

Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
Band: - (1970)
Heft: 12

Buchbesprechung: Bibliographie

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: 30.03.2025

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

Bibliographie

Bloomfield, Leonard:

Le langage, trad. de J. Gazio, Paris, Payot, 1970, 525 p. (Bibliothèque scientifique)

Chomsky, Noam:

Le langage et la pensée, trad. de L.J. Calvet, Paris, Payot, 1969, 147 p. (Petite Bibliothèque Payot no 148)

Encouragés sans doute par la vogue du structuralisme et de la linguistique, quelques éditeurs se sont mis enfin à publier en traduction française les textes les plus importants des linguistes américains. Après la parution, en 1968, de l'ouvrage d'E. Sapir, *Le langage* (Petite Bibliothèque Payot no 104), puis, en 1969, de *l'Introduction à la linguistique* de H.A. Gleason (Larousse; voir c.r. dans ce *BULLETIN* 9, 1969, 38–39) et de trois ouvrages de N. Chomsky: *Structures syntaxiques*, *La linguistique cartésienne* (le Seuil) et *Le langage et la pensée*, voici publié – trente-sept ans après la première édition américaine! – *Le langage* de L. Bloomfield. C'est l'occasion de lire ou de relire un texte qui a joué un rôle déterminant dans l'établissement des principes et des techniques de la linguistique structurale américaine des années trente à cinquante et dans le renouvellement de l'enseignement des langues vivantes par l'introduction de méthodes audio-visuelles et d'exercices structuraux.

L'ouvrage de B. est destiné "au lecteur non spécialisé et à l'étudiant qui débute dans l'étude de la linguistique" (7). Présenté d'une manière très didactique et illustré d'exemples variés, il se divise en vingt-huit chapitres d'une quinzaine de pages chacun: les quatre premiers présentent un bref historique de la linguistique, un schéma de l'utilisation du langage et une description des communautés linguistiques, ainsi qu'un classement des langues du monde; les chapitres V à XVI sont consacrés à la description synchronique du système d'une langue (phonétique et phonologie, V à VII; sémantique, VIII; grammaire, X à XVI); le chapitre XVII, de transition, traite des enregistrements écrits; les chapitres XVIII à XXVII, soit la deuxième moitié de l'ouvrage, sont consacrés à la linguistique diachronique et à la dialectologie; le dernier chapitre s'intitule: Applications et perspectives.

Rappelons brièvement les principes les plus importants de B.:

(a) B. s'oppose au mentalisme des psychologues et des grammairiens traditionnels et adopte une approche mécaniste ("Les mécanistes exigent

que les faits soient présentés sans l'aide d'aucun facteur auxiliaire", 8); corollairement, l'étude des phénomènes linguistiques ne doit pas être spéculative, mais inductive ("Les seules généralisations utiles sur le langage sont les généralisations inductives", 24). C'est là l'origine des méthodes d'analyse dites taxinomiques qui ont dominé la linguistique structurale américaine jusqu'en 1957, et qui réduisent la description d'une langue à l'inventaire et au classement des formes qui constituent les énoncés d'un corpus.

- (b) Il est impossible d'analyser la signification des formes linguistiques; motif: "Pour donner une définition scientifiquement exacte de la signification de chaque forme d'une langue, il nous faudrait posséder un savoir scientifiquement exact de tout ce qui forme l'univers du locuteur. L'étendue actuelle du savoir humain est très petite en comparaison" (132). Conséquence: "l'étude linguistique doit toujours partir de la forme phonétique et non du sens" (154). On aboutit ainsi au principe même de la grammaire structurale dite distributionnelle, qui sera exposée en 1951 par Z.S. Harris dans *Methods in structural linguistics*: "Pour décrire la grammaire d'une langue, nous devons définir les classes formelles de chaque forme lexicale, et déterminer quelles sont les caractéristiques qui font que le locuteur les attribue à des classes formelles" (249).
- (c) Le langage est un ensemble de réponses verbales à des stimulus (linguistiques ou non linguistiques) et de stimulus verbaux appelant des réponses (linguistiques ou non linguistiques), définition strictement behavioriste (25–32); c'est un réseau d'habitudes que l'enfant acquiert dès les premières années de sa vie, par un jeu d'associations et de renforcements, dans la communication quotidienne avec ses proches (33–34); l'émission, par un locuteur, de phrases qu'il n'a jamais entendues auparavant s'explique par l'analogie (258). Cette conception a inspiré directement la nouvelle pédagogie des langues vivantes.

Ces principes sont bien connus, mais il vaut la peine de lire *Le langage* pour affranchir B. du carcan dans lequel l'ont enfermé certains de ses disciples et de ses détracteurs. A la lecture de ses analyses et de ses réflexions, on constate que sa méthode est plus souple et son apport plus riche qu'on ne le croit généralement. C'est ainsi que, dans le chapitre IX, après avoir rejeté l'étude de la signification des formes comme prématurée, B. esquisse une approche purement linguistique du problème à l'aide de traits sémantiques (138–139). Dans le chapitre consacré à la syntaxe (XII), il propose une analyse de la phrase en positions, fonctions et classes qui déborde le cadre strictement formel qu'il s'est donné et annonce l'analyse tagmémique de Pike (175).

Ajoutons que B. est parfaitement conscient des lacunes théoriques — qui lui sont si souvent reprochées aujourd’hui — de sa méthode; il précise bien, au début du chapitre VI: “Aussi longtemps que l’analyse du sens demeure hors des pouvoirs de la science, l’analyse et l’enregistrement des langues resteront un art ou une habileté pratique” (90).

On peut se demander si l’ouvrage de B. constitue encore, en 1970, une bonne introduction à la linguistique ou s’il n’offre plus qu’un intérêt historique. Pour le lecteur non averti, il présente les inconvénients majeurs de fournir des données souvent dépassées (cf. chapitre IV, Les langues du monde), d’utiliser des termes qui ont disparu ou changé de sens (cf. chapitre XVI: *phémème*, *tagmème*, *épisémmème*, etc.), de négliger la syntaxe (on est surpris, quand on connaît les résultats des recherches récentes, de lire que, “en général, les constructions morphologiques sont plus élaborées que celles de la syntaxe”, 195) et d’ignorer la théorie linguistique générale. Aussi pensons nous que *l’Introduction* de Gleason déjà citée et *l’Introduction à la linguistique théorique* de J. Lyons (à paraître chez Larousse) constituent de meilleures initiations à la linguistique moderne. Néanmoins, pour le lecteur averti, *Le langage* reste un document passionnant et capital pour l’étude du développement de la linguistique structurale.

Dans les trois conférences qu’il a prononcées à l’Université de Californie, à Berkeley, en janvier 1967, et qui viennent de paraître en traduction française sous le titre *Le langage et la pensée*, Chomsky prend le contre-pied de l’approche de Bloomfield, comme dans ses précédents ouvrages, et se propose d’examiner les contributions linguistiques à l’étude de la pensée, dans le passé (chapitre I), le présent (II) et le futur (III). Ce petit texte présente, pour les enseignants, le double intérêt d’exposer clairement la théorie générative transformationnelle et d’esquisser un modèle psycholinguistique de l’apprentissage qui commence déjà à avoir de profondes répercussions sur la pédagogie des langues vivantes.

Dans le premier chapitre, C. réfute l’opinion, très répandue chez les linguistes et les psychologues, selon laquelle on peut donner une description adéquate du langage dans un cadre behavioriste. Aussi bien en linguistique descriptive qu’en psycholinguistique, “une analyse minutieuse a montré que dans la mesure où le système de concepts et de principes qui était avancé pouvait être rendu précis, on pouvait démontrer qu’il était inadéquat de façon fondamentale. Les types de structures qui sont réalisables en termes de ces théories ne sont pas ceux que l’on peut postuler comme sous-tendant l’utilisation du langage, si des conditions empiriques suffisantes doivent être satisfaites. Mieux encore, le caractère de l’échec et de l’inadéquation est tel qu’il donne peu de raison de croire que ces approches sont sur la bonne voie”

(15). Si cette condamnation est justifiée, elle est importante pour les enseignants, car elle touche les fondements mêmes de la pédagogie audiovisuelle des langues vivantes. Selon C., Bloomfield et Skinner ont échoué principalement parce qu'ils s'en tiennent à la structure superficielle de la langue et négligent l'aspect créateur du langage; ils n'auraient pas commis ces erreurs s'ils avaient tenu compte de l'apport de certains prédécesseurs, comme Arnauld et Lancelot, auteurs de la Grammaire dite de Port-Royal. D'où l'utilité, pour C., "de se retourner vers les questions classiques et de se demander quels nouveaux aperçus les concernant ont été atteints, et comment les conclusions classiques peuvent fournir des directions à la recherche et à l'étude contemporaine" (17).

Dans le deuxième chapitre, C. examine quelques points très délicats de syntaxe et de phonologie anglaises pour montrer (a) que notre connaissance de la langue implique des propriétés d'un caractère très abstrait qui ne sont pas directement indiquées dans la structure superficielle des phrases; (b) qu'il est vain d'essayer de rendre compte de la compétence linguistique en termes d'"habitudes" et d'"analogies" (60); (c) qu'il est impossible de déterminer les formes abstraites sous-jacentes par introspection (67); (d) qu'il existe une grammaire universelle, caractérisée par des principes innés d'organisation comme, par exemple, le principe d'application cyclique des règles phonologiques (69). Conclusion: "pour rendre compte de l'utilisation normale de la langue il nous faut attribuer au locuteur-auditeur un système compliqué de lois qui implique des opérations mentales d'une nature très abstraite, s'appliquant à des représentations qui sont fort éloignées du signal physique" (92).

Partant de cette constatation, C. va examiner, dans le dernier chapitre, les problèmes qui apparaissent lorsqu'on tente de développer l'étude de la structure linguistique comme un chapitre de la psychologie humaine. En effet, "on peut raisonnablement supposer que si des grammaires génératives empiriquement adéquates peuvent être construites et si les principes universels qui gouvernent leur structure et leur organisation peuvent être déterminés, ce sera une contribution importante à la psychologie humaine" (106). On peut postuler dans chaque individu l'existence d'une structure mentale innée qui rend possible l'acquisition de la langue (117), ce qui revient à attribuer à l'esprit, comme propriété innée, la théorie générale du langage que l'on appelle "grammaire universelle" (127).

