

Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
Band: - (1974)
Heft: 19

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: 30.03.2025

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

Comptes-rendus

Hörmann, H.:

Introduction à la psycholinguistique, Traduction française par F. Dubois-Charlier, Paris, Larousse, 1972, 316 p.

Titone, R.:

Psicolinguistica applicata, Rome, Armando, 1972 (1ère éd. 1971), 297 p.
Bilingui a tre anni, Rome, Armando, 1973, 127 p.

Nous avons choisi de réunir les trois ouvrages ci-dessus dans un seul compte-rendu parce qu'ils nous paraissent représenter avec bonheur le passage possible de la théorie à l'application et de l'application à un modèle.

La théorie nous est présentée par H. Hörmann, dont le livre, paru en 1967 sous le titre original *Psychologie der Sprache*¹, est beaucoup plus qu'une introduction à la psycholinguistique, n'en déplaise aux éditeurs français. Il s'agit d'une approche tant psychologique que philosophique des faits de langue, beaucoup plus large aussi que ce que nous entendons généralement par psycholinguistique. En effet, ce terme recouvre plus communément la science développée, aux Etats-Unis principalement, depuis 1946.

Cette querelle de mots n'enlève rien à la valeur de l'ouvrage de H. H., par ailleurs remarquablement bien traduit et soigneusement édité. Le titre français minimise, et c'est un tort, l'ample visée de l'auteur qui nous présente, dans un esprit objectif et néanmoins critique, toutes les relations possibles entre linguistique et psychologie, d'Aristote à Whorf, en passant par Wittgenstein et Chomsky.

"Ce livre, nous dit H. H. dans l'introduction, est sous-tendu par l'idée que l'on a intérêt, en psycholinguistique, à pouvoir varier les procédures et les points de vue" (p. 11). Il fait magistralement le tour de ceux-ci en quinze chapitres qui traitent aussi bien des rapports du langage avec la réalité que des études techniques effectuées jusqu'à aujourd'hui pour essayer d'approcher la réalité psychologique du signe, des unités linguistiques ou de la théorie de l'information.

La communication interpersonnelle, le champ social, le comportement de l'utilisateur entrent dans la complexe relation du langage et de la vision du monde. Toujours sous l'angle psychologique, H. H. passe en revue la structure probabiliste du langage, les mécanismes d'association, le symbolisme phonétique, la grammaire, l'acquisition du langage et la sémantique générale. Aucune théorie n'est ignorée. Sans parti pris, H. H. essaie de relever ce que chacune a apporté à la psycholinguistique et réussit à concilier des vues qui, au premier abord, paraissent fort contradictoires.

1 Berlin, Heidelberg et New York, Springer Verlag (l'édition de 1971, qui a servi à la traduction, est donc une réédition).

Cette abondance d'information peut désemparer le lecteur non spécialisé. Ainsi, il nous a semblé que la psycholinguistique, qui a pour objet la description des processus d'utilisation de la langue, se trouvait placée devant une tâche passionnante, mais aux limites du réalisable. On peut reprendre à son propos la remarque de Weisgerber sur la grammaire:

“La tâche de la grammaire frise l'impossibilité: elle cherche à faire prendre conscience d'une condition mentale de l'existence humaine. Or, non seulement le domaine de cette condition nous échappe, mais son fonctionnement interne aussi nous est impénétrable” (*Von den Kräften der deutschen Sprache, Vol. I: Grundzüge der Inhaltbezogenen Grammatik*. Düsseldorf, Päd. Verlag Schwann, 1962, p. 402).

Au psycholinguiste donc d'essayer de préciser et de formuler le domaine à traiter, avant de chercher s'il existe une grammaire adéquate. Et ceci, bien entendu, n'est qu'un des innombrables problèmes qu'il se propose d'étudier et, peut-être, de résoudre. Au contraire du linguiste, le psycholinguiste est conscient que le langage nous contrôle quand nous croyons le contrôler. Mais H. H. démontre que, quelque modestes qu'ils aient été jusqu'ici, les résultats de cette recherche nous font avancer peu à peu vers une compréhension meilleure du “vrai centre de l'existence humaine” (p. 288): la possession du langage.

L'ouvrage de R. Titone rend justement compte des principaux résultats de la recherche actuelle, appliquée surtout à l'apprentissage et à l'enseignement des langues. Se situant au-delà des différentes théories de l'apprentissage verbal (conditionnement skinnérien, rationalisme chomskyen), R. T. pose que les unités psycholinguistiques du langage ne recouvrent pas les unités linguistiques, les premières étant plus souples, en vertu des exigences de la communication. Pour lui, les unités psycholinguistiques sont flexibles, donc fonctionnelles, au service de la situation.

Un des chapitres les plus développés du livre brosse le tableau des tendances actuelles dans l'étude de l'acquisition de la langue maternelle. On sait aujourd'hui, grâce aux travaux des chercheurs américains surtout, que l'enfant possède un système linguistique structuré dès qu'il commence à s'exprimer par phrases de deux mots (vers 18 mois), qu'il tend plus tard à généraliser les formes régulières et qu'il utilise des règles opératoires contrôlant l'acquisition de la grammaire. Admettant ces résultats, R. T. se demande s'ils ne pourraient pas aider le pédagogue en langue seconde. Il montre les différences entre les processus d'acquisition langue 1 et langue 2, mais aussi quelques similarités dont on peut tirer profit. Ainsi, l'auteur semble convaincu que l'étude d'une deuxième langue doit s'effectuer autant que possible dans des situations de communication authentique. Il préconise un renouvellement didactique de l'enseignement des langues basé sur cette

constatation et termine son ouvrage par l'examen de problèmes spéciaux de psychopédagogie.

Puisque l'enfant, tout entier immergé dans la situation qu'il vit, apprend plus facilement que l'adulte une langue étrangère, on peut se demander s'il ne serait pas judicieux de commencer très tôt cet enseignement. R. T. pense que le moment idéal se situe après quatre ans, quand les structures de la langue maternelle sont déjà fixées. Le besoin de nommer, le goût du jeu, l'absence de contraintes sociales, une grande plasticité mentale sont les facteurs principaux favorisant l'acquisition précoce d'une deuxième langue, pour autant, évidemment, que les pédagogues en tiennent compte.

C'est en vue d'aider ces derniers que R. T. a rédigé *Bilingui a tre anni*. Le titre prête à confusion: il ne s'agit pas d'une méthode à fabriquer des bilingues parfaits dès le berceau, mais d'un guide didactique destiné aux enseignants des degrés pré-scolaire et primaire. R. T. essaie de pallier l'insuffisance de formation linguistique et psychologique de ces derniers en leur apportant conseils, exemples et suggestions pratiques pour améliorer les résultats de leur enseignement en langue seconde. Dramatisation, dialogues, chants et jeux, utilisés avec de jeunes enfants à propos d'une matière systématiquement programmée, faciliteront grandement l'apprentissage oral de la nouvelle langue, dans une ambiance psychologique favorable. Pour R. T., l'enfant est potentiellement polyglotte et l'on devrait utiliser cette capacité qui va diminuant avec l'âge. Comme un tel enseignement n'existe pas encore, en Italie du moins, ce petit ouvrage constitue aussi un plaidoyer pour de telles expériences.

La lecture de ces trois ouvrages nous montre le chemin que prennent, depuis quelques années, la recherche et l'application dans le domaine psycholinguistique de la pédagogie des langues vivantes, qui nous intéresse particulièrement ici. Revenus des dogmes évanescents et des théories sans lien avec la réalité didactique, les chercheurs savent désormais que nous travaillons entre humains à acquérir et enseigner une des matières sans doute les plus complexes et les plus intéressantes qui soient. Ils s'aperçoivent aussi que le langage lie forme et signification, certes, mais aussi signification et contexte, structure et intention, intention et situation. Voilà qui est encourageant.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Françoise Redard

Wienold, Götz:

Die Erlernbarkeit der Sprachen. Eine einführende Darstellung des Zweitsprachenerwerbs, München, Kösel, 1973, 194 S.

W. kritisiert das seltsame Verhältnis der Linguistik zur empirischen Forschung (man denke an die Diskussion um den Begriff "Angewandte Linguistik"); denn für ihn sind all die Bereiche, in denen Eigenschaften von Sprachen eine Rolle spielen, gerade das Feld, in dem über Sprache und ihren Gebrauch etwas in Erfahrung zu bringen ist; d.h. gerade sie sollten den Objektbereich der Linguistik bilden. Eine so verstandene Linguistik wird auch eine Theorie der Erlernbarkeit von Sprachen umfassen, die Aussagen dieser Art erlaubt: "wenn bestimmte Eigenschaften von Sprachen auftreten und Sprecher, die eine Sprache erlernen, bestimmte Eigenschaften aufweisen, (ist) mit der und der Wahrscheinlichkeit damit zu rechnen, dass der und der Lernerfolg oder die und die Lernschwierigkeit auftritt" (S. 14). Davon sind wir noch weit entfernt; worin die Erlernbarkeit der Zweitsprache besteht, ist weitgehend ungeklärt.

Nach der Arbeit von *Bouton: Les mécanismes d'acquisition du français langue étrangère chez l'adulte (Paris, 1969)* und umfassender als diese bedeutet W.s Buch einen Schritt auf dem Weg zu einer solchen Theorie. W. versucht, die Faktoren, die an der Erlernbarkeit der Zweitsprache beteiligt sind, herauszuarbeiten, zunächst isoliert und danach in ihrer Verflechtung. Einerseits sind dies die Eigenschaften von Sprachen sowie die Eigenschaften von Sprechern; andererseits die Faktoren, welche die Erlernbarkeit der Zweitsprache steuern. Es braucht wohl nicht betont zu werden, von welcher Wichtigkeit eine solche Theorie für die Konstruktion von Lernmaterial und Lehrverfahren sein wird. (Wie *Roulet: Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues (Paris et Bruxelles, 1972)* bezweifelt W. die Möglichkeit, didaktische Konzepte direkt aus linguistischen Modellen abzuleiten.)

Dass W.s Darstellung nicht so systematisch und übersichtlich ist, wie man nach seiner theoretischen Grundlegung erwartet, hat seinen Grund in der Forschungslage: mehr als eine Sichtung und Ordnung der disparaten Informationen auf eine zukünftige Theorie hin ist heute nicht möglich (die Ergebnisse vieler experimenteller Arbeiten sind überhaupt nie publiziert worden). Aber bereits die Übersicht über bekannte Fakten und Theorien zum Zweitsprachenerwerb und ihre konsequente kritische Betrachtung aus der Perspektive der postulierten Theorie der Erlernbarkeit von Sprachen lohnt die Lektüre. Es ist unvermeidlich – und heilsam –, dass dabei allerlei Meinungen, die fälschlicherweise als Tatsachen gelten, in Frage gestellt werden; so die undifferenzierte Lehre von den "vier Fertigkeiten" oder die Betonung einer

ebenso undifferenzierten "Motivation" oder "Interferenz". Besonders die Kapitel über die Steuerung machen deutlich, wieviel noch zu tun bleibt, bis der Erwerb einer bestimmten Fremdsprache durch einen bestimmten Lernenden auf Grund einer Theorie optimal beeinflusst werden kann.

W. unterscheidet Steuerung durch Unterrichtsverfahren und Steuerung durch die Konstruktion von Lernmaterial. Einige der betrachteten Faktoren: Am wenigsten kritisch ist W. der audio-visuell-strukturo-globalen Methode von Guberina gegenüber, da hier die Verknüpfung verschiedener Unterrichtseinzelverfahren überlegt erfolgt. Was im Sprachunterricht jedoch einfach Übernahme des S-R-Schemas ist (bildliche und akustische Stimuli im Pattern drill und in der landläufigen audiovisuellen Methode), findet bei ihm natürlich keine Gnade: solche Verfahren engen die Möglichkeiten ein, eine Zweitsprache zu erwerben. Was die Konstruktion des Lernmaterials betrifft, befinden wir uns noch im vorwissenschaftlichen Stadium, wie es oben skizziert wurde: Lernen findet zwar im Sprachunterricht statt, doch die Zusammenhänge zwischen Sprachunterricht und Spracherwerb sind relativ wenig klar. Bei der Strukturierung des Lernmaterials lassen sich die Kategorien "Auswahl" und "Anordnung" nur schwer miteinander verknüpfen – und einer sinnvollen Steuerung des Spracherwerbs dienen sie oft überhaupt nicht (man denke etwa an den rein statistisch ermittelten Mindestwortschatz, der Variabilität und Ausbaufähigkeit vermissen lässt).

Möglicherweise liegen in einigen Jahren weitere wichtige Informationen vor, die W. in einer 2. Auflage verarbeiten kann. Es wäre zu wünschen, dass darin die Systematik noch besser sichtbar würde, vielleicht unterstützt durch eine schematische Darstellung. Doch auch in seiner jetzigen Form ist W.s Buch ein wichtiges Werk, das der linguistischen Arbeit wesentliche Ziele setzt. Es ist sehr zu hoffen, dass dieser Anstoss zur Ausbildung einer Theorie der Erlernbarkeit von Sprachen führt, was wiederum erlauben wird, den Fremdsprachunterricht endlich auf eine haltbare Grundlage zu stellen und unter Berücksichtigung der Faktorenbündel "Sprache", "Sprecher", "Steuerung der Erlernbarkeit von Sprachen" sinnvoll zu planen. In diesem Sinn ist auch der Sprachlehrer für W.s Versuch dankbar.

