

Comptes rendus

Objekttyp: **BookReview**

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

Band (Jahr): - **(1972)**

Heft 15

PDF erstellt am: **05.08.2024**

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.

Comptes rendus

Nivette, Joseph:

Principes de grammaire générative, Bruxelles, Labor et Paris, Nathan, 1970, 133 p.

L'auteur de ce petit livre s'est proposé, semble-t-il, de présenter la grammaire générative transformationnelle (GGT) de Chomsky à un public ne la connaissant pas encore, mais ayant quelques notions de linguistique générale. Ainsi les deux premiers chapitres de l'ouvrage sont consacrés à un bref examen de la position de la GGT, tant par rapport à la linguistique dite traditionnelle, que par rapport à la linguistique structurale. On y trouve également un résumé succinct des premiers chapitres de *Syntactic Structures*¹, consacrés aux insuffisances des modèles grammaticaux prétransformationnels. L'auteur passe ensuite (ch. III) à la présentation du premier modèle, mais ne s'y attarde pas, celui-ci n'ayant plus, depuis 1965, qu'un intérêt historique. Les deux chapitres suivants sont consacrés à l'une des versions de la composante syntaxique proposées par Chomsky dans *Aspects of the Theory of Syntax*². Les différents types et groupes de règles y sont exposés en détail, ainsi que la manière dont ils fonctionnent. Le chapitre VI traite des composantes sémantique et phonologique, tandis que les distinctions fondamentales de la GGT – compétence/performance; structure profonde/structure superficielle – occupent le chapitre VII. L'ouvrage se termine par un tour d'horizon des différentes applications de la GGT: traduction automatique, enseignement des langues étrangères, stylistique. Une liste des symboles utilisés, un index des notions, un index des auteurs et une bibliographie complètent le volume.

A côté du gros livre du Ruwet³, il manquait jusqu'ici une brève introduction en langue française à la GGT. Remplir ce vide – voilà le rôle qui semblait dévolu à l'ouvrage de N. Malheureusement, il faut bien avouer que ce vide n'est que partiellement comblé. L'auteur a très bien vu qu'avant d'aborder son sujet, il convenait de le situer par rapport aux différentes écoles linguistiques. Pour courte et sommaire qu'elle soit, c'est là la partie la mieux réussie. En effet, les chapitres consacrés à la GGT en tant que telle souffrent de deux défauts qui enlèvent au livre une grande partie de son intérêt: 1) l'auteur n'a tenu aucun compte des développements ultérieurs à 1965, de

1 Chomsky, Noam: *Syntactic Structures*, La Haye, Mouton, 1957.

2 Chomsky, Noam: *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass., MIT-Press, 1965.

3 Ruwet, Nicolas: *Introduction à la grammaire générative*, Paris, Plon, 1968.

sorte qu'il ne donne qu'une image irrémédiablement dépassée; 2) N. mélange constamment les différentes propositions faites par Chomsky.

Examinons d'abord le premier point. N. écrit: "Mais comment ne pas se rendre compte que, bien plus que dans n'importe quel autre domaine de la grammaire générative, on se trouve ici, — c'est-à-dire dans le domaine des marques distinctives et de leurs matrices, — en présence d'une terre inexplorée, et qu'avant d'y parvenir à des résultats tangibles il faudra encore de nombreux travaux et recherches (61)." Or en 1965 paraissait la thèse de Lakoff⁴ qui proposait une théorie des symboles complexes et de l'insertion lexicale très élaborée. Ensuite N. s'étend longuement sur le problème de la composante sémantique d'une GGT: "La théorie gagnerait assurément en clarté, — et notre propre exposé serait rendu plus aisé, — si nous pouvions nous faire une image exacte de la façon dont se présente une interprétation sémantique. Toutefois, dans l'état actuel des recherches concernant la grammaire générative, il n'est pas encore possible d'en donner une définition acceptable (69)." Or les travaux de Katz et Fodor et de Katz et Postal, qui paraissaient en 1963 et 1964, permettaient déjà de se faire une idée cohérente d'une sémantique interprétative; d'autre part paraissaient dès 1966 les ouvrages de Fillmore, Lakoff, McCawley, Postal, qui proposaient une sémantique générative, c'est-à-dire une grammaire où la composante sémantique — et non plus la composante syntaxique — serait centrale. De tout cela, pas un mot dans le livre de N.

Passons au second point. Chomsky propose dans *Aspects* deux théories de l'insertion lexicale (ch. 2, §2.3.2 et § 4.3). Selon l'une, la base comporte un ensemble de règles permettant de dériver des symboles complexes où sont insérés les éléments lexicaux. Selon l'autre au contraire, les symboles complexes ne sont pas dérivés par la base, mais insérés avec les éléments lexicaux. N. confond ces deux versions: il présente la seconde, mais parle de règles de sous-catégorisation et de sélection, qui n'existent que dans la première.

Signalons pour terminer que l'ouvrage souffre d'une rédaction et d'une impression hâtives. Citons au hasard: "La structure profonde est le premier élément, . . . , qui contienne toutes les données sémantiques, . . ." (47). C'est en fait le *seul* état de la dérivation qui les contienne toutes. "Au paragraphe 3 de ce chapitre, nous avons commenté le premier stade de la composante de base (ou indicateur syntagmatique de base), avec, comme résultat, des *suites pré-terminales* de *formants grammaticaux* et des *symboles postiches* (sic!) (57)." J'avoue ne pas comprendre cette phrase. Le français est parfois

4 Lakoff, George: *On the Nature of Syntactic Irregularity*, Harvard Computation Laboratory, Report N° NSF-16, 1965.

approximatif: "On pourrait certainement trouver pas mal d'exemples de cette espèce . . . (57)" ". . . la correction ou l'incorrection sémantiques . . . dépendent du respect ou non d'un certain nombre de règles . . . (54)."

Quelques erreurs et inconséquences encore: Postal, *Constituent Structure*, parut en 1964, et non en 1967 (123). Dans l'index des auteurs, McCawley devrait être rangé sous M, et non sous C (129). Charles Bally, qui est cité à plusieurs reprises dans le texte (11, 15, 124) ne l'est pas dans l'index des auteurs. L'impression et la mise en pages sont souvent défectueuses: 22, 46, 51, 54, 92, etc.

Université de Berne
Institut de linguistique
Département de linguistique appliquée
CH 3012 Berne

A. Angelo Nottaris

Allen, J.P.B. et van Buren, Paul (éd.):

Chomsky: Selected Readings, Londres, Oxford University Press, 1971, 166 p. (Collection Language and Language Learning).

Tous les enseignants intéressés par les tentatives de renouvellement de la pédagogie des langues ont entendu une fois ou l'autre le nom de Chomsky. Certains ont même eu l'occasion de s'initier aux fondements de la linguistique générative transformationnelle en suivant des cours de recyclage ou en lisant une des nombreuses introductions publiées en anglais, en français et en allemand ces dix dernières années. Peu, en revanche, connaissent les ouvrages et les articles de Chomsky, car ceux-ci sont d'un accès difficile et ne présentent qu'un aspect ou qu'un moment de la théorie. Aussi, pour rendre l'oeuvre même du grand linguiste américain plus accessible aux profanes, deux collaborateurs du Département de linguistique de l'Université d'Edimbourg ont-ils eu l'excellente idée de composer un recueil de textes brefs et simples de Chomsky, qui présentent non seulement les principes fondamentaux de la linguistique générative transformationnelle et les deux premières versions de la théorie syntaxique (1957 et 1965), mais aussi, ce qui est généralement négligé dans les introductions, la théorie phonologique, le problème des rapports entre la syntaxe et la sémantique, la conception de l'acquisition du langage et ses implications pour l'enseignement des langues. Grâce à un choix et à un enchaînement très judicieux des textes ainsi qu'à d'excellents commentaires de liaison, en particulier sur la phonologie générative et les rapports entre la syntaxe et la sémantique, J.P.B. Allen et P. van Buren permettent au lecteur d'accéder aisément à la compréhension des différents

aspects de l'oeuvre la plus importante sans doute de la linguistique contemporaine.