On constate qu'une grammaire générative transformationnelle n'est plus seulement, comme en 1957, un système formel élaboré par le linguiste pour caractériser toutes les phrases grammaticales d'une langue, mais aussi une hypothèse sur le système cognitif qui permet à chaque individu d'utiliser le langage. C. engage ainsi sa théorie dans une entreprise audacieuse, qui suscite

de nouvelles controverses (voir en particulier l'article de J.T. Lamendella: *On the irrelevance of transformational grammar to second language pedagogy*, LANGUAGE LEARNING 19, 1969, 255–270). Nul doute cependant que le débat ne permette de développer nos connaissances du processus d'apprentissage de la langue maternelle et d'une seconde langue, et, par conséquent, d'améliorer la pédagogie des langues.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

E. Roulet

Erlinger, Hans-Dieter:

Sprachwissenschaft und Schulgrammatik, Strukturen und Ergebnisse von 1900 bis zur Gegenwart, Düsseldorf, Pädagogischer Verlag Schwann, 1969, 295 S. (Wirkendes Wort, Schriftenreihe Band 8)

Anliegen dieses Buches ist das Verfolgen der Beziehungen der Sprachtheorie und ihres Niederschlages in der Schulgrammatik von der Jahrhundertwende bis zur Gegenwart. Es soll gleich ein Ergebnis vorweggenommen werden: Die Strukturen und Ergebnisse auf diesen beiden Ebenen sind nicht identisch, ebenso wenig besteht zeitliche Parallelität. Im Gegenteil: Heute wie früher sind die Adäquatheitskriterien für Sprachtheorien (Sprachmodelle nach Formungskriterien der exakten Wissenschaften) und pädagogische Grammatiken mehr oder weniger verschieden. Es wäre gerade unter dieser Thematik zu erwarten gewesen, dass die prinzipiellen Prämissen für die Dichotomie oder das Zusammengehen von Theorie und Schulpraxis herausgearbeitet werden. Eine solche Thematisierung fehlt aber, und wir glauben auch zu wissen warum: weil nämlich der Autor linguistische Theorien wie die der generativen Grammatik (und nur diese nennt er unter den modernen Grammatikmodellen!) viel zu wenig hinsichtlich ihrer psychologisch-physiologischen Konzepte durchleuchtet. Dann nämlich wären Fragen leichter zu beantworten, die die Schulkreise heute brennend interessieren: Wie müssen wir eine wissenschaftstheoretisch konsistent aufgebaute Theorie wie die Transformationsgrammatik modifizieren, damit diese voll inhaltlich in der Praxis Verwendung finden kann. So gesehen ist das Argument, die Transformationsgrammatik hätte in der Schulgrammatik noch keinen Widerhall gefunden, in keiner Weise gültig: Die Praxis läuft in jedem Fall einige Jahre hinter der Theorie einher. Hier wäre aufgrund einer didaktisch-pädagogisch-psychologischen Kriterienstellung

zu skizzieren gewesen, was wir von der Transformationsgrammatik für den Unterricht zu erwarten haben.

E. gliedert sein Buch in drei Teile: 1. eine Darstellung der wissenschaftlichen Grammatik seit dem Ende des 19. Jahrhunderts. Hier finden Berücksichtigung die Schule der Junggrammatik mit ihren positivistisch-historischen Zielstellungen, die Wendung zur Betrachtung der Gegenwartssprache (Lyon, Sütterlin), die Lösung der Sprachwissenschaft von der Logik und Hinwendung zur "Leistung" der Sprache (Porzig, Drach, Ammann) und – folgerichtig – auch zu einer Identifikation von Einzel- (Mutter-) Sprache und Begriffssystem, ganz ähnlich der Sapir-Whorf-Hypothese, welche die Arbeit Weisgerbers von Anfang an prägt.

Was Ferdinand de Saussure mit Theorie und Praxis der deutschen Grammatik bis zur *Studia Grammatica* zu tun haben will, ist völlig unklar¹. Es ist vielmehr so, dass an die wichtigste prinzipielle Scheidung, die zwischen *langue* und *parole* (Sprachfähigkeit und Sprachverwendung), weder die inexpliziten Anklänge bei Amman, Weisgerber, Porzig, Trier u.a. anschliessen noch deren Relevanz bei der Sprachbeschreibung anerkennen. Saussure ist von der deutschen Grammatiktheorie bis Bierwisch und seine Gruppe überhaupt nicht perzipiert worden – zweifellos zu ihrem Schaden! Die Tatsache, dass sich Weisgerber, Glinz u.a. Humboldts "innerer Form" verpflichtet fühlen, ebenso also wie Chomsky, ist weder beweisführend für Gemeinsamkeiten auf der Ebene des Problems *universale – einzelsprachliche* Kategorien; noch trifft es eine Aussage in gerade der Dichotomie von Sprachkompetenz und Sprachverwendung.

Die Leistungen in der deutschen Grammatik nach dem zweiten Weltkrieg, vor allem von Glinz, Brinkmann, Grebe, Erben werden der Konzeption nach, "bewusst oder unbewusst in der theoretischen Grundsubstanz" als von Saussure abhängig gesehen (57). Auf das Wesentliche reduziert drückt sich die Gemeinsamkeit (und nicht die "Nachfolge") nur darin aus, dass die deskriptive Grammatik ahistorisch orientiert ist. Keine der "inhaltsbezogenen" Grammatiken – wir können mit Recht diese vier Grammatiker unter diesen Titel subsummieren – hat jedoch eine wissenschaftstheoretisch saubere Methodologie an die Spitze gestellt².

1 Vgl. das Zitat des Autors dazu: "Wieweit diese Grundlegung die deutsche Sprachforschung der 20er und 30er Jahre beeinflusst hat, ist schwer festzustellen."

2 Es ist durchaus denkbar, dass die inhaltsbezogene Grammatik in der Wissenschaftsgeschichte als höchst autorenintuitive und romantische Sprachwissenschaft eingehen wird. Wir wollen summarisch für dieses Urteil eine Beschreibung der Gemeinsamkeiten der oben genannten Germanisten sprechen lassen, die von Siegfried Grosse stammt: "Das Wort wird immer aus seinem grösseren Sprachzusammenhang verstanden, aus dem heraus es seinen Sinn empfängt, . . . weil man die Sprache, die man beherrscht, von ihrer *inneren Mitte* her verstehen will" [Meine Sperrung]. Grosse, Methoden inhaltsbezogener Sprachforschung, *Wirkendes Wort* 1964.

Der zweite Teil des Buches skizziert schulgrammatische Denkweisen in der zur Diskussion stehenden Zeit: die deduktiv-logische Ausrichtung nach Becker, die Pflege der Muttersprache mittels induktiver Methode nach Hildebrand, die Abkehr von der Sprachhistorie (Lyon, Sütterlin-Martin), schliesslich nach dem zweiten Weltkrieg Sprachbücher und Grammatiken zum Teil in Abhängigkeit von der Theorie, vor allem von Glinz, Brinkmann, Weisgerber. Dieser Teil schliesst mit dem *deutschen Sprachspiegel* (1964), der eindeutig *inhaltbezogen* (Inhalt eines Textes soll in der Reflexion des Schülers vor der Gestalt stehen) orientiert ist.

Im dritten Teil wird das eigentliche Thema des Buches angeschlagen: Was haben die Schulgrammatiken den hochscholorientierten Arbeiten zu verdanken? So hat sich der historisierende, auf Einzelelemente bezogene Standpunkt der Junggrammatiker auf die Schulgrammatik nicht ausgewirkt; er löste vielmehr eine Gegenreaktion (Müller-Frauenstein) aus. Ein gewisser Zusammenfall kam erst um 1900 mit Lyon, Kern und Sütterlin, und zwar durch Vorausstellen der Funktionsbetrachtung bei der Neuerarbeitung der Kategorien und einer klaren Segmentierung der Funktionen der verschiedenen Satzteile. Wesentlich neue Impulse sind durch die prinzipiell synchrone, induktive Betrachtungsweise von Ammann, Porzig, Weisgerber, Neumann u.a. verfolgbar; das bis dahin noch geltende logisch-deduktive Fundament ist endgültig aufgegeben; trotzdem steht diesen Vorweltkriegsergebnissen, nach Sütterlin also, kein wesentlicher Niederschlag in der Schulgrammatik gegenüber. Dies ändert sich erst nach der "Inneren Form des Deutschen" von Glinz (1952), in dem zum ersten Mal Analysenprogramme (im Einklang mit der strukturalistischen Schule in den Vereinigten Staaten, die Glinz aber nicht kannte!) für die Schule leicht nachvollziehbar, erstellt werden. Erben betont die Leistungsbezogenheit, die neu ordnet, aber nicht – anders als Glinz – alles Bestehende umbenennet oder mit neuen Inhalten füllt. Von geringerem, direkt praktischem Wert erweist sich Weisgerbers Werk wegen seines stärker philosophischen Ansatzes. Grebes Duden ist zweifellos in diesem Rahmen die praktisch wertvollste Beispielsammlung, so lange nicht auch der Praktiker an der weiten, methodologisch unzulänglichen Streuung seiner theoretischen Zugrundelegung Anstoss nimmt. Die Orientierung in den Schulgrammatiken geht, wenn überhaupt neue Wege begangen werden, jenen nach Glinz (Henss-Kausch u.a.) und Erben (Schmitt-Martens). Was sich bei der Methode von Glinz von selbst ausschliesst, ist die experimentelle Erkenntnisgewinnung, die für die Schule zu langwierig ist. Hier erweist sich die schematische, sich auf die Intuition mitverlassende und die traditionellen Kategorien "neu ausrichtende" Konzeption Erbens am vielversprechendsten.

Ein Buch, das wichtig ist, das wissenschaftsgeschichtlich auch sein Versprechen im Titel hält. Wir vermischen aber, dass der Autor Kriterien der

pädagogischen Grammatik nach dem Beispiel der modernen Angewandten Sprachwissenschaft deutlich vorstellt³ und nach diesen Gesichtspunkten das Verhältnis von wissenschaftlicher und pädagogischer Grammatik in der Vergangenheit diskutiert, damit aber auch Kriterien der *idealen pädagogischen Grammatik* nach interdisziplinären Gesichtspunkten der modernen angewandten Sprachwissenschaft diskutiert.

Deutsches Seminar
der Universität
D 74 Tübingen

Werner Abraham

Barrutia, Richard:

Linguistic theory of language learning as related to machine teaching,
Heidelberg, Julius Groos Verlag, 1969, 119 p.

In his remarkable book, B. manages to give a readable and virtually self-contained introduction to fairly sophisticated programmed language learning methods. He applies structural grammar and phonology as Lado, Politzer, Lane and others did before him. B.'s phonemic contrasts are made in the tradition of Jakobson and Fant rather than Chomsky and Halle, but in linguistic matters, B. does not seek to innovate. What is new in his book is PROGRAM L which applies structural linguistics and aspects of linear and branching programming theory to language teaching.