Kantonsschule
CH 4500 Solothurn

Hans Weber

Ebnetter, Theodor:

Strukturalismus und Transformationalismus. Einführung in Schulen und Methoden, München, List, 1973, 288 S.¹.

Wie ich an dieser Stelle schon erwähnt habe², kann eine Einführung in die Sprachwissenschaft auf zwei verschiedene Arten konzipiert werden: der Autor gibt eine Übersicht über die verschiedenen Strömungen die für die von ihm gewählte Zeitspanne relevant sind, oder aber er gibt eine Einführung in eine bestimmte Theorie. Im ersten Fall erwartet der Leser eine Bestandesaufnahme der Linguistik, im andern erwartet er nach dem Durcharbeiten des Buches die behandelte Theorie überblicken und anwenden zu können.

Das Buch von Ebnetter entspricht der ersten Konzeption. Ein Blick auf das Inhaltsverzeichnis genügt, um sich davon zu überzeugen: die hauptsächlichen Schulen der Linguistik des zwanzigsten Jahrhunderts sind knapp aber ohne übertriebene Vereinfachung in ihren Grundzügen dargestellt: europäischer Strukturalismus (Prag, Feldtheorie, Funktionalismus, Glossematik, englischer Strukturalismus), amerikanischer Strukturalismus (Distributionalismus, Stratifikationalismus, Transformationalismus von Harris), generative Transformationsgrammatik. Angesichts der Fülle des Stoffes ist es einleuchtend, dass die einzelnen Theorien nicht exhaustiv behandelt werden können. Der Autor hat es jedoch verstanden, den knappen Raum in beinahe idealer Weise auszunützen; tatsächlich ist jede Schule durch ihre wichtigsten Merkmale charakterisiert – kaum etwas Wesentliches ist ausgelassen.

Was den Informationsgehalt anbetrifft, kann man also berechtigterweise sagen, dass das Buch die Erwartungen erfüllt. Doch eben die Fülle der Information lässt einen Aspekt zu kurz kommen, der in einer Einführung dieser Art unbedingt berücksichtigt werden sollte: die einzelnen Schulen schweben ja nicht im luftleeren Raum, sondern stehen in Beziehung zu vorangehenden und nachfolgenden Schulen. Diese Beziehungen sind leider nicht systematisch dargestellt; das entworfene Bild der modernen Linguistik ist etwas 'pointillistisch'. Dieser Mangel trifft im übrigen nicht nur auf das Buch im Ganzen, sondern auch auf einzelne Kapitel zu. So lesen wir in Kapitel 11.3, dass die TG mit globalen derivationalen oder transderivationalen Restriktionen operiert. Diese Begriffe werden aber nicht expliziert. Man kann sich fragen, ob es überhaupt sinnvoll ist, in einer Einführung auf solch spezielle Begriffe einzugehen, da ihre Relevanz für die Theorie noch nicht erwiesen ist.

1 Ich danke Herrn Prof. P. F. Flückiger für die Durchsicht des Manuskripts.

2 Bulletin CILA, 18, 1973, S. 75.

Trotz dieser Mängel darf man sagen, dass Ebneters Buch dem angehenden Linguisten, unter anderem zur Examensvorbereitung, nützliche Dienste leisten kann.

Zum Schluss sei auf einige Wünsche hingewiesen, die bei einer hoffentlich bald erscheinenden, zweiten zu überarbeitenden Auflage berücksichtigt werden könnten.

- Gewisse Kapitel oder Abschnitte könnten weggelassen werden: Stratifikationalismus, Zeichen- und Begriffstrukturalismus, Lexikalistenhypothese und Standard-Theorie.
- Gewisse Begriffe sollten entweder nicht eingeführt oder aber erläutert werden (Zyklus, Selektionsregel, usw.).
- Linguistische Begriffe sollten nach Möglichkeit ins Deutsche übersetzt werden.
- Die Bibliographie sollte am Schluss zusammengefasst werden. Mit einem einfachen Verweissystem wäre es möglich, Wiederholungen zu vermeiden.

Universität Bern
Institut für Sprachwissenschaft
CH 3000 Bern

A. Angelo Nottaris

Halliday, M. A. K., McIntosh, Angus und Stevens, Peter:
Linguistik, Phonetik und Sprachunterricht, übersetzt von Hans Dietmar Steffens, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1972, 306 S.

Soll die Übersetzung eines Buches über Angewandte Linguistik, die 8 Jahre nach dem Original erscheint, noch besprochen werden? Das Buch stammt aus demselben Jahr, in welchem das erste internationale Kolloquium über Angewandte Linguistik stattfand. Seither machte die Forschung in diesem Bereich grosse Fortschritte.

Das Buch gehört jener Klasse von Darstellungen der Angewandten Sprachwissenschaft an, die zuerst eine Einführung in ein oder mehrere Grammatikmodelle oder -theorien bieten. Dieselbe Konzeption gilt u.a. für William Francis Mackey: *Language Teaching Analysis*, London: Longmans, Green & Co., ¹1965; für Raymond Bylinski, Claude Coulomb, Andrée Lyotard-May, Claude Truchot: *Linguistique appliquée à la description et à l'enseignement des langues vivantes, vol. I, problèmes et procédures*, Paris: Masson, 1972 wie auch für die angekündigte Einführung von R. K. Hartmann.

Die Kenntnis linguistischer Modelle und Grammatiken bildet aber Bestandteil der theoretischen Linguistik und ist eine der Voraussetzungen der Angewandten Sprachwissenschaft, weshalb sie nicht unbedingt in deren Darstellung hineingehört. Noch stärker auf die reine Beschreibung eines neueren linguistischen Modells (des strukturalistischen) und dessen Umsetzung in Übungen war die Serie *Applied Linguistics French/Italian/Spanish. A Guide for Teachers*, Boston: Heath, 1961, etc. ausgerichtet.

Als theoretisches Grammatikmodell stellt Halliday im vorliegenden Buch seine Systemik vor. Die Systemik, eine der neueren Richtungen des vielfältigen Strukturalismus, artikuliert die Sprache dreifach in Substanz, Form und Kontext. Die syntagmatischen Ketten bestehen aus grammatikalischen Strukturen bzw. lexikalischen Kollokationen, die paradigmatischen Systeme und Mengen aus Einheiten und Klassen von Einheiten. Es liegt eine analytische Konzeption vor:

	Substanz	Form		Kontext
	Phonologie	Grammatik		Lexis
Syntagmatik	Tongruppe Fuss	Satzgefüge Satz Gruppe Wort		lexikalischer Bestandteil
Paradigmatik	Silbe Phonem	Morphem		

Die im Buch gebotene rudimentäre Darstellung der Halliday'schen Systemik entspricht ungefähr deren Stand in *"Categories of the theory of grammar"* in *Word 17*, 1961. Die Systemik wurde entscheidend weiterentwickelt in

Huddleston, R. D. (1965): "Rank and Depth", *Language* 41.

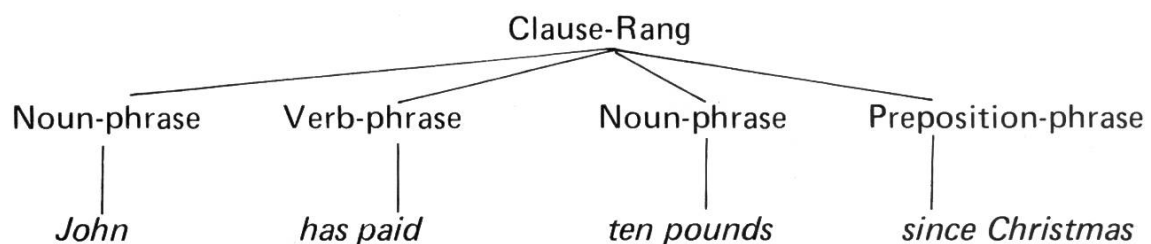
Halliday, M. A. K. (1966): "Some Notes on 'Deep' Grammar", *Journal of Linguistics* 2.

Hudson R. A. (1967): "Constituency in a Systemic Description of the English Clause", *Lingua* 18.

Halliday, M. A. K. (1967): "Some Aspects of the Thematic Organization of the English Clause", *Memorandum RM-5224-PR*, Santa Monica, The Rand Corporation.

- Halliday, M. A. K. (1967–1968): "Notes on Transitivity and Theme in English", *Journal of Linguistics* 3 und 4.
- Huddleston, R. und Uren, O. (1969): "Declarative, Interrogative and Imperative in French", *Lingua* 22.
- Halliday, M. A. K. (1970): "Functional Diversity in Language as Seen from a Consideration of Modality and Mood in English", *Foundations of Language* 6.
- Halliday, M. A. K. (1970): "Clause Types and Structural Functions" in Lyons, J. (ed.): *New Horizons in Linguistics*, Penguin Books.
- Hudson, R. A. (1970): "On Clauses Containing Conjoined and Plural Noun Phrases in English", *Lingua* 24.
- Hudson, R. A. (1971): *English Complex Sentences: An Introduction to Systemic Grammar*, Amsterdam und London.
- Halliday, M. A. K. (1972): "Towards a Sociological Semantics", *Working Papers and Prepublications* 14, Urbino.
- Halliday, M. A. K. (1973): *Explorations in the Functions of Language*, London, Arnold.

In Halliday (1973) findet eine weitere Akzentverschiebung zugunsten des Inhaltes und der Situation statt. Es werden die instrumentale, regulatorische, interaktionale, personale, heuristische, imaginative und repräsentative Funktion des Sprachgebrauchs unterschieden. Die regulatorische Funktion ist z.B. die imperativische. Jeder Funktionsbereich zerfällt in ein System von Komponenten, der regulatorische in einen Tätigkeits- und einen Ortsbereich; der instrumentale in eine Wunsch- und eine Objektkomponente. Diese Gedankenstrukturen nehmen nach Durchlaufen der Rollen-, Satzstrukturen- und weiterer Ränge ('ranks') schliesslich die Form einer sprachlichen Kette, einer Äusserung, an. Die fortschreitende Analyse des Gedanklichen ergibt auf jeder Ebene eine Dependenzstruktur mit Mehrfachkonstituenz, z.B. (nach Hudson 1970)



worin die formalen Komponenten bestimmte Funktionen wie Subjekt/Aktor, gerichtete Handlung, Ziel, Zeitangabe erfüllen. Aufgrund der verbalen Valenzen und der erwähnten Rollen ergeben sich neun Basissatzstrukturen. Sprache ist nicht, wie im klassischen Strukturalismus, ein Binom aus System/langue und Prozess/parole; das sprachliche System ist vielmehr zwischen potentieller Gebrauchsfunktion und phonetischem Output in Form von Rängen und deren Optionssystemen eingebettet. Der semantische Ansatz gleicht demjenigen der Kasustheorie und der Generativen Semantik. Diese fortgeschrittene Ausbreitung der Systemik wäre von grösserem Interesse für den Sprachunterricht als der im Buch dargestellte Vorläufer.

Was nun den eigentlich angewandten Bereich des Buches anbelangt, stellt Halliday implizit folgende, vom Rezensenten zusammengestellte Thesen auf:

- 1) Linguistik und Fremdsprachenunterricht sind schlecht aufeinander abgestimmt (S. 5).
- 2) Es gibt viele methodische Richtungen (S. 6).
- 3) Mit einem besseren theoretischen Gerüst kann der Sprachunterricht mehr leisten (S. 7). Der Sprachunterricht benötigt dringend die beste linguistisch-theoretische Ausstattung (S. 9).
- 4) "Im argen liegen hauptsächlich der Zugang zur Sprache und die Beschreibung der Sprachen, auf die sich der Unterricht stützt" (S. 157).
- 5) Die in Sprachlehrbüchern verwendete Theorie weist folgende, für den Unterricht schwerwiegende Mängel auf: Unklare Kategorien, heterogene Kriterien, fiktive Annahmen, begriffliche Formulierungen (z.B. "Jedes Wort erfüllt eine Aufgabe, indem es unsere Gedanken einkleidet"), Werturteile, ungenaue Phonetik.
- 6) "Der Hauptbeitrag der Sprachwissenschaften zum Sprachunterricht liegt darin, dass sie gute Beschreibungen liefern" (S. 166–7).
- 7) Lehren und Lernen sind zu trennen (S. 175, 179, 245).
- 8) Wir wissen wenig über den Lernvorgang im Menschen (S. 176).
- 9) Der Unterrichtsstoff muss zuerst inventarisiert und eingegrenzt, anschliessend geordnet und abgestuft, periodisiert und sequenziert (S. 203–4), schliesslich dargeboten und getestet werden (S. 217).
- 10) Der Sprachunterricht kann produktiv, präskriptiv oder deskriptiv sein (S. 220).

Die fundamentale These des Buches dürfte sein, dass Sprachunterricht Linguistik voraussetzt. Das Ziel ist, Lehrbuchverfasser und Unterrichtende auf die Notwendigkeit der Rückkopplung auf ein Grammatikmodell und wissenschaftliche Lehr- und Lernforschung aufmerksam zu machen. Obwohl das Buch sich in erster Linie an Englischlehrer richtet, ist die Darbietung der Problematik von allgemeinem Wert. Man kann sich hingegen fragen, ob es nicht von Vorteil gewesen wäre, das linguistische Bezugsmodell, Hallidays Systemik, exakter darzustellen. 1964 mochte die eher vage Darbietung genügen; bei der Vielfalt der heute bestehenden, detaillierten Einführungen wäre eine solche auch für die Systemik am Platz gewesen.

Der Übersetzer, Hans Dietmar Steffens, löste seine Aufgabe gut. Hits wie die Wiedergabe von *to give a dose of examination cramming* mit *eine Dosis Prüfungs-Pauken verabreichen* verdienen hervorgehoben zu werden. Einzig

extensiv auf S. 228 ist für mein Sprachempfinden nicht synonym mit *ausgedehnt*.

Universität Zürich
Sprachlabor
CH 8001 Zürich

Theodor Ebnetter

Mihm, Emil:

Die Krise der neusprachlichen Didaktik, Frankfurt am Main, Hirschgraben-Verlag, 1972, 368 S.

Krisen und kein Ende! Wer dem zum Modewort gewordenen Begriff in der Zeitung begegnet, blättert weiter, wer ihn am Radio, aus der Fernsehtruhe oder gesprächsweise hört, horcht kaum mehr auf, weiss er doch, dass die meisten Betrachtungen über irgendwelche krisenhaften Entwicklungen in der Erkenntnis gipfeln, es handle sich nur um die besondere Erscheinungsform eines allgemeinen Katzenjammers, einer Ratlosigkeit im Grundsätzlichen, eines heillosen Zustandes, in dem niemand mehr wisse, was er denken, tun oder lassen solle.

Auch der Sprachlehrer mag nachgerade mit Achselzucken zur Tagesordnung, i.e. seinem Stundenplan übergehen, wenn er wieder einmal vernimmt, sein Fach stehe in der Krise. Längst hat er erkannt, dass die Demokratisierung des Schulwesens und die "Jugendbewegungen" des letzten Jahrzehnts Schwierigkeiten mit sich gebracht haben, die so bald weder durch die Technisierung des Unterrichts noch durch die scharfsinnigen Theorien der Linguistik überwunden werden können. Fragt sich jedoch der Jüngere unter ihnen, wie es denn eigentlich zu Vaters, zu Grossvaters Zeiten gewesen sei, will er sich die Mühe nehmen, den Weg zurück in die von vielen so verachtete Vergangenheit anzutreten, so findet er in unserem Autor einen zugleich ungemein belesenen und durchaus eigenständigen Führer, der die Stilformen der neusprachlichen Didaktik der letzten hundert Jahre mit wahrhaft deutscher Gründlichkeit zu interpretieren versteht.

Der Zufall will, dass Mihms "Ortsbestimmung" fast gleichzeitig mit einer noch gewichtigeren, einem ähnlichen Gegenstand gewidmeten Untersuchung erscheint, mit H. J. Franks *Geschichte des Deutschunterrichts* (Hanser, 996 S.). Im Unterschied zu dieser verharrt unser Verfasser jedoch nicht in der Retrospektive. Zwar gewährt er ihr weitesten Raum, doch bleibt ihre Betrachtung Mittel zum Zweck. Sein Ziel ist die Revision der neusprachlichen Didaktik. Diese nämlich, so wird in einer einleitenden Erklärung postuliert

“führt nicht (...) von den abstrakten Komplexionen der allgemeinen Didaktik zur Fachdidaktik, sondern über eine problemgeschichtliche Aufarbeitung der fachdidaktischen Diskussion, über eine systeminterne Ortsbestimmung, welche die – nur historisch zu erklärenden – Realitäten des Fremdsprachenunterrichts problematisiert, den didaktischen Dogmatismus, die Zwänge der Gewohnheit und des Herkommens blossstellt, die unreflektierte Imitation und daher primitive – gewiss auch bequeme – Selbstregulierung stigmatisiert und die Leistungsschwäche unseres Unterrichts aufdeckt, die alle erleben, aber nur wenige eingestehen, weil die meisten den mit ihrer Aufdeckung verbundenen Zwang zur Veränderung fürchten”. (*Ziel und Methode*, S. 3–4)

Auch wer die Ursachen der “Leistungsschwäche” unseres Unterrichts gerade heute keineswegs in den “Zwängen der Gewohnheit”, sondern vielmehr im Überbordwerfen des Bewährten zu sehen geneigt ist, wird, in Mihms Begleitung durch die einst belebten und heute stillen Säle des Didaktik-Museums schreitend, und vor den Fossilien in den Vitrinen verweilend, reichlich Belehrung finden. Recht zeitraubend ist freilich ein solcher Gang, denn immer wieder wird, wenn auch in Varianten, von Kapitel zu Kapitel – sie heißen: “Didaktik und Ideologie”, “Spektrum der Literaturdidaktik”, “Didaktik und moderne Linguistik”, “Didaktik und moderne Unterrichtsmethoden” – das allmähliche Erkalten und Versteinern des im Feuer der Begeisterung Gezeugten gedeutet. Hochanzurechnen ist es dem Verfasser, dass er nie der Versuchung erliegt, simplifizierend Neues gegen Altes, moderne gegen traditionelle Methoden auszuspielen. Er verdient sich damit den Dank all jener Leser, die sich von der weitverbreiteten, dogmatisch gefärbten Schwarzweiss-Malerei abgestossen fühlen. Wenn seine Darstellung trotzdem noch einige Wünsche offenlässt, so sind es folgende: Wir bedauern, dass nicht systematischer versucht wurde, die verschiedenen methodischen Verfahren an den dadurch erzielten Ergebnissen zu messen, denn für die objektive Beurteilung der Unterrichtsmittel sind doch wohl die Resultate entscheidend. Wir meinen ferner, dass es sich gelohnt hätte, anstatt die “neusprachliche Didaktik” – das heisst praktisch: den Englisch- und Französischunterricht – generell zu betrachten, den spezifischen Schwierigkeiten, die beim Erlernen einer bestimmten Fremdsprache, zum Beispiel des Deutschen auftreten, besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Einer Vielzahl von Stoffen sollte eine Pluralität der Methoden, mindestens im Didaktischen, entsprechen.

Hat sich der gewissenhafte Leser durch den aus 700 Quellen – so viele Nummern umfasst die Bibliographie – gespeisten Hauptteil hindurchgearbeitet, und wendet er sich, vielleicht nicht ganz ohne Ungeduld, den auf zehn

Seiten, im Kapitel "Grundzüge eines neusprachlichen Oberstufenmodells", zusammengedrängten Schlussfolgerungen zu, so sieht er sich gleich im ersten Satz mit der lapidar verkündeten Notwendigkeit konfrontiert, angesichts der "niederschmetternden" heutigen Prüfungsergebnisse "das morsche Gebäude der Didaktik abzureissen und einen Neubau zu erstellen". (S. 334) Hier scheiden sich die Geister. Als Schweizer jedenfalls fällt es uns schwer, die bundesdeutsche Bankrott-Erklärung mitzuunterschreiben und das künftige Heil, wie Mihm vorschlägt, in einer völligen Neugestaltung des gymnasialen Sprachunterrichts zu suchen. Diese hätte – immer nach ihm – davon auszugehen, dass die für Maturitätsschulen charakteristische Einheit von Spracherwerb und Bildungswissen aufzugeben sei, dass den Interessen und der Begabung des einzelnen Gymnasiasten durch die Einrichtung berufsbezogener Spezialkurse, in denen zum Beispiel auch die verketzerte Übersetzungsübung wieder ihren Platz hätte, viel mehr Rechnung getragen würde. Kurz, meint Mihm, es handle sich darum, jenseits von allem Methodengezänk neue, hochschulartige Arbeitsmethoden zu finden. So originell und bedenkenswert solche Gedanken sein mögen, so überzeugungskräftig unser Verfasser sie vertritt, so fragwürdig scheint uns ihre Anwendbarkeit auf schweizerische Verhältnisse.

Doch sei dem, wie ihm wolle. Es bleibt das unbestrittene Verdienst dieser bedeutenden Schrift, durch nachfühlende Darstellung des Vergangenen und anregende Zukunftsvisionen, den Sprachlehrern allerorts Anstoss zur Besinnung gegeben, Anlass zu eigener Standortbestimmung geboten zu haben.

Université de Neuchâtel
CH 2000 Neuchâtel

Rudolf Zellweger

Laforge, Lorne:

La sélection en didactique analytique, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1972, xxi–515 p.

Cette recherche de L. L. s'inscrit dans la série des travaux en didactique des langues vivantes entrepris à l'Université Laval (Québec) il y a une vingtaine d'années par W. F. Mackey. "... prenant les travaux du professeur Mackey comme point de départ..." (31) L. L. établit d'abord une "distinction entre ce que nous pouvons enseigner (l'inventaire du discours), entre ce que nous devons enseigner selon une conception donnée (les vocabulaires de base), et ce qu'effectivement nous nous proposons d'enseigner (l'inventaire ou l'analyse des méthodes)..." (135). Dans cet ouvrage l'auteur se limite à ce dernier aspect; il effectue une analyse exhaustive de quatre cours de français, langue

étrangère¹, pour en évaluer le contenu linguistique et comparer, suivant des critères objectifs, le nombre des éléments phonétiques, grammaticaux, lexicaux et sémantiques retenus, leur proportion, leur équilibre, leur utilité et leur facilité au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour délimiter ainsi sa recherche, l'auteur devrait tenir compte de théories linguistiques et de théories d'apprentissage spécifiques, et définir sur cette base le cadre de son étude: la didactique analytique. Mais L. L. ne se situe que vaguement entre Saussure, Guillaume et Hjelmslev. En outre on ne peut apercevoir clairement à quelle théorie d'apprentissage il se rattache. L'on pourrait croire toutefois qu'il se rapproche des conceptions bloomfieldiennes et skinneriennes de l'acquisition d'une langue, puisqu'il dénonce "... "l'obnubilation" de certains esprits (qui) les pousse à croire qu'en démontrant à l'élève ce qu'est la langue (le saura-t-on jamais?), en lui décrivant les problèmes que met en cause l'apprentissage de la langue et la façon de résoudre ces problèmes (Politzer et Marty), on arrive à mieux lui faire apprendre une langue" (17) (les parenthèses sont de L. L.).

Dans le premier chapitre L. L. s'efforce de justifier "... la promotion de la didactique au rang de science autonome" (11) qu'il définit ainsi: "La didactique des langues se situe au carrefour de plusieurs disciplines. Elle veut être une réflexion systématique sur l'enseignement des langues, n'acceptant que l'arbitrage des faits" (21). Il poursuit: "(La didactique des langues) dépend de variables qui relèvent des élèves, des maîtres, des méthodes et de leur interaction (...), c'est pour cette raison qu'en enseignement les considérations didactiques priment toujours les considérations d'ordre linguistique et psychologique. Autrement dit, toutes les données linguistiques de quelque niveau qu'elles soient, toutes les données psychologiques, doivent être traduites, transposées, repensées en terme didactique" (21). L'auteur précise que l'objet de la didactique "... n'est au fond pas la langue, mais l'habileté d'engendrer, de produire la parole ou le discours. L'attitude du didacticien à l'égard de l'objet de sa science, objet qu'il retrouve dans les méthodes, dans l'enseignement et dans l'apprentissage, sera soit spécifiante (la didactique analytique), soit empirique (la didactique prescriptive)" (21). L'ouvrage s'inscrit, comme le titre l'indique, en didactique analytique, "science" qui, selon l'auteur, "... veut être à la fois une théorie et une technique pour l'analyse de l'enseignement des langues" (22). Dès lors la

- 1 a) Richards, Isley, Gibson (1960): *French Through Pictures*, Book I, New York, Washington Square Press.
 b) Guberina et al. (1961): *Le français par la méthode audio-visuelle*, Paris, Didier.
 c) Marchand (1950): *Le premier livre de français ou la famille Dupont*, Paris-Vendôme.
 d) CREDIF: *Voix et images de France* (premier degré), Paris, Didier.

didactique prétend “. . . fournir une évaluation des méthodes d’enseignement, des leçons ou de la performance des professeurs utilisant ces méthodes en classe, ainsi que des performances des élèves” (22). Pour ce faire existent deux démarches possibles, soit la didactique analytique subjective qui se résume souvent à “. . . des procédures expéditives (qui) ne sont même pas des analyses et (dont) on ne peut honnêtement (. . .) tenir compte” (23), soit la didactique analytique objective, type vers lequel tendent les préoccupations de l’auteur. De “carrefour” qu’elle doit être, on a l’impression que la didactique vient à occuper toute la place et bloque les artères qui devraient normalement l’alimenter. C’est peut-être pourquoi ce type d’analyse est peu utile, à toutes fins pratiques, aux enseignants, et que sa présentation comporte certaines imprécisions terminologiques qu’auraient certes élucidées des définitions préalables inspirées de théories linguistique et psychologique mises un peu vite à l’ombre par l’auteur. L. L. se rend bien compte de l’expansion de son concept de la didactique. Il écrit prudemment que “sans en faire un but en soi, ni un domaine particulier de recherche, la didactique analytique examinera les diverses conceptions que l’on se fait de la langue et les idées qui circulent sur la façon d’apprendre une langue” (22). Mais comme “l’état des recherches actuelles en didactique des langues ne (lui) permet pas d’aborder tous ces domaines (. . .), (il doit se) contenter de commencer par l’analyse des méthodes d’enseignement” (22). Nous soupçonnons quelque autre raison à ce choix, car l’auteur n’est pas sans ignorer qu’une définition moins expansionniste de la didactique, qui permettrait de la placer réellement au carrefour de disciplines comme la linguistique, la psychologie, la pédagogie et la sociologie, réduirait peut-être la didactique analytique objective à la seule étude des méthodes d’enseignement de langues. Il semble cependant qu’il ne soit pas dans ses vues de reconsidérer ces définitions fondamentales. Qu’il nous suffise de constater combien allègrement il tente de rejeter la linguistique appliquée.

A la page 12, L. L. reconnaît l’existence d’une science dite linguistique appliquée, qu’il met au même niveau que la didactique des langues. Nous lisons: “La didactique des langues diffère de la pédagogie (psycho-pédagogie et méthodologie), de la linguistique appliquée et de la didactique psychologique”. Quatre pages plus loin, il ajoute curieusement: “. . . la création de la linguistique appliquée comme discipline a surtout contribué à créer un *débouché* pour la linguistique scientifique moderne. Et pourtant, poursuit-il, la linguistique appliquée est construite sur une montagne d’ambiguïtés et de quiproquos” (16, 17). On ne s’étonnera pas qu’à la page 18 L. L. croie déjà entendre “. . . le glas de la linguistique appliquée”. Suivant le principe énergétique que “rien ne se perd, rien ne se crée”, l’auteur relève enfin à la page 21 que “le flirt de l’enseignement des langues avec la linguistique, réunis

grâce au bon soin de la linguistique appliquée, aura sans doute permis à la didactique des langues de se définir et mis en relief avec plus d'acuité ce que ces pionniers (Comenius, Jespersen, Palmer *et al.*) avaient élaboré". On pourrait croire que, pour poursuivre l'oeuvre des pionniers, les didacticiens contemporains prônent un retour à la terre. Si nous suivons le raisonnement de l'auteur, la montagne d'ambiguïtés et de quiproquos n'a pas interrompu sa croissance, et le dernier sommet est sans doute la didactique des langues.

Au passage, L. L. flatte les linguistes sans dire lesquels, mais il semble qu'il s'agisse des linguistes purs des trente dernières années et des trente prochaines. Il déplore le fait qu'ils disposent "... d'un arsenal de termes techniques qu'ils empruntent indifféremment à plusieurs disciplines. Ils mettent en branle toutes sortes de connotations et d'associations scientifiques chargées de significations diverses. On croit ainsi faire peau neuve, et l'on pense que de vieilles idées ayant trait à la langue sont meilleures si on les enrobe dans un jargon incompréhensible" (17). On comprend alors que l'auteur ne s'embarrasse pas de ce jargon et que ses idées aient conservé leur expression traditionnelle. En réalité l'auteur concentre la linguistique sur un seul domaine d'application: l'enseignement et l'apprentissage des langues. Il ne faut pas se surprendre qu'il la bouscule pour tenter de faire une place à la didactique des langues. Mais si nous retrouvons la véritable définition de la linguistique appliquée², on se rend compte que l'erreur de L. L. est de réunir sous cette étiquette toutes les disciplines dont la didactique prétend être le carrefour. L'excès n'est pas dans le rayonnement exagéré de la linguistique appliquée, mais dans l'économie de considérations, et de jargon sans doute, qui caractérise ce premier chapitre. En conséquence l'auteur peut regretter "... l'insuffisance de données disponibles quant aux éléments phonétiques, structuraux et sémantiques. Les déficiences dans ces domaines seraient davantage imputables au manque de descriptions et d'analyses linguistiques susceptibles d'identifier pour nous ces différentes catégories d'éléments" (249). Nul doute que le jargon de ces descriptions était inacceptable pour L. L. et qu'il fut résolu à ne pas franchir les études de linguistique et de linguistique appliquée de l'après-guerre. Cette surprenante négation de la linguistique appliquée est quelque peu gênante dans la suite du travail car il faut du temps pour assimiler la définition pourtant claire que donne L. L. de la didactique des langues, et comprendre qu'en réalité l'auteur se retrouve de plain-pied en linguistique appliquée. Il est étonnant que L. L. s'empresse à ce

2 L'auteur cite pourtant en bibliographie les deux articles suivants: van Teslaar, A. P. (1963): "Les domaines de la linguistique appliquée I", *IRAL* 1, 50–77, et van Teslaar, A. P. (1963): "Les domaines de la linguistique appliquée II", *IRAL* 1, 223–278.

point de supprimer une des bases les plus importantes de la didactique des langues.

Voyons maintenant l'objet spécifique de la recherche.

Il serait malvenu d'avoir pour la didactique analytique dite³ objective la même sévérité que L. L. manifeste contre la linguistique appliquée, car d'une part dans son travail l'auteur fait preuve d'une cohérence et d'une constance jamais démenties; d'autre part les linguistes appliqués connaissent bien les limites de la didactique des langues et ne sentent pas le besoin de défendre leur discipline que n'ébranlent pas les allégations de L. L. L'objet de cette recherche (chapitre II) est de "... démontrer tout d'abord qu'il est possible d'appliquer des critères objectifs d'analyse à différentes méthodes d'enseignement des langues, afin d'en déterminer le contenu; de démontrer ensuite que ce contenu peut être exprimé en données numériques ou quantitatives grâce à l'utilisation des mathématiques et de la statistique linguistique, de démontrer en troisième lieu que l'on peut obtenir ces données grâce à une analyse automatique, utilisant les ressources de la mécanographie et des ordinateurs électroniques; de démontrer enfin comment ces résultats numériques ainsi compilés, calculés, transposés en graphiques, en tableaux, ou constituant un profil, peuvent être interprétés, en indiquant surtout comment ils doivent l'être. Comme conséquence à long terme, (l'auteur espère) par cette étude contribuer à l'élaboration, à l'édification d'une didactique analytique, à une méthodologie de la didactique des langues, en éprouvant des techniques et des procédés analytiques qui se veulent scientifiques" (27, 28). L'utilité pratique dans le vaste domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes semble n'être qu'une préoccupation sinon secondaire, du moins deuxième de l'auteur. Par sa démarche même qui consiste à analyser du matériel existant, éprouvé, vieilli, sans véritablement tenir compte de l'enseignement ni de l'apprentissage, ce genre d'étude risque d'être toujours en retard sur la pédagogie, la méthodologie, la psycho-pédagogie, les programmes, voire l'édition de cours de langues. Au moins ce travail nous permet-il d'apprécier certaines méthodes et de présumer de leur rendement théorique et de la valeur de leur contenu linguistique. Néanmoins l'étude de la sélection en didactique des langues ne permet aucunement de retenir ou de rejeter telle méthode, car la sélection des éléments qui composent un cours de langue n'est qu'un des quatre "... principes ou constituants fondamentaux d'une méthode, au regard desquels les *réalisations de méthodes* diffèrent ou sont jugées plus ou moins semblables" (32). En effet si la sélection se rapporte au choix des éléments à inclure dans une méthode et nous dit ce que

3 La détermination des éléments linguistiques n'est en fait que le choix arbitraire de l'analyste.

celle-ci enseigne, elle doit être complétée par *la gradation*, conçue comme une certaine mise en ordre des éléments, par *la présentation* qui est la façon dont la méthode transmet ce qu'elle a choisi (sélectionné), et par *la répétition* qui nous dit combien de fois la méthode utilise ce qu'elle présente. Dans son étude L. L. se limite à la sélection des éléments, la gradation, la présentation et la répétition devant faire l'objet d'études complémentaires.

Après avoir passé en revue les différents travaux réalisés depuis 1900 se rapportant "... surtout à la sélection en vue d'élaborer un vocabulaire de base" (35), l'auteur examine certaines tentatives d'analyse de méthodes. Il se justifie de fonder sa recherche sur les principes de didactique analytique proposés par W. F. Mackey, en soulignant que cette technique s'appuie sur:

"... (1) des critères objectifs d'analyse;

(2) des perspectives fécondes (...);

(3) une méthode de travail scientifique qui consiste à isoler des paramètres quantifiables définissant d'une façon exhaustive n'importe quelle méthode de langue;

(4) le respect des faits (...) le non-engagement et l'impartialité des chiffres, des courbes, des rapports et des profils" (51, 52).

Après avoir ainsi circonscrit l'instrument de sa recherche, L. L. opère un choix de quatre méthodes de français, langue étrangère¹. Il donne de ces quatre cours une description claire et exhaustive qui pourrait bien servir de modèle désormais, avant d'entreprendre aux chapitres suivants l'analyse proprement dite. Le chapitre III est une définition de la sélection des éléments.

Au chapitre IV, *Le nombre d'éléments*, l'auteur fait d'abord une évaluation globale des quantités d'éléments linguistiques (noms, verbes, adjectifs, adverbes et mots-outils) contenus dans chacune des quatre méthodes. Retenant comme liste-étalon la liste groupée du français fondamental I et II (3145 éléments)⁴, l'auteur effectue diverses opérations afin de déterminer "les quantités en pourcentages réels des éléments lexicaux communes entre les méthodes et la liste – référence" (87). Il poursuit son analyse et entreprend d'évaluer la similarité entre les méthodes et de découvrir la nature des éléments communs aux quatre cours. Si "... les mots-outils sont des éléments stables dans toutes les méthodes et dans toutes les listes" (89), l'auteur est amené à conclure que "... l'unanimité de choix (des éléments linguistiques) entre les méthodes est inversement proportionnelle au nombre de méthodes comparées" (102). Il fallait s'y attendre!

4 Ministère de l'Education nationale (France): *Le français fondamental* (premier degré), New York, Chilton, 77 p.

Ministère de l'Education nationale (France): *Le français fondamental* (deuxième degré), New York, Chilton, 63 p.

Au chapitre suivant, V – *Les catégories d'éléments*, L. L. pousse son enquête pour découvrir combien d'éléments phonétiques, grammaticaux, lexicaux et sémantiques présente chacune de ces quatre méthodes. Il est facile d'imaginer que chaque méthode enseigne très tôt tous les phonèmes de la langue-cible. Selon l'auteur les méthodes se distinguent plutôt quant à l'attention qu'elles accordent à l'un ou l'autre phonème, portant alors un jugement sur leur facilité ou leur difficulté. L. L. fait remarquer que c'est "... surtout dans le secteur de la caténation, de l'accentuation et de l'intonation que les sélections phonétiques se pratiquent sur une plus grande échelle" (106). Il faut souligner ici que l'auteur a succombé, dans cette rubrique, à la didactique analytique subjective. L. L. traite ensuite de la sélection des éléments grammaticaux qu'il répartit en trois sous-catégories: (a) les mots-outils: déterminatifs, pronoms, prépositions, conjonctions, adverbes fonctionnels et verbes fonctionnels, (b) les formes flexionnelles, (c) les structures, c'est-à-dire les phrases, les propositions, les locutions et les formules. A ce niveau l'auteur découvre surtout les limites de l'analyse mécanolinguistique. Nous mettant en garde dès le départ contre la difficulté d'obtenir des données fiables et constantes, il nous permet de constater néanmoins une certaine stabilité entre les méthodes, en ce qui a trait à ces éléments grammaticaux, mis à part les adverbes fonctionnels, les propositions, les locutions et les formules. L. L. regroupe les éléments lexicaux en quatre catégories: (a) les noms, (b) les verbes, (c) les adjectifs et (d) les adverbes. Il démontre que c'est "... surtout au niveau du lexique qu'il est possible d'observer des différences marquantes entre chaque méthode, chacune obéissant à des impératifs divers et à une conception personnelle de l'exploitation de ce système" (115). Nous constatons que dans chaque méthode les noms concrets sont plus nombreux que les noms abstraits et les verbes réguliers que les verbes irréguliers. Les adjectifs définissants (descriptifs) sont plus nombreux que les adjectifs non caractérisants (affectifs); ceux-ci sont, à une exception près, plus nombreux que les adjectifs numériques. Les éléments sémantiques sont "... les plus nombreux, les plus *restrictibles*, les plus difficiles à identifier, donc à comptabiliser" (122). Bien que l'auteur reconnaisse que l'état présent des recherches en sémantique ne l'autorise pas à s'appuyer sur une méthode définie et sûre pour quantifier les significations, il entreprend néanmoins de le faire. Il parvient à la conclusion suivante: "C'est (. . .) un aspect que les auteurs de méthodes ont tendance à négliger, à savoir le contrôle ou la limitation de la quantité de significations que la méthode présente, qu'elle doit transmettre avec l'aide du maître et que l'élève doit assimiler. Ainsi, plus le nombre des éléments à apprendre est grand, plus marquée sera l'incidence de ce facteur sur le temps d'apprentissage, et plus dosée devra être l'absorption de cette quantité en fonction des niveaux de

connaissance des élèves" (125). Suit un long développement sur la problématique de la sémantique et sur la sélection sémantique en didactique des langues.

Au sixième chapitre, *La proportion des éléments*, L. L. porte un jugement tout à fait juste sur les chapitres précédents et avoue que "l'image *brute* des tableaux affichant les quantités d'éléments dénombrés pour chaque méthode pourrait donner une idée assez fautive du contenu linguistique des méthodes analysées" (130). Pour corriger cette impression il convertit les données numériques obtenues en pourcentage du vocabulaire total. Il faut se demander, écrit-il "... si la sélection des éléments dénombrés est équilibrée, en établissant pour chacune de ces quantités une juste proportion en pourcentage" (130). Mais les proportions globales masquent souvent la réalité des faits; en conséquence l'auteur fait remarquer que "... le calcul des proportions pour les éléments enseignés dans une méthode ne prend vraiment sa signification que si l'on procède par niveau ou par tranche de 100 éléments lexicaux, en donnant en même temps, s'il est possible, le comportement numérique de leurs occurrences" (142).

Le chapitre VII traite de l'utilité des éléments. Gardant un regard critique sur les précédents chapitres, l'auteur constate qu'il n'a "... encore rien dit du rôle que jouent ces éléments dans le discours, ni du rôle générateur de discours que jouent ces éléments dans la méthode" (150). Il se demande si ceux-ci ont été choisis en fonction d'un seul ou de ces deux rôles. L. L. introduit alors les notions de nécessité et d'utilité des éléments. De la nécessité des éléments il ne dit rien si ce n'est qu'il s'agit d'éléments "... que nous désignons comme étant *indispensables*" (151). Il semble d'abord réduire ces derniers aux "lettres de l'alphabet" et aux phonèmes "... dont le choix est facile à faire puisqu'on doit tous les inclure" (151) dans toute méthode. Il ajoute qu'on doit aussi inclure "la plupart des mots-outils et certains éléments généraux (...) parmi les mots indispensables, parce qu'une centaine de ces éléments représente environ les trois quarts de notre conversation" (151). Il ne définit pas cependant ces éléments généraux. Nous avons cherché en vain un éclaircissement à cette notion de nécessité; nous n'avons trouvé que: "... éléments jugés indispensables ...", "... outils nécessaires pour s'exprimer ...", "... portion dont on ne peut se passer ...". Or les expériences récentes tendent à prouver que l'indispensabilité des éléments est une notion par trop relative. Il n'est pas vrai que les mots-outils soient indispensables à la communication verbale. Un enchaînement de mots sans aucun mot-outil sert dans bien des cas à transmettre un message. L'affirmation de l'auteur est non seulement imprudente, mais aussi en dehors de la réalité. Il n'en est pas de

même, heureusement, pour la notion d'utilité des éléments⁵. Pourtant nous savons bien avec l'auteur qu'". . . il est plus difficile de prédire quels sont les éléments qui nous seront plus utiles dans telle circonstance donnée" (152), car il faut se demander à qui, à quoi, quand, comment, pourquoi ces éléments seront utiles. "C'est pour cette raison que le choix des éléments utiles doit reposer sur des critères déterminants" (152). L. L. identifie à partir d'échantillons de discours en contexte deux critères d'utilité des éléments qui favorisent la compréhension: (1) "la fréquence des occurrences (sic) dans un texte" et (2) "la répartition de ces occurrences (sic) dans des textes différents" (152). En outre il déclare que pour l'utilité des éléments ". . . qui nous aident davantage à nous exprimer, il faut chercher (. . .) non seulement dans le discours mais également dans le code de la langue afin d'y trouver (3) ce qui est le plus disponible aux fins de (l')apprentissage et (4) découvrir les éléments qui nous donnent le plus de pouvoir d'expression selon leur valence" (152, 153). Le reste du chapitre consiste à définir ces quatre critères et à montrer comment mesurer l'utilité des éléments suivant chacun de ces paramètres. L. L. définit la fréquence comme suit: ". . . le nombre d'occurrences d'un élément dans une portion ou un échantillon de discours, le véhicule de cet échantillon étant soit l'enregistrement de la langue parlée, soit un texte écrit" (154). Il poursuit: "Le nombre d'échantillons, de contextes, de conversations où un élément se retrouve, constitue un indice de répartition" (164). L'auteur aborde ensuite le critère de disponibilité comme mesure de l'utilité des éléments, en se fondant sur la définition qu'en donne Michéa (⁶, 145): "Nous les appelons ainsi (mots disponibles) parce que, quoiqu'ils ne soient pas souvent prononcés ou écrits effectivement (hormis le cas où l'écrit ou la conversation traitent d'un sujet déterminé), ils sont à *notre disposition*, quitte à nous échapper momentanément, ou même à disparaître sous l'effet de la maladie". Cette rubrique fort intéressante se termine en queue de poisson car l'auteur fonde ses réflexions sur les données d'un appendice auquel il renvoie, mais qu'il a négligé de joindre à l'ouvrage. Etudiant enfin la valence comme ultime mesure de l'utilité des éléments, L. L. fournit la définition suivante inspirée des travaux de J.-G. Savard⁷: ". . . la valence ou la puissance de remplacement d'un élément est le nombre de réalités que l'on peut exprimer grâce à cet élément. On établit l'indice de valence d'un élément en comptant le nombre d'autres éléments qu'il peut

5 Savard, J.-G. et Richards, J. (1970): *Les indices d'utilité du vocabulaire français*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, viii+169 p.

6 Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P. et Sauvageot, A. (1964): *L'élaboration du français fondamental* (premier degré), Paris, Didier, 302 p.

7 Savard, J.-G. (1970): *La valence lexicale*, Paris, Didier, 236 p.

remplacer. Un élément peut en remplacer un autre par (1) inclusion, (2) par extension, (3) par combinaison, et (4) par définition" (174). En conclusion de ce chapitre, L. L. tente d'apprécier "... l'accomplissement minimal de son analyse", d'assurer la validité des critères reconnus et de déceler le chevauchement ou l'harmonie de certains critères d'utilité. Il démontre notamment que "... l'étude quantitative de la langue repose essentiellement sur la fréquence et la répartition" et que "... la disponibilité et la valence mettent qualitativement en valeur des aspects particuliers du lexique" (183).

Le chapitre VIII étudie la facilité des éléments. C'est le chapitre le plus original et le plus immédiatement utilisable pour l'élaboration de matériel d'enseignement. Commentant le chapitre précédent, L. L. admet que "... si l'utilité appelle beaucoup de réserves en didactique analytique, la facilité, elle, se soumet d'ailleurs difficilement à des procédés métrologiques; il ajoute qu'elle est de plus tributaire de variables psycho-sociolinguistiques qui en font un écheveau fascinant, mais difficile d'accès aux chercheurs ambitieux. (Il en déduit qu'il lui) faudra donc (1) bien préciser dans ce chapitre ce qu'est la facilité et (2) dégager quelques-uns de ses facteurs" (189). "La facilité en didactique analytique doit être conçue comme *une économie d'effort*" (189). Il convient alors, pour affiner l'analyse entreprise, de déceler et d'étudier des "... facteurs (quantifiables) favorisant soit l'apprentissage, soit l'enseignement de certains éléments, ou les rendant plus difficiles à cause du "coût" ou d'un surplus d'effort qu'ils (requerraient) de la part des élèves ou du maître" (189). L'auteur ayant déjà présenté et étudié les critères d'utilité: la fréquence, la répartition, la disponibilité et la valence, se propose, en ce dernier chapitre, d'analyser les facteurs de facilité. Il importe de souligner que "les premiers sont les fondements statistiques de toutes sélections. Les secondes (sic) sont complémentaires aux premiers, car ils viennent souvent trancher des difficultés de choix dans les cas marginaux et indiquer à l'auteur (de méthodes) ou au maître les éléments auxquels il devra accorder une attention toute particulière dans la gradation, dans la présentation et dans la répétition" (189, 190). Néanmoins, dans ce chapitre, L. L. limite son étude à la facilité dans la sélection. Il distingue cinq facteurs qui tendraient à favoriser l'apprentissage et l'enseignement d'une langue. Ces facteurs sont les suivants: (1) *la similitude des éléments* selon laquelle l'on retient dans une méthode certains mots, en raison de leur ressemblance avec la langue maternelle des apprentis. On distingue les "congénères" (ex. français: *table*, anglais: *table*, anglais: *moustache*, français: *moustache*) et les "faux amis" (ex. anglais: *library* (bibliothèque), français: *librairie* (bookseller's shop)). (2) *La brièveté des éléments* suivant laquelle on inclut dans une méthode certains éléments sous prétexte qu'ils sont courts et faciles à identifier et à prononcer. (3) *La régularité* c'est-à-dire la propriété qu'ont les mots d'une langue de suivre les

“... schèmes réguliers des systèmes de cette langue” (207). L’auteur fait une analyse approfondie de la régularité selon les diverses catégories énumérées plus tôt dans ce compte rendu. Cette vue atomistique nous fait douter de la pertinence de ce facteur dont L. L. dit du reste que c’est un concept “... mobile et peu stable, étant la cible des fluctuations descriptives divergentes en linguistique” (223). (4) *La clarté* est le propre des éléments “... dont la ou les significations sont faciles à rendre compréhensibles, à faire saisir par l’élève” (223). (5) *La charge*, critère selon lequel l’auteur d’une méthode, au moment de faire le choix des éléments à enseigner, “... pourrait tenir compte de certaines unités qui n’exigent que peu d’effort d’apprentissage par rapport à leur pouvoir d’exploitation et à leur polyvalence latente” (231). Pour terminer ce chapitre, L. L. met à l’épreuve la validité des facteurs de facilité et tente d’apprécier le chevauchement ou l’harmonie de ces facteurs. Il conclut par cette affirmation: “Le problème de la sélection d’après les critères de facilité doit (...) être posé dans une perspective plus large” (242). Cette notion de facilité, dans l’état actuel des recherches en didactique des langues, doit en effet n’intervenir que pour trancher les cas limites d’inclusion ou d’exclusion de tel élément dans une méthode. Dans ce chapitre l’auteur ne réussit pas à nous convaincre que la brièveté, la clarté et la charge soient des concepts réalistes ou même simplement utiles en didactique des langues. Il nous semble plutôt que pour se rapprocher de l’objectivité de la quantification, l’on s’est éloigné dangereusement de la langue et définitivement d’une discipline dont l’objet est l’enseignement ou l’apprentissage d’une langue seconde ou étrangère.

Tout étonnantes et condensées qu’elles sont, les conclusions forment un chapitre qu’il convient de lire attentivement. Le réalisme de l’auteur y réapparaît, et les jugements qu’il porte sur ce type d’analyse didactique, non moins que sur le matériel d’enseignement, doivent servir de référence à toute étude ultérieure, complémentaire ou parallèle. Toutefois ces conclusions idéalisent l’étude proprement dite et dépassent, peu s’en faut, les différents points d’aboutissement auxquels nous amènent les chapitres précédents. A titre d’exemple nous ne citerons que ces lignes qui résument l’essentiel des conclusions pratiques: “... nous sommes convaincu que notre recherche donnera aux auteurs de méthodes des critères et des modèles pratiques pouvant justifier leurs choix en fonction des buts qu’ils poursuivent, en fonction des destinataires et compte tenu des impératifs socio-culturels et des besoins particuliers dictés par la société devenue partie prenante ou consommatrice” (247). C’est là esquisser tout un programme de recherches dont la présente ne répond qu’à peine à la première question, à savoir que les auteurs ont désormais des critères valides d’après lesquels ils sont en mesure d’effectuer une sélection d’éléments linguistiques fiable avant de procéder à la

composition du matériel. Nous ne saurions nier cependant ce que l'auteur constate en écrivant que "La nécessité d'une telle recherche et la pauvreté pour ne pas dire l'inexistence d'études sérieuses sur la méthodologie de la préparation et de l'évaluation de bons manuels est (sic) continuellement reconnue et soulignée avec force" (247). Il est à craindre toutefois que les utilisateurs de ces données et de ce type d'analyse ne s'en servent plutôt pour faire des adaptations de matériel existant. Mais il nous faut revenir dans les vues de l'auteur et admettre qu'il a rempli sa mission. "Nous voulions surtout mettre à l'épreuve nos techniques analytiques pour mieux définir les méthodes qui devraient caractériser la didactique analytique. Nous croyons avoir accompli cette tâche à divers degrés et avoir atteint nos objectifs" (245). L. L. n'éprouve pas moins la nécessité de résumer les déficiences de son analyse. Celles-ci seraient dues d'une part aux moyens mis en oeuvre, c'est-à-dire l'ordinateur, au matériel didactique existant d'autre part. Les suggestions que ne manque pas de faire L. L. ouvrent des perspectives intéressantes qui vont de la technique d'analyse mécanolinguistique au "... contenu en faits culturels et situationnels" (251) des méthodes existantes et du matériel à élaborer.

Nul ne contestera la valeur, l'importance et l'utilité de ce travail. La méthodologie de la recherche est un exemple d'ordre et de rigueur. W. F. Mackey écrit notamment dans la préface que l'ouvrage de L. L. représente un "travail analytique par excellence, (...) digne de servir de modèle aux travaux analogues – travaux dont l'utilité se fait sentir de jour en jour" (viii). Nous aurions souhaité en recommander la lecture, voire l'étude, sans nous limiter à cet aspect méthodologique. Car il nous faut mettre en garde le lecteur, spécialiste ou non initié, contre l'inexactitude de certaines données, et par voie de conséquence de certains résultats, l'imprécision de la bibliographie et les erreurs fréquentes dans les références et les citations. On ne retiendra pas les innombrables fautes d'impression qui à chaque page nous sautent aux yeux, telles Edingurgh, Edingburgh (pour Edinburgh), Bruxelles, Stockholm, Tchékoslovaquie, pour ne relever que les plus faciles à contrôler.

L'analyse des quatre cours de langue est fondée sur des calculs statistiques dont les résultats sont présentés dans des tableaux et des graphiques aussi clairs que pertinents. Toutefois une partie de ces résultats reste inutilisable tellement sont fréquentes et bien réparties non seulement les erreurs, mais aussi les contradictions. A titre d'exemple qu'il suffise de noter qu'à la page 133, figure vi, L. L. rapporte un graphique de W. F. Mackey⁸ en y réduisant un pourcentage de 32 % à 23 %. La figure ix de la page 145 ne

8 Mackey, William F. (1965): *Language Teaching Analysis*, Londres, Longman, p. 171.

concorde pas avec les données de la page 132, tableau xx; de même la figure iv de la page 121 ne correspond pas aux données de la page 115, tableau xvii. Les données de la page 114, tableau xvi, sont reprises au tableau xvii de la page 155, mais on y décèle quatre erreurs dans la transcription. Dans le tableau xxviii, page 166, on constate que deux totaux sur quatre sont faux. Le tableau xxxv, page 202, comporte quelques imprécisions, la figure xii, page 203, contient six erreurs, le tableau xxxvi, page 204, n'est pas plus juste etc. La simple description des cours de langue renferme aussi certaines énigmes; ainsi à la page 56 on peut lire que *Le français par la méthode audio-visuelle* comprend "... cinquante film-fixes (sic) / (cinquante en couleur, cinquante en noir et blanc)".

La bibliographie, 2004 titres (2012 en fait) en 171 pages, présente un choix judicieux des ouvrages linguistiques et didactiques les plus importants et les plus représentatifs du premier demi-siècle. Cette quantité ne réussit pas toutefois à dissimuler l'inexactitude de nombreuses références, ni le manque de renseignements élémentaires, comme l'éditeur, l'année de publication, la ville de parution. En outre les abréviations des titres de revues et périodiques ne concordent pas toujours avec les 340 titres inscrits dans la "liste des revues, des journaux et des périodiques" qui précède la bibliographie proprement dite. Qu'il nous soit permis d'illustrer ces remarques par des exemples probants. A la page 390 réf. 1408, on lit: "Palmer, Harold E., et West, Michael, Discussion of Word Frequency, dans . . . , vol. xviii, 3 mars 1937, p. 136–138". Il nous manque le renseignement le plus important. Cette erreur se répète à la page 407 réf. 1591, à la page 375, réf. 1231 etc. De même à la page 437 réf. 1963, L. L. rapporte un article de Ynge, V. H. paru dans une revue dont il n'a pas inscrit les coordonnées dans la liste des revues et périodiques. Cette erreur est répétée notamment aux références 62, 199, 205, 207, 330, 1118, 1120, 1121, 1122, 1956, 1980, 1983 etc.; certaines de ces erreurs sont vraisemblablement dues à un manque de précision, plutôt qu'à une omission. A la page 376, l'on passe directement de la référence 1236 à 1238, de même qu'à la page 399, on passe de la référence 1503 à 1505; à la page 329, quatre ouvrages se suivent, numérotés 682, 283, 284, 685 etc. La référence 513, page 315 apparaît deux fois.

Au cours de l'ouvrage les renvois et les références ne sont pas plus précis. Ainsi à la page 216 L. L. relève un ouvrage de F. Kahn qui devrait apparaître en bibliographie à la référence 739a; or les deux seuls titres de Kahn figurant dans la bibliographie portent les numéros 939 et 940. Enfin aux pages 172, 173, 178, 181, 229, 230, 249 etc. L. L. renvoie le lecteur à des appendices qu'il a omis de joindre à l'ouvrage.

Plus regrettables encore sont les fautes que L. L. introduit dans certaines citations. A la page 116 on note deux erreurs dans une seule citation de

Wagner et Pinchon, *Grammaire du français classique et moderne*; à la page 226, L.L. modifie la ponctuation de deux phrases de Guillaume, *Langage et Science du langage*. Enfin plus graves encore sont les quatre fautes introduites dans une seule citation de Benveniste: que l'on confronte simplement le texte de L. L. (125, 126) et l'original, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966, 127 et 128! Non seulement L. L. produit un contresens dans la pensée de Benveniste, mais en plus il met au compte du grand linguiste une faute d'accord entre le verbe et son sujet.

Il reste à souhaiter une réédition prochaine, soigneusement revue et corrigée, que l'on puisse noter dans nos bibliographies et recommander à nos étudiants. Il est regrettable que trop souvent des ouvrages de cette valeur restent dans l'ombre à cause d'une édition et d'une présentation inadéquates.

L. L. nous a livré le premier jalon d'une vaste recherche dont nous attendons les étapes suivantes, la Gradation, la Présentation et la Répétition en didactique analytique.

Département de langues et linguistique
Université Laval
Québec

André Boudreau

Caput, Jean-Pol:

La langue française, histoire d'une institution. Tome I: 842–1715. Paris, Larousse, 1972, 319 p.

Il existe plusieurs manuels récents d'histoire de la langue française. Le meilleur, bien que le plus ancien, reste sans aucun doute *Evolution et structure de la langue française* de W. von Wartburg, dont la première version date de 1934, mais qui en est aujourd'hui à sa dixième édition, preuve d'un succès sans précédent. La première édition de *l'Histoire d'une langue: le français* de Marcel Cohen date de 1947, la troisième de 1967. Les deux volumes de la *Petite histoire de la langue française* de Charles Bruneau ont paru respectivement en 1955 et 1958. Enfin, plus volumineuse que les précédentes, *l'Histoire de la langue française cultivée, des origines à nos jours* d'Alexis François a été publiée après la mort de l'auteur, en 1959. On peut y ajouter encore le nouveau "Que sais-je?" de J. Chaurand¹, sans compter les ouvrages parus hors des pays de langue française².

1 *Histoire de la langue française*, 1969.

2 Par exemple: J. Herman: *Précis d'histoire de la langue française*, Budapest 1967; G. Price: *The French Language: Present and Past*, Londres 1970.

M. Jean-Pol Caput semble ignorer la plupart de ces livres. Il se pose en novateur handicapé par l'absence d'études préalables: "Sur les différents états de la langue et sur son évolution, nous ne donnerons que des tableaux récapitulatifs pour chacune des grandes périodes, et cela sous une forme succincte: des recherches sont en cours actuellement, dans une perspective scientifique rigoureuse, qui permettront ultérieurement de préciser sous une forme systématique cet aspect des choses" (p. 9). Il insinue donc que tous ceux qui, depuis cent ans et plus, ont travaillé sur le sujet étaient des amateurs ignorant "une perspective scientifique rigoureuse" et dont les études contiennent peu de résultats utilisables. C'est pour cela sans doute qu'il passe sous un silence complet les manuels de von Wartburg et de Cohen, et qu'il omet dans la bibliographie celui de Bruneau, bien qu'il le cite à plusieurs reprises dans le texte. En revanche, l'ouvrage d'Alexis François est abondamment exploité et élogieusement commenté dans la bibliographie: il semble constituer l'une des principales sources d'information de M. Caput, à en juger d'après le nombre et la longueur des citations.

D'une manière plus générale, les choix bibliographiques de M. Caput sont bien curieux. Dans un "manuel à usage scolaire" (p. 5), destiné manifestement à des débutants ou à des profanes, on s'étonne de voir mentionnés fort parcimonieusement les ouvrages d'introduction et de synthèse, alors qu'y figurent des livres dont seuls les spécialistes peuvent tirer profit. Ainsi, sous "graphie", pourquoi citer les *Observations sur l'orthographe ou orthographe française* de A. Firmin-Didot, vieilles de plus de cent ans, plutôt que l'excellent "Que sais-je?" de Pierre Burney³? Sous "vocabulaire", la thèse de B. Quemada sur *Les dictionnaires du français moderne* tentera certainement peu de lecteurs de M. Caput, alors que la mention des meilleurs dictionnaires étymologiques (Bloch-Wartburg, Dauzat) pourrait leur rendre service. A propos de l'ancien français, les seuls ouvrages mentionnés sont *Les origines du vers français* de G. Lote, le *Recueil général des lexiques français du Moyen-Age* de M. Roques et les *Extraits de divers manuscrits latins pour servir à l'histoire des doctrines grammaticales du Moyen-Age* (1868!) de Ch. Thurot: ici encore, les lecteurs de M. Caput auraient plus de profit à connaître l'existence de quelques manuels d'ancien français, des deux "Que sais-je?" de P. Guiraud⁴ et du *Dictionnaire de l'ancien français* de A. J. Greimas.

M. Caput répondrait sans doute qu'il n'a pas voulu se situer à un niveau aussi élémentaire. Soit; mais alors il aurait dû donner à ses lecteurs les renseignements qui leur permettent d'accéder aux ouvrages qu'il mentionne,

3 *L'orthographe*, 1955.

4 *L'ancien français* et *Le moyen français*, parus tous deux en 1963.

et ce n'est de loin pas le cas. C'est ainsi que son parti-pris de s'en tenir, pour l'histoire interne de la langue, à des "tableaux récapitulatifs" succincts ne le dispensait pas d'être clair et accessible; or il est douteux qu'un lecteur non prévenu retienne quelque chose d'utile de ces paragraphes aussi brefs que confus, surtout dans les parties qui concernent la phonétique.

Quant à l'histoire externe, qui occupe le gros de l'ouvrage, elle est fortement desservie par des formules à l'emporte-pièce qui conduisent sur de fausses pistes si elles ne sont pas entièrement erronées. Ces formules sont particulièrement nombreuses dans la partie du livre qui concerne le moyen âge; en voici quelques exemples: "A partir du Concile de Tours (813), on prononce le latin à la française" (p. 16; on ne voit aucun rapport possible entre cette date et la façon de prononcer le latin). — "Blanche de Castille n'imposera même pas aux pays d'oc le changement de langue" (p. 39; mais quel conquérant, dans l'Europe du XIII^e siècle, a-t-il eu l'idée et les moyens d'imposer sa langue à un peuple conquis?). — "Pour une noblesse turbulente mais galvanisée par l'idée de croisade, la chanson de geste propose dans une forme récitée où les clichés abondent un idéal où le muscle est l'essentiel chez l'homme" (p. 49; on admirera la finesse de cette analyse littéraire).

M. Caput semble mieux à son aise lorsqu'il aborde, avec le XVI^e siècle, l'histoire de la langue moderne. Cependant, ici encore, quelques bonnes vues d'ensemble voisinent avec de simples résumés d'autres ouvrages et avec des affirmations simplistes sinon erronées. Prenons par exemple le paragraphe sur l'extension du français à l'étranger au XVII^e siècle (p. 298—306): M. Caput y suit pas à pas les développements des tomes V et VIII de la grande *Histoire de la langue française* de Ferdinand Brunot, en adoptant entre autres le parti-pris de son guide d'inclure dans les "pays étrangers" les territoires gallo-romans hors de l'Etat français: Wallonie, Savoie, Suisse romande. Or ce parti-pris est injustifiable: l'histoire linguistique de ces territoires est exactement parallèle à celle de la France et radicalement différente de celle des pays de langue étrangère. En effet, à Genève et à Liège comme à Lyon ou à Arras, le français n'eut à surmonter que la concurrence des dialectes locaux, et non celle d'une autre langue de culture. Mais M. Caput aggrave son cas en affirmant (p. 180) qu'au XVI^e siècle, "à Genève, la langue administrative reste le Savoyard" (sic, avec majuscule). Le lecteur averti, qui sait qu'il n'existe pas de document administratif, provenant de Genève ou d'ailleurs, en "savoyard", recourt à Brunot, tome VIII, p. 143, où cette phrase se retrouve presque textuellement; mais, dans le contexte, elle signifie simplement que, dans les conseils genevois, on discutait en dialecte local, ce qui est très différent.

Voici d'autres formules de même genre. En parlant de la fondation de l'Académie française, M. Caput cite un passage de Pierre Camus, "favorable au projet". Ce passage figure également dans Brunot, tome III, p. 32—33; mais ce

que M. Caput omet de dire, c'est qu'il est de dix ans antérieur à la fondation officielle de l'Académie et que son rapport avec les débuts de la Compagnie est pour le moins obscur. Ailleurs (p. 216), M. Caput écrit: "Malherbe, on le sait, renvoyait au peuple pour juger du vocabulaire"; allusion à la fameuse boutade rapportée par Racan, où Malherbe prétendait que "ses maîtres pour le langage" étaient les "crocheteurs du Port-au-Foin". Cela signifiait, selon l'interprétation certainement correcte de Brunot, que Malherbe n'admettait dans la langue littéraire que des mots compréhensibles pour le peuple, mais non qu'il admettait tous les mots populaires; l'affirmation de M. Caput est donc proche du contresens.

Un autre défaut majeur de l'ouvrage de M. Caput, c'est l'abus des citations, empruntées le plus souvent à ses prédécesseurs, Alexis François et Ferdinand Brunot. Voici un exemple parmi d'autres: le paragraphe intitulé "Les progrès du francien" (p. 46–48), qui traite des rapports entre la langue littéraire et les dialectes au moyen âge, contient, sur soixante-dix lignes de texte environ, plus de cinquante lignes de citations de Brunot et de la *Littérature française du Moyen-Age* de Gaston Paris (et non Pâris comme l'orthographe M. Caput). Lorsqu'on sait, de plus, que l'étude de ce problème a été renouvelée durant les trente dernières années, on s'étonne que l'auteur s'en réfère exclusivement à des ouvrages qui datent respectivement de 1905 et 1888.

Cependant, tout n'est pas négligeable dans le livre de M. Caput. Je ne me prononcerai pas, de peur de commettre quelque incongruité, sur les chapitres historiques situant l'arrière-fond de chaque époque; encore a-t-on parfois l'impression qu'il s'agit de "hors-d'oeuvre" mal intégrés à l'ensemble de l'ouvrage. En revanche, c'est une innovation heureuse que d'introduire, dans un manuel relativement succinct, des textes abondants et souvent assez étendus qui doivent servir de témoignage à la fois sur l'état de la langue aux différentes époques étudiées et sur l'attitude des sujets parlants (ou des "sujets écrivains") vis-à-vis de leur idiome. On se trouve ainsi devant une véritable anthologie qui va de Cicéron aux principaux grammairiens et écrivains du XVII^e siècle. Certains faits sont mieux illustrés par ces textes qu'ils ne le seraient par de longs développements: ainsi, au XVII^e siècle, la séparation entre la science et la culture par le portrait du pédant Hortensius tiré du *Francion* de Sorel, ou les réticences de certains écrivains vis-à-vis de l'Académie française naissante par l'échange de correspondance entre Chapelain et Balzac. Lorsque, de plus, les textes sont accompagnés d'un bon commentaire, le procédé peut avoir un grand intérêt: il en est ainsi des extraits des *Gloses de Reichenau* où M. Caput ne cherche pas, comme l'ont fait la plupart des romanistes, à déceler la part de la langue vulgaire, mais montre les problèmes d'interprétation que posaient les textes latins aux clercs de l'époque mérovingienne. D'autres commentaires sont malheureusement

trop sommaires pour être utiles: par exemple celui des *Serments de Strasbourg*, qui se limite à la transcription du texte en latin et en français de différentes époques ainsi qu'à quelques notes, le tout étant la reproduction in extenso de la page 144 du tome I de Brunot (avec autorisation de l'éditeur dûment mentionnée, mais sans indication de source!). Le plus souvent, d'ailleurs, le commentaire manque totalement et les textes ne peuvent pas apporter grand-chose au lecteur non spécialiste.

D'autre part, les renseignements donnés sur certains de ces textes sont erronés. Ainsi la *Peregrinatio ad loca sancta* (p. 19) n'a pas pour auteur un certain Silva comme l'indique M. Caput, mais une femme dont le nom a été mal transmis (les éditeurs hésitent entre Silvia, Aetheria et Egeria); elle ne date pas du VI^e siècle, mais très probablement du début du V^e. Quant à l'*Isopet de Lyon* (p. 40), il ne peut servir d'illustration du francoprovençal: il s'agit d'un texte en pure langue d'oïl, comme M. Caput aurait pu s'en convaincre en consultant le *Recueil général des Isopets* (et non *du Isopets*, bien sûr!) qu'il cite comme sa source. On peut aussi, à bon droit, contester le choix du *Roland* d'Oxford comme illustration de l'anglo-normand et du *Perceval* de Chrétien de Troyes comme celle du champenois; mais il faudrait pour cela reprendre tout le problème des rapports entre dialectes et langue littéraire, problème que M. Caput, ainsi que nous l'avons signalé, esquivé en s'abritant derrière quelques citations.

La disproportion entre le texte original de l'auteur d'une part, les citations et les extraits de l'autre devient encore plus flagrante dans les chapitres qui traitent du XVI^e et du XVII^e siècle. Ainsi, p. 129, M. Caput cite le "Traité de grammaire française" (le titre exact est: *Traité de la grammaire française*, si l'on ne tient pas compte de l'orthographe originale) de Louis Meigret, "que nous analyserons, dit-il, en détail". Or en quoi consiste cette "analyse"? Nous trouvons d'abord la copie textuelle, avec indication des pages, de la table des matières du *Traité*; puis une page du texte de Meigret, en reproduction photographique, illisible pour le profane à cause du système orthographique très particulier de l'auteur; ensuite une douzaine de lignes de commentaire, extraites de Brunot, dûment cité; enfin le parallèle entre un passage de Meigret et le passage correspondant de la grammaire de Robert Estienne, établi également par Brunot et donné lui aussi en reproduction photographique, mais cette fois sans indication de source. Dans tout cela, à peine deux petites phrases de transition de la plume de M. Caput! Un peu plus loin (p. 140–154), on lira un extrait de quinze pages de la *Précellence du langage français* d'Henri Estienne, reproduit également sans un mot de commentaire: morceau indigeste même pour une simple anthologie, et franchement démesuré dans un manuel.

Le chapitre sur le XVII^e siècle est à l'avenant. Un seul exemple encore: la composition du paragraphe intitulé "Le public et la codification du bon usage". Ce paragraphe — qui n'est de loin pas seul en son genre — contient une centaine de lignes de textes du XVII^e siècle, 45 lignes de Brunot et une vingtaine de lignes de M. Caput . . . Quant à la conclusion, elle est empruntée au père Bouhours, dont M. Caput cite sur six pages le résumé de l'histoire du français, telle qu'on pouvait la concevoir à l'époque, résumé que le bon père a d'ailleurs emprunté en grande partie à Etienne Pasquier. Le texte n'est pas inintéressant en soi; mais il ne saurait remplacer une véritable conclusion, c'est-à-dire une vue synthétique et moderne des mutations linguistiques intervenues du latin au français classique.

Il est temps de conclure à notre tour ce trop long compte rendu: l'ouvrage de M. Caput, dont le mérite essentiel est de nous donner une anthologie de textes concernant la langue française, présente des défauts graves de conception et d'exécution, et il est regrettable qu'un éditeur aussi réputé que Larousse ne se soit pas entouré de plus de précautions avant de le publier. Il est à craindre que, même remanié, il ne puisse pas être suffisamment amélioré pour rendre les services qu'on est en droit d'attendre d'un bon manuel universitaire. Quant au second volume annoncé, s'il doit ressembler au premier, il vaudrait mieux qu'il ne voie pas le jour . . .

Université de Neuchâtel
CH 2000 Neuchâtel

Zygmunt Marzys

Bastin, R.:

Exercices phonétiques et structuraux de la langue française, Bruxelles, De Boeck, 1972, 163 p.

Ce manuel, de bonne facture, propose une série d'exercices de correction phonétique française à l'usage des étudiants étrangers, inspirés de la méthode verbo-tonale, dont l'ouvrage de R. Renard a récemment donné les principes¹.

Dans l'introduction, l'auteur traite les difficultés de prononciation, apporte des indications méthodologiques concernant les principes de correction et présente le système phonologique du français. Puis il consacre dix chapitres à l'acquisition, par opposition, des phonèmes supposés les plus difficiles: Huit oppositions vocaliques, deux oppositions consonantiques seulement. Le dernier chapitre offre des exercices sur les groupes consonantiques typiques du français, y compris ceux provoqués par la chute du [ə].

1 *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris, Didier, 1971, 124 p.

A l'exception de ce dernier, chaque chapitre est construit sur le même plan, en six parties: description des phonèmes en cause, exercices structuraux de type classique à faire en classe, test contrôlant la capacité de discrimination auditive, application écrite avec révision de certains points de grammaire (indexés en fin de volume), graphies des sons, dictée.

Nous le répétons, ce manuel est bien fait. L'auteur a pourtant omis, et c'est grave, de spécifier à quel public étranger il destine son ouvrage. Seul un praticien de correction phonétique (et ce n'est pas lui qui est visé), passant en revue les différentes oppositions vocaliques ([e] / [ɛ]; [i] / [y]; nasales) et consonantiques ([b] / [v]; [l] / [r]), et averti par certains types de fautes évoquées p. 140, pourra supposer qu'il s'agit d'exercices destinés aux hispanophones. Et encore: les Espagnols n'ont que faire de l'étude en opposition de [l] et de [r], utile en revanche à des étudiants japonais.

Par conséquent, nous recommandons ce manuel aux maîtres de français à des hispanophones, qui peuvent se procurer, chez l'éditeur, les enregistrements sur bandes magnétiques (ou mini-cassettes) des exercices présentés ici.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Françoise Redard

Nickel, Gerhard (éd.):

Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht, Munich, Hueber, 1973, 192 p.

De plus en plus se répand l'idée que l'efficacité de l'enseignement des langues n'est pas liée à une seule théorie grammaticale reconnue comme instrument de description parfait, mais qu'elle passe par l'emprunt à différents modèles qui se révèlent chacun plus ou moins adéquats selon les circonstances.

Il n'est pas surprenant dès lors qu'un linguiste comme G. Nickel, familier des problèmes de l'enseignement, propose une collection de textes qu'on serait tenté de trouver disparates au premier abord, mais qui manifestent en réalité un souci d'éclectisme parfaitement légitime et bien fondé. Les huit contributions groupées dans cet ouvrage constituent un choix exemplaire des tendances actuelles de la recherche en linguistique appliquée dans le domaine de l'enseignement de l'allemand. Un coup d'oeil sur la table des matières

permet de se convaincre d'emblée de la diversité des points de vue, des méthodes et des thèmes abordés.

A côté d'un certain nombre de travaux de caractère général comme Nickel G.: "Die Rolle der Angewandten Linguistik im Fremdsprachenunterricht"; Beněs E.: "Alltagsrede und Konversationsübungen im Deutschunterricht"; Stötzel G.: "Zur Kritik der deutschen Schulgrammatik;" se trouvent réunies des contributions plus spécialisées touchant à l'analyse contrastive, à l'emploi des modes du discours indirect, aux possibilités d'application de la théorie des valences, au problème de la norme, aux suites adverbiales dans la phrase allemande:

Kufner H. L.: "Kontrastive Grammatik und dann?"; Kaufmann G.: "Beschreibung der deutschen Gegenwartssprache und Didaktik des Faches "Deutsch als Fremdsprache"; Heringer H. J. – Öhlschläger G.: "Wertigkeitstheorie und Sprachunterricht"; von Polenz P.: "Sprachkritik und Sprachnormenkritik"; Engel U.: "Zur Abfolge der Adverbialia im deutschen Verbal-satz."

Il est bien évident qu'un ouvrage aux facettes si multiples et qui n'est pas centré sur l'approfondissement d'un problème particulier est d'un intérêt restreint pour le spécialiste.

En revanche, le praticien, l'enseignant d'allemand – que ce soit en langue maternelle ou en langue cible – peut y puiser une information extrêmement précieuse qu'il est difficile de réunir en raison de la multiplicité et de la dispersion des publications. Toutefois celui qui chercherait dans cet ouvrage des recettes toutes faites, à servir sans accommodements dans son enseignement, n'y trouverait pas son compte. L'ouvrage invite à la réflexion, il éveille la curiosité et pousse à l'approfondissement par l'abondante bibliographie qui accompagne chaque contribution.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Gérard Merkt

Erk, Heinrich:

Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte, Verben – Frequenz und Verwendungsweise, München, Hueber, 1972, 254 S.

Das Interesse für die Sprache der Wissenschaften ist in den letzten Jahren erheblich gestiegen. Demzufolge ist es nicht erstaunlich, dass Institute, die sich vorwiegend mit dem Fremdsprachenunterricht befassen, auch bemüht sind, durch eine Reihe von Untersuchungen eine Lücke auszufüllen auf einem

Gebiet, das bis vor kurzem nur wenig Beachtung hervorgerufen hatte. Für die Vermittlung der Umgangssprache im Anfangsstadium sind bereits zahlreiche Unterrichtsmittel geschaffen worden. Aber der Bedarf an Sprachkursen mit differenzierteren Zielsetzungen – und besonders zur Einführung in die wissenschaftlichen Fachsprachen – ist bei weitem noch nicht gedeckt.

Das vorliegende im Auftrag des Goethe Instituts erschienene Werk soll als Grundlage zur Erarbeitung solcher Sprachkurse dienen. Es handelt sich um das erste eines dreibändigen Nachschlagewerks zur Lexik in deutschen wissenschaftlichen Veröffentlichungen, und ist den Verben gewidmet (als Verben werden sämtliche Vokabeln verstanden, die ausgeprägte verbale morphologische Merkmale aufweisen: neben Verben im herkömmlichen Sinne auch Adjektive wie *berühmt*, *wohlbekannt* oder Substantive wie *Wesen*, *Bewusstsein* . . .).

Erfasst wurden alle lexikalischen Einheiten, die bei einem Corpus von 250'000 Wörtern eine Frequenzquote von mindestens 10 aufwiesen. Diesen Bedingungen entsprachen 599 Stichwörter, die in alphabetischer Reihenfolge eingetragen wurden. Jedes Stichwort ist mit Belegen aus dem Corpus, mit Angaben über Distribution und Frequenz versehen. Liegen Varianten vor, so werden sie am linken Seitenrand beziffert, und durch Differenzierungsmerkmale gekennzeichnet. Die zu diesem Zweck benutzten Kriterien umfassen: 1) die Paraphrase oder die Angabe der charakteristischen Bedeutungskomponenten; 2) die Kennzeichnung der syntaktischen Funktionen (Valenz); 3) die Erwähnung der semantischen Eigenschaften der Mitspieler (etwa *abstrakt*, *belebt* . . .); 4) Angaben zur etwaigen Einschränkung des paradigmatischen Potentials (*finite*, *infinite Formen* . . .). Ferner finden sich zusätzliche Angaben über die typische Wortnachbarschaft, die sich besonders für die Herstellung von Übungsmaterial als nützlich erweisen können.

Von den erwähnten Differenzierungskriterien werden jeweils diejenigen herangezogen, die zur Kennzeichnung der Varianten am ergiebigsten sind. Dieses Verfahren setzt einen grundsätzlichen Verzicht auf Totalbeschreibung voraus, was man hier und da bedauern mag.

So werden zum Beispiel für das Verb *einsetzen* zwei Varianten genannt, die folgendermassen gekennzeichnet sind: 1) *nicht-personales Subjekt*; 2) *personales Subjekt Akkusativ-Objekt*. Ebenso relevant wäre die Angabe der Bedeutung gewesen, nämlich: 1) = *beginnen*; 2) = *anwenden*. Die kumulative Angabe der beiden Kriterien hätte gewiss zu einer besseren Erläuterung beigetragen, ohne dass die Beschreibung dadurch an Übersichtlichkeit verloren hätte.

Im allgemeinen hätte man den didaktischen Ansätzen mehr Gewicht verleihen können. Dies tritt ebenfalls bei der Anführung der Belege in Erscheinung. Sie sind ausnahmslos dem Korpus entnommen, und zusätzlich

mit Stellenangaben versehen. Man hätte aber zweifelsohne hie und da einen höheren Modellcharakter anstreben können, indem man sich mehr Freiheit bei Kürzungen oder Veränderungen erlaubt hätte. So wird bezüglich des Verbs *fragen* unter anderem folgender Beleg angeführt: *“dass ein Lehrer für 30 oder mehr Kinder nicht in wünschenswerter Weise individuell fragen kann.”* Man hätte sich mit der verkürzten Form begnügen können: *dass ein Lehrer für 30 Kinder nicht individuell fragen kann.*

In Bezug auf dasselbe Verb *fragen* vermisst man neben den drei angeführten Varianten eine besonders für Ausländer schwierige Variante mit Akkusativ-Objekt, da ja in manchen Sprachen diese Funktion durch ein Dativ-Objekt vertreten ist. Es ist geradezu verwunderlich, dass unter den 65 aufgezählten Formen dieses Verbs kein einziger Beleg für diese Variante ausfindig gemacht werden konnte.

Das Korpus setzt sich aus 102 Texten zusammen, von denen jeweils drei zu 34 an deutschen Universitäten gelehrten Disziplinen gehören. Die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer sind viel stärker vertreten als die naturwissenschaftlichen (im Verhältnis von 2 zu 1). Ob dieses Übergewicht das Erfassen einer mittleren wissenschaftlichen Fachsprache beeinträchtigt, soll hier eine offene Frage bleiben. Die getroffene Auswahl wurde dadurch begründet, dass es sich um die von ausländischen Studenten am häufigsten belegten Fächer handelt. Eine weitere weniger überzeugende Begründung kommt durch das Geständnis des Autors zum Ausdruck, er habe das Unternehmen *“auf dem ihm vertrauteren Gebiet erproben”* wollen (S. 29)!

Durch die geäußerten Bedenken soll das Verdienst des Werkes nicht geschmälert werden. Es ist ein bewundernswerter Beitrag, der Standardsprache in wissenschaftlichen Publikationen näher zu kommen, und darüber hinaus der Herstellung zielgerichteter Unterrichtsmittel eine Bahn zu brechen. Schon der erste Band ist als ein unentbehrliches Hilfsmittel zu begrüßen. Die zwei weiteren Bände sollen dann auch ohne Vorbehalt willkommen geheißen werden.

Universität de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Gérard Merkt

Harrison, Brian:

English as a Second and Foreign Language, London, Arnold, 1973 (appears in the series *Explorations in Language Study* edited by Peter Doughty and Geoffrey Thornton).

In the general chapters Brian Harrison looks critically at some teaching techniques that have been taken for granted and presents the main points of the cognitive theory of teaching. In the other chapters he deals with more specific problems: the highly topical question in Britain today of how to teach children with low valency English; and the problems facing teachers of English in countries formerly under British domination.

The first chapter "*Why English*" suggests that teachers choose the English of the country they have most to do with: Papuans, Australian English; Indians, Indian English etc.

The second chapter "*The Mother Tongue and English*" deals with different types of interference: phonetic, semantic, and social register. Concerning the latter B. H. says "it is impossible to give a foreign learner . . . an adequate frame of reference within which to use the language, without considering . . . the social contexts in which the language operates" (page 27).

In chapter three "*Teaching and Learning*" the author refutes teaching methods that are not adapted to the pupils' environment. He calls for a more critical use of word frequencies, grammatical progression and structural drills. Concerning this last point he wonders what use they are in a real life situation. This preoccupation leads him to make a distinction between contrived and controlled teaching material which he defines as combining natural language with a recognizable linguistic context. He concludes chapter three by contrasting the theories of the audio-lingual habit school and the cognitive code learning school¹. The first is inadequate because it neglects the complexity of actual language use, the contextual and social dimensions, and the autonomy of the individual language user. The cognitive code-learning theory maintains a) frequency of contrast is more important than frequency of repetition, b) the more meaningful the material the better it is retained, c) meaning comes before form, d) material presented visually and aurally is learnt more easily than if presented aurally only.

Chapter four "*Language and Literature*" shows that a student of literature needs a native speaker's intuition of the language and society in which the literature functions before he can grasp its full meaning.

When considering English taught to adults B. H. believes that the majority are interested in some form of scientific English. This raises the problem of

1 Mueller, T. H. (1971): "The Effectiveness of Two Learning Models", in Pimsleur and Quinn (eds): *The Psychology of Second Language Learning*, C.U.P.

the formation of teachers who are generally scientifically illiterate. In chapter five *"English for Science and Technology"* he suggests that specialised courses should be written jointly by scientists and linguists and taught by scientists in scientific situations: laboratories, workshops.

Chapter six touches a problem of considerable social importance in Britain today: that of *"Teaching English to Immigrant Children"*.

Due to unequal distribution up to 28,9 % of the children are immigrants in certain industrial slums of Great Britain. Typical school conditions in these areas are cramped buildings and constantly changing staff. As well as being victims of social deprivation, immigrant children suffer from linguistic deprivation. They either speak English as a foreign language or as a dialect which cannot be used in the classroom. In the first case the aim must be complete bilingualism, in the second they must be taught to differentiate between the linguistic demands of different contexts.

B. H. criticizes the tests with which the majority of local education authorities grade immigrant children for being culturally and socially loaded against them. However he has no illusions about finding the perfect culture-free test. What he considers more important is to create an educational system that is more flexible so that children are not confined, on the basis of such tests, to the worst classes for the rest of their school career.

"The Scope Course for Immigrant Children" is a special English course set up by the Schools Council at the University of Leeds in 1966. It provides material for three levels: Infants, eight to thirteen-year-olds, and adolescents. The emphasis of the course is on establishing communication skills. There is a strong link with other curricular activities such as Arts and Crafts and Physical Education. Reinforcements are provided by a BBC program as well as visual aids and tapes. Two handbooks are provided for the teachers on social backgrounds and pronunciation difficulties.

In Chapter eight *"Drills and the Language Laboratory"* B. H. criticizes the majority of drills for their use of unnatural speech. He does not believe that "language use can be equated with the surface manipulation of a set of learned patterns" (page 92). In the early stages of language learning he advocates contextualised drills and later the use of recordings for listening practice as long as the situations and voices are varied. Finally he calls for a closer study of how the student can re-use the language he has learnt in the laboratory for his own purposes of expression.

"English by Radio and Television" shows the advantage of videotape recording over live T.V. or magnetic tapes. The author goes on to consider the problems of writing a language course for television and assuring its integration into classroom work. He suggests writing the classroom course

round the program, and illustrates his ideas by a scene from the BBC series broadcast in 1969 on its Hindi and Urdu services.

The last chapter is devoted to *“Tests and Examinations”* and classifies them under the following dichotomies: diagnostic or prognostic, subjective or objective, global or particular. For the tests to be valid they should cover all the aspects of the language skill under assessment. To guarantee their objectivity they should be marked collectively. Literature examinations are rejected altogether for not allowing the pupils to develop personal answers.

“English as a Second and Foreign Language” has covered the majority of topics that would interest the language teacher today. B. H. asserts that the principal aim of teaching is to meet the needs of the individual language user in a real life situation. His critical approach follows Noam Chomsky’s advice which he quotes on page 93 “Teachers, in particular, have a responsibility to make sure that ideas and proposals are evaluated on their merits, and not passively accepted on grounds of authority, real or presumed.” (North East Conference on the Teaching of Foreign Languages, U.S.A., 1965.)

The only regret that can be levelled at Brian Harrison is that he has concentrated on teaching situations in countries where English is one of the national languages (India, Nigeria, etc). This is doubtlessly because of his desire to draw from first-hand experience but is not always relevant to the teaching situation in Europe. It would be extremely useful to have his penetrating views on the problem of teaching English as a foreign language especially in this transient period where language courses are turning away from behaviourist psychology towards the cognitive code learning approach.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

R. Wilson

Mortimer, Colin:

Phrasal Verbs in Conversation, London, Longman, 1972.

The book contains 432 conversations of about 10–12 lines, on average, each of which centres on and illustrates a phrasal verb (phrasal verbs are adverbially, not prepositionally, particled). Where such a verb has more than one meaning, e.g. ‘blow up’, M. gives a separate conversation for each meaning. This should facilitate the effective teaching of what can be a difficult aspect of English.

The book is intended for upper-intermediate and advanced students of EFL, and the conversations are of a fairly adult type; moreover, they often present a situation which is quite powerfully characterised, and which can be discussed at length with students. An advantage of the conversations is that they usually show the verbs in a typical lexical context, which will aid comprehension and reinforce learning of the exact usage being illustrated. The language used in the conversations varies; some is fairly colloquial, some more "correct", but one feels on occasions that M. tends to overwork some of the phrasal verbs, albeit for obvious pedagogic reasons. Each conversation is followed by a small substitution exercise or two, to practice further the verb being studied. The conversations can, of course, be acted.

M. does not attempt to state the meanings of the phrasal verbs he has selected, but leaves a definition of the meaning to the conversational context. This means that as a work of reference the book is essentially complementary to a dictionary. In the classroom, the teacher would have to check that the students fully understood the *precise* meanings of the expressions.

Three tapes can be purchased separately, on which 124 of the conversations are spoken at normal speed, with typical conversational hesitations, repetitions and interruptions. This presentation of English more or less as it is spoken in England (not the artificially clear and careful variety generally used in taped courses) should help to accustom students to many of the difficulties that they will encounter when they set foot in England and have to understand everyday speech. In his preface M. states that the tapes also include elements that can lead to discussion of interpretations of the text (e.g. speakers' attitudes revealed by tone of voice, pauses, etc); if this is so, it renders them all the more useful. Each text is followed by a few recorded (repetition) drills, but it is left to the teacher to devise any other exercises that he might judge necessary. I have not heard the tapes, but imagine they could be most useful either with the book or on their own.

The book contains material for a multitude of lessons — far more than one would ever have the time to devote to phrasal verbs. However, selective use of the book and tapes should enrich and enliven the teaching of a difficult feature of the English language. This is not the only book about phrasal verbs, but its approach is fairly individual and, particularly for the price (Fr. 7,40), it seems a useful addition to any English teacher's library.

Hochschule St Gallen
CH 9000 St Gallen

T. J. A. Bennett