

Bibliographie

Autor(en): **Roulet, E. / Flückiger, P.F. / Cardinet, J.**

Objektyp: **BookReview**

Zeitschrift: **Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée**

Band (Jahr): - **(1969)**

Heft 9

PDF erstellt am: **16.08.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Bibliographie

Gleason, H.A.:

Introduction à la linguistique, trad. de F. Dubois-Charlier, Paris, Larousse, 1969, 380 p.

Les éditeurs anglo-saxons ont publié ces quinze dernières années de nombreuses introductions à la linguistique fort bien conçues, qui diffèrent principalement par le domaine abordé: linguistique générale chez Hockett¹, Hall² et Robins³, linguistique descriptive chez Gleason⁴ et Hill⁵, linguistique théorique chez Lyons⁶, histoire de la linguistique chez Dinneen⁷. En français, nous ne disposons que d'introductions plus sommaires, comme les ouvrages de Perrot⁸, de Martinet⁹ et de Mounin¹⁰, qui ne tiennent généralement pas compte des travaux américains, pourtant si importants. La traduction de l'introduction de G. vient donc combler un vide au moment opportun: la linguistique est à la mode et beaucoup de gens se piquent d'en parler qui en ignorent les notions les plus élémentaires.

Notons cependant deux lacunes regrettables dans la présentation de la traduction publiée par Larousse. L'éditeur ne donne nulle part les références de l'édition originale anglaise, d'autant plus importantes que G. a publié deux versions de son ouvrage (cf. note 4). D'autre part, l'éditeur, sans doute pour intéresser un public plus large, a supprimé dans le titre français l'adjectif *descriptive*. Or, dans la préface de l'édition revue de 1961, qui ne figure pas non plus dans la traduction française, G. précise bien qu'il a conçu son ouvrage comme une introduction à la linguistique descriptive synchronique et qu'il ne donnera qu'un bref aperçu de la linguistique historique, de la dialectologie et

1 *A course in modern linguistics*, New York, Macmillan, 1958, 621 p.

2 *Introductory linguistics*, Philadelphie, Chilton, 1964, 508 p.

3 *General linguistics, an introductory survey*, Londres, Longmans, 1964; nouv. éd. rev., 1967, 391 p.

4 *An introduction to descriptive linguistics*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1955; nouv. éd. rev. 1961, 503 p.

5 *Introduction to linguistic structures, from sound to sentence in English*, New York, Harcourt, Brace and World, 1958, 496 p.

6 *Introduction to theoretical linguistics*, Cambridge, University Press, 1968, 519 p.

7 *An introduction to general linguistics*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967, 452 p.

8 *La linguistique*, Paris, PUF, 1953, (Que sais-je, No 570), 136 p.

9 *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 1960; nouv. éd., 1967, 224 p.

10 *Clefs pour la linguistique*, Paris, Seghers, 1968, 191 p.

de la théorie de la communication (III–IV). De plus, il n'aborde pas les problèmes de théorie linguistique générale débattus par Saussure, par Hjelmslev et, plus récemment, par Chomsky. Il eût donc été plus correct de ne pas tronquer le titre de l'édition originale.

Ceci précisé, l'ouvrage de G. constitue une excellente initiation aux méthodes utilisées pour décrire les structures phonologiques et grammaticales d'une langue. A l'aide de nombreux exemples empruntés généralement à l'anglais, mais aussi à d'autres langues très diverses, l'auteur montre comment on parvient à identifier les phonèmes et les morphèmes, et explique clairement les termes techniques utilisés par les spécialistes: paire minimale (17), allomorphe (52), distribution complémentaire (66), constituant immédiat (109), pour n'en citer que quelques-uns. Il tient compte des recherches juste antérieures à 1961, puisqu'il consacre un chapitre à la première version de la grammaire générative transformationnelle de Chomsky (chap. 12, 139–157). En revanche, il ne mentionne pas les recherches plus récentes, et aussi importantes, en sémantique et en phonologie générative; c'est l'inconvénient de traduire un ouvrage publié il y a huit ans. G. aborde aussi des problèmes de linguistique appliquée qui intéressent directement les enseignants: c'est ainsi que le chap. 21 est consacré à l'examen des problèmes phonologiques dans l'apprentissage des langues (271–281).

Les derniers chapitres présentent brièvement des domaines annexes à la linguistique descriptive: théorie de la communication, variation linguistique, systèmes d'écriture et classification des langues du monde. L'ouvrage est complété par une bibliographie sommaire, remise à jour et préparée à l'intention des lecteurs de langue française, et un index qui donne pour chaque terme, outre sa référence, le mot anglais correspondant.

Relevons enfin que F. Dubois-Charlier a su donner de cette introduction une traduction claire, facile à lire, qui propose une terminologie cohérente de la linguistique descriptive.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

E. Roulet

Arcaini, Enrico:

Principi di linguistica applicata. Proposte per una glottodidattica scientifica: struttura – funzione – trasformazione, Bologna, Il Mulino, 1967, 8–454 p.

Nella presentazione di questa prima sintesi italiana sul piano della linguistica applicata, Luigi Heilmann rileva l'esigenza di rinnovare i metodi

d'insegnamento delle lingue straniere consacrati da secoli di esperienza ma inadeguati, oggi, alla visione della linguistica di filiazione saussuriana e bloomfieldiana. Il presentatore vede poi il maggiore merito del volume nella sintesi alla quale è arrivato l'autore nel campo metodologico. Questa, inquadrandosi nella cornice dello strutturalismo, senza però precludere aperture e prospettive originali, sa far convergere ed ripartire per vie nuove le maggiori fra le diverse correnti linguistiche recenti.

Nella prima parte, l'autore partendo da F. de Saussure e A. Martinet getta i fondamenti dell'analisi strutturale, rende evidenti i rapporti fra linguistica e glottodidattica, termine che ricorda gli intenti, qui adottati di R. Titone, insiste nel far valere la diversità dei piani della lingua scritta e di quella orale ed espone, illustrandoli con esempi appropriati, per lo più italiani, i termini di 'prima' e 'seconda articolazione', di 'struttura', di 'funzione' e di 'relazione'.

La seconda parte del volume è dedicata a problemi sui diversi livelli linguistici. L'autore, dopo aver chiarito nel senso di una mutua dipendenza i rapporti fra fonetica e fonologia, fa passare in rivista le principali tendenze della linguistica moderna (Riproduce in nota, dalla traduzione italiana, la lista completa dei 'tratti distintivi' di R. Jakobson). Uno dei capitoli, importante per l'esame critico delle diverse teorie proposte, tratta la semantica e il lessico, un altro 'le nuove vie della stilistica'.

L'ultima parte del volume basandosi sulle analisi precedenti delle teorie grammaticali si occupa di implicazioni metodologiche. Si apre con un esame comparativo molto utile per il romanista della struttura del francese e dell'italiano. Segue la discussione di una serie di problemi metodologici intorno al lessico: Sono trattati quelli del contesto, del campo semantico, della relazione fra significato e senso, dell'interferenza, dell'analisi semica e della frequenza lessicale. Un ultimo capitolo è dedicato al problema del tradurre. Uno dei pregi del volume sta nel riuscito tentativo dell'autore di integrare nella sua sintesi i risultati delle più importanti ricerche recenti. I capitoli 'semantica e lessico' e 'lessico e metodologia' per esempio conducono da F. de Saussure e A. Martinet a S. Ullmann, Ogden e Richards, Whorf, Trier e, con B. Pottier, A.J. Greimas, T. Todorov, J. Dubois e T. De Mauro alla semantica strutturale.

Un altro non minore vantaggio di questi 'principi' risiede nella forza assimilatrice dell'autore che è riuscito a accompagnare le teorie riferite con una convincente esemplificazione italiana (si vedano, per esempio, per i 'faux-amis': *cornicione* – *cornichon*; *morbido* – *morbide*; *portavoce* – *porte-voix*).

Sul piano dell'insegnamento, l'autore vede chiaramente le esigenze del momento, quella, per esempio, di creare mezzi appositi per il passaggio graduato dal livello elementare della pratica attiva delle strutture fondamentali della lingua parlata al livello della lingua letteraria (III, 6). Discutibile il suo

della lingua parlata al livello della lingua letteraria (III, 6). Discutibile il suo consiglio (a pag. 121), di ridurre per bisogni pratici dell'insegnamento elementare un sistema di fonemi vocalici per restituirlo poi progressivamente. Questo modo di procedere supporrebbe di creare su questa base materiali appositi e domanderebbe all'insegnante di rinunciare all'uso di materiali disponibili basati sul sistema fonemico completo. Ci pare difficilmente realizzabile. Dall'altra parte, la correzione acustica e articolatoria necessaria al passaggio dal sistema ridotto al sistema completo presenterebbe problemi pedagogici non meno ardui che l'apprendimento del sistema completo in partenza dalla lingua materna dell'allievo. Fino a esperienza contraria vorremmo dunque mettere in dubbio il vantaggioso rendimento del metodo consigliato.

Nel capitolo dedicato al problema del tradurre, l'autore discute i fondamenti linguistici della traduzione. Si capisce che su questo piano generale non abbia trattato la questione tuttora controversa dell'uso della lingua materna nell'insegnamento elementare di una lingua straniera. Nella realtà dell'insegnamento possiamo però constatare l'influsso che l'uso più o meno largo della lingua materna esercita sulla parte attribuita alla traduzione ai livelli superiori e agli esami. Ricordiamo ancora che certi linguisti e pedagoghi, autori di metodi audiolinguali o audiovisivi, sono, in questo punto, diametralmente opposti gli uni agli altri (Si compari, per es. R.A. Hall jr. e C. Bartoli, *Basic Conversational Italian*, New York 1963/1966 con Cernecca e Jernej, *Méthode audio-visuelle d'italien* par P. Guberina et P. Rivenc, Paris 1967). Nel quadro dell'intento glottodidattico dell'opera dell'Arcaini, il lettore aspetterebbe di essere informato sulle ricerche (p. es. quelle di Van Parreren) e sui risultati di esperienze ulteriori sul problema.

Un desideratum come sopra non può, naturalmente, diminuire l'alto valore dell'opera dell'A. Non vorremmo infine omettere di menzionare che una ricca bibliografia, per parte commentata e un indice analitico facilitano l'uso del volume e che la sua presentazione e correttezza tipografica sono degne della più alta lode. (Possa servire nel caso di una ristampa la correzione dei pochi errori rilevati: Si legga: p. 113 Standpunkt. . . kürzere; p. 134 Lehrjahr; p. 388 Er ist im Schulzimmer; p. 389 Gib. . . Sonst).

Universität Bern
Institut für Sprachwissenschaft
Abteilung für angewandte Linguistik
CH 3000 Bern

P. F. Flückiger

Valette, Rebecca M.:

Modern language testing, New York, Harcourt, Brace and World, 1967, 200 p.

C'est en fonction des examens que professeurs et élèves orientent leurs méthodes de travail et c'est pourquoi il est urgent de créer des tests de langues qui correspondent aux objectifs nouveaux de cet enseignement. Le manuel de V. donne les informations de base pour y parvenir sous une forme judicieusement équilibrée, claire et de présentation agréable.

La première partie présente les principes sur lesquels repose la construction des tests. L'auteur y expose les procédés généralement utilisés et les concepts de base du domaine. La seconde partie contient des suggestions pratiques pour la construction de tests utilisables en classe. Un échantillon des types de tests possibles est présenté au lecteur qui peut s'en inspirer pour construire des épreuves stimulantes pour les élèves en même temps que pertinentes par rapport aux objectifs qu'il poursuit.

L'auteur commence par rappeler le rôle du test dans la classe: concrétiser les objectifs du cours, stimuler la motivation des élèves (ce qui implique de ne pas utiliser le test comme un épouvantail, ni comme un piège, mais comme un retour d'information à l'élève sur ses propres progrès), guider la démarche du maître.

La préparation du test peut être relativement facile une fois que l'enseignant s'est constitué un fichier de questions. L'auteur offre des suggestions pratiques intéressantes pour l'organisation de ce fichier, la codification des questions, leur choix, la préparation des feuilles de réponse et la correction des tests. Il insiste aussi sur le renforcement immédiat des réponses correctes, et donne d'utiles conseils pour l'exploitation pédagogique du test, de façon que la situation d'examen contribue elle aussi à l'apprentissage des élèves.

Le chapitre 4 est plus technique, traitant des tests en tant qu'instruments de mesure. L'auteur est moins à l'aise quand il présente des concepts statistiques que lorsqu'il évoque les problèmes journaliers de la vie scolaire. On peut regretter des erreurs manifestes, p. 28, 31 et 34. (Contrairement à son affirmation, par exemple, la dispersion des notes des élèves est plus grande si les questions sont toutes de difficulté moyenne que si leurs niveaux de difficulté varient largement). Les indices statistiques sont assemblés un peu en désordre et il aurait été possible de clarifier ce chapitre en l'allégeant davantage. Ces 18 pages n'en restent pas moins très utiles, car elles font connaître des procédures simplifiées rarement décrites dans les livres de statistiques.

La seconde partie sera celle qui attirera le plus les enseignants. Quatre chapitres concernent les capacités d'écouter, de parler, de lire et d'écrire. Chacun est précédé de considérations linguistiques générales et contient de très nombreux exemples des types de questions possibles, classées selon un plan logique, allant des aspects les plus élémentaires de la langue aux aspects les plus globaux. La critique des faiblesses éventuelles de chacun de ces modes de présentation du problème est généralement laissée au lecteur, ce qui paraît dangereux dans un manuel d'introduction qui veut conduire des non-spécialistes à rédiger leurs propres tests. L'auteur a clairement choisi de présenter une liste aussi riche que possible, et de restreindre les évaluations qui auraient alourdi son texte.

Le dernier chapitre aborde les tests plus complexes de culture et de littérature, qui correspondent à certains objectifs de l'apprentissage d'une langue. Là, l'auteur est moins prolix en types de tests possibles, mais plus critique. La discussion des épreuves non-standardisées et des moyens d'en augmenter la fidélité a une portée qui dépasse même les tests de langue. L'auteur y manifeste un esprit de finesse qui contraste avec les simplifications des chapitres précédents.

On peut citer encore comme point positif la liste des tests de langues disponibles commercialement, qui est donnée en annexe et qui comporte une description détaillée du contenu de chaque test. Louons enfin la présentation typographique recherchée et le soin apporté à la mise en page qui donnent une impression de clarté et de fini à l'ouvrage.

Par rapport au livre de Robert Lado, *Language Testing*¹, ce livre représente un effort de simplification et même de schématisation. Il traite cependant de façon peut-être plus équilibrée les 4 capacités linguistiques. Il est en tout cas beaucoup plus facile à lire et relativement bon marché (\$ 3.95). On peut souhaiter qu'il soit largement utilisé en Suisse par tous ceux qui sont chargés d'enseigner des langues modernes.

Université de Neuchâtel
Institut de psychologie
CH 2000 Neuchâtel

J. Cardinet

1 Voir le compte rendu de ce livre dans ce *Bulletin* 2, 1967, 55–56.

Stern, H.H.:

Foreign languages in primary education, Oxford, Oxford University Press, 1967, 146 p.

Cet ouvrage est le quatorzième de la collection *Language and Language Learning* dirigée par les linguistes Ronald Mackin et Peter Strevens. Il ne s'agit pas d'une publication entièrement nouvelle, puisque ce petit livre est la réédition d'une étude de l'Institute for Education de l'Unesco, datée de 1963. Elle présente les conclusions des conférences organisées par cet institut à Hambourg en 1962. Le sujet traité reste parfaitement actuel, n'ayant fait l'objet que d'expériences encore isolées, alors que le vaste domaine du bilinguisme prend de plus en plus d'importance dans l'évolution de la société moderne.

Les trois parties du volume sont consacrées:

- a) à l'examen des besoins en connaissances linguistiques issus des transformations de notre monde; outre les aspects sociaux, politiques et économiques du problème, la coopération internationale et l'éducation des générations futures supposent l'introduction d'une seconde langue dès les premiers âges de la scolarité; il s'agit pourtant de respecter les données psychologiques et neurologiques d'un apprentissage délicat;
- b) au recensement des expériences réalisées dans diverses parties du monde; en déceler les motifs et les réussites; ne pas en voiler les difficultés et les échecs, afin de préparer des recherches nouvelles et des contrôles plus valables;
- c) à des suggestions propres à encourager et à diriger l'expérimentation dans le domaine du bilinguisme.

Un chapitre d'une trentaine de pages permet à l'auteur de faire le point et de renseigner le lecteur sur les effets de la conférence de Hambourg dans les années 1963 à 1966. Cette période a été marquée par une transformation profonde de l'enseignement des langues à tous les niveaux, grâce à la création de cours audio-visuels et à l'emploi toujours plus fréquent de techniques de complément ou d'appui comme le laboratoire de langues et le magnétophone. Le problème de savoir s'il fallait introduire l'étude d'une langue étrangère avant l'âge de 10 ans, pour profiter de la souplesse linguistique de l'enfant, semblait même remis en question. On constate en tout cas que ces méthodes ont contribué à transformer considérablement la qualité de l'enseignement, même au degré primaire, où les maîtres se sont ouverts aux problèmes linguistiques.

Certes tout le domaine du bilinguisme et de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire reste très controversé. Si certains pays se sont lancés dans de vastes expériences, d'autres ont mis un frein à l'enthousiasme des premiers essais, après constatation des résultats discutables de certaines tentatives. Le progrès le plus marqué semble résider dans la mise au point d'un nombre toujours plus considérable de cours audio-visuels ou semi audio-visuels. L'autre effet positif de ces tendances nouvelles a été de souligner la nécessité de fonder toute tentative de ce genre sur des bases linguistiques solides, et de donner au personnel enseignant une formation adéquate. Ces deux derniers éléments réapparaissent sans cesse au cours des chapitres.

On peut conclure que l'enseignement d'une langue étrangère au niveau primaire est possible et souhaitable, mais qu'il s'agit d'une entreprise de grande envergure qui nécessite la préparation d'un corps enseignant informé, et entraîné à l'utilisation des méthodes linguistiques modernes. Il faut donc que les autorités responsables de l'organisation de cet enseignement prennent conscience de la nécessité de ce choix, de la longueur des efforts et des tâtonnements inévitables, et soient prêtes à assurer la continuité de l'expérience jusqu'à élimination des obstacles.

Douze pages de notes bibliographiques permettront au lecteur d'approfondir le sujet et de trouver des renseignements de première main sur les expériences tentées jusqu'ici.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

François Matthey

Erfahrungsberichte aus der Sprachlaborarbeit: Programmiertes Lernen und programmierter Unterricht, Berlin und Bielefeld, Franz Cornelsen Verlag AG, 1967 (Beiheft 2).

1. Peter Kahl wirft zunächst die Frage auf, ob im Sprachlabor dem vollprogrammierten Fremdsprachenkurs oder dem unterrichtsbegleitenden Übungsprogramm die Priorität einzuräumen sei. Diese Frage kann beim gegenwärtigen Stand der Entwicklung noch nicht eindeutig beantwortet werden. Oft werden "mehr oder minder zusammenhängende Übungsfolgen"

geschaffen, die nur für eine bestimmte Klassensituation Geltung haben. Andererseits weist der programmierte Lehrgang meist ebenfalls Mängel auf, wie z.B. Erklärungen in Begriffen, die nicht als bekannt vorausgesetzt werden können.

Ein wichtiger Faktor bei allen Übungen ist der "Situationszusammenhang". Begriffe und Wendungen werden vom Gesamtinhalt der jeweiligen Situation bestimmt, daher sind Drills ohne inhaltlichen Zusammenhang meist abzulehnen. Die lehrbuchbegleitende Übung kann vorteilhaft an einen Inhalt anknüpfen, der von der Klassenarbeit her bekannt ist. Im Labor findet dabei der einzelne Schüler intensivste Trainingsmöglichkeit.

