

# Bibliographie

Objekttyp: **BookReview**

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

Band (Jahr): - **(1970)**

Heft 11

PDF erstellt am: **16.07.2024**

## **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

De Mauro, Tullio:

**Une introduction à la sémantique**, traduit de l'italien par Louis-Jean Calvet, Paris, Payot, 1969, 222 p. (Etudes et documents).

*L'Introduction à la sémantique* a été publiée en italien (*Introduzione alla semantica*, Bari, Laterza, Biblioteca di cultura moderna 614) en 1965; le texte français repose sur une seconde édition corrigée (1966).

Pour un lecteur du *BULLETIN CILA*, le titre est trompeur: il ne s'agit pas d'une introduction technique aux théories ni aux méthodes d'une science linguistique mais d'une interrogation quelque peu philosophique, de la part d'un linguiste, sur la possibilité d'une recherche sémantique. L'article indéfini, qui rend le titre français plus vague qu'il ne l'était en italien, semble vouloir en tenir compte.

La construction de l'ouvrage, à première vue, est solide; un examen plus approfondi y décelera certaines failles. La trame philosophique, engagée dès le premier chapitre (I *Les antinomies sémantiques*) et reprise dans les chapitres VI (*Le scepticisme sémantique*) et IX (*Possibilité d'une sémantique comme science historique*) se mêle dès le chapitre II (*L'aristotélisme linguistique dans l'histoire et dans le "Tractatus" de Wittgenstein*) à un examen historique des courants linguistiques pour aboutir à une présentation – d'abord antinomique, puis convergente – de trois pensées-types: Wittgenstein (III *La langue comme représentation du monde*; VIII *Le signifié comme organisation de l'expérience*), Croce (IV *La langue comme série d'expressions*; VII. 2 *Les bases pratiques de la signification*) et Saussure (V *La langue comme système*; VII.1 *La société comme fondement du système et de la signification*). Le paragraphe VII.3 (*Les garanties subjectives de la signification*), qui traite de la philosophie linguistique italienne après Croce et fait un peu pendant au tableau, tracé sous VI, de la linguistique américaine, semble avoir déterminé le titre donné à l'ensemble de VII (*Bases subjectives de la signification*): il est assez surprenant de voir classer Saussure sous une telle rubrique.

Nous montrons ailleurs (comptes-rendus de G. Derossi, *Segno e struttura linguistici nel pensiero di Ferdinand de Saussure*, Udine 1965, in *CAHIERS FERDINAND DE SAUSSURE* 24, 1968, 94, et de F. de Saussure, *Corso di linguistica generale*, Introduzione, traduzione e commento di T. De Mauro, Bari 1968, à paraître in *VOX ROMANICA*) quel est l'intérêt du parallèle Croce-Saussure-Wittgenstein et quelles sont nos réserves. A voir la biblio-

graphie de l'auteur, il semble bien qu'il n'ait commencé à s'occuper de Saussure qu'en 1964, quand il entreprit sa traduction et son remarquable commentaire du *Cours de linguistique générale*. Par contre il devait bien connaître à l'époque Croce (cf. ses articles *Origine e sviluppo della linguistica crociana* in *GIORNALE CRITICO DELLA FILOSOFIA ITALIANA* 1954, 376–91, et *Studi italiani di filosofia del linguaggio* in *RASSEGNA DI FILOSOFIA* 4, 1955, 376–91) et Wittgenstein (il est significatif que son texte de *l'Introduction* ait donné lieu à une publication anglaise — *Ludwig Wittgenstein, his place in the development of semantics*, Dordrecht-Holland, 1967 — à part). L'idée de deux Croce, première et seconde manière, et de deux Wittgenstein (*Tractatus* et *Recherches philosophiques*) l'ont fait céder à la tentation de distinguer un premier et un second Saussure, distinction que je désapprouve.

C'est d'ailleurs à Croce et à un linguiste italien peu connu mais remarquable, M. Lucidi, que remonte la thèse énoncée par De Mauro sur la sémantique (et ici encore il ne semble pas qu'il faille en appeler à la *signification* saussurienne): signe et signification seraient placés sur le niveau de la parole; la sémantique sera ainsi une science de l'acte significateur participant à une praxis sociale plutôt qu'une étude des valeurs linguistiques (au sens strict), des signifiés et des termes.

Le livre est bien documenté, riche en aperçus originaux. La traduction semble bonne sans toutefois égaler l'élégance du texte italien. *Une introduction à la sémantique*, dès la première édition italienne, était un succès certain et ne manquera pas de l'être en français.

Université de Berne  
Séminaire de philologie romane  
CH 3000 Berne

Rudolf Engler

Balkan, Lewis:

**Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles,**  
Bruxelles, A.I.M.A.V., 1970.

Ce travail présente deux qualités qui recourent pratiquement les deux parties du livre: la grande pertinence des remarques méthodologiques sur les enquêtes réalisées par les chercheurs précédents et la rigueur du plan expérimental adopté par l'auteur dans ses recherches.

L.B. consacre les trente-cinq premières pages de son livre à un tour d'horizon critique des principales recherches dans le domaine du bilinguisme en commençant par les enquêtes de Saer (1919–1924) au Pays de Galles, en

passant par un choix représentatif de travaux (Garth 1923, Pintner 1932, Haught 1932, Smith 1935, 1939, 1949, Seidl 1937, Hill 1936, Arsenian 1937) effectués pour la plupart en Amérique du Nord ou en Europe, pour aboutir aux études récentes (Spoerl 1939–1944, Darcy 1946–1953) et notamment à l'enquête menée par Peal et Lambert (1962) auprès d'élèves âgés de 10 ans appartenant à six écoles primaires de langue française de Montréal au Canada. Cette dernière enquête est à la base même de la recherche personnelle de l'auteur.

Avec une grande finesse dans l'analyse, L.B. reprend une à une ces enquêtes pour souligner les défauts méthodologiques de chacune. Dans la majorité des cas, le contrôle du niveau socio-économique fait défaut. Or nous savons les liens qui unissent niveau socio-économique et développement du langage en quantité et en qualité. Dans certains cas (Graham 1925, Wang 1926, Mead 1927, Rigg 1928), les enfants n'étaient même pas regroupés selon l'âge. Parfois il y a même absence totale de critères pour la détermination du bilinguisme. De plus l'emploi presque exclusif de tests verbaux ou à support verbal pour mesurer l'intelligence (Binet-Simon par exemple) et la pratique répandue qui consistait à former le groupe expérimental d'enfants souffrant manifestement d'un handicap linguistique, ont eu pour conséquence de fausser d'emblée toute conclusion que l'on aurait pu tirer de tels travaux.

L'auteur achève cette première partie par une discussion théorique du bilinguisme et apporte quelques précisions sur l'apprentissage du langage (36–62). Après avoir rapporté un certain nombre de définitions du bilinguisme empruntées à Weinreich, Hall, Haugen, Bloomfield, Christopherson, Braun, il propose sa propre conception du bilinguisme. Il reprend de Peal et Lambert le terme de "balanced bilingualism" qu'il traduit par "bilinguisme équilibré" tout en lui donnant une acception qui lui est propre: absence d'inhibition sociale dans l'usage de l'une ou l'autre langue dans des situations qui conviennent, aisance égale dans l'une ou l'autre langue à celle d'un unilingue, absence d'interférences phonétiques, syntactiques et culturelles systématiques et sensibilité aux connotations cognitives et affectives de ces deux langues.

Dans la deuxième partie, L.B. présente sa recherche proprement dite. Il avance l'hypothèse (63–66) qu'un bilingue équilibré, au sens où il l'entend, en vertu de sa faculté de passer d'une langue à l'autre avec les changements de perspective que cela implique, devrait, de ce fait même, faire preuve d'une plus grande "plasticité d'esprit" qu'un unilingue par ailleurs en tout point comparable.

Pour vérifier son hypothèse, l'auteur a utilisé la *Batterie d'aptitudes scolaires collective* ou *B.A.S.C.*, qui permet d'établir un profil d'aptitudes

pour chaque sujet. Cet instrument présente justement deux sous-tests évaluant la plasticité verbale et la plasticité perceptive. Le bilingue devrait donc posséder un profil d'aptitudes spécifique en obtenant des scores plus élevés dans ces tests de plasticité que l'unilingue de même niveau d'intelligence générale.