Université de Neuchâtel
Chaire de linguistique générale
CH 2000 Neuchâtel

E. Roulet

Wardhaugh, Ronald:

Reading: A Linguistic Perspective, New York, Harcourt, Brace and World, 1969, 170 p.

Malgré toutes les recherches et toutes les expériences conduites depuis longtemps par les pédagogues avec des moyens de plus en plus perfectionnés, nous ne disposons pas encore aujourd'hui d'une théorie et d'une méthodologie satisfaisantes de l'apprentissage de la lecture (ou de la compréhension écrite, pour être plus précis). Cela tient principalement au fait que les pédagogues négligent une donnée fondamentale du problème, le système de la langue, et fondent leur conception et leur cours sur des informations linguistiques périmées. D'où la nécessité, selon W., de reprendre l'examen du problème de l'apprentissage de la lecture dans une perspective linguistique, tenant compte des recherches les plus récentes, en particulier de l'apport de la grammaire générative transformationnelle.

W. commence par rappeler les travaux de ses prédécesseurs. Bloomfield¹ et Fries² ont apporté des informations très importantes pour l'apprentissage de la lecture sur le système phonologique de la langue et sur les correspondances graphies-sons, domaines particulièrement mal traités dans les manuels traditionnels. En revanche, ils n'apportent rien sur le processus fondamental de la compréhension et accordent une importance excessive aux données linguistiques aux dépens de facteurs pédagogiques et psychologiques (motivation, progression de l'apprentissage, etc.). Lefevre, dans un ouvrage plus récent³, reconnaît la nécessité d'une approche interdisciplinaire et insiste avec raison sur le rôle joué dans la compréhension par la structure grammaticale de la phrase. Malheureusement, il se réfère à un modèle d'analyse, la linguistique structurale, qui ne fournit pas une description satisfaisante de la structure

1 Bloomfield, L. & Barnhart, C.L.: *Let's Read*, Detroit, Wayne State University Press, 1961.

2 Fries, C.C.: *Linguistics and Reading*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1963.

3 Lefevre, C.A.: *Linguistics and the Teaching of Reading*, New York, Mc Graw-Hill, 1964.

grammaticale des phrases et néglige complètement la sémantique, dont le rôle est capital dans le processus de la compréhension écrite.

On a trop longtemps considéré, en effet, qu'il suffisait d'être capable de déchiffrer des mots et d'en connaître le sens pour parvenir à la compréhension de la signification de la phrase. Or, écrit W., "la compréhension exige bien davantage que la connaissance des sens des mots isolés et la fusion de ces sens, par un processus mystérieux, en une signification globale. C'est le processus même de la fusion qui doit être examiné avec attention. Il comporte des données syntaxiques et sémantiques sur lesquelles le linguiste peut apporter des informations importantes" (66). La théorie générative transformationnelle de Chomsky et de Katz et Fodor permet d'expliquer de manière nouvelle et plus satisfaisante le processus de l'élaboration de la signification d'une phrase, ainsi que W. le montre par de nombreux exemples.

En outre, elle apporte des informations intéressantes sur les rapports entre la structure phonologique et la structure orthographique. Les travaux récents de Chomsky et de Halle⁴ dans le domaine de la phonologie générative révèlent que l'orthographe anglaise, considérée généralement comme une image déformée et incohérente de la langue parlée, en donne une bonne représentation morphophonologique que l'on peut relier par des règles systématiques aux réalisations de la chaîne parlée. On ferait sans doute les mêmes observations à propos de l'orthographe française si décriée.

Enfin, la linguistique générative transformationnelle permet de mieux saisir les relations (à la fois ressemblances et différences systématiques) entre les diverses variétés d'une langue, par exemple entre la langue parlée par un enfant de sept ans dans la rue et la langue écrite standard ou la langue littéraire qu'il apprend à lire à l'école. C'est d'autant plus important que la méconnaissance, par la plupart des pédagogues, des relations entre ces différents codes est une source fréquente de difficultés ou d'échecs dans l'apprentissage de la lecture.

W. se garde bien de présenter une "méthode linguistique" d'apprentissage de la lecture, car il estime avec raison que cette entreprise dépasse les compétences des linguistes, comme le révèlent les erreurs de Bloomfield et de Fries, et doit faire l'objet de recherches interdisciplinaires conduites par des linguistes, des psycholinguistes, des psychologues de l'apprentissage et des pédagogues. Mais son ouvrage présente le grand mérite de présenter de

4 Chomsky, N. & Halle, M.: *The Sound Pattern of English*, New York, Harper and Row, 1968.

manière simple et convaincante les fondements linguistiques indispensables à l'élaboration d'une théorie et d'une méthodologie de l'apprentissage de la lecture.

Université de Neuchâtel
Chaire de linguistique générale
CH 2000 Neuchâtel

E. Roulet

Bung, Klaus:

Probleme der Aufgabenanalyse bei der Erstellung von Sprachprogrammen,
Heidelberg, Julius Groos Verlag, 1970, 64 S.

Die Publikation ist die deutsche Übersetzung des Kapitels "Problems of task analysis for language programming" in *Programmed learning and the language laboratory 2*, London, 1967. Der darin vorgeschlagene Quasi-Algorithmus der sog. akustischen und graphischen Kommunikationsfertigkeiten besteht aus den Sektionen

1 Lautdiskriminierung	14 Hervorbringen von Zeichen
2 Nachahmende Artikulation	15 Schreiben mit Hilfen
3 Satzfragmente	16 Grammatik als Schreibhilfe
4 Satzstrukturen	17 Freies Schreiben
5 Freies Sprechen	18 Systematisches Raten
6 Diktat	19 Verstehendes Lesen
7 Lautes Lesen	20 Grammatik als Lesehilfe
8 Stehende Wendungen	21 Freies Lesen
9 Wortschatz und Idiome	22 Korrespondenz
10 Verstehendes Hören mit Hilfen	23 Wörterbuch als Lesehilfe
11 Freies verstehendes Hören	24 Wörterbuch als Schreibhilfe
12 Konversation	25 Formale Grammatik
13 Erkennen von Zeichen	

Die Sektionen 5, 11, 12, 17, 21 und 22 sind nicht-programmierbar, die andern hingegen programmierbar. Im entsprechenden Pfeildiagramm werden die Sektionen in verschiedene vertikale Ketten geordnet, welche zu den Hauptfertigkeiten 12 und 22 führen. Wenn Ketten nicht bis zu den Endzielen verfolgt werden, resultiert eine Teilfertigkeit; so ergibt die Kette 13, 18, 19, 20, 23, 21 Lesefähigkeit in der Zielsprache. Bungs Sektionen sollen in sich geschlossene sprachliche, rezeptive oder produktive Fähigkeitsstationen darstellen, doch erwecken einzelne Sektionen wie 1, 2, 3, 4, 8, 9, 13, 16, 18, 20, 23, 24 und 25 sowie das Flussdiagramm als Gesamtes den Eindruck von Stufen eines Grammatikorientierten Modells des linguistischen Lernprozesses.

