

Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
Band: - (1975)
Heft: 22

Buchbesprechung: Comptes rendus

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 05.05.2025

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

Comptes rendus

Lewandowski, Theodor:

Linguistisches Wörterbuch I, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1973, 361 p. (collection Uni-Taschenbücher 1)*.

Ce dictionnaire réunit en 2 volumes plus de mille termes linguistiques, accompagnés d'une définition et de leur traduction en anglais, en français et en russe. Un système ingénieux de renvois fait de ce petit ouvrage un dictionnaire analogique dont il est difficile de trouver l'équivalent dans le domaine. En outre, il ne se limite pas à une ou deux écoles, mais embrasse tout le domaine de la linguistique, depuis la grammaire générale jusqu'à la grammaire transformationnelle en passant par la grammaire comparée et la linguistique structuraliste. Chaque article est suivi d'une bibliographie relativement complète, qui inclut également de nombreux titres russes généralement ignorés des linguistes occidentaux.

L'impression d'ensemble qui se dégage de la consultation de ce dictionnaire est donc excellente. Malheureusement, il semble avoir été rédigé et surtout imprimé très hâtivement, et on y trouve nombre d'inexactitudes de détail et une quantité impressionnante de coquilles. Les traductions elles non plus ne sont pas exemptes d'erreurs.

Certaines de ces fautes d'impression peuvent prêter à confusion, ainsi lorsque les variantes du phonème /r/ sont transcrites toutes deux par R (p. 36: *Zungen-[R]*, *Zäpfchen-[R]*, alors qu'il faudrait: *Zungen-[r]*, *Zäpfchen-[R]*). Les mots traduits et les titres français comportent pour la plupart de telles fautes, ainsi que plusieurs mots anglais. Certaines citations sont si fautives qu'elles deviennent inintelligibles (par exemple p. 298, citation de Martinet). Ce qui est plus grave, c'est que bon nombre de traductions françaises sont erronées: ainsi, *agglutinatif* pour *agglutinant* (p. 23), *Äusserung* traduit par *énonciation* au lieu de *énoncé* (p. 79), *Konstituentenstrukturgrammatik* traduit par *composante syntagmatique* au lieu de *grammaire de constituants* ou *grammaire syntagmatique* (p. 349: le terme *composante* renvoie à la grammaire transformationnelle et justement pas à une grammaire syntagmatique, qui ne comporte qu'un type de règles et ne peut donc avoir plusieurs composantes). D'autres entrées lexicales n'indiquent pas l'équivalent français le plus usuel, ainsi *Ablaut* traduit par *alternance vocalique*, alors que *apophonie* est le terme le plus courant.

Quant au contenu, il prête le flanc, quoique dans une mesure moindre, aux mêmes critiques. Par exemple, toujours sous la rubrique *Ablaut*, Lewan-

* Les volumes 2 et 3 ont paru après la rédaction de ce compte rendu.

dowski donne comme modèle de la triple alternance degré plein — degré long — degré zéro les deux formes gotiques *nīman* — *nēmun*; au lecteur de déterminer quel est le degré qui manque et ce que représentent les deux formes citées.

Un autre exemple d'inexactitude est fourni par la rubrique *grammatische Funktion* (p. 248–249), où l'auteur confond les fonctions et les relations grammaticales, en attribuant cette confusion à Chomsky. Or ce dernier distingue les fonctions grammaticales telles que Sujet-de la Phrase, et les relations grammaticales, qui sont des fonctions de fonctions, telles que Sujet-Verbe.

On lit aussi, à l'article *Alphabet* (p. 37), que le grec (ancien) représentait chaque son simple par un seul signe graphique et qu'à chaque signe correspondait un son: il suffit de rappeler que le phonème /u/ était représenté par *ou* (comme en français) et que plusieurs voyelles longues n'étaient pas distinguées des brèves dans l'écriture pour montrer que le grec n'est pas un bon exemple d'écriture phonologique.

Pour le choix des références bibliographiques, il est en général fort riche. On regrettera toutefois que de nombreux ouvrages ne soient cités qu'en traduction allemande. Le procédé s'explique aisément si l'on songe au public auquel est destiné ce dictionnaire, mais il est néanmoins surprenant de ne pas voir apparaître, par exemple, le nom de Fillmore dans la bibliographie de l'article *Kasusgrammatik*: le lecteur est censé savoir que l'ouvrage édité par W. Abraham et intitulé *Kasusgrammatik* contient entre autres la traduction du célèbre article "The Case for Case" de Fillmore. Mais certaines lacunes sont difficilement compréhensibles: ainsi l'article *Analogie* ne mentionne pas deux des principaux théoriciens de l'analogie, Kurylowicz et Kiparsky.

Ces nombreux défauts ne sont heureusement pas rédhibitoires et touchent surtout des points de détail. Comme nous l'avons remarqué, ce dictionnaire est fort bien conçu et peut rendre des services appréciables. Il reste à espérer qu'une édition soigneusement revue et corrigée prendra rapidement la succession de cette première version un peu bâclée.

Université de Berne
Institut de linguistique
CH 3012 Berne

Christian Rubattel

Abraham, Werner (unter Mitwirkung von R. Elema, R. Griesen, A. P. ten Cate und J. Kok):

Terminologie zur neueren Linguistik, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1974, 555 p. (Germanistische Arbeitshefte, Ergänzungsreihe 1).

Das vorliegende Werk stellt zunächst eine ungeheure Fleissarbeit dar: auf über einem halben Tausend Seiten sind Terme, geordnet von A bis Z, aufgeführt, die bei Autoren im Bereich der neueren Linguistik anzutreffen sind. So begegnet man Termen wie "abgeleiteter P-Marker/derived P-marker" – "Lexikonregel/lexicon rule" – "Synkategorematisch", aber auch bekannteren Termen wie "Akkusativ/accusative" – "Kopula/copula" – "velar/velar". Wie sich das Buch so dem unvoreingenommenen Benützer anbietet, macht es einen eigenartig uneinheitlichen Eindruck. Es ist kaum ersichtlich, warum so wohlbekannte Terme wie Adjektiv, Kopula und velar, solange sie nur in ihrem traditionellen Wert und in ihrer traditionellen Verwendung beschrieben werden, in einer Terminologie zur neueren Linguistik aufgeführt sind. Auch wäre ja beispielsweise bei Kopula ein Hinweis auf Middle Verbs durchaus möglich gewesen, womit ein Bezug zur neueren Linguistik hergestellt gewesen wäre.

Das Vorgehen beim Sammeln und bei der Präsentation des Materials schloss sich im wesentlichen dem Verfahren von Hamp (1957), Vachek (1960) und Lang (1967, 1969) an, die für ihre Glossare bei den einzelnen Termen auf die Stellen zurückgriffen, wo der Term in der Originalliteratur vorkommt oder womöglich eingeführt oder definiert wird. Dieses Vorgehen hat den grossen Vorteil, dass der Benützer eines solchen Glossars unmittelbar auf das authentische Werk hingewiesen wird und zudem, will er dort eingehender Einsicht nehmen, sehr viel Zeit beim Nachschlagen des einschlägigen Passus spart.

Hier einige Beispiele:

Basis P-Marker.

Jedem Satz der Sprache liegt eine Folge von Basis P-Markern zugrunde, jeder von ihnen wird durch die Basis der syntaktischen Komponente erzeugt.

Chomsky 1969a : 31

→ Basis → Abgeleiteter-P-Marker → P-Marker generalisierter

oder:

Lexikon.

The total stock of morphemes in a language is its lexicon. The lexicon is really an appendix of the grammar, a list of basic irregularities.

Hamp 1966 : 38

Da diese Definition nur eine von mehreren divergierenden Auffassungen von "Lexikon" ist, folgen entsprechende Stellen aus Lyons 1970a/1971,

Chomsky 1969a und Hinweise auf Katz/Postal 1969, Katz 1964a, Katz 1966, Weinreich 1966, Bierwisch 1967. So wird vermieden, dass die Definitionen mithilfe von Zitaten zu einseitig oder auch zu knapp ausfallen.

Dieses Darstellungsprinzip liess sich allerdings nicht für alle Terme anwenden. So zeigte es sich doch, dass Zitate gelegentlich durch Erläuterungen und Beispiele ergänzt werden mussten, um einen höheren Grad der Genauigkeit der Aussage zu erreichen. Einzelne Eintragungen wuchsen so heran zu kurzgefassten Überblicken über einen bestimmten Themenkreis, wie z.B. "Grammatiktheorie", "Transformationsgrammatik", "Frage". Hier setzt dann schon die Länge des Artikels Schwerpunkte in der alphabetisch geordneten Reihe der Eintragungen und bringt Struktur in eine sonst eher zufällige Ordnung.

Der Verfasser weist darauf hin, dass das Hauptgewicht gelegt ist auf die Terme der "generativen Transformationsgrammatik und ihren Varianten, der Kasusgrammatik, der Dependenzgrammatik, der 'natürlichen' Logik, der Komponentialanalyse, der Sprechakttheorie, der mathematischen Linguistik, der Psycholinguistik, (jedoch kaum oder gar nicht der Glossematik) der Stratifikationsgrammatik, der Tagmemik, der funktionalen Grammatik" (p. VIII).

Ergänzt wird das für viele Benützer sich bestimmt als wertvolle Arbeits- und Hinweishilfe erweisende Buch durch eine Liste der bearbeiteten Literatur, die gleichzeitig einen guten Überblick gewährt über viele vornehmlich zwischen 1964 und 1973 erschienene wichtigere Arbeiten der neueren Linguistik. Der Englisch-Deutsch Index am Buchende, der die vorliegende Terminologie auch von der englischen Textlektüre her verwendbar machen soll, illustriert, wie wenig notwendig ein solcher Index ist, da bei den meisten Termen die Differenz lediglich in der Lautung besteht.

Kantonsschule / Hochschule St. Gallen
CH 9000 St. Gallen

S. Wyler

Alatis, James E. (ed.):

Bilingualism and Language Contact: Anthropological, Linguistic, Psychological, and Sociological Aspects (21st Annual Round Table, Monograph Series on Language and Linguistics. Number 23), Washington, Georgetown University Press, 1970.

Il serait difficile de résumer les quelque vingt monographies fort intéressantes recueillies sous ce titre. Cependant quelques-unes nous ont paru

particulièrement suggestives, en ce qui concerne l'insertion des problèmes linguistiques dans le contexte socio-culturel.

Nous résumons ici trois de ces monographies, propres à stimuler notre réflexion.

1. — Illustrant des principes formulés par Dell Hymes dans son rapport: "*Bilingual Education: Linguistic versus Sociolinguistic Bases*", Susan V. Philips, dans "*Acquisition of Rules for Appropriate Speech Usage*", compare les modes d'expression des élèves indiens et des non indiens dans les écoles des Etats-Unis et analyse les causes du manque de participation verbale des enfants indiens. Son étude est basée sur une recherche portant sur l'éducation des enfants de la Réserve de Warm Spring, dans l'Orégon. Malgré les efforts faits par les responsables de la tribu pour augmenter les possibilités d'éducation des jeunes et les programmes mis en place, les enfants rencontrent de grandes difficultés, notamment pour toutes les disciplines impliquant des compétences verbales.

Bien qu'une grande partie de la population de la Réserve parle une langue indienne, les enfants ne sont éduqués en classe qu'en anglais, mais ils parlent un anglais propre à la communauté locale et distinct de l'anglais standard.

Néanmoins, l'auteur montre que les causes du handicap des enfants indiens dans les classes sont moins d'ordre linguistique que *sociolinguistique*.

On attend du maître qu'il *contrôle* l'acquisition par ses élèves de la notion enseignée et qu'il veille au *progrès des individus*, plutôt que du groupe.

De la part des élèves, l'essentiel de la communication verbale considérée comme élément de l'apprentissage prend la forme de questions ou *réponses au maître devant toute la classe*. Ces performances représentent le moyen essentiel qu'a le maître d'évaluer l'acquisition.

Ainsi, les élèves apprennent les uns des autres ce qui est correct, comme ce qui est faux. Mais comme ils savent que ces actes de communication sont en fait ce que le maître attend d'eux, ils s'efforcent d'éviter les erreurs en public, de s'en souvenir et de faire mieux. On aboutit à un processus d'*apprentissage par l'intermédiaire des fautes d'autrui* "learning through public mistakes".

Si les enfants non indiens sont habitués à ces modes de relation: contrôle et responsabilité de l'adulte, importance de la communication verbale dans le processus d'apprentissage, mise en évidence des fautes, les enfants indiens eux ne connaissent pas ces valeurs. Leur éducation les met en présence de tout autres modes de relation et d'apprentissage, si bien qu'en classe, ils ne comprennent pas cette forme de participation.

En bref, Susan V. Philips rapporte que les enfants indiens participent, traditionnellement, à la majorité des activités sociales de leur communauté, avec les adultes, mais qu'ils les observent et les écoutent *silencieusement*. Ils

apprennent par l'intermédiaire d'une longue période d'*observation*, qui nécessite fort peu d'explications verbales. Ils prennent sur eux de *tester leurs propres compétences, sans témoin*. S'ils échouent, leur échec n'est vu par personne. *S'ils réussissent*, ils présentent leurs résultats à ceux qui leur ont appris à faire ce qu'ils viennent de réussir.

La relation même d'autorité, telle que l'implique la relation maître-élève, est étrangère à la vie sociale de la tribu. Car, n'est pas leader celui qui a une certaine position, mais celui qui a démontré ses capacités dans certains domaines et dont de nombreux individus choisissent de suivre les suggestions.

Il n'existe pas de leader unique dirigeant et contrôlant toute l'activité.

De plus, *chaque individu choisit au moment même, sans programmation préalable, son degré de participation* aux activités proposées. Si bien qu'il n'y a pas de claire distinction entre ceux qui assistent et ceux qui agissent.

L'auteur conclut que si les enfants indiens participent peu à l'interaction verbale qui a lieu à l'intérieur de la classe (alors qu'ils prennent une part active aux activités de groupes), c'est que les conditions sociales de participation auxquelles ils ont été habitués de par leur éducation manquent.

On ne peut pas demander à des enfants indiens (ou venant de milieux culturels différents de celui qui est implicitement valorisé à l'école) d'apprendre l'anglais sans assimiler les règles sociolinguistiques de la communauté qui parle l'anglais.

Si les maîtres veulent que ces enfants profitent de leur enseignement, il faut qu'ils leur apprennent également les conventions propres à la situation sociale de la communauté dans laquelle ils se situent.

2. — Dans "*Verbal strategies in multilingual communities*", John J. Gumperz rapporte des recherches concernant la manière dont les locuteurs multilingues utilisent dans la conversation les différents codes à leur disposition (qu'il s'agisse de dialectes ou de langues à proprement parler).

On pensait jusqu'ici que les multilingues sélectionnaient un code en fonction du milieu et l'on cherchait à préciser quelles variétés correspondaient à quelles conditions.

Si ces principes restent vrais dans certains cas, Gumperz démontre que dans les communautés caractérisées par la coexistence de plusieurs cultures différentes, la situation est plus complexe.

Observant les systèmes de communication à l'intérieur de différents groupes sociaux minoritaires des Etats-Unis (Indiens, Afro-américains, Portoricains) et avec l'aide d'exemples de conversations informelles enregistrées et analysées, il constate la *juxtaposition* des différentes formes de langage à l'intérieur d'un même discours.

La constante *alternance* entre les formes d'expression se référant au style de vie du groupe et le mode d'expression correspondant au mode de vie de la communauté véhicule une signification particulière que seuls les membres du groupe ou ceux qui en connaissent la culture et les conditions sociales peuvent discerner: le changement de code est utilisé comme un effet de style, lui-même significatif dans la transmission du message.

Tels, par exemple, le passage de l'espagnol à l'anglais d'une mère portoricaine qui appelle son enfant (signe d'impatience, d'autorité) ou le passage de l'anglais standard au dialecte lors d'une conversation privée (indiquant que le locuteur s'implique personnellement, qu'il exprime une confiance).

La sélection faite entre les différents codes est donc dans les communautés bilingues aussi significative que l'alternance du vocabulaire dans les sociétés monolingues.

Illustrant ainsi le fait que le langage des populations pauvres n'est ni dégénéré ni structurellement sous-développé et que les enfants quand ils commencent l'école à 5 ou 6 ans maîtrisent un système grammatical complètement formé et gouverné par des règles, même si ce système est différent de celui du maître, l'auteur conclut que la classe moyenne devrait apprendre à apprécier les différences qui se manifestent dans les stratégies de la communication et que les enseignants devraient être instruits des aspects ethnographiques et linguistiques du comportement langagier.

3. — G. R. Tucker, dans *"An Alternate Days Approach to Bilingual Education"* rapporte une expérience faite à Manille et scientifiquement évaluée.

La République des Philippines comptant entre 75 et 150 langues locales, le ministère national de l'éducation décide en 1957 que l'enseignement sera donné dans la langue locale pour les degrés 1 et 2 et en anglais dès la 3^e année scolaire. Il envisage également l'adoption d'une autre solution: l'utilisation du philippin dans tout le pays pour les 4 premiers degrés, avec passage à l'anglais dès la 5^e année de scolarité.

Il apparaissait néanmoins que l'usage exclusif d'une seule langue d'instruction, que ce soit la langue locale ou le philippin pendant les 2 premières années scolaires entraînait de sérieuses difficultés pour les élèves, quand ils devaient passer, de manière abrupte, à l'anglais au degré 3.

C'est dans ce contexte qu'a été expérimentée une nouvelle approche d'enseignement bilingue: donné *alternativement, un jour en philippin, un jour en anglais*. Cette formule (déjà expérimentée en Afrique du Sud et à Montréal) a pour but de réduire les difficultés de transition d'une langue d'instruction à l'autre, tout en conservant l'avantage que représente la

présentation dans la langue locale de la matière enseignée. On souhaite tirer parti de l'enthousiasme des enfants au début de leur scolarité pour les activités scolaires, tout en complétant leurs expériences en philippin par des expériences similaires en anglais, car toutes les disciplines sont enseignées en philippin, en anglais ou dans les deux langues.

Tucker donne des précisions concernant l'horaire, les branches d'enseignement, les maîtres, l'évaluation des résultats à la suite du 1er, puis du 2ème semestre.

Le rapport étant présenté en cours d'expérience, l'auteur ne peut conclure que provisoirement. Il constate cependant que les résultats sont positifs et qu'ils contribuent à l'établissement d'une politique scolaire plus satisfaisante.

CH 1200 Genève

Micheline Rey-von Allmen

Titone, Renzo:

Le bilinguisme précoce, Bruxelles, Charles Dessart, 1974, 479 p.

Cet ouvrage, traduit de l'italien¹, aborde la question du bilinguisme sous ses différents aspects, en vue de promouvoir une éducation bilingue précoce. Le terme de bilinguisme est ambigu. Il faut entendre ici la capacité de comprendre et de s'exprimer dans une deuxième langue sans recourir à sa langue maternelle, dans les codes oral et écrit. Or, nous savons, et de nombreuses études entreprises à travers le monde et rappelées par R. T. nous le confirment, que l'"équilinguisme" parfait est rare. L'enseignement des langues étrangères conduit à une connaissance plus ou moins approfondie d'un deuxième système linguistique plutôt qu'à la maîtrise simultanée et équivalente de la langue maternelle et d'une deuxième langue. Peut-on remédier à cet état de fait? R. T., s'appuyant sur les données de la neurophysiologie et de la psychologie, nous apporte une réponse nettement affirmative.

La thèse qu'il développe ici mérite l'attention des pédagogues: dès l'âge de trois ans et jusqu'à huit, l'enfant est capable d'acquérir facilement une deuxième langue parallèlement à sa langue maternelle. Un enseignement commencé tôt et poursuivi tout au long de la scolarité assurerait un bilinguisme "acceptable", fort nécessaire aujourd'hui. Certes, au début (école maternelle ou première année scolaire), les méthodes utilisées devraient tenir compte des avantages naturels des enfants pour cette forme d'apprentissage:

1 Titone, Renzo (1972): *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*, Roma, Armando Armando.

plasticité mentale, goût du jeu, spontanéité et absence d'inhibitions, curiosité linguistique.

Les expériences d'éducation bilingue précoce tentées jusqu'ici et relatées par R. T se sont révélées positives. Malheureusement, deux obstacles majeurs en empêchent souvent la réussite totale: le manque de continuité en cours de scolarité et la formation insuffisante des instituteurs, tant au point de vue de la connaissance même de la langue qu'à celui des bases glottodidactiques indispensables.

Nous avons ces problèmes en Suisse² et il paraît difficile de les résoudre: comment demander à un instituteur, chargé d'enseigner toutes les matières du programme à ses élèves, de se spécialiser dans ce seul domaine? D'autre part, l'engagement de spécialistes itinérants semble être une solution peu satisfaisante, car, toujours selon R. T., la langue, pour être acquise réellement, devrait servir à la communication au cours d'autres activités de classe. Seul l'instituteur est en mesure d'assurer ce passage.

Certes, la situation est complexe, mais il est permis d'espérer. Le livre de R. T. apporte aux maîtres de langue, plus spécialement au niveau élémentaire, quantité d'idées et de conseils aussi intéressants que stimulants.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Françoise Redard

Arcaini, Enrico:

Principes de linguistique appliquée. Structure, fonction, transformation,
Paris, Payot, 1972, 302 p.¹

A l'image de la réalité à laquelle il se réfère, le titre de l'ouvrage est ambigu. Le terme *principe* évoque en effet une théorie rigoureuse; quant à l'aspect "appliqué" de la linguistique (essentiellement l'enseignement des langues), il suggère autant des indications méthodologiques utilisables immédiatement par le maître, dans la pratique quotidienne de sa profession, que des principes. Il en résulte que la linguistique appliquée doit se situer par rapport à deux pôles apparemment contradictoires: elle doit simultanément répondre à l'exigence de rigueur de la linguistique théorique, tout en

2 R. T. n'en fait pas mention, bien qu'il soit au courant de la situation de l'enseignement des langues dans un nombre impressionnant de pays du monde entier.

1 Traduit de l'italien par Elise Pedri et Claude Darmouni. Edition italienne: *Principi di linguistica applicata*, Bologne, Il Mulino, 1967.

satisfaisant les besoins très pragmatiques de l'enseignement. Les diverses tendances de la linguistique appliquée peuvent se définir en fonction de leur position respective par rapport à ces deux pôles.

L'ouvrage du professeur Arcaini se situe bien plus près du pôle "Linguistique théorique" que du pôle "pragmatique". La majorité des chapitres est consacrée à la présentation des grands thèmes de la linguistique théorique: fondements de l'analyse structurale (diachronie et synchronie, sémiologie, structure, phonétique et phonologie), méthodes de la grammaire, sémantique, lexicologie et stylistique, etc. Seules l'introduction et la dernière partie envisagent de façon prioritaire les questions de méthodologie. Il n'y a toutefois pas de changement fondamental d'orientation entre les considérations théoriques et pragmatiques: les premières conduisent naturellement aux secondes. Une phrase (parmi d'autres) illustre bien la nature de leurs relations; dans la présentation comparée des systèmes phonologiques du français et de l'italien, l'auteur déclare: "Nous mettrons en évidence les implications de caractère méthodologique et didactique toutes les fois que cela sera possible" (p. 221). Il y a donc continuité entre théorie et pragmatique, mais aussi subordination totale de celle-ci à celle-là. Cette situation, à mon avis, n'est pas une conséquence inévitable de l'état actuel de notre savoir, mais plutôt le résultat d'un choix fondamental à propos duquel il conviendrait d'ouvrir un débat.

Dans son étude des théories linguistiques, l'auteur met souvent l'accent sur des aspects importants quant à leurs conséquences possibles sur la pratique. Il s'agit d'ailleurs moins de points précis que d'une attitude générale. C'est ainsi que E. Arcaini insiste sur la fonction communicative du langage et ses dimensions sociales, lesquelles conduisent à une mise en question de la notion traditionnelle de norme. "Mais quand bien même nous réussirions à définir une norme standard (et ce sera un choix à faire), sans connotation particulière qui puisse l'ériger en modèle, il resterait toujours le problème de savoir comment elle se réalise, dans la communication écrite et orale" (p. 233). Et précisément à propos de la différence entre écrit et oral, l'auteur ne se contente pas d'énumérer une série de divergences structurales entre code écrit et code oral: il analyse les caractéristiques plus générales de la communication orale et met en relief les traits qui la distinguent du message écrit: rôle de l'interlocuteur, références à la situation, contraintes imposées par la nature du canal, etc. L'auteur anticipe donc les nombreux travaux actuels qui — après une longue période influencée trop profondément par une grammaire dont la clé de voûte était la phrase abstraite — prônent un enseignement centré sur la pratique de la communication.

Ce souci des conditions réelles de la communication, allié à un certain goût pour les principes théoriques rigoureux, constitue une des constantes de

l'ouvrage, et prévient les dangers inhérents à une vision par ailleurs assez éclectique de la linguistique. C'est peut-être dans ces traits-là que le spécialiste de linguistique appliquée trouvera son intérêt, dans la mesure où, d'une part, une théorie linguistique donnée, quelle qu'elle soit, ne peut guère lui apporter autre chose que des informations et des suggestions, et où, d'autre part, la pratique du discours concret constitue l'objectif suprême de l'enseignement actuel des langues étrangères.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Bernard Py

Corder, S. P.:

Introducing Applied Linguistics, Harmondsworth, Penguin Education, 1973, 392 p.

Allen, J. P. B & S. P. Corder:

The Edinburgh Course in Applied Linguistics, Londres, Oxford University Press. Vol. I: *Readings for Applied Linguistics*, 1973, 284 p. Vol. II: *Papers in Applied Linguistics*, 1975, 376 p. Vol. III: *Techniques in Applied Linguistics*, 1974, 366 p. Vol. IV: *Testing and Experimental Methods* (sous presse).

La linguistique appliquée est une discipline paradoxale: l'obstination qu'on y manifeste à tenter de justifier des pratiques pédagogiques avec l'aide de concepts empruntés aux théories linguistiques et psycholinguistiques n'y a d'égale trop souvent que l'indigence des connaissances théoriques et des réflexions sur les rapports entre théories et pratiques. Cette situation fâcheuse se reflétait parfaitement dans l'absence de manuel de linguistique appliquée tenant compte des recherches linguistiques de ces dix dernières années. La publication de l'Introduction de P. Corder, qui est président depuis six ans de l'Association internationale de linguistique appliquée, et du Cours de linguistique appliquée d'Edimbourg, qui a su donner une formation remarquable ces dix dernières années à de nombreuses volées de "linguistes appliqués" venus de tous les continents, vient heureusement combler cette lacune. Les cinq volumes publiés présentent pour la première fois un parcours complet et cohérent des domaines de la linguistique appliquée, des réflexions sur l'apport des théories linguistiques, psycholinguistiques et sociolinguistiques à l'organisation d'un cours de langue et à l'élaboration de tests.

L'Introduction de P. Corder développe un panorama général, mais structuré, des domaines de la linguistique appliquée, selon le modèle esquissé dans

l'article du BULLETIN CILA 16 (6–28). Les quatre premiers chapitres rappellent les propriétés fondamentales du langage, en insistant à juste titre sur la diversité des variétés d'une langue et de leurs fonctions dans la communication. Les chapitres 5 à 8 développent une réflexion, qui nous paraît fondamentale, sur les relations entre les recherches macrolinguistiques (incluant l'étude du système, de l'emploi et de l'acquisition de la langue) et les besoins pédagogiques, et esquissent une théorie de l'application à trois niveaux: description, sélection et organisation de la matière à apprendre. Les derniers chapitres traitent des techniques utilisées à ces différents niveaux (en particulier l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs) ainsi que dans l'évaluation de la matière à enseigner.

Le Cours de linguistique appliquée d'Edimbourg, qui est indépendant de l'Introduction, en constitue un complément très précieux. Le premier volume est un recueil de textes théoriques de référence répartis en sept chapitres: différentes conceptions du langage (Paul, Saussure, Firth, Skinner, Chomsky), fonctions du langage (Abercrombie, Austin, Jakobson, Halliday), variétés de langues (Crystal & Davy, Ferguson & Gumperz), la langue comme système symbolique (Whorf, Fishman, Carroll), la linguistique comme étude du langage (Allen, Lyons, Yngve), la linguistique comme science (Joos, Bloomfield, Hockett, Hjelmslev, Halliday, Chomsky, Katz) et linguistique et enseignement des langues (Chomsky, Halliday, Mackey, Rosenbaum, Saporta, Corder). Ces textes, qui visent à assurer les fondements théoriques, le font sans dogmatisme grâce à un choix très éclectique. Le volume deux reprend et développe les réflexions commencées par P. Corder sur les relations entre la pédagogie des langues et les théories grammaticales (Allen et Widdowson), phonologiques (Brown), sémantiques (van Buren), sociolinguistiques (Criper et Widdowson) et psycholinguistiques (Ingram et Clark). Tous les chapitres sont d'un haut niveau et l'ensemble constitue un excellent bilan des apports les plus récents des recherches macrolinguistiques à la pédagogie. Le troisième volume, plus pratique, illustre ces apports en décrivant les techniques qu'ils ont inspirées; sont abordés les problèmes de l'élaboration de cours (Howatt, Allen) et de matériel pour le laboratoire de langues (Howatt & Dakin), le rôle des matériaux audio-visuels (Wright), les techniques de l'analyse des erreurs (Corder), de l'analyse contrastive (van Buren), de l'enseignement programmé (Howatt), des tests (Ingram), l'enseignement de la prononciation (Brown), de la lecture et de la rédaction (Davies et Widdowson), et un domaine encore trop méconnu des pédagogues: l'analyse stylistique (Widdowson). Des exercices pratiques complètent heureusement chaque chapitre.

Nous n'avons pas encore pu lire le dernier volume, qui sera consacré à l'expérimentation et à l'évaluation, bouclant ainsi le parcours de la théorie à la pratique, mais le Cours apparaît dès maintenant, avec l'ouvrage de

P. Corder, comme un instrument remarquable de référence et de formation pour notre discipline.

Institut de linguistique
Université
CH 2000 Neuchâtel

E. Roulet

Porcher, Louis:

L'école parallèle, Paris, Librairie Larousse, collection Enseignement et Pédagogie, 1974, 134 p.

"L'école parallèle est constituée par l'ensemble des circuits grâce auxquels parviennent aux élèves (comme aux autres), en dehors de l'école, des informations, des connaissances, une certaine formation culturelle, dans les domaines les plus variés.

Ses instruments sont ceux de la communication de masse, c'est-à-dire les mass media: il faut citer, essentiellement, la presse, la bande dessinée, la radio, le cinéma et surtout la télévision.

Ces nouveaux canaux d'éducation, que les enseignants ne contrôlent pas, sont fréquentés massivement par les élèves." (p. 3) Le livre de L. P., très dense et qui a recours à de nombreuses citations d'auteurs tels que Cazeneuve, Tardy, MacLuhan, Gilson, Piaget, etc., se présente, d'une part, comme un constat (les chapitres III "Deux ou trois chiffres qu'on oublie trop souvent" et IV "Les élèves vont à l'école parallèle" donnent les résultats de plusieurs statistiques et enquêtes sur la fréquentation de la radio, du cinéma, de la télévision) et, d'autre part, comme une réflexion sur l'influence qu'ont les mass media dans les domaines culturel et éducatif. En ce qui concerne le premier domaine, L. P. oppose et semble privilégier, bien que sa position, à cause des références à des auteurs aux thèses différentes, ne soit pas toujours très claire, une culture qui serait la vraie et l'authentique et qu'on acquiert en fréquentant les salles de concert, de théâtre, les musées, à une autre culture, celle de masse, qui ne serait que la représentation de la première et qui est transmise par le disque, la radio, la télévision. Cette opposition me paraît pour le moins discutable. En effet, peut-on parler de culture différente, lorsqu'on assiste à l'interprétation d'une symphonie de Mozart par un orchestre dans une salle de concert, et lorsqu'on écoute la même symphonie enregistrée sur disque par le même orchestre. Certes, il y a une différence, mais elle se trouve plutôt dans l'acte culturel, et à ce moment chaque acte est différent (lire "Phèdre", regarder et écouter sa mise en scène le 1er janvier 1677, ou en 1946 par Barrault, ou en 1975 par Vitez, regarder "Citizen

Kane" en 1948 dans une salle de ciné-club, ou en 1975 à la télévision, etc.) que dans la notion même de culture. Mais ce n'est pas le lieu, ici, d'ouvrir un débat sur la culture (Moles, dans sa "Sociodynamique de la culture", relevait 250 définitions différentes du terme) et on peut regretter que L. P. n'ait pas suivi le conseil qu'il donne "que, pour porter un jugement sur la valeur culturelle des messages diffusés par la communication de masse, les enseignants devraient, auparavant, définir précisément et opératoirement ce qu'ils entendent par "culture" et, surtout, s'agissant de l'école, par "acculturation". (p. 81)

Quant au domaine éducatif, L. P. constate avec d'autres auteurs la crainte des enseignants d'être dépossédés, par les moyens de communication de masse, de leur monopole de "reproduction", selon le terme lancé par Bourdieu et Passeron, et leurs réticences et difficultés à s'adapter et à innover. Pour faire face à ces dernières, il propose "d'élaborer une didactique, c'est-à-dire de mettre en place, théoriquement, une organisation conceptuelle tenant compte de tous les paramètres de l'acte éducatif, et susceptible de générer un processus éducatif véritablement réglé." (p. 113). Une des tâches de cette pédagogie rationnelle serait d'enseigner aux élèves la "compétence iconique" afin de leur apprendre à communiquer avec les images comme ils le font avec le langage.

On ne peut évidemment que souhaiter la pratique d'un tel enseignement, mais selon l'attitude qu'on a vis-à-vis de l'école d'aujourd'hui et de demain, on peut être quelque peu gêné par la volonté qu'exprime le livre de L. P. de récupérer à tout prix les mass media pour des besoins éducatifs. Que notre monde serait ennuyeux et monotone si sa "culture" et les moyens de la communiquer étaient "contrôlés" uniquement par des pédagogues!

Evoles 53
CH 2000 Neuchâtel

René Richterich

Maas, Utz:

Argumente für die Emanzipation von Sprachstudium und Sprachunterricht. Frankfurt am Main, Athenäum Fischer Taschenbücher, 1974, 205 S.

Für das Fach Muttersprache gilt im allgemeinen ein dreiphasiges Curriculum: Auf der Unter- und Mittelstufe Grammatik, oben Literatur, wobei die Phasen ineinander übergehen. Der Grammatikunterricht folgt entweder traditionell gehaltenen Lehrbüchern oder neueren linguistischen Modellen. Der traditionelle Grammatikunterricht verwendet sowohl schulmässig aufge-

baute als auch reine Kompendienwerke ohne jeglichen pädagogischen Charakter.

Letzteres ist z.B. der Fall, wenn im deutschsprachigen Bereich der Schüler ohne Präparation seine Kompetenz anhand von Heuer, *Richtiges Deutsch. Eine Sprachschule für jedermann* (¹²1973, Zürich) erweitern soll. Die bekannteste traditionelle Schulgrammatik für Deutsch als Muttersprache, *Die Deutsche Spracheroziehung* von Rahn-Pfleiderer, will gleichzeitig Ausdrucksfähigkeit und Kenntnis der Grammatik fördern, stellt aber einleitend fest: "Du brauchst Grammatik nicht, um zu sprechen und zu schreiben. Du brauchst sie aber, wenn du Sprachen lernen willst."

Die französische traditionelle Grammatik ist auf ein bestimmtes Ziel aufgebaut: Die zahlreichen, zur Verfügung stehenden Werke vermitteln in entsprechenden Übungen das Rüstzeug für die sog. logische Analyse der Sätze, man vgl.

- Buénard, A. et V. Chamorand (1967): *Pour le français pour le latin et les langues étudions l'analyse*, Grenoble, Didier et Richard.
Couissin, P. et A. Baulier (1969): *L'analyse logique en 15 leçons*, Paris, Belin.
Dubois, Jean et Guy Jouannon (1956): *Grammaire et exercices de français de la 6^e à la 3^e*, Paris, Larousse.
Grevisse, Maurice (⁶1961): *Cours d'analyse grammaticale*, Gembloux, Duculot.
Hamon, A. (1964): *Grammaire française cycle d'observation*, Paris, Hachette.
Lagane, R. et R. Felzine (1960): *Manuel d'analyse grammaticale et logique*, Paris, Belin.
Rougerie, A. (1966): *Grammaire française et exercices*, Paris, Dunod.
Souché, A. et J. Grunenwald (1966): *Grammaire française et exercices*, Paris, Dunod. Nathan.

Die traditionelle italienische muttersprachliche Grammatik legt Wert auf die Erfassung der stilistischen Qualitäten, vgl.

- Bacci, M. A. (1968): *Dolce lingua*, Milano, Aristeia.
Cipolla, F. e L. La Fata (1970): *Le meraviglie della parola* Roma, Cremonese.
Del Nero, A. e C. Jazzone (1967) *A spron battuto*, Roma, Signorelli.
Lovati, S. e S. Varesi (1967): *Leggo Imparo*, Palermo, Palumbo.
Monti, L. (1965): *Grammatica e vita*, Torino, Loescher.
Panozzo, U. (1966): *Il nostro discorso*, Firenze, Le Monnier.
Sambucar, C. A. (1967): *I segreti della parola*, Firenze, La Nuova Italia.
Tritto, F. (1966): *Gioia di esprimersi*, Padova, Radar.
Villa, D. (1966): *Esprimersi*, Bergamo, Janus.

Neben der traditionellen Konzeption haben neuere Modelle in den muttersprachlichen Unterricht Eingang gefunden, in Deutschland die Dependenz- und Valenzgrammatik nach Glinz, Erben, Grebe, Brinkmann. Sie ist realisiert in

- Arnold, August und Hans Glinz, (⁷1970): *Deutscher Sprachspiegel. Sprachgestaltung und Sprachbetrachtung*, Düsseldorf, Schwann.

Beilhardt, K. u.a. (1970ff.): *Sprachbuch*, Stuttgart, Klett.
Hebel, F. Hrsg. (1970ff.): *Lesen Darstellen Begreifen*, Frankfurt, Hirschgraben.
Hirschenauer-Thiersch, (1967ff.): *Wege zum Verstehen und Gestalten der Muttersprache*, Bde. 1–9, München, Oldenbourg.

In Frankreich wird die logisierende Tradition vom Strukturalismus abgelöst, wobei sowohl systematische als auch distributionalistische Modelle vertreten sind, vgl.

Genouvrier, E. et Cl. Gruwez, (1972): *Grammaire nouvelle pour le C.E.1.*, Paris, Larousse.
Id. et ead. (1972): *Français et exercices structuraux au C.E.1.*, Paris, Larousse.
Id. et ead. (1973): *Grammaire nouvelle pour le Cours moyen 1*, Paris, Larousse.
Lafarge, Alain (1970ss.): *Vers une grammaire nouvelle. Cycle d'orientation*, Paris, Hatier.

Ihren Eklektizismus formulieren Genouvrier et Gruwez wie folgt:

“Nous emprunterons donc aussi bien aux théories distributionnelles que génératives et transformationnelles, celles-ci étant d’ailleurs le prolongement de celles-là; pour tout dire, nous n’utiliserons que les acquis les plus indiscutables de la linguistique contemporaine.” Eine besondere Art der Dependenzgrammatik wendet

Zemb, J.-M. (1964): *Construire la grammaire*, Paris, O.C.D.L.

an.

Die neuen muttersprachlichen Grammatiken in Italien haben soeben den klassischen systematisch-funktionalistischen Strukturalismus eingeführt:

Marchese, Angelo e Attilio Sartori (1970): *Il segno il senso. Grammatica moderna della lingua italiana. ad uso delle scuole medie superiori*, Milano, Principato.
Altieri Biagi, Maria Luisa e Luigi Heilmann (1973): *La lingua italiana. Segni, funzioni, strutture, per il biennio delle scuole medie superiori*, Milano, Mursia.

In dieser Phase der Modernisierung des muttersprachlichen Grammatikunterrichts vertreten die einzelnen Richtungen das Ziel, den Schülern das System ihrer Muttersprache nach einem neuartigen Modell anstelle des traditionellen zu vermitteln. Erkenntnis eines Systems oder Analyse der Muttersprache nach einem Modell läuft auf Darstellung und Bewusstmachung der muttersprachlichen Kompetenz hinaus. Der Muttersprache liegt nach diesen Auffassungen ein einziges grammatisches System zugrunde, dem alle Varietäten untergeordnet sein sollen. Die heutige Soziolinguistik hat die Unhaltbarkeit dieser These aufgezeigt.

Ausrichtung auf ein Overall-System bzw. eine Overall-Kompetenz, Vernachlässigung der Performanz und der psycho- und soziologischen Komponenten der Sprache, das sind die allgemeinen Merkmale der Erneuerungsphase der muttersprachlichen Grammatik.

In diese Situation greift das vorliegende Buch von Maas, das Vorträge des Autors von 1973 zusammenstellt, ein. Maas kritisiert die Erneuerungsphase des muttersprachlichen Unterrichts aufgrund der soziologisch ausgerichteten Sprachkonzeption der Berliner Linguistik. Die Berliner Gruppe, zu der Wunderlich, Hager, Haberland, Paris u.a. gehören, sieht das Ziel der Sprachbeschreibung nicht in der Darlegung des immanenten oder universalen Systems einer Sprache, sondern in der Aufdeckung der sozialen Bezüge der Performanz. Es handelt sich um eine besondere Soziolinguistik, die als gesellschaftlich-politische Pragmalinguistik bezeichnet werden dürfte. "Aufgabe der Sprachwissenschaft ist es, die Strukturen der Sprache, *die sprachlichen Kategorien, als Leistungen der gesellschaftlichen Arbeit aufzuweisen*" (S. 11). Eine Sprachtheorie ist "eine *Theorie des sprachlichen Handelns*, die Sprache aus gesellschaftlichen Handlungszusammenhängen heraus zu begreifen versucht (S. 12). Die Bedingungen des sprachlichen Handelns sind Produkt des gesellschaftlichen Verkehrs – wie sie seine Bedingungen sind" (S. 145). Man kann nicht *die* Sprache rekonstruieren, d.h. darstellen, sondern nur jeweils vorhandene gesellschaftliche Bedingungsschemata. In jedem bestimmten historischen Moment reproduziert Sprache, oder genauer, Sprechen, die jeweils gültige Gesellschaftsform. Maas folgt hier implizit der marxistischen Abbildtheorie der Sprache, ohne aber dem Leser die notwendige Information darüber zu bieten. Als Maas'sche Konzeption scheint sich zu ergeben, dass Sprache, d.h. Kompetenz, Abbild der gesellschaftlichen Wirklichkeit und Sprechen, d.h. Performanz, gesellschaftliches Handeln sind.

Da wir heute nach Maas in einer Gesellschaftsform leben, "die durch die Ausbeutung des Menschen durch den Menschen bestimmt ist" (S. 145), kann diese Herrschaft nur durch das Bewusstmachen der Handlungsbedingungen aufgehoben werden. Ziel des muttersprachlichen Unterrichts ist also nicht die Bewusstmachung linguistischer Systeme, sondern Bewusstmachung der Handlungszusammenhänge, der Widersprüche im Sprachgebrauch der herrschenden Klasse, der Abbau von Vorurteilen, die Bildung von eigenen Urteilen, die Herauslösung des Menschen aus den sozio-ökonomischen Zwängen, kurz emanzipativer Sprachunterricht. Der grössere Teil des vorliegenden Buches ist der Darlegung und Illustration dieses Standpunktes gewidmet.

Wenn von der spezifischen Weltanschauung abstrahiert wird, bleibt als pädagogische Stellungnahme die Insistenz auf der Performanz gegenüber der Kompetenz, des Sprachgebrauchs gegenüber dem Sprachsystem. Freier, kreativer Sprachgebrauch setzt aber ein ausgebildetes, entwickeltes System voraus. Dieses zu vermitteln ist Aufgabe der Schule. Wenn Maas auch mit Recht den gegenwärtigen Grammatikunterricht und dessen deskriptive Zielsetzung angreift, liegt m.E. die Lösung nicht im reinen Performanzunterricht, sondern in besseren, der Schule zu bietenden Sprachmodellen. Ziel des

muttersprachlichen Unterrichts sollte im gleichen Masse die Vergrößerung und Bewusstwerdung der Kompetenz sowie die Förderung der Performanz in einem psychologische und soziologische Aspekte umfassenden Modell sein.

Einverstanden mit der emanzipativen Funktion des Sprachunterrichts – aber Emanzipation wozu? Etwa zur "Solidarität in der Dorfgemeinschaft", an die Maas noch zu glauben scheint (S. 67)? Retour à la nature? Für verspätete Romantiklinguisten empfehle ich einige Jahre linguistischer Feldarbeit in einem Dorf.

Sprachlabor Universität Zürich
Rämistrasse 74
CH 8001 Zürich

Theodor Ebnetter

von Mandach, André:

Errichtung + Einsatz des multimedialen Sprachlabors, Anleitung zur Wahl der richtigen Konzeption – Wegweiser bei der Einrichtung – Bibliographie, Bern, Pami, 1974, 168 S.

Auf den ersten Blick besticht das Buch durch Bibliographien, Schlagwortregister, zahlreiche Fotos und graphische Darstellungen. Doch der zweite Blick enttäuscht: von Mandach, einer der beiden Erfinder des Lehrer/Schüler-Spur-Verfahrens (Cambridge, Mass., 1951), gibt zwar eine Übersicht über Audio-, visuelle sowie audiovisuelle Hilfsmittel und bietet verschiedene didaktische und unterrichtstechnologische Abrisse, doch dem durch Haupt- und Untertitel gesetzten Ziel wird er nicht gerecht. Einerseits wird das "multimediale Sprachlabor" weder technisch noch methodisch umrissen (Apparate, wie die verschiedenen Projektoren und Videorecorder, Arbeitsweisen wie der Programmierter Unterricht und Einrichtungen wie die Mediathek werden zwar nacheinander beschrieben, sind jedoch nicht einmal auf dem Papier mit dem Sprachlabor integriert). Und andererseits kommen die methodischen Aspekte des Sprachlabor-Einsatzes neben all den technischen Beschreibungen, Vergleichen usw. viel zu kurz. Wer über eine gewisse Erfahrung verfügt, mag über einen solchen Abriss froh sein, wenn er auch auf manches verzichten könnte (z.B. den Abdruck älterer Berichte), denjenigen aber, der eine Sprachlernanlage erst plant, muss die Fülle der allzu kurzen, nicht miteinander verbundenen und oft thesenhaft formulierten Punkte verwirren. Gerade wegen der vielen Einzelheiten wird nichts fassbar; so bleiben die Sprachlaborprogramme etwas Schemenhaftes, Widersprüchliches, und den Zusammenklang all der vorgestellten Apparate muss sich der Leser selbst vorzustellen suchen. Und dabei wäre ein Handbuch, welches das

"Ineinandergreifen der rein technischen, der pädagogischen und methodologischen Aspekte der Sprachlehranlage und ihrer Komponenten" (S. 13) abgewogen und sinnvoll behandelt, so erwünscht . . .

Kantonsschule
CH 4500 Solothurn

Hans Weber

Mauffrey, A., D. Leeman, F. Marchand:

Comment apprendre l'orthographe?, Paris, Larousse, 1973, 3 livrets de 60 à 62 p. chacun.

Cette nouvelle collection, dirigé par J. Dubois et R. Lagane, "comporte 4 séries, chacune répartie en 3 livrets, correspondant à 3 niveaux progressifs . . .". Chaque série traite un thème particulier, soit la grammaire, le vocabulaire, la rédaction et enfin l'orthographe qui nous intéresse ici.

Le premier des trois livrets proposés est consacré à la transcription phonétique, aux rapports entre l'oral et l'écrit, à quelques particularités orthographiques, aux règles et à la formation des noms, des adjectifs, des verbes, etc. Le deuxième livret traite des marques (genre et nombre) en rapport avec la phrase, les déterminants, le nom et l'adjectif. Un troisième livret enfin est entièrement consacré au verbe, à son accord avec le sujet et aux participes. Quatorze exercices-tests servent de conclusion à cette série.

Les auteurs ont voulu présenter la matière en suivant un ordre syntaxique, sans séparer orthographe d'usage et orthographe grammaticale. Aux principes didactiques traditionnels ils opposent "une autre méthode" dont l'aspect le plus caractéristique est sans doute le recours systématique à l'alphabet phonétique. Cette innovation pédagogique vise à mettre en évidence la constitution de l'oral par rapport à l'écrit. Elle n'est pas considérée comme un but mais comme un moyen, car "l'enfant dominé par sa langue est angoissé; il faut lui donner les moyens de dominer son angoisse en l'aidant à comprendre, en lui donnant la possibilité de se sortir de situations difficiles, même si sa mémoire lui fait défaut. [. . .] On pourrait croire que l'alphabet phonétique va accroître cette anxiété. En fait, il permet à cette angoisse, jusque-là latente, de devenir consciente, et par là même d'être dominée" (Introduction, p. 3).

Une douzaine de pages servent à présenter la "nouvelle forme d'écriture", pages au demeurant intéressantes: la langue parlée y est réellement prise en considération à travers des exemples ouvrant sur la notion de "niveaux de langue". Les exercices d'entraînement à l'acquisition de l'alphabet phonétique contribuent à mettre en évidence les caractères spécifiques de l'oral, les lois phonologiques essentielles et surtout, d'un point de vue pratique, la

nature des problèmes que pose le passage à l'écrit. Cet aspect sera d'ailleurs repris dans les exercices-tests, au terme du troisième livret, avec les formes de la langue à différentes époques de son histoire.

Malheureusement, cette présentation constitue l'unique partie réellement intéressante de l'ensemble. Il faut en effet regretter que les motivations des auteurs contribuent à fixer le mythe de "l'angoisse" née d'une prétendue domination de la langue à l'égard de l'enfant. Cette position traduit un défaut d'objectivité d'autant plus surprenant que les recherches dans ce domaine ont mis en évidence les caractères de spécificité et d'autonomie du système linguistique des enfants; celui-ci fonctionne parfaitement selon des lois certes transitoires mais naturellement élaborées dans le milieu social, voire inventées spontanément. C'est au contraire le dogmatisme scolaire et une définition souvent indéfendable des conceptions et des objectifs en matière de langue maternelle qui provoquent des blocages aussi nombreux que difficiles à récupérer. Le fait que, selon les auteurs, "tout peut être repris efficacement sur des bases neuves" (ibid.) équivaut donc à la reconnaissance implicite d'une situation négative qu'on a tout bonnement créée pour l'accepter ensuite comme une sorte de fatalité. A cet égard, les livrets d'orthographe ne sortent pas du rang; ils complètent, sous une forme peut-être un peu plus originale, la liste déjà impressionnante des ouvrages pour maîtres et élèves en perdition.

L'ensemble, en outre, ne concerne aucun degré particulier. Le texte, tantôt descriptif, tantôt normatif restitue à peu près complètement l'imposante collection des difficultés et des couples règle-exception. L'enseignant doit donc considérer des aspects extrêmement divers sans autre secours que son aptitude à établir des plans d'activités adaptés aux possibilités de sa classe. A cet égard, la notion de "niveau" est équivoque dans la mesure où les auteurs considèrent chaque livret comme une étape dans la progression qu'ils ont envisagée. Ainsi, par exemple, le chapitre 4 du troisième niveau (l'accord du verbe avec le sujet) est nettement moins ardu que la partie consacrée aux familles de mots dans le premier livret ou aux homonymes (ses, ces, s'est, c'est, sait) et à "même" et "tout" dans le deuxième. Il semble donc que "l'ordre syntaxique" retenu par les auteurs constitue un critère indépendant des stades de développement de l'enfant et qu'en matière d'apprentissage de l'orthographe un tel critère est incapable de répondre à la question fondamentale "Que faut-il enseigner, à quel moment et comment? ".

Il faut enfin dénoncer les trop nombreuses erreurs qui parsèment l'ouvrage et en rendent la lecture irritante. Tout d'abord, la relation son—graphie est rendue de manière incohérente, ce qui est fort gênant quand elle est donnée comme la base de toutes les démarches qui suivent. C'est ainsi qu'on peut relever de nombreuses erreurs dans les seules pages 4 et 5 du premier livret (celles qui exemplifient les relations entre les signes phonétiques et leur réali-

sation orthographique pour un mot donné). Il semble que la traditionnelle confusion entre sons et lettres soit ici responsable de cette situation. Le premier exemple proposé (p. 4) veut en effet montrer que "... dans le mot *lait*, seule la lettre *l* correspond au son "/"; *a* et *i* ensemble correspondent à un seul "è", et *t* ne s'entend pas". Remarquons donc que tout comme *t*, ni *a*, ni *i* ne s'entendent, aucun de ces signes n'ayant individuellement de fonction spécifique. C'est en fait le groupe graphique *ait* qui est globalement réalisé en [ɛ]. Si, parmi les exemples fournis, les sons [z], [ɛ], [ā], etc., sont notés correctement SE dans caSE, AIS dans j'irAIS ou ENT dans IENT, ce n'est plus le cas pour le son [i] dans Ilt (au lieu de IIT), pour [ϕ] dans nOEUD (au lieu de nOEUD) ou encore pour [ʒ] dans rouGe (au lieu de rouGE). Une même situation phonétique sera ailleurs source de contradiction avec "mangeA" en face de "vengEANce. Plus loin encore, les semi-voyelles sont définies comme "des sons [...] qui précèdent d'autres voyelles"; ainsi "fouet, fuite, etc.", mais alors pourquoi "ail"? Sur un autre plan, c'est un fléchage malheureux qui relie "acide" à "criminaliser" plutôt qu'à "acidifier" (ex. 8, p. 54).