Pour éviter les erreurs relevées dans de nombreuses recherches précédentes, L.B., et c'est la deuxième grande qualité de son travail, a fait preuve d'une grande rigueur méthodologique. Le critère prédit est mesuré par les tests de plasticité de la *B.A.S.C.* Le prédicteur, c'est-à-dire le bilinguisme, est estimé essentiellement à partir de trois critères:

- a—Un test d'association de mots (68) permettant d'une part le calcul d'un indice d'équilibre dont la formule est empruntée à Peal et Lambert (70) et, d'autre part, la mesure de la fluidité idéationnelle (35, note 5).
- b—Un questionnaire (69), basé sur celui de Vildomec (1963). Il fournit une auto-évaluation du sujet sur sa double compétence linguistique et une échelle chronologique de l'apprentissage des 2 langues.
- c—Une confirmation de la double compétence linguistique de l'élève par le maître.

L.B. a neutralisé ensuite les variables sexe, âge, niveau socio-économique et intelligence générale. Pour ce faire, il a constitué des couples bilingues-unilingues comparables quant à ces variables. Ainsi, si une différence de profil due aux scores en plasticité devait apparaître entre le groupe expérimental bilingue et le groupe contrôle unilingue, on pourrait beaucoup plus sûrement l'attribuer au bilinguisme. Pour réaliser son expérience, L.B. a choisi ses sujets parmi les élèves, suisses et étrangers, de quatre écoles privées de Suisse romande. Le caractère privé de ces écoles a facilité la détermination du niveau socio-économique, d'ailleurs assez élevé. L'âge des sujets variait entre 11 et 16 ans et il fut possible de constituer 65 paires répondant aux critères cités plus haut.

Dans l'analyse de ses résultats (77–97), L.B. trouve une confirmation de son hypothèse. Il met en évidence une supériorité indiscutable des bilingues sur les unilingues en plasticité verbale — différence significative au seuil  $p < ,005$  — et en plasticité perceptive, — différence significative au seuil de  $p < ,001$  —. Le groupe expérimental se trouve même supérieur au groupe contrôle dans toutes les autres épreuves de la *B.A.S.C.*, à l'exception d'une seule (cf. tableau 1, 78).

Même les bilingues peu doués font preuve d'une plasticité nettement au-dessus de la moyenne (cf. tableau 3, 80). De surcroît, plus les bilingues ont utilisé tôt les deux langues (avant 4 ans), plus leurs performances aux

sous-tests dépassent celles des unilingues (cf. tableau 4, 81). L'analyse de variance (83) effectuée à partir des résultats confirme la différence significative entre profils bilingues et unilingues. L'analyse factorielle (85–88) met en évidence la plasticité comme un facteur d'aptitude tout à fait central chez les bilingues. Ceux-ci, pour un niveau d'intelligence générale donné, se révèlent donc significativement supérieurs aux unilingues dans d'autres performances intellectuelles et, pour le moins, leur bilinguisme ne constitue pas un handicap.

A la fin de son livre, l'auteur présente les implications possibles de ces résultats. Il lui paraît raisonnable et souhaitable d'envisager l'introduction d'une seconde langue dès l'école maternelle et de poursuivre son apprentissage tout au cours de l'enseignement primaire. Cet apprentissage serait renforcé par la création de communautés de maîtres et d'élèves de cette deuxième langue ce qui permettrait de "vivre" la langue sous tous ses aspects. Cela ne pourrait que faciliter le développement des enfants et aiderait également à la compréhension réciproque des cultures, notamment dans les pays multilingues.

Une réforme de l'enseignement des langues ne devrait pas ignorer les propositions séduisantes de L.B., même si elles peuvent heurter certaines habitudes. On peut considérer également que ce livre sera d'un précieux apport à tous ceux qui s'intéressent au bilinguisme. En tout cas, il présente une approche plus rigoureuse des liens entre bilinguisme et intelligence, dont les futurs chercheurs devront tenir compte.

Université de Neuchâtel  
Institut de psychologie  
CH 2000 Neuchâtel

J.-P. Fioux

Richterich, René; Stott, A. Margaret J.; Dalgalian, Gilbert; Willeke, Ottomar:

**Handbuch für einen aktiven Sprachunterricht**, Heidelberg, Julius Groos, 1969, 189 p.

Publié par la Fondation des Eurocentres, cet ouvrage offre au lecteur le résultat d'un excellent travail d'équipe. Ses auteurs, spécialisés dans l'enseignement des langues étrangères, y présentent les principes d'une pédagogie active, accompagnés de nombreux exemples d'exercices en anglais, français et allemand. Le maître de langue y trouvera exposés certains principes nouveaux

de méthodologie, et les applications qu'on en propose le guideront et l'inspireront pour la rédaction de ses propres exercices. Il ne s'agit donc pas de matériel directement utilisable – ce que disent bien d'ailleurs l'avant-propos et l'introduction (en allemand seulement! ).

Ecartant les aides audio-visuelles, les rédacteurs montrent qu'une leçon de langue peut être vivante, dynamique et efficace même sans le secours d'auxiliaires techniques.

L'ouvrage est divisé en huit chapitres, chacun présenté dans les trois langues sus-mentionnées. Ces rédactions parallèles développent, bien entendu, les mêmes principes, mais les situations, les types d'exercices et les thèmes choisis diffèrent selon les caractéristiques de chaque langue. D'une mise en page agréable à l'œil, les exercices illustrent de façon heureuse la théorie exposée brièvement en tête de chaque chapitre.

Les types d'exercices utilisés: répétition, réitération, discrimination, substitution, transformation, contextualisation et invention sont définis dans l'introduction. Des notes renvoient aux pages où chacun d'eux est utilisé. Cette partie, fondamentale pour un novice, n'est malheureusement rédigée qu'en allemand, comme d'ailleurs le titre du livre qui tait fâcheusement le caractère trilingue de l'ouvrage. On peut dès lors se demander s'il n'eût pas été préférable de publier une édition pour chaque langue. Qui enseigne le français, par exemple, peut hésiter à se procurer un ouvrage dont les deux tiers (sans compter l'introduction) lui échappent ou l'intéressent peu.

Voici les points étudiés dans les huit chapitres:

1. *Pratique des modèles syntaxiques*: fixation d'un point de grammaire récemment acquis par des exercices structuraux. Anglais: présent continu; français: emploi du subjonctif après *il faut* et *je veux*; allemand: parfait des verbes forts.
2. *Pratique d'un nouveau point de grammaire présenté dans des modèles syntaxiques*: une nouvelle construction grammaticale est pratiquée en opposition avec une autre déjà connue. Anglais: plus-que-parfait (nouveau) / parfait (connu); français: conditionnel / futur; allemand: verbes régissant le datif / v. régissant l'accusatif.
3. *Prononciation*: Anglais: affaiblissement des voyelles en position atone, rythme, intonation; français: opposition [e] – [ə]; allemand: intonation. La phonétique, souvent parente pauvre de l'enseignement d'une langue, n'est pas mieux traitée ici. Les exercices tournent court.
4. *Utilisation de l'image*: comme point de départ et support de certains exercices. On apprécie ici la rentabilité de l'image, seule aide visuelle utilisée. Anglais: passé continu et parfait; français: imparfait et passé composé; allemand: vocabulaire, emploi des temps, structures syntaxiques.

5. *De la pratique orale à la pratique écrite*: association sons et symboles graphiques.

Anglais, français et allemand: dictées.

La dictée est vue sous un angle enfin nouveau, comme un moyen d'enseigner la correction orthographique et non de cataloguer des fautes. Ce chapitre, bienvenu, sera précieux au maître tenu de passer de l'enseignement oral à l'écriture et à la lecture.

6. *Présentation et pratique d'expressions usuelles pour la conversation*: tournures idiomatiques à valeurs expressive et affective.

Anglais, français et allemand: courts dialogues assez proches de la vie réelle.

Peu rentables lors de l'exploitation des structures de base, les tournures de la langue parlée restent indispensables à l'étranger qui désire s'intégrer vraiment à une culture. Les exercices proposés en délimitent bien le domaine sémantique.

7. *Utilisation de la table de substitutions*: acquisition d'automatismes de langage et découverte des catégories grammaticales.

Anglais, français et allemand: tables de substitutions pour une phrase simple.

Grâce à ce procédé, l'élève, sur la base d'un modèle syntaxique, enrichit ses possibilités d'expression et en assure la correction.

8. *Compréhension d'un texte*: identification et compréhension des mots-clés à partir du contexte et du vocabulaire connu. Anglais, français et allemand: textes littéraires simples.

Ce très court chapitre est moins convaincant que les précédents. Nous abordons un niveau de langue où les exercices structuraux semblent de rendement médiocre.

L'ouvrage est, dans son ensemble, remarquable: clarté, concision, simplicité, variété. Nous avons lu avec autant d'intérêt la partie française, très bien écrite, que l'anglaise et l'allemande. La comparaison des thèmes et des types d'exercices choisis pour chaque langue met en évidence l'habileté pédagogique des auteurs et leur conscience des difficultés d'apprentissage qu'elles présentent. Ce manuel rendra donc de grands services au maître soucieux d'adapter son enseignement aux méthodes vivantes d'aujourd'hui.

Université de Neuchâtel  
Centre de linguistique appliquée  
CH 2000 Neuchâtel et  
Universität Bern  
Institut für Sprachwissenschaft  
Abteilung für angewandte Linguistik  
CH 3000 Bern

Françoise Redard



Turner, John D. (éd.):

**Using the language laboratory**, Londres, Univ. of London Press, 1968, 156 p.

Ce livre est un bilan. Il clot une première phase d'expériences dans l'enseignement des langues avec LL, ne prétend pas être exhaustif, mais veut permettre aux "pionniers" de témoigner. J.D.T. publiait en 1965 son *Introduction to the language laboratory* qui encourageait l'utilisation de ce moyen technique dans l'enseignement, décrivait les différents types d'installations, leurs qualités, leurs avantages. Dans ce nouveau recueil, il s'est mué d'auteur en éditeur pour faire part des expériences menées à bien dans les multiples secteurs de l'enseignement de Grande Bretagne. Des collègues qui ont travaillé avec des LL, ont dirigé des équipes ou ont achevé des enquêtes, résument leurs expériences, exposent loyalement les lumières et les ombres de leur démarche. Il ne fait pas de doute que l'aspect positif de l'introduction des LL dans les écoles l'emporte; comme aussi le sentiment que nous n'en sommes encore qu'à découvrir les usages possibles des LL. L'avenir est donc largement ouvert.

Il est d'autre part réconfortant de sentir qu'ailleurs des collègues font les mêmes expériences que vous, se heurtent aux mêmes difficultés, et aboutissent aux mêmes conclusions. . . . que votre propre expérience vous permettra parfois de qualifier de provisoires. Rien n'est plus encourageant!

Les têtes de chapitres suffisent à décrire leur contenu et à laisser entrevoir les renseignements que l'on désirerait confronter à ses propres préoccupations:

Using the language laboratory in the Primary School

Using the language laboratory in the Secondary School

Using the language laboratory in the University

Using the language laboratory in Industry

Using the language laboratory in the Technical College

Notons particulièrement l'expérience réalisée à Caenarvon dans les Galles du Nord, où le LL a été mis à disposition des maîtres primaires travaillant une première langue étrangère avec des élèves de 8 à 9 ans. Une fois de plus on découvre que les enfants s'adaptent aux techniques nouvelles avec une facilité que n'ont pas leurs aînés. Les préjugés qui veulent que le LL ne soit utilisable qu'à partir du niveau secondaire, quand ce n'est pas du secondaire supérieur, sont proprement balayés.

C'est au contraire au niveau universitaire que l'on devine le plus d'hésitation quant à la matière propre à être travaillée en LL. Si les instituts de phonétique en ont fait un large usage, les autres domaines de l'enseigne-

ment cherchent encore comment maîtriser cette technique. Le rôle de recherche, propre au niveau universitaire, n'en prend que plus de relief.

L'un des auteurs prône encore le travail en copie directe (J. Hilton, *Using the LL in the Sec. School*), ceci, comme c'est toujours le cas, pour des motifs d'économies (réserve de bandes, locaux d'entreposage, personnel supplémentaire). D'autres que moi se sont déjà exprimés sur ce point dans cette revue (*BULLETIN CILA* 9, 1969, 31–34), mais il est bon d'insister une fois de plus sur le prix combien plus élevé de l'énorme perte de temps d'enseignement inhérente à ce système. Par contre le même auteur insiste sur la nécessité pour les maîtres secondaires de faire preuve d'imagination et d'initiative pour créer des cours. Et cette remarque nous paraît résumer une situation de fait:

“The people most highly qualified to produce such a course are men and women who have had long experience of teaching the type of children involved, for close knowledge of the pupil is unquestionably essential, if the lessons are to hold them. The difficulty is that the laboratory is so new in this country that those capable of programming it fully have clearly not had time to do so” (54).

Et M. Hilton souhaite que les cours futurs fassent la distinction entre ceux qui poursuivront l'étude des langues “in academic depth” et ceux pour qui suffira “an enjoyable working knowledge”. Nous ne pouvons qu'approuver.

Le chapitre consacré à l'industrie nous a un peu déçu par son ton très général et théorique. L'auteur ne semble pas se référer à une expérience vraiment vécue. S'il entrevoit les difficultés pour une industrie de libérer son personnel pour l'heure de cours de langue, les remèdes suggérés ne sont que maigres compensations: travail individuel à temps perdu sans la présence du maître. Nous ne nous faisons plus guère d'illusion sur la faculté des élèves – adultes compris – à se corriger naturellement.

Par contre les enquêtes menées par M.A.L. Sculthorp dans les écoles techniques sont extrêmement intéressantes, et nous renseignent sur les essais tentés en plusieurs lieux, les difficultés rencontrées, leur solution: en particulier le travail entrepris dès 1960 au Technical College de Ealing. Une fois de plus on constate que les résultats les meilleurs s'obtiennent par la création de cours réellement adaptés aux circonstances particulières de l'enseignement, et aux buts bien délimités qu'il se propose. Partout il s'avère que les solutions toutes faites sont peu satisfaisantes. Il appartient aux maîtres d'endosser des responsabilités nouvelles. . . et passionnantes.

Université de Neuchâtel  
Centre de linguistique appliquée  
CH 2000 Neuchâtel

François Matthey

Burney, Pierre et Damoiseau, Robert:

**La classe de conversation**, Paris, Hachette/Larousse, 1969, 152 p. (Collection Le français dans le monde)

S'il est vrai qu'une langue est premièrement et essentiellement un moyen de communication orale, le but principal de l'enseignement des langues vivantes devrait être de développer chez les élèves la faculté de communiquer naturellement dans une ou plusieurs langues étrangères. Dans un enseignement poursuivant un tel but, la conversation ne jouerait certes pas le rôle secondaire qu'elle joue actuellement dans nos écoles. Au contraire, elle en serait le centre autour duquel toutes les activités pédagogiques devraient s'organiser et les auteurs de cet ouvrage n'auraient pas eu besoin d'écrire: "La conversation doit entrer d'abord dans notre enseignement et dans nos programmes" (9).

Il est révélateur de constater combien la pédagogie est mal armée pour enseigner certaines aptitudes naturelles qui semblent ne pouvoir être acquises que par l'expérience vécue. Le professeur sait comment transmettre ses connaissances, il sait également comment exercer leur utilisation, mais seulement lorsqu'elles obéissent à des règles bien définies. Dès qu'il s'agit de comportements plus complexes, qui sont ceux qui régissent la vie sociale en général, il manque de moyens. Ainsi la conversation, phénomène de communication linguistique par excellence, n'est pas encore vraiment acceptée comme une matière pédagogique. Elle est encore et toujours considérée comme une activité futile, qui peut être divertissante ou enrichissante mais qui, sur le plan de l'apprentissage d'une langue, n'est pas très efficace. On peut pourtant envisager l'enseignement, à l'instar de Socrate, comme une seule conversation qui se renouvelle et évolue de jour en jour. Mais pour maîtriser un tel enseignement, le professeur devrait évidemment recevoir une tout autre formation que celle qu'il a actuellement la possibilité de suivre. Pédagogue du dialogue, il devrait être capable de pratiquer un répertoire étendu de techniques lui permettant de conduire cette conversation constante qu'il a avec ses élèves dans le sens d'une communication authentique pour l'acquisition d'aptitudes et de comportements naturels.