Das Bungsche Diagramm wäre damit nicht nur ein Quasi-Algorithmus der Performanz, sondern eher ein Modell der Kompetenzerwerb. Diese Vermutung wird durch den Kommentar zu einzelnen Sektionen verstärkt: Sektion 1 streift die phonemische Diskriminierung, obwohl dabei bedeutungsfreies Operieren postuliert wird; in Sektion 2 "lernt der Schüler wiederholen, was er auf dem Tonband gehört hat. Das Programm beginnt mit bestimmten isolierten Lauten . . .". Satzfragmente (3) bedeutet Studium der Paradigmatik wie auch des Gebrauchs der Präpositionen. In (4) "lernt der Schüler die Satzfragmente zu vollständigen Sätzen zusammensetzen", in (9) "verbindet er einzelne Wörter mit einer lexikalischen Bedeutung", in (8) erhalten Sätze wie 'Setzen Sie Sich', 'Machen Sie bitte das Fenster auf!', 'Wo ist der Bahnhof' den Rang von stehenden Wendungen, während (25) leider jeglicher Spezifizierung entbehrt. Trotz verschiedener Zitate aus Chomsky (1965) liegt hier ein Grammatikmodell vor, das im Sinne des 19. Jahrhunderts Sprache aus Lauten zu Lautfolgen, kurzen und langen Wörtern, Wendungen und Sätzen zusammensetzt und mit Bedeutungen versieht. Eine kybernetische Arbeit zur Grammatik würde aber durch Benützung eines der vielen strukturalistischen oder generativen Modelle, die zur Auswahl vorliegen, grossen Gewinn ziehen.

Sprachlabor
der Universität Zürich
CH 8001 Zürich

Theodor Ebner

Nott, D.O. et Trickey, J.E.:

Actualités françaises. A complete Course for advanced Students, London, The English Universities Press, Part one 1970, XIII–201 p., Part two 1971, XI–225 p.

Ce cours, destiné aux étudiants avancés, intègre une révision de grammaire à une information sur divers aspects de la société française actuelle.

Les auteurs ont choisi des centres d'intérêt qu'ils décomposent en leçons (34 dans la première partie, 35 dans la seconde). Un texte, le plus souvent un article de fond emprunté à des quotidiens ou hebdomadaires français¹, sert de base à toutes les activités possibles à ce niveau: lecture, dictée, traduction, rédaction. Il est accompagné d'explications lexicales en marge et suivi d'une série de questions testant la compréhension globale, ainsi que de suggestions de sujets de discussion. Différents points de grammaire y sont relevés et repris

¹ *Au Monde*, à *l'Express*, au *Nouvel Observateur* principalement.

en détail dans la deuxième partie de chaque leçon. Enfin, des exercices structuraux assurent l'acquisition des constructions étudiées.

Les thèmes choisis, actuels certes, sont toutefois d'une portée assez générale pour ne pas risquer d'être trop tôt dépassés: enseignement et jeunesse, transports, urbanisme, industrie, travail féminin. Dans le deuxième volume, N. et T. élargissent encore le champ d'information et présentent, outre quelques aperçus de la vie politique et culturelle française, les problèmes du Marché Commun et du Tiers Monde, concluant par une série de leçons sur les dangers du progrès.

Les deux volumes, de présentation claire et soignée, sont illustrés de photographies, de diagrammes et de tables statistiques. Ils offrent une information sérieuse sur les préoccupations essentielles du Français d'aujourd'hui.

Des bandes enregistrées accompagnent le cours, constituées de lectures, de dialogues, de morceaux littéraires et d'exercices structuraux, ensemble assez hétéroclite (du moins à l'écoute des bandes spécimen). Un livret donne le texte des passages qui ne figurent pas dans le cours même.

Notre principale réserve porte sur ces enregistrements. En effet, certains passages présentent de prétendus dialogues sur le vif (interviews d'ouvriers, par exemple) qui ne sont autre que des rédactions lues par des locuteurs (probablement maîtres de français) s'efforçant d'imiter l'accent et le style prolétaires. Les termes argotiques dont les auteurs ont lardé leurs répliques ne suffisent pas à donner le change. Le résultat est artificiel et de valeur pédagogique douteuse. D'autre part, les lectures de textes tirés du *Figaro* ou signés Troyat ou Simone de Beauvoir n'aideront certainement pas l'étudiant à améliorer son expression orale et comme, de plus, il s'agit là de corrigés de thèmes, on ne voit pas la nécessité de leur enregistrement. Enfin, les exercices structuraux sur bandes, assez sommaires, sont peut-être superflus à ce niveau. Nous craignons que les auteurs, plutôt que de suivre une stratégie pédagogique précise, n'aient ici sacrifié à une mode.

Il nous est difficile de juger de l'efficacité de ce cours, qu'il faudrait pouvoir expérimenter. Mais il est certain qu'*Actualités françaises* permet à tout étudiant avancé de se familiariser aussi bien avec les préoccupations des Français qu'avec le style de leur presse. Quant au maître, il puisera dans ce cours de nombreux sujets d'étude: certains centres d'intérêt fournissent indubitablement une base de travail en classe intéressante et vivante, aux possibilités d'utilisation étendues.

Notons, à l'intention de nos collègues suisses, que l'ouvrage est destiné avant tout à un public anglais (traductions et explications sont dans cette

langue) et que les auteurs se conforment au programme scolaire en vigueur en Grande-Bretagne.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Françoise Redard

Wiggli, Hermann:

Voix et Images de France première partie – Exercices pour la classe, Paris, Didier, 1971. I 168 p., II 238 p.

Diese Übungen dienen der besseren Anpassung von VIF I an die Gegebenheiten unserer Schule (beschränkte Anzahl von Wochenstunden, nicht-französische Umgebung, relative Wichtigkeit der geschriebenen Sprache). Daraus ergibt sich die *Zielsetzung* dieser Arbeitshefte: Übung und Anwendung des Gelernten auch zu Hause und zugleich Erwerb, Übung und Anwendung der Orthographie. Die Vermittlung der Orthographie erfolgt nach völlig anderen Grundsätzen als den in VIF I selbst vertretenen: In den "Dictées phonétiques" von VIF I lernt der Schüler Assoziationen zwischen einzelnen Lauten und einzelnen Graphien, und zwar notgedrungen an Einzelwörtern, die er zum Teil noch gar nicht kennt. Wiggli dagegen überträgt das Ganzheitsprinzip der audiovisuellen Methode auch auf die Schrift: Auch in den orthographischen Übungen bildet der Satz die Einheit, der zudem oft in einen grösseren Kontext integriert ist. Und zwar ist dem Schüler kein Wort und keine Struktur unbekannt; denn die schriftlichen Übungen haben ihren Ort in der Phase der "Exploitation", woraus sich auch die enge Beziehung zur audiovisuellen Lektion ergibt.

Da der Schüler ohne fremde Hilfe auskommen soll, folgen die Übungen richtigerweise gewissen Grundsätzen der Programmierten Instruktion, wie ein Beispiel zeigen soll:

Je ne veux plus mettre cette jupe.
– Vous ne voulez plus la mettre?
Je peux l'essayer?
– Essayez – si vous voulez.
Je ne veux plus mettre ces souliers.
– Vous ne voulez plus ?
Je peux ?
– Essayez – . . . si

Je ne veux plus mettre ce chapeau.
 – Vous?
 Je?
 –
 Jerobe.
 – „.....“?
?
 –

(Vol. I, p. 133/4, ex. 32)

Konsequent wird früher Gelerntes immer wieder geübt, und zwar das, was den Schülern erfahrungsgemäss Mühe macht. Die Übungsbücher sind zwar nicht nur für die deutsche Schweiz bestimmt; doch scheinen die Übungen die deutsche Muttersprache der Schüler in einem gewissen Masse zu berücksichtigen (z.B. son, sa, ses/leur(s); ils font/ils vont; ils sont/ils ont).