P.K. findet im weitern, es gebe "noch keine gültigen Urteile darüber, wie weit audiovisuelle Übungen rein auditiven überlegen sind". Zu erforschen wäre ebenfalls noch der Grad der Nützlichkeit der Verwendung von schriftlichem Material im Sprachlabor, und die Art, wie Tests durchgeführt werden können.

2. Von Klaus Walter lesen wir einen Erfahrungsbericht aus der Praxis mit Anfängern im Sprachlabor. Er weist auf den Vorteil der Maschine hin, die "ideale Sprachvorbilder" beliebig oft identisch wiederholen kann. Seine 11 jährigen Schüler zeigten Freude und Verständnis für die Technik und Begeisterung für die Arbeit im Sprachlabor. Indem er das Buch im Labor nicht mehr gebrauchen liess, erzielte K.W. bei den Schülern eine Leistungssteigerung im gehörmässigen Verstehen und im Sprechen. Wichtig war, dass die Laborübung stets im Klassenunterricht vorbereitet wurde und später auch wieder zur Anwendung gelangte. Dabei konnten die Übungsformen der herkömmlichen Lehrbücher selten gebraucht werden, weil sie meist auf "Reflexion" beruhen und zum Erwerb sicherer Sprechgewohnheiten wenig dienen. Die Kontrolle der Schüler konnte erhöht werden durch "Konferenzschaltung", wo gute Schüler den schwächeren halfen.

Sehr interessant ist ein vergleichender Test zwischen einer Klasse mit 2 Jahren konventionellem Unterricht und einer Klasse mit 1 Jahr Laborübung: Die Leistungen der beiden Klassen waren sich praktisch ebenbürtig.

3. Inge Heuser und Hans Messelken untersuchen das System der Leistungsmessung im Sprachlabor von Stacks und schlagen dann eine verfeinerte Methode vor, die einerseits eine Schlussbewertung in Prozenten von 1–100 zulässt und andererseits in ihrer Darstellung sofortige Schlüsse über verschiedene Fähigkeiten der Schüler gestattet, wie z.B. den Grad des Verstehens oder der Sprechfertigkeit.

4. Gustave Mathieu zeigt, wie die Anwendung der "Skinner'schen Prinzipien" im Sprachlabor mittels 3-, 4-, od. 5-Phasenübungen erfolgen kann. Ein Problem bietet die Länge der Sprechpausen, die nie tatsächlich dem

Bedürfnis des Schülers entspricht. G.M. kommt zum Vorschlag, die Übungen pausenlos zu gestalten und den Schüler mit Hilfe der Schnellstoptaste sein Lerntempo selber regulieren zu lassen. Dies zwingt übrigens "hinzuhören" statt einfach zu "hören", also intensiv zu arbeiten. Den Nachteil, dass nun der Schüler seine Stimme nicht mehr aufnehmen kann, hält Mathieu für gering, da Anfänger selten fähig seien, eigene Aussprachefehler zu erkennen. Bei Strukturübungen sollten die Schüler ohnehin nie "Eigenaufnahmen" machen, damit sie nicht Gefahr laufen, Strukturfehler abzuhören.

5. Wer selber Laborübungen verfasst, wird froh sein, von Zeit zu Zeit die vielen Möglichkeiten der Variation nachzulesen, die B. Woolrich in übersichtlicher Darstellung zusammenfasst. Er unterscheidet 13 Arten der Lernhilfe: Wort, Wortgruppe oder Satz – Verbformen – Fakten – Bild als memotechnische Hilfe – akustische Effekte – Zahl – verschiedene Stimmen – Intonation – Synonyma – entgegengesetzte Begriffe – Wechsel der Person – adverbiale Bestimmungen – Lernhilfe durch Umgestaltung von Wortzusammensetzungen. Fast in jeder Art gibt es "mechanische" Übungen, in denen der logische Zusammenhang zwischen Stimulus und Antwort fehlen kann, und "natürliche" Übungen, welche einen solchen Zusammenhang besitzen.

6. Norbert Lademann untersucht die kontroversen Meinungen Freudensteins und Wiskinows über die Frage, welcher Typ des Sprachlabors für die allgemeinbildenden Schulen der günstigste sei. F. befürwortet das Hör-Sprech-Labor, während W. für das Hör-Sprech-Aufnahme-Labor eintritt. N.L. gesteht, er sei vorerst der Meinung gewesen, das technisch perfekte H-S-A-Labor führe durch seine Vollkommenheit zu höchsten Lernergebnissen. Nach einer Reihe von Versuchen sei er jedoch zu einem andern Standpunkt gelangt: Die Fähigkeit der Schüler, sich selber zu kritisieren, ist gering, ebenfalls ihr Wille dazu. Die hohen Anschaffungskosten des H-S-A-Labors können daher nicht mit dessen Effektivität begründet werden. Das H-S-A-Labor bietet wohl die Möglichkeit des individuellen Lerntempos. Diese kann aber an traditionellen Schulen nur sehr begrenzt ausgenutzt werden, weil 2/3 oder 3/4 der Unterrichtszeit zur Vorbereitung oder Anwendung der Laborübung im Klassenverband zugebracht werden. Wo das Geld zur Anschaffung eines H-S-A-Labors fehlt, darf daher ruhig ein billigeres H-S-Labor gekauft werden, da dies der Volksschule annähernd die gleichen Vorteile bietet.

7. Zur gleichen Auffassung gelangt auch Franz Giet im Aufsatz über "Kabinen mit oder ohne Tonbandgerät? "

8. Hans-Wilhelm Dechert geht sogar so weit zu sagen, das Hör-Sprech-Labor sei auch für den Sprachunterricht an Erwachsenen die richtige Anlage. Er begründet seine Meinung mit einer 4 jährigen Praxis im H-S-A-Labor und einer halbjährigen Erfahrung im H-S-Labor, wo er zur Überzeugung gelangte, dass

nur wenige Studenten, trotz starker Motivation, wirklich sinnvollen Gebrauch von den Möglichkeiten des H-S-A-Labors machten.

9. Die Vor- und Nachteile des programmierten Lernens im Fremdsprachunterricht werden schliesslich von Harald Gutschow beleuchtet. Im Sprachlabor werden zwar nicht eigentliche Programme verwendet, die Übungen dort haben jedoch viel Ähnlichkeit mit dem programmierten Lernen:

Probleme: — Das individuelle Arbeitstempo im Labor wurde lange mit optimaler Lernbedingung identifiziert. Inzwischen sind aber an dieser These Zweifel angebracht worden.

Die Arbeitszeit im Labor muss stark begrenzt sein, weil die Ermüdung nach 15–20 Minuten spürbar wird.

Vorzüge: — Die Sprechzeit des Schülers wird wesentlich erhöht und seine Mitarbeit durch Fortfall von Hemmungen gefördert.

Der Schüler steht vermehrt vor der Forderung der Sache, und der Lehrer wird eher als Helfer anerkannt.

Dass die Wettbewerbssituation der Klasse im Labor zu einem grossen Teil wegfällt, wird von vielen als Nachteil betrachtet, der Wegfall der wiederkehrenden Misserfolgserlebnisse kann für viele Schüler jedoch ein Vorteil sein.

Universität Bern
Institut für Sprachwissenschaft
Abteilung für angewandte Linguistik
CH 3000 Bern

Edwin Brechbühl

Langue française 1: La syntaxe, éd. par R. Lagane et J. Pinchon, Paris, Larousse, 1969, 127 p.

Les lecteurs de ce *Bulletin* connaissent sans doute la revue *Langages* (Paris, Didier/Larousse) qui, depuis 1966, à un rythme très régulier (quatre numéros par an), a publié quatorze fascicules, consacrés chacun à un domaine particulier: Recherches sémantiques (1), La grammaire générative (4 et 14), La phonologie générative (8), Les modèles en linguistique (9), pour ne citer que les plus intéressants; deux fascicules traitaient déjà de grammaire française (3 et 7). Cette revue, qui publie des articles originaux et des traductions de textes importants de linguistes américains comme Harris et Chomsky, a connu d'emblée un tel accueil que les premiers numéros ont été rapidement épuisés (ils sont actuellement en réimpression).

Encouragé par ce succès, l'éditeur vient de lancer une revue soeur (même format, même rythme de publication, même principe dans le choix des articles), dont le français sera l'objet privilégié. Elle s'adresse aux enseignants de tous les niveaux, aux étudiants et aux chercheurs. Les objectifs en sont ainsi définis dans la présentation du premier numéro: "Nous désirons témoigner que le stade d'hypothèses apparemment anarchiques est largement dépassé, qu'une organisation nouvelle est clairement explicite, que les lignes directrices d'une théorie d'ensemble ont atteint un point de maturité qui autorise des inventaires étendus et systématiques. Nous souhaitons donc non seulement apporter une source de réflexion à tous ceux qu'intéresse la langue française, mais aussi porter la création dans la recherche et dans l'enseignement" (4). Chaque fascicule traitera d'un domaine particulier: lexicque, stylistique, sémantique, enseignement du français, etc.

Le premier numéro est consacré à la syntaxe. Dans le premier article, Note sur les recherches diachroniques et synchroniques (5–20), R.-L. Wägner rappelle ce qui sépare la grammaire contemporaine, dite structurale, qui décrit un système en synchronie, de la grammaire historique, qui étudie le français comme une langue en développement continu. Il précise bien que les deux démarches ne s'excluent pas. Pour la première, il insiste sur la nécessité de mener à bien l'inventaire, moins avancé qu'on ne le croit généralement, des signes et des mécanismes du français moderne. Pour la seconde, il réclame une révision des méthodes; il faut éviter désormais "de traiter d'un fait de langue comme on le faisait autrefois sans le rapporter au préalable aux coordonnées d'un système" (20).

Les articles suivants présentent brièvement quatre modèles d'analyse grammaticale. Dans le premier, "G. Guillaume, il y a vingt ans" (21–35), H. Bonnard, sans céder à l'idolâtrie de certains disciples, met en évidence l'apport, et aussi les limites, du guillaumisme; il cite de nombreux passages fort intéressants de lettres que lui avait adressées son maître en 1948. M. Arrivé examine de manière très sommaire les *Éléments de syntaxe structurale* de Lucien Tesnière (36–40) et conclut que cette oeuvre ne présente plus qu'un intérêt historique, bien qu'elle rejoigne, par sa richesse, quelques-uns des thèmes centraux de la réflexion linguistique contemporaine. La syntaxe de Tesnière aurait mérité une étude plus approfondie. J. Dubois présente les grammaires distributionnelle (41–48) et générative transformationnelle (49–57). Regrettons, à propos de la première, l'emploi des termes "système formel" et "description formalisée", qui peuvent prêter à confusion; en effet, le modèle de Harris n'est formel que dans le sens vulgaire du terme (description de la forme du discours sans référence à la signification) alors que le modèle de Chomsky constitue un système formel au sens logico-mathéma-

tique. Dans le second article, J.D. présente clairement les grandes lignes de la deuxième version de la théorie de Chomsky (1965), mais cite encore les transformations généralisées, alors que celles-ci ont été abandonnées (Chomsky, *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, MIT Press, 1965, 134). Notons enfin deux erreurs bibliographiques: la première édition du *Language* de Bloomfield a paru en 1933, non en 1935 (41) et *l'Introduction à la grammaire générative* de Ruwet en 1967, non en 1968 (49 et 80).

Les quatre derniers articles traitent des problèmes de définition et de classement. R. Lagane examine la notion de sujet (58–62); il rappelle les contradictions des définitions traditionnelles, qu'elles soient sémantique, logique, psychologique ou formelle, sans proposer de solution satisfaisante. M. Gross va plus loin dans son analyse de la notion d'objet direct (63–73); il montre que les notions d'objet direct et de verbe transitif ne résistent pas à un examen sérieux et en propose une formulation nouvelle dans le cadre de la grammaire générative transformationnelle. Notons que M.G. se réfère deux fois à un ouvrage Chomsky [3] qui ne figure pas dans la bibliographie (73); la référence correcte doit être Chomsky [2]. J. Pinchon reprend le problème délicat du classement des adverbes de temps (74–81); elle montre qu'aucun critère syntaxique ne permet d'établir une classification rigoureuse et propose de conserver, en le précisant, le classement sémantique traditionnel. Cette conclusion fort peu convaincante confirme indirectement la thèse de Chomsky selon laquelle il est illusoire d'élaborer une syntaxe satisfaisante par des procédés taxinomiques. Dans le dernier article, J.-Cl. Chevalier examine le fonctionnement des présentatifs *c'est, il y a* et *voilà* (82–92); il donne de nombreuses transformations, qui peuvent servir directement à l'élaboration d'exercices.

Tous les articles de ce premier fascicule répondent parfaitement à deux exigences précises, que les enseignants sauront apprécier: présenter, dans une langue accessible à tous, des modèles d'analyse grammaticale encore souvent méconnus, et proposer, à l'aide de nombreux exemples empruntés au français contemporain, des thèmes de réflexion sur des problèmes de grammaire trop souvent négligés ou mal traités par les manuels traditionnels.

Signalons, pour conclure, que ce numéro comprend encore une bibliographie, préparée par A. Duyé et J. Pinchon (122–127) et, innovation heureuse par rapport à *Langages*, une rubrique de comptes rendus qui présente brièvement douze des ouvrages les plus intéressants parus ces dernières années dans le domaine de la syntaxe française (93-121).

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

E. Roulet

Roulet, Eddy:

Syntaxe de la proposition nucléaire en français parlé, étude tagmémique et transformationnelle, Bruxelles, A.I.M.A.V., 1969, 187 p.

Cet ouvrage est précieux pour le professeur de langues: R. trace en une trentaine de pages les grandes lignes de la théorie tagmémique de Pike avant de faire pour la première fois l'analyse tagmémique du français parlé. R. prépare ainsi le professeur à l'application de cette grammaire dans l'enseignement (9–10).

Un peu plus de la moitié du livre est consacrée à la syntaxe générative transformationnelle. En une cinquantaine de pages, R. donne une esquisse historique du développement de la linguistique chomskyenne et en 25 pages, il applique la forme la plus évoluée de cette grammaire (Noam Chomsky, *Aspects of a theory of syntax*, M.I.T.Press, 1965, à paraître en traduction française au Seuil prochainement) à l'analyse du français parlé.

Il convient de préciser, pour ceux qui s'intéressent aux méthodes audio-visuelles, que R. emprunte la matière de sa grammaire à *Voix et images de France*, cours élaboré par les auteurs du *Français fondamental*. Ce corpus a le mérite de présenter la langue parlée sans hésitations, redites, agrammaticalités, etc. R. y a relevé quelque mille propositions nucléaires qu'il a segmentées en tagmas, puis en tagmèmes, unités définies par la corrélation d'un point de substitution, d'une fonction et d'une classe. Le tagma (25) est une unité grammaticale de l'analyse provisoire "étique". A partir du premier classement des formes et des fonctions des structures rencontrées, on passe à l'étape "émémique" des tagmas définitifs dits tagmèmes (19–20). Certains tagmèmes se révèlent obligatoires, d'autres facultatifs (32). On distingue aussi les tagmèmes nucléaires des tagmèmes périphériques. Cette distinction est plus significative que l'opposition traditionnelle compléments d'objets/compléments circonstanciels.

Suivant Pike, R. définit une matrice pour mettre en évidence les rapports qui existent entre tournures énonciatives, impératives, interrogatives, négatives, etc. Il distingue ainsi les tagmèmes globaux (interrogation, négation . . .) des tagmèmes nucléaires nodaux (souvent le verbe) et complémentaires (sujet et compléments conjoints). Dans son tableau IX (67), R. dresse la liste des différents types de propositions françaises. De la construction sujet + verbe + complément d'objet direct, R. présente dans le tableau X (74–76) une centaine de variantes qui peuvent être prises comme base d'exercices structuraux au laboratoire de langues. Même si chacun n'a pas à élaborer des bandes, il est nécessaire que le professeur s'intéressant au renouvellement de l'enseignement des langues tente de préparer des exercices structuraux. On

appréciera mieux ainsi comment la grammaire s'incarne dans les exercices et les astuces des experts dans ce domaine (voir *Français dans le monde* 41, 1966 et C. Rojas, L'enseignement de la grammaire, *ibid.* 65, 1969, 50–57). R. permet de la sorte au professeur de faire l'apprentissage d'une forme de linguistique directement applicable à l'enseignement (voir son article dans ce *Bulletin* 4, 1967, 4–20, repris dans *Contact* 12, 1969, 12–21).

Après l'avoir exposée, R. soumet la grammaire tagmémique à un examen critique. Quant à lui, la définition de la notion de fonction est insuffisamment explicite pour fonder une théorie de la langue. Une description tagmémique ne permet pas d'engendrer systématiquement toutes les propositions nucléaires d'une langue. Si une description tagmémique prête aux mêmes contestations que les grammaires traditionnelles, l'analyse tagmémique constitue une bonne méthode heuristique préliminaire à l'élaboration d'une syntaxe générative transformationnelle.

La seconde partie du livre (80–167) est plus spécialisée. Elle traite de la théorie de Chomsky d'un point de vue historique et applique d'une façon originale au français parlé la deuxième version de cette théorie.

Une grammaire transformationnelle complète comprendrait une composante syntaxique à deux étages (une base et une partie transformationnelle), une composante phonologique et une composante sémantique. R. se limite à la syntaxe.

Il propose quatre règles syntagmatiques de la base (également valable, p. ex., pour l'anglais) qui permettent d'engendrer quelque treize mille formules abstraites qui sont autant de structures de phrases possibles. A ces formules on applique successivement dix-huit règles transformationnelles élaborées par R., qui changent l'ordre des éléments, en suppriment, en ajoutent et en substituent. R. ne cherche pas à faire entrer le lexique dans son système, ni ne trouve nécessaire d'énoncer des règles morphologiques.

L'application de cette grammaire à l'enseignement n'est pas facile, et seuls quelques ouvrages d'avant-garde, p. ex. certains manuels américains pour l'enseignement du français, de l'anglais ou de l'espagnol, ont déjà fait quelques pas dans cette direction. Criticables sur certains points, ces tentatives ont cependant montré une orientation fructueuse. W.C. Ritchie dans un article remarquable (*Language Learning* 17, 1967, 45–69; 111–131) incorpore les transformations interrogative, négative, etc. dans l'enseignement de l'anglais; à nous de nous inspirer des règles transformationnelles de R. (tournures impersonnelle, passive, pronominales, interrogative, impérative et négative) pour nos cours de français au laboratoire de langues.

L'ouvrage de R. est un instrument de travail. Il explique clairement les théories de Pike et de Chomsky et indique précisément ce qu'ils apportent de

nouveau. Pour la majorité de ses lecteurs, R. impressionnera par la clarté et la concision de son expression et la façon dont il exemplifie la puissance du système formel qu'il a élaboré. Celui qui vise à rédiger des exercices structuraux pourrait bien s'inspirer de la partie syntagmatique de l'ouvrage. Le professeur, enfin, qui voudrait intégrer la syntaxe transformationnelle dans son enseignement, puisera chez R. les informations linguistiques nécessaires. R. dit bien que ce ne sera pas facile (167), mais c'est un travail qui en vaut la peine, comme le montre la dernière partie du livre, brillante à plus d'un égard.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

R. Lamérand

Michéa, René:

Grammaire de l'allemand fondamental, Paris, Didier, 1966–1967, 125 p.

Da man Tonbänder nicht "zur Ansicht" bestellen kann, ist es vielleicht nicht unnützlich, eine schon vor 2 Jahren erschienene Serie samt dem Buch, zu dem sie gehört, noch jetzt zu besprechen. Es handelt sich um die Grammatik mit 5 Tonbändern, die der Verfasser des bekannten *Vocabulaire allemand progressif* vorgelegt hat. Er bezeichnet sie als "audio-structurale", da sie sich vorwiegend ans Ohr wende, und tatsächlich liegt der Hauptakzent auf den Strukturen. Zwei Drittel des leichten, hübsch ausgestatteten Bandes sind Strukturmuster und praktischen Übungen dazu gewidmet. Die syntaktischen Übungen (68–120) sind auf Tonbänder aufgenommen, auf deren erstem ausserdem die Intonationsmuster von S. 50 figurieren. Die Idee, dass der Schüler die so schwierige Wortstellung samt authentischer Satzmelodie "ins Ohr bekommen" soll, ist nur zu begrüssen. Leider ist aber von den 2–5 recht abwechslungsreichen Übungen, die an jedes Strukturmuster anschliessen, immer nur Nr. 1 (6 Sätze) auf Band zu hören, so dass die orale Übungsmöglichkeit zu den vielen verschiedenen Strukturen sehr knapp bemessen bleibt.

Beim Lesen, vor allem beim Abhören des auf Band aufgenommenen Textes stellt man bald mit Bedauern fest, dass sich schon unter den insgesamt 19 Mustersätzen verschiedener Intonation einige mit bedenklichem Schulbuch-Einschlag finden. *Der Bauer hat die Äpfel gepflückt, weil sie reif waren – Wie fleissig sind diese Schüler! – Sind die Schüler faul, so straft sie der Lehrer* (schon in der methodologischen Einführung taucht zweimal das Beispiel vom strafenden Lehrer auf!); dann zu Beginn der eigentlichen Übungen: *Bereitet*

die Mutter das Essen? In Übung 2 (Fragesätze bilden) heisst es: *Die Nase dient zum Riechen* (wozu). In Übung 11 (Passivbildung) lautet Satz 1: *Der Bauer baut das Korn* (sic). (Lösung: *Das Korn wird vom Bauer gebaut.*) In Übung 12: *Der Dieb hat das Auto gestohlen* (Lösung: *Das Auto ist vom Dieb gestohlen worden*), – kurzum, wir sind im Dickicht üppigster Lesebuchblüten gelandet. Lektion 32 behandelt die Erststellung des Verbs im Konditionalsatz (*Ist der Frühling da, so freuen sich alle Leute*), eine Satzform, die heute nur noch im poetischen Ausdruck vorkommt und im "Allemand fundamental" nichts zu suchen hat. Von dem Paradigma S. 103 *Hans hat den Teller gebrochen* wollen wir annehmen, es sei ein Druckfehler.

Was die Präsentation des Stoffes auf Band betrifft, so hören wir eine sehr hohe Männer- und eine unsicher wirkende Frauenstimme. Der Diktion und der so wichtigen Betonung ist zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden. Bei den Intonationsmustern stört eine schulmässige, oft unnatürliche Betonung; noch häufiger in den Übungen, wo man z.B. den Ausruf *Heiss ist es heute* mit zwei Akzenten als *'Heiss ist es 'heute* vernimmt, oder den Befehl *Hole die Zeitung* wie einen Fragesatz, oder den Ruf *Wie freue ich mich!* statt auf dem Verb auf beiden Pronomina betont. Die Aussprache der Sprecherin zeigt deutlich berlinische Züge (*er wüchd* statt *er wird*, *Bia* – *Bier* – mit kräftigem *a*) und ist holprig. Solche Kleinigkeiten sind auf Lehrbändern nicht unwichtig, und wer tadellose Bänder wie etwa die von M. Lechner oder Chr. Winkler kennt, legt eben diesen Maßstab an. Noch ein Schönheitsfehler: Die ganze Serie ist weder am Anfang noch am Schluss der Bänder betitelt oder mit Nummern bezeichnet; das erste beginnt einfach mit "Exercices préliminaires de la méthode".

Das ganze Unternehmen präsentiert sich als charakteristisch für die heutige Situation: Technische Hilfsmittel heranzuziehen, ist nicht mehr schwer, aber äusserst schwierig ist das Verfassen geeigneter Übungen aus dem Bereich der gesprochenen Sprache, und es scheint nicht einmal leicht, solche Drills mit der gebotenen Echtheit und Natürlichkeit des Tonfalls zu sprechen.

Universität Bern
Institut für Sprachwissenschaft
Abteilung für angewandte Linguistik
CH 3000 Bern

Ursula Zürcher-Brahn

Zellweger, Rudolf:

Exercices d'allemand pour le laboratoire et la salle de classe. Lausanne, Payot, 1968, 184 p.

Cet ouvrage est la somme de quatre années d'expérience de travail au laboratoire de langues et d'une longue pratique de la pédagogie de l'allemand dans des classes gymnasiales. Il est destiné à l'enseignement à ce degré et il aborde l'ensemble des connaissances linguistiques qui doivent être acquises au cours de la scolarité secondaire. Son emploi ne se borne pas au laboratoire, il peut être utilisé en classe et même pour un travail individuel. Un jeu d'astérisques distingue trois degrés de difficultés, si bien qu'il est possible de travailler à divers niveaux de préparation et de connaissances.

Les exercices sont variés — exercices structuraux de transformation, de substitution et d'expansion —, mais ils restent volontairement formels; ils ne cherchent pas à s'articuler selon un schéma narratif ou selon une situation vécue (Sprechsituation), l'auteur nourrissant la conviction que l'esprit du gymnasien, tourné vers "l'analyse et la réflexion grammaticales" se passe aisément du support sémantique.

Quoique conscient que l'apprentissage d'une langue consiste à "fixer par d'innombrables répétitions les automatismes indispensables", l'auteur ne respecte pas rigoureusement cette exigence. C'est ainsi qu'il consacre en tout deux exercices à la morphologie du passif, deux autres aux propositions hypothétiques irréelles, ce qui est fort peu si l'on a en vue la fixation de ces formes.

En réalité, l'ouvrage poursuit inconsciemment un autre but: le contrôle ou la réactivation de connaissances déjà assimilées par ailleurs.

Dans la préface, R.Z. affirme que cet instrument de travail peut "s'employer conjointement avec n'importe quelle méthode cohérente". Dans cette perspective, il ne fait pas de doute que l'ouvrage peut rendre d'incalculables services aux maîtres placés devant le choix d'exercices appropriés ainsi qu'aux étudiants désireux de travailler à la maison. A l'intention de ces derniers, l'auteur a rédigé de brefs "rappels de grammaire" et la plupart des exercices sont conçus de telle façon qu'ils puissent être automatiquement corrigés par l'élève.