Sans aller aussi loin (le titre même du livre *La classe de conversation* indique bien que celle-ci n'est qu'un moment qu'il convient d'intégrer dans un système traditionnel), P.B. et R.D., par leur description précise et pratique des différentes possibilités d'exercer les aptitudes à la conversation, préparent cette "véritable reconversion pédagogique" (7) que tous les professeurs de langues vivantes devront faire un jour ou l'autre afin de rendre l'apprentissage des langues à l'école plus vivant et naturel. Bien que leur ouvrage ait été conçu

avant tout comme un recueil de techniques, de procédés, de recettes immédiatement applicables pour conduire cette "classe qui veut justement n'en pas être une" (56), chacun ne sera pas à même, après l'avoir lu, d'animer avec succès une conversation avec ses élèves. C'est une chose de connaître la recette d'un soufflé Grand Marnier, c'en est une autre de le réussir. L'acquisition de ce que les Anglo-Saxons nomment les "teaching skills" ne se fait pas par la lecture d'ouvrages, aussi savants ou pratiques qu'ils puissent être.

Nous aimerions toutefois insister justement sur le caractère pratique du petit ouvrage de P.B. et R.D. Dans un premier chapitre, le second auteur décrit quelques techniques de correction des fautes dans la classe de conversation aux niveaux élémentaire, moyen et supérieur. Une seule règle dans ce domaine: ne pas bloquer l'élève qui s'exprime. La correction peut être immédiate (surtout aux niveaux élémentaire et moyen), mais elle doit toujours être la répétition correcte par le professeur d'un énoncé incorrect, répétition qui prend alors la forme d'une confirmation qui s'intègre naturellement dans le déroulement de la conversation. Au niveau supérieur, le professeur pratiquera surtout la correction différée, soit en notant les fautes, soit en enregistrant la classe au magnétophone.

Le deuxième chapitre est consacré aux "techniques de la classe de conversation au niveau élémentaire". Il est évident que la conversation avec des débutants aura un caractère particulier et aura recours surtout à des techniques contraignantes: exercices de transformation sous la forme de questions – réponses, jeux simples, dossiers de conversation. P.B. donne un inventaire assez complet des différentes possibilités d'amorcer, même avec des débutants, de petites conversations authentiques.

Au niveau moyen (troisième chapitre rédigé par R.D.), la classe de conversation consistera surtout à donner aux élèves "une plus grande autonomie". Si la conversation avec des débutants doit nécessairement s'appuyer sur quelqu'un, le professeur, au niveau moyen, elle devra surtout s'appuyer sur quelque chose. Après avoir décrit plusieurs jeux permettant aux élèves de parler entre eux, l'auteur montre comment on peut utiliser toutes sortes de matériels audio-visuels comme point de départ d'une conversation: tableaux de langage Fleming, panneaux-réclame, films documentaires ou pédagogiques, diapositives, bandes dessinées, etc; les supports les plus divers peuvent servir comme tremplin de départ pour la création de dialogues ou de sketches, pour un débat ou une discussion, pour des exercices de description.

Dans le chapitre suivant, consacré au niveau supérieur, P.B. a le mérite d'insister sur l'importance de "déscolariser" la classe de conversation pour rechercher les intérêts profonds des élèves qui deviennent alors les véritables

supports pédagogiques de la classe. En mettant les séances de conversation "en rapport étroit avec la vie environnante", en créant une "atmosphère de confiance, d'amitié et de liberté", on parviendra seulement à pratiquer un langage authentique. Après avoir décrit quelques techniques pour faire démarrer la conversation, pour mener une discussion, pour faire parler tous les élèves, pour poser des questions, l'auteur passe en revue les auxiliaires destinés à varier les séances: textes, livres, exposés, diapositives, films, disques, radio, télévision, pièces de théâtre etc. Mais l'essentiel pour lui est de faire en sorte, quels que soient les moyens, qu'elles soient le moins scolaires possibles.

Le sixième chapitre est l'un des plus utiles du livre. On y trouve en effet, outre une esquisse d'un programme pour un an (22 séances), une réserve de sujets groupés sous trente rubriques allant de "l'école et l'éducation" à "l'Etat, les relations internationales, la guerre et la paix", en passant par "les vêtements et la mode", "l'histoire et l'avenir", "la presse", etc. Il y a là plus de trois cents thèmes de discussion et de débat formulés le plus souvent de façon très suggestive.

L'ouvrage de P.B. et R.D. est complété par la reprise de plusieurs articles sur le même sujet qu'on a déjà pu lire dans différents numéros de la revue *Le Français dans le monde*. Il s'agit de:

La classe de conversation, par Monique Léon

La méthode "Voix et Images de France" et les techniques audio-visuelles au service de la classe de conversation, par Pierre Schertz

Jeu des portraits, par Francis Grand-Clément

Conversation et rédaction, par Maurice Langumier

Jeux du téléphone, par Raymond Lichet

Notes pratiques pour un club de conversation, par Régis Boyer

Une liste de manuels de conversation termine cet ouvrage que chaque professeur soucieux de faire de l'apprentissage du français autre chose que la mémorisation de règles de grammaire ou que la pratique de "pattern drills" se doit désormais de posséder et d'utiliser.

Service de recherche des Eurocentres  
CH 8038 Zurich

René Richterich

Csécsy, Madeleine:

**De la linguistique à la pédagogie: le verbe français**, Paris, Hachette/Larousse, 1968, 128 p. (collection Le français dans le monde)

Cet ouvrage se situe dans la lignée des études grammaticales suscitées par le développement rapide des techniques pédagogiques de l'enseignement des langues étrangères. Le point de départ de cette lignée, c'est la prise de conscience de l'importance primordiale de la langue parlée, et des caractères qui la distinguent essentiellement de la langue écrite. Cet écart est particulièrement large en français. Madeleine Csécsy l'a étudié très en détail dans le cas de la morphologie du verbe, et elle en a tiré de judicieuses conclusions pédagogiques.

L'orthographe des formes verbales françaises cache trop souvent le mécanisme de la langue parlée. Prenons quelques cas particuliers. Les marques du nombre au présent de l'indicatif, troisième personne du pluriel: l'orthographe recourt uniformément au suffixe *-nt*. Mais la langue parlée utilise des procédés plus divers et complexes. Ainsi, un verbe comme *parler* ne possède en propre aucune marque du pluriel; seul le contexte renseigne l'auditeur sur le nombre. Le verbe *écouter* recourt à la liaison: /ilzekut/ s'oppose à /ilekut/. Le pluriel de *finir* est marqué par l'adjonction de /s/ au radical du singulier; il y a, dit l'auteur, un thème court /fini/ et un thème long /finis/. Avec un verbe comme *savoir*, l'allongement du thème est complété par une alternance vocalique: /e/ est remplacé par /a/.

Les marques de personnes sont très différentes aussi de celles de la langue écrite. Au présent, un verbe comme *parler* ne connaît, du point de vue phonétique, que trois formes différentes: /parl/, /parlõ/, et /parle/. En fait, ce sont les pronoms sujets qui différencient les personnes dans les autres cas; ils sont d'authentiques préfixes.

Dans certains contextes apparaissent ce que l'auteur appelle des *morphèmes latents*. Il s'agit, par exemple, du /t/ de la forme interrogative /parlõttil/, ou du /z/ de l'impératif /vazi/. Cette notion de morphème latent révèle des mécanismes que la plupart des francophones (professeurs y compris) ne soupçonnent même pas. Ainsi l'auteur montre comment le /ə/ peut jouer le rôle de marque du pluriel dans l'opposition /partil/ – /partõttil/. Cette analyse met aussi en évidence, derrière les fantaisies de l'orthographe, une grande régularité du système phonologique: les première et deuxième personnes se caractérisent par une même consonne latente /z/, et s'opposent par là, en bloc, à la troisième personne (la "non-personne") qui, elle, contient la consonne latente /t/.

On pourrait allonger la liste des exemples: la monographie de Madeleine Csécsy est exhaustive, et ne se limite pas aux formes du présent. Son intérêt dépasse d'ailleurs le cadre de la matière traitée: elle constitue un exemple de ce que peut être une analyse de la langue parlée en vue de son enseignement, particulièrement lorsqu'il s'agit de préparer des exercices pour le laboratoire de langues. Il est intéressant de noter qu'à peu près à l'époque où l'auteur menait son travail à chef, l'équipe de professeurs chargée d'élaborer les programmes de laboratoire à l'Ecole supérieure de commerce de Neuchâtel arrivait, après une première expérience peu convaincante, menée à partir de critères traditionnels<sup>1</sup>, aux mêmes conclusions que Madeleine Csécsy, et en tirait une série de bandes qui ont donné satisfaction dans l'ensemble. Toutefois ce procédé a, sinon créé, du moins accentué, le problème de l'orthographe: au début il semblait que ce qui avait été gagné sur le plan de l'expression orale avait été perdu sur celui de l'écrit. Cette constatation a imposé la rédaction d'un programme d'orthographe ad hoc, intégré au programme de laboratoire. Il semble donc que la tâche que l'auteur a entreprise, et qu'elle nous invite à poursuivre, appelle nécessairement une seconde étape: une reprise radicale des problèmes de l'orthographe à partir de la langue parlée.

Ecole supérieure de commerce  
CH 2000 Neuchâtel

Bernard Py

Gerighausen, J. et Martin, H:

**L'allemand tel qu'on le parle**, Cours audio-oral, Heidelberg, Julius Groos Verlag, 1968, 528 p. en 2 volumes

Une des critiques adressées le plus souvent aux manuels dits "traditionnels", c'est qu'ils présentent une langue plus ou moins sclérosée, un *Schulbuchdeutsch* qui aurait une ou deux décennies de retard sur l'usage. Un cours qui se propose expressément d'enseigner l'allemand "tel qu'on le parle" va donc susciter un grand intérêt chez les nombreux maîtres qui sont sensibles à ce problème.

Le cours de MM. Gerighausen et Martin, remarquable à maints égards, se présente sous forme de deux volumes paginés à la suite et d'une série de bandes magnétiques. Nous n'avons eu en mains ni prospectus, ni livre du maître exposant les principes généraux dont se sont inspirés les auteurs et la

1 classement des verbes en fonction de l'infinif

méthode qu'ils préconisent. Il faut souhaiter qu'un tel livret d'accompagnement voie le jour, car un cours audio-oral, plus que tout autre, nécessite une information et une formation des professeurs appelés à l'appliquer. (Souvent, lorsqu'une méthode nouvelle est introduite, les premiers maîtres qui l'emploient bénéficient de contacts personnels avec les auteurs. Par la suite, il arrive que la méthode soit adoptée dans des écoles sans que les maîtres soient dûment initiés, d'où des malentendus, voire des échecs que l'on pourrait éviter.)

L'absence d'indications méthodologiques laisse notamment dans l'ombre un problème capital: comment les élèves sont-ils amenés à réemployer librement, dans des situations nouvelles, les éléments acquis? Ni la pratique des exercices structuraux, ni l'emploi des moyens techniques ne suffisent en effet à conduire l'élève à l'expression spontanée; l'intervention du maître restera probablement toujours indispensable au déclenchement de celle-ci.

Nous devons donc examiner la matière de ce cours en elle-même, sachant bien que les modalités d'application peuvent varier, allant de l'utilisation exclusive au laboratoire de langues (ce qui ne paraît guère possible ni souhaitable), à un enseignement mixte, comportant à la fois l'exposé oral du maître, l'emploi du magnétophone de classe et du laboratoire de langues.

### *1. But*

Le but du cours est précisé comme suit dans la brève préface: "Ce cours... se propose ainsi de familiariser le plus vite possible les jeunes Français avec la langue qu'ils sont censés entendre au cours des échanges organisés par l'Office franco-allemand pour la jeunesse. L'accent a donc été mis sur l'enseignement de la langue parlée telle qu'elle est et non telle qu'elle devrait être. Ce choix a également dicté la méthode. 'Folklore' et 'civilisation' ont été laissés de côté: l'étudiant qui s'y intéresse vraiment trouvera infiniment plus de plaisir à les découvrir sur place".

Le cours est donc exclusivement destiné à des élèves francophones. A première vue, d'après l'ordonnance des matières, nous pouvons considérer qu'il s'adresse à des débutants, ce que confirment diverses remarques marginales (p. ex., p. 145 D: "Les formes du tutoiement, moins importantes pour un étranger débutant, ne seront traitées qu'à la leçon XIX".) Cependant, le terme de débutants est trop vague, et nous aurons l'occasion de revenir sur ce point.

Ce n'est pas ici le lieu de s'étendre longuement sur ce qu'a de flou la notion de "langue parlée", particulièrement en ce qui concerne l'allemand,



sujet à plus de variations que le français, et pratiquement jamais exempt de coloration dialectale. Sans vouloir s'ériger en juge du "bon usage", il faut reconnaître qu'on atteint très vite la limite de ce que les Allemands eux-mêmes considèrent comme incorrect. Les auteurs mêmes le sentent bien, qui, citant à deux reprises au moins des tournures du type *Das ist Peter seine Hose*, reconnaissent qu'elles "relèvent plutôt du langage populaire" (485).

Le danger des tournures familières, c'est que l'étranger ne peut savoir dans quelles circonstances et avec quels interlocuteurs il est séant pour lui de les employer. A tout prendre, il vaut mieux parler une langue un peu trop neutre que de commettre des impairs, et se défaire de l'illusion que l'on peut, par un cours, quel qu'il soit, arriver à parler absolument comme un natif.

## *2. Economie du cours*

La matière lexicale et grammaticale est répartie en 20 unités qui comprennent chacune

- la présentation du vocabulaire
- un dialogue
- des explications grammaticales en français
- des exercices de grammaire (drills structuraux).

Tout ce matériel, à l'exception des commentaires grammaticaux, est enregistré sur bandes magnétiques. A ce sujet, nous ne pouvons nous empêcher de signaler un inconvénient inhérent à tout cours entièrement enregistré. Nul ne peut prétendre que tous les exercices conviendront à toutes les catégories d'élèves, ni qu'ils sont tous également indispensables pour atteindre le but qu'on se fixe. Il est plus facile pour le maître de sauter des exercices d'un manuel que de demander aux élèves qui travaillent au laboratoire de langues d'en laisser de côté. Ou alors, il faut avant chaque séance préparer une copie ad hoc de la bande, ce qui n'est possible que si le nombre de classes d'une école n'est pas trop élevé.

## *3. Vocabulaire: choix et présentation*

Les auteurs s'en sont tenus au principe, aujourd'hui incontesté, de la limitation du vocabulaire: le cours ne comprend même pas 900 mots, pour la plupart d'une fréquence d'emploi élevée. Il est intéressant d'examiner la répartition du vocabulaire selon les principales catégories grammaticales, en la

comparant à celle que l'on trouve dans une des listes de fréquence les plus récemment publiées, celle de Pfeffer (1964):

	Gerighausen-Martin	Pfeffer
Substantifs	30 %	47 %
Verbes	19 %	21 %
Adjectifs	10 %	13,5 %
Autres espèces	41 %	18,5 %

On le voit, le total des substantifs, verbes et adjectifs, soit de la partie la plus concrète du vocabulaire, est nettement inférieur dans notre cours à celui qu'on trouve chez Pfeffer (59 % contre 81,5 %), qui a également étudié le langage parlé. La forte proportion des autres mots, adverbes et mots outils, montre déjà que l'accent sera mis sur les structures au détriment de l'aspect sémantique de la langue, ce qui donnera à certains exercices un caractère légèrement "désincarné", si l'on ose ainsi dire.

Comme il fallait s'y attendre, on rencontre quelques mots et tournures relevant d'une langue assez familière, tels que *gucken, reinkriegen, prima*, des interjections telles que *och, nanu*, etc. Mais la proportion de ces vocables est parfaitement admissible. En outre, il est patent que la langue de tous les jours fait une grande consommation d'adverbes pris dans un sens assez vague (*Füllwörter*).

Dans une méthode qui ne recourt pas à l'image comme "moyen terme" entre la langue maternelle et la langue étrangère, la présentation du vocabulaire pose des problèmes délicats. On a critiqué à juste titre certains procédés par lesquels, dans les méthodes directes, les maîtres sont invités à faire comprendre les mots nouveaux. Les moyens mis en oeuvre sont parfois disproportionnés au résultat, et souvent la traduction est le moyen le plus économique et le plus sûr pour garantir la compréhension. Mais c'est une question de doigté, et les maîtres expérimentés savent fort bien faire en sorte que l'on n'aperçoive pas trop la béquille qu'ils tendent ainsi à leurs élèves.

Les auteurs de *L'allemand tel qu'on le parle* ont eux, résolument opté pour la présentation bilingue du vocabulaire. Cette option est peut-être une nécessité si le cours doit être employé pour l'auto-enseignement, mais on voit bien les inconvénients qu'elle comporte. Le plus gênant, à notre avis, c'est que les phrases françaises sont prononcées en premier; la démarche inverse nous semblerait plus logique. Mais, hâtons-nous de le dire, le cours ne fait appel à des équivalents français qu'au stade de la présentation (il ne s'agit pas d'exercices de traduction), et prévoit lui-même certains contrepoisons à cette intoxication possible par le français.

Tout d'abord, les vocables nouveaux sont présentés exclusivement dans des phrases. Il s'agit d'une série de 4 à 8 répliques se rapportant à une même situation concrète. Chacun de ces "mini-dialogues" est suivi de trois ou quatre exercices d'application, où les mots nouveaux sont employés dans des structures variées. On le voit, présentation et exploitation sont étroitement liées.

Les exercices structuraux, de types variés, comprennent en général 5 à 8 items, dont les deux premiers reprennent les phrases données comme exemples. S'il n'y a que 5 phrases au total, c'est un peu court, et l'on ne peut guère s'attendre à un effet d'imprégnation. — Cette remarque s'applique également aux exercices de grammaire.

Nous avouons n'avoir pas toujours saisi selon quels critères les exercices ont été composés ou ordonnés. En tout cas, la structure l'emporte toujours sur l'aspect sémantique, et certains exercices sont en réalité de la grammaire "camouflée" — ce à quoi nous ne trouvons rien à redire, à condition qu'il n'y ait pas de difficultés excessives. Un exemple d'exercice trop difficile (on en trouverait d'autres):

Stimulus: — *War es schwierig, die Stelle zu bekommen?*

Réponse: — *Leicht war es jedenfalls nicht, sie zu bekommen.*

Il s'agit de l'exercice 18 de la leçon XVI (339), où l'infinitif précédé de *zu* apparaît pour la première fois, et il est classé sous la rubrique "vocabulaire". Or l'élève doit opérer à la fois un changement de construction (*leicht war es*), une addition (*jedenfalls*) et une substitution (substantif remplacé par un pronom), tout cela dans une phrase de structure nouvelle!

Pour en revenir au vocabulaire, il faut relever l'abondance d'éléments (présentation proprement dite et exploitation) que comprend chaque unité: en moyenne une quarantaine. C'est à la fois un avantage et un inconvénient. En effet, comme chaque exercice dure une minute, souvent une minute et demie, il faut probablement consacrer à cette présentation du vocabulaire au moins deux séances de 40 à 45 minutes. C'est beaucoup, nous semble-t-il, et nous aimons à penser que cela ne se fait pas au détriment de ce qui devrait être la partie principale de l'unité pédagogique, le dialogue.

#### 4. Le dialogue

Comme dans les cours audio-visuels, c'est la partie qui montre la langue dans sa fonction naturelle de communication et contribue par là à renforcer la motivation des élèves.

Les dialogues, dont la longueur augmente au fur et à mesure qu'on avance dans le cours, présentent des situations concrètes de la vie quotidienne. Contrairement à ce qui se passe souvent, ce ne sont pas les mêmes personnages qui réapparaissent au cours de la série. On peut regretter que les auteurs se soient montrés quelque peu misogynes: les trois quarts des personnages sont des messieurs (Heureusement, les exercices font entendre plus souvent des voix féminines). Les dialogues sont naturels, avec le grain d'humour ou la pointe nécessaire pour provoquer l'amusement et retenir l'intérêt des élèves.

Dans le spécimen de bande magnétique que nous avons eu en mains, et qui est un fragment de la leçon III, le dialogue est dit une première fois sans interruptions, une seconde fois avec des pauses pour la répétition par l'élève. On peut se demander si, dans les derniers dialogues, la longueur et la difficulté des répliques ne rendent pas les répétitions laborieuses.

##### *5. Grammaire: choix, progression, présentation*

Le programme grammatical proposé est plutôt étendu. Sans être exhaustif, il couvre largement l'essentiel des structures de la langue parlée, et par là aussi la plus grande partie des structures de la langue écrite. Partant des éléments, il va en effet jusqu'au passif, à l'expression de l'irréalité et à l'emploi du subjonctif dans le discours indirect. C'est dire que, suivant le temps dont il dispose pour l'assimiler, l'élève devra fournir un effort sérieux et soutenu.

Dans l'ensemble, les notions nous paraissent judicieusement choisies et ordonnées. Il faut souligner que le choix n'a pas été fait en fonction du système grammatical considéré en lui-même, mais en fonction des contenus et des nécessités de l'expression orale.

On aurait peut-être eu intérêt à distinguer plus nettement les notions qui doivent être simplement comprises par l'élève, et celles qu'il doit pouvoir employer lui-même. En outre, si l'on désire amener l'étudiant à s'exprimer spontanément, il faudrait veiller à ne pas alourdir le programme de formes qui font double emploi, de distinctions ou de remarques qui ne sont pas indispensables, de manière à ne pas provoquer plus d'inhibitions que l'étude d'une langue étrangère n'en crée normalement.

Citons quelques-unes des notions auxquelles on pourrait, semble-t-il, facilement renoncer si l'on voulait alléger le programme. La mise en évidence du type *Aufsetzen tue ich den Hut nicht* (145) mérite-t-elle vraiment d'être présentée et exercée? — De même, était-il nécessaire dans un cours pour débutants d'exposer d'une manière aussi complète la morphologie et la

syntaxe des auxiliaires de mode? L'emploi de formes telles que *gedurft*, *gesollt* (322) ne nous paraît pas s'imposer, non plus que la construction particulière aux subordonnées: *Das Buch, das ich mir gestern habe kaufen wollen* (355). Cette dernière apparaît d'ailleurs dans l'exercice d'application sous une forme encore plus compliquée: *Nein, nicht das, das Sie sich haben geben lassen* (358). — Enfin, était-il opportun de mentionner dans la partie grammaticale des tournures telles que *jemand Neues* (321, L. XV) ou *mit allem Billigen* (293, L. XIV), qui, fort heureusement, ne font pas l'objet d'exercices? La simple mention de telles notions nous paraît être en contradiction avec le but que l'on s'est fixé.

En revanche, on peut regretter qu'on n'ait pas fait une place plus large à l'étude des mots composés, si usités en allemand.

La progression a été établie avec soin et nous paraît tout à fait judicieuse. En particulier, l'introduction relativement tardive du datif, notion difficile pour les élèves francophones, présente maints avantages. L'idée de commencer par le datif dépendant d'une préposition (Leçons XI et XII) est excellente. Ce n'est qu'ensuite que l'on passe au datif correspondant au "complément d'objet indirect" du français, et les verbes à double objet (accusatif et datif) n'apparaissent qu'à la leçon XV. Cela permet d'introduire d'emblée les nuances que rend la place des termes (*Ich habe Paul das Buch gegeben* opposé à *Ich habe das Buch Paul gegeben*).

Cependant, il nous semble qu'à partir de la leçon X déjà, la progression devient très rapide. Les unités sont souvent très chargées en formes et structures nouvelles. Par exemple, dans la leçon X, on introduit d'un coup le parfait de tous les verbes, faibles, forts et mixtes. Dans la seule leçon XII, on étudie le datif des articles et adjectifs, les subordonnées introduites par *dass* et une série de verbes suivis du datif.

A propos de subordonnées, on aurait peut-être pu les présenter plus tôt, quitte à se restreindre à des propositions très brèves, non précédées d'une principale complète (p. ex: *Schade, dass Paul nicht kommen kann.*).

Quant à la présentation proprement dite de la grammaire, nous ne pouvons pas savoir, en l'absence de livret d'accompagnement, comment les auteurs procèdent. En tout cas, le recours aux chapitres théoriques en français ne paraît pas indispensable. On peut très bien, surtout si l'on se sert du magnétophone de classe ou d'une installation audio-active, mener de pair présentation et exploitation, et prévoir la fixation au laboratoire de langues.

Les exercices de grammaire, qui constituent la dernière partie de chaque unité, sont, dans leur grande majorité, bien composés, sans pièges ni

complications inutiles. Certains sont plutôt formels, mais assez souvent, stimulus et réponse forment une paire de répliques correspondant à une situation naturelle. Quelques-uns sont à simple entrée, c'est-à-dire qu'il s'agit tout au long de l'exercice de former des phrases sur le même patron. D'autres, tout en restant simples et naturels, font davantage appel à la réflexion.

