein, Reinhold:

Wie lernt man fremde Sprachen? Ein linguistischer Ratgeber, Dortmund, Lensing, 1972, 194 S.

Es handelt sich hier um eine Bearbeitung von *Moulton: A Linguistic Guide to Language Learning*, The Modern Language Association of America, 2 1970, für Leser mit deutscher Ausgangssprache.

Im Plauderton, der bei uns noch ungewohnt ist, aber ohne jede Verfälschung führt dieses Buch in Bau und Funktion der Sprache ein. Auf den vier Ebenen: Laute, Sätze, Wörter und Bedeutung werden die Erscheinungen an einer grossen Anzahl deutscher Beispiele erläutert, hauptsächlich auf Grund der TG-Grammatik (selbst auf diesem schwierigen Gebiet ist die Popularisierung durchaus gelungen). Durch alle Kapitel hindurch zieht sich die Darstellung von Erscheinungen verschiedener Sprachen im Kontrast zum deutschen Sprachsystem.

An wen wendet sich das Buch? Die Verfasser sprechen davon, dass ihr Buch den Zugang zu Sprachen erleichtern, Einsichten in Grundfragen der Linguistik vermitteln und dem Sprachlehrer Anregungen bieten will. Im Vordergrund steht jedoch der "Spracherlerner". Beim Lesen des Buchs stellt man ihn sich als gebildeten Erwachsenen vor, der eine Fremdsprache lernen möchte, aber an der Aufgabe verzweifelt, weil er falsche Voraussetzungen mitbringt oder sich falschen Helfern anvertraut (solche Leute soll es nicht nur in den USA geben). Daher versuchen die Autoren zunächst, Missverständnisse und Vorurteile zu beseitigen, als da sind: die Muttersprache oder das Latein als einziger logischer Massstab, Sprachen beherrschen gleich Grammatik kennen bzw. Vokabeln kennen und übersetzen, gesprochene Sprache von der Schrift abgeleitet. (Das letzte Kapitel befasst sich eingehender mit dem Wesen der Schrift.)

Ebenso nützlich scheint mir das Buch für Eltern zu sein, die Fremdsprachen vor Jahren an der Mittelschule nach der "Grammatikmethode" unter Vernachlässigung der gesprochenen Sprache gelernt haben und die nicht so recht verstehen, weshalb ihre Kinder anders unterrichtet werden. Es wäre bestimmt kein schlechter Gedanke, wenn die Schulen für die Eltern ihrer Schüler einige Exemplare von Moulton/Freudenstein anschafften: manches Missverständnis würde damit beseitigt, was vor allem der Arbeit der Schüler zugutekäme. Aber auch dem Lehrer, dem die neue Sprachbetrachtung ein Buch mit sieben Siegeln geblieben ist, kann man das Werklein durchaus empfehlen, etwa als Vorbereitung auf einen CILA-Einführungskurs . . .

Kantonsschule
CH 4500 Solothurn

Hans Weber

Bühler, Urs Beat:

Empirische und lernpsychologische Beiträge zur Wahl des Zeitpunktes für den Fremdsprachenunterrichtsbeginn. Lernpsychologisch interpretierte Leistungsmessungen im Französischunterricht an Primarschulen des Kantons Zürich, (Diss. Phil. I Zürich) Zürich, Orell Füssli, 1972, 216 S.

Anlass zu Böhlers Arbeit ist der Zürcher Versuch mit der Vorverlegung des Französischunterrichts. Dank ihrer lernpsychologischen Problemstellung ist sie jedoch weit mehr als ein blosser Bericht über Leistungsmessungen.

Diesem Bericht stellt Bühler einen kritischen Überblick über lerntheoretische Ansätze in der Beschreibung des Erwerbs einer Fremdsprache voraus, die er nach dem Kontrast "Reiz-Reaktions-Theorien/kognitive Theorien" aufgliedert – einen guten Überblick über den gegenwärtigen Stand der Diskussion, wobei auffällt, dass immer mehr Theoretiker der ersten Gruppe Elemente der zweiten Gruppe einbauen. (Es zeigt sich auch in diesem Zusammenhang, wie notwendig es wäre, dass Guberina seine audio-visuelle global-strukturelle Methode wissenschaftlich ausführlich begründet; seine Theorie von 1965 läuft sonst Gefahr, zum reinen Dogma zu erstarren.) Auf dieselbe Weise durchleuchtet Bühler darauf einige Argumente für einen Frühbeginn des Fremdsprachunterrichts; es sind durchwegs Hypothesen, denen die empirische Überprüfung fehlt.

Einem kurzen Hinweis auf die politisch-kulturelle Lage, die seit etwa 1960 (wie bereits zur Zeit Quintilians!) den Frühbeginn des Fremdsprachunterrichts und die Betonung der Fertigkeiten hörendes Verstehen und Sprechen fordert, folgt die Darstellung des Zürcher Versuchs. Sein Ziel: Anhaltspunkte vermitteln über folgende Fragenbereiche:

- Wann soll der Fremdsprachunterricht einsetzen?
- Können *a//e* Schüler diesem Unterricht folgen?
- Wie ist dieser Unterricht in den übrigen Unterricht zu integrieren?
- Wie gestaltet sich die Weiterführung dieses Unterrichts in den anschliessenden Schulstufen?
- Welches sind die Konsequenzen für die Lehrerbildung?
- Methodische Fragen (u.a. auch das Problem der Einführung von Lesen und Schreiben in der Fremdsprache). (S. 46)

Modalitäten des Versuchs: freiwillige Lehrer, Klassenlehrer (mit kurzer Einführung und Weiterbildung); Unterrichtsbeginn z.T. 4. Schuljahr (10. Altersjahr), z.T. 5. Schuljahr (11. Altersjahr); audiovisueller Kurs "Bonjour Line" (CREDIF); wöchentlich 120 Minuten (in der Regel 4 Tage zu 30 Minuten); 1 1/2 Jahre rein mündlicher Unterricht, dann Lesen. Dauer des Versuchs: 1968 bis mindestens 1975.

Aus einem Leistungsvergleich der 4. und 5. Klasse erhofft man Aufschluss über die Frage des *Zeitpunkts* des Fremdsprachunterrichtsbeginns. Daher Bühlers (Null-) Hypothese:

Klassen (Schüler), die unter den Lernbedingungen des Zürcher Versuchs mit Französischunterricht im 4. Schuljahr beginnen, zeigen nach konstanter Unterrichtsdauer die gleichen Leistungen wie Klassen (Schüler), die im 5. Schuljahr (durchschnittlich 1 1/4 Jahre älter) unter den gleichen Bedingungen mit Französischunterricht beginnen. (S. 65)

Erste Leistungsmessung nach 3/4 Jahr, zweite nach 1 1/2 Jahren Französischunterricht. Charakteristik der Tests: Niveautests, zum grössten Teil Fertigkeitentests, Mittelstellung zwischen informellen Schulleistungstests und standardisierten Tests. Gemessene Fertigkeiten: Lautunterscheidung, hörendes Verstehen, Sprechfertigkeit.

Nach einer erschöpfenden Darstellung und Analyse der Tests kommt Bühler zu diesem *Resultat*: Nach 3/4 Jahr keine signifikanten Leistungsunterschiede (sehr wenig prüfbares Sprachgut); nach 1 1/2 Jahren "zeigten die Fünftklassbeginner im Test zur Erfassung der Sprechfertigkeit signifikant und im Test zur Erfassung des Hörenden Verstehens sehr signifikant bessere Leistungen als Klassen (Schüler) mit Viertklassbeginn." (S. 144) (Die sozio-kulturelle Variable und der Klasseneffekt wurden ausgeschaltet; die Leistungen der Mädchen unterscheiden sich nicht signifikant von denen der Knaben.) Dieses Ergebnis besagt, dass die Lernbedingungen solche waren, auf die die Versuchsklassen mit Französischbeginn im 5. Schuljahr besser ansprachen. (S. 165)

Bühler versucht zum Schluss, das Resultat lernpsychologisch zu erklären, und zu diesem Zweck stellt er die Bedingungen des frühkindlichen Sprachenlernens den Bedingungen gegenüber, wie sie für den Zürcher Versuch gelten. Der Erwerb der Muttersprache kann nur in bestimmten Fällen für das Lernen der Fremdsprache Modell stehen (bei der erstmaligen Bewältigung von Gesprächs- und Lebenssituationen); ein besseres Modell für den Fremdsprachunterricht in der Schule gibt die Lernsituation eines Kindes im fremdsprachigen Milieu. Für dieses zweite Modell verweist Bühler auf die Versuche von M. Kellermann in Leeds 1961/62 (Elfjährige, Intensivkurse – im ersten Fall 10 Wochen zu 21 Stunden –, Unterricht verschiedener Fächer in der Fremdsprache; Resultat: die Schüler fühlten sich in der neuen Sprache zu Hause), schliesst jedoch gleich an, dass keine allgemeine Volksschule solche Bedingungen für die Schaffung eines zweisprachigen Milieus ermöglichen kann: und daher finden jüngere Kinder die ihnen günstigen Lernbedingungen nicht vor. Paradoxerweise kann auch eine audiovisuelle Methode einer normalen

Kommunikationshaltung hinderlich sein: kein Ablesen vom Mund des Lehrers, Verständlichkeit der abgespielten Stimmen oft ungenügend.

Damit bleiben folgende Fragen:

- Zur Schaffung welcher Lernbedingungen für Fremdsprachen sind unsere Schulen in der Lage? (S. 18)
- Wie weit will und *kann* man die Lernbedingungen der Schule an die Situation der 'totalen Spracherfahrung' (zweisprachiges Milieu) annähern? (S. 164)

Bühler glaubt nicht, dass unsere Schulen diese Lernbedingungen wesentlich verbessern können, und zur Enttäuschung des Lesers empfiehlt er den Behörden die Fortsetzung der Versuche ohne radikale Änderung.

Es wäre jedoch sehr zu bedauern, wenn die für die Versuche in der Schweiz Verantwortlichen nach diesem Schlusswort zur Tagesordnung übergingen. Denn, wenn die Versuche ihre Bezeichnung verdienen, wird einmal zu entscheiden sein, ob sie zu unterbrechen sind, ob der Fremdsprachunterricht an der Primarschule nach der Methode der laufenden Versuche auch bei geringer Effizienz zu verallgemeinern ist oder ob neue Versuche unter angemessenen Bedingungen zu machen sind. Unsere Schule ist doch hoffentlich noch nicht so erstarrt, dass sie die überkommenen Schemata nicht mehr zugunsten der für jedes Fach günstigsten Lernbedingungen zu ändern vermöchte! Was Bühler über Lernsituation und Motivation für den Fremdsprachunterricht auf der Primarschulstufe zu sagen hat, wird bei dieser Diskussion zu berücksichtigen sein.

Kantonsschule
CH 4500 Solothurn

Hans Weber

Cable, Ralph:

Audio Visual Handbook, Londres, University of London Press, Third Edition, 1970, 118 p.

Nombreux sont encore les maîtres qui, pour diverses raisons, hésitent à se servir des auxiliaires techniques destinés pourtant à faciliter leur enseignement et à l'enrichir. S'il est prudent de ne pas céder à un engouement aveugle pour des "gadgets" plus ou moins sophistiqués, une attitude de méfiance systématique ne se révèle pas non plus toujours opportune. C'est le mérite de Cable de montrer que ces divers appareils, contrairement à une crainte souvent exprimée, ne tendent nullement à remplacer le professeur, mais que, judicieusement employés, ils peuvent lui rendre les plus grands services.

Dans ce volume de 118 pages, illustré de dessins et de schémas parfaitement clairs, l'auteur passe en revue ces auxiliaires en les classant selon trois critères:

1. visuel (tableau noir, tableau de feutre, affiches, mobiles, projecteurs d'images fixes ou animées).
2. auditif (phonographe, électrophone, magnétophone, laboratoire de langues, radio).
3. audio-visuel (cinéma sonore, diapositives accompagnées de commentaires enregistrés, télévision).

C. décrit rapidement chacun de ces appareils; il en donne le mode d'emploi sommaire et montre les avantages et les inconvénients qui leur sont attachés. Le 4ème chapitre est consacré à la présentation de conseils pédagogiques généraux fort pertinents (choix de l'auxiliaire, rôle qu'on entend lui faire jouer, préparation de la leçon, sa présentation, son exploitation . . . etc.). Puis C. revient à des suggestions pratiques touchant, par exemple, à la disposition d'un écran ou d'un haut-parleur dans une classe, ou à l'usage du courant électrique. L'ouvrage se termine par une liste des institutions (anglaises surtout) qui peuvent mettre du matériel AV à disposition des écoles ou leur donner des conseils.

L'intérêt documentaire du volume de C. est très réel, et sa lecture ne peut être que profitable. Nous nous permettons cependant une ou deux remarques restrictives:

1. Si la liste des auxiliaires présentés est à peu près complète, on regrette que l'auteur n'ait pas précisé leurs conditions d'emploi en fonction de l'âge et du niveau des élèves. C'est ainsi que l'usage de mobiles représentant, par exemple, des animaux, nous paraît adapté mieux à des enfants de l'école primaire qu'à des jeunes gens fréquentant une école supérieure.
2. La valeur relative de ces aides, si l'on en juge par le nombre de pages que leur consacre C., est fondée sur des critères qui ne sont nulle part clairement exposés. Ainsi, pourquoi la radio scolaire fait-elle l'objet d'un exposé de plusieurs pages (72—79), alors que le laboratoire de langues est présenté en une page et demie?
3. Relevons encore que ce livre a été édité pour la première fois en 1965. De ce fait, certains appareils très répandus aujourd'hui n'étaient que peu utilisés à l'époque, tandis que d'autres, comme le phonographe à ressort, l'épidiascope ou l'épiscopes ont presque entièrement disparu de nos écoles. Il est évident qu'un ouvrage de ce genre est condamné à vieillir très vite, étant donné l'extraordinaire évolution de la technologie.
4. Le caractère sommaire (et quelquefois discutable) de certains modes d'emploi doit également être relevé. Contrairement aux indications de C.,

par exemple, on évitera de parler directement face à un microphone, si l'on veut éviter que l'enregistrement ne soit perturbé par des "paquets de vent" (p. 105).

Quoi qu'il en soit, l'ouvrage de C. constitue une introduction parfaitement valable au choix et à l'usage de matériel audio-visuel, même si, à quelques reprises, on a l'impression d'enfoncer des portes ouvertes.

Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel
CH 2000 Neuchâtel

René Jeanneret

Burney, Pierre:

Les verbes français, Paris, Hachette, 1972, 189 p.

La morphologie verbale est probablement un des aspects du français qui a suscité le plus grand nombre de monographies. Cet intérêt est normal étant donné la complexité du sujet et les problèmes pédagogiques qu'il pose. Cette complexité est sans doute liée au fait que, dans la morphologie verbale du français, se manifestent d'une façon particulièrement nette des interférences profondes et multiples entre langue parlée et langue écrite. Ces interférences ne sont pas seulement nombreuses, elles sont encore systématiques. Nous voulons dire par là que les difficultés des formes verbales ont leur origine principale dans le choc entre deux systèmes qui diffèrent profondément. Il y a d'une part le système des formes écrites, dont la plupart des grammaires nous présentent généralement des descriptions exhaustives. Il y a d'autre part le système des formes orales, dont on ne trouve de descriptions satisfaisantes que dans quelques ouvrages, par exemple chez Madeleine Csécsy (*De la linguistique à la pédagogie: le verbe français*, Paris, Hachette/Larousse, 1968; cf notre compte rendu dans le *Bulletin CILA* 11, 1970). Nous disposons donc, aujourd'hui, de descriptions parallèles, portant soit sur le système écrit, soit sur le système oral. On peut évidemment tenter de les améliorer. Il nous semble cependant que la question essentielle est différente et qu'elle peut se résumer ainsi: quelles sont les relations qui existent entre codes écrit et oral, et comment peut-on passer de l'un à l'autre?

L'ouvrage de Pierre Burney touche à ces trois domaines: langue écrite, langue orale et relation entre elles. Toutefois, ni le contenu de ces trois volets ni la façon dont ils s'articulent ne sauraient nous satisfaire. En effet, nous avons relevé un certain nombre de déficiences qui, à nos yeux, mettent en cause l'ouvrage dans son ensemble:

1) L'auteur ne distingue pas les étudiants francophones et les étudiants étrangers. Son ouvrage est censé s'adresser aux uns comme aux autres. Or, il nous semble évident que chacun de ces deux groupes se trouve confronté à des difficultés de natures souvent très différentes. Le problème essentiel des francophones est de passer du système oral — en principe assimilé dans sa majeure partie — au système écrit. La situation des étrangers qui apprennent le français est différente: ils acquièrent à peu près simultanément les deux systèmes.

2) L'auteur établit une distinction très floue entre oral et écrit. Des expressions telles que "la façade orale" (p. 49) ou "la face cachée" (p. 50) du verbe sont ambiguës: on ne sait pas si P. Burney admet l'existence d'une forme écrite qui serait antérieure à la forme orale, ou si c'est le contraire. Il semble que la première interprétation soit la bonne, puisque l'auteur ne consacre à la langue parlée que 16 pages sur 189. Une expression telle que "Pour réussir le passage de l'écrit à l'oral, les étrangers doivent se rappeler (. . .)" (pp. 52–53) semble confirmer cette interprétation. Quoi qu'il en soit, P. Burney se contente de juxtaposer une description du code écrit et une description du code oral. Il ne montre pas (ou très peu) comment aider les étudiants à passer de l'un à l'autre. Il se contente d'un tableau de correspondances très sommaire entre la classification traditionnelle en trois conjugaisons et les classements fondés sur les notions de thème et d'alternance vocalique (p. 64).

3) L'auteur prétend donner un fondement linguistique à son étude. Cette prétention nous vaut 12 pages (pp. 11–23) consacrées à la *pratique de l'analyse verbale*, aux *satellites du verbe et leurs fonctions*, et à la *répétition ou l'absence du pronom personnel sujet*. A part quelques remarques intéressantes sur la fonction du pronom sujet, on retrouve dans ces pages tous les défauts de la grammaire traditionnelle. Ainsi, on rencontre à la page 21 une règle de quatre lignes contredite ensuite par deux pages d'exceptions. A la page 13, on trouve une définition du sujet: "celui (ou ce) qui fait l'action (verbes d'action), celui (ou ce) qui se trouve dans telle ou telle situation (verbes d'état)" dont on a depuis longtemps mis en lumière l'insuffisance. Puis, à la page 18, on nous dit que "le complément d'agent accompagne le verbe de forme *passive* et nous indique *par qui* ou *par quoi* est faite l'action subie par le sujet". Comment concilier ces deux définitions? On pourrait multiplier les exemples du même genre.

Bien que ces défauts nous semblent décisifs, il convient toutefois de relever un certain nombre de points positifs. C'est ainsi que les tableaux de conjugaison sont clairement présentés, et que les formes qui sont le lieu d'erreurs fréquentes ont été mises en évidence. L'idée d'utiliser des caractères typographiques différents suivant la fréquence d'emploi rendra service à

l'étudiant étranger et à son professeur. Certaines notions, par exemple celle de *formes verbales solidaires* (pp. 29–30) sont sans doute pédagogiquement productives. Le tableau qui présente le problème du choix entre les auxiliaires *être* et *avoir* (p. 32) sera probablement utile aux étudiants étrangers. Les notes qui accompagnent les tableaux de conjugaison sont généralement claires et judicieuses.

En conclusion, disons que l'insatisfaction que nous avons ressentie à la lecture de ce livre trouve peut-être son origine dans la contradiction qu'il y a à vouloir "y faire entrer le maximum de grammaire nouvelle tout en respectant scrupuleusement les cadres de la grammaire traditionnelle et la nomenclature officielle actuellement en vigueur" (p. 4). Utilisée de cette façon, la "grammaire nouvelle" peut-elle être autre chose qu'un vernis qui obscurcit plus qu'il n'éclaire?

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Bernard Py

Charlier, Simone et Brasier, Hélène:

Grammaire structurale et expression au C.E.1., Paris, Colin, 1972, 256 p.

Conçu pour des élèves de 7 ans et subdivisé en vingt et un "ensembles" selon la démarche "découverte — exercices", l'ouvrage s'adresse au maître. "Il est une tentative pour introduire concrètement les acquis de la linguistique dans l'enseignement de la langue française à l'école élémentaire" (Préface). Inspiré des recherches de J. et F. Dubois "qui ont bien voulu relire le manuscrit", ce travail est entièrement construit à l'image de l'extrait suivant:

Mme B écrit au tableau:

Mademoiselle Claude dit: "Nous chantons le refrain".

— Qui parle?

Mais qui va chanter le refrain? Mlle Claude et plusieurs personnes. Dans la phrase entre guillemets, quel est l'Elément I? Singulier ou pluriel? "Nous", *première personne du pluriel*. C'est donc le pluriel de quel mot? On ne met ni "s", ni "x". C'est un autre mot, pluriel de "Je". (Huitième Ensemble: les trois personnes du singulier et du pluriel, p. 101).

Cet extrait a l'avantage, si l'on peut dire, de mettre en évidence à la fois des inconséquences du type *Nous* pluriel de *Je* et un texte qui, sur quelque 240 pages et dans une syntaxe pénible, "suggère" toutes les démarches au

mot à mot, propose les questions et les réponses, distribue sans désenchanter les commentaires (qui s'adressent tantôt au maître, tantôt à l'élève), les remarques et les exemples.

La part réservée à la grammaire proprement dite est finalement très modeste: le volume est tout entier fondé sur l'opposition SN sujet (dénommé Élément I) – SV (Élément II) et "quelquefois un ou des Éléments III". La démarche se veut structurale; elle souligne les constituants immédiats de la phrase avec une économie terminologique remarquable, l'aspect morphologique n'intervenant pas.

La langue écrite constitue la référence fondamentale et suggère aux auteurs un nombre incroyable de considérations orthographiques. Celles-ci sont d'ailleurs le lieu de nouvelles confusions qui confirment la fragilité de l'ensemble. Des affirmations telles que: "...on met une majuscule au commencement des phrases *et* quand on dit le nom d'une personne ou d'un animal" (p. 20), deviennent irritantes dans un ouvrage qui se réfère aux "acquis de la linguistique" ou aux recherches de J. Dubois. En fait, ces notions orthographiques représentent, tant par leur nombre que par leur difficulté (*et—est; c'—s'*; variations des qualificatifs; accord du verbe, etc.) un programme incompatible avec les possibilités d'un enfant de sept ans.

Il est peut-être prudent, en conclusion, de s'en tenir aux intentions des auteurs qui partagent "l'ensemble des vues théoriques du Document rédigé sous la direction de l'Inspecteur général Rouchette" et qui ont voulu apporter, "sous la forme d'un compte rendu, une structure d'organisation du travail, autrement dit, un parcours et un cadre" (p. 15). Car l'ouvrage souffre finalement d'un dogmatisme pédagogique que "les énoncés authentiquement et oralement fournis par les enfants" (p. 13) ne suffisent pas à atténuer. Quant à la tentative de transposition d'une, ou même de la théorie linguistique, la fragilité du résultat proposé ne fait que confirmer notre réserve à l'égard de l'entreprise.

Ecole normale cantonale
CH 2000 Neuchâtel

Ch. Muller

Baguette, A. et Franckard, R.:

La classe de grammaire nouvelle, 1er cycle, Paris, Scodel, 1972, 317 p.

L'ouvrage, qui s'adresse à des élèves de 14 ans, reprend sans grandes modifications les thèmes — fonctions, "parties du discours", temps et modes — des manuels traditionnels.

L'étiquette généreuse de "nouvelle" justifie ici soit une disposition originale agrémentée de quelques bonnes reproductions photographiques, soit "quelques notions inusitées dans l'enseignement traditionnel", soit encore des références aux recherches des linguistes. En petits caractères enfin, et en correspondance aux considérations relatives à l'orthographe, des extraits de l'Arrêté de 1901!

Le découpage de l'ouvrage suit l'exemple des manuels "modernes" en présentant d'abord la phrase, ensuite les fonctions "essentielles" (sujet, objet, etc.) auxquelles s'opposent des fonctions "accessoire" (les déterminants, l'apposé, etc.), les classes de mots et enfin une importante partie (70 pages) réservée au verbe et à la conjugaison. En tout, six parties elle-mêmes subdivisées en une suite "d'études".

Chacune de celles-ci commence par une recherche en commun suivie "d'exercices fondés sur des exemples choisis, des rédactions, des travaux divers, pour aboutir au domaine du texte où le souci du style, de l'expression, complète celui de la simple communication" (p. 4). L'étude ouvre enfin sur des observations ou des tableaux. Les auteurs visent "une approche plus exacte de la langue". Ils proposent ainsi (p. 4), une définition de la phrase, "la seule possible si l'on considère le type d'analyse admis dorénavant dans les écoles". D'où: "Nous appelons phrase une chaîne parlée ou écrite capable de communiquer une information" (p. 28). Ailleurs, on verra que l'imprécision de certaines appellations conduit les auteurs à en forger de nouvelles, plus explicites selon eux; ainsi, "verbe d'action" est remplacé par "verbe notionnel" (p. 4).

Ces mises au point restent toutefois superficielles. Elles n'ont en tout cas aucune incidence sur la structure même de l'ouvrage qui reproduit le pénible cloisonnement traditionnel. Reconnaissons cependant que certains commentaires ont le mérite de proposer des vues mieux en prise sur la réalité syntaxique. C'est le cas, par exemple, des chapitres réservés à l'objet et aux circonstances où la notion de permutation s'érige en critère pertinent. Mais on trouvera aussi des considérations fort peu recommandables ou pour le moins abusives, qu'il s'agisse de syntaxe ou de morphologie: le chapitre de l'attribut (fondamental à notre sens par ses rapports avec la logique) est ici une nouvelle occasion de reproduire l'incroyable erreur qui consiste à donner le symbole mathématique "=" comme signe substituable à "être" (p. 85). La confusion est encore aggravée plus loin par l'exemple "Votre livre est un instrument de travail" (p. 88) destiné à illustrer l'idée d'équivalence; en fait, la proposition traduit une relation d'inclusion essentiellement due à la présence de l'article "un". A l'heure où le nouvel enseignement de la mathématique s'attache à construire l'intelligence logique de l'enfant, de telles imprécisions sont plus que regrettables.

Ailleurs, c'est la référence à l'écrit qui trahit les auteurs: "... les adjectifs qualificatifs féminins ont la terminaison *e*"; il devient facile de prévoir à ce propos les inévitables et malheureuses oppositions "pauvre/pauvre ou bon/bonne" dans les exemples qui suivent!

S'il est juste de reconnaître dans l'ouvrage de B. et F. un effort visant à une plus stricte description de la langue — la première partie, pages 4 à 26, en témoigne — ainsi qu'une véritable préoccupation pédagogique, l'objectivité nous oblige aussi à souligner le caractère flou des définitions, les généralisations abusives, voire des erreurs sérieuses.

A ce titre, l'ouvrage s'inscrit dans l'importante production actuelle des manuels de grammaire scolaire; il répond, certes, aux exigences des plans d'étude officiels mais point encore à celles d'une conception plus largement "travaillée" du problème que pose un enseignement de la langue maternelle aux différents stades de l'évolution de l'élève.

Ecole normale cantonale
CH 2000 Neuchâtel

Ch. Muller

Genouvrier, Emile et Gruwez, Claudine:

Français et exercices structuraux, Paris, Larousse, 1972, Coll. Structures de la langue française, 2 vol. constituant le livre du maître, respectivement destinés au C.E.1, 224 p., et au C.E. 2, 219 p.

Grammaire nouvelle, Paris, Larousse, 1972. Coll. Structures de la langue française, 2 vol. constituant le livre de l'élève, respectivement destinés au C.E.1, 95 p., et au C.E.2, 109 p.

Ces quatre volumes, fruit d'un travail expérimental conduit à Lille, représentent en fait la "traduction pédagogique" de l'ouvrage publié en 1970, chez Larousse également, par Genouvrier et Peytard: *Linguistique et enseignement du français*. Cet ouvrage a d'ailleurs fait l'objet d'un compte-rendu de A. A. Nottaris dans le *Bulletin C/LA* 13. Il nous paraît utile d'y renvoyer le lecteur, la critique proposée par Nottaris pouvant être considérée comme un préambule aux remarques qui vont suivre.

Pour chacun des quatre volumes qui nous occupent, où "il n'est (ici) question que de grammaire française" (C.E.1, p. 3)¹, un même plan rigide, dont nous aurons tantôt à apprécier la portée, distribue les activités selon trois sections: "Grammaire, Morpho-syntaxe verbale et Exercices structu-

1 L'introduction générale du "Livre du maître" pour le C.E.1 est répétée dans l'ouvrage destiné au C.E.2.

raux." A chaque section correspondent 21 leçons différentes qui reflètent une progression visant à doter l'élève d'une "maîtrise implicite et/ou explicite de la morpho-syntaxe élémentaire du français" (C.E.1. p. 17).

Enfin, pour chacune des leçons, des phases distinctes sont régulièrement prévues. Elles subdivisent encore les activités en "Dialogues dirigés" et "Systématisation" pour ce qui concerne l'oral; "Travail au tableau", "Exercices collectifs" et "Exercices individuels" pour ce qui concerne l'écrit. Il est dès lors remarquable qu'une leçon (qui juxtapose une notion particulière de chacune des trois sections, par exemple, leçon1: A. La phrase déclarative positive. B. *Avoir* au présent avec *je* et *tu*. C. Les déterminants *le, ce, son*) mène à la constatation absolument ahurissante d'une subdivision théorique représentant quinze motifs explicites à honorer dans la même semaine. Au C.E.1, avec des enfants de sept ans!

Ainsi, et au nom du fait que "il importe de bien avoir à l'esprit que les progrès de l'enfant dans la pratique et dans la découverte réflexive de la morpho-syntaxe de sa langue maternelle impliquent une *"progression grammaticale rigoureusement établie"* (ce sont les auteurs qui soulignent, C.E.1, p. 5), on nous fait sombrer dans un atomisme impossible à justifier.

D'abord, la pédagogie n'est pas réductible à un schéma ou à un groupe de schémas figés. Au contraire, elle se construit et se suscite elle-même constamment. Or, le maître n'a ici plus aucune latitude, tant le pas à pas est contraignant. On peut même s'attendre à ce que les thèmes des dialogues dits semi-libres, donnés comme simples suggestions, s'imposent, déterminant à l'échelle nationale le même type de conversations indigentes.

Enfin, la référence à la linguistique, donnée comme point d'appui à l'ensemble des démarches, paraît vraiment courte: les exercices dits structuraux, assimilés à des "gammes", conviendraient mieux à une situation primitive d'apprentissage pour petits étrangers. Ainsi, il est difficile d'admettre qu'à propos de la négation, des enfants de langue maternelle française doivent systématiquement répéter, et ORALEMENT, des schémas-réponses construits sur l'exemple "Connais-tu le Petit Chaperon rouge? Non, je ne connais pas le Petit Chaperon rouge" (C.E.1, p. 36)!

Les auteurs soulignent pourtant que "l'une des caractéristiques du français oral contemporain est l'écrasement du "ne" (p. 34); qu'en outre, sa présence ou son absence relèvent du niveau de langue adopté (soutenu ou courant) et qu'il est finalement vain d'exiger systématiquement la forme académique lors de conversations courantes ou d'interventions spontanées. C'est donc en vue de l'écrit uniquement qu'est proposé l'exercice oral! Mais là, nous osons prétendre que l'écrit pose, pour des enfants de 7 ans, des problèmes autrement plus essentiels que le respect de la marque négative.

Parfois, à la systématique pratiquement inutile de ce genre d'exercices structuraux s'oppose subitement un cas aux conséquences logico-sémantiques inattendues. Ainsi, cette transformation insérée dans une série par ailleurs toute banale: "Il traverse la chaussée sans faire attention" aboutissant à "Il ne traverse pas la chaussée sans faire attention" (C.E.1, p. 55). Cependant, aucun commentaire ne correspond, dans le livre du maître, à ce type de situation pourtant digne d'intérêt.

Nous renonçons à signaler les nombreux paradoxes relevés en cours de lecture. Manifestons plutôt notre déception: *Linguistique et enseignement du français* promettait beaucoup plus. Les considérations méthodologiques des livres du maître conservent sans doute encore un certain intérêt malgré des concessions très regrettables à une conception pédagogique étriquée telle que la manifestent les livres de l'élève. Ceux-ci constituent l'antithèse des conclusions auxquelles aboutit E. Roulet dans son récent ouvrage².

Signalons, en conclusion, que l'entreprise sera prolongée par la publication d'ouvrages destinés aux C.M.1 et C.M.2. Ces derniers ouvriront sur des éléments de "formalisation" arborescente (ou sur une certaine arboriculture, pour reprendre une expression à peine ironique de J.-Cl. Chevalier), ceci à titre d'application à la pratique grammaticale élémentaire d'une réduction des théories chomskiennes. Ici encore, il est difficile de ne pas voir une façon de réinvestir — volontairement ou non — les dogmes de la tradition dans les cadres d'une nouvelle grammaire scientifique. C'est en tout cas le lieu de rappeler "que linguistique et enseignement des langues sont des disciplines différentes, qui visent des objectifs différents, avec des méthodes et des métalangues différentes (. . .)"³.

Ecole normale cantonale
CH 2000 Neuchâtel

Ch. Muller

Kufner, H. L.:

Kontrastive Phonologie Deutsch-Englisch, Stuttgart, Ernst Klett Verlag, 1971, 136 p.

Comme l'auteur le signale dans son avant-propos, l'apprentissage d'une langue étrangère est fortement conditionné par les habitudes acquises dans la langue maternelle. Les interférences se manifestent tant en syntaxe qu'en phonologie. Mais c'est peut-être dans ce dernier domaine qu'elles sont, pour

2 E. Roulet: *Théories grammaticales, Descriptions et Enseignement des langues*, Paris et Bruxelles, 1972

3 *Op.cit.*, p. 89.

l'étudiant comme pour son interlocuteur indigène, le plus gênantes. L'"accent" étranger n'est autre que la transposition des habitudes articulatoires, rythmiques et intonatives de la langue maternelle sur la langue seconde.

L'étudiant en langue étrangère connaît la grammaire de sa langue. Il peut donc, par comparaison, constater ce qui les différencie. En revanche, il ignore souvent tout de son propre système phonologique. Cette lacune, jointe à une méconnaissance trop fréquente des bases phonétiques nécessaires à tout apprentissage linguistique, peuvent compromettre gravement l'acquisition de l'expression et de la compréhension orales d'une langue seconde.

C'est en vue de pallier ces insuffisances que H. L. K. a rédigé son ouvrage. Celui-ci vise un public germanophone étudiant l'anglais, mais intéressera aussi bien les anglophones apprenant l'allemand.

Après une introduction phonétique générale, succincte mais remarquablement claire, accessible au lecteur non spécialisé, H. L. K. établit le système phonologique de chacune des langues en question, la distinction entre phonétique et phonologie ayant été, bien entendu, préalablement établie. L'étape suivante consiste dans la mise en opposition des deux systèmes. Par des tableaux comparatifs des consonnes et des voyelles, l'auteur montre les similarités et les différences, soulignant aussi les phonèmes qui, présents dans les deux systèmes, possèdent néanmoins des traits distinctifs différents.

Dans la partie pédagogique, quatre types de difficultés d'apprentissage sont distingués: phonologiques, phonétiques, allophoniques et distributionnelles ("Verteilung"). Observant chaque phonème anglais dans cette optique, H. L. K. indique, lorsque la difficulté existe, le moyen d'y remédier en recourant à un phonème correspondant ou opposé du système phonologique de l'allemand.

Enfin, il présente des modèles d'exercices correctifs, sous forme, le plus souvent, d'opposition de mots allemands/anglais. On peut regretter qu'il se limite, dans ces exercices, au mot: surmontée à ce stade, la difficulté risque de réapparaître au niveau de la phrase, car le schéma intonatif et le contexte jouent un rôle dans l'apprentissage des phonèmes aussi.

Le dernier chapitre, consacré justement à l'intonation, tourne court. Onze pages sur un sujet si complexe sont ou trop ou trop peu.

Le type d'analyse contrastive présenté ici est extrêmement rentable pédagogiquement. Enseigner une langue étrangère, c'est enseigner une langue spécifique à des étudiants d'une autre langue spécifique. Toutes deux méritent la même attention, car elles s'éclairent l'une l'autre.

L'étude de H. L. K est un modèle de simplicité claire et de finesse. Nous ne saurions trop en recommander la lecture aux professeurs d'anglais, d'allemand

et à tous ceux qu'intéressent la phonologie et les applications qu'on peut en faire pour l'enseignement des langues.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Françoise Redard

Meldau, Rudolf:

Schulsynonymik der deutschen Sprache, Heidelberg, Julius Groos Verlag, 1972, 327 S.

Der bekannte Schulbuchautor Rudolf Meldau, dem der Fremdsprachenlehrer eine lange Reihe von Unterrichtsmitteln verdankt, die zwar methodisch durchwegs etwas hausbacken anmuten, und vielleicht gerade deshalb umso brauchbarer sind, hat vor kurzem sein gewichtigstes Werk vorgelegt. Es handelt sich um eine Zusammenstellung von sinnverwandten Wörtern der deutschen Umgangssprache, die unter 300 Stichwörtern zu ebensovielen Synonymgruppen zusammengefasst sind. Jeder Ausdruck wird vorerst nach den Standardwörterbüchern definiert und dann in einer Anzahl von Beispielen in seinem praktischen Verwendungsbereich vorgeführt. Ein Synonym-Wörterbuch und Satzlexikon für Schulzwecke also. Die Ansprüche, die darin an den Lernenden gestellt werden, sind freilich recht hoch, entsprechen doch die angeführten 1500–1600 Synonyme einem Gesamtwortschatz von mindestens 10.000 Einheiten. Welcher Fortgeschrittene darf sich eines so ansehnlichen Besitzes rühmen? In der vorliegenden Form gehört das Buch denn auch vor allem in die Hand des Lehrers, dem es als Beispielsammlung willkommen sein mag, als Fundgrube, aus der er nach Massgabe seiner Bedürfnisse schöpfen kann. Dabei wird er nicht nur auf die bisweilen etwas utopischen Begriffsbestimmungen, sondern, wohl oder übel, auch auf die von Meldau angestrebte Eindeutigkeit in vielen Fällen verzichten müssen. Wer auf Bedeutungsunterschiede pocht, prüfe sich selbst, und ergänze beispielsweise die gleich auf Seite 1 angeführten, nachstehenden Sätze durch eines der folgenden Wörter: UNRAT – SCHMUTZ, – DRECK – KOT. (Nur das Alphabet ist für den wenig appetitanregenden Auftakt verantwortlich zu machen): *“Die engen Gassen waren voller . . .”* (UNRAT) – *“den . . . auf-, weg-, zusammenkehren”* (SCHMUTZ) – *“den . . . zusammenkehren”* (DRECK) – *“Das Auto blieb im . . . stecken”* (DRECK) – *“Das Auto blieb im . . . stecken”* (KOT). Die Stimmigkeit der postulierten Lösungen sei hiemit nicht in Zweifel gezogen, nur meinen wir, dass im Interesse der didaktischen Verwendbarkeit dieser *Schul-Synonymik* die Polyvalenz zahlreicher Ausdrücke hätte unterstrichen

werden dürfen; denn nur wenn der Unterrichtende dem Durchschnittsschüler, dort, wo es angeht, in seinen Ausdrucksversuchen ein bisschen die Zügel schiessen lässt, wird er ihn dazu bringen, sich jene Wendungen einzuprägen, in denen tatsächlich kein Wort für ein anderes stehen kann. Was endlich die Auswahl des Materials betrifft, so ist das natürlich eine Ermessensfrage. Grundsätzlich wird man daran nicht viel zu bemängeln finden, doch mag man sich darüber wundern, dass HALS – GURGEL – KEHLE – NACKEN – GENICK – RACHEN und SCHLUND als eine Synonymgruppe angeführt werden, während “ankommen – eintreffen – anlangen” oder “vergehen – verfließen – verstreichen, – verrinnen” als solche fehlen. Dies soll uns aber nicht hindern, nachdrücklich auf die hier gesammelt vorliegenden Schätze hinzuweisen, wobei es dem einzelnen Lehrer überlassen bleiben muss, den heutzutage mehr als je notwendigen “Mut zur Lücke” daran zu üben.

Universität de Neuchâtel
CH 2000 Neuchâtel

Rudolf Zellweger

Blumenthal, Joseph C.:

ENGLISH 3200: A Programed Course in Grammar and Usage, New York, Harcourt Brace Jovanovich, Second Edition 1972, 550 p.

“If you will use *English 3200* in a mature way, you may discover that you have acquired a better knowledge of grammar and usage – and in a fraction of the usual time. (. . .) You’ll have profited by the latest and most exciting discoveries of science about how people learn.” “The time you save by this new scientific method can be used to advance yourself in literature, composition skills, discussion and creative activities.”

These quotations are not from the publisher’s blurb, but from the author’s introduction, and we need little telling that the package comes from the USA. J.B. also provides a potted definition of the book: “a programed course in grammar, sentence-building, usage and punctuation designed to provide a quick recapitulation of the elements of language.”

As usual, the programming consists in breaking down the learning process into minute steps, each step comprising an element of information followed by a question that checks that the information has been assimilated. Each step is printed within a frame, successive frames being on successive pages. The layout is at first disconcerting but quickly grasped, and proves well suited to the method.

Within the frame, the first quarter provides the answer to the previous frame, and the remaining three quarters contain the next step, thus:

	A sentence is a group of words that gives us a sense of completeness. a. The barking dog b. The dog is barking. Which group of words is a sentence — a, or b? 2
--	---

b	The dog is barking. This group of words is a sentence because it gives us a sense of (completeness, incompleteness). 3
---	--

From recognizing parts of speech, the exercises move on to sentence-building (“making use of gerunds”, “some useful adverb clause devices”) with emphasis on the traditional traps (“dangling word groups”, “pronouns without antecedents”, etc.), to end up with some of the intricacies of punctuation. Apart from certain terms, the approach to grammar is entirely traditional, owing little or nothing to “the latest and most exciting discoveries” of linguistics.

Even from this very brief summary, it should be clear that the course begins at the most elementary level and, with ups and downs on the way, ends up with one of the most difficult, because largely personal, aspects of written English. This immediately raises the question, who then is this course for? No specific answer is given by the author, yet we can assume that, since this edition was prepared on the strength of use with freshman students at the University of Arizona, it is aimed at first year university students. At this point, any further evaluation of the course is liable to become an indictment of the American educational system, for there is surely a level of linguistic ability below which one cannot undertake university studies in anything but football or knitting. Some of these exercises would be an insult to a child of 10, let alone the least verbal of British university students. For instance, two thirds of the way through the book, we find this frame:

	There are a number of irregular verbs that follow the pattern of the verb <i>ring</i>.		
	PRESENT	PAST	PAST PARTICIPLE
	ring	rang	(have) rung
	Underline the vowel in each of the above three forms of the verb <i>ring</i>. Vowels are a, e, i, o, u.		
	2111		

Perhaps this is what the author meant when he wrote that the book is “a quick recapitulation of the elements of language” — not any specific language, but language *tout court*: a last ditch stand to save the semi-illiterates.

However, as soon as we cease to consider the course as a whole, this severe judgment can be tempered with more appreciative comments. There are sections which skillfully exercise problems that are tricky for many English speakers — pronouns that mean “one”, for example. “Someone has left their coat here”, is usual in spoken English — but not everyone is quite so sure what to write. Similarly, some exercises could be used by British children from the age of 10 onwards — the mental age of the instructions and explanations corresponds to this level in a number of cases.

Teachers of English as a foreign language could also use carefully selected parts of the material for revision of grammar and usage. There is in particular an excellent series of frames on three part verbs, one of which was quoted above. However, as the course is conceived as a remedial exercise, it is liable to be more successful with immigrants than with those who have not picked up the inaccuracies of pidgin English. There is also the risk of perturbing such learners, as a great many frames contain both correct and incorrect forms which have to be distinguished from each other. If the incorrect forms are new, there is the risk of their being assimilated.

Finally, there is one obstacle to the use of this course by many teachers outside the United States: the language is most definitely American, and the vocabulary and rhythms of many a phrase sound alien to the British ear. There are moments when this causes confusion. After frame 2553, which contained the question, “Which sentence means that Sue wrote to Bob more often than she wrote to you? ”, frame 2554 seems to be a trick:

b	Sue wrote Bob more often than (she wrote) me. The objective pronoun <i>me</i> is the direct object of the omitted verb _____ . 2554
---	---

Yet the answer is *wrote*, and not that *me* is an indirect object. Moreover, we find that the split infinitive has gained right of residence in what the author calls "the more rigid standards of more formal speech and writing". The section on the Present Perfect tense, where so many Americans go wrong, is patently inadequate, for we find the author himself using "I never ate oysters" in frame 16.

As a whole, then, it is clear that while this course may have its uses among the less articulate of J.B.'s students, it is of limited use elsewhere. Frame 2650 says, "The British and we are united by the bond of a common language". Maybe in name, but not in usage.

Universität de Lausanne
Faculté des Lettres
CH 1005 Lausanne

G. Peter Winnington

Fay, Gesine/Hellwig, Karlheinz:

Englischunterricht in der Grundschule, Hannover, Schroedel, Dortmund, Lensing, 1971, 174 S. (Moderner Englischunterricht – Arbeitshilfen für die Praxis 5/6)

Es verwundert zunächst, dass dieser Bericht über *Schulversuche* in der Reihe "Arbeitshilfen für die Praxis" erscheint. Es wird aber verständlich, wenn man erfährt, dass in der BRD immer mehr Lehrer aus eigener Initiative und mit selbstgeschaffenen Kursen Englisch in der Grundschule zu unterrichten beginnen. Ihnen können kritische Übersichten und Modelle Arbeit und Fehler ersparen; vielleicht werden sie auch zur Zusammenarbeit angeregt.

Der erste Teil (verfasst von G. Fay) berichtet kritisch über die wenigen Versuche, die bis 1970 liefen. Schade, dass eine tabellarische Übersicht über Bedingungen, Methode, Ergebnisse usw. fehlt, so dass man die Tatsachen mühsam zusammensuchen muss. In den meisten Fällen betrifft der Versuch das 3. Schuljahr (Neunjährige), nur in einzelnen das 2. Die Lektionsdauer scheint von Ort zu Ort verschieden zu sein (zwischen 20 und 60 Minuten),

gesamthaft zwei, selten drei Stunden in der Woche (z.T. zusätzlich zur normalen Arbeitsbelastung).

G. Fay unterzieht Unterrichtsgestaltung, Unterrichtsaufbau, Zielsetzung sowie die audiovisuellen Hilfsmittel einer genauen Prüfung auf Grund der Frage: *Was entspricht der kindlichen Sprachaufnahmefähigkeit?* In dieser Untersuchung aller Bestandteile von Kurs und Lektion liegt der Wert des Buchs, obschon sich der Leser auch hier eine profiliertere Darstellung gewünscht hätte. Etwas unscharf wird die Untersuchung auch dadurch, dass sie sich notgedrungen mit Kindern im 2. und 3. Schuljahr befassen muss, d.h. mit Kindern, die zwei verschiedenen Entwicklungsstufen angehören (im 3. Schuljahr lässt die Fähigkeit zum unbewussten Lernen merklich nach). Trotzdem lohnt sich die Lektüre dieser unvoreingenommenen Darstellung, auch als Gegengewicht gegen die verschiedenen Lehrmeinungen (vgl. u.a. die Ausführungen zum Bild, zum Tonband, zum "signe linguistique" in der audio-visuellen global-strukturellen Methode, zur Strukturtafel, zur Interpretation von Versuchen, zur Leistungsmessung). Genaues Durcharbeiten des Buchs mit dem Bleistift bringt als Ergebnis ein recht genaues Bild dessen, was sinnvoller Zweitsprachunterricht in den ersten zwei Schuljahren sein könnte. (Der Leser in der Schweiz darf nicht vergessen, dass bei uns keine so weite Vorverlegung geplant ist, dass also die Bedingungen völlig andere sind.) Es ist verdienstvoll, dass G. Fay auch auf die Freien Waldorfschulen (Rudolf-Steiner-Schulen) hinweist, wo Fremdsprachen seit 60 (!) Jahren vom ersten Schuljahr an unter idealen Bedingungen unterrichtet werden. An staatlichen Schulen freilich wird der Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts wohl noch lange unter Sachzwängen leiden: Verhinderung des rechtzeitigen Beginns, ungeschickte Dauer und Verteilung der Lektionen, Druck der weiterführenden Stufe (Schreiben!), Zwang zum Nachweis der Effizienz. — Es verdient noch festgehalten zu werden, dass frühzeitiger Fremdsprachenbeginn soziale Ausgleichsfunktionen erfüllt.

In einem zweiten Teil gibt K. Hellwig eine eingehende Beschreibung eines einzelnen Versuchs mit einer Darstellung der Phasen, Medien, Inhalte und Ergebnisse. Da der Versuch neben dem 3. das 4. Schuljahr betrifft, stellt sich zusätzlich das Problem der schriftlichen Arbeit und der Teil-Bewusstmachung der erarbeiteten grammatischen Inhalte.

Als letzter Teil folgt der Entwurf eines Stoff- und Arbeitsplans (für das 3. Schuljahr) von K. Hellwig mit dem vollständigen Modell einer Unterrichtseinheit sowie allen 54 Realsituationen des Kurses und dem entsprechenden Sprachmaterial. Ziel des Kurses: "(...) sollen die Schüler im Rahmen begrenzter situativer Möglichkeiten sprechbereit und kommunikationsfertig gemacht werden und darüber hinaus etliche Lieder und Reime beherrschen."

Die beiden Beiträge von K. Hellwig geben einen Eindruck davon, wie ernsthaft einzelne Lehrer theoretisch und praktisch an der Einführung des Englischunterrichts an der deutschen Grundschule arbeiten. Wie so oft stellt sich auch hier die Frage, ob der Einsatz einzelner Pioniere oder die allgemeine Durchführung einer Neuerung "besser" sei . . . In beiden Fällen aber sollte man verlangen dürfen, dass die Behörden dem Fremdsprachunterricht (nicht nur auf der unteren Primarschulstufe) unnötige Schwierigkeiten aus dem Weg räumen und von ihm nicht verlangen, was er seinem Wesen nach nicht sein kann.

Kantonsschule
CH 4500 Solothurn

Hans Weber

Rivara, R.:

Exercices structuraux de grammaire anglaise, première série, Gap, Ophrys, 1968; deuxième série, Gap, Ophrys, 1970.

Dans leur collection "Méthode et Travail", les Editions Ophrys publient deux recueils d'exercices structuraux de grammaire anglaise, rédigés par R. Rivara, agrégé d'anglais. La première série, publiée en 1968, concerne le programme du premier cycle français, la deuxième, de 1970, le programme du second cycle et de l'enseignement supérieur.

Ces deux recueils sont décevants et ne nous paraissent guère mériter de retenir l'attention des maîtres.

L'auteur explique dans son introduction qu'il s'agit "de donner à l'élève cette maîtrise instinctive des structures de la langue qui seule lui permettra d'accéder à l'expression personnelle spontanée. Dans cette perspective, les exercices oraux systématiques apparaissent indispensables car, plus que tout autre, ils sont formateurs d'habitudes".

Une première constatation s'impose: quelle disproportion entre l'ampleur de cette tâche et deux recueils qui, pour sept années d'anglais, ne proposent que quelque trois cents exercices! A peine plus d'un par semaine! Il est évident que dans ses proportions l'ouvrage ne saurait fournir la matière d'un enseignement systématique et intensif.