Le deuxième livret introduit des représentations arborescentes qui sont également une source de confusion. D'abord (p. 7), le syntagme prépositionnel "dans le jardin" (les enfants jouent dans le jardin) est rattaché au noeud GV plutôt qu'à P. Plus loin (p. 44), c'est un même "arbre" qui sert à rendre compte des deux structures syntaxiques différentes: "Tous ces enfants sont petits" et "Ces enfants sont tous petits". Quant au troisième livret (consacré au verbe), il serait souhaitable que la cohérence entre les "Tableaux des conjugaisons irrégulières" et les exercices puisse être entièrement assurée; les premiers donnent bien la forme "je résous", mais on trouvera dans les seconds "je résouds", les auteurs tombant eux-mêmes dans ce piège classique (p. 11).

Il est regrettable, en conclusion, de devoir constater une fois de plus que la caution d'éminents linguistes ne constitue pas forcément une garantie quant au sérieux et à la précision des publications à vocation pédagogique. Si certaines erreurs sont de peu d'importance — le lecteur rectifiant de lui-même —, d'autres, en revanche, sont inadmissibles et relèvent de l'abus de confiance. En fait, c'est tout le problème de la relation entre la théorie et la pratique qui est posé: les conditions qui garantiraient une collaboration efficace entre spécialistes et enseignants n'ont jamais été envisagées sous un angle institutionnel, ni même réellement définies. Les tentatives d'application à la pédagogie de certains aspects de la linguistique relèvent plus de la bonne volonté des uns ou des autres que d'une conscience claire de l'importance de la question et par conséquent des moyens à mettre en oeuvre pour y répondre. En attendant, la publication d'ouvrages pédagogiques boiteux ne contribue qu'à maintenir les praticiens non initiés dans une sorte de

sous-développement dont les victimes principales sont, en fin de compte, les élèves eux-mêmes.

Ecole normale cantonale
CH-2000 Neuchâtel

Ch. Muller

J. Barnier, E. Delage, R.-F. Niemann:

Les mots allemands. Deutsch/Französisch nach Sachgruppen, Paris, Hachette, 1974, 335 p.

Une nouvelle édition des "*mots allemands*" vient de voir le jour chez Hachette. Depuis 1939, ce sont une douzaine d'éditions qui se sont déjà succédé. Il convient donc en premier lieu de louer l'extraordinaire vitalité de ce manuel, qui a su opposer à l'usure du temps un effort d'adaptation remarquable. En effet, une large place a été faite aux réalités nouvelles, puisqu'on trouve des notions comme *la taxe à la valeur ajoutée*, *le soldat de l'armée populaire*, *l'enseignement audio-visuel* avec ses instruments techniques, *le magnétoscope à cassette* et *la flèche lumineuse*. A vrai dire, l'effort de mise à jour a été inégalement poussé selon les chapitres. C'est ainsi que dans le domaine du ski, on en est resté au *stem* et au *christiana* (p. 182), techniques pourtant dépassées depuis belle lurette par la godille. Mais dans l'ensemble, le lexique reflète assez bien l'évolution qui s'est manifestée dans les domaines scientifique, culturel, économique, politique . . .

Le mode de présentation du lexique est demeuré immuable. Les auteurs sont restés fidèles au principe de classement par centre d'intérêt, qui groupe le lexique en 20 chapitres: *les nombres, les poids, les mesures, le temps, l'enseignement, l'homme, la nourriture, les repas, les vêtements, la famille et la maison* . . . Chaque chapitre est à son tour subdivisé en un certain nombre de sections qui présentent le vocabulaire en listes bilingues de substantifs, d'adjectifs, de verbes et de locutions. A la fin de l'ouvrage, on trouve en outre une liste d'abréviations et de sigles, ainsi que des *adresses utiles* aux étudiants, désireux d'élargir leur information culturelle.

Le présentation typographique est agréable et bien aérée. Il reste un nombre assez considérable de coquilles: une trentaine sont recensées sur une feuille annexée au manuel; cette liste n'est toutefois pas exhaustive (p. 166, il faut lire *Vorfahrtstrasse*; p. 323, *Gesellschaft mit beschränkter Haftung*.).

La conception théorique de base de l'ouvrage offre bien davantage matière à discussion.

En premier lieu, il faut déplorer que les auteurs aient été si avares de renseignements sur leurs intentions pédagogiques et sur les principes qui ont guidé leur choix. Des questions fondamentales demeurent hélas sans réponses:

Combien de mots ont été recensés?

Dans quelle mesure a-t-on tenu compte des listes de fréquence?

Quels critères de sélection sont intervenus dans le choix?

Quel public — avec quelles connaissances préalables — est visé?

Le classement du lexique par centres d'intérêt présente des avantages évidents: il permet d'enrichir efficacement les moyens d'expression utiles à tel ou tel secteur de la communication; la mémorisation se trouve facilitée par les relations qui se tissent entre les vocables d'un même chapitre. Ce mode de présentation a en revanche l'inconvénient de masquer la polysémie des mots, dont les différentes variantes sont disséminées au fil des chapitres. C'est ainsi que le mot *Balken* apparaît d'abord dans le chapitre consacré aux poids et mesures (p. 11) avec la signification de *fléau*, puis dans le chapitre sur la maison (p. 84) dans sa signification de *poutre*. En raison de cette dispersion, l'étudiant ne parvient que difficilement à faire la somme des significations attachées à tel ou tel mot. Un autre inconvénient — moins grave, à vrai dire — provient du fait que les mêmes mots reviennent dans plusieurs sections avec les mêmes acceptions; c'est le cas par exemple de *Laut (son)* qu'on retrouve aux pages 32 et 209. Il est vrai que, si l'on avait cherché à éviter ces répétitions, on aurait du même coup augmenté le facteur d'arbitraire dans le classement. C'est la raison pour laquelle il aurait été souhaitable de compléter les centres d'intérêt par un classement alphabétique, ce qui aurait de plus facilité la consultation de l'ouvrage.

L'apprentissage du vocabulaire d'après les listes bilingues a été maintes fois remis en question. Les détracteurs n'ont cependant pas réussi jusqu'à présent à proposer un autre mode d'apprentissage plus efficace. La discussion théorique n'a pas été stérile pour autant. Elle a fait apparaître en particulier qu'il ne suffit pas de connaître les correspondances lexicales entre la langue maternelle et la langue cible, mais qu'il est indispensable de maîtriser les règles qui assurent le fonctionnement des éléments lexicaux dans le discours. Or, ces règles ne se limitent pas aux lois générales de la morpho-syntaxe. Il y a, au niveau lexical, un certain nombre de particularités, variables d'une langue à l'autre, qu'il est indispensable de connaître:

1. les restrictions sémantiques: (*hindern* ne peut être employé qu'avec un objet animé; *verhindern* avec un objet inanimé);
2. les restrictions syntaxiques: (*ändern* est nécessairement transitif; *sprechen* n'admet pas la transformation passive de *Man kann den Direktor nicht sprechen*).

Pour une insertion fonctionnelle du lexique dans le discours, il est en outre utile de connaître:

1. le niveau de langue;
2. les particularités régionales (*Fasching* et *Karneval* (p. 187) ne sont pas synonymes);
3. l'environnement lexical (*salzen* (p. 64) et *einsalzen* (p. 187) dans l'acception de *saler* ne peuvent pas être introduits dans n'importe quel contexte).

Un recueil de vocabulaire à usage pédagogique devrait fournir ces indications partout où, sur la base d'une analyse contrastive, elles s'avèrent nécessaires. Or, le "*Barnier et Delage*" n'accorde que peu d'importance à ces faits.

Il en résulte qu'il ne favorise que faiblement l'épanouissement de l'expression et qu'il apparaît plutôt comme un instrument au service du bourrage de crâne.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH-2000 Neuchâtel

Gérard Merkt

Hornby, A. S.:

Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, Londres, Oxford University Press, 1974.

Dans les premiers mois de 1974, Oxford University Press a sorti le dictionnaire *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, de A. S. Hornby, assisté de A. P. Cowie et J. Windsor Lewis. Il s'agit en fait de la troisième édition d'un dictionnaire publié pour la première fois en 1948 sous le titre *A Learner's Dictionary of Current English*, de A. S. Hornby, E. V. Gatenby et H. Wakefield, puis en 1963 sous le titre *The Advanced Learner's Dictionary of Current English*, instrument de travail qui rend depuis des années de très grands services dans l'apprentissage de l'anglais.

Les principaux atouts de ce dictionnaire résident dans le caractère pratique du vocabulaire présenté (anglais courant), la simplicité des définitions, l'indication pour chaque nom, voire chaque acception, de la possibilité de l'utiliser comme nom "comptable" ou "non-comptable" (countable $\neq$ uncountable) et le système de schémas verbaux (verb patterns), qui donne pour chaque verbe les diverses constructions dans lesquelles il peut entrer (par ex.: verbe + C. D., verbe + attribut, verbe + C. D. + infinitif, etc.).

Pour cette troisième édition, l'ouvrage a été considérablement remanié. L'introduction (p. I–XXVII) renseigne en détail sur les modifications

apportées au format et à l'illustration, ainsi que sur l'apport de nouveaux mots et expressions idiomatiques et sur le renouvellement du système de transcription phonétique, de la disposition des verbes à particules (phrasal verbs) — si nombreux dans le vocabulaire anglais — et du système de schémas verbaux (verb patterns). C'est sur ce dernier remaniement, celui du système de schémas verbaux, que je voudrais m'étendre plus longuement.

On trouve dans l'introduction une liste des schémas verbaux (verb patterns), numérotés de 1 à 25. C'est à cette liste que se réfèrent les entrées des verbes dans le corps du dictionnaire pour donner les constructions possibles de chaque verbe ("to cheat", par exemple, est VP 6A, 2A, 2C et 14). C'est une manière commode d'apporter sous forme brève des renseignements d'ordre syntaxique.

Le système utilisé dans la deuxième édition comportait 35 schémas. Le nouveau système en compte 51. L'ordre en a également été modifié: les constructions intransitives précèdent les constructions transitives et, à quelques exceptions près, les constructions sont présentées dans un ordre de complexité croissante. On peut regretter que la belle symétrie entre verbes simples et verbes à particule, à laquelle on doit la richesse et l'économie de la langue, n'apparaisse malheureusement pas¹.

La valeur d'un tel système dépend de la qualité de l'analyse syntaxique qui le sous-tend. On a affaire ici à une analyse traditionnelle, teintée de structuralisme. Les contours n'en apparaissent pas toujours très clairement et nous attendons impatiemment la parution de la nouvelle édition du *Guide to Patterns and Usage in English* auquel se réfère l'introduction². On voit mal, en

1 Alors que les verbes prépositionnels se voient attribuer un schéma (VP 3A), les verbes prépositionnels à particule (phrasal prepositional verbs) ne constituent qu'un cas particulier du schéma VP 2C.

2 La parution récente de la nouvelle édition du *Guide to Patterns and Usage in English*, à laquelle nous nous référerions ci-dessus, confirme notre impression. Le "Guide" introduit deux distinctions qui n'apparaissaient pas dans la table des schémas: VP 17A ≠ VP 17B et VP 23A ≠ VP 23B. La première de ces distinctions tient compte, comme pour VP 6A ≠ VP 6B, de la possibilité de mise au passif. Le "Guide" précise aussi, encore qu'il subsiste des confusions (cf. p. 42), la distinction entre VP 6C et VP 6D, ce qui permet en particulier de voir que pour le verbe "to resent" (cf. note 5 ci-dessus), donné comme exemple de VP 6C dans la table des schémas et comme VP 6D dans le dictionnaire, c'est la table qui a raison. De toute façon, les insuffisances fondamentales signalées plus haut (en particulier à propos des structures de "to expect" et "to order") subsistent. Et encore une fois la mise en oeuvre dans le dictionnaire, pour des distinctions comme VP 6C ≠ VP 6D ou VP 17A ≠ VP 17B aussi, est gravement insuffisante (nombreux exemples de VP 17 sans indication de la sous-classe, indications fausses ou incomplètes pour les verbes "forget", "remember", "try", etc.). Une nouvelle édition réellement améliorée reste à faire, pour le dictionnaire bien sûr, mais même pour le "Guide".

particulier, où les auteurs placent les limites de la valence du verbe. L'introduction d'un schéma (VP 4A) pour le verbe intransitif suivi d'un infinitif de but nous paraît inutile puisque tout verbe intransitif semble pouvoir être utilisé de cette manière. L'économie de ce schéma aurait permis de faire place à d'autres structures dont l'absence étonne, comme celle du verbe suivi de deux compléments prépositionnels (ex.: to speak to sb. about sth.).

En outre l'analyse est fondée sur la structure de surface. Les insuffisances d'une telle méthode ont été clairement démontrées, en particulier par R. H. Wagner³. On aurait pu espérer que la refonte du système tiendrait compte de ces critiques et, d'une manière plus générale, des enseignements de la grammaire générative transformationnelle. Il n'en est rien, et des structures comme "The man expected a specialist to examine the boy" et "The man ordered a specialist to examine the boy", qui sont identiques en surface mais correspondent à des structures profondes différentes, offrant des possibilités de transformations différentes, continuent à être analysées de la même manière, comme en témoigne le fait que "to expect" et "to order" se voient attribuer le même schéma (VP17).

Il faut signaler toutefois que le nouveau système introduit une distinction fondée sur les possibilités de transformation: VP 6A correspond aux verbes transitifs susceptibles d'être employés au passif, alors que VP 6B correspond aux verbes transitifs pour lesquels cette transformation n'est pas possible. Hélas, ici comme très souvent ailleurs dans cette nouvelle édition, se révèlent des discordances gênantes entre la table des schémas dans l'introduction et les indications apparaissant dans le corps du dictionnaire⁴.

Ce qui nous conduit à dénoncer un défaut majeur de cette nouvelle édition: quelques sondages suffisent à révéler un nombre excessivement élevé d'erreurs, soit dans la table des schémas⁵, soit dans le corps du dictionnaire⁶.

3 Wagner, R. H. (1970): "The Relevance of the Notion of 'Deep structure' to Contrastive Analysis", *Paks-Arbeitsbericht 6*, Stuttgart.

4 Les entrées des verbes "to have", "to fit", "to resemble", par exemple, donnent VP 6A au lieu de VP 6B.

5 Dans la table on relève:

p. XXI "to resent" donné comme exemple de VP 6C, alors qu'il est VP 6D

p. XXIII "give sb. sth." VP 13A, au lieu de VP 12A; "give sth. to sb." VP 12A, au lieu de VP 13A; "Note that in VP 14 the prepositional phrase is variable", au lieu de VP 15A

p. XXV "She likes to have the house clean and tidy" donné comme exemple de verbe + nom + infinitif

p. XXVII "as in Nos 4 and 5": ces numéros 4 et 5 ne sont pas donnés.

6 Le verbe "to stop", par exemple, propose un joli mélange des constructions avec gérondif et avec infinitif

Des distinctions faites dans la table n'apparaissent pas dans le dictionnaire⁷, ou l'inverse⁸, les indications de schémas sont fausses⁹, ou incomplètes¹⁰.

En résumé, il nous semble que, si l'analyse s'est légèrement affinée sur certains points, le système dans son ensemble s'est passablement alourdi, sans pour autant gagner en rigueur ni en efficacité. D'autre part, au niveau de la réalisation, de la mise en oeuvre du système dans le corps du dictionnaire, on a gravement manqué de soin et de minutie. A tel point que, bien que conscient de l'ampleur de la tâche, nous ne pouvons qu'exprimer notre déception et regretter de voir disparaître la précédente édition. Nous le disons bien à regret d'un ouvrage publié par une maison qui a mis sur le marché de nombreux instruments de travail de valeur, utilisés et appréciés dans nos écoles et universités.

Ch. de Bellevue 15
CH-1110 Morges

Raymond Peitrequin

Quirk, Randolph:

The Linguist and the English Language, London, Arnold, 1974, 181 p.

Quirk versteht "The Linguist" im Titel seines neuesten Buches eher im kolloquialen Sinn "einer der Sprachen spricht, einer der sich allgemein mit Sprache befasst" als in der heute sich mehr und mehr festigenden Bedeutung "einer, der eine Sprache wissenschaftlich analysiert", wobei "wissenschaftlich" sich der Bedeutung und Verwendung von "scientific" annähert. So stoßen wir in diesem Buch nicht eigentlich auf linguistische Untersuchungen in Bezug auf die englische Sprache, sondern vielmehr auf eine Sammlung ansprechend formulierter Essays, die in der Mehrzahl auf Ansprachen und Referate, gehalten bei den verschiedensten Gelegenheiten, auch mehr oder weniger gesellschaftlichen, zurückgehen. Als "linguistisch" darf höchstens der Aufsatz "Our Knowledge of English" (p. 164–177) bezeichnet werden, insofern als er einen sehr knappen Bericht gibt von dem, was als "Survey of

7 Par exemple la distinction entre VP 6C et VP 19C n'est pas observée systématiquement dans le corps du dictionnaire (Cf. "to mind", "can't help", "understand", "remember", "admire"). On trouve aussi de nombreux exemples de VP 7, VP 18, VP 19, VP 24 sans indication des sous-classes établies dans l'introduction.

8 On trouve de nombreux exemples de VP 17A et VP 17B, distinction qui n'apparaît pas dans la table.

9 Par exemple "to forget" + infinitif, donné comme VP 6A, "to leave sb. waiting", donné comme VP 19C, etc.

10 Par exemple "to want", p. 983.

English Usage" (durchgeführt am University College London) bezeichnet wird. Das Projekt sieht die Detailanalyse des aktuell gesprochenen Englisch vor, d.h. eine Analyse, die soziolinguistische und psycholinguistische Aspekte, wie auch die verschiedenen Stilebenen der Sprache miteinbezieht. Leider gibt der Aufsatz aber keinerlei Hinweise in Bezug auf gewonnene Resultate oder Veröffentlichungen, die aus dem 1966 begonnenen Projekt hervorgegangen sind.

Die restlichen Aufsätze sind der traditionellen Sprachwissenschaft verhaftet, doch auch hier einer eher älteren Richtung, die beispielsweise etymologisierend den bei Ortsnamen verdeckten Wortsinn amüsant erhellt ("Bon-Mots from Places", p. 110–117), auf die Schwierigkeit adäquaten Übersetzens hinweist ("Dasent, Morris and Aspects of Translation", p. 97–109) oder die mangelnde Beschäftigung mit altenglischen Texten als literarische Kunstwerke bejammert ("The 'Language' of Language and Literature", p. 65–76). In "Charles Dickens, Linguist", p. 1–36, wird auf die Sprach- und Wortbewusstheit des Erzählers hingewiesen. Dass in diesem Essay auch darüber Klage erhoben wird, man befasse sich an englischen Universitäten zu wenig mit dem Studium der Muttersprache, vor allem mit dem Gebrauch des heutigen Englisch, wirkt heute doch etwas wenig überzeugend. Ausser Quirk kennen wir ja eine ganze Anzahl von englischen Autoren, z.B. Halliday, Strevens, Crystal, Lyons, etc. etc. Der Band als Ganzes stellt, weil die Aufsätze so leicht lesbar und unterhaltend geschrieben sind, eine angenehme und anregende Lektüre dar, die wegen der vielen Details den Leser sicher auch bereichert, doch der Titel "The Linguist and the English Language" verspricht eher eine andersartige Lektüre, als der Band tatsächlich enthält.

Kantonsschule/Hochschule St. Gallen
CH-9000 St. Gallen

Siegfried Wyler

Quirk, R. and S. Greenbaum:

A University Grammar of English, London, Longman, 1973, 484 p.

Everyone has his own preferences as to presentation of grammatical information, and the large number of grammars of English written over the years attests this. Naturally, these grammars vary considerably as to the level and type of users aimed at. Quirk and Greenbaum's *A University Grammar of English* indicates its aims very clearly through its title, although it would be

quite possible for teachers at the secondary level to use it as a personal reference book.

This book (484 p.) is a condensation of the considerably longer *Grammar of Contemporary English* (1120 p.), which was produced by the same authors plus Geoffrey Leech and Jan Svartvik and published in 1972. It preserves all its more voluminous predecessor's comprehensiveness, and remains authoritative and full of useful examples; the significant degree of economy evident was attained by dispensing with some of the wealth of exemplification and some of the detail and theoretical discussion contained in the original work. The book aims at maximum coverage of the subject and maximum economy of presentation.

In their preface, the authors state that they consulted scholars all over the world in an effort to produce, in the UGE, a manual that would be of the greatest use to every kind of student of English. Here, one may voice a slight doubt as to whether a good number of students in continental universities would be able to come properly to grips with the book, as it is couched (not surprisingly) in a fairly technical idiom which might, on occasions, daunt not just the faint-hearted. However, there can be no doubt that, for the *teacher* of English in a continental university or school, the book should be fully comprehensible and constitutes an important addition to literature on English grammar. Naturally, a student actively helped by a teacher should have few problems with the UGE.

Although the vocabulary of the book is perforce technical, the authors have invented very few new words and have used most words in their accepted meanings. The use of terms is fairly rigorous, though, occasionally, Q. and G. seem to demand rather a lot of their readers, e.g. they do not make explicit what they understand by "operator" (p. 11), a concept that is far from universally understood. Also, one could argue that ambiguity and pointless overlapping occur from time to time, e.g. having referred to "the to-infinitive" and "the bare infinitive", they further use the term "base" (which is surely the same as "bare infinitive"); they then go on to say, for example, that 'will' is followed by "the infinitive", an at best ambiguous statement, even if it is well-known what verb-form follows 'will'.

Q. and G. have shied away from single-mindedly espousing any particular set of linguistic theories, preferring the pragmatic approach of selecting what seemed to them the best explanation of a given phenomenon. This eminently sensible way of working makes the book accessible to the educated non-specialist and also doubtless makes it more effective as a description of English.

As with *A Grammar of Contemporary English*, the UGE is based on the *Survey of English Usage*, which gives it considerable authority. It aims to

describe the area of educated English usage common to all varieties of the language; nonetheless, variants attributable to factors of style, dialect, etc. are often mentioned.

It seems unnecessary to give a summary or analysis of the contents of the UGE, as everyone is almost certainly familiar with its bigger brother, all the virtues of which it possesses, including the chapter on "Focus, Theme and Emphasis", where, for the first time in a grammar of English, there is a detailed treatment of how various parts of the sentence "can be manipulated within the structure of sentences for different kinds of prominence". The book is original and modern, readable and comprehensible (thanks, in part, to some ingenious diagrams). There are numerous cross-references and a useful index, although the latter seems a little thin for a book of such scope. Both as a work of reference and as a description of English, it is good, fascinating reading. Clearly, every teacher and serious student of English should have a copy of this book, and the students could well find it an advantage to purchase, in addition, R. A. Close's *Workbook*, intended to accompany it.

Hochschule St. Gallen
CH-9000 St. Gallen

T. J. A. Bennett

Piepho, Hans-Eberhard:

Moderne Unterrichtsgestaltung. Stundenvorbereitung Englisch für die Klassen 5–10, Dornburg-Frickhofen, Frankonius, 1973.

Piepho, Hans-Eberhard:

Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht, Dornburg-Frickhofen, Frankonius, 1974.

Breuer, Vera:

Englisch, Tests und objektivierte Leistungsmessung, Dornburg-Frickhofen, Frankonius, 1974.

Die drei Werke bilden die Bände 9, 9.1 und 9.2 der Reihe "Unterrichtsvorbereitung" des Frankonius-Verlags, Dornburg-Frickhofen. Entsprechend dem Titel der Reihe wenden sie sich an den Lehrer, im vorliegenden Fall an den Englischlehrer der Sekundarstufe I (Klassen 5 bis 10) in bundesdeutschen Schulverhältnissen¹. Da der Unterricht nach Meinung der Autoren nicht schulartspezifisch erteilt werden sollte, gelten ihre Vorschläge grundsätzlich für alle Schularten.

1 In den Ländern der BRD wird Englisch als erste Fremdsprache gelehrt, und zwar in der Regel vom 5. Schuljahr an und mit mindestens 4 wöchentlichen Unterrichtsstunden.

1.

Das erste Werk, Piephos *Moderne Unterrichtsgestaltung*, entspricht genau dem, was die Reihe "Unterrichtsvorbereitung" erwarten lässt: In 30 Beispielen wird dem Lehrer – oder dem angehenden Lehrer – gezeigt, wie der Unterricht durch die didaktische und methodische Aufbereitung des Lehrbuchangebotes geplant werden kann. Im Vordergrund steht dabei die Präzisierung der Lernziele als Voraussetzung eines lernziel-orientierten Unterrichts und als Grundlage für die Differenzierung. Die Unterrichtsbeispiele erstrecken sich auf alle fünf Jahre der Sekundarstufe I und berücksichtigen verschiedene Lehrwerke, besonders häufig ist *English is fun*. Einige Entwürfe scheinen die These zu stützen, dass sich auch mit weniger geeigneten Lehrwerken ein moderner Unterricht gestalten lässt. Die meisten Unterrichtsentwürfe stammen nicht von Piepho selber, sie werden aber von ihm eingeführt und kommentiert.

Der Autor vertritt die Auffassung, dass die Stundenvorbereitung nicht das "Ergebnis individueller Denk- und Fleissarbeit" sein sollte, sondern die Frucht kollektiver arbeitsteiliger Anstrengungen, wobei der Zweck vor allem in der Erarbeitung eines "chancengleichen Lernangebotes" (S. 19–20) besteht. An anderer Stelle findet es der Verfasser "auf die Dauer höchst unrationell und im Grunde auch unrealistisch, den Lehrern zuzumuten, sich mühsam auf Unterrichtsverläufe vorzubereiten, die sie kargen Text- und Übungsvorlagen abbringen" (S. 121). Als Alternative sieht er hier nicht die kollektive Vorbereitungsarbeit, sondern er fordert Unterrichtsmittel, die den Lehr- und Lernverlauf eindeutig, aber ohne Gängelung vorzeichnen, damit sich der Lehrer "nicht mit unfruchtbarer Energie auf das Ausdenken von Stunden konzentrieren muss, sondern sich ganz der Lernzustandskontrolle und der individuellen Förderung widmen kann" (S. 121). Eine gewisse Skepsis gegenüber der Unterrichtsvorbereitung traditionellen Stils spricht auch aus der Warnung, "Prüfungs- und Demonstrationsstunden als Nachweis erfolgreichen Unterrichts zu sehen". Der Autor meint, man müsse die Unterrichtsvorbereitung "im Kontext eines Unterrichts sehen, der die Schülerleistungen langfristig plant und stabilisiert" (S. 7).

2.

Die langfristige Planung von Schülerleistungen ist das Thema des zweiten Werks Hans-Eberhard Piephos: *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*.

Der Verfasser stellt die kommunikative Kompetenz der linguistischen Kompetenz gegenüber. Er kritisiert den herkömmlichen Unterricht, weil er zu sehr auf die linguistische Kompetenz hin ausgerichtet ist und die gramma-

tische Korrektheit in den Vordergrund stellt. Der Unterricht sollte nach Piepho primär die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten der Schüler ausbilden. "Damit die Ausdrucksfähigkeit entwickelt und erhalten werden kann", wird man die Schüler in bestimmten Bereichen, die genau zu definieren sind, "vorübergehend oder dauernd aus dem Normensystem entlassen müssen" (S. 80). Die Fähigkeit, sich zu verständigen, muss höher bewertet werden als die Fähigkeit, korrekte Sätze zu bilden. Entscheidend ist, dass der Schüler seine kommunikativen Absichten versprachlichen kann; mit welchen Mitteln das geschieht, ist erst in zweiter Linie von Bedeutung.

Die Tatsache, dass ein und dieselbe kommunikative Absicht mit verschiedenen Redemitteln versprachlicht werden kann, ermöglicht eine sinnvolle Differenzierung: Das Fundamentum eines Lehrwerks wird sich auf die sprachlich einfacheren Redemittel beschränken, während elaboriertere Varianten im Additum vermittelt werden und von den schwächeren Schülern bloss verstanden werden müssen. Eine weitere Differenzierungsmöglichkeit sieht der Autor in der Habermas'schen Unterscheidung von kommunikativem Handeln und Diskurs (S. 46, 79).

Als Raster für die Bestimmung präziser Lernziele schlägt der Autor die Arbeit von D. A. Wilkins vor, in der die Notionen (Begriffe der Zeit, der Menge, des Raumes usw.) einerseits und die kommunikativen Absichten andererseits systematisch erfasst werden.

Didaktisch bedeutsam ist die Unterscheidung von internen (schulischen) und externen (auserschulischen) Situationen. Der Autor vermutet, dass sich fast alle Redeakte in internen Situationen realisieren lassen (S. 103). Als Ergebnis eines Untersuchungsprojektes gibt er eine Liste kommunikativer Absichten in internen Situationen (S. 106–110). Dieser Lernzielkatalog stellt insofern ein didaktisches Konzept dar, als die entsprechenden Fertigkeiten "nicht durch das Nachahmen von Dialogen oder durch formale Übungen erworben werden, sondern in direkter Kommunikation" (S. 110). In weiteren Arbeitsschritten hat der Verfasser die kommunikativen Absichten mit Vokabular und syntaktischen Mitteln besetzt.

Den Abschluss des Buches bilden "unterrichtspraktische Skizzen und Entwürfe zum kommunikativen Englischunterricht" (S. 147), die illustrieren sollen, wie gewisse zuvor dargelegte Grundsätze auch mit konventionellem Material verwirklicht werden können. In der Frage der "Methode" hält es der Verfasser für falsch, "von einer bestimmten durchlaufenden Methode zu sprechen" (S. 148). Das methodische Vorgehen ist nach seiner Auffassung eine Funktion der Lernziele. Es ist von Fall zu Fall zu prüfen, welches Vorgehen für die Erreichung eines bestimmten Zieles am besten geeignet ist.

Im Sinne der kommunikativen Kompetenz ist der Sprachunterricht "nicht nur ein Fertigkeitserwerb im engeren Sinne, sondern ein Erziehungsprozess,

der die gesamte Persönlichkeit des Schülers ansprechend und erziehend verändern muss" (S. 35).

Piepho bezeichnet sein Buch als eine "Positionsbeschreibung mitten in einer Diskussion und mitten in noch nicht abgeschlossenen Ermittlungen und Untersuchungen" (S. 10). Eine Auseinandersetzung mit dem anregenden, nicht immer leichten Werk lohnt sich nicht nur für den Englischlehrer, sondern für jeden, der sich mit Fragen des Fremdsprachenunterrichts befasst.

3.

Vera Breuers Buch *Englisch, Tests und objektive Leistungsmessung* will "dem praktisch tätigen Lehrer Hilfen in die Hand geben, mit denen er die Schülerleistungen im Englischunterricht selbständig und mit auf seinen Lehrplan bezogenen Hilfsmitteln objektiviert bewerten kann" (S. 24). Die Autorin befürwortet den lernzielorientierten Kriteriumstest. Sie schlägt ein Verfahren vor, "welches es möglich macht, mit einer repräsentativen Auswahl von Tests und Kontrollarbeiten die Fülle der gesamten Sprachleistungen mit angemessenem Aufwand und ausreichender Genauigkeit zu erfassen" (S. 134). Das Verfahren sieht jährlich je einen Test in den Bereichen Grammatik, Wortschatz, Intonation, Lautanalyse vor, ergänzt durch mehrere Kontrollarbeiten in den Dimensionen Rechtschreibung, Hörverständnis, Sprechfähigkeit, Conditioned Substitution Tables, Umformungen und Einsetzübungen, aufsatzähnliche Darstellungen. Der Anhang enthält je ein Beispiel für die vier Tests und die sechs Kontrollarbeiten mit genauen Anleitungen für Schüler und Lehrer.

Erfassen die Tests und Kontrollarbeiten "die Fülle der gesamten Sprachleistungen"? Möglicherweise ja, wenn die Lernziele in traditioneller Weise grammatikbezogen sind. Das übergreifende Lernziel der kommunikativen Kompetenz wird durch das vorgeschlagene Testverfahren höchstens in Ansätzen konkretisiert. Ein solcher Ansatz ist das Verfahren, das die Verfasserin für die Bewertung von Rechtschreibfehlern empfiehlt. Orthographiefehler sollen verschieden bewertet werden, je nachdem ob sie die Kommunikation nicht beeinträchtigen, oder verhindern (S. 87). Dieser Grundsatz wird aber teilweise wieder zurückgenommen, wenn die Verfasserin meint, hartnäckigen Orthographie-Germanisten entgegenzutreten zu müssen, "auch wenn die Informationsübertragung durch den Fehler kaum negativ beeinflusst werden kann" (S. 115).

EDK – Fremdsprachenunterricht
Hallerstrasse 12
CH 3012 Bern

Hermann Wiggl