Program L involves a willingness to design equipment consistent with the linguistic and psychological tenets of the teacher, rather than submit to the constraints of commercially available tape-recorders and standard projectors. B. first outlines his aims and objectives, devises a strategy for attaining his goals and then thinks of what modified presentation equipment will be required for his purposes. B rightly claims that technological advances are such as to make available to the teacher the devices he needs. Future developments depend on the degree of communication between scientists and educational practitioners (17).

B. briefly reviews the hopes of language teachers who thought language laboratories could be used as teaching machines and of language-programmers who forgot that the spoken language could also be taught by the techniques they advocated. He mentions the emphasis on linear programming on the part

3 Werner Abraham "Zur Taxonomie der Angewandten Sprachwissenschaft". *Bulletin CILA 11* (1970), 6–18. Ebenso mit grösserer Ausführlichkeit: "Rückstand der österreichischen Linguistik?", *Linguistische Berichte 11*.

of most workers in both fields, attributing this to a desire to minimize error. He regrets that so few foreign language instructors see the importance of insisting from the outset on using student error as the basis of teaching. Without going into detailed explanation, B. contrasts skinnerian and crowderian programming approaches and shows how Program L borrows aspects of both for certain students at different times for specific types of work.

Program L teaches and tests listening comprehension, recognition and retention. Failure to do this in certain audio-lingual courses has led to dissatisfaction with the efficacy of FSM courses generally. It is refreshing to have B. insist on fundamentals that cannot afford to be overlooked if language-teaching is to be meaningful. Program L follows Carroll's style of programming in first familiarizing students with a basic dialogue, helping them memorize it and finally acting the role of one or other participant in the *conversation*. At first, the students' responses are reinforced by following them with the expected utterance; subsequently, students play their role in the dialogue without the help such reminders can give. Finally, the learners are tested on a series of multiple-choice questions in which the various responses suggested are right, nearly right, somewhat erroneous or seriously wrong (30, 57–68). The testing phase is so highly developed that the book would be worth reading for the findings reported on this score alone.

The integration of sound film into the programme sequence is a major problem. It is interesting that B. favours the use of 35 mm film strip divided into four 8 mm tracks rather than video-taperecording. The use of visual stimuli is desirable for providing the environment for dialogues presented to the student. Some complex teaching machines simply provide a random-access slide-projector controlled by the programmed lesson tape; B.'s complete automatic programme unit (40) appears more complicated.

B. argues from the premisses discussed above that teaching should best be done through an automated branching programme. Students make errors; they are predictable phonologically, morphologically and syntactically; these predictions result from contrastive linguistic analyses of source and target languages; probability of error is a function of native language interference; such errors can be eliminated by concentrating attention on them and repeatedly drilling the correct foreign-language response until it becomes automatic. B. distinguishes the *training* provided in making the student familiar with *surface-structures* and the *teaching* required to correct mistakes in such areas. *Teaching* is also necessary to acquaint the learner with the *deep structure* of the target language if this differs from that of the student's native language. This concept (71) does not seem particularly meaningful where writers of *transformational grammars* try to provide all languages with a

common base and derive the surface structures by varying sets of transformational rules from language to language. At all events, this is an area where *teaching* as opposed to *training* is essential as the subject matter cannot be learnt by *induction* alone.

B.'s summary (98–103) and bibliography (105–119) are up to date till 1967; B. added a couple of his publications to the references after their original compilation, but it is regrettable that he seems unaware of constructive work in programmed learning outside of the U.S.A. B. may be forgiven for not citing Gilbert for, in a number of ways, B. unconsciously adopts mathematical principles. B. could benefit from contact with language programmers like Bung in England, Metraux in Switzerland and others in Europe generally.

Mitchell College of Advanced Education
BATHURST AUSTRALIA 2795

Raymond Lamérand

Achtenhagen, Frank:

Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts, Grundlagen und Probleme einer Fachdidaktik, Weinheim, Berlin, Basel, 1969, 186 S. (Pädagogisches Zentrum Berlin. Reihe D: Didaktik-Analysen und Modelle. Bd. 7)

Den bekannten Abhandlungen über Didaktik des Fremdsprachenunterrichts liegt in der Regel eine eher dogmatisch gesetzte theoretische Basis zugrunde wie die 17 Prinzipien LADOs, die Betrachtungen über Ziele, Notwendigkeit des methodischen Eklektizismus und Mittel bei CLOSSET, oder LEISINGERs Voraussetzungen in bezug auf Anspruch ("Für den Unterricht in fremden Sprachen wäre also jener Ausschnitt zu bestimmen, der dem Anspruch der Bildungsgemeinschaft genügt und dem der Schüler gewachsen ist."), Leistung ("es werden Leistungen erwartet, die sich im Wirtschaftlichen und auch im Politischen für die Allgemeinheit als nutzbringend erweisen sollen."), Lernziele (Sprache als Kommunikationsmittel) etc. ACHTENHAGEN gebührt das Verdienst, in der vorliegenden Publikation die fremdsprachliche Fachdidaktik in einen allgemeindidaktischen Rahmen zu stellen und die Grundlagen im Lichte der heutigen Problematik zu diskutieren.

An traditionellen Typen fremdsprachlicher Fachdidaktik unterscheidet Achtenhagen (1) den normativen (Darstellung und Illustrierung sind oberflächlich angesichts der noch heute sehr starken Verbreitung der normativen

Sprachdidaktik. Kann ein linguistisch nicht geschulter Lehrer eine Fremdsprache anders als normativ oder als Idiolekt unterrichten?), (2) den ebenfalls sehr verbreiteten kompendienhaften (CLOSSET, LADO) und (3) den in der Tradition wahrscheinlich wertvollsten, den pragmatisch-heuristisch-inhaltlichen, vor allem kulturkundlich ausgerichteten. Da diese drei Typen noch heute einen Grossteil des effektiven Sprachunterrichts bestimmen, wäre eine kritische Untersuchung der für diesen Zustand verantwortlichen Faktoren unerlässlich und nützlich – die Fülle der im Schulalltag und in den Didaktikkursen pädagogischer Akademien und Lehrerseminarien vorhandenen Gegebenheiten macht es unverständlich, dass Achtenhagen sich mit der Besprechung von zwei Publikationen begnügt, wovon eine GIESECKEs *Didaktik der politischen Bildung*. Von Relevanz wäre ebenfalls die Ausscheidung des Unterrichtes mit Betonung der linguistisch-kognitiven und der kulturkundlichen Seite gegenüber demjenigen, der Wert auf orale und damit aktivierbare Beherrschung der Sprache (System und Prozess) legt und seit VIETOR, GOUIN u.a. auch zur Tradition gehört.

Neu sind drei weitere didaktische Typen, die im Gegensatz zu den eben genannten von allgemeinen Theorien herrühren: (4) der bildungstheoretische, auf der geisteswissenschaftlichen Pädagogik von WENIGER (1926ff.) und KLAFKI beruhende Ansatz, für den Achtenhagen eine linguistische Anwendung schuldig bleibt, (5) der informationstheoretische, dessen sprachdidaktische Anwendungen bisher minim sind, und schliesslich (6) die von Achtenhagen als konstruktiver Neuansatz bevorzugte, zwischen (4) und (5) zu stellende Lerntheorie in der Ausprägung von HEIMANN, SCHULZ und ROTH. Es werden sechs Faktorenfelder, das anthropogene und das sozialkulturelle Bedingungsfeld und diejenigen der Intentionalität, der Thematik, der Methodik und der Medienwahl unterschieden; konkreter Unterricht ist inhaltliche Variation dieser formalen Struktur.

Im Abschnitt über "Möglichkeiten einer konstruktiven Lehrplangestaltung" soll diese wertvolle Lerntheorie als Grundlage zur Schaffung eines linguistischen Didaktikmodells dienen. Unter der Kategorie "Intentionalität" werden Probleme der Selektion der Fremdsprachen aus politischen und wirtschaftlichen Motiven und der Kommunikation als Ziel behandelt, unter "Thematik" Grammatik und im besonderen der Generativismus-Transformationalismus der Kernsatzphase, unter "Methodik" die "pattern-practice" (wobei nur einfache und verändernde Substitution und verschiedene Transformationen genannt werden) und VALDMANs Darstellung der französischen Fragestrukturen von 1967, unter "Medienwahl" das Sprachlabor mit seinem Multiplikations-, Originalitäts- und Individualisierungseffekt und der objektiven Kontrolle; unter den "anthropogenen Voraussetzungen" erscheint die Psycholinguistik und im besonderen eine Zusammenfassung von JOHNSONs

Linguistic Models and Functional Units of Language Behavior und die zwei Lehrvariablen von CARROLL, unter den "sozial-kulturellen Voraussetzungen" Gedanken von HEIMANN, ROEDER, TOPITSCH, BERNSTEIN und die Kritik der Anwendung des Skinnerschen Behaviorismus auf den Spracherwerb. Der Abschnitt schliesst mit interessanten Bemerkungen zum kritischen Rationalismus von Hans ALBERT und zur neuhumanistischen Bildungstheorie. Das lerntheoretische Modell scheint hier die Funktion zu haben, die gegenwärtig in der Linguistik zur Diskussion stehenden Probleme in bestimmten Erscheinungsformen zusammenzustellen, wobei die Erwähnung oder Darstellung einzelner Fakten im Vordergrund steht. Das Buch gibt vor allem im eigentlich linguistischen Bereich weder eine in die Tiefe gehende Diskussion des angeführten Materials noch eine deduktive Behandlung der einzelnen lerntheoretischen Kategorien in bezug auf Sprachdidaktik.

Noch enttäuschender ist die "Analytische Anwendung des Modells auf gültige Lehrpläne – dargestellt am Beispiel der Zweijährigen Kaufmännischen Berufsfachschule Berlins", indem eine vorhandene fachkundliche Schulung bestehend aus "Formenlehre, Satzlehre und Idiomatik, kaufmännischem Schriftverkehr und Kulturkunde unter besonderer Berücksichtigung des Wirtschaftslebens", auf wenigen Seiten mit dem lerntheoretischen Didaktikmodell in Einklang gebracht und damit implicite die Notwendigkeit einer Didaktikreform – das Postulat des Buches – in Frage gestellt wird.

Der Wert von Achtenhagens Buch liegt in der Information, die es über die Lerntheorie bietet und im konstruktiven Vorschlag, letztere als fachdidaktisches Modell für den Fremdsprachenunterricht einzusetzen. Wir möchten hoffen, dass dieser Gedanke auf dem Boden einer umfassenden Kenntnis des heutigen Standes der angewandten und theoretischen Sprachwissenschaft ausgearbeitet wird, wobei das didaktische in Relation zu den fachwissenschaftlichen Modellen zu bringen sein wird.