Ce n'est que lorsqu'on a cherché à faire des exercices sur les structures moins fréquentes que ceux-ci sonnent faux. Nous en avons déjà donné un exemple ci-dessus (p. XX). En voici un autre, tiré de la leçon XIV (300)

S. — *Hier ist was; damit können wir die Flasche öffnen.*

R. — *Ich habe auch was, womit wir sie öffnen können.*

Il faut aussi relever que parfois, surtout vers la fin du cours, la programmation n'est pas assez rigoureuse. Dans la leçon XVI on rencontre pour la première fois les verbes à double objet. Le premier exercice où se présentent les pronoms se présente comme suit:

S. — *Warum haben Sie Herrn Moll den Apparat nicht gebracht?*

R. — *Ich weiss auch nicht, warum ich ihn ihm nicht gebracht habe.*

Remplacement des substantifs par des pronoms, changement de construction des compléments, rejet du verbe: c'est beaucoup à la fois!

Fort heureusement, les exercices difficiles, avec phrases relativement longues, alternent avec des exercices plus simples.

Nous sommes bien conscient du caractère théorique de certaines de nos appréciations; on ne peut donner un avis valable sur un cours de ce genre qu'après l'avoir expérimenté pratiquement.

Nous préférons ne pas nous étendre sur les explications grammaticales en français qui sont, à notre avis, la partie la plus discutable du manuel. Non qu'elles soient contestables quant au fond: la description des faits de langue est au contraire souvent fort pertinente. Mais le désir des auteurs d'éviter la terminologie "traditionnelle" les conduit à des approximations et à des explications inutilement compliquées qui ne peuvent que créer la confusion chez les élèves.

Nous voudrions cependant signaler que l'importance accordée par les auteurs à la prononciation et à l'intonation (p. ex., mise en relief acoustique) se manifeste dans les notes qu'ils y consacrent à la fin des chapitres.

Avant de conclure, deux mots du matériel sonore, qui est de bonne qualité. L'enregistrement a été fait avec soin, la diction des interprètes est nette, avec, peut-être, une pointe d'agressivité. Quant à la rapidité du débit,

elle atteint parfois une limite qu'il ne faudrait pas dépasser. De plus, les pauses pour la réponse de l'élève sont très courtes.

## *6. Conclusion*

En résumé, nous pouvons dire qu'il s'agit d'un cours bien construit, conforme dans l'ensemble aux exigences de la programmation et aux données de la linguistique appliquée. La plupart des exercices sont habilement conçus, et la langue est naturelle, si elle n'est pas toujours facile.

Etant donné la progression rapide et les exigences qui se développent d'un bout à l'autre du cours, il faut considérer qu'il ne conviendrait pas à des débutants absolus. Bien qu'il prétende s'adresser à des élèves "non-initiés" à la terminologie grammaticale (remarque, 507), il n'est probablement pas à la portée d'un public faiblement scolarisé.

En revanche, ce cours pourrait convenir à des élèves qui ont déjà un certain bagage de connaissances théoriques, à des étudiants ou à de futurs maîtres qui désireraient acquérir une certaine pratique de la langue parlée, avec l'aide bien entendu d'un maître expérimenté, qui s'attacherait à situer les faits de langue à leur juste niveau.

Avenue de la Roseraie 43  
CH 1205 Genève

Charles Chatelanat

Fraser, Hugh and O'Donnell, W.R. (ed).:

**Applied linguistics and the teaching of English**, Londres, Longman, 1969, 216 p.

This new issue in the series 'Education Today: Language Teaching' is intended for teachers of English to native speakers, but the book has much to offer those of other though related interests. There are eleven papers falling into two categories, as described in the editors' preface: Those which concern themselves mainly with areas of linguistic or other knowledge relevant in a more or less general way to the solution of language-teaching problems, and those which concern themselves with classroom problems of a specific nature.

The aim of the book is to show the ways in which applied linguistics can contribute to English teaching, and even the writers whose articles fall into the first category keep this aim firmly in mind and constantly relate their information to the teaching situation. The usefulness of this book to the

teacher lies in the happy balance struck by the contributors between the giving of information and suggestions for its application to his problems.

In the first article *Some approaches to the study of language* Donald Macaulay sets up this framework. After discussing the ambiguity of the term 'linguistics' itself, the author sets out to describe the different lines of enquiry which linguistics has followed. In fact he deals with three 'Schools' – structuralists and the criticism of traditional grammar, Firth and Halliday and Scale and Category theory and Transformational-Generative Grammar. The basic notions of each are outlined and the correspondences and contrasts between them marked. It is no easy task to cover so much ground in a few pages, but the explanation here is clear and concise and the reader makes acquaintance with some of the most important concerns, names and landmarks in linguistics. So equipped, and with the guidance of the short bibliography of basic texts, the teacher can himself decide where and how to deepen his knowledge. As far as application is concerned, the writer gives intermittent warnings of the complexity of the subject and the necessity for careful consideration before introducing it into the classroom. It is suggested that the teacher should seek from linguistics information that will help him to develop realistic attitudes to language and to evaluate his materials and methods. Finally it is emphasised that the teacher must be his own judge of the usefulness and validity of any approach in the classroom.

Elisabeth Ingram's contribution, *Language development in children* deals in more detail with this particular area of study. Starting with the distinction between the 'pre-language' period and the 'language-learning period' the writer goes on to describe studies of child language-development under the headings 'pronunciation', 'grammar' and 'meaning'. In the first section Leopold's work on the child's phonemic system is basic. Under grammar, the problems of impermanence and sampling are discussed.

An interesting concept here introduced is 'potential performance' -- the utterances that a child might have given at a given stage of development if the situation had demanded it. Psychologically-orientated and linguistically-orientated studies are dealt with separately and the bibliography gives details of all the studies mentioned in the text. The brief section on 'meaning' makes the point that the primary task is to discover which situational features are relevant to the child. The conclusion lists a number of ways in which language-development studies have already contributed to an understanding of practical school problems.

A different aspect of the concern with the child's point of view is taken up in Richard Handscombe's article *Linguistics and children's interests*. He argues that a knowledge of children's interests can be usefully exploited in



education and that this must include, or even be based on, a knowledge of the language children use. The article contains an interesting description of the Nuffield Child Language Survey and related projects and some findings on the relative popularity of topics of conversations are given in the form of tables. The author concludes that although the linguist cannot provide guaranteed ways of stimulating children's imaginations, an adequate description of the language they use about certain topics can aid learning if the teacher begins with the language they know, expands his subject as he expands their linguistic competence in it.

Anthony Howatt's contribution *Programmed learning* is not concerned with the different techniques of presenting programmed material (text, teaching-machines) but is an intelligent explanation and defence of the principles of programmed learning.

The common arguments against programmed learning are disposed of through a revelation of the misunderstanding and oversimplifications on which they are based. The writer indicates the correspondences between programmes and conventional teaching procedures to show that learning proceeds in the same way, but that programming has the added advantages of organisation and individualisation. "The fundamental idea behind programming is to discover and apply the principles of organisation that contribute to the success of a teaching operation." Whether programmed learning has a contribution to make in 'creative' language-teaching activities is an open question. There is no doubt that programmed materials can be used in the teaching of the formal control of language, and this need not be restricted to routine teaching of graphic conventions and grammar rules but could also include the difficult problem of the organisation of thought into expression. An appended example of a programme illustrates the points made in the article.

The fifth article *Analysing classroom procedures* by John Pride, is a consideration of the relation between 'situational' and 'formal' procedures, both necessary parts of language-teaching. Four areas of study in which linguistics could contribute to situational teaching are discussed: the notion of situation, characteristic real-life situations of given learners, classroom-centred situations and correlation with formal features. The author points out that the structuring of situation will need to draw on other disciplines and sociology is one example. There is a call for more studies which "work outwards from more particular detail as opposed to inwards from the hypothetical generalisation". The writer postulates a 'scale of realism' in learning situations, ranging through real, simulated and unreal. Procedures which have appreciable power of command over formal selection, 'situational

teaching units', deserve the closer attention of linguistics. But for the moment no situationally taught syllabus presenting language patterns in a rational progression has been developed and we must continue to pay attention to formal procedures.

The author concludes that learning is best furthered by a variety of approach which deals with the same problems sometimes formally and sometimes situationally, leading gradually to greater freedom of response. He emphasises the need for work on the linguistic analysis of responses to procedures, based on practical experience and with clearly specified aims.