Si l'on tenait à limiter le nombre des exercices et à proposer des modèles dont les maîtres pussent s'inspirer pour constituer des batteries plus complètes, encore aurait-il fallu que le choix fût judicieux et les modèles de qualité. R.R. a tenu compte du programme grammatical officiel de 1965 pour délimiter la matière. Peut-être cela devrait-il lui valoir de l'indulgence. Mais

est-ce la faute du programme si l'auteur, par exemple, propose un exercice¹ où l'élève doit transformer "Bees are industrious" en "The bee is industrious"? Il paraît évident que pour des francophones habitués à dire "L'abeille est diligente" mais "Les abeilles sont diligentes", la transformation en sens inverse aurait été plus utile. Comme d'ailleurs d'autres exercices sur le degré zéro de l'article. Comment justifier un exercice² où l'élève est invité à former des comparatifs d'infériorité avec *less*, alors que l'auteur lui-même indique que le comparatif d'égalité à la forme négative est une tournure synonyme et "plus employée"? Et pourquoi, dans un programme "classe économique", d'où tant de choses essentielles sont absentes, y a-t-il place pour un exercice³ sur l'emploi de *may* optatif, dans une structure dont R.R. dit qu'elle appartient à "un style solennel"?

Il importe, dans la rédaction d'exercices structuraux, de bien maintenir la distinction entre le drill et le test. Cette exigence impose une progression dosée et méthodique, ainsi qu'une division rigoureuse de la matière en éléments simples. A vouloir, comme l'a fait R.R., comprimer une matière surabondante en un nombre trop limité d'exercices, on ne peut éviter l'écueil et le drill devient test. Comme, par exemple, lorsqu'on introduit dans un premier exercice sur le passif des formes trop diverses⁴. Ou lorsque, dans un exercice⁵ où l'élève doit passer de "This note is worth two pounds" à "This is a two-pound note", on glisse, comme une peau de banane, un "This coin is worth a shilling" qui devrait devenir "This is a one-shilling coin". Ce défaut est particulièrement sensible dans les exercices⁶ sur les reprises interrogatives (question tags) où trop de formes insuffisamment exercées auparavant sont introduites à la fois.

Les exercices structuraux doivent être fondés sur une analyse aussi précise et rigoureuse que possible de la langue actuelle, dans sa forme la plus naturelle (certaines règles de grammaire transformationnelle, telles que

Aux → Tense (Modal) (have + en) (be + ing), facilitent grandement, grâce à leur haut degré de généralité, un inventaire systématique et complet des formes à exercer).

Il faut aussi une conscience claire des divergences entre code oral et code écrit et le souci de donner la priorité au premier.

1 Ex. 94 (1ère série)

2 Ex. 179 (1ère série)

3 Ex. 32 (2ème série)

4 Ex. 59 (1ère série)

5 Ex. 114 (1ère (série)

6 Ex. 116 à 120 (1ère série)

En outre une analyse comparative de la langue de départ et de la langue à enseigner doit permettre de délimiter un champ d'action privilégié et de porter l'effort sur les divergences.

Tout ceci manque le plus souvent dans les deux recueils en question. L'analyse sous-jacente est insuffisante et incomplète (Voir par exemple le rapport entre *going to* et *will* dans l'ex. 52, *mustn't* donné comme la forme négative de *must* dans l'ex. 24, la distinction entre *could* et *was able* ignorée, comme aussi l'emploi de *for* avec le prétérit). La langue est parfois figée et artificielle (par exemple: "He has got little money", "He has many books", "A ten minutes' walk", l'emploi du gérondif avec un adjectif possessif à l'exclusion du pronom personnel dans l'ex. 175). La place faite au code oral est mince: un exercice sur la prononciation de la terminaison à la 3ème personne du présent, mais rien sur l'opposition /ʒi/#/ʒɜ/ de l'article défini, source de tant de fautes même chez des étudiants avancés, ou sur l'opposition "John's coming" /z/ ≠ "Jack's coming" /s/. De trop rares indications sur l'accentuation et l'intonation (formes emphatiques, ex. 127). Or est-il utile d'exercer les reprises interrogatives sans introduire l'intonation? Et que dire de l'absence de toute indication sur l'emploi des formes fortes et des formes faibles, pour les pronoms personnels, par exemple, où elles jouent un rôle si important?

Par ailleurs, la forme donnée aux exercices paraît devoir très vite susciter l'ennui. L'auteur distingue trois types d'exercices: substitution, transformation et écho-réponse. Les exercices de transformation posent le problème du rapport sémantique entre la structure de départ et celle qui résulte de la transformation. Dans les cas les plus simples, la signification reste en gros la même. (Exemple: "She is certainly very ill" – "She must be very ill".) Dans d'autres cas, la signification change, mais la différence est facile à saisir. (Exemple: "I can write now" – "I could write last year".) Mais il arrive trop souvent que le rapport reste vague. Comment l'élève va-t-il, en l'absence de tout contexte, situer l'un par rapport à l'autre "You've been talking for an hour" et "You had been talking for an hour"?

L'écho-réponse est sans doute la formule la plus séduisante, parce que plus vivante, plus proche de l'emploi que l'on fait de la langue pour la communication. Si la situation du dialogue est bien définie, la valeur sémantique apparaît plus clairement aussi. En outre, parce qu'alors les mots sont souvent plus chargés d'affectivité, ils s'inscrivent plus durablement dans la mémoire (voir ce que Réquédad appelle "stimuli affectifs" dans son ouvrage *Les exercices structuraux*, Paris, Hachette/Larousse, 1966, p. 46). Chez R.R., ces exercices sont les meilleurs. Mais ils sont en proportion insuffisante (un tiers dans le premier volume, un huitième dans le deuxième). Et même ici les réactions sont parfois peu naturelles (exemple: "He says nothing" – "What

does he say? ", ex. 89), les réponses redondantes (exemple: "Are the passengers allowed to smoke? " – "Yes, the passengers may smoke").

En résumé, cet ouvrage vient trop tard. Il existe maintenant sur le marché, en particulier chez les éditeurs anglais, des batteries d'exercices beaucoup plus complètes et convaincantes que ce qui nous est proposé là. Et elles ont en outre l'avantage d'être présentées dans des enregistrements de qualité.

Ch. de Bellevue 15
CH 1110 Morges

Raymond Peitrequin

OUVRAGES REÇUS

- Barteau, Françoise: *Les romans de Tristan et Iseult*, Paris, Larousse, 1972, 319 p.
Gutton, Philippe: *Le jeu chez l'enfant*, Paris, Larousse, 1973, 176 p.
Laufer, Roger: *Introduction à la textologie*, Paris, Larousse, 1972, 159 p.
Le Guern, Michel: *Sémantique de la métaphore et de la métonymie*, Paris, Larousse, 1973, 126 p.
Moscovici, Serge (éd.): *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Larousse, 1972, 325 et 362 p.

Collection "thèmes et textes", Paris, Larousse:

- Barbérís, Pierre: *Le Père Goriot de Balzac*, 1972, 296 p.
Béhar, Henri: *Jarry*, 1973, 271 p.
Butor, Michel, et Hollier, Denis: *Rabelais*, 1972, 143 p.
Durozoi, Gérard: *Artaud*, 1972, 231 p.
Horville, Robert: *Don Juan de Molière*, 1972, 287 p.
Idt, Geneviève: *Le Mur de Jean-Paul Sartre*, 1972, 223 p.
Mouillaud, Geneviève: *Le Rouge et le Noir de Stendhal*, 1973, 239 p.
Stegmann, André: *Les Caractères de La Bruyère*, 1972, 223 p.