Universität Zürich
Sprachlabor
Hirschengraben 82
CH 8001 Zürich

Th. Ebnetter

Freudenstein, Reinhold:

Unterrichtsmittel Sprachlabor. Technik, Methodik, Didaktik, Bochum, Verlag F. Kamp, o.D. 164 S. ("Kamps pädagogische Taschenbücher", Band 42)

Bien que non daté, ce substantiel petit volume est sans doute de 1969. Il fait état de renseignements de la fin de 1968. L'auteur est directeur de l'"Informationszentrum für Fremdsprachenforschung" de l'Université de Marburg/Lahn. Après un séjour aux Etats-Unis en 1959, il fit construire le premier laboratoire de langues destiné, en Allemagne fédérale, à l'école publique d'orientation générale; il a publié au cours de la dernière décennie plusieurs ouvrages consacrés au LL. C'est dire que le présent travail n'est point une introduction superficielle: au contraire nous trouvons ici le "point de la situation" présenté par un des hommes les plus qualifiés du domaine.

Le volume est divisé en quatre sections: I "Grundlagen und Voraussetzungen", II "Technik", III "Aspekte einer Labormethodik", IV "Grundfragen der Labordidaktik". La première section fait l'historique du LL, en insistant sur les données propres à la République fédérale. Bornons-nous à constater que dans ce pays, comme en Suisse, le LL s'est répandu surtout dans les gymnases (44 % de l'effectif total de 1967), ce qui implique son emploi surtout par des "faux débutants": les expériences qui commencent à s'accumuler paraissent montrer aujourd'hui que l'emploi prioritaire à ce degré des études était probablement une erreur: c'est au démarrage de l'étude d'une langue seconde que le LL prouvera sans doute sa plus grande efficacité. En praticien extrêmement lucide, R.F. met en garde le corps enseignant et les autorités scolaires contre les pressions exercées par les constructeurs d'appareils: "die Schule sollte nicht nur ein Markt für die Produkte der Industrie sein, sondern sollte sich in erster Linie als ein Auftraggeber der Industrie betrachten." Au nombre des repères historiques, il faut signaler la rencontre, à Bad Harzburg au début de 1964, d'un grand nombre de chercheurs et de praticiens allemands, rencontre qui eut pour conséquence la fondation de l'"Arbeitskreis zur Förderung und Pflege wissenschaftlicher Methoden des Lehrens und Lernens", et en outre celle du "Erfahrungsaustauschring Sprachlabor", qui groupa bientôt près d'un millier de Hautes Ecoles, de Gymnases et d'autres établissements. De ces travaux naquit la revue trimestrielle "Das Sprachlabor" que publie d'éditeur Diesterweg, et dont le rédacteur responsable est justement R.F. Comme on peut s'y attendre, celui-ci déplore la dispersion des efforts des spécialistes du domaine, la difficulté de promouvoir des expériences de longue haleine et portant sur de gros effectifs, et de plus le caractère peu cohérent des doctrines plus ou moins explicites qui président à l'utilisation du LL. L'avenir à cet égard est à

la fois réconfortant, par le ralliement d'un grand nombre d'enseignants à la cause du LL, et redoutable, en raison d'énormes différences de conceptions des bandes à étudier: ("es wird in einigen Jahren kein Lehrbuch geben, zu dem nicht gleichzeitig auch Tonbandübungsmaterial angeboten würde", 35), conceptions dont trop de maîtres de langues ne sont pas encore conscients.

La section consacrée à la technique fournit, étayées des utiles remarques du praticien, les mêmes données de base que l'on trouve dans l'utile petit volume de Hayes qui a été présenté dans le No 10 (60–62) de ce *Bulletin*. On y verra que la notion même et l'étiquette de "laboratoire de langues" soulève des problèmes (43). Mentionnons la prise de position de l'auteur: "Solange wir im schulischen Fremdsprachenunterricht klassenweise unterrichten, ist eine wirkliche Individualisierung des Unterrichts, wie sie das H.-S.-A. Labor ermöglicht, überhaupt nicht zu realisieren. Die Konsequenz einer solchen Arbeitsweise bestünde aus dem Aufgeben des Klassenverbandes, denn jeder Schüler würde seinem individuellen Arbeitstempo gemäss in einem Lehrprogramm voranschreiten" (61). Cette position mériterait un débat approfondi; signalons simplement ici que telle n'est pas celle des promoteurs du LL dans notre canton; nous avons bon espoir de résoudre ce problème sans "défaire" les classes. L'auteur ne croit pas non plus à la possibilité d'autocorrection des enfants, mais admet qu'elle existe pour des étudiants et des adultes bien entraînés (cf. 66). On pourrait probablement montrer que l'autocorrection n'est pas une question d'âge, mais de plasticité de l'esprit et d'efficacité dans les consignes de travail; il s'agit en outre de distinguer soigneusement entre problèmes phonétiques et phonologiques d'une part, et problèmes de grammaire d'autre part. Naturellement, la question est très importante: si les enfants devaient être définitivement reconnus incapables d'autocorrection, il faudrait en conclure que l'installation de LL audio-actifs comparatifs (allemand: H.-S.-A. Labor) ne doit se faire qu'à partir du niveau gymnasial. Mais nous avons de bonnes raisons de croire que l'enfant, dès 12 ans à peu près, peut atteindre de très bons résultats avec le magnétophone permettant l'autocontrôle.

Ainsi que nous commençons à l'entrevoir dans nos milieux, R.F. montre dans la 3ème section de son livre que la généralisation de l'emploi du LL conduira à brève échéance à une remise en question des fondements de l'enseignement actuel des langues, d'ailleurs peu cohérents et mal connus des maîtres eux-mêmes. Si les "pattern drills" constituent une gymnastique indispensable, il serait dangereux de n'offrir au LL que cette forme de travail, surtout au moment où changent, chez les adolescents, les motivations de l'étude. L'âge de l'efficacité la meilleure du LL fait encore problème, en relation bien sûr avec la question du contenu formel des bandes, qui doit changer beaucoup à mesure que s'améliore le niveau des connaissances

acquises. Quoi qu'il en soit, on retiendra cette nette affirmation de R.F.: "Die Arbeit im Sprachlabor sollte im ersten Unterrichtsjahr beginnen, keineswegs später" (81). C'est là une position que nous partageons entièrement après plusieurs années d'expérience. C'est reconnaître aussi que la résolution de la SSPE de Winterthur en 1965, préconisant l'introduction du LL au gymnase d'abord, a probablement été une erreur.

Les promoteurs de l'introduction du LL dans leur école examineront avec fruit la très bonne liste des "exigences pédagogiques" formulée par R.F. dans le chapitre "Le laboratoire comme machine à enseigner" (92ss). En fait, insiste l'auteur à très juste titre, un enseignement de langue étrangère dont le LL soit partie intégrante nécessite une remise en question des bases mêmes de la pédagogie et de la méthodologie, c'est-à-dire en fin de compte un changement profond dans la formation professionnelle imposée par l'Université: "... müsste bereits bei der Ausbildung künftiger Sprachlehrer an der Universität und der pädagogischen Hochschule mehr als bisher geachtet werden, indem in den Vorlesungen, Übungen und Seminaren der Akzent von der historischen Sprachbetrachtung auf die angewandte Sprachwissenschaft verlagert wird" (117). Toutes les équipes de maîtres qui ont, ou vont avoir, à élaborer du matériel pédagogique pour le LL feront bien de se référer au tableau très complet proposé par R.F. (137ss) pour élucider tous les facteurs qui doivent être pris en considération, et surtout leurs interdépendances.

Un chapitre sur les limites du LL, un autre qui présente des échantillons de programmes selon diverses conceptions terminent ce volume dont la richesse et la densité font réfléchir à chaque page. Tout au plus pourra-t-on regretter que l'auteur ne se réfère pas plus explicitement à telle ou telle conception linguistique, ou ne discute pas plus à fond l'apprentissage compris comme relevant du behaviourisme de Skinner, aujourd'hui fortement attaqué. L'ouvrage en aurait gagné en cohérence, et aurait mieux fait apparaître les liens désormais étroits entre linguistique pure et linguistique appliquée, entre la recherche fondamentale en psychologie et ses applications pédagogiques. Le lecteur non allemand regrettera aussi l'absence presque complète de référence à des travaux anglais ou français, qui ne manquent pourtant pas dans le domaine du LL. Un détail encore: Les références bibliographiques ne sont pas exactement rattachées à la pagination de l'ouvrage, ce qui rend difficile la consultation des sources évoquées.

Si l'on peut se permettre une appréciation finale: voilà un livre qui devrait figurer dans la bibliothèque de toutes les écoles qui possèdent un LL.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

A. Gilliard

Boy, Monique:

Formes structurales du français, Paris, Hachette et Larousse, 1969, 176 p.
(Collection "Le français dans le monde")

M.B., professeur de français au collège franco-péruvien de Lima, propose aux maîtres de français, langue étrangère, non pas une étude de linguistique appliquée mais un petit manuel à l'usage des maîtres et des étudiants.

Public visé: La brochure s'adresse à des étudiants qui ont déjà une connaissance du français fondamental. Le vocabulaire de base, la structure des phrases les plus simples et les notions grammaticales essentielles sont considérés comme acquis. On pourrait utiliser cette brochure dans une troisième année d'enseignement "extensif" (mais déjà après environ six mois d'enseignement intensif).

Le but de ce manuel est de faire acquérir aux étrangers des structures plus complexes de la langue française. On vise une expression correcte en langue orale et en langue écrite.

Les moyens pédagogiques mis en oeuvre sont les exercices de fixation qui mettent l'accent sur le réflexe plus que sur la réflexion.

Le niveau lexical reste modeste car l'intention n'est pas d'enrichir le vocabulaire, mais de faire acquérir de nouvelles structures grammaticales. Dans les dernières leçons, l'auteur a introduit des mots et expressions plus difficiles.

Présentation. Le manuel se présente à la fois comme le livre du maître et de l'étudiant. Les seize leçons contiennent chacune:

- 1) un petit texte dialogué (six à huit répliques) d'où l'on tirera les structures étudiées dans la leçon.
- 2) une série de modèles structuraux mettant en évidence les structures choisies.
- 3) une note sur le point de grammaire abordé (qui peut servir d'aide-mémoire pour l'étudiant).
- 4) une batterie d'exercices de fixation, qui constitue l'essentiel de la leçon.

L'auteur prévoit un emploi assez souple de son manuel:

- 1) il peut être un recueil d'exercices de fixation pour le cours de grammaire;
- 2) il peut être utilisé en relation avec l'enseignement de la rédaction pour corriger les tournures fautives;
- 3) les dialogues peuvent donner lieu à des exercices de mémorisation;
- 4) ils peuvent aussi être l'amorce d'une leçon de conversation.

Les révisions sont recommandées, mais on n'en précise ni la fréquence ni le moment. Une seule leçon de synthèse et de révision est insérée dans le livre

après les trois leçons sur l'interrogation. La méthode est surtout une méthode orale, mais la langue écrite n'est pas complètement négligée. Certains exercices réclament une réponse écrite. D'autre part, l'auteur préconise la dictée de quelques phrases tirées des exercices de fixation ainsi que la rédaction de phrases à partir des structures étudiées. Aucune indication de durée n'est donnée, peut-être du fait que certaines leçons sont plus longues à épuiser que d'autres (le nombre des exercices varie de cinq à vingt-quatre!) et aussi pour laisser une certaine souplesse d'utilisation en fonction des conditions d'enseignement. Il nous semble qu'une moyenne de trois heures d'étude par dossier serait raisonnable. La seule progression indiquée est une certaine progression lexicale.

Rien ne paraît contraindre le maître à étudier les leçons dans l'ordre où elles sont présentées.

Les problèmes grammaticaux qui sont abordés dans cette brochure peuvent se répartir en trois groupes:

I. *Premier groupe* (leçons 1 à 5)

Deux leçons sur les pronoms personnels

Une leçon sur les présentatifs

Deux leçons sur les pronoms relatifs

II. *Deuxième groupe* (leçons 6 à 8)

Trois leçons sur l'interrogation (style direct et indirect)

III. *Troisième groupe* (leçons 9 à 16)

Etude des propositions subordonnées.

Sont étudiées successivement:

- les subordonnées conjonctives compléments d'objet et complétives (introduites par que)
- les subordonnées de cause
- les subordonnées de temps
- les subordonnées de but
- les subordonnées d'opposition et de concession
- les subordonnées de conséquence
- les subordonnées de condition et de supposition
- les subordonnées de comparaison

Outre l'étude des propositions subordonnées proprement dites, chaque leçon de ce troisième groupe présente les autres tournures que le français possède pour exprimer le temps, le but, la cause... Nous retrouvons en somme, dans cette manière de présenter les problèmes, les schémas traditionnels hérités de F. Brunot (*La pensée et la langue*).

On ne saurait cependant contester l'utilité de traiter ces différents points de grammaire qui présentent de nombreuses difficultés pour les étudiants étrangers.

Un examen un peu plus attentif de ce manuel nous amène cependant à exprimer quelques réserves. Sur le plan lexical, l'auteur ne s'en est pas tenue au FF premier et deuxième degré, même dans les premières leçons où nous trouvons des mots comme *brouillon*, *désordonné*, *mimosa* ou *égarer*. Le vocabulaire reste cependant courant.

Les textes dialogués, en revanche, nous paraissent plus critiquables, en raison de leur caractère souvent artificiel et de leur manque de naturel. C'est un écueil qu'il est difficile d'éviter lorsqu'on crée un texte avec l'intention d'en tirer une leçon de grammaire sur un sujet particulier. Ce manque de naturel est d'autant plus gênant dans le manuel de M. Boy que ces textes se présentent sous la forme de dialogues, et qu'ils devraient refléter le style de la conversation. Or il faut bien admettre que souvent les jeunes gens mis en scène dans ces dialogues parlent comme des grammairiens. Relevons par exemple à la leçon 5 (pronoms relatifs composés: un tel sujet grammatical conduit inéluctablement à l'artificiel):

"Viens-tu voir cette exposition des peintres contemporains au sujet de laquelle j'ai lu de bonnes critiques et à laquelle j'aimerais aller? "

Ou à la leçon 11 (subordonnées de temps):

"Après que j'aurai terminé ma dissertation je pourrai partir."

Ou encore à la leçon 12 (subordonnées de but):

"Sais-tu que de peur que tu ne viennes pas nous songions à remettre la soirée à plus tard? "

Nous pourrions citer encore d'autres exemples de phrases qui, quoique parfaitement correctes, n'apparaîtraient jamais dans une conversation. Signalons encore l'accumulation assez maladroitement de propositions causales à la leçon 10 ainsi que la dernière réplique de la leçon 13 (subordonnées d'opposition) qui appartient typiquement à la langue écrite: "Quelque bonne volonté que tu aies, tu aimes trop les maths pour t'intéresser à autre chose."

Chaque texte contient des répliques tout à fait naturelles, des tournures fréquentes, utiles à connaître, et dont le maniement aisé est indispensable à la maîtrise de la langue. Certains dialogues nous paraissent meilleurs que d'autres: leçon 2, 6, 16 par exemple. Cependant le manuel que nous avons examiné pose une fois de plus, sans le résoudre de manière satisfaisante, le problème des textes introduisant une leçon de grammaire. Sont-ils d'ailleurs si indispensables?

Il nous semble peu souhaitable de proposer les dialogues introductifs de notre brochure à la mémorisation des élèves car ils ne sont pas assez fidèles au style de la langue parlée.

Les exercices de fixation appellent aussi quelques remarques. Nous constatons tout d'abord qu'ils n'appartiennent pas tous à la même typologie. Certains sont de véritables exercices structuraux, conçus pour exercer les réflexes des élèves, pour fixer des structures précises. D'autres exercices se rapprochent plutôt du type traditionnel. La réflexion y joue un certain rôle. Nous pensons qu'il aurait été judicieux de grouper plus clairement les exercices appartenant à chaque type, les uns étant réservés à l'entraînement de la langue orale et les autres à l'entraînement de la langue écrite. La plupart des exercices de l'un ou l'autre type sont des exercices de transformation. Les élèves sont invités à reconstituer une structure à partir des éléments donnés dans la question.

C'est sur la motivation que nous exprimerons quelques réserves. On aimerait que les exercices soient plus en situation et que l'on passe d'une manière naturelle du stimulus à la réponse. Cet aspect-là semble avoir été quelque peu négligé. Par exemple, la motivation nous paraît faible dans un exercice comme celui-ci:

<i>Stimulus:</i>	“Se cacher pendant la partie de ballon.”
<i>Réponses</i>	“Cache-moi pendant la partie de ballon.”
<i>attendues:</i>	“Cache-toi pendant la partie de ballon.”

Rien ne motive ce passage de l'infinitif à l'impératif suivi de formes toniques du pronom personnel.

Nous reprocherons aussi à plusieurs exercices (en particulier dans les leçons sur les subordonnées) de ne pas faire de distinctions assez nettes entre les différents niveaux de langue liés à l'emploi de telle ou telle tournure. On trouve souvent, mêlées dans un même exercice de fixation, des tournures courantes et fréquentes et d'autres tournures beaucoup plus littéraires ou plus rares. Ainsi, à la leçon 13, un exercice fixe sans autre distinction les subordonnants d'opposition *quoique*, *bien que*, *encore que*, *si... que*, *quelque... que*, *tout... que*. Même si certaines de ces distinctions relèvent du lexique (nous pensons aussi à la distinction entre *puisque* et *parce que* à la leçon 10), il serait important de les signaler avant de fixer des tournures qui pourront paraître ensuite parfaitement équivalentes aux étudiants.

A propos des notes grammaticales de chaque leçon, nous pouvons constater qu'elles ne diffèrent guère, ni dans leur esprit, ni dans leur formulation de celles que l'on trouve dans les grammaires “traditionnelles”. Mais l'auteur a le mérite de signaler assez souvent des tournures orales et courantes à côté des structures de la langue écrite et littéraire. La norme grammaticale, dans l'ensemble, reste assez stricte. Ainsi, dans la leçon sur les propositions subordonnées de but, le *ne* explétif est exigé après *de crainte que*, *de peur que*.

Les notes sont par ailleurs correctement rédigées dans une terminologie traditionnelle. On relève cependant ici ou là quelques obscurités, par exemple cette règle sur le pronom relatif composé:

“Le pronom relatif composé a obligatoirement comme antécédent un nom de chose; mais il peut avoir comme antécédent un nom de personne.” (68)

Le petit ouvrage de M.B. se situe en quelque sorte à mi-chemin entre les méthodes traditionnelles et les méthodes dites modernes. Il accorde une large place aux exercices, qui forment l’essentiel de la leçon, il réduit la part de la grammaire et tient compte de certains phénomènes de la langue orale et de la langue courante. Mais ce manuel reste en même temps prisonnier d’une conception grammaticale très traditionnelle, la typologie des exercices est hybride, et les dialogues introductifs souffrent de leur caractère par trop artificiel. Enfin il ne tient, à notre avis, qu’insuffisamment compte des différents niveaux de langue impliqués par les formes structurales présentées.

Ces réserves ne nous empêchent pas de penser que ce petit livre, utilisé avec discernement, rendra des services certains aux maîtres qui, chargés d’enseigner le français au degré supérieur, essayent de rendre cet enseignement plus efficace et plus vivant.

Université de Lausanne
Ecole de français moderne
CH 1000 Lausanne

Jean-François Maire

Fleming, Gerald:

French Visual Grammar, London, Macmillan, 1968, 296 p.

Cette grammaire, nous apprend l’éditeur dans sa “prière d’insérer”, est une nouvelle méthode avec support visuel. Les images ont été créées par David Langdon d’après les directives de l’auteur. Elle présente toutes les structures de base et les temps du français dans des situations où ils seraient naturellement employés.

Elle comprend 243 diapositives en couleur de 35 mm et un livre du maître où celles-ci sont reproduites en noir et blanc, chacune étant accompagnée d’un court texte (150–250 mots) et d’exercices. Un index alphabétique recense les structures.

Le manuel, destiné avant tout aux élèves du degré secondaire, peut être également utilisé en partie à l’école primaire et au niveau secondaire supérieur. “Outil très souple”, il s’adapte à tous les types d’enseignement.

Dans son introduction (27–36), l’auteur nous explique que les exercices formels généralement utilisés au laboratoire de langues étant le plus souvent inacceptables et malsains logiquement, pédagogiquement et psychologiquement, il entend y remédier en proposant des exercices qui “doivent contribuer à augmenter l’enthousiasme de l’étudiant pour la langue étrangère en restant fonctionnels” (31).

Voici quelques-unes de ces structures de base:

- p. 61: Nous avons du chauffage central à la maison. Avez-vous du chauffage central?
- p. 73: Y a-t-il un lavoir public près de vous?
- p. 79: Un jour, votre fils va se marier, et qu’allez-vous faire ce jour?
- p. 86: Quand votre ami achète des bonbons et vous êtes avec lui, est-ce qu’il vous en offre?
- p. 102: Une femme saute d’une fenêtre au deuxième étage. Elle va se sauver.
- p. 108: Pourquoi monsieur Pascal ne mange-t-il pas au bureau ce jour?
- p. 111: Il veut passer le contrôleur, mais sans billet il ne peut pas le passer.
- p. 133: Est-ce qu’un bébé d’un mois parle jamais?
- p. 133: Ces deux jeunes hommes souffrent.
- p. 137: . . . un peu de crème de chocolat.
- p. 150: “Tu es trop tard, mon petit, j’ai vendu tout.”
- p. 151: Pourquoi la pompe à incendie est-elle si pressée?
- p. 155: Avez-vous fait sortir le jus d’un citron pendant votre dîner hier soir?
- p. 159: Quelle université est plus vieille, celle à Prague ou celle à Paris?
- p. 162: Il a peur que ça va faire mal.
- p. 165: Pouvons-nous travailler en école sans gagner de prix?
- p. 183: Depuis quand les Français ont-ils la tricolore?
- p. 184: Le directeur est surpris qu’il ne voit personne.
- p. 185: Il avait peur du faux singe tout le temps.
- p. 187: Pendant combien d’années Innocent VII était-il Pape?
- p. 203: Il est à l’hôpital. Vous le visitez.

Voici maintenant quelques situations de la vie “quotidienne” grâce auxquelles ces structures sont enseignées:

Exemple 1, p. 47

Titre: le médecin et l’infirmière

Structures: que fait? qui regarde? qui parle à? ¹

Diapositive 9a: un malade sur une table d’opération. Debout à côté de lui, un chirurgien et une infirmière gantés et masqués se regardent.

Texte: C’est un chirurgien. *Que fait-il?* Il regarde l’infirmière.

Il parle à l’infirmière. *Que fait l’infirmière?* Elle regarde le chirurgien.

1 Nous soulignons les structures “étudiées” dans le texte.

Exercice:

1. *Qui* regarde l'infirmière?
2. *Qui parle* à l'infirmière?
3. Qui est dans la salle d'opération?
4. Où est la salle d'opération?
5. Où est le malade?
6. Le chirurgien est-il derrière le malade?
7. L'infirmière est-elle près du malade?
8. Suis-je près du tableau noir?
9. Etes-vous près du professeur?
10. *Qui parle* à la classe?

Exemple 2, p. 174

Titre: le chanteur importun

Structures: faire (imparfait, conditionnel); si + plus-que-parfait (être); révision de "il faut" + verbe; se répandre (présent); se brûler (parfait)

Diapositive 213: un ivrogne enlace un réverbère à l'angle d'une maison. Penchée à une fenêtre du rez-de-chaussée, une femme vide un seau d'eau sur lui.

Texte: Monsieur Vignal est ivre. Il a trop bu! Maintenant il chante et il crie. Il fait trop de bruit à cette heure. Une femme lui jette de l'eau sur la tête, car elle est furieuse. // ne *faut* pas faire de bruit pendant la nuit!

Exercice:

1. Que *feriez-vous* si quelqu'un *faisait* trop de bruit sous votre fenêtre pendant la nuit?
2. Si monsieur Vignal n'était pas ivre cette femme lui jetterait-elle de l'eau sur la tête?
3. Qu'est-ce que monsieur Vignal a fait avant de devenir ivre?
4. Pourquoi ne *faut-il* pas faire trop de bruit dans la rue pendant la nuit?
5. Pourquoi ne *faut-il* pas sortir quand on a une grippe sévère?
6. Comment s'appelle une maladie qui *se répand* très vite d'une personne à l'autre?
7. Pourquoi ne *faut-il* pas laisser des objets très chauds à la portée des enfants?
8. Vous vous êtes brûlé la main; que *faut-il* mettre sur la brûlure?
9. Que *feriez-vous si vous étiez tombé(e)* dans un lac et si vous ne saviez pas nager?
10. Imaginez la situation suivante: vous êtes arrivé(e) à l'aéroport de Londres pour y prendre l'avion pour Paris, mais vous avez oublié votre passeport. *Que feriez-vous?*

Prenons encore quelques exemples d'images représentatives de la vie quotidienne française aujourd'hui:

Titre: une grande famille, p. 155

Diapositive 13a: une truie et ses treize petits dans la cour d'une ferme.

Titre: ils se battent, p. 95

Diapositive 51b: deux chevaliers, en armure, mais à pied, se battent à l'épée devant un château fort.

Titre: situation embarrassante, p. 123

Diapositive 76: dans un salon début du siècle, une femme en robe du soir est assise sur un sofa. Agenouillé devant elle, un homme genre 1920 moustachu.

Titre: les fausses dents, p. 197

Diapositive 145: un homme en pyjama met son dentier devant un miroir.

On mesurera par ces exemples les moyens mis en oeuvre par G.F. pour atteindre son but.

Quant aux questions. . . en voici quelques-unes dont on admirera la logique implacable:

p. 52: Est-ce que les oreilles des lapins sont longues?

p. 85: Aimez-vous les poireaux? Est-ce que votre mère vous les (sic) donne?

p. 127: Est-il possible de dormir en lisant un livre?

p. 163: Est-ce qu'un aveugle voit quelque chose?

Notons qu'il n'est jamais répondu aux questions, ce qui pourrait, d'ailleurs, être parfois embarrassant:

p. 194: Est-ce que les Gaulois avaient les cheveux noirs ou les cheveux blonds?

p. 229: Pendant la guerre Berlin a été détruit tandis que Paris n'a pas été détruit. Pouvez-vous expliquer ce fait?

p. 215: Est-ce que les deux Allemagnes deviendront un (seul) pays dans le proche avenir?

G.F. semble s'apercevoir, vers la fin de l'ouvrage (254) que les élèves ne "répondent" pas comme il s'y attendait:

Est-ce que je peux vous empêcher de rêver pendant une leçon?

En fait, nous le devinons de plus en plus inquiet:

p. 264: Qu'est-ce que je suis en train de faire en ce moment?

Il est trop tard pour que nous changions quoi que ce soit en lui répondant ici: le mal est fait.

Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel
CH 2000 Neuchâtel

Françoise Redard

Tiggemann, Werner:

Unterweisungstechniken im mündlichen Englischunterricht, Hannover, Schroedel, Dortmund, Lensing, 1968, 152 S. (Moderner Englischunterricht – Arbeitshilfen für die Praxis 3).

(Zur Terminologie: "Unterweisung" rationalisiert durch methodische Massnahmen den "natürlichen" Prozess der Spracherlernung. "Techniken" sind Hilfsmittel für das methodische Vorgehen des Unterrichtenden.)

W.T. unterscheidet fünf umgreifende Unterweisungstechniken, die er sorgfältig analysiert und an Unterrichtsbeispielen erklärt:

1. *Situationstechnik*. Ziel: Entwicklung situationsgerechten Sprachverhaltens. Erreicht vor allem durch Nutzung der Lebenswirklichkeit der Schüler; denn Realsituationen wirken lernmotivierend, sie enthalten Erfahrungsmomente, mit denen sich die Schüler identifizieren, und sie nötigen zu reaktiver Stellungnahme.

2. *Dialogtechnik*. Ziel: kommunikatives Sprachverhalten in der Fremdsprache. Dialogsituationen vereinigen Sprachvollzug und Spracherwerb zu Spracherfahrung. Die Strukturmuster treten als umwandlungsfähige Strukturen auf.

3. *Transfertechnik*. Ziel: die begrenzt erworbene Sprechfertigkeit und das begrenzt erworbene Sprachmaterial für das Sprechen in neuen Zusammenhängen übertragbar – und damit verfügbar – zu machen. Unterscheiden kann man Situationstransfer und Habitualisierungstransfer (T. von Sprachgewohnheiten). Transfersituationen erinnern den Schüler an Spracherfahrungen, sie bestätigen erworbenes Können, testen die Kommunikationsfähigkeit und bereiten freies Sprechen vor.

4. *Automatisierungstechnik*. Ziel: Gelerntes geläufig zu machen und zu sichern. Erreicht durch Patternreihen, Drills (Substitution, Umwandlung usw.) – Einüben auch des Wortschatzes in Satzmodellen. Sinnvolle Drillmodelle sind aus dem System abgeleitet (also nicht Vokabelgleichungen oder

grammatische Paradigmen); sie führen zu richtigen Sprachgewohnheiten, sie objektivieren die Redemittel, so dass der Schüler sprachliche Äusserungen kontrollieren und regulieren kann.

5. *Einführungs- und Erschliessungstechnik*. Ziel: das Verständnis von gestalteten Sprachganzen vorzubereiten. (Diese Technik führt W.T. deshalb an, weil die meisten Lehrbücher nicht von Situationen, sondern von Texten ausgehen.)

Zu diesen fünf Unterweisungstechniken treten zwei Spezialtechniken: die Technik des Einübens von Aussprache und Intonation und die Technik zur Vermittlung der Fertigkeit des sinn gestaltenden Lesens; sie werden in andern Heften der Reihe behandelt. (Techniken zur Vermittlung von Lesefertigkeiten werden kurz aber auch im besprochenen Band aufgezeigt.)

Im Anschluss analysiert W.T. noch einige wichtige Einzeltechniken: Nutzung der Suggestivwirkung des Gegenstands (z.B. Mikrophon im Interview), Umwandlung von Zuständen in Vorgänge, Nutzung des Klassenraums (Beweglichkeit des Gestühls, der Klassenraum als Kulisse), Regieführung, Vor- und Nachsprechtechnik, grafische Mittel, Wechsel des Blickwinkels.

In diesem Buch analysiert W.T. den englischen *Anfängerunterricht für neun- bis zwölfjährige Schüler* in der BRD; deshalb kann es in unseren Verhältnissen, auch in Anbetracht der wesentlich geringeren Stundenzahl, keine direkte "Arbeitshilfe" sein. Trotzdem ist das Buch lesenswert, nicht nur für Lehramtskandidaten; denn es bietet eine strenge und klare Analyse der Gegebenheiten des mündlichen Sprachunterrichts. Daraus ergeben sich auch manche Einsichten in die Unterrichtsgemässheit von Drillübungen.

W.T. leistet einen wichtigen Beitrag zur Objektivierung und damit zur Bewusstmachung der Faktoren des Fremdsprachunterrichts. In einem einleitenden Kapitel stellt er diese Faktoren kurz dar und umschreibt dabei scharf das Wesen der gesprochenen Sprache und ihre Leistungen im Unterricht – es wäre schön, wenn er damit bei allen Sprachlehrern offene Türen einrennte. . .

Es dürfte klar sein, dass die wenigsten deutschen Englisch-Lehrbücher die Anwendung der beschriebenen Unterweisungstechniken erleichtern. W.T.'s Buch leistet darum zugleich einen Beitrag an die in der BRD angelaufene Lehrwerkforschung (vgl. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 1, 1970).