Linguistics and the teaching of literature is the theme of two contributions by Alex Rodger which for some reason appear at different places in the volume but which can be considered together, as the second is a text-analysis which serves to illustrate the argument of the first. The author takes as his starting-point that the task of the literature-teacher is "the imparting of skill in the recognition and comprehension of literary modes of meaning". To impart this skill the teacher must have objective evidence on which to base, and by which to communicate, his own judgements of the meaning and value of a literary work. And as the medium of literature is language, this objective evidence must consist of linguistic facts, interpretable through a common understanding of the meaningful structure of the medium. Intuitive response is not enough, we must be able to demonstrate the validity of our response to the text. We must, moreover, take account of all modes which can contribute to the total meaning: the weakness of much critical discussion lies in its exclusive concentration on two aspects of the contextual mode of meaning: referential and emotive meaning.

Descriptive linguistics can be helpful both in providing the structural and social norms of usage from which the peculiarities of a given-text are significant divergences, and in isolating the different modes of meaning so that their contributions can be assessed.

The text analysis in *Linguistic form and literary meaning* which applies these ideas combines the logical satisfaction of the development of a mathematical proof with the fascination of a detective novel. Dismissing the facile solution that the poem is meaningless, the writer pins down its enigmatic quality to a meaningful but elusive relation between simple and intelligible parts. Following his own principles, he goes straight to the task of clarifying from textual evidence the possible relationships between the different parts. Beginning with an analysis of the clause structure of the whole poem, the readings are selected which seem most probable in terms of grammar and context of situation. Cohesion at clause and word-group level is then studied, and then that between sentence and stanza. Unusual structural

emphasis of certain items suggests a group-relationship between them, and this grammatical patterning eventually gives the main clue to the interpretation of the poem. In the writer's own words "The meaning we have arrived at is not some conceptional kernel extracted from a smashed husk of linguistic form, but is co-extensive with and inseparable from the patterning of language-patterns which constitutes the complete text. All our critical decisions have been based upon the known facts of usage and the given facts of the text".

These two contributions are ample justification of this productive and interesting approach to literary analysis.

As their titles suggest, the four remaining articles deal with the problems of specific teaching tasks: *The teaching of reading*, *The teaching of writing*, *The teaching of meaning* and *The teaching of grammar*. They differ in the amount of practical assistance they can give, but here perhaps most of all the teacher will find information and sometimes materials with immediate application to his problems.

In his contribution on reading, Julian Dakin approaches the problem from two angles: the theory of reading and theories of learning. Research to date has given no conclusive evidence in favour of one method or another. In the first section of his paper the author discusses three variables on which depend the success or failure of teaching: the children, the teacher, and the materials, and how they interrelate. It is clear that any method must be flexible enough to cater for individual differences in learning rate and techniques of learning. The reading process is analysed into three different types of skill: recognition, structuring and interpretation. Research is needed into ways of describing these skills and how they interact.

Under 'theories of learning' the writer considers first the two extremes of views on how children learn to read, and secondly the two different types of grading of material and the principles underlying them. The different teaching methods and materials are described and analysed according to where their preferences lie in these areas.

The paper, supplemented by the reading list, should be of real value to teachers in an area still often neglected in teacher training.

At the beginning of his contribution on *The teaching of writing*, Hugh Fraser makes the same point as Anthony Howatt in his article, that the real problem in writing is not the mastery of low-level skills but learning to organise thought and manipulate language in order to be understood. He approaches the problem first by a comparison of the spoken and written language, in production, acquisition, functioning and structure. As in writing we need to draw on our language resources, individual differences will arise as

a result of differences in individual aptitude and experience. But there is considerable evidence that a large proportion of children are underachieving in writing proficiency, a serious problem in a society where the written language is the medium for individual work in most subjects. The writer suggests an approach to the problem based on a description of language and a teaching method which have already been tried and tested in the classroom. Starting with sentences of simple structure, the pupil first copies and then produces examples of the pattern. More complex structures are introduced gradually, but the teaching procedure remains the same, ensuring a high rate of success and therefore increase in confidence for the pupil. The simple terminology used to describe the language is useful to facilitate communication, but the aim of the method is to give the child graded practice in the *use* of the language which will lead to mastery of its organisational resources. The material described has already been used successfully in different types of schools and deserves to be given serious consideration by all teachers concerned with the teaching of writing.

*The teaching of meaning* by S. Pit Corder is a clear and practical approach to an area where there is still a great deal of confusion. Beginning with an analysis of 'meaning' itself into the relationships between language and situation (application relationships) and between items of language with each other (collocation and substitution relationships) the author goes on to describe the different techniques of teaching applicable for each type. These techniques are summarised at the end of the paper: "The extra-linguistic relationship of applicability is taught by contextualisation, the showing of the relationship between the language item and the relevant features of the situational context, either by demonstration or by description of situation, or in the case of the referential relationship, by ostentation. The extra-linguistic relationship of collaboration is taught by citation, the presentation of an item in a linguistic environment. The substitution relationships of an item are taught by definition."

The contribution succeeds not only in giving the teacher a practical approach to the problems of teaching meaning, but also the terminological tools with which he will be able to handle more easily these abstract concepts.

In his contribution, *The teaching of grammar*, W.R. O'Donnell first clears the ground by pointing out the differences between the teaching of language and the teaching of literature, and between teaching about language and teaching the use of language. Like other contributors to this book, he sees the usefulness of linguistics in being able to provide a description of language which will make it possible to specify deviance, and also to establish an

organised sequence in the presentation of materials. The task of teaching grammar is to exploit the natural learning procedure of abstraction from experience, by providing selected and systematised experience, and the writer suggests various materials which might be suitable, for example rhymes, poetry and graded readers. Not only must the child be aided in the building up of such an internalised grammar, he must also be given opportunities to practice and produce, either in 'speech and drama' activities, or in situations where language is a necessary means of communication for teacher and pupil in some co-operative task, such as the writing of a play. Practice in writing is not so simple-writing must be taught, and the author suggests graded writing materials such as those described in Hugh Fraser's paper. Finally, teaching about language. Here the need is for a descriptive rather than prescriptive grammar, and it is argued that an 'explanatory' grammar of the Transformational-Generative type would give the student insight into the conditions which make the production of language possible.

The contributors to the volume are all experts in their field but have taken pains to make their knowledge accessible to the non-expert. This small but valuable book should provide another link between applied linguistics and language teaching practice.

Research and Development Department  
Eurocentres  
CH 8038 Zurich

A.M.J. Niethammer-Stott

Howatt, A.P.R.:

**English structures, English pattern drills, Teacher's key**, Munich, Huber, 1966--1967.

The purpose of the book is to offer practice in composing complex sentences. All the exercises are of the same type; a number of skeleton sentences are to be made up according to a given pattern.

E.g. *I : be : angry : I : can hardly speak.*

*I was SO angry THAT I could hardly speak.*

The book is divided into three parts. The first comprises 20 sets of exercises where two clauses only are combined. The 12 different patterns proposed in the second part each combine three or more clauses, including structures already used in the previous section. The third part offers practice in paragraphing and is so brief as to suggest that the author himself is scarcely

convinced of its efficacy. The sense of the structure of the paragraph is largely lost in the rather meaningless and mechanical process of slotting in the key-parts of the pattern. Significant paragraph construction is probably incompatible with an approach which requires the material to be so presented that the risk of the student's making mistakes is practically eliminated, and it is, in fact, a part of the book's purpose to provide near-foolproof written drills.

The difficulty level of both vocabulary and structures is about second- or third-year. The choice of vocabulary makes the book better suited to adult rather than younger students, though not to such an extent that it could not be used with secondary-school pupils.

One might quibble about the artificiality of some sentences, due, no doubt, to the fact that certain types of compound sentence belong rather to a formal register and are rarely used with everyday vocabulary.

The book is available in two forms; either as an 80-page workbook, in which students can write their answers, or in a 20-page pocket-format edition with no space left for writing. The former has the title *English structures*, the latter *English pattern drills*, though the material is identical. A *Teacher's key* is published separately.

Under either of its guises this volume provides a useful catalogue of basic compound-sentence patterns, but any competent teacher could produce equally valid exercises which would have the additional merit of being precisely adapted to his own pupils.

Vieux Moulin 8  
CH 1213 Onex

John Ankers