

Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
Band: - (1977)
Heft: 26

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

Galisson, Robert et Daniel Coste:

Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, 1976, 612 p.

Deux ans à peine après la mise sur le marché d'un cinquième dictionnaire de linguistique, voici que paraît enfin un ouvrage traitant spécifiquement de termes relatifs au domaine de l'enseignement des langues. Il s'agit du *Dictionnaire de didactique des langues*, le premier du genre, écrit en collaboration (21 auteurs), et dont la conception d'ensemble, l'harmonisation et la révision des articles ont été assurées par Robert Galisson et Daniel Coste.

Ce dictionnaire, qui compte au-delà de 600 pages, contient près de 1000 vedettes, dont les 4/5 donnent lieu à des définitions autonomes; "les autres renvoient à des articles-souches comprenant plusieurs définitions intégrées" (*Préface*, p. 4). La longueur des articles varie en fonction des termes définis: alors que certains ne comptent qu'une ou deux lignes (*autisme, isolation, linéarité, phème*, etc.), la plupart comportent un ou plusieurs paragraphes (*bilinguisme, sociologie*, etc.), et quelques-uns sont plus longuement développés (par exemple, les articles *grammaire, intonation, linguistique appliquée, prédilection, sémantique, structure*, et *syntaxe* occupent entre 4 et 6 pages).

Dans une réalisation de pareille envergure, et qui fait appel à une vingtaine de collaborateurs d'orientations méthodologiques diverses, on aurait pu s'attendre à plus d'incohérence. Pourtant, la seule véritable contradiction que nous avons relevée a trait à l'expression *linguistique appliquée* première génération. En effet, sous *linguistique appliquée* (que l'on trouve à *appliqué(e)*), le schéma de Galisson donne à croire que la linguistique appliquée première génération ne constitue une application que de la seule science linguistique, alors que la figure reproduite à l'article *didactique* montre bien qu'il s'agit en fait, en tant que l'un des synonymes de *didactique des langues*, d'une discipline-carrefour qui intègre les apports différents de la linguistique, de la psychologie, de la sociologie et de la pédagogie.

On aurait pu s'attendre, également, à plusieurs dédoublements. Ainsi, sous la vedette *boîte de Hockett* on trouve l'analyse en constituants immédiats de la phrase *Elle abordait un problème délicat* (empruntée aux *Clefs pour la linguistique* de G. Mounin), évidemment présentée sous forme de cases numérotées, alors que sous *constituant(s) immédiat(s)*, on

trouve sous la forme d'une boîte de Hockett l'analyse de la phrase *Le dernier client fermera la porte*. Il faut ajouter que l'ordre suivi dans la numérotation des cases n'est pas le même dans chaque cas et que, dans le dernier exemple, on ne retrouve plus les parenthèses entourant, dans le premier, les numéros des différentes cases. Pareils dédoublements sont toutefois très rares dans ce *D.D.L.*

La diversité d'intérêt et de formation des auteurs ne pouvait que donner lieu à une très grande richesse au niveau du traitement des articles. Ceux-ci renferment, dans la majorité des cas, des informations pertinentes et justes. Il ne saurait évidemment être question d'énumérer ici tous les articles qui, par la richesse de leur contenu, mériteraient d'être consultés. A titre d'indication, on se contentera des quelques suggestions suivantes: *civilisation* (excellent tableau de synthèse), *énonciation* (exposé clair et détaillé), *idéologique* (formule originale de classement "idéologique" de T. Robertson, 1859), *intonation* (traitement précis et juste de la question), *linguistique appliquée* (intéressante tentative de caractérisation de cette discipline), *parole* (rappel de distinctions d'importance, en particulier sous les remarques b et c), *sémantique générative* (schémas et résumés, empruntés à l'ouvrage de C. Fuchs et P. LeGoffic, très utiles), *spécialité* (remarques critiques appropriées), *V.G.O.S.* (Vocabulaire général d'orientation scientifique — panorama à la fois succinct et complet), etc. La plupart des définitions ont été rédigées expressément en vue de figurer dans ce dictionnaire; dans quelques cas, assez rares cependant, les auteurs se sont contentés de reproduire soit des extraits d'articles ou d'ouvrages de base (voir, par exemple, *agnosie*, *agraphie*, *corrélé*, *micro-système*, *technique*, etc.), soit, exceptionnellement, des articles entiers ou presque (*écho*, *linguistique appliquée*, *simulation*, *thème de prédilection*). Bien entendu, pareille diversité se retrouve au niveau du style même des auteurs. A part de rares exceptions où l'écriture paraît quelque peu ampoulée (voir *attention*, *ectosémantique*, la remarque à l'article *didactique*, etc.), tous les articles sont rédigés dans un langage sobre et clair.

En outre, comme tout bon dictionnaire se doit d'organiser, de structurer les concepts ayant trait au domaine étudié, on comprend que la majeure partie des termes définis ait été classée sous une certaine rubrique. Toutefois, le nombre de ces rubriques aurait gagné à être réduit puisque l'on peut dénombrer pas moins de 25 catégories différentes, sans compter leurs nombreuses variantes. C'est ainsi, par exemple, que pour les termes relatifs à la quantification mathématique, on trouve des variantes comme "en statistique", "en statistique lexicale", "en statistique linguistique", "en linguistique statistique", "en linguistique quantitative"; pour la grammaire: "en grammaire", "en grammaire traditionnelle", "en grammaire française", "en grammaire générative", "en grammaire transforma-

tionnelle", "en grammaire générative et transformationnelle", "en grammaire formelle"; pour la théorie de l'information: "dans la théorie de la communication", "en théorie de l'information", "dans la théorie de l'information", "s'agissant de communication linguistique"; pour les sens généraux et particuliers: "sens général", "au sens large", "dans un sens plus restreint", "sens usuel", "sens courant", "sens spécialisé", "sens traditionnel", "sens particulier", "en général", "au sens classique", "très généralement", etc. Les responsables de ce dictionnaire auraient eu avantage à faire montre d'une plus grande rigueur dans la délimitation du domaine étudié et d'un peu plus de cohérence dans la terminologie utilisée (ils auraient pu suivre le modèle de l'un des dictionnaires récents de linguistique). Dans l'ensemble, toutefois, cette question du classement mise à part, les responsables de ce *D.D.L.* se sont bien acquittés de leur lourde tâche de coordination, voire même d'orchestration.

Le plus épineux problème qui puisse se poser aux auteurs d'un dictionnaire de ce type est sans conteste celui du choix des unités à définir. Quand on songe, par exemple, que dans le domaine de la linguistique, une centaine de termes seulement (sur un millier environ) sont communs aux 5 dictionnaires récemment parus dans ce domaine, on comprend mieux l'acuité du problème, en particulier pour le domaine encore mal défini de la didactique des langues. En général, les auteurs de ce *D.D.L.* s'en sont assez bien tirés puisque, comme l'indique la publicité, les unités définies vont des mots techniques (comme *appétence*, *déictique*, *logatome*, etc.) aux mots de tous les jours (comme *bandes dessinées*, *examen*, *grammaire*, *leçon*, etc.), en passant par des mots ou des sens nouveaux (comme *constatif*, *corrélé*, *incentif*, etc.) et par des mots "piège" (comme *bruit*, *centre d'intérêt*, *champ*, *méthode*, etc.).

Toutefois, à côté de ces mots dont l'utilité ne fait pas de doute, il en est un certain nombre dont la présence paraît plus difficilement justifiée dans un dictionnaire de didactique des langues. C'est le cas de mots comme *ectosémantique*, *endosémantique*, *grammème*, *immanence*, *isotopie*, *virtuème*, *mythe*, etc. A l'inverse, comment ne pas s'étonner de l'absence de termes tels que *affectivité*, *âge (optimal)*, *andragogie*, *chassé-croisé*, *déductif*, *éducation*, *imitation*, *immersion*, *inductif*, *insertion*, *interlangue*, *latéralité*, *suggestopédie*, *pédago-linguistique* (terme "à peu près synonyme de didactique des langues [qui] semble mieux approprié à désigner ce domaine pluridisciplinaire de la linguistique appliquée, où pédagogie et linguistique se rencontrent..."), si l'on se réfère au *Dictionnaire de la linguistique* de G. Mounin), etc.

Cette double difficulté provient, semble-t-il, du fait que les promoteurs de ce *D.D.L.* n'ont pas su profiter de l'occasion pour jeter quelque lumière sur le problème complexe d'une expression-clé comme celle de

didactique des langues. En y regardant de près, on se rend compte que cette expression est malheureusement utilisée, tout au long de ce dictionnaire, dans quatre acceptions différentes. D'abord, en tant que synonyme de *méthodologie de l'enseignement des langues* (comme c'est le cas dans les articles *fixation* ou *image*). Ensuite, en tant que synonyme de *linguistique appliquée* 2e génération (par exemple, voir *fondamental* et *inclusion* classés sous la rubrique "en linguistique appliquée", aux côtés de termes comme *interférence* et *limitation* étiquetés "en didactique des langues"). Puis, en tant que "expression-valise" (Préface, p. 1) englobant à la fois *linguistique appliquée* 2e génération et *méthodologie de l'enseignement des langues* (c'est le sens donné au titre de ce dictionnaire). Enfin, en tant qu'expression synonymique de *linguistique appliquée* 1ère génération conçue comme une discipline-carrefour (voir *didactique des langues*). Pour plus de clarté, il aurait certes été préférable de s'en tenir au seul sens de "didactique des langues" attribué au titre, à savoir, une discipline synthèse englobant les deux disciplines complexes que sont la linguistique appliquée 2e génération et la méthodologie de l'enseignement des langues. Une conception plus rigoureuse de la nature de la didactique des langues aurait sans aucun doute permis aux coordonnateurs de cet ouvrage de se donner des critères plus sévères de délimitation de leur champ d'étude.

Ces quelques remarques n'enlèvent rien à la valeur intrinsèque de l'ouvrage. Les difficultés relevées tiennent d'ailleurs au fait d'un inévitable tâtonnement au niveau de la méthode d'élaboration d'un premier ouvrage du genre, et s'expliquent en grande partie par l'état dans lequel se trouve la didactique des langues qui connaît à l'heure actuelle une difficile période de remises en question, de réaménagements internes, de redéfinitions, etc. En définitive, un "domaine-carrefour dont tout le monde s'accorde à reconnaître l'existence de fait, mais dont le centre de gravité et les frontières bougent, dont l'intitulé varie d'une époque à une autre et de pays à pays . . ." (Préface, p. 1).

Université d'Ottawa
Département de linguistique
Ottawa, Ontario, Canada

Claude Germain

Coste, Daniel, Janine Courtillon, Victor Ferenczi, Michel Martins-Baltar, Eliane Papo (CREDIF) et Eddy Roulet (Université de Neuchâtel):
Un niveau-seuil, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976, 663 p.

Cet ouvrage prend place dans une série consacrée, par les experts du Conseil de l'Europe, à quelques-unes des langues occidentales les plus

utilisées: *Un niveau-seuil* fait suite à *The Threshold Level*, et précède *Der Threshold Level—Deutsch*. De plus, une version espagnole est sous presse. Le but de cette série est de fournir aux intéressés une mine d'informations, de réflexions et de points de vue devant permettre une définition complète et approfondie des objectifs les plus variés de l'apprentissage d'une langue seconde. Précisons d'emblée qu'il ne s'agit en aucune façon d'un ouvrage méthodologique, mais plutôt d'un énorme rassemblement de données organisées de manière à inspirer pédagogues et auteurs de méthodes. Les experts sont partis de la constatation que l'augmentation considérable du nombre de personnes désirant apprendre une deuxième langue entraîne une diversification poussée des besoins langagiers à satisfaire. Cette diversification est à l'origine de la notion "d'unités capitalisables" et du programme de travail mis sur pied en 1971 par le Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Une des idées de ce programme est la création de matériaux pédagogiques conçus sous la forme de modules que chaque apprenant pourrait combiner d'après ses besoins personnels. *Un niveau-seuil* ne doit d'ailleurs pas être considéré comme la réalisation de cet objectif, mais, plus modestement, comme un travail d'approche.

La formulation des objectifs en termes de besoins langagiers entraîne une définition des contenus à apprendre fondée non pas sur des considérations grammaticales, mais sur l'analyse des diverses fonctions de communication que l'apprenant devrait être en mesure de remplir. Une première difficulté surgit dans l'analyse de tels échanges: quels sont les paramètres pertinents? Si la linguistique théorique fournit des instruments perfectionnés permettant l'étude du code envisagé dans son fonctionnement interne, elle n'a en revanche élaboré aucune méthode satisfaisante de description de la communication verbale et des différentes manières dont le code y est utilisé. C'est dire que les auteurs d'*Un niveau-seuil* ont dû procéder de façon très empirique et travailler à la fois en linguistes généralistes (ébauche d'une théorie de la communication verbale) et appliqués (utilisation de notions théoriques dans la définition d'objectifs pédagogiques).

Le chapitre intitulé *Actes de parole* constitue sans doute la clé de voûte de l'ouvrage, son apport le plus original. A travers les quelque 140 pages de cette partie, le lecteur trouvera des inventaires très riches et touffus de ces actes de parole qu'on n'a jamais définis clairement, et qui constituent néanmoins un des centres d'intérêt de l'actuelle linguistique appliquée. *Des inventaires*, parce que les actes de parole sont classés d'après des catégories plus générales, destinées à faciliter les recherches du lecteur; *riches et touffus*, parce que les auteurs semblent réellement avoir tenu compte de toutes les fonctions habituellement dévolues à la parole

dans les circonstances décrites à travers la première partie. Le chapitre vise à permettre le choix des actes de parole que l'apprenant devrait être en mesure de réaliser, ainsi que des énoncés linguistiques dont il aura besoin pour y parvenir. La complexité du chapitre témoigne à la fois du sérieux de l'entreprise et de sa difficulté: contrairement à ce qui se passe dans l'apprentissage de la grammaire, les actes de parole ne se prêtent guère à la mise en oeuvre par l'apprenant de ses pouvoirs de généralisation. C'est dire que l'apprentissage risque d'être ponctuel, de procéder par simple addition de comportements plus ou moins autonomes, de manière plus imitative que créative. Or, si de telles stratégies sont naturelles dans un apprentissage "sur le tas" (donc, en général, lors d'un séjour dans le pays où la langue apprise est parlée), on peut douter de leur efficacité dans des situations scolaires, où d'inévitables limites de temps et de moyens obligent l'apprenant à utiliser très largement la généralisation. La question reste cependant ouverte, puisqu'*Un niveau-seuil* est une des premières tentatives faites dans cette direction et qu'une expérimentation ultérieure, ainsi qu'un probable développement des travaux de linguistique générale relatifs à ces problèmes, permettront peut-être d'aboutir un jour à des résultats tangibles.

Les actes de parole sont relativement indépendants des objets ou domaines d'expérience qui leur servent de cadre; par exemple, l'acte "se plaindre" peut concerner aussi bien un adolescent affligé par l'intolérance musicale de ses parents qu'un malade couché sur un lit d'hôpital. Il est cependant clair que des considérations de cette nature peuvent jouer un rôle dans la définition d'un objectif d'apprentissage. C'est pourquoi les auteurs nous proposent le chapitre intitulé *Objets et notions*, qui passe en revue sur une centaine de pages un vaste ensemble de contextes et de thèmes (concrets et abstraits) susceptibles d'intéresser l'apprenant. Il va sans dire que de telles listes sont largement ouvertes. Elles sont cependant assez riches, et assez structurées aussi, pour inspirer des choix didactiques.

L'ouvrage comprend un chapitre d'environ 80 pages intitulé *Grammaire*. Il s'agit d'une tentative visant à créer des outils de description consubstantiels à la vision pragmatique de l'ensemble. Les concepts de la grammaire structurale sont remplacés par des notions d'essence sémantique, inspirées des travaux de Guillaume et Pottier. Un cadre théorique assez sommaire (mais intéressant) introduit un classement des verbes français d'après des notions telles que l'actance, le déroulement du procès, les déterminations (temporelles, spatiales, quantitatives, qualitatives, instrumentales), les rapports logiques entre propositions, etc. Cette grammaire, pas plus que les autres parties de l'ouvrage, ne prétend constituer un cadre de travail achevé: il s'agit, ici encore, de suggestions dont l'exploitation est abandonnée aux bons soins des pédagogues ou auteurs de cours.

Signalons enfin que l'ouvrage se termine par un index d'environ 250 pages où figurent tous les termes traités, qu'ils fassent partie de la parole décrite ou de la métalangue. Des renvois facilitent la consultation et l'exploitation de l'ensemble.

Nous estimons, en conclusion, que l'apport d'*Un niveau-seuil* est double:

a) Il donne un contenu à une proposition (souvent formulée mais rarement mise en pratique) de révision profonde des objectifs de l'enseignement des langues secondes: remplacer la compétence linguistique par la compétence de communication; en d'autres termes: ne pas enseigner des mécanismes grammaticaux, mais des manières d'utiliser le code à des fins de communication. Toutefois, on a souvent tendance à oublier que la compétence de communication n'est pas le contraire de la compétence linguistique, mais son extension; et que la maîtrise de la communication implique celle des mécanismes grammaticaux. Malheureusement on sait peu de choses des rapports matériels qui existent entre ces deux formes de compétence. Cette lacune, les auteurs d'*Un niveau-seuil* ne la nient pas. Notre ignorance constitue malgré tout un handicap sérieux pour les futurs utilisateurs de l'ouvrage dans la mesure où la logique des inventaires d'actes de parole ne recouvre en aucune façon celle des procédés grammaticaux qui les réalisent.

b) Les matériaux présentés sont d'une grande richesse. La consultation de l'ouvrage peut être profitable même aux enseignants qui basent leur activité pédagogique sur une progression grammaticale. Nous pensons qu'on peut sans grand dommage "trahir" les objectifs des auteurs et greffer l'apprentissage de certains actes de parole sur une progression plus traditionnelle. Les quelques tentatives que nous avons faites dans ce sens se sont révélées en tout cas positives.

Nous ne voudrions pas terminer sans mentionner l'excellente petite brochure d'accompagnement intitulée *Un niveau-seuil. Présentation et guide d'emploi*. Eddy Roulet y condense en 20 pages l'essentiel des considérations théoriques qui ont sous-tendu le projet, ainsi que ses divers usages possibles. Contrairement à l'ouvrage principal, dont le style parfois compliqué ne facilite pas toujours la lecture, la brochure est d'une clarté réjouissante. Elle permettra à chaque utilisateur d'évaluer l'intérêt de l'ouvrage principal par rapport à ses besoins particuliers.

Université de Neuchâtel
Institut de linguistique
CH 2000 Neuchâtel

Bernard Py

Ebnetter, Theodor:

Angewandte Linguistik 1. Eine Einführung. 1. Grundlagen, München, Wilhelm Fink, Uni-Taschenbücher 421, 1976, S. 1–206.

Angewandte Linguistik 2. Eine Einführung. 2. Sprachunterricht, München, Wilhelm Fink, Uni-Taschenbücher 523, 1976, S. 207–418.

Bekanntlich herrscht über Wesen und Abgrenzung der Angewandten Sprachwissenschaft noch keine Einigkeit. Für Ebnetter "umfasst die Angewandte Linguistik alle Forschungsbereiche, die sich aus der Überschneidung von Sprachwissenschaft mit anderen Disziplinen, aus der Betrachtung aller bei Sprache und Sprechen zum Zuge kommenden Faktoren ergeben." (S. 7) Im ersten Band wird diese Intersektionswissenschaft dargestellt, im zweiten die Übertragung der Erkenntnisse und Modelle der Intersektionslinguistiken auf den Sprachunterricht (Sprachlehrforschung).

Es bedeutet gewiss keine leichte Aufgabe, auf 400 Taschenbuchseiten eine reflektierte Übersicht über dieses grosse Gebiet zu geben. Das Gesamtkonzept, das Ebnetter anstrebt, muss sich zwar im Leser selbst herausbilden, und die Sprachsoziologie kommt etwas zu kurz, aber Ebnetter hat seine Aufgabe sehr geschickt gelöst.

Den Stoff gliedert er in folgende Teile: Psycholinguistik, Soziolinguistik, Ethnolinguistik u.ä., Erwerb der Muttersprache (Band 1), kontrastive Linguistik und Fehlerkunde, wissenschaftliche und pädagogische Grammatik, Sprachunterricht (Lehren), Unterrichtstechnologie und Programmierter Unterricht, Lernen von Fremdsprachen (Band 2). Er geht hauptsächlich referierend vor und stellt kurz und objektiv alle wichtigsten Theorien und Modelle der verschiedenen Teilgebiete vor, oft unterstützt durch die relevanten Stellen und Schemata aus den Originalwerken. (Jedem Kapitel sind recht vollständige Bibliographien beigegeben.) Beim Lesen fällt freilich auf, dass bestimmte Fragen viel ausführlicher zur Darstellung kommen als andere; der Grund wird auch sogleich klar: es sind die Gebiete, denen Ebnetters besonderes Interesse gilt, das Rätoromanische und die französische Umgangssprache, aus denen er immer wieder Beispiele zur Veranschaulichung wählt. Auch sonst sind manche persönlichen Meinungen in den Text eingestreut. Wenn man zunächst auch etwas verwundert ist, solches in einer knappen Einführung zu finden, muss man doch bald gestehen, dass das Werk eines engagierten "applied linguist" anregender ist als das eines neutralen Referenten.

Zum Schluss seien einige kritische Ansichten Ebnetters zu Fragen des Fremdsprachunterrichts erwähnt: Es fehlt immer noch eine linguistische Endzieldefinition. Der Fremdsprachunterricht krankt an der fehlenden Integrierung in psychologische Strukturen und an der fehlenden Internal-

sierung. Ein weiterer Mangel liegt in der Trennung von Kompetenz und Performanz, in der Unfähigkeit, Grammatik in Sprechen umzusetzen. (Drillübungen verstärken die Kompetenz, nicht etwa die Performanz!) Den Schullehrwerken gelingt es im allgemeinen nicht, den Lerner zum effektiven und kreativen Sprachgebrauch zu führen. Die Umgangssprache erhält nicht die ihr zukommende Stellung.

Hauptsache bleibt jedoch der zugleich sehr weite und sehr genaue Überblick über die mannigfaltigen Bereiche der Angewandten Linguistik. Damit bietet Ebnetter nicht nur dem Universitätsstudenten, sondern auch dem Sprachlehrer im Amt eine wertvolle Hilfe; denn der Fremdsprachunterricht kann nur auf einer solchen reflektierten Basis weiter ausgebaut und verbessert werden.

Kantonsschule
CH 4500 Solothurn

Hans Weber

Leif, François (éd.):

Manuel de linguistique appliquée, Paris, Delagrave, "Education et pédagogie", 1975, 4 vol., 103, 159, 159, 134 p.

Cet ouvrage collectif a pour but de présenter aux maîtres de français langue maternelle les théories de la linguistique appliquée à ce domaine. Comme nous en avertissent les auteurs, il s'agit de synthèse et de vulgarisation. Il peut paraître difficile de présenter un sujet en cinquante pages. Pourtant, à part le chapitre consacré à la grammaire (F. Marchand, III, 16–66), chacun tient cette gageure, et si F.M. n'y réussit pas, c'est que la grammaire générative transformationnelle est un domaine complexe et mouvant difficilement vulgarisable.

En revanche, les chapitres consacrés à l'acquisition du langage (C. Dannequin, I, 17–63) et à la phonétique (J. Simonin, II, 12–64) apporteront aux instituteurs les bases nécessaires à la connaissance de deux domaines essentiels pour les débuts de l'enseignement de la langue maternelle. Regrettons toutefois que J.S. ait omis [su] du tableau destiné à faire découvrir le système consonantique du français (15). De plus, elle aurait pu y ajouter [zu], prononciation acceptable aujourd'hui de *zoo*, couvrant ainsi tout le champ des consonnes.

Les auteurs témoignent tous du souci de donner à chaque enfant des chances égales d'apprentissage de la langue, quelle que soit l'origine socio-culturelle, et ils se penchent aussi sur le problème de l'adaptation des jeunes immigrés (J. Véraïn et C. de Hérédia-Deprez, I, 66–102). L'adaptation à une norme, à laquelle un chapitre est d'ailleurs consacré

(A. Coppel, IV, 17–52), représente la principale difficulté des débuts de la scolarisation, et l'on nous en rend conscients tout au long du manuel, que ce soit pour l'apprentissage de la lecture (P. Deforges, II, 66–115), de l'orthographe (A. Mauffrey, II, 118–159) ou du lexique (M. Lacoste, III, 68–113), dans lequel l'auteur suggère de pratiquer des exercices de comparaison et de transcodage en classe, en se basant d'abord sur le *répertoire verbal réel de l'enfant*¹. De même, l'introduction à l'analyse du discours (L. Duro-Courdesses, III, 116–157) montre que le langage scolaire s'oppose souvent à la façon de parler dans la réalité quotidienne, ce dont le maître devrait être averti.

C'est par un chapitre sur le langage des mass-media (J. Vérain, IV, 55–134) que se termine ce manuel qui apporte une foule d'indications utiles et qui incitera probablement les maîtres du niveau élémentaire à approfondir leurs connaissances grâce aux bibliographies qui terminent chaque chapitre.

Il est dommage que de trop nombreuses coquilles aient échappé à l'attention des correcteurs, mais ce ne sont là que peccadilles, et l'ensemble est si réussi qu'on aurait mauvaise grâce à en tenir rigueur à ceux qui, en produisant ce manuel, ont comblé une lacune.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Françoise Redard

Gutknecht, Christoph (ed.):

Contributions to Applied Linguistics, vol. I + II, Bern, Lang, "Forum Linguisticum", 1975, 231 + 170 p.

These two volumes are a collection of articles on various topics by linguists working in a variety of institutions (predominantly in German universities). The articles are in English or German, and the split is roughly equal over the two volumes. The subject matter is applied linguistics in the full, literal meaning of the term, not in its narrow meaning of "language teaching", although the majority of articles are oriented towards language teaching (or at least profess to be!). The introduction (pp. i–viii) is the same in both volumes.

1 C'est nous qui soulignons.

In volume I, H. G. Widdowson stresses the necessity of "a mediating area of enquiry which will interpret the results of theoretical and descriptive studies in such a way as to reveal their relevance to the language teacher", and attempts to demonstrate "a number of ways in which this mediation can take place". He takes a particular look at discourse analysis and shows how it has relevance to language teaching, although, as he points out, there is still a long way to go in applying the results of discourse analysis to language teaching.

There follow a sensible contribution by R. McLaughlin on the use of video-recording in REFL at the tertiary level and one by W. Mackiewicz on "Probleme der Sprachlaborarbeit", where he points to the trend away from methods centred on structural drills towards methods centred on communicative competence. He also discusses some of the problems inherent in integrating the language laboratory into the teaching programme and suggests that if the language lab. has failed to live up to teachers' expectations it is because possibly the expectations were too high and probably, by and large, the wrong materials have so far been used in it.

In the section "Grammar", there is an interesting article by E. Roos on "Kontrastive Lexikologie" and its usefulness to the language teacher. This is followed by an account by R. Neuneier of Halliday's attempt to describe the relationship between the communicative purposes of the persons acting in a communication situation and the actual linguistic form of an utterance specific to a certain situation; the article gives food for thought but little concrete help in applying the perspectives opened up.

W. D. Bald's contribution "English intonation" stresses the poor treatment (if any!) given to intonation in most English courses, and suggests this situation should be corrected, at least to the extent that suprasegmental phenomena be treated as thoroughly as segmental ones.

In his contribution on English-teaching in German universities, C. Gutknecht pleads for the use of normal language speed from the beginning (not very new!) and for attempts to further comprehension ability in typical spoken forms. He also criticises the fixation on the British R.P. norm of pronunciation, and demands that American pronunciation be also accepted in German classrooms.

In vol. II, I found E. G. Lewis' article on "The Sociological Bases of the Inter-Relationships of Soviet Languages" fascinating both for its information content and as an example of the application of linguistics outside language teaching. In the next article, E. Beneš attempts to show how authentic conversations might be used as models for speech and as materials for comprehension exercises, themes (especially the latter) that are cropping up more and more.

W. Bublitz's article on English tag questions reveals the inadequacy of the treatment of this topic in the majority of courses and grammars, and can be used to improve one's teaching of this aspect of English at all levels. However, L. E. Breivik's long exposition on "The Use and Non-Use of Existential 'There' in Present-Day English", while informative, contained little that one could apply at any but the university level.

The two volumes are, thus, a fairly heterogeneous collection of articles, some of which (I have not mentioned them all) seem to me of doubtful relevance to the field of applied linguistics, though they are generally stimulating and informative in their own right. Some of the material no longer seems particularly new or original, but there are some good re-statements of very valid principles. The quality of the proof-reading of the MSS varies, which is unfortunate, but the scientific quality is generally reassuring. With their varied topics, both volumes will interest most readers, and should provide them with food for thought, even if the table be more generously provided with stimulating questions than with satisfying answers.

Hochschule St. Gallen
CH 9000 St. Gallen

T. J. A. Bennett

Besse, Henri (sous la direction de):

Pratique de la classe audio-visuelle au niveau 1, Paris, Didier, coll. CIVIC. CREDIF, 1975, 195 p.

Beim vorliegenden Band handelt es sich um eine Sammlung von Artikeln zur audio-visuellen, strukturo-globalen Methode aus VIC 1970–73 und von neueren, unveröffentlichten Artikeln, die die ersteren in die Perspektive der Forschung zu stellen versuchen. Die Beispiele, die zur Illustration herangezogen werden, stammen aus *Voix et images de France*, *Bonjour line* und *De vive voix*.

Im ersten Artikel 'déroutement d'une leçon audio-visuelle' unterscheidet Henri Besse 2 Typen des Ablaufs einer audio-visuellen Lektion, den analytischen, der streng nach einzelnen Phasen unterscheidet, und den neueren integrierenden, der diese Phasen vermischt. Während beim analytischen Vorgehen zuerst der ganze Dialog, d.h. Bild und Ton vorgeführt wird, sollen beim integrierenden Vorgehen – wie es M. Th. Moget bereits im *Guide pédagogique* zu DVV (p. 221) vorschlägt – die Schüler zu jedem Bild, soweit dies möglich ist, ohne Bezug des Tones die Replik der Gesprächspartner zu explizieren und paraphrasieren, d.h. die Aussageintention des Sprechers zu erraten und selbst zu versprachlichen

suchen. Der Ton soll erst gegeben werden, wenn die Schüler alle Möglichkeiten der Paraphrase erschöpft haben. Mit der Erklärung anhand des Bildes fällt so die Auswertung des Bildes zusammen in Form von Beschreibungen, Interpretationen, Fragen.

Dabei schrumpft die Phase der ehemals so wichtigen *Répétition* zusammen. Der Lehrer fordert ab und zu ein paar Schüler auf, eine lautlich etwas schwierige Sequenz zu wiederholen oder lässt nach einer phonetischen Korrektur einen Schüler zur Kontrolle nachsprechen.

Die Fixation und die Memorisation erfolgen stückweise: die Schüler verwenden einzelne Strukturen fortlaufend in neuen Verbindungen: ganze Sätze werden kaum memoriert.

Besse erklärt dieses Vorgehen nur für praktikierbar, wenn der Inhalt der Äusserungen nicht in Sprechblasen vorgegeben ist. Im Unterschied zur früheren "*image dépouillée*" muss das Bild zahlreiche Situationsdetails geben, es darf auch nicht allzu eindeutig sein, damit mehrere Interpretationen möglich sind. Erst durch die folgenden Bilder darf es eindeutig werden.

Die Rolle des Lehrers wird bei diesem Vorgehen delikater. Die Fehlertoleranz muss bei solch freien Schüleräusserungen grösser sein als bei gelenkten Übungen, aber Korrektheit ist doch anzustreben . . .

Dieser Unterricht lehrt die Schüler, mit den Mitteln, die sie schon erworben haben, das auszusagen, was sie sagen wollen, und erlaubt ihnen so, das Erworbene besser zu mobilisieren als im frühen av. Unterricht. Jeder kann die Redemittel zur Versprachlichung seiner Redeabsichten selbst wählen, wodurch eine Individualisierung und Differenzierung möglich wird.

Was dabei in der Klasse vorgeht, ist wichtiger, als was im av. Lehrmittel vorgegeben ist, das für eine Ideal- oder Durchschnittsklasse konzipiert ist. Während das analytische Vorgehen lehrerzentriert ist – der Lehrer führt vor, erklärt, heisst wiederholen, stellt Fragen etc. – ist beim integrierenden Vorgehen die Gruppenbeziehung ebenso wichtig wie die Lehrer–Schüler Beziehung. Die Schüler bestätigen, ergänzen, modifizieren, bestreiten gegenseitig ihre Aussagen.

Das hier vorgeschlagene Vorgehen wird von erfahrenen Lehrern von Fall zu Fall mit Erfolg praktiziert, jedoch wohl kaum zum Grundprinzip des Unterrichts erhoben. Es verlangt vom Lehrer sowohl Fingerspitzengefühl als auch grosse sprachliche Kompetenz um abzuschätzen, wann und wo er einerseits helfend, andererseits korrigierend eingreifen muss. Es ist zweifellos ein mögliches Vorgehen zur Förderung der Kreativität. Allerdings besteht wohl die Gefahr, dass dabei vorwiegend deskriptives und nicht kommunikatives Sprechen geübt wird.

2 weitere Artikel befassen sich mit der Sinnerschliessung im av. Unterricht, 3 mit der Exploitation und weitere mit der 'Transposition'.

In der 'Transposition' soll der Schüler eine gewisse 'autonomie verbale', die zentrale Funktion der Sprache als Mittel der Kommunikation erleben. Er soll sich dabei ertappen, dass er französisch spricht, ohne an die 'outils', die sprachlichen Mittel zu denken, für deren Erwerb er so viele Stunden aufgewendet hat.

In einem 1971 erschienenen Artikel untersucht S. Raillard, warum so viele Lehrer vor dieser letzten und wichtigsten Phase zurückschrecken. In allen vorhergehenden Phasen folgt der Lehrer einem starren Schema und steht stark im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. In der Phase der 'Transposition' hat er zurückzutreten und den Schülern die Initiative zu überlassen. Mancher Lehrer scheut sich auch vor der 'Transposition' wegen des frappanten Unterschiedes der Korrektheit der Antworten in Strukturübungen und der Fehlerhaftigkeit des freien Sprechens. In 'De l'entraînement grammatical à la transposition' weist Besse darauf hin, dass bei Strukturübungen der Schüler immer der passiv Antwortende ist: er bemüht sich nicht, vom Gesprächspartner die Richtigkeit seiner Antwort bestätigt zu erhalten. Er achtet nur darauf, dass die Formen (signifiants) den vorgegebenen Mustern entsprechen, ohne sich um die signifiés zu kümmern, die sie beinhalten. Eine weitere Schwierigkeit besteht nach Besse darin, dass nicht nur das Encodieren von Sprecher zu Sprecher verschieden ist, sondern auch das Implizite, das was man nicht sagt. Die Abgrenzung zwischen dem, was zu encodieren und dem was nicht zu encodieren ist, ist ebenso wichtig wie die Encodierung selbst. Das Zögern des Schülers beim Encodieren ist vor allem auf die Ungewissheit zurückzuführen, ob der Hörer seine message versteht. Erst die Reaktion des Empfängers gibt ihm darüber Auskunft.

Leider geben die verschiedenen Artikel wenig und vor allem wenig neue Anregungen für Transferübungen.

Der letzte Beitrag 'Une pédagogie avec De vive voix' von M. Argaud und B. Marin berichtet von einem Versuch mit dem von Besse vorgeschlagenen integrierenden Vorgehen mit einer Anfängergruppe von Studenten aus Übersee. Es ist erstaunlich, wie zahlreiche Äusserungen die Studenten zu jedem Bild zu produzieren vermochten. Die Lehrer achteten dabei darauf, dass jeder die Äusserungen der andern aufmerksam anhörte, entweder um diese Äusserungen oder seine eigenen so weit zu verbessern, bis sie situationsgerecht und phonetisch und grammatikalisch akzeptabel waren.

Wilkins, D. A.:

Linguistik im Sprachunterricht. Aus dem Englischen übersetzt von Rurik v. Antropoff, Heidelberg, Quelle & Meyer, Uni-Taschenbücher 545, 1976.

Die englische Originalfassung mit dem Titel *Linguistics in Language Teaching* ist bereits 1972 erschienen. Manche Ergebnisse wurden inzwischen auch schon in deutschsprachigen Untersuchungen, die sich mit dem Verhältnis von Linguistik und Fremdsprachenunterricht befassen, referiert und verarbeitet. Dennoch ist die jetzt in der Reihe der Uni-Taschenbücher herausgegebene Übersetzung gewiss nicht überflüssig. Denn neuere Arbeiten mit ähnlicher Themenstellung behandeln die Problematik meist auf sehr hohem Abstraktionsniveau, demonstrieren dabei oft ungewollt die Kluft zwischen den Interessen von Theoretikern und Praktikern und dürften durch die Verwendung der komplizierten linguistischen Fachsprache manchen interessierten Lehrer eher abschrecken.

D.W. hat sein Buch für Fremdsprachenlehrer geschrieben, die noch keine Kenntnisse in der Linguistik haben und erfahren wollen, ob es für sie lohnend wäre, sich in das Gebiet der Linguistik einzuarbeiten.

Sein Verfahren ist bewusst vereinfachend und eklektisch. Es gelingt ihm, in gut lesbarer Form die Grundfragen klar herauszuarbeiten, ob und wie Ergebnisse der linguistischen Forschung für den Sprachunterricht anwendbar sind.

Die verschiedenen Kapitel geben dem Leser jeweils zuerst eine Vorstellung von einzelnen Gebieten der Linguistik. Behandelt werden: 1. Die Sprachauffassung der Linguistik, 2. Phonetik und Phonologie, 3. Grammatik, 4. Wortschatz, 5. Die soziale Funktion der Sprache, 6. Sprachpsychologie, 7. Muttersprache und Fehler, 8. Die Linguistik und die wissenschaftliche Untersuchung des Sprachunterrichts. An geschickt ausgewählten Beispielen – die meisten stammen aus dem Englischen, einzelne auch aus dem Deutsch-, Französisch- und Spanischunterricht – wird jeweils die Anwendbarkeit linguistischer Ergebnisse für den Sprachunterricht problematisiert. Sehr pragmatisch zeigt Wilkins dabei einerseits auf, dass Ergebnisse linguistischer Forschungen, falls sie überhaupt für den Fremdsprachenunterricht relevant sind, nicht unmittelbar übertragen werden können, dass vielmehr andere Faktoren, wie Lernzielbestimmungen, Fragen der Progression, psychologische und didaktische Erwägungen, bei der Auswahl aus linguistischen Beschreibungen und für die Art der Umsetzung eine entscheidende Rolle spielen. Andererseits wird aber auch klargemacht, wieviel linguistische Theorie oder Theorie des Spracherwerbs in scheinbar rein pragmatischen und didaktischen Entschei-

dungen impliziert ist. Beispiele zeigen, dass Lehrprogramme, die nicht auf ausreichenden linguistischen Beschreibungen basieren, durch die Auswahl und Anordnung der zu lernenden Strukturen beim Schüler falsche Verallgemeinerungen und das Vermeiden anderer Strukturen mitprogrammieren und so ungewollt Fortschritte im Sprachverhalten blockieren können.

D.W.' Darstellungen der verschiedenen linguistischen Richtungen und der Methoden des Sprachunterrichts sind wohlthuend undogmatisch und unpolemisch. Aber er macht auch keinen Hehl daraus, wie wenig er von einer Linguistik und einem Sprachunterricht hält, die sich auf formale Aspekte konzentrieren und die Semantik vernachlässigen.

Solche Hinweise bleiben allerdings meist vage und allgemein. Das Buch wurde für die Übersetzung leider nicht neu bearbeitet. Auch D.W. selbst hat in neueren Arbeiten konkretere Vorstellungen entwickelt, welche Konsequenzen eine stärkere Betonung der Bedeutung und der kommunikativen Aspekte für die Ausarbeitung von Lehrprogrammen haben kann. Es fehlen in dem Buch auch Hinweise auf die Forschungen zur Textlinguistik. D.W. behandelt als grössere linguistische Einheit nur den Satz. Was er kritisch für den Bereich der Syntax feststellt, nämlich dass in Lehrbüchern meist die schwierigeren Gebiete "übersehen" werden, gilt ebenso für den Bereich der satzübergreifenden Zusammenhänge. Auch die "Literaturempfehlungen" sind für die Übersetzung nicht auf neueren Stand gebracht worden. Sie umfassen nur Veröffentlichungen bis 1971; ausserdem nur englischsprachige Titel, zu denen nicht einmal die vorliegenden Übersetzungen ins Deutsche angegeben sind. Man darf jedoch hoffen, dass dieses Einführungsbuch den Leser genügend motiviert, sich selbständig weiter in das Gebiet der Linguistik einzuarbeiten, um die vielleicht vorhandene unklare Abneigung gegen die Linguistik zu ersetzen durch eine kritische Haltung, die auf Informiertheit gründet. Denn D.W. zeigt ihm deutlich die Nützlichkeit linguistischer Einsichten für die Festlegung des Unterrichtsstoffes, er betont aber auch immer wieder unmissverständlich die eigenständige Rolle des Praktikers: "Falls der Lehrer nicht in Unwissenheit handelt, kann er die Einwände der Linguisten, die seine Absicht nicht verstehen, ausser acht lassen."

Universität Freiburg
Institut für deutsche Sprache
CH 1700 Freiburg

Günther Schneider

Les exercices structuraux, Etudes de Linguistique Appliquée 20, Paris, Didier, octobre—décembre 1975, 110 p.

Exercices structuraux sind wohl auch 1975 immer noch aktuell. Anders jedenfalls lässt sich kaum erklären, dass eine doch alles in allem so angesehene Fachzeitschrift wie die ELA audio-lingualer Übungspraxis ein ganzes Heft widmet. Die Autoren sind uns zur Mehrzahl gut bekannt, die Titel ihrer Beiträge prognostizieren Aussagen von Interesse:

“Présentation”, par Hélène Huot

“De la pratique aux théories des exercices structuraux”, par Henri Besse

“Brèves remarques à propos des exercices structuraux”, par Pierre Le Goffic

“Y a-t-il une justification psychologique à la pratique des exercices structuraux? ”, par Marie-Louise Le Rouzo

“Exercices structuraux et enseignement de la langue maternelle”, par Hélène Huot

“Effet d'un entraînement cognitif sur la compréhension et la production d'énoncés passifs chez des enfants déficients mentaux”, par Jean-Louis Paour

Gleichzeitig verpönt und gelobt, werden exercices structuraux auch heute noch als eine 'clef de voûte' Angewandter Linguistik interpretiert, eine 'clef de voûte', deren tatsächlich zeitliche Ausdehnung innerhalb des schulischen Instruktionsalltages in kaum realistischem Proporz zu ihrer literarischen Bewältigung steht. Vieles, was als exercices structuraux ausgegeben wird, erweist sich bei näherem Hinsehen als längst verjährte Übungsform. Die Irrtümer sind, was die exercices structuraux angeht, dementsprechend zahlreich. Jeder Versuch einer prinzipiellen Klärung der Sachlage ist begrüßenswert.

Die Autoren verfügen über einen offenen Blick. Exercices structuraux werden hier nicht, wie dies meist geschieht, in ihrer habitualisierenden Zielsprachenpraxis erörtert, sondern darüber hinaus auf ihre Ertragsmöglichkeiten im primärsprachlichen Unterricht, auf die in ihnen involvierten Chancen zur Behebung mentaler Defizite hin diskutiert. Diese Konzeption von exercices structuraux ist breit und willkürlich zugleich. Willkürlich, weil natürlich auch manche Techniken dadaistischer Sprachkunst, man denke etwa an Tzara, und die aus der Psycholinguistik bekannten "sentence matching experiments" von ihrer Anlage her exercices structuraux, Belege einer 'activité structuraliste' sind. Trotzdem stimmt die Richtung des Heftes. Davon zeugen zwei Zitate: "Mais, (. . .), le véritable problème que posent les exercices structuraux est celui de l'application de la linguistique à des fins (en l'occurrence pédagogiques) qui ne sont

originellement pas les siennes" (HUOT, Présentation, 7); "La linguistique appliquée, tout comme la "méthodologie de l'enseignement des langues", piétine et marque le pas actuellement" (LE GOFFIC, "Remarques", 36). Der enge Bezug, der zwischen Angewandter Linguistik und exercices structuraux hergestellt wird, stört dennoch ein wenig. Man wünschte sich, die Problematik wäre auf einer noch höheren Ebene, der der Sprachlernforschung, diskutiert und im Zusammenhang mit noch grundlegenden Fragestellungen, etwa jener der Transposition von Beschreibungs- in Lerndaten, angegangen worden. Auch überrascht, dass die Autoren über die Beschäftigung mit ausschliesslich morphosyntaktischen Übungsanlässen das 'entraînement phonétique' ausser acht lassen.

Die Konzeption des Heftes ist klar. Exercices structuraux sollen auf die in ihnen implizierten Begründungszusammenhänge prinzipiell linguistischer, sprich taxonomischer, und psychologischer, sprich behavioristischer, Provenienz überprüft werden. Im Gegensatz zu einer Vielzahl bekannter Publikationen hüten sich indes die Autoren vor jedem Versuch, aus der Unzulänglichkeit basisdisziplinärer Forschung (Pattern-Grammatik, Reflexkonzeption) auf die Unzulänglichkeit der Übungsform (exercices structuraux) zu schliessen. Ihre Ausführungen, zumindest diejenigen von Henri Besse und Marie-Louise Le Rouzo, demonstrieren vielmehr jene Diskrepanz, die zwischen den vermeintlichen Bezugsdisziplinen und den Strukturmusterübungen existiert.

Wiederholungen innerhalb des Heftes sind wohl unumgänglich. So wird das sicherlich recht unglückliche französische Äquivalent exercices structuraux zum angelsächsischen Terminus pattern practice nicht alleine von Henri Besse besprochen. Dessen Beitrag übergeht, ganz abgesehen davon, dass man wissenschaftstheoretisch aufrichtig kaum von einer 'théorie des exercices structuraux' sprechen kann, wesentliche diachronische und synchronische Aspekte. Diachronische Aspekte, insofern als mit keinem Wort die jahrhundertalte Tradition der besprochenen Übungsform erwähnt ist; synchronische Aspekte, weil der Autor in seiner zitatengespickten Analyse des Struktur- vs. Patternkonzepts die gerade hierzulande vielfältigen Arbeiten zu syntaktischen Grundformen, Satzbauplänen, Satztypen, Satzmodellen valenzgrammatischer und inhaltbezogener Abstammung ignoriert.

Henri Besse erkennt zu Recht in exaktem terminologischem Vorgehen und wissenschaftlichem Definieren der Grundbegriffe Pattern bzw. Struktur eine Voraussetzung angewandter linguistischer Forschung. Dennoch scheint uns, dass seine zuweilen akkumulative Anhäufung von Divergenzen zwischen dem Pattern- und Strukturbegriff deren gemeinsamen Nenner übergeht. Überall dort nämlich, wo in vernünftiger Weise obige Begriffe verwendet werden, geht es u.a. um die Unwillkürlichkeit syntagmatischer

Reihung, um Relationen, Symmetrien und Invarianzen. Genauso wie der von Henri Besse gestreifte Komplex der 'basic patterns' – was linguistisch grundlegend bzw. einfach ist braucht dies unter pädagogischem Gesichtspunkt noch lange nicht zu sein und umgekehrt – einer näheren Analyse der 'delicacy' syntaktischer Strukturen bedürfte, böte sich zur präzisen Bestimmung des Patternkonzeptes die Henri Besse entgangene, Linguisten aber vertraute Definition von R. S. Wells an. Wenig Vertrauen sollte man auch seinen Aussagen über Lados Vorliebe für paradigmatische Substitutionen und Fries' Betonung unmittelbarer Konstituenten schenken. Der Vergleich zwischen einzelnen Grammatiktheorien und den exercices structuraux imponiert bei nur oberflächlicher Lektüre. Die Frage ist von Grund auf falsch gestellt. Die Problematik der exercices structuraux lässt sich nämlich nicht – und dies hätte der aufgeklärte Audiovisualist Henri Besse sehen müssen – auf die mehr oder minder grosse Ähnlichkeit zwischen Grammatiktheorie und Übungsform reduzieren. Es geht prinzipiell um die Spannung zwischen Beschreibungs- und Lerndaten.

Hatte sich Henri Besse nur skizzenhaft mit der 'justification psychologique' der exercices structuraux auseinandergesetzt, so vertieft Marie-Louise Rouzo dieses der Sprachlernforschung zentrale Anliegen. Ihre Unterscheidung zwischen den Aspekten der 'technique' und der 'méthode' erinnert uns an Anthony, der freilich, der Vollständigkeit halber, den Aspekt des 'approach' noch mit hinzunimmt. Auch für den lernpsychologischen Bereich gilt, dass endlich eine eindeutige Sprachregelung getroffen werden muss. Marie-Louise Rouzos Rede von einer 'psycholinguistique du développement verbal' im Zusammenhang der exercices structuraux – sie rekurriert hierbei auf Skinners Überlegungen zum 'verbal behavior' – ist einfach unbefriedigend. Sicherlich möchte auch mancher Leser mehr über das Theorieverständnis der Autorin erfahren, die Skinners Ansatz zu einer 'théorie psycholinguistique' hochstilisiert. Es ist wohl endlich an der Zeit, dass man in Kreisen der Sprachlernforschung Nachhilfestunden in Psychologie nimmt und die unergiebigste Debatte über die mehr oder weniger grosse Ähnlichkeit behavioristischer Ideologie mit audiolingualen Verfahren abbricht. Vielleicht böte sich dann auch die Chance, die unseres Erachtens viel entscheidendere Frage des Einflusses sprachlicher Automatisierung auf die Ich-Identität des Schülers zu analysieren.

Hélène Huot bemerkt eingangs: "Nous manquons encore en France d'un ouvrage de référence sérieux sur les exercices structuraux" (HUOT, Présentation, 6). Daran hat auch dieses an sich lesenswerte Heft nichts geändert. Der Gesamteindruck ist dennoch durchaus positiv.

Sprachlernzentrum
der Universität Bonn D 53000 Bonn

Wilfried Heindrichs

Vogel, Klaus und Sigrid Vogel:
Lernpsychologie und Fremdsprachenerwerb, Tübingen, Niemeyer,
1975, 116 S.

Die Autoren des in der Reihe "Romanistische Arbeitshefte" erschienenen Arbeitbuches richten sich an Fremdsprachenlehrer und Lehrstudenten. Die Mischung aus Arbeitsbuch, Forschungsbericht und Einführung in die Problematik des Fremdsprachenerwerbs unter lernpsychologischen Aspekten will einen Einblick in die Verwertbarkeit der Lernpsychologie für den Fremdsprachenunterricht ermöglichen. Einleitend wird die Forschungslage skizziert: Bisher stehen lernpsychologische Forschungen für den Fremdsprachenunterricht weitgehend aus. Die Verfasser unterstreichen die Dringlichkeit solcher Untersuchungen. Für das Arbeitsheft ergibt sich aus dieser Lage ein Nebeneinander aus Referat über lerntheoretische Richtungen einerseits und Spezifischem zum Fremdsprachenerwerb andererseits. Die Relevanz von lernpsychologischen Forschungen für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts bleibt allerdings oft unklar.

Das Arbeitsbuch gliedert sich in drei Teile. Diese sind der Modellbildung (Kap. 1), dem Lernobjekt im jeweiligen Situationskontext (Kap. 2) und dem Lernsubjekt (Kap. 3) gewidmet. In diesem letzten und grössten Kapitel werden sehr ausführlich verschiedene lernpsychologische Forschungen referiert, wobei oft nicht klar wird, warum die zitierten Beispiele aus der Lerntheorie gerade für den Fremdsprachenerwerb bedeutsam sind. So führen die Autoren beispielsweise im Kapitel *Die Übung* (S. 78) ein Experiment von Thordike an. Versuchspersonen sollten mit verbundenen Augen eine Linie von genau 10 cm Länge zeichnen. Wenn nun die Versuchspersonen die Angaben über die von ihnen erreichten Ergebnisse wiederholten, stellten sich leichte Verbesserungen ein. Die Verfasser kommentieren dieses Experiment so: "Damit galt als erwiesen, dass Häufigkeit allein, d.h. reine Wiederholungen von Lernsituationen, keine hinreichende Bedingung für einen positiven Übungseffekt darstellt." (S. 79) Da wenig Experimente zum Fremdsprachenunterricht vorliegen, ist es durchaus verständlich, dass die Verfasser sich häufig auf solche Untersuchungen beziehen. Der Leser aber wird hier und in andern Fällen zu Recht fragen, welchen Wert die Verfasser diesen Einzelergebnissen beimessen und welche Folgerungen sich daraus z.B. für das Üben im Fremdsprachenunterricht ableiten lassen.

Neben Themen wie Motivation, Lernanlass und Übung sind vor allem die beiden Bereiche Interferenz und Transfer sehr gründlich behandelt. Dabei wird die Bedeutung der Einsicht besonders in strukturelle Zusammenhänge betont.

Die Verfasser referieren lerntheoretische Ansätze kontrastierend aus behavioristischer und gestaltpsychologischer Sicht. Ausgehend von dieser vereinfacht dargestellten Opposition versuchen sie, die Notwendigkeit einer Verbindung von behavioristischen und kognitiven Verfahren aufzuweisen, die als Grundlage für den Sprachunterricht dienen sollten. Diese Konzeption bestimmt auch ihre Forderung für den Aufbau einer pädagogischen Grammatik. Das Arbeitsbuch beansprucht jedoch nicht, bereits ein Grammatikmodell zu liefern.

Die Diskussion über konkrete Anwendungsmöglichkeiten der Lernpsychologie im Fremdsprachenunterricht fällt äusserst knapp aus. Um bisherige Verfahren im Fremdsprachenunterricht zu illustrieren, bieten die Verfasser nur wenig Übungsbeispiele aus Sprachlehrprogrammen an. Es ist auffallend, dass die breite Auseinandersetzung über Möglichkeit und Nützlichkeit des Lernens im Sprachlabor im vorliegenden Arbeitsbuch kaum berücksichtigt ist, obgleich gerade in diesem Bereich doch einige empirische Untersuchungen zum Fremdsprachenunterricht vorliegen. Auch vermisst man Überlegungen zum programmierten Unterricht oder dem Lernen im Selbststudium.

Dennoch ist dieses didaktisch aufbereitete Arbeitsbuch als erster Einstieg in die Problematik durchaus geeignet.

Zu jedem Kapitel ist eine Auswahl weiterführender Literatur angegeben. Ausserdem auch Arbeitsanregungen und Fragen, die dem Leser oder Seminarteilnehmer ermöglichen sollen, sich die Konsequenzen aus lerntheoretischen Ansätzen bewusst zu machen. Nicht selten sind allerdings die Fragen sehr anspruchsvoll und fordern Lösungen, die im Arbeitsbuch nicht genügend vorbereitet sind. Z.B. auf Seite 33: "Versuchen Sie auf Grundlage einer selbstgewählten beschreibenden Grammatik, eine rudimentäre pädagogische Grammatik zum Problem der "déterminants" im Französischen zu entwickeln."

Hilfreich für die Lektüre und die Beantwortung mancher Arbeitsfragen ist das Glossar am Schluss des Buches.

Universität Freiburg
Institut für deutsche Sprache
CH 1700 Freiburg

Markus Baldegger

Crystal, David:

Child Language, Learning and Linguistics. An overview for the teaching and therapeutic professions, London, Edward Arnold, 1976, 106 p.

Comme l'indique le sous-titre, cet ouvrage ne constitue pas une introduction à la linguistique, mais vise à sensibiliser aux questions de l'acquisition du langage oral et écrit les maîtres et les orthophonistes qui travaillent avec de jeunes enfants.

Il s'agit ici d'anglais, mais les vues de D.C. s'appliquent à d'autres langues, puisque le processus d'acquisition verbale préscolaire semble se poursuivre par étapes similaires à travers le monde.

Dans un premier chapitre, D.C. montre l'importance des apports de la linguistique moderne à ce domaine. Il expose ensuite le développement de l'acquisition du langage enfantin, tel que nous le connaissons dans l'état actuel de la recherche, aux points de vue phonologique, grammatical et sémantique. Dans le troisième chapitre, consacré à l'apprentissage scolaire et aux méthodes thérapeutiques en cas de déficience ou de retard verbaux, l'auteur insiste sur le fait que le rôle de la linguistique consiste à inculquer un état d'esprit, à fournir des principes qui pourront aider le professionnel à résoudre des problèmes spécifiques, sur la base d'un cadre scientifique cohérent, et non pas à apporter une technique particulière tirée des théories, des méthodes et des résultats de la linguistique générale.

Instituteurs, orthophonistes, pédiatres et parents auraient avantage, selon D.C., à être préparés et informés ensemble, afin d'assurer la réussite d'une éducation ou d'une rééducation verbales. Or, seule une étude systématique de la nature et des fonctions du langage — en fait, de la linguistique — permet une approche cohérente et explicite de ces problèmes.

Ce petit ouvrage, né d'une série de conférences à des pédagogues et des orthophonistes, convaincant et stimulant, ne peut qu'encourager les intéressés à découvrir ou redécouvrir une science essentielle à leur profession.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Françoise Redard

Holec, Henri:

Structures lexicales et enseignement du vocabulaire, La Haye, Mouton, 1974, 109 p.

L'ouvrage de H. Holec est intéressant à plus d'un titre. D'abord, du point de vue méthodologique: partant de l'hypothèse qu'il existe un domaine où une coopération entre linguistique théorique et pratique pédagogique est possible et souhaitable, l'auteur se propose de montrer d'une part comment la lexicologie et la sémantique apportent des suggestions efficaces à l'enseignant d'une langue seconde, d'autre part comment les problèmes de cet enseignement peuvent orienter les réflexions des théoriciens. En second lieu, la question de l'enseignement du lexique étant fort complexe et mal connue, toute étude sérieuse en ce domaine mérite notre attention. L'origine de cette complexité, l'auteur la présente dans *l'Introduction*; il remarque en particulier que, "à la différence de la grammaire et de la phonétique, le lexique présente l'immense difficulté pour la recherche d'être un inventaire illimité" (p. 9). La conséquence en est que les structures lexicales sont en fait toujours des sous-structures, et qu'elles présentent ainsi deux versants: d'un côté elles organisent des ensembles limités d'éléments (champs lexicaux), de l'autre elles s'opposent à d'autres sous-structures caractérisées par des règles différentes. C'est dire que l'apprentissage du lexique constitue un domaine particulièrement propice aux généralisations abusives. L'auteur insiste à plusieurs reprises sur ce danger. Par exemple, à propos d'un suffixe anglais: "On a tout intérêt à établir une classe de mots qui se présentent avec le suffixe -less (si ce n'est que pour savoir lesquels ne l'admettent pas); mais on la présentera comme une série non ouverte pour éviter les erreurs dues à une extension analogique poussée trop loin" (p. 38).

La multiplicité et la richesse des champs lexicaux pose également le problème de la progression, c'est-à-dire des choix. L'étude des structures lexicales suggère-t-elle des priorités pédagogiques? L'auteur estime que la "définition caractérisante" (par opposition à la "définition généralisante") répond à ce besoin: la recherche des éléments caractérisants (les "sémèmes" de Pottier) met à jour l'existence de hiérarchies dans et entre les champs lexicaux. On commencera naturellement la progression par les mots qui interviennent dans la caractérisation d'autres mots à la signification plus étroitement définie. L'auteur propose d'organiser de telles analyses autour du verbe, ce qui devrait permettre une synchronisation bienvenue entre progressions grammaticales et lexicales.

Le besoin de lier l'enseignement du lexique et celui de la grammaire apparaît dans l'organisation non seulement paradigmatique, mais aussi syntagmatique du vocabulaire. L'utilisation de deux ou plusieurs mots à

l'intérieur d'un même énoncé est soumise à des règles: "Le problème qui se pose est de savoir si les compatibilités sont prévisibles, c'est-à-dire, en fait, s'il est possible d'affecter les unités lexicales d'indices de "combinabilité" formels qui permettraient de déterminer à l'avance si deux unités sont combinables ou non" (p. 59).

Nous ne pouvons pas présenter ici toutes les notions théoriques susceptibles de révéler certaines formes d'organisation dans le lexique. Précisons cependant que l'auteur les discute toujours en fonction de leur utilité pédagogique, immédiate ou plus lointaine. Il les illustre de nombreux exemples tirés du lexique anglais considéré du point de vue de l'apprenant francophone. Même si les principes qu'il propose ne constituent pas la solution au problème de l'enseignement du vocabulaire, ils apportent tous au maître des suggestions dignes d'intérêt.

Dans la dernière partie, H. Holec confronte le résultat de ses réflexions aux pratiques pédagogiques en vigueur en France et ailleurs. Il constate que, dans les directives officielles, les mots sont considérés comme des unités qui ne sont liées que par d'éventuels rapports extra-linguistiques entre les signifiés: tout se passe comme si le vocabulaire d'une langue constituait un ensemble non structuré d'étiquettes. Le recours aux listes de fréquence ne résout pas les problèmes essentiels dans la mesure où elles dépendent trop des corpus et des méthodes de comptage utilisés. L'auteur montre, au moyen de nombreux exemples, comment l'application de ses principes pourrait réorienter l'enseignement du vocabulaire en tenant mieux compte de l'organisation interne du lexique.

L'ouvrage de Henri Holec n'a pas la prétention d'apporter des recettes. Son mérite principal, à notre avis, est de mettre un peu d'ordre dans le domaine de l'enseignement du lexique en présentant un inventaire assez exhaustif des problèmes qui se posent et des apports de la lexicologie à leur solution.

Université de Neuchâtel
Institut de linguistique
CH 2000 Neuchâtel

Bernard Py

Blancpain, Marc et André Reboullet (sous la direction de):
Une langue, le français aujourd'hui dans le monde, Paris, Hachette,
collection "F", 1976, 328 p.

Ce dernier-né de la collection "F" qui, selon la formule d'A. Reboullet, voudrait "être utile à tous les maîtres de français et par eux à tous ceux qui ont curiosité de la langue qu'ils utilisent" se présente sous la

forme d'un fort volume rassemblant les contributions de 13 auteurs dans la première partie et quatre dossiers d'informations diverses dans la seconde. Il est donc difficile, sinon impossible de porter un jugement d'ensemble car les points de vue exprimés sont multiples et mériteraient chacun une analyse, ce qui enflerait inconsiderément ce compte-rendu. Disons alors simplement, avant de dégager les principaux axes de réflexion du livre et de dire quelques mots des articles qui nous ont le plus frappé, que le parti qu'ont pris A.R. et M.B. de concevoir cet ouvrage comme une mosaïque organisée autour de certains thèmes nous semble judicieuse en considération du sujet traité. En optant pour le pluralisme des opinions, ils ont certainement évité l'écueil des cocoricos aux relents rivaroliens aussi bien que les jérémiades catastrophiques de ceux qu'angoisse la fameuse "crise" du français. Non que ces tendances soient tout à fait absentes de certains articles mais du moins leur importance est-elle pondérée. De plus, un équilibre a été trouvé entre les contributions des chercheurs, des enseignants et de ceux qui sont responsables, à un titre ou à un autre, de la diffusion du français, au sens le plus large de ce terme.

Après une introduction d'A. Reboullet, les articles s'ordonnent par groupes de trois. D'abord trois études linguistiques qui abordent: les descriptions du français contemporain (E. Roulet); l'évolution du français (B. Quémada) et les langues régionales (Giacomo-Marcellesi). Les deux premiers articles cités sont parmi les plus substantiels et les plus toniques de l'ouvrage.

Puis trois spécialistes des "mass-média" examinent les problèmes de la présence et de la diffusion du français sur les ondes, dans la presse et par les livres.

Suivent deux articles sur la diffusion du français dans le monde, qui dressent un inventaire complet et prudent de la présence de notre langue sur les cinq continents et tentent de discerner les lignes de force d'une action culturelle à l'étranger. (Blancpain et Salon). Venant juste après ces considérations, l'essai de J. Hazic visant à comparer le français et les autres grandes langues de communication n'en est que plus intéressant.

Enfin, dans le dernier groupe, on trouve deux articles relatifs à l'enseignement du français, en France et à l'étranger, articles fort intéressants mais qui, lus hors de France perdent une partie de leur virulence polémique (D. Coste et Association française des enseignants de français).

Revenant sur quelques contributions, nous ne saurions dire trop de bien de l'article de B. Quémada. Ironique, incisif, remarquablement bien informé, B.Q. reprend inlassablement son cheval de bataille pour affirmer avec force que la soi-disant crise du français n'est qu'une baudruche qui se dégonfle si l'on veut bien considérer que c'est une crise de croissance.

Aucune raison de s'affoler ni de se lamenter devant l'évolution inévitable de la langue qui met elle-même en action des mécanismes d'autorégulation, à tous les niveaux et dans tous les registres, parfaitement suffisants pour assurer non sa survie mais une vie renouvelée. Ce certificat de bonne santé décerné à notre langue au terme de l'analyse lucide et pénétrante de ce grand linguiste est des plus réconfortantes.

Optimisme moins évident, en revanche, dans les articles consacrés à la radio, à la presse et aux livres. Les auteurs soulignent l'insuffisance des efforts de la radio française pour diffuser au loin des programmes en français ainsi que l'inefficacité des échanges de productions, etc. Ils saluent au passage l'effort considérable de la Suisse pour diffuser des émissions en français sur les ondes courtes.

On n'est pas loin non plus des lamentations quand il s'agit d'examiner la situation de la presse française, dont les tirages ne cessent de diminuer tandis que montent les prix de revient et de vente des journaux. Une évolution s'amorce pourtant avec le regain d'intérêt que connaît la presse régionale, la presse-service (Radio-TV; information des consommateurs, etc.) et la presse économique. La Suisse, là encore, semble mieux tirer son épingle du jeu par sa plus grande diversification.

Quant à l'avenir du livre français, il ne semble guère compromis par la concurrence de la TV (les téléspectateurs les plus assidus sont aussi de grands lecteurs) mais il est étroitement lié, selon M. Dupouey, au goût de la lecture que saura — ou ne saura pas — insuffler l'école aux enfants, à l'extension des bibliothèques publiques et à la création de nouvelles collections populaires.

Des articles de Blancpain et de Salon (géo-histoire et diffusion du français dans le monde) retenons que le français n'est pas aussi menacé qu'on le dit parfois, même par l'anglais. Les prévisions sont difficiles, la situation très mouvante. Après une "remontée" du français entre 1950 et 1970, un danger se précise à nouveau de voir son importance diminuer en particulier en Allemagne et dans tous les pays où la tendance est de n'enseigner qu'une seule langue étrangère au niveau secondaire. Les auteurs insistent sur le lien étroit qui existe entre la force d'expansion économique d'une nation et celle de sa langue. Ils insistent de même sur l'important soutien qu'il faut accorder aux hommes et aux institutions qui, sans impérialisme linguistique mais avec détermination et diplomatie, sont chargés de la diffusion et du maintien de la langue française dans le monde¹.

1 Marc Blancpain revient dans un second article, qui clôt la première partie du livre, sur les problèmes que pose la conduite d'une "politique du français" qui soit efficace.

Ajoutons que nous avons pris grand plaisir à lire, dans cette même section, l'essai de J. Harzic qui tente de comparer les qualités intrinsèques du français et de quelques autres grandes langues de communication et essaie d'analyser quelle place le français occupe et pourrait occuper à l'avenir face à ces autres langues en raison même de ses qualités propres.

Les deux derniers articles touchent à la pédagogie. D. Coste, tout en traçant l'évolution de la didactique du français langue étrangère et aussi langue maternelle, démontre avec brio et souvent avec une ironie amère qu'il n'y a pas de méthodologie innocente. Et il souligne, en particulier à propos de l'enseignement de la langue maternelle en France, tout le poids de l'institution scolaire, elle-même reflet d'une politique, sinon d'une société très conservatrice. Derrière les craintes de voir toute tentative de rénovation de l'enseignement du français étouffée parce que trop liée à une réforme plus profonde du projet pédagogique et, partant, de la société française, on discerne le grand débat politique qui agite la France et on en mesure l'enjeu.

Ce malaise, pour ne pas dire plus, ("lassitude et écoeuement de beaucoup d'enseignants français"), ressort clairement du texte remis par l'Association française des enseignants de français. L'impatience de voir aboutir enfin une réforme de l'enseignement de leur discipline est grande, mais là encore on sent bien que les blocages sont plus politiques que pédagogiques. Ce sont ces connotations politiques qui nous font dire — mais peut-être avons-nous tort — que ces deux articles perdent quelque peu de leur impact pour un lecteur qui n'est pas Français.

De la seconde partie, purement informative, nous dirons peu de chose, sinon qu'à côté d'une *sociographie de la langue française* qui fournit une liste impressionnante de toutes les sociétés, associations, comités etc. qui s'intéressent à la langue française de par le monde, on trouve des tableaux, des statistiques et diverses informations sur la situation du français dans les cinq continents, ainsi qu'une très riche bibliographie "pour les lecteurs qui voudraient aller plus loin."

Selon la formule, nous recommandons vivement la lecture et la consultation de cet ouvrage à nos collègues de français.

Université de Lausanne
Ecole de Français Moderne
CH 1000 Lausanne

Jean-François Maire

Mahmoudian, Mortéza (sous la direction de):

Pour enseigner le français. Présentation fonctionnelle de la langue, Paris, Presses Universitaires de France, 1976, xxvi + 428 p.

Malgré les modèles grammaticaux nouveaux proposés par le linguiste à l'enseignant de langues, le recours aux grammaires traditionnelles, singulièrement en français, reste trop souvent indispensable par le fait que celles-ci comportent seules une description détaillée de l'ensemble des règles de la langue écrite. B. Py a rendu compte ici même de *La nouvelle grammaire du français* de Jean Dubois et René Lagane (*Bulletin CILA* 21, 1975, p. 80–82), manuel prenant en compte l'aspect oral de la langue et résultant de l'application du structuralisme antérieur à l'école de Chomsky. Avec *Pour enseigner le français*, le maître de langue française, langue maternelle ou langue seconde, disposera davantage d'une introduction à la réflexion linguistique à son usage que d'un manuel utilisable pour ses élèves. Fruit d'un travail collectif, l'ouvrage se réclame des travaux du linguistique français André Martinet qui en a signé la préface. Tant l'introduction, non dépourvue d'accents polémiques, expliquant les fondements du fonctionnalisme, qu'un appendice plus nuancé montrant la diversité et la filiation des écoles linguistiques modernes, une bibliographie comportant une dizaine de références du même auteur, l'utilisation d'un métalangage peu usité démontrent l'intention de proposer une description autre que celle de la grammaire transformationnelle et de "certains enseignements longtemps à la mode, venus d'outre-Atlantique" (VII). La tentation consisterait à relever les affirmations un peu rapides. Nous nous abstenons pourtant de tout jugement critique à cet égard pour ne nous attacher qu'aux résultats pratiques d'une approche qui renvoie dos à dos grammaires générative et distributionnelle, présentées comme deux extrêmes à condamner. Il est vrai que les impératifs de la recherche linguistique ne sont pas nécessairement conformes aux besoins de la pédagogie.

La description s'appuie sur la notion de double articulation du langage. Après une introduction et un chapitre consacré aux caractères généraux du langage, les auteurs s'attachent à la phonétique et à la phonologie du français. Leur présentation, certes concise et méthodique, n'est pas exempte de graves défauts. Nous nous étonnons en particulier de l'utilisation d'un système de transcription autre que celui de l'Association Phonétique Internationale et de l'approximation des notations, phénomène qui se confirme tout au long de l'ouvrage (voir notamment le traitement du [ə] instable et plus encore l'indifférenciation des découpages syllabiques oraux et graphiques). L'exposé de la monématique, "étude de la constitution des énoncés à partir des unités signifiantes minima ou

monèmes" (73), permet de comprendre le développement qui sera donné ensuite à chaque chapitre des parties essentielles de l'ouvrage, intitulées *Les fonctions, Les modalités, Les lexicaux et les dépendants*. La catégorisation à laquelle on aboutit résulte d'un classement fonctionnel, préalable à toute analyse sémantique, se fondant sur l'étude des axes paradigmatic et syntagmatic, "relations entre unités qui s'opposent en un même point de la chaîne et rapports que celles-ci entretiennent avec les autres unités présentes" (28). Le plan ne sera pas suivi sans failles: il y a là tout à la fois le reflet des impératifs des différentes matières et les distorsions inévitables d'un travail collectif où chacun a préservé une part de sa personnalité. Dans l'ensemble cependant, tant les chapitres consacrés à l'énoncé minimum, au sujet, à l'objet, à l'attribut, au passif, à l'attribut de l'objet, à l'épithète, à l'apposition, aux autonomisés, "combinaisons d'un indicateur de relation avec un monème dépendant" (211; en fait, syntagme dépendant d'un noyau sans que la présence du premier soit obligatoire), à la coordination, puis aux modalités verbales (notion distincte de la traditionnelle désinence) et nominales (articles, adjectifs déterminatifs, pluriel), enfin au verbe, aux nominaux (pronoms et substantifs), à l'adjectif, à l'adverbe, aux segments complexes qui auraient mérité de plus amples développements, respectent cette ordonnance. A chaque fois, une introduction donne la définition et établit les particularités de la classe d'unités envisagée. Un inventaire des formes précède alors une étude de la morphologie. Puis sont analysées les latitudes combinatoires avec les autres classes de monèmes. Enfin interviennent les facteurs sémantiques, notamment pour lever les cas d'ambiguïtés. Les applications pédagogiques, d'étendue diverse, toujours fondées sur la pratique de l'enseignement, privilégient fort heureusement une découverte formatrice de la langue. Elles occupent généralement les derniers paragraphes des chapitres ou font l'objet de digressions dans le cours de l'exposé.

Riche de suggestions, cet ouvrage serait utilisé avec profit dans des cours destinés au futur enseignant de français où l'on s'appliquerait à discuter des descriptions linguistiques de cette langue. La même réflexion sera utile au praticien chevronné. Il y trouvera, singulièrement l'enseignant de français langue seconde, dans l'inventaire des latitudes combinatoires en particulier, matière à compléter son approche de la langue tout comme de nombreuses distinctions aptes à améliorer son analyse des erreurs commises par ses étudiants et à fournir les instruments d'un apprentissage partiellement renouvelé. Car, à notre sens, les mérites de ce livre résident ailleurs que dans le choix du modèle de la description. Davantage que d'autres, sans cependant dépasser les limites d'une grammaire de la phrase, l'ouvrage accomplit les premiers pas vers l'apprentissage d'une langue où son maniement en communication, ses conditions d'emploi sont véritable-

ment pris en considération. Ainsi le signifiant phonique prime toujours le signifiant graphique, si bien que nous avons à disposition une grammaire de l'oral. Les auteurs ont tenu compte également du fait que le langage est un phénomène social et les acquis de la sociolinguistique imprègnent toute la description. Le travail en groupe, le recours à l'analyse statistique, la comparaison de corpus enfantins et adultes permettent le dépassement de la norme en portant l'accent sur les aspects généraux et dynamiques de la langue. De plus, l'intérêt accordé aux variétés linguistiques locales ainsi qu'aux problèmes posés par la mobilité de la main-d'oeuvre européenne amène à faire éclater le carcan de l'inévitable "modèle" parisien et à présenter les difficultés des élèves issus des milieux des travailleurs migrants. Ainsi les phonologies de l'arabe et de l'espagnol complètent celle du français, mais aussi celle des parlers occitans.

Pour toutes ces raisons, au-delà des querelles d'écoles — que malheureusement les auteurs n'épargnent guère au praticien sans lui donner les moyens de juger véritablement —, cet ouvrage mérite l'intérêt des enseignants de français. Un index des notions sera d'une grande utilité pour surmonter les problèmes de nomenclature avec lesquels ceux-ci pourraient ne pas être familiarisés. Le pédagogue regrettera qu'il ne puisse disposer d'un outil de travail identique pour les expressions et mots nombreux qui font l'objet d'une réflexion approfondie dans le corps de l'ouvrage.

Université de Neuchâtel
Séminaire de français moderne
CH 2000 Neuchâtel

André Bandelier

Valdman, Albert:

Introduction to French Phonology and Morphology, Rowley (Mass.), Newbury House, 1976, 220 p.

L'ouvrage de Valdman est à notre connaissance la première introduction à la phonologie et à la morphologie du français qui utilise les travaux de la phonologie générative, notamment ceux de Schane¹, sans ignorer pour autant les autres descriptions. S'il s'adresse en premier lieu à des étudiants anglophones, comme le montrent les nombreuses comparaisons entre les systèmes phonologiques de l'anglais et du français, il rendra de

1 Schane, Sanford A.: *French Phonology and Morphology*, Cambridge (Mass.), M.I.T. Press, 1968.

précieus services à tous ceux qui étudient ou enseignent le français langue seconde. Ce livre n'est pas à proprement parler un manuel de langue, mais plutôt un ouvrage de synthèse et de référence, qui présuppose une certaine familiarité avec les éléments de base du français et un minimum de connaissances théoriques, bien que l'auteur présente de façon très didactique tous les concepts linguistiques qu'il emploie. Il s'agit donc d'une introduction destinée plutôt à des étudiants relativement avancés qu'à de jeunes élèves du niveau secondaire.

Le livre est divisé en trois grandes parties: phonologie, morpho-phonologie et morphologie. Chacun des dix-sept chapitres est suivi de quelques pages d'exercices destinés à contrôler les connaissances acquises.

Contrairement à bien des auteurs d'introductions semblables, Valdman attache à la variation géographique et aux facteurs sociolinguistiques en général une grande importance et leur consacre un chapitre entier. Il décrit le statut du français en France et sa coexistence avec d'autres langues, trop souvent passée sous silence: il y a encore de nombreuses régions bilingues (Alsace, Bretagne, Pays basque, etc.). En revanche, la définition de la diglossie qu'il donne à la p. 11 nous paraît criticable: ce terme devrait être réservé à l'emploi complémentaire de deux variétés relativement proches (p.ex. allemand/dialectes alémaniques) et non à l'emploi de langues complètement différentes comme le français et le basque. Si l'on retient la définition de la diglossie proposée originellement par Ferguson², cette dernière situation relève du bilinguisme et non de la diglossie, quel que soit le prestige respectif des deux langues en présence. Ce détail mis à part, Valdman décrit bien l'idéologie linguistique française, centralisatrice et hostile aux parlers minoritaires (p. 14–16). L'auteur décrit aussi le statut du français hors de France. A propos de la Suisse, relevons deux petites erreurs: notre constitution ne reconnaît que trois langues officielles, le romanche ayant seulement le statut de langue nationale; en outre, les dialectes qui subsistent en Suisse romande appartiennent presque tous au groupe francoprovençal et non à la langue d'oïl. Dans l'ensemble, le chapitre consacré aux variétés du français est excellent et remet à sa juste place le mythe du bon usage si souvent repris sans critique par les ouvrages scolaires.

Le reste de la première partie décrit systématiquement la phonétique (d'un point de vue surtout articulatoire) et la phonologie du français. La différence entre son, phonème et lettre est clairement établie. Notons en

2 Ferguson, Charles A.: "Diglossia", *Word* 15, 1959, 325–340; reproduit dans Hymes, Dell (éd.): *Language in Culture and Society, a Reader in Linguistics and Anthropology*, p. 429–439.

passant que le français dispose de six lettres et non de cinq pour représenter les phonèmes vocaliques, puisque *y* note souvent /i/ (p. 43). Notons aussi que l'identification de la norme orthoépique et du français parisien est contestable, puisque ce dernier tend à abolir certaines distinctions conservées dans la norme (\bar{a}/\bar{e} , e/ε , o/\circ , etc.). Et s'il se peut que *jeudi* et *je dis* se prononcent tous deux [$_{3}\text{ədi}$] à Paris (p. 60), cette prononciation est loin d'être répandue dans toutes les régions. L'auteur est d'ailleurs conscient de la difficulté d'établir une norme pédagogique, et il faut admettre que celle qu'il propose aux p. 61–62 a l'avantage de la simplicité. En revanche, nous ne pouvons partager tous ses jugements sur les prononciations très formelles ou régionales (p.ex. romandes) de certains mots, prononciations en fait archaïques: il cite (*il*) *tousse* comme exemple de /u:/ long opposé au /u/ bref de *tous*; il nous semble que c'est exactement l'inverse. De même, il nous semble que *sûr* et *sûre* ont tous deux un /y:/ long qui s'oppose au /y/ de *sur* (p. 68). Cette première partie s'achève par une très bonne présentation du système accentuel du français.

La deuxième partie traite des aspects les plus caractéristiques de la morphophonologie française, la liaison, l'élision et le *e* caduc. Là encore, nos critiques porteront sur des points de détail. A la p. 104, Valdman cite *tout est* comme un exemple de liaison facultative, alors qu'elle nous paraît obligatoire. Inversement, *c'est évident* (p. 106) nous semble être un cas de liaison facultative. Quant à la prononciation / $\text{s}\bar{\text{a}}\bar{\text{k}}\bar{\text{e}}\text{pyr}$ / du *sang impur* de la Marseillaise (p. 110, 128), elle est pour le moins artificielle, et l'étudiant risque de prononcer / $\text{l}\bar{\text{o}}\text{kiv}\varepsilon\text{r}$ / le dernier syntagme des exercices de la p. 112, *long hiver*.

La troisième partie décrit certains aspects de la morphologie, en particulier la flexion verbale et la dérivation lexicale. Valdman reprend en bloc la théorie de Schane, et ce n'est qu'à la fin du dernier chapitre qu'il admet que cette théorie est vraisemblablement trop abstraite et qu'elle n'est pas d'une grande utilité pédagogique. Le souci d'intégrer la phonologie générative dans une description pédagogique du français nous paraît ici excessif, et il aurait peut-être été préférable que l'auteur s'en tienne d'emblée à la position adoptée à la fin du chapitre 17, à savoir que l'emploi de représentations abstraites et de règles phonologiques est justifié lorsque les locuteurs francophones ont conscience d'un procédé général et productif, mais que des représentations trop abstraites reliant des formes phonétiquement très différentes (p.ex. *mère* et *maternel*) n'ont pas leur place dans une présentation didactique.

Avant de conclure, relevons un certain nombre de coquilles qui ne sont pas dénuées d'importance dans un ouvrage de ce genre. P. 45, on lit *saoule* au lieu de *saoûle*; p. 48, *deça* pour *deçà*; p. 54, *maraines* pour *marraines*; p. 55, *laicité* pour *laïcité*; p. 62, *gauze* pour *gousse*; p. 74,

/ekroue/ pour /ekrue/ (représentation phonologique d'*écrouer*); p. 79, *hitlerien*, *hitlerisme* pour *hitlérien*, *hitlérisme*; p. 84, *côteau* pour *coteau*; ibidem, *electricité* pour *électricité*; p. 112, *graD* pour *grāD* (représentation sous-jacente de *grand*); ibidem, *rien est établi* pour *rien n'est établi*; ibidem, *quand à moi* pour *quant à moi*; p. 134, *querir* pour *quérir*; p. 136, "/j/ is spelled *il* when it follows /i/", alors que /j/ est orthographié *ll* dans cette position, comme le montrent d'ailleurs les exemples qui suivent; p. 177, la première personne plurielle du subjonctif de *valoir* est *valions* et non *vallions*; p. 184, on lit *viVre* pour *viVrE* (forme sous-jacente du radical du futur de *vivre*); ibidem, *kouZ-* pour *kuZ-* (verbe *coudre*); p. 185, *vouL-* pour *vuL-* (verbe *vouloir*); p. 191, la forme *je m'asseyerai* est incorrecte, contrairement aux deux autres formes également citées par l'auteur (*je m'assiérai* ou *je m'assoirai*); p. 198, on lit *plain* au lieu de *plein*. On relève en outre quelques erreurs: p. 92, *le hameçon*, alors que ce mot n'a pas de *h* "aspiré"; p. 106, *sous-officier* est un mot composé muni d'un trait d'union (absent dans le texte); p. 116, *ptomaine* s'orthographie avec un tréma et ne se prononce pas /ptomɛn/ mais /ptomain/. Enfin, p. 97, on lit "The shorter variant *a* [de l'article indéfini anglais] is used before a word beginning with a vowel, e.g. *a pear* vs. *an apple*"; il faut évidemment lire *consonant* au lieu de *vowel*.

Abstraction faite des erreurs de détail que nous avons signalées, le seul reproche important que l'on puisse faire à ce livre concerne la troisième partie, où sont présentées des formes sous-jacentes qui, de l'aveu même de l'auteur, sont trop abstraites — ajoutons que cette abstraction excessive est contestée aussi par bon nombre de théoriciens. Pour le reste, l'introduction de Valdman constitue une excellente synthèse, présentée de manière claire et didactique. L'auteur n'a pas non plus négligé les problèmes orthographiques, et les pages qu'il y consacre dans la deuxième partie montrent bien la différence entre des graphies apparemment absurdes mais justifiées par des processus morphophonologiques d'une part, et les graphies réellement aberrantes et arbitraires d'autre part. Quant à la description de la liaison et de l'élision fournie par la phonologie générative, elle représente sans aucun doute un progrès considérable par rapport aux explications traditionnelles. Ajoutons enfin que l'ouvrage comporte une bibliographie classée et fort bien choisie.

On ne peut donc que recommander la lecture du livre de Valdman à tous ceux qui, sans être spécialistes de la phonologie générative, souhaitent bénéficier de l'apport de la linguistique moderne à l'enseignement du français.

Université de Berne
Institut de linguistique
CH 3012 Berne

Christian Rubattel

Werner, O. und G. Fritz:

Deutsch als Fremdsprache und neuere Linguistik, München, Hueber Verlag, 1975, 330 S.

In den letzten Jahren ist die Tendenz immer häufiger zum Vorschein getreten, dass im Anschluss an jeden Kongress, an jedes Kolloquium, an jedes Zusammenlaufen von Fachleuten irgendwelchen Gebietes Akten veröffentlicht werden. Unter diesen Umständen wird es den Leser kaum verwundern, wenn ihm zur Abwechslung ein Sammelband von Aufsätzen in die Hände gerät, die im Rahmen eines Weiterbildungskurses entstanden sind.

In erster Linie wird es aber der Unterrichtspraktiker begrüßen, der sich bemüht, sich auf dem Gebiet der Linguistik auf dem laufenden zu halten, wenn ihm die neueren oft abstrusen Theorien unmittelbar unter dem Gesichtspunkt ihrer Brauchbarkeit und Anwendbarkeit im Unterricht präsentiert werden. Diese Bemühung leuchtet nämlich durch alle Beiträge, auch wenn in der Abschlussdiskussion aus den Reihen der Kursteilnehmer die kritische Frage aufgeworfen wurde, "ob linguistische Theorien und Forschungsergebnisse für den Fremdsprachenunterricht überhaupt relevant sein können." (S. 314)

Eine gewisse Theoriefeindlichkeit lässt sich in den meisten Fortbildungsveranstaltungen feststellen, in denen Linguisten Sprachlehrer mit den neuesten Theorien vertraut zu machen versuchen, da das Kursangebot mit den Erwartungen der Kursteilnehmer nur selten in Einklang gebracht werden kann. Während die Linguisten auf der einen Seite lediglich Anregungen provozieren möchten, erwarten die Unterrichtspraktiker auf der anderen Seite feste Rezepte, die der Linguist prinzipiell nicht zu liefern vermag, da sie nur aus der Zusammenarbeit mit einem Bündel von spezifischen Fachrichtungen wie Didaktik, Methodik, Psycholinguistik u.a.m. entstehen können.

Der vorliegende Band ist aber zweifellos für Praktiker bestimmt, die hier einen zuverlässigen Situationsbericht über die neueren Strömungen der heutigen Linguistik erhalten können. Die ersten Beiträge (U. Engel, A. Schramm, H. Schumacher, U. Hoberg, H. Weber) werden der Valenzgrammatik gewidmet, die als Beschreibungsapparat für das Deutsche sich als besonders geeignet und ergiebig erweist, zumal die bedeutendsten Forschungsprojekte zur deutschen Sprache sowohl in der Bundesrepublik als auch in der DDR in den letzten Jahren mittels dieses Modells durchgeführt wurden. Auch die Transformationsgrammatik gelangt zur Darstellung (H. Weber; O. Werner), allerdings mit einem gewissen kritischen Abstand, was wohl darauf zurückzuführen ist, dass die Transformationsgrammatik bisher nur bescheidene unterrichtspraktische

Anwendungen hervorgerufen hat. Einblick in die Semantik und die Sprechakttheorie gewähren die Beiträge von G. Fritz und F. Hundsnurscher, während neue Gesichtspunkte zur kontrastiven Linguistik und zur Fehleranalyse in den Aufsätzen von R. Dirven, J. Strauss, W. Rug, J. Wagner zum Ausdruck kommen. Auch die Einsatzmöglichkeiten des Computers im Fremdsprachenunterricht werden diskutiert (P. J. Wolfangel). Die letzten Beiträge enthalten allgemeine Informationen zur Einrichtung eines Studiengangs Deutsch als Fremdsprache in der BRD (A. Wierlacher) und zu den Bemühungen der BRD zur Förderung der deutschen Sprache im Ausland (G. Bär).

Man könnte bedauern, dass der Sammelband erst 1975 zur Veröffentlichung gelangte, obwohl der auslösende Weiterbildungskurs – unter der gemeinsamen Betreuung des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim und des Goethe-Instituts – bereits 1973 stattgefunden hatte. Da die Problemstellung aber, wie gesagt, weitgehend unterrichtspraktisch ausgerichtet ist, so wird der Band kaum eines vorzeitigen Veralterns zum Opfer fallen, zumal eine effektive Verwertung der Theorien in der Praxis eines weiteren Ausbaus bedarf.

Universität de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Gérard Merkt

Berens, Franz-Josef:

Analyse des Sprachverhaltens im Redekonstellationstyp "Interview".
Eine empirische Untersuchung, München, Max Hueber Verlag, 1975, 204 S. (Heutiges Deutsch I, 6).

Die Untersuchung, zu der Berens durch seine Tätigkeit an der Forschungsstelle Freiburg des Instituts für deutsche Sprache angeregt wurde, versteht sich als exemplarische Beschreibung einer Textsorte der gesprochenen deutschen Standardsprache. Nicht von dem in den Sozialwissenschaften gebräuchlichen Interview ist hier die Rede, sondern vom Rundfunk- und Fernsehinterview, das als ein für die Öffentlichkeit bestimmtes Frage-Antwort-Gespräch zwischen einem Berichterstatter und einer (führenden) Persönlichkeit über Themen von aktuellem und allgemeinem Interesse beschrieben werden kann.

Sprache ist ein Teil der Interaktionen, die sich zwischen Individuen in konkreten Situationen abspielen. Der Autor geht von der Freiburger Hypothese aus, dass zwischen Sprachverhalten und sozialer Situation ein Zusammenhang besteht. Für den Teilbereich des Rundfunk- und Fernseh-

interviews kann also folgende Hypothese aufgestellt werden, die es zu überprüfen gilt: "Dem Redekonstellationstyp INTERVIEW, dessen Beschreibung durch Bestimmung der aussersprachlichen Bedingungen und Verhaltensformen gewonnen wird, kann die Textsorte INTERVIEW zugeordnet werden, die sich durch typische Verteilung sprachlicher Einheiten, die aufgrund linguistischer Analysen zu beschreiben sind, auszeichnet." (S. 18)

Die Texte, auf die B. sich stützt, entstammen dem Freiburger Korpus. Es handelt sich um eine Auswahl von zwölf Interviews aus den Jahren 1970–1972 (Gesamtlänge 185 Minuten, 26'050 Wörter), die im zweiten Teil des Buches abgedruckt sind (S. 114–189). Für die Transkription befolgt B. die Freiburger Anweisungen, leider jedoch ohne sie anzuführen, so dass der uneingeweihte Leser, verwirrt durch die sonderbaren Zeichen, kaum merken kann, dass die transkribierten Texte bereits eine ausführliche Analyse einschliessen.

Die Untersuchung gliedert sich in vier Abschnitte. Zunächst wird die *Sprechergruppe* aufgrund der Sozialdaten beschrieben, die für die meisten beteiligten Personen durch einen Fragebogen ermittelt wurden. Da das Sprachverhalten in einer bestimmten sozialen Situation Gegenstand der Untersuchung ist, müssen schichtenspezifische Unterschiede möglichst ausgeschaltet werden. Diese Forderung nach einer homogenen Sprechergruppe ist erfüllt, handelt es sich doch bei den 21 Personen (drei kommen zweimal vor) ausschliesslich um Standardsprecher, die durch ihre berufliche Stellung daran gewöhnt sind, in der Öffentlichkeit aufzutreten, und deren Herkunft, Ausbildung, Beruf, Einkommen, Alter sich weitgehend entsprechen (Journalisten, Politiker u.ä.).

Im zweiten Kapitel wird der *Redekonstellationstyp 'Interview'* genau bestimmt, und zwar mit Hilfe des in Freiburg zur Klassifizierung von Texten verwendeten Typikschlüssels, der elf textsortendiskriminierende Merkmale unterscheidet. Der Redekonstellationstyp 'Interview' zeichnet sich durch die Kombination verschiedener Merkmalsausprägungen aus, von denen die wichtigsten erwähnt seien: Im Interview ist immer ein Sprecher – der Interviewer – *privilegiert*; er bestimmt die Themen, er eröffnet, steuert und beendet das Gespräch, während der Interviewte sich ihm als *untergeordneter* Gesprächspartner fügen muss (Merkmal 'situativer Rang').

Die Darstellung ist überwiegend *vorzeitig/nachzeitig*, d.h. es wird über Vergangenes und Zukünftiges gesprochen (Merkmal 'Mitteilungsaspekt'). Die Themen werden meist *argumentativ* behandelt, da die Sprecher versuchen, den Partner und die Hörer durch Begründungen, Belege, Beweisführungen von ihrer Meinung zu überzeugen (Merkmal 'Modalität der Themenbehandlung').

Typisch für das Interview ist auch, dass die Partner auf das Gespräch vorbereitet sind. *Speziell vorbereitet* wird ein Sprecher genannt, wenn er sich auf schriftliche Unterlagen wie Stichwörter, Daten und Zahlen stützt; *routiniert vorbereitet* ist derjenige, der sich auf dem Gebiet sehr gut auskennt, ohne dass er sich im Hinblick auf das Interview noch besonders damit befasst hätte (Merkmal 'Grad der Vorbereitetheit').

Das dritte Kapitel analysiert drei ausgewählte linguistische Merkmale, die es erlauben, die *Textsorte 'Interview'* gegenüber andern Textsorten abzugrenzen. Es erweist sich nämlich, dass im Interview bedeutend mehr *Substantive* gebraucht werden als in den Textsorten 'Erzählung' und 'Unterhaltung'. Auch kommen weit mehr *komplexe Satzgefüge* vor, und die Distribution der *nebensatzeinleitenden Konjunktionen* unterscheidet sich ebenfalls signifikant von der Distribution in Erzählung und Unterhaltung. Die Hypothese, dass dem Redekonstellationstyp 'Interview' die Textsorte 'Interview' zugeordnet werden kann, bestätigt sich damit. Weiterhin stellt B. fest, dass sich die Sprecherbeiträge von Interviewer und Interviewtem unterscheiden, so etwa in bezug auf die Merkmale 'Länge der Sprecherbeiträge' (der Interviewte spricht dreimal mehr) und 'Satzkomplexität' (die Sätze des Interviewten sind komplexer). Der unterschiedlichen Rangverteilung im Redekonstellationstyp 'Interview' entsprechen also greifbare sprachliche Unterschiede in der Textsorte 'Interview'.

Alle diese Ergebnisse wurden mit Hilfe des Chi-Quadrat-Tests auf ihre statistische Relevanz hin überprüft, Tabellen und Berechnungen finden sich auf den Seiten 103–113.

In Kapitel 4 beschreibt B. die *Textstruktur von Interviews*, indem er die Verwendungsweisen einzelner sprachlicher Zeichen bei beiden Sprechern untersucht. Als privilegierter Partner eröffnet grundsätzlich der Interviewer das Gespräch, gewöhnlich indem er sein Gegenüber anredet ("Guten Abend, Herr Minister", S. 72). Während der Diskussion verwendet er seiner Rolle gemäss häufig Kontaktparenthesen und die Anredeform 'Sie', um die Kommunikation aufrechtzuerhalten. Auch die Themensteuerung liegt weitgehend beim Interviewer: er verbalisiert das Thema am Anfang ("Herr Doktor Barm, von Ihnen wird gesagt, Sie sind der jüngste Landrat der DDR gewesen, zugleich [...] der dienstälteste. Wie hat sich das alles eingestellt?", S. 78). Er bestimmt auch, ob und wann das Thema gewechselt wird. Selten versucht ein Interviewter, ein neues Thema anzuschneiden ("Darf ich mal unterbrechen?", S. 80), ebenso selten verweigert er eine Antwort ("Herr Rummel, ich möchte mich darüber nicht äussern", S. 81).

Solche Untersuchungen sind jedoch nach Ansicht des Autors noch nicht ausreichend, denn sie betreffen jeweils nur Einzelercheinungen und

führen nicht zu einer Beschreibung des Textkontinuums. Im Modell der Argumentationsstrukturen, das von Toulmin entwickelt wurde, sieht B. eine Möglichkeit, die Frage-Antwort-Komplexe des Interviews adäquat zu analysieren und die Prozesshaftigkeit des Kommunikationsablaufs im Interview zu erfassen.

Wenn Berens' mit mustergültiger Sorgfalt durchgeführte Arbeit keine weltbewegenden Resultate bringt – bringen kann, so liegt ihr Verdienst darin, dass sie alltägliche Sprachvorgänge wissenschaftlich präzise beschreibt und somit Intuitionen zu gesichertem Wissen werden lässt.

Universität de Genève
Département de langue et littérature allemandes
CH 1205 Genève

Thérèse Flückiger-Studer

Engelen, Bernhard:

Untersuchungen zu Satzbauplan und Wortfeld in der geschriebenen deutschen Sprache der Gegenwart, München, Max Hueber Verlag, 1975, Teilband 1, 243 S.; Teilband 2: Verblisten, 314 S. (Heutiges Deutsch I, 3.1 und 3.2).

Seit ein paar Jahren beschäftigt sich die linguistische Forschung im Bereich der deutschen Gegenwartssprache intensiv mit den Fragen der Grundstrukturen der Sätze (Satzmodelle, Satzbaupläne) und der Valenz. Dabei hat sich in den neueren Untersuchungen die Auffassung durchgesetzt, dass für eine Modellierung der Grundformen der Sätze das Verb (bzw. die Verbgruppe) den geeignetsten Ausgangspunkt darstellt. Diese zentrale Erkenntnis liegt auch ENGELENS grossangelegter Untersuchung zugrunde. Im ersten Teilband wird eine theoretische Fundierung der einschlägigen Probleme geleistet (Fragen der Begriffsfassung, Abgrenzungskriterien, Akzeptabilitätsprobleme usw.), während der zweite Teilband die Darstellung der konkreten Ergebnisse, nämlich der nach ihren syntaktischen und semantischen Umgebungen geordneten Verben enthält.

Aus der Einleitung (I 19–57) scheinen mir vor allem die Ausführungen zur Geschichte der Valenztheorie (K. BÜHLER, L. TESNIERE, A. W. DE GROOT, G. HELBIG, U. ENGEL) von Interesse. TESNIERES Leistung im Zusammenhang mit dem Valenzbegriff, welche in der Tesnière-Nachfolge oft einseitig hochgespielt wurde, wird von ENGELEN wieder ins rechte Licht gerückt. Im nachhinein erscheint es bedauerlich, dass das bedeutsame, bereits 1949 in niederländischer Sprache erschienene Werk 'Structurele Syntaxis' von DE GROOT nicht auf die Forschung eingewirkt hat, wohl vor allem wegen seiner Sprache. ENGELENS Aussage, HELBIG habe 'eigentlich nicht viel zur Präzisierung des

Valenzbegriffs beigetragen' (I 44) wird m.E. auch der theoretischen Leistung dieses – in erster Linie auf die Praxis im Fache Deutsch als Fremdsprache hin konzipierten – Werkes nicht ganz gerecht; das von ENGELN zu Recht kritisierte Verfahren HELBIGs, in jedem Satz nur das Finitum (und nicht ggf. das ganze Verbalgefüge) als strukturelles Zentrum des Satzes zu betrachten, ist von HELBIG/SCHENKEL seit der zweiten Auflage (²1973) aufgegeben worden (Vgl. G. HELBIG/ W. SCHENKEL: Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben, Leipzig ³1975, S. 57).

Nach der Diskussion einiger grundlegender dichotomischer Unterscheidungen anderer Autoren (nichtweglassbar vs. weglassbar, obligatorisch vs. fakultativ u.a.) führt ENGELN ein eigenes Begriffspaar ein: verbspezifisch vs. nichtverbspezifisch. Im Abschnitt über die 'nichtverbspezifischen Strukturen' (I 68–88) kommen diejenigen Grössen zur Sprache, welche 'im Prinzip bei jedem Verb möglich' sind und infolgedessen für die weitere Subklassifizierung der Verben nichts hergeben. Das Hauptanliegen des ersten Teilbandes ist die Abgrenzung der verbspezifischen Satzbestandteile, wobei ENGELN zwischen 'konstitutiven Satzgliedern' (Subjekt, Akkusativobjekt, Genitivobjekt, Dativobjekt, Präpositionalobjekt, statisches Adverbiale, Direktionale, Gleichgrösse, Artergänzung, I 89–160), 'verbspezifischen Präpositionalangaben' (I 161–176) und 'Verbaladjunkten' (I 177–183) unterscheidet. Die Weglassbarkeit eines Elements wird bei ENGELN nicht so hoch bewertet wie etwa bei HELBIG/SCHENKEL, wo dieses Kriterium als Unterscheidungsmerkmal zwischen obligatorischen Aktanten einerseits und fakultativen Aktanten und freien Angaben andererseits herangezogen wird. Da nach Ansicht ENGELNs 'unter bestimmten Bedingungen bei fast allen Verben fast alles von ihrer Umgebung weglassbar' ist (I 89), muss er sich nach anderen Kriterien umsehen (Erfragbarkeit, Anaphorisierbarkeit, Referenzidentität). Entsprechend unterschiedlich sind denn auch die jeweiligen Ergebnisse: Die von HELBIG/SCHENKEL eruierten Valenzstrukturen kann man als Minimalvalenz (sog. syntaktisches Minimum plus eine Auswahl verbspezifischer Ergänzungen) bezeichnen, während bei ENGELN, zumindest im Sinne einer idealen Zielvorstellung, eine Maximalvalenz angestrebt wird, d.h. die Erfassung möglichst aller verbspezifischen Umgebungen. Die beiden unterschiedlichen Ansätze bieten uns ein anschauliches Beispiel dafür, dass sogenannte 'Resultate' (hier konkret die gefundenen Satzmodelle) nichts anderes sind als eine direkte Konsequenz der zugrundegelegten Kriterien; die Auswahl der Kriterien beruht aber immer auf einer – bis zu einem gewissen Grad willkürlichen – Setzung; sie wird sich in erster Linie an den Bedürfnissen des potentiellen Benutzerkreises zu orientieren haben.

Der zweite Teilband enthält die Verblisten, welche jeweils mit einem einzigen bis zu mehreren Dutzend Verballexemen besetzt sind. In der Kopfleiste zu jeder Verbliste finden sich Angaben zu folgenden Punkten: Satzbauplan, d.h. Zahl und Art der verbspezifischen Elemente; semantische Selektionsbeschränkungen (v.a. für das Subjekt); Ersetzbarkeit der nominalen Glieder durch Nebensätze (Infinitivsatz, *dass*-Satz, *ob*- und *w*-Satz, direkte und indirekte Rede); Kombinierbarkeit der Verben mit Gruppen von sog. Verbaladjunkten (z.B. *gern*, *ausgezeichnet*, *sehr*); Möglichkeiten und Form allfälliger Korrelate; Möglichkeit zur Bildung eines Zustandspassivs; Auxiliarverb bei analytischen Tempora; Tempus- und Referenzrestriktionen; Verweis auf sog. Homographie.

Ein Eingehen auf konkrete Einzelprobleme verbietet sich hier aus Platzgründen. Wie entsprechende Stichproben zeigen, wäre ein Vergleich der Arbeit von ENGELN mit der von HELBIG/SCHENKEL und dem kürzlich erschienenen Valenzlexikon von U. ENGEL/H. SCHUHMACHER (Kleines Valenzlexikon deutscher Verben, Tübingen 1976) in verschiedener Hinsicht aufschlussreich. Vom Umfang her ist das Werk von HELBIG/SCHENKEL (ca. 500 Verben, davon viele mit zwei oder mehr 'Varianten') etwa mit dem 'Kleinen Valenzlexikon' vergleichbar (461 Verben), während ENGELN die Zahl der von ihm erfassten Verben mit mehr als 5500 angibt. Diese hohe Zahl entsteht vor allem dadurch, dass ENGELN in weitem Umfang die Präfigierungsmöglichkeiten der Simplicia (durch untrennbare Präfixe und Verbzusätze) miteinbezieht. So wird z.B. Bd. II, S. 125 zuerst eine Liste von Simplicia (*bellen*, *brüllen*, *fauchen* usw.) gegeben und anschliessend eine Reihe von Verbzusätzen (*an*, *nach*, *entgegen* usw.) genannt, mit denen die ersteren kombiniert werden können. Dieses sinnvolle Verfahren zeigt zum einen auf eindrückliche Weise die produktive Dimension der Sprache (die 'energeia' im Sinne von W. v. HUMBOLDT), zum andern vereinfacht es natürlich die Beschreibung ganz erheblich. Gelegentlich geht ENGELN aber m.E. zu wenig deutlich auf die hier vorhandenen Blockierungen ein, denn während es sich beispielsweise bei Syntagmen wie *jemanden anbellend/anbrüllend/anfauchend* um gängiges Sprachgut handelt, dürfte eine Junktur wie *jemanden annörgeln* für die meisten Sprecher wohl nicht akzeptabel sein. Bei derartigen kritischen Fällen greift ENGELN wiederholt auf das von COSERIU aufgestellte Begriffstripel 'System vs. Norm vs. Rede' zurück, wobei unterstellt wird, dass die Unsicherheit der Sprachkompetenz nur in Norm und Rede bestehe, während im 'System' der Sprache, das man sich offenbar als relativ ideales und lückenloses Konstrukt vorzustellen hätte, solche Schwierigkeiten nicht bestünden. Ob dies ein tauglicher Lösungsversuch ist, bleibe dahingestellt.

Was die Benutzerfreundlichkeit betrifft, so schneidet von den drei Verballexikonen wohl das Kleine Valenzlexikon am besten ab. Die Verballexeme sind darin alphabetisch angeordnet, während bei HELBIG/SCHENKEL in der Reihenfolge der Verben kein System aufscheint; immerhin kann man die Verben über ein alphabetisches Register finden. Bei ENGELN sind die Verben bzw. Verbgruppen nach Satzbauplänen geordnet. Dies hat zur Folge, dass gleichlautende verbale Stichwörter nicht wie in den beiden andern Lexiken unmittelbar hintereinander stehen, sondern sich über das ganze Buch verteilen (z.B. *bestehen auf* + Dativ: II 150; *bestehen aus* + Dativ: II 266). Bei dieser Sachlage muss es als sehr bedauerlich bezeichnet werden, dass das Buch nicht durch ein alphabetisches Verbrregister erschlossen wird. Auch der jeder Verbliste vorangestellte Kopf, dessen Abkürzungsschlüssel (Ziffern, Buchstaben) auf die Bedürfnisse der EDV ausgerichtet ist, wäre zur Verbesserung der Lesbarkeit mit Vorteil mit mnemotechnisch geeigneteren Symbolen gestaltet worden.

Das eigentlich Interessante und in diesem Ausmass Neue an ENGELNs Arbeit ist der Nachweis, dass zwischen dem Inhalt der Verben und ihrer syntaktischen Umgebung zwar keine Eins-zu-eins-Relation, aber doch regelhafte wechselseitige Beziehungen bestehen. Das manifestiert sich darin, dass in weitem Umfang bedeutungsverwandte Verben (die Art ihrer Verwandtschaft ist oft durch Archilexeme angebbbar) auch ein analoges Konstruktionsmuster aufweisen und vice versa (z.B. *jemanden zu etwas anfeuern/aufmuntern/drängen/verführen/auffordern* usw. oder *sich auf etwas konzentrieren/spezialisieren/einstellen* usw.).

Alle Valenzwörterbücher nehmen das Verb in seiner Verwendung im Aktivsatz zum Ausgangspunkt. Wie das Kleine Valenzlexikon liefert auch ENGELNs Buch Angaben über die Passivfähigkeit von Verben. Ein nur bei ENGELN berücksichtigter Bereich sind die sog. Verbaladjunkte. Wenn auch zu diesem Fragenkomplex noch weitere Abklärungen notwendig sind, so ist doch wohl nicht zu leugnen, dass bestimmte Kompatibilitätsbeziehungen zwischen Verb und Verbaladjunkt bestehen; man vergleiche etwa den Satz *Es hat ihm sehr/ausgezeichnet gefallen* mit *Er hat *sehr/ausgezeichnet geschlafen*. Ein Spezifikum von ENGELNs Arbeit sind die Angaben zu Referenzrestriktionen, welche zwischen bestimmten Elementen im Nebensatz und bestimmten Elementen im übergeordneten Satz bestehen.

Noch einige kritische Bemerkungen: Nicht ganz befriedigend scheint mir die häufige Verwendung des Symbols '(!)' zu sein, welches in globaler Weise angibt, dass bei einem Teil der Verben der betreffenden Liste eine bestimmte Grösse obligatorisch ist, bei einem andern Teil jedoch nicht. Bei vielen Verben wäre eine Präzisierung möglich und wünschenswert,

etwa im folgenden Satzpaar, wo die Präpositionalgruppe nur im ersten Fall weglassbar ist: *Er hat uns (zur Arbeit) angefeuert* vs. *Er hat uns zur Arbeit angehalten* (vgl. II 180). Ein weiteres Desiderat wäre, dass bei Präpositionen, die mehr als einen Kasus regieren können, der betreffende Kasus genannt wird (wie dies übrigens bei HELBIG/SCHENKEL und ENGEL/SCHUHMACHER geschieht). Die beiden scheinbar so parallel gebrauchten Verben *jemanden an etwas gewöhnen* bzw. *jemanden an etwas hindern* (II 182) unterscheiden sich immerhin darin, dass *an* mit Akk. bzw. Dativ konstruiert wird. Offensichtliche Fehleinordnungen sind selten; bei *unterziehen* werden als konstitutive Kasusglieder Akk. und Gen. genannt: *jemanden/sich einer Prüfung unterziehen* (II 76); bei Ersatz des femininen Substantivs durch ein Maskulinum (z.B. *einem Test*) wird aber deutlich, dass hier ein Dativ vorliegt. Bei gewissen kleineren Unstimmigkeiten handelt es sich möglicherweise um bloße Druckfehler, z.B. *zu* (statt *zur*) *Abstimmung gelangen/bringen* (I 54).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die beiden Bände von ENGELN ein sehr nützliches Arbeitsinstrument darstellen. Besondere Sorgfalt ist darin auf die Fragen der Begriffs- und Kategorienbildung verwendet worden; auftauchende Probleme werden ausführlich diskutiert und nicht mit vorschnellen dogmatischen Festlegungen belastet, am Schluss wird meist ein wohlüberlegter Zweckmässigkeitsentscheid gefällt, wobei auch Gegenargumente gegen die gewählte Lösung nicht verschwiegen und alternative Behandlungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Ein Musterbeispiel dafür ist etwa die Untergliederung der Nominalgruppen im Dativ (Dativus ethicus, commodi, incommodi, Pertinenzdativ, Dativobjekt, I 116–123); hier wie andernorts zieht ENGELN zur Abgrenzung nicht bloss ein einziges Kriterium heran – dies führt bei der Komplexität sprachlicher Phänomene oft zu untauglichen Ergebnissen – sondern einen ganzen Kriteriensatz. Auch an jenen Stellen, wo man nicht ohne weiteres bereit ist, der Begriffsfassung ENGELNs zu folgen (z.B. bei der auf inhaltlichen Kriterien beruhenden Abgrenzung der sog. Gleichgrösse, wo doch sehr Verschiedenartiges unter einen Hut gebracht wird, I 148ff.), weiss man wenigstens jederzeit ganz klar, woran man ist. Ein weiterer Vorzug der Arbeit liegt in der weitgehenden Berücksichtigung von umgangssprachlichem Wortgut (*abknöpfen, aufbrummen, beschummeln, klönen, quasseln, stänkern* usw.) und von Fach- und Sondersprachen (etwa der Fachsprache der Juristen, welcher die häufige Verwendung des sonst beinahe abgestorbenen verbabhängigen Genitivs ein archaisches Gepräge verleiht, vgl. II 73).

Es versteht sich von selbst, dass die Ergebnisse ENGELNs nicht unvermittelt in die Praxis (etwa in die Lehrbücher im Fache Deutsch als Fremdsprache) eingehen können. Auf jeden Fall zeigen aber die bis jetzt

vorliegenden Valenzwörterbücher mit aller Deutlichkeit, dass ein schöner Teil des grossen impliziten Wissens über die Struktur korrekter Sätze und Äusserungen, über welches ein muttersprachlicher Sprecher verfügt, expliziert und in einer lehr- und lernbaren Form präsentiert werden kann; dadurch lassen sich die weithin üblichen Appelle vieler Fremdsprachenlehrer an die Intuition und das Sprachgefühl der Lernenden zumindest reduzieren. Die semantischen Selektionsbeschränkungen dürften aufs Ganze gesehen für den Fremdsprachenunterricht nicht so wichtig sein, ist doch die Wahrscheinlichkeit, dass ein Lernender einen Satz wie **Der Bleistift begann zu wiehern* bildet, aus aussersprachlichen Gründen ziemlich klein. Die korrekte Handhabung der syntaktischen Umgebungen hingegen ist für ein wirkliches Beherrschen des Deutschen zentral, z.B. Wahl und Kasusforderung der Präposition bei Verben wie *sich erkundigen nach* + D, *sich verlassen auf* + A, *sich ärgern über* + A, *sich kümmern um* + A, *sich einsetzen für* + A, *sich begnügen mit* + D. Die Valenztheorie hat sich in letzter Zeit nahezu zu einer eigenen Disziplin entwickelt; zur Valenz der Adjektive und der Substantive (v.a. Verbalabstrakta, z.B. *Verzicht auf* + A, *Nachfrage nach* + D, *Versuch + zu* + Infinitiv) vergleiche man die entsprechenden Handbücher von K.-E. SOMMERFELDT/H. SCHREIBER. Zusammen mit empirischen Frequenzuntersuchungen an Korpora verschiedener Sprachschichten und Textsorten schaffen die Ergebnisse von ENGELN und anderen Autoren die Voraussetzungen dazu, dass der Deutschunterricht, sowohl als muttersprachliches wie als fremdsprachliches Fach, auf eine solidere Basis gestellt werden kann.

Universität Freiburg
Seminar für Germanische Philologie
CH 1700 Freiburg

Anton Näf

Jeanneret, René:

Recherches sur l'hymne et la prière chez Virgile. Essai d'application de la méthode d'analyse tagmémique à des textes littéraires de l'Antiquité, Bruxelles, AIMAV, 1973, 247 p.

A partir d'un recueil d'exemples tirés de Virgile (les prières de *l'Enéide*), de Lucrèce et d'Horace (les hymnes du *De natura rerum* et des *Odes*), l'auteur se propose d'établir, "en postulant l'existence probable de critères précis de détermination" (p. 7), "la définition de l'hymne et de la prière" (p. 8). Définition structurale, notons-le d'emblée, c'est-à-dire indépendante des travaux que la philologie classique a consacrés à la question. Au cours d'une "démarche en forme de spirale" (p. 231), dont

l'auteur a l'honnêteté et la modestie de nous présenter toutes les difficultés, l'ambition initiale s'est à la fois réduite et précisée: au bout du compte, il s'est agi de "donner de la prière un modèle abstrait, dont le développement [...] pouvait expliquer toutes les variantes de prières et d'hymnes rencontrées dans [le] corpus" (p. 234).

Les prières sont, pour la plupart, des textes relativement développés et non des phrases; en conséquence, l'instrument d'analyse structurale doit pouvoir traiter des unités linguistiques plus grandes que la phrase, en principe indépendamment de leur structure syntaxique (cf. p.ex. p. 232, rem. 4). L'auteur a trouvé cet instrument, encore qu'il ait dû l'adapter à ses besoins (cf. p. 231), dans la tagmémique du linguiste américain Kenneth L. Pike, dont il ne retient que les principes essentiels (chap. 2, pp. 9s.¹), notamment la distinction de différents niveaux d'analyse et, à chaque niveau, la distinction entre le point de vue des réalisations d'une unité donnée (point de vue "étique") et celui des entités abstraites qui leur correspondent dans le système étudié, ici l'invocation aux dieux (point de vue "émique").

Cette double distinction commande l'ordonnance de l'ouvrage; après une utile initiation à la démarche suivie (chap. 3, pp. 11–20) et une fois établie la liste des textes retenus (53 prières² et 16 cas limite, tirés de l'*Enéide*), l'auteur envisage son matériel successivement au niveau textuel, chaque prière formant le cadre de référence de l'analyse de niveau 1 (chap. 5, pp. 46–61, et chap. 6, pp. 63–96), puis au niveau des constituants de la prière (niveau 2: chap. 7, pp. 97–150). Les derniers chapitres proposent, plus brièvement, des éléments servant à la comparaison structurale de l'hymne et de la prière: analyse d'un *corpus* restreint d'hymnes littéraires latins (chap. 8, pp. 151–199), comparaison proprement dite (chap. 9, pp. 201–214), données grecques (tirées des principales prières de l'*Illiade* et de l'*Odyssee*) confrontées aux résultats virgiliens (chap. 10, pp. 215–229).

- 1 On regrettera que l'auteur ne cite guère Pike que de seconde main. Cela lui fait parfois commettre des bévues; ainsi, p. 235 (citation d'E. Roulet, *Syntaxe de la proposition nucléaire en français parlé*, Bruxelles 1969, p. 166): il est vrai que l'analyse tagmémique permet de constituer un premier inventaire des structures d'un *corpus*, mais dans le cas de la prière il s'agit de structures plutôt textuelles que "grammaticales".
- 2 On comparera à ce chiffre les 37 prières retenues par H. Lehr, *Religion und Kult in Vergils Aeneis* (Jena 1934, p. 18), les 29 admises par G. Highet, *The Speeches in Vergil's Aeneid* (Princeton, N.J., 1972, pp. 314s.), cités par S. Koster, *Kratylos* 19, 1974, 97, et les 40 prières énumérées par G. Appel, *De Romanorum precationibus* (Giessen 1909, p. 52).

La démarche est donc parfaitement claire sur le plan méthodologique; je me permettrai néanmoins, sur le plan théorique, une réserve: je ne pense pas que le terme talisman de "structure profonde" (qui est cité une demi-douzaine de fois: pp. 10, 18, 22, etc.) apporte quoi que ce soit à l'intelligence du texte; à la page 72, il semble que la structure profonde de la prière, par opposition à sa "réalisation de surface" soit considérée comme le lieu où il serait possible de "détecter les intentions exactes des orants derrière leurs paroles"; ailleurs (pp. 90 et 93 p.ex.), la structure profonde n'est autre que la formule structurale abstraite; etc. Dans le même ordre d'idées, on s'étonnera de la mention fugitive de la grammaire générative transformationnelle (à la p. 202): l'auteur heureusement a mesuré là aussi — mais juste à temps — le risque de charger son instrument analytique "d'éléments étrangers à son système" (p. 8). Enfin, s'il fallait se justifier de recourir à une terminologie *ad hoc* (cf. p. 122), pourquoi ne pas l'avoir fait dès le début? Du côté de la philologie, malgré son caractère accessoire dans ce travail (cf. p. 8), on aurait souhaité voir reconnu davantage le rôle des traditions littéraires, par exemple dans les prières adressées aux Muses (cf. O. Falter, *Der Dichter und sein Gott bei den Griechen und Römern*, Diss. Würzburg 1934, pp. 42ss.): ce n'est sans doute pas d'abord pour "éviter un impair" (p. 76) que le poète ne désigne pas nommément son inspiratrice³!

Mais revenons-en à l'analyse tagmémique des textes. Les éléments constitutifs principaux de la prière, au niveau 1, sont, dans un ordre arbitraire (mais conditionné par la logique propre des textes étudiés: cf. pp. 95 et 232), les suivants:

- I, servant à l'identification du destinataire de la prière;
- O, par quoi s'expriment les motifs objectifs justifiant la prière;
- S, dans lequel l'orant expose les motifs subjectifs de sa prière;
- D, qui est la demande adressée par l'orant;
- R, où figure la promesse de récompense.

Chacun de ces éléments sera ensuite analysé en différents constituants de niveau 2 (p.ex. I en Dénomination spécifique, Dénomination générale, Compléments de la dénomination et Substitut: pp. 101ss.).

3 Il faut saluer la qualité de la typographie de l'ouvrage; je n'ai guère relevé qu'une erreur fâcheuse (p. 83, l. 9: lire O, S, R et T) et des vétilles (p. 212, l. 26: lire permettrait; p. 213, l. 9: lire tagmème Enon; p. 225, l. 24: lire κρηήνατ; p. 225, l. 26: lire ὑπὲρ; p. 225, l. 27: lire εἶπω). Enfin, il doit y avoir une erreur de l'auteur à la rangée no 1 du tableau pp. 98s. (*Musa* est probablement une dénomination non pas spécifique, mais générale: cf. *ibid.*, no 5 et 14); p. 115, l. 21: je ne comprends pas *oppose* (faut-il comprendre *présente?*); p. 119, dern. l.: plutôt que de *chapitres*, il s'agit de *paragraphes*.

L'étude des textes montre que ces éléments, sauf R qui est tout à fait marginal, appartiennent soit à la sphère du dieu invoqué (I et O) soit à la sphère de l'orant (S et D); ils constituent donc bien le noyau de la prière, quoique seuls I et D soient toujours nécessairement présents, ce que résume la formule structurale abstraite (p. 90):

$$[+ I \pm O \pm S + D] \pm R.$$

Dans le cas de l'hymne, la formule devient (p. 170):

$$[+ I + O \pm S \pm D] \pm R;$$

où l'on constate que la demande D n'est plus un élément nucléaire nécessaire, mais que ce sont les motifs objectifs O, comprenant essentiellement l'éloge de la divinité, dont la présence est ici indispensable.

Ainsi, une partie des objectifs de l'auteur a été atteinte dans le cadre méthodologique choisi: l'hymne se distingue de la prière, et de l'une comme de l'autre on a trouvé un modèle abstrait satisfaisant. Il resterait cependant à savoir si les constituants identifiés sont assimilables à ces "critères précis de détermination" que l'auteur avait poursuivis au début de ses recherches. Si l'on prétend identifier à coup sûr une prière sur la base de la présence nécessaire d'éléments I et D, la réponse à cette question sera certainement négative, puisque n'importe quelle demande bien évidemment les comporte. Mais ce n'est pas là ce que l'auteur a voulu faire; partant en réalité d'une connaissance préalable de ce qu'est une prière, il s'est livré à un démontage structural soigneux, dont le résultat est une grille analytique assez fine applicable en principe à toutes les autres prières latines et grecques⁴. La tagmémique n'a rien de mécanique: elle ne peut fournir les critères sociologiques ou théologiques qui permettraient de reconnaître une prière comme telle (cf. p. 32), elle exige "un effort de réflexion et d'interprétation" (p. 235) qui, s'il n'a guère de points communs avec l'herméneutique de la philologie traditionnelle, n'en est pas moins riche de résultats intéressants et directement utilisables, comme l'ouvrage de R. Jeanneret en donne la preuve.

Ch. des Semailles 39
CH 1212 Grand-Lancy

René Amacker

4 La restriction de la p. 231 me paraît trop sévère; ce que l'on peut dire, c'est que la grille analytique, quoique utilisable telle quelle, devrait être perfectionnée le cas échéant "selon les impératifs du corpus" (p. 64), c'est-à-dire selon une différenciation progressive parfaitement compatible avec l'instrument proposé.