Kantonsschule
CH 4500 Solothurn

Hans Weber

Wächtler, Kurt:

Das Studium der englischen Sprache, Stuttgart, Ernst Klett Verlag, 1969, pp. 260

Es kann kein Zweifel darüber bestehen, dass sich dieses Buch als äusserst wertvolles Hilfsmittel sowohl für den Anglistikstudenten als auch für den im Lehrfach tätigen Anglisten erweisen wird. Dem Studenten skizziert es in klarer und umfassender Weise seine zukünftigen Studiengebiete, soweit sie sich auf die Beschäftigung mit der englischen Sprache als Sprache beziehen, den tätigen Anglisten macht es mit dem heutigen Stand der englischen Linguistik bekannt. Wohl wendet sich das Buch in erster Linie an den Studierenden der Anglistik und Amerikanistik, es ist jedoch ebenso wertvoll für alle jene Englischlehrkräfte, die in den letzten zehn oder zwanzig Jahren die wissenschaftliche Entwicklung im Bereich der Linguistik nicht aktiv mitverfolgt haben. Das will heissen, dass Wächtler in diesem Buch nicht nur einen Überblick über die heutige Situation der sogenannten traditionellen Sprachwissenschaft gibt (z.B. Werke von Kruisinga, Jespersen, Koziol, etc.), sondern eingeht auf die Entwicklung und Charakteristik der taxonomischen strukturellen Grammatik (z.B. Werke von Bloomfield, Fries, Nida, Stageberg, etc.) und der seit Mitte der Fünfzigerjahre mehr und mehr an Bedeutung gewinnenden generativ-transformationellen Grammatik (z.B. Werke von Lees, Chomsky, Fodor, Katz, Postal, etc.).

Um diese umfassende Aufgabe erfüllen zu können, hat Wächtler das sehr umfangreiche neuere Schrifttum zur englischen Linguistik beigezogen und in die einzelnen Kapitel hineingearbeitet. Auf die wesentlichsten Werke wird jeweils im Anschluss an die Besprechung einzelner Fragen in gesonderten "Literaturhinweisen" hingewiesen, ein Inventar des neueren Schrifttums bietet Wächtler in seiner "Bibliographie" (zur neueren englischen Sprachwissenschaft) am Ende des Buches (pp. 227–255). Kurze Übersichten über Bibliographien, Wörterbücher und linguistische Periodika sind weitere wertvolle Informationsquellen (pp. 252–255).

Man darf Wächtler für diese bibliographische Dienstleistung in der heutigen, oft verwirrenden Situation in der neueren Sprachwissenschaft dankbar sein. Ich glaube, dass mancher Anglist ein Gefühl der Erleichterung empfindet, weil in diesem Buch auf engem Raum die wesentlichsten neuen Publikationen zusammengestellt sind und in den "Literaturhinweisen" angezeigt ist, womit sie sich im wesentlichen befassen.

Man mag nun die Frage stellen, ob Wächtlers Buch ein Forschungsbericht oder eine Einführung ins Studium der englischen Sprache darstellt. Ich glaube, diese Frage ist dahin zu beantworten, dass das Buch sowohl beides wie auch keines von beiden ist. Da es auf dem neueren Schrifttum zur Anglistik

aufbaut, berichtet es wohl über die Problemkreise und deren Behandlung durch heute wirkende Forscher. Damit erfüllt es weitgehend die Aufgaben eines Forschungsberichtes. Andererseits fühlt sich der Autor aber nicht einer umfassenden und detaillierten Darlegung der Forschungsergebnisse verpflichtet. Oft bleibt es beim knappen Hinweis auf den Gegenstand und die Sichtweise der gegenwärtigen Forschung. Insofern Wächtler die Entstehung der Sprachwissenschaft im allgemeinen, die Gliederung der Sprachwissenschaft und die englische Sprachgeschichte in knappen Auszügen darstellt, ist das Buch eher eine Einführung für den Studierenden. Wenn man Kritik an Wächtlers Unternehmen anbringen will, so wird man es wohl hier tun: die Bewältigung der skizzierten Doppelaufgabe ist schwerlich ganz erfüllbar. So muss das Buch Teile enthalten, die dem erfahrenen Anglisten wenig Neues bieten können, ihn allenfalls erinnern an vieles, das er aus seinen Studienjahren vergessen hat (z.B. in den Kapiteln "Äussere Geschichte des Altenglischen", "Schreibung und Aussprache bei Chaucer", etc. etc.). Andererseits setzt es beim Studierenden doch schon etwelche Kenntnis voraus, vor allem eine Beschäftigung mit der Sprache als solcher, damit ihm Gedankengänge, wie sie im Kapitel "Sprache als System" sich finden, verständlich werden können.

Dieser Einwand zeigt jedoch auch die Schwierigkeiten, denen sich heute jeder Anglist gegenüber sieht: Was bis etwa 1940/50 als Sprachwissenschaft bezeichnet wurde, bildet heute nur noch einen Teil eines rapid sich erweiternden Forschungsgebietes. Auch in diesem Teilgebiet ist die Produktion von Studien stark angestiegen, und es ist eine entsprechende Zahl neuer Einsichten gewonnen worden. Neu hinzugekommen ist die vor allem von Amerika ausgehende strukturalistische Sprachwissenschaft (in Verbindung mit einer starken Aufwertung de Saussures und der Prager phonologischen Schule), die in Europa lange nur wenig beachtet wurde, und seit der Mitte der 50er-Jahre drängt sich die neue, sich dem Allgemeinsprachlichen stark zuwendende generative Grammatik in den Vordergrund. In den Kapiteln "Die englische Sprache als Geschichte" (4) und "Die englische Sprache als System" (5) versucht Wächtler, unter Zuhilfenahme von Auszügen aus der einschlägigen Literatur, klärenden Einblick in die Problematik dieser Sachgebiete zu geben.

Wertvoll sind aber auch des Verfassers Hinweise auf weitere Aspekte der englischen Sprache in Kapitel 6, "Die englische Sprache als Institution". Hier spricht er unter anderem von der innern Schichtung des Englischen, die sich in verschiedenen funktionellen Varianten äussert (z.B. Britisches, Amerikanisches, Australisches Englisch; sozio-regionale Dialekte; die Einstellung des Englischsprechenden zu seiner Sprache; die Einstellung des Englischlernenden zu verschiedenen Varianten des Englischen, etc.).

Durch die Reichhaltigkeit der gebotenen Information wird das flüssig geschriebene Buch zur gehaltvollen, lehrreichen Lektüre, dank seiner Übersichtlichkeit und bibliographischen Auskunft zum unentbehrlichen Hilfsmittel des Anglisten. Aus der Lektüre des Buches wird jedem Anglisten, oder besser: jedem, der sich mit Sprache beschäftigt, klar werden, wie recht H.B. Allen hatte, wenn er in seinem Buche *Readings in Applied Linguistics* (1964) schrieb: "No student of the language can fairly consider himself adequately prepared if his thinking about English is still in terms of 1900, or 1930, or even 1950."

Hochschule St. Gallen/Kantonsschule St. Gallen
CH 9004 St. Gallen

Siegfried Wyler

Lichem, Klaus:

Phonetik und Phonologie des heutigen Italienisch, München, Max Huber Verlag, 1969, 162 S.

Gli italianisti di lingua materna tedesca desiderosi di approfondire le proprie conoscenze di fonetica e fonologia erano finora costretti a servirsi di manuali scritti in italiano o in inglese. Grazie alla pubblicazione dell'opera sotto esame, uscita dalla penna del giovane docente austriaco Klaus Lichem dell'Università di Graz, potranno fare a meno di tali manuali almeno per quello che riguarda la fonetica. Infatti, questo nitido volumetto, ricco di esempi, illustrazioni e dati bibliografici (per lo più di stampo tradizionale), e destinato in primo luogo a lettori germanofoni, risponde allo scopo soltanto per quello che riguarda la parte fonetica. Di fonologia vi è purtroppo ben poco e quel poco che vi si trova è stato scritto secondo i principi e i metodi della scuola di Praga degli anni trenta. Tutti i progressi della fonologia fatti dalla scoperta dell'analisi componenziale in poi sono sottaciuti o ignorati. Di Roman Jakobson vi è soltanto il nome (i due lavori citati risalgono al 1931 e uno di essi studia i principi della fonologia diacronica!). Ne derivano molte incertezze terminologiche e incongruenze, a cominciare dalla p. 14 dove apprendiamo che la fonetica è una scienza naturale. Il lettore che parte da un concetto così antiquato non comprenderà i rapporti fra le due discipline, il loro posto nel quadro della linguistica e molte altre questioni fondamentali per non parlare del rapporto fra la sintassi e la fonologia il quale assume tanta importanza nelle recenti dottrine generativo-trasformazionali che sono state applicate anche all'italiano e che il lettore specialista desidererebbe veder menzionate almeno *per summa capita*.

L'autore usa talvolta certi termini come se fossero sinonimi o quasi-sinonimi. Riprensibile è soprattutto l'uso del termine *Laut* quando si sottintende *Phonem*. Prova ne sono certe formulazioni poco felici, per es.: "Im Italienischen gleicht sich der Laut *n* in seiner lautlichen Realisierung dem jeweils folgenden Konsonanten an." (p. 14), o: "In zahlreichen Dialekten wird [a] wie [ε] gesprochen, in einigen wie [ɔ]: *Bari* [be:ri], etc." (p. 77); il Nostro evidentemente voleva dire che all'allofono lungo del fonema /a/ dello standard fanno riscontro, in determinati dialetti, suoni-tipo differenti il che equivale alla constatazione che i riflessi del fonema /a/ latino non appartengono sempre al fonema /a/ nello spazio linguistico italiano. Ma come fa il principiante a comprendere simili brachilogie?

Visto che la comprensione corretta del rapporto fra la fonologia e la fonetica è *conditio sine qua non* per chi vuole comprendere tutto il resto ci soffermeremo su questo problema-base e spiegheremo come esso viene risolto nello strutturalismo "classico".

Nonostante le impennate polemiche di certi fonologi praghensi che volevano relegare la fonetica fra le scienze naturali, la rottura completa fra le scienze foniche è stata evitata. Già verso la fine degli anni trenta si era compreso che la fonetica e la fonologia sono ambedue discipline linguistiche (la prima appartiene – come si deceva allora – alla linguistica della *parole* e la seconda alla linguistica della *langue*) perché né la prima studia i suoni in generale, ma soltanto i suoni umani, né la seconda studia forme pure, ma forme aventi una sostanza fonica. Tale compromesso viene rappresentato dalla proporzione:

$$\frac{\text{fonologia}}{\text{fonetica}} = \frac{\text{langue}}{\text{parole}}$$

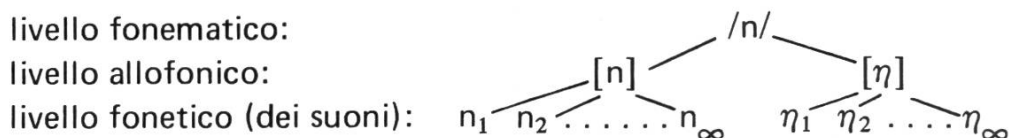
In un'ottica di questo tipo la fonologia studiava i fonemi e la fonetica gli allofoni (che allora venivano chiamati *varianti fonetiche*, *varianti di posizione* e sim.) e i suoni.

Senonché gli ulteriori sviluppi hanno provocato la revisione di questo modello prebellico resosi inadeguato soprattutto dopo la scoperta dei tratti fonici distintivi e ridondanti. Oggi non separiamo più rigorosamente *langue* e *parole* (o, se preferiamo, i quasi-sinonimi codice ~ messaggio o competenza ~ esecuzione) come si usava una volta poiché i due membri della celebre dicotomia saussuriana vanno visti nella loro interdipendenza. Nella *langue* distinguiamo un livello meno astratto che concerne gli aggruppamenti delle unità paradigmatiche sull'asse sintagmatico, detto anche *asse delle combinazioni*. L'alfabeto fonetico internazionale non nota suoni concreti ma suoni-tipo. Una trascrizione che fosse veramente fonetica non avrebbe senso perché dovrebbe creare un simbolo per ogni realizzazione concreta di un

fonema (e già alla fine dell'Ottocento si sapeva che neanche la stessa persona può articolare un suono due volte in maniera completamente identica). Abbiamo proposto, per ragioni di brevità, il termine *fono* per *suono-tipo*. I foni sono realizzazioni astratte dei fonemi sull'asse delle combinazioni; sono pertanto unità astratte, però meno astratte dei fonemi. I suoni "concreti" nella *parole* sono realizzazioni irripetibili dei rispettivi foni. Ne consegue che il modello delle unità foniche e delle loro realizzazioni deve essere tripartito: nella parte centrale che chiameremo *allofonia* (ingl. *allophonics*) s'incontrano gli interessi delle due discipline sorelle: fonologia e fonetica.

Un esempio ci chiarirà questo problema. Se confrontiamo le voci italiane *nave* e *banca* osserviamo che i foni a cui corrisponde, nella scrittura, la lettera *n* non sono identici. Abbiamo: [nna:ve] ma ['baŋka]. Il fono [ŋ] s'incontra pure dinanzi alla velare sonora, per es. in *rango*, *vengo* e sim. La velarità di questo fono non ha, in italiano, funzione distintiva poiché è prevedibile. Essa è condizionata dai foni velari seguenti [k] e [g]. Non vi è alcuna coppia minima italiana dove l'opposizione fra [n] e [ŋ] distingua due voci italiani aventi significati differenti. L'inglese invece distingue in base alla stessa differenza fonica coppie di morfemi, per es. *to sin* "peccare" e *to sing* "cantare" che si oppongono come /tu sin/~ /tu siŋ/. Diremo dunque che [n] e [ŋ] rappresentano, in inglese, realizzazioni di due fonemi: [n] è allofona di /n/ e [ŋ] di /ŋ/. Gli stessi foni sono, in italiano, varianti contestuali del fonema /n/ perché le variazioni nella sua realizzazione fonica non corrispondono a altrettante variazioni nel significato.

Limitandoci all'italiano diremo che il fono [n] (e così pure il fono [ŋ]) sono unità bifronti: da una parte sono repliche, ciascuno in un contesto speciale che la distribuzione complementare gli assegna, del fonema /n/ del quale sono allofoni; dall'altra parte essi fungono da tipi a miliardi di realizzazioni, ossia alle proprie repliche. Come tipi, i foni interessano la fonetica e come repliche la fonologia. In maniera analoga i tratti distintivi intrinseci si realizzano, nell'insieme dei tratti che formano un fonema, tramite determinati *allofoni* e questi poi si realizzano concretamente, nella *parole*, in miliardi di cosiddetti micro-suoni, sempre irripetibili. Anche se ci limitiamo alla fonologia prejakobsoniana, non possiamo fare a meno del seguente modello tripartito che riassume il suesposto:



Nessun linguista è obbligato a accettare né il binarismo né la fonologia generativa. Tuttavia, certi ritrovati di queste due prospettive dovrebbero

essere bene comune da utilizzare soprattutto in analisi contrastiva. Quando il Nostro compara fonemi tedeschi a quelli italiani (servendosi, per il tedesco, di lavori prebellici), l'analisi componenziale gli avrebbe potuto insegnare che non sono tanto importanti i simboli che si usano *faute de mieux* ma la formula componenziale, binaria o meno, dei fonemi. Il /p/ italiano possiede una colonna di tratti fonici che differisce da quella rappresentante il /p/ tedesco e lo stesso vale per tutti i fonemi e determina le loro realizzazioni allofoniche.

Non ci nascondiamo il fatto che è assai difficile scrivere manuali che siano nel contempo fonetica e fonologia di una lingua. I lettori inesperti possono assai facilmente cadere in tentazione di scambiare fonemi con foni o con suoni e, qualche volta, addirittura con lettere. Il Nostro non ha utilizzato il succo delle critiche mosse a un manuale analogo, uscito nella stessa collana (penso a: H.-W. Klein, *Phonetik und Phonologie des heutigen Französisch*, München 1963, ora alla terza edizione). Così è incorso negli stessi pericoli. Speriamo però che in un'eventuale seconda edizione vorrà usare un'impostazione generale più aggiornata onde evitarli o superarli. In tal modo i capitoli dedicati alla fonetica faranno meglio valere il loro ricco contenuto e le due discipline si illumineranno a vicenda.

Passiamo ora a osservazioni più particolareggiate:

- p. 17 Il Nostro passa in sordina gli argomenti contro la "dittatura" toscana esposti da G.C. Lepschy nel lavoro citato a p. 156 (e in molti altri). La formula *lingua toscana in bocca romana* appartiene alla storia; della parte che spetta alle grandi città dell'Italia settentrionale nel processo di stoscianizzazione non soltanto lessicale, ora in corso, non apprendiamo nulla.
- p. 18 La prima edizione dei *Promessi sposi* uscì dal 1825 al 1827.
- p. 20 Per la toscianizzazione della lingua delle classi colte di Roma, avvenuta prima del Settecento, cfr. ora la monografia di G. Ernst, *Die Toskanisierung des römischen Dialekts im 15. und 16. Jahrhundert*, "Beihefte ZrPh.", 121, Tübingen 1969.
- p. 22 Per gli effetti linguistici della TV vedi ora T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari 1970, pp. 430–459, che riproduce in sostanza un'articolo apparso già prima (cfr. T. De Mauro, *Lingua parlata e TV*, "Televisione e vita italiana", ERI, Torino 1968, pp. 245–294).
- p. 27 Non è esatto che tutta la costa dalmata apparteneva all'Italia dal 1918 al 1945.
- p. 28 Dal momento che i confini prebellici sono stati sostituiti con quelli attuali, si potevano rappresentare in modo più giusto le condizioni linguistiche in Istria.
- p. 36 La nasale del gruppo che l'ortografia nota con *-nf-* e che si trascrive con [ŋ] appartiene al fonema /m/.

- p. 40 *Anm. 2*. Il Nostro opera con uno stesso termine (*Laut*) parlando dei punti di vista di due discipline sorelle ma tuttavia differenti. Per arrivare dal suono al fonema bisogna passare attraverso uno o più foni. Se tutti i foni si realizzano sempre come sonori, la sonorità è un tratto distintivo del fonema.
- p. 48 Non andiamo d'accordo con l'identificazione *Laut = Phonem*.
- p. 49 L'arcifonema è definito male. Il fono [m] non appartiene, in italiano, al fonema /n/.
- p. 51 Per il sistema fonologico tedesco v. ora G. Ungeheuer, *Das Phonemsystem der deutschen Hochlautung*. Sta in: Th. Siebs, *Deutsche Aussprache*, Berlin 1969¹⁹, pp. 27–42.
- p. 57 Non si comprende bene come il suono [j] possa realizzarsi “vor Vokalen. . stärker als [j], nach Vokalen eher als [j̣]”. Il Nostro intendeva dire forse che le varianti asillabiche del fonema /i/ (visto che non riconosce la fonemicità di /j/) sono due: [j] e [j̣].
- p. 58 Un'analogia formulazione assurda si legge a proposito del suono (sic) [w].
- p. 59 Riga 13. Nella voce *viale* nessuno pronuncia [j̣]. Tale suono-tipo si trova soltanto in dittonghi discendenti.
- p. 70 La pronuncia standard di *rosa* “arbusto spinoso con fiori profumati” contiene l'o aperta.
- pp. 70–71 Il Nostro segue un passo poco chiaro di G. Bonfante e M. L. Porzio Gernia, *Cenni di fonetica e di fonemàtica con particolare riguardo all'italiano*, Torino 1964, p. 63 e sgg. e lo comprende contrariamente alle intenzioni degli autori. A dirla schietta, la sua colpa non è grave perché il passo era veramente ambiguo e anche altri linguisti lo avevano interpretato in un primo tempo allo stesso modo. V. ora la spiegazione di uno degli autori (G. Bonfante, *La pronuncia dell'italiano, Risposta a G.C. Lepschy, “ID”*, XXX, 1967, pp. 181–192).
- pp. 82 e sgg. Non informa il lettore che i fonemi /ɛ/ e /ɔ/ sono possibili soltanto in sillaba tonica. Si potevano menzionare anche dei casi quando la parte sillabica dei dittonghi ascendenti più comuni contiene un fonema chiuso se questi si trovano in sillaba atona (per es. *fiendale*).
- p. 87 Riga 10. Non esistono in italiano suffissi *-uore* e *-uoso* ma soltanto *-or(e)* e *-os(o)* dove la vocale fra parentesi appartiene alla desinenza, ossia rappresenta il morfema che denota il genere e il numero o la seconda di queste categorie.
- p. 93 [u] ricorre soltanto in dittonghi discendenti. Chi usa tale segno in dittonghi ascendenti, non si serve del segno *w*.
- p. 97 Il suono [m] in *andiam via* appartiene al suono (sic) *m* e lo stesso suono in *in vece* appartiene al suono (sic) *n* !

- p. 104 La coppia *mezzo* "überreif" ~ *mezzo* "Mitte" è subminima, vista la differenza di /e/ ~ /ɛ/.
- p. 104 Nella varietà regionale romana il fonema /ǰ/, per es. in *regina*, viene realizzato come nello standard, ossia con [dʒ] e non come nella varietà fiorentina substandard che vi ha [ʒ].
- p. 119 Corr. *monosilo* in *monossilo*.
- p. 130 Coppie come *capitano* e *capitanò* sono subminime poiché il fonema finale non è identico (/o/, risp. /ɔ/).
- p. 137 *sur una barca* è un arcaismo.

ZADAR, SPLITSKA 4
Jugoslavia

Prof. Dr. ŽARKO MULJAČIĆ