L'ouvrage comporte quatre parties: phonétique, morphologie, syntaxe, vocabulaire.

Dans la première partie, il propose des exercices phonétiques portant sur le système vocalique et consonantique de l'allemand. Quelques exercices intéressants s'appliquent à l'enchaînement consonantique et aux problèmes d'intonation. Les particularités des parlers alémaniques sont brièvement

signalées, puis suivent quelques exercices de lecture et de déchiffrement d'abréviations.

La partie la plus étendue de l'ouvrage se rapporte à la morphologie; elle aborde successivement le substantif, les déterminatifs, l'adjectif épithète, la gradation, les participes, les pronoms, les prépositions, les adverbes, la négation et le verbe.

Dans la partie consacrée à la syntaxe, ce sont surtout les différents types de propositions qui sont analysés: interrogatives, impératives, principales, coordonnées avec le problème de l'inversion, subordonnées. La place du verbe étant ainsi systématiquement étudiée, l'auteur s'attache ensuite à l'ordre des termes dans la phrase.

Il est délicat et souvent artificiel de séparer les domaines de la syntaxe et de la morphologie, vu leur interdépendance étroite. C'est pourquoi les options du classement sont sur certains points contestables: c'est ainsi que les exercices relatifs au style indirect et à la négation qui figurent dans la deuxième partie relèvent plutôt de la syntaxe; inversement les exercices se rapportant au pronom relatif et que l'on trouve dans la troisième partie relèvent davantage de la morphologie. Sous la rubrique "Syntaxe du nom. Nominatif – accusatif", on trouve un exercice (no 48) qui se rapporte en réalité à l'opposition formelle des participes passés des verbes faibles et forts. On peut regretter que le classement des exercices obéisse à une ordonnance basée sur les catégories grammaticales traditionnelles plutôt qu'à une progression établie d'après les structures mêmes de la phrase allemande.

La quatrième partie, relative au vocabulaire, demeure plus restreinte, en raison de l'obligation de respecter le principe d'univocité de la réponse. Pour cette raison, les exercices se limitent à la composition, à la dérivation, à la recherche du synonyme ou de l'antonyme, à la révision du régime des verbes. Il était toutefois intéressant de consacrer une partie de cet ouvrage au vocabulaire, ce domaine étant pour ainsi dire inexploré dans le cadre du travail au laboratoire. Certains des exercices proposés ouvrent des perspectives intéressantes, notamment par l'effort qui est fait pour définir rigoureusement le champ sémantique de certains mots courants (comme les verbes *nehmen*, *tun*, *brechen*, etc.).

L'usage du laboratoire de langues tendant à se généraliser dans nos écoles, l'ouvrage de R.Z. correspondait à un besoin. Il convient de saluer tous les efforts qui sont faits pour promouvoir les techniques nouvelles de l'enseignement des langues modernes.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Gérard Merkt

Willis, Hulon:

Structural grammar and composition (und Instructor's key to Structural grammar and composition), New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967, v–x, 332 pp. + Instructor's key, 91 pp.

Der Titel dieses Buches mag den Leser verleiten, zu glauben, er nehme ein Buch zur Hand, das ihn, in der Form eines text-book, vertraut mache mit strukturalistischer Grammatik in irgendeiner Ausprägung und ihn alsdann auf dieser Grundlage anleite, die geschriebene Form des Englischen, beziehungsweise des Amerikanischen, beherrschen zu lernen. Er wird bei der Lektüre des Werkes jedoch sehr bald erkennen, dass dies hier nicht der Fall ist. Das Buch wendet sich an den etwa 17- bis 19-jährigen amerikanischen College-Studenten, der nicht über allzu grosse grammatikalische Vorkenntnisse verfügt. Mit Hilfe des vorliegenden Unterrichtsmittels soll es ihm ermöglicht werden, wohlgeformte, d.h. korrekte Sätze in der geschriebenen Sprache zu bilden. Die Schwierigkeiten der jungen amerikanischen Studenten liegen – wie auch bei den Schülern und Studenten anderer Muttersprachen – vornehmlich im Bau von grösseren Sätzen, compound sentences, Satzverbindungen und Satzgefügen nach älterer Terminologie. Deshalb sind die einzelnen Kapitel im wesentlichen diesen Fragen gewidmet, also z.B. Revising faulty parallelism, Forming compound constituents (d.h. Umwandlung von mehreren Hauptsätzen in ein logisch geordnetes Satzgefüge), Adjective phrases (d.h. die Verwendung attributiver Gruppen und einschränkender oder erweiternder Nebensätze), etc. Zu diesen Übungen treten Interpunktionsübungen, die vor allem im Dienste der logischen Gliederung stehen. Die verwendete Terminologie ist weitgehend jene der traditionellen strukturalistischen Grammatik, d.h. der Gebraucher sollte vertraut sein mit Ausdrücken wie modifier, connective, etc. Dazu kommen termini der traditionellen Grammatik und ein minimales Ausmass an symbolischen Notierungen.

Man mag sich fragen, ob ein text-book, das sich in erster Linie an den muttersprachlichen College-Studenten wendet, auch im Fremdsprachenunterricht bei uns von Wert sein könnte. Dazu ist zu sagen: In der grammatikalischen Grundschulung sind schweizerische Gymnasiasten und Mittelschüler durch den Unterricht in Latein oder in Französisch und/oder Deutsch im allgemeinen zu weit fortgeschritten im Zeitpunkte, da sie die hier gebotenen Übungssätze in lexikalischer Hinsicht handhaben könnten. Übungen zum Erkennen der Satzteile, Umsetzungen ins Passiv dürften kaum mehr auf Interesse stossen oder sinnvoll sein. Hingegen sind eine Anzahl Übungen geeignet, das Sprechvermögen der Schüler zu steigern. So vor allem jene, die den Schüler oder Studenten anleiten, aus Kernsätzen Satzgefüge zu bilden,

Partizipialkonstruktionen zu bilden oder aufzulösen, einschränkende und erweiternde Nebensätze richtig zu verwenden. Das heisst in andern Worten: die Übungen, die auf Gegebenheiten der Tiefenstruktur aufgebaut sind und durch die Anwendung gewisser Transformationen zu komplexeren, der geschriebenen Sprache angehörenden Satzgebilden der Oberflächenstruktur führen, könnten wohl auch bei uns für den Englischunterricht fruchtbar gemacht werden. Auch die Übungen für die Interpunktion der Sätze sind, da sie funktionell konzipiert sind, als Bereicherung des Unterrichts und Hilfe bei einem schwierigen Problem für den Fremdsprachigen, durchaus verwendbar.

Hochwachtstrasse 31
CH 9000 St. Gallen

Siegfried Wyler