Ganz folgerichtig aber sind die Übungen auf der Verschiedenheit von phonetischem und graphischem Code aufgebaut und betonen die Kontraste, die allein der geschriebenen Sprache eigen, also dem Schüler aus dem System der gesprochenen Sprache nicht bekannt sein können (z.B. je parle/tu parles; il parle/ils parlent; donné/donnée/donnés/données).

Wiggli verwendet viele verschiedene Übungstypen; sie reichen vom traditionellen Drill:

De la – de l’

la porte armoire	le chapeau dame
la porte maison	le chapeau amie
le numéro chambre	les fenêtres école
le numéro auto	les fenêtres voiture

(Vol. I, p. 138, ex. 4)

über die Wortschatzübung bis zum lebendigen Dialog:

Tu ne pas à l’école?
 – Non, je reste à la maison.
 Tu cinéma?
 – Non, je maison pour la télévision.
 Tu rest à la maison?
 – Oui, je avec maman, pour tricot
 Tu rest chez toi?
 – Oui, je ne vais pas très bien; je suis un peu malade.

(Vol. I, p. 83, ex. 24)

Man mag die Drillübungen der ersten Art sowie die rein grammatischen Übungen alten Typs (z.B. Konjugationsübungen) bedauern und hoffen, dass Wiggli in einer zweiten Auflage die bereits beträchtliche Zahl der natürlichen Texte und Gespräche weiter vergrössert. Denn diese sind es, die sowohl der Übung der Orthographie als auch der "Exploitation" der audiovisuellen Lektion dienen.

Erstaunlich mögen manchem in einem Begleitbuch zu VIF die formulierten Orthographieregeln scheinen (zu denen der Schüler zwar immer induktiv geführt wird). Man weiss aber heute besser, welche Hilfe die Erkenntnis des Codes für den Spracherwerb bedeutet.

Eine Frage stellt sich: Werden die Lehrer, die alle Übungen gewissenhaft vorbereiten und kontrollieren, VIF I noch in einer angemessenen Frist abschliessen können? Dass aber die Schreibung ebenso wie das Sprechen tüchtig geübt werden muss, wenn sie überhaupt eine Rolle spielen soll, das ist ausser allem Zweifel, ganz besonders in einer Sprache wie dem Französischen.

Mit Recht will Wiggli seine Übungen nicht nur zum Codieren (Schreiben), sondern auch zum Decodieren (Lesen) verwendet wissen. Denn es ist ja noch nicht erwiesen, ob ein Transfer von einer Fertigkeit auf eine andere stattfindet, und so muss jede Fertigkeit geübt werden. Eine interessante Möglichkeit bieten die "Exercices pour la classe" als "Leseübungen" parallel zu ähnlichen Sprachlaborübungen.

Für Schularten und Schulstufen, die mit der Einführung der Schrift nicht jahrelang warten können, ist das Erscheinen dieser Arbeitshefte zu begrüssen. – Leider fehlt ein systematisches Register; es würde zeigen, dass Wiggli auf der Fehleranalyse aufbaut. Somit kommen Grundlage und Methode den theoretischen und den praktischen Forderungen des Sprachunterrichts entgegen.

Kantonsschule
CH 4500 Solothurn

Hans Weber

Métral, Jean-Pierre:

Description phonologique du dialecte de Gessenay (Saanen). Etude synchronique et diachronique. Berne, Herbert Lang, 1970, 352 p., 1 carte.

Voici un volume qui certes ne concerne pas au premier chef les maîtres de langues vivantes. On peut donc se demander ce que son compte rendu vient faire dans un Bulletin de linguistique appliquée. Plus ou moins consciemment préoccupés d'une langue comprise dans sa norme seulement, les enseignants sont nombreux à n'envisager, à leur insu parfois, la langue d'une communauté

restreinte que comme une déformation de, voire une désobéissance à la langue "standard" de la norme. A cet égard, la lecture de l'étude de M. pourra les convaincre que la réalité est tout autre, et qu'un dialecte constitue bel et bien un système, ainsi qu'ont pu le montrer pour d'autres dialectes de Suisse alémanique des spécialistes comme J. Winteler pour un dialecte glaronnais, W. Moulton ou R. Hotzenköcherle pour plusieurs dialectes suisse-alémaniques et du Sud de l'Allemagne.

Comme l'indique son titre, l'étude de M. ne porte que sur le système phonologique du dialecte de Saanen; très minutieusement conduite, l'enquête de l'auteur se base notamment sur les énoncés de sept informateurs principaux dont la parole a été examinée en détail, à la fois sur la base d'entretiens personnels, et d'enregistrements. L'analyse est nettement du type préconisé par A. Martinet dans son volume de 1956 *La description phonologique*. Précédée d'une brève mais dense introduction destinée à présenter la géographie et l'histoire de la petite communauté du pays de Gessenay (actuellement 8000 habitants parlent son dialecte), l'analyse phonologique présente, très classiquement, une revue des unités phonétiques (chapitre II) puis un examen, très scrupuleusement poursuivi par la technique des "paires minimales" d'opposition, des aspects fonctionnels de ces unités phonétiques; c'est-à-dire que l'auteur établit dans quelle mesure ces unités phonétiques constituent aussi des unités phonologiques, des phonèmes (chapitre III). La détermination du répertoire des phonèmes (51 phonèmes segmentaux recensés) implique naturellement aussi leur classement, donc aussi l'établissement de leur système. C'est l'occasion pour M., en son chapitre IV, de discuter divers problèmes de l'analyse fonctionnelle. Le chapitre V est consacré au fonctionnement des unités segmentales, ce qui implique l'examen, travail de longue haleine, de leur distribution. Logiquement encore, cet examen débouche sur les problèmes de combinaisons de monèmes et de structure syllabique, qui font l'objet des chapitres VI et VII. Puis l'auteur passe (chapitre VIII) aux facteurs supra-segmentaux: accent, intonation, jonctures; signes démarcatifs (chap. IX). Le chapitre X donne des éléments de statistique phonologique; il permet de constater que les distributions des phonèmes se font tout autrement dans ce dialecte que dans le bernois. Ces statistiques portent sur un corpus de 18.000 phonèmes.

Après un chapitre (le XIème) d'introduction destiné à expliciter ses démarches, M. consacre les chapitres XII et XIII à l'évolution du système. Un appendice présente une collection assez savoureuse de textes en dialecte.

Un spécialiste en dialectologie serait naturellement beaucoup plus qualifié que nous pour prendre position, en détail, sur le travail extrêmement scrupuleux de M. Les lecteurs non familiarisés avec la transcription d'usage en phonologie feront bien de consulter Martinet (cité plus haut) avant d'étudier

M. Nous nous bornerons à mettre en évidence ici quelques aspects de ce système, que M. signale d'ailleurs avec netteté, propres à déconcerter le francophone. Tel est p.ex. le cas du phonème /v/ qui est une douce sourde, et qui donc, pour une oreille française, permet mal la perception de l'opposition /v:/w/, surtout à l'intervocalique (cf exemples p. 58.) Déconcertante aussi est l'occlusive laryngale (coup de glotte) après voyelle tonique finale absolue: [xuə], "vache" (p. 61).

En prosodie, M. montre fort bien comment le critère temporel (mesures en fragments de secondes) n'est pas propre à rendre compte des durées perçues (p. 66).

L'interprétation de plusieurs catégories de diphtongues, et de voyelles formant à deux un seul phonème /iə/, /üə/, /uə/ donne lieu à une discussion approfondie (§ 3.29 et 3.60).

Par ailleurs, dans ce dialecte il arrive qu'on ait "une longue au singulier et une brève au pluriel, tandis qu'en allemand on a une brève au singulier et une longue au pluriel" (p. 119).

A son tour la discussion du rôle fonctionnel des semi-consonnes donne lieu à un examen fort détaillé et convaincant (p. 137 ss).

Particulièrement dignes d'intérêt, pour le non spécialiste, sont les exemples de la valeur phonologique de la place de la joncture (p. 186, p. ex. [muət⁺ərgrifə], "prendre courage": [muətər⁺grifə] "saisir la mère").

Il faut relever que M. n'a eu recours que dans une faible mesure aux ressources de la phonétique acoustique. S'il donne (pp. 33,34) les formants des voyelles brèves et longues, on peut s'étonner qu'il n'ait pas cherché à approfondir pourquoi "ces résultats ne confirment pas l'analyse aux rayons X de l'articulation". Il note pourtant fort bien que "le phonéticien oublie de tenir compte des facteurs qui ont un effet compensatoire sur le volume des cavités de résonance. Leur fréquence propre s'en trouve alors modifiée" (p. 34).

Plus que toute autre, la lecture d'une telle étude montre que les revendications de ceux qui, en Suisse romande, réclament dans nos Ecoles secondaires un enseignement de "Schwyzerdütsch" posent des problèmes très difficiles: dès lors en effet que l'on peut établir scientifiquement que chaque dialecte constitue un système, quel sorte de compromis, artificiel par nature, faudrait-il envisager d'enseigner, et selon quels critères?

Quant aux spécialistes en dialectologie, ils ne pourront sans doute que souhaiter de M. des études qui feront le complément naturel de ce volume, sur le système grammatical et le vocabulaire du dialecte de Gessenay.

Lechner, Manfred:

Dialogische Übungen, Stuttgart, Ernst Klett Verlag, 1970.

Der Verfasser der unübertroffenen *Tonbandübungen für Fortgeschrittene* legt etwas Neues vor, eine Sammlung kleiner, einfacher Gespräche, die nach kurzer Einführung des Musters von den Schülern selbst zu zweit oder zu dritt geführt werden können. Er lässt zunächst die Struktur erarbeiten und sie dann mit gegebenen Wörtern in 6–10 Sätzen variieren, z.B. Situations-Stimulus "Das ist die Zeitung von Herrn Weber", Stichwörter: Zeitung, Buch, Kravatte, Geld usw. Dialog: Schüler 1: "Ist das die Zeitung von Herrn W.?" Schüler 2: "Ja, das ist seine Zeitung." Lehrer, die eine Abneigung gegen sog. unselbständige Stimuli hegen, könnten, – dies ein Vorschlag der Referentin – statt die Wörter einzeln auszurufen oder lesen zu lassen, die Dinge oder Personen anzeichnen bzw. Schautafeln benützen. – Das Buch enthält die richtigen Lösungen mit einem Überdruck, so dass sie erst durch Auflegen einer Folie lesbar werden; so kann ein Schüler auch für sich allein arbeiten. Vor allem jedoch ist dies Übungsmaterial für eine lebendige Klassenarbeit wertvoll, zumal wenn der Lehrer beweglich genug ist, zu tun, was Lechner empfiehlt: jede Antwort gelten zu lassen, die sprachlich richtig und inhaltlich möglich ist.

Sind nun solche basic-Konversationsübungen den bereits unmodern werdenden structure drills vorzuziehen, z.B. auch Lechners eigenen Tonbandübungen? Ihr Vorteil ist, dass sie von den Schülern selbst zu führen sind; dafür sind die Tonbandübungen reicher und farbiger in formaler wie inhaltlicher Hinsicht. Das eine tun und das andere nicht lassen!

Ein Wort zum Inhalt der einzelnen Übungen: Gegen die hier nun wirklich unabdingbare Forderung der Natürlichkeit verstösst m.E. Übung 6.4: Unsere Füller sind schlecht – Ich nehme trotzdem einen; Unsere Betten sind hart – Ich nehme trotzdem eins, und noch sonderbarer: Unsere Taschen sind klein – Ich nehme trotzdem eine. Ebenso wenig plausibel erscheint 14.4: Fundbüro: Ich habe einen Kugelschreiber verloren – Was für einen? – Einen teuren. Ich habe eine Tasche verloren – Was für eine? – Eine leere. Welches Fundbüro könnte mit diesen Angaben etwas anfangen? Aber die meisten der 140 Nummern sind sehr brauchbar, behandeln alle grammatischen Schwierigkeiten des Anfängerunterrichts, und der Lehrer hat damit, unabhängig von seiner Lehrmethode, ein gutes Hilfsmittel in der Hand, das ihn auch zu ähnlichen eigenen Versuchen anzuregen vermag.

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

Ursula Zürcher-Brahn

Mäder, Rolf:

Vivendo s'impara, Berna, Paul Haupt, 1971.

È un fatto notorio che non esiste una vera e propria tradizione nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera e che soltanto in questi ultimi anni c'è stato un risveglio di coscienza per merito soprattutto del Centro per l'insegnamento dell'italiano all'estero dell'Università di Trieste, promosso dal Prof. G. Petronio, e della Società di Linguistica Italiana di Roma.

D'altra parte è un fatto non notorio ma inconfutabile che l'italiano come lingua straniera ricopre un ruolo importante, più di quanto lo creda la maggior parte degli stessi italiani. Basta dare un'occhiata alle statistiche pubblicate dalla Direzione Generale delle Relazioni Culturali del Ministero degli Affari Esteri: le cifre parlano chiaro. L'italiano in alcuni paesi è addirittura lingua d'obbligo nelle scuole primarie. Situazione questa che non giustifica affatto il vuoto di tradizione prima accennato, soprattutto di fronte alle nuove metodologie.

È vero che non sono mancati fin'ora testi, ma si è trattato per lo più di grammatiche che, pur ben costruite, intendevano l'insegnamento nel modo tradizionale e altre che cercavano di staccarsene, senza tuttavia avere una chiara idea di quanto veniva richiesto e proposto dalla moderna didattica. Questo almeno per quanto concerne l'Italia, ma non mi risulta che all'estero la situazione, riguardo ai testi d'insegnamento dell'italiano, si presentasse e si presenti più rosea.

Con soddisfazione è quindi da accogliere l'opera del Dr. Mäder che è frutto di anni di esperienza (l'autore ha tenuto corsi d'italiano a Berna, sia alla Scuola Magistrale che all'Università popolare) e che si propone — molto giustamente — di non essere “né un dizionario, né una grammatica, ma un metodo all'avviamento dell'uso della lingua italiana” (pag. 5).

Si antepone cioè l'intuizione allo studio analitico, la pratica alla teoria, non escludendo d'altra parte che il discente a un certo momento senta la necessità e dello studio analitico e della teoria e quindi la necessità di confermare le sue acquisizioni con la consultazione di una grammatica e di un vocabolario.

L'autore prevede che la lezione si attui in cinque fasi. Le prime quattro da svolgere in classe e in laboratorio con la guida del libro di testo; la quinta, che si basa invece sul quaderno di esercizi, da svolgere a casa. E più precisamente: nella prima fase l'insegnante presenta una situazione mediante un dialogo, con l'ausilio di brevi esercizi di trasformazione o di sostituzione e di materiale visivo. Nella seconda fase si passa alla spiegazione del centro d'interesse grammaticale e si abbozzano gli esercizi che vengono ripresi e ripetuti nella terza fase nel laboratorio.

La quarta fase è dedicata al reimpiego dei meccanismi studiati nel dialogo. Si prevedono almeno 45 minuti per le fasi 1 e 2, 30 per gli esercizi e 10 o 15 per la fase 4.

La quinta fase — come già accennato — è affidata completamente al soggetto discente che può riesaminare a casa le difficoltà grammaticali con l'ausilio del quaderno d'esercizi contenente anche una serie di programmi d'istruzione. A supplemento di ogni lezione — dopo cioè la quarta fase — è presentata una lettura che è in rapporto tematico con quanto appreso e che può servire quindi da anello di congiunzione con la lezione successiva in maniera di riaprire il discorso usando vocaboli già conosciuti.

E' lecito supporre dunque che alla fine del corso lo studente sia non solo in grado d'intendere e di farsi capire, ma anche che i diversi problemi linguistici via via accennati e per ovvi motivi non espletati, costituiscano un seme fecondo per uno stimolo a studi più approfonditi.

L'opera è dunque ben progettata e ben costruita e soprattutto è da elogiare lo sforzo continuo dell'autore di raggiungere un rapporto d'equilibrio fra l'apprendimento cosciente e quello automatizzante, tale che il primo sia in funzione del secondo, ma non necessariamente a esso subordinato.

Niente da eccepire sullo sviluppo degli esercizi, di cui però non conosco la registrazione su nastro e su cui mi riservo di riferire in un secondo tempo, quando avrò l'occasione di ascoltarla. Pregevole la scelta delle letture, tolte con felice mano dalla nostra letteratura contemporanea, di cui il Dr. Mäder si dimostra un attento lettore.

Se c'è un appunto da fare è che, per quanto risulti indubbia una sua conoscenza approfondita non solo della lingua italiana ma anche delle sue possibilità stilistiche, tuttavia alcune delle proposizioni proposte sia in tono affermativo che interrogativo risultano ambigue o presentano situazioni insolite per l'uso dell'italiano parlato, soprattutto nel dialogato che è in ogni lingua la parte meno afferrabile da uno straniero.

Per chiarire meglio il concetto porterò qui di seguito alcuni esempi:

- a. (pag. 14) *Desidero un giornale, desidero un orario* ecc. (questo uso del verbo "desiderare" ritorna ancora a pag. 15, 19, 21 ecc.). Nell'uso colloquiale si preferisce di gran lunga usare "vorrei". (pag. 69) *Gradisca un consiglio*. Suona eccessivamente scelto e inusitato soprattutto in bocca, come qui è, a un custode. Direi "Vuole un consiglio"? Quanto sopra ha la sua importanza, soprattutto dato che l'autore stesso dice (pag. 5) di voler anteporre la lingua parlata a quella scritta.
- b. (pag. 79) *Quando Lei è partito?* ecc.; (pag. 90) *Dove Lei ha la camera?* ecc. Si tratta di una posizione abnorme del pronome personale o comunque del soggetto, (pag. 91): *Dove i ragazzi hanno le loro camere?*) nella interrogazione. In italiano si dice: "Lei, dove ha la camera?" (la

virgola sottintende una pausa) oppure, molto più semplicemente abolendo il soggetto: "Dove ha la camera? "

- c. (pag. 40) *Pietro, devo avere francobolli per quattro lettere . . .* L'autore intende *devo comprare*, poichè Pietro risponde: *Andiamo allo sportello 12*. Ma in italiano la frase di cui sopra significa "forse ho ancora quattro francobolli" (nella borsetta, in tasca ecc.)
- d. (pag. 75) *Ecco la grande valigia . . . ecco l'altra*. Si comprende che si tratta di due valigie, di cui una è più grande: allora l'aggettivo qualificativo deve essere posposto al sostantivo, "la valigia grande".
- e. (pag. 42) *Dov'è il gettone da telefono? Dov'è lo sportello per telegrammi?;* (pag. 82) *Quanto costa un francobollo da lettera?* Sono alcuni fra i molti esempi di uso non corrente della preposizione. Si dice infatti: "Dov'è il gettone per il telefono?" "Dov'è lo sportello dei telegrammi?" "Quanto costa un francobollo per una lettera?" (e meglio ancora: quanto ci vuole per una lettera?)
- f. (pag. 68) *Oggi sostiamo all'autogrill – ieri abbiamo sostato alla Posta Medicea a Radicofani per cambiare i cavalli*. (pag. 82) *Oggi non faccio il bagno, perchè sono stanco* (da mettere al passato prossimo).

In tutti e due i casi l'uso del passato prossimo è errato: nel primo caso infatti si deve usare l'imperfetto trattandosi di un fatto abitudinario e non di un'azione isolata che può avere valore ancora oggi e quindi: "Oggi sostiamo all'autogrill – tanti anni fa si sostava alla Posta Medicea per cambiare i cavalli." Nel secondo caso la frase non può essere messa al passato prossimo perchè il secondo verbo deve andare all'imperfetto, esprimendo uno stato fisico e non un'azione. Quindi: *Oggi (ieri) non ho fatto il bagno, perchè ero stanco*.

Come ogni lettore comprenderà, queste distorsioni dell'uso della lingua (e tante altre non le ho riportate per mancanza di spazio) non invalidano minimamente quest'opera, per cui si auspica che si possa giungere presto a una nuova edizione accuratamente riveduta.

Un'ultima osservazione: sarebbe altresì desiderabile dal punto di vista tipografico che con opportuni accorgimenti si mettesse meglio in rilievo negli schemi grammaticali la parte propriamente linguistica dalla esposizione metalinguistica: una semplice differenziazione dei caratteri potrebbe bastare.

Eurocentro
Piazza S. Spirito 9
I – 50125 Firenze

Dr. Giulia Mastrelli Anzilotti

Dubois-Charlier, Françoise:

Eléments de linguistique anglaise: Syntaxe, Paris, Larousse, 1970, 275 p.

Devant la multiplication des travaux et la prolifération des articles consacrés à la linguistique, il faut admettre que les ouvrages de synthèse font particulièrement défaut. Dans la mesure où il se donne pour "... un exposé systématique et progressif des premiers éléments de la syntaxe de l'anglais, étudiée dans le cadre de la *grammaire générative et transformationnelle*", on peut donc penser que l'ouvrage de F.D.C. répond à un besoin et y voir une tentative pour mettre à la portée de tous les intéressés les principaux développements de la linguistique générative transformationnelle.

Une bonne pratique de la traduction spécialisée a donné à l'auteur de vastes connaissances et une grande familiarité avec la linguistique américaine. F.D.C. était certainement une des personnes les plus qualifiées pour nous donner cette vision cavalière des choses que nous attendions tous.

En 275 pages, on nous amène progressivement des origines (*Syntactic Structures*, 1957) aux années 1968–69. Compte tenu des délais de publication, il était difficile d'aller au-delà: C'est seulement maintenant que parviennent en Europe les écrits de 1969.

La matière est répartie sur dix-huit chapitres, les dix premiers étant consacrés aux constituants de la phrase, les huit autres aux transformations, ce qui nous conduit au seuil des imbrications avec la proposition relative et la question indirecte (Chapitre XVIII). Dans son avant-propos, l'auteur nous fait savoir qu'il traitera les nominalisations dans un prochain volume, réservant celui-ci aux "questions fondamentales". On peut regretter ce choix. Dans un ouvrage de cette taille, toute la question est précisément de savoir distinguer ce qui est fondamental de ce qui ne l'est pas. Or, compte tenu des difficultés qu'éprouvent les transformationnistes à traiter par exemple les problèmes de détermination, il aurait sans doute mieux valu écarter provisoirement l'étude des déterminants — sur lesquels ils ont jusqu'à présent peu apporté — plutôt que celle des nominalisations, beaucoup plus représentative, à notre avis, de la démarche générative transformationnelle et en tout cas beaucoup plus riche d'enseignements originaux.

Dès le chapitre II, on va en effet passer beaucoup de temps sur des règles de réécriture qui ne font que reprendre, soit des notions traditionnelles (problème du nombre, du genre "naturel", formulation de l'article), soit des analyses distributionnelles dont les principes et les limites sont maintenant bien connus. Tout au long du chapitre III, on s'enlise dans des règles de sous-catégorisation sans portée générale. De sous-catégorie en sous-catégorie, on aboutit ainsi à une atomisation des problèmes et à une grammaire de listes dont on aurait pu, nous semble-t-il, faire grâce au lecteur — du moins dans les

premiers chapitres. Ce n'est d'ailleurs pas que ces chapitres soient dépourvus d'intérêt; on y trouve des interprétations heureuses et immédiatement exploitables (ainsi par exemple celle qui consiste à ramener: *a poor teacher, a slow worker* respectivement à: *she teaches poorly, he works slowly*), mais le lecteur se trouve confronté à toute la complexité d'une grammaire dépendante du contexte avant même d'avoir pu seulement entrevoir l'intérêt et l'originalité de la démarche générative transformationnelle dans son ensemble.

C'est surtout à partir du chapitre VI qu'on commence à poser les problèmes en termes de grammaire générative transformationnelle, d'abord avec la formulation de l'auxiliaire selon Noam Chomsky (Chap. VI), ensuite avec le développement plus récent des constituants de modalité (Chap. XI), qui déclenchent (*trigger off* nous apprend le petit lexique qui vient compléter chaque chapitre) les transformations interrogative, négative, etc. . .

Le déroulement de la suite ordonnée d'opérations qu'est pour les transformationnistes le constituant *Aux* est fort clairement exposé, la nécessité de la règle de permutation des affixes bien amenée, ainsi que les problèmes posés par la juxtaposition dans la chaîne d'éléments hétérogènes qui bloquent le système. On comprend fort bien la nécessité d'introduire un # dans une suite comme:

the + boy + can + Past + # + eat (p. 130)

afin d'écartier l'énoncé agrammatical:

*The boy can ate.

De même, l'abandon de la distinction entre transformations obligatoires et transformations facultatives est fort élégamment justifié. On regrette seulement que la lenteur de la démarche et la redondance des exemples fassent perdre à l'algorithme de Chomsky ce qu'il avait de saisissant dans sa présentation de 1957. N'aurait-il pas été préférable de faire participer davantage le lecteur à l'élaboration du modèle en lui donnant tous ces exemples (cf. pages 131 à 133) à analyser lui-même sous forme d'exercices?

Tout est donc pour le mieux tant qu'il s'agit d'opérations syntaxiques. Mais peut-on ramener les théories génératives transformationnelles uniquement à un modèle syntaxique? F.D.C. a senti la faiblesse d'une démarche qui ne se préoccupe d'interprétation sémantique qu'après coup et elle a essayé, par de brèves — trop brèves — incursions dans le domaine sémantique, de justifier les positions qu'elle adopte. Ses remarques sur la valeur des modaux, sur le *perfect*, sur la négation, ne sont pas mal venues. Malheureusement, à peine le problème est-il posé qu'elle se dérobe. Ainsi page 90: "En fait, ces distinctions sémantiques et les contraintes qui les lient au sujet de la phrase dépassent de beaucoup le cadre de cette étude." A peu près tous les problèmes de fond sont ainsi éludés, même lorsqu'il existe dans la littérature transformationnelle des analyses aussi magistrales que celle de E.S. Klima:

Negation in English (in *The Structure of Language*, opus cité en référence) ou celle de S.Y. Kuroda sur la relativisation (in *Reibel & Schane*, opus également cité). On se cantonne donc exclusivement dans les opérations syntaxiques, fort clairement exposées d'ailleurs. Mais quel est l'intérêt épistémologique et la portée méthodologique d'une étude dont le seul objectif paraît être de poser des règles de réécriture et de construire des arbres?

Cette vision étroite des choses ne correspond pas aux présupposés et aux buts de la linguistique transformationnelle. Il n'est pour s'en convaincre que de se reporter par exemple aux premières lignes de la préface de R.A. Jacobs et P.S. Rosenbaum dans *English Transformational Grammar* (opus cité):

"When we speak of studying transformational grammar, we refer to a framework within which a number of questions about human intellectual capacity, questions concerning the knowledge involved in "speaking" a language, have been answered and currently are being answered. This framework is a set of principles, called linguistic universals, which allow us to describe what we, as native speakers of English, know about our language intuitively. . ."¹.

L'appareil formel prend ainsi appui sur une axiomatique et se situe dans un cadre théorique dont les définitions données dans les *Eléments de linguistique anglaise* ne suffisent pas à rendre compte. Faute d'une vision claire de ces notions fondamentales, le lecteur risque de ne voir dans les formules qu'une sorte de sténographie, un calcul sans portée prédictive ni valeur explicative.

Pour justifier les formules, il était nécessaire de remonter au-delà de P jusqu'aux constituants de modalité. On leur consacre avec raison une large place à partir du chapitre XI. Sur une théorie de la modalité, il devient en effet possible de construire. On voit bien comment les phrases d'une même famille vont s'articuler les unes par rapport aux autres suivant une combinatoire motivée par les choix de l'énonciateur. On va enfin pouvoir poser la question de la valeur des transformations, ce qu'il n'était pas possible de faire à partir des théories antérieures à 1967, dans lesquelles P était un axiome. Dire en effet que les transformations n'apportent aucun changement de sens, c'était confondre signification et référence. Avec une théorie de la modalité, il va maintenant être possible de distinguer d'une part les invariants posés une fois pour toute au niveau profond, de l'autre les modulations, qui

1 Etudier la grammaire transformationnelle, c'est pour nous partir d'un cadre théorique à l'intérieur duquel un certain nombre de questions sur les potentialités de l'intelligence humaine, sur le type de connaissance que suppose l'activité "langagière", ont reçu ou sont en passe de recevoir des réponses. Ce cadre consiste en un ensemble de principes, appelés universaux linguistiques, grâce auxquels il est possible de décrire la connaissance intuitive que nous avons, en tant que sujets parlant anglais, de notre propre langue.

correspondent à la situation d'énonciation. On eût souhaité que F.D.C. allât jusqu'au bout et posât un énonciateur, complétant ainsi sa théorie des énoncés d'une théorie de l'énonciation (cf. *Langages* 17, 1970: l'énonciation). Ceci lui aurait permis de rendre compte des propositions récentes de Ch.C. Fillmore et de J.D. McCawley, et de préparer le terrain à de nouveaux développements de la théorie (cf. N. Chomsky: *Deep Structure, Surface Structure, and Semantic Interpretation*, Indiana University Linguistics Club, 1969).

C'est une des qualités du travail de F.D.C. qu'il dépasse les limites de la simple compilation. Dans son effort de synthèse, elle s'est cependant heurtée à des choix difficiles. On peut lui reprocher d'avoir fait trop de place à certains problèmes secondaires et pas assez à l'analyse des présupposés. L'étudiant en linguistique trouvera cependant réunies dans cet ouvrage des données éparses dans de nombreuses publications ainsi que des développements susceptibles de lui permettre ultérieurement, s'il en a le désir, d'aborder des écrits plus sophistiqués. Mais il ne semble pas que l'ouvrage puisse apporter beaucoup à des enseignants en langue dans leur pratique professionnelle.

U.E.R. Charles V
Université Paris VII
F 75 Paris 7^e

André Gauthier

Didaktik und Methodik des Englischunterrichts. Fernstudienlehrgang für Englischlehrer an Hauptschulen. (Herausgeber: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Redaktionelle Leitung: Harald Gutshow, Pädagogische Hochschule Berlin) Berlin, Franz Cornelsen Verlag, 1970, 16 Studienbriefe, durchschnittlich 20 Seiten starke Hefte mit gelegentlichen Beilagen (Unterrichtspraktische Hinweise, bis 15 Blätter – kl. Schallplatten – Text eines Kurzhörspiels).

In Ermangelung einer Einleitung haben wir aus den Studienbriefen erschlossen, dass sich dieser didakt.-methodische Kurs an Leute richtet, die bereits an einer Hauptschule unterrichten (in diesem Falle wäre er als Weiterbildungskurs gedacht), oder dann an solche, die Englisch an HS zu unterrichten beabsichtigen und die nach Durcharbeiten des Fernlehrgangs (und nach Ablegen eines Kontrollexamens?) einen entsprechenden zusätzlichen Ausweis zu erhalten wünschen.

Voraussetzung zum Durcharbeiten dieses Kurses wären:

- a) das Beherrschen der englischen Sprache (brit. Englisch) in Wort und Schrift;

- b) die Möglichkeit, eine gute Fachbibliothek benützen zu können (In der Bibliographie angeführte Werke deutscher, englischer und amerikanischer Linguisten, Pädagogen, Didaktiker und Methodiker sind als Begleitlektüre unerlässlich).

Es scheint uns, dass beide Kategorien von Kursteilnehmern durch den Fernlehrgang angesprochen werden dürften: dem jungen Lehrer wird ein gut fundierter, klarer und methodisch reichhaltiger Stoff geboten, während der ältere Weiterbildungsbegeisterte dank der vielen eingestreuten Fragen und Aufgaben manchen Impuls zum Überdenken seiner eignen Methode erhält und besonders auch durch die zahlreichen kommentierten Literaturhinweise zum Auffrischen seiner Fachkenntnisse (z.B. Strukturalismus) angeregt wird.

Da keine diesbezüglichen Angaben beiliegen (den Kursteilnehmern jedoch würde solches wohl bei der Anmeldung mitgeteilt), fragt man sich, wie die zu lösenden Aufgaben bewertet werden sollen. Gelegentlich stösst man allerdings auf den Vermerk: "diese Aufgabe können Sie einsenden." Gerade, weil manche Aufgaben eigentliche Aufforderungen sind, eigene, neue Unterrichtswege zu suchen, wäre ein regelmässig angesetzter, gelegentlicher Gedanken- und Erfahrungsaustausch in sogenannten Studienzirkeln bestimmt sehr zu begrüssen. Andererseits fragt man sich, ob es nicht sinnvoll wäre, am Schluss der Hefte (wie es übrigens in Einzelfällen geschieht) stichwortartige Antworten oder Vorschläge zu geben, so dass der einzelne (der vielleicht am Rundgespräch nicht hat teilnehmen können) doch die Möglichkeit hätte, seine eigene Arbeit mit der vom Redaktionsteam vorbereiteten "Lösung" zu vergleichen.

In diesen Studienbriefen finden sich grundsätzliche Überlegungen ("Der Gesamtkomplex des Sprachlichen"), einzelne Kapitel zu Aspekten des Sprachlehrgangs ("Grammatik", "Phonetik", "Lexik"), Vorschläge zur praktischen Schularbeit ("Folgerungen für den Unterricht", "Die Englischstunde", "Schülerfehler im Unterricht", "Die Lektüre", "Leistungskontrolle") und reichhaltige, zum Teil kommentierte Literaturhinweise (oft nach Autoren sowohl als auch Einzelthemen geordnet). Zahlreiche Hinweise auf Arbeit mit audiovisuellen Hilfsmitteln vom Schulwandbild über Film und Tonband bis zum Sprachlabor bereichern die Skala der praktischen Anregungen. Vieles davon liesse sich ohne weiteres mit etwas Phantasie auf andere Schulstufen transponieren.

Die Studienbriefe in ihrer Gesamtkonzeption scheinen uns sehr gut gelungen. Die dazugehörigen Beilagen und besonders die zitierten Beispiele in englischer Sprache entsprechen jedoch des öftern der von den Autoren geforderten "Unversehrtheit des englischen Ausdrucks" nicht. Gewisse (grammatisch durchaus korrekte) Sätze wirken auf einen Engländer unnatür-

lich. Dieser Teil sollte unbedingt von einem Engländer, und zwar von einem Schulfachmann überarbeitet werden.

Diese Kritik trifft nicht allein die Autoren der erwähnten Beilagen, sondern teilweise auch die Verfasser der zitierten Lehrmittel.

Begrüssenswert ist die Tatsache, dass die Englischlehrer Gelegenheit erhalten, anhand der Plattenbeilagen "native speakers" anzuhören. Leider stimmen auch hier Theorie und Praxis nicht stets überein. So empfehlen die Autoren z.B. den "Knacklaut" (glottal stop) nicht zu gebrauchen (Studienbrief (Stb.) 9, Seite 18, 3.22.8). Gerade diesen "Knacklaut" hört man jedoch häufig auf der Platte (Tonbeilage zum Studienbrief 9). Englische Sprecher benutzen heute den Knacklaut nicht nur als Verstärkung von besonders (emotionell) betonten Silben, sondern immer mehr bei ganz unbetonten Silben mit vokalischem Anlaut.

Die Autoren legen viel Wert darauf, den Schülern nichts beizubringen, was diese später wieder umlernen müssen (to unlearn). In den Texten jedoch kommen verschiedentlich Wörter oder Formen vor, die heute in der gesprochenen Sprache nicht mehr gebräuchlich sind, z.B. im Lied von *Clementine*, wo *thou art*, *dwelt*, *dreadful sorry*, vorkommen, welche dem Prinzip der "Unversehrtheit des Wortes" nicht entsprechen.

Im Stb. 5, S. 6, 1.22 steht: "Ein allein auf das Buch gestützter Unterricht vermittelt manchmal ein unnatürliches Englisch", wozu noch die Fussnote kommt: "Die Herausgeber dieses Studienbriefes sind darüber hinaus der Meinung, dass auch das Lehrbuch selbst unnatürliches Englisch vermitteln kann: ein Lehrbuch muss in erster Linie instruktiv sein und vernachlässigt deshalb oft den natürlichen Sprachgebrauch." Leider kann man auch den Fernstudienlehrgang nicht ganz von diesem Fehler freisprechen.

Einige Beispiele mögen dies beweisen:

I've taken off pounds of weight. (Stb. 5. Beilage S. 3)

Don't be so noisy! (Stb. 8. S. 17.)

Tom is wiping, too. (Stb. 2, Beilage S. 11)

Jane, who lived with us, has bought a dress. (Stb. 8, Beilage S. 20)

Describe 3 buildings of your native town. (Stb. 13, Beilage S. 19)

Diese Sätze sind zwar grammatisch durchaus "korrekt", kein Engländer würde sich jedoch so ausdrücken.

In *A Free Ride* (Stb. 5, Textbeilage "The People at Number Twelve", werden *should* und *would* nicht einheitlich und sogar einmal falsch gebraucht: *I thought we would get away with it . . . I said we would walk home . . . I said we should take a free ride on the bus . . .*

Grammatisch unrichtig sind in der Tat nur ganz wenige Beispiele, doch ist *Jack is the tallest of the two* (Stb. 8, S. 20) eindeutig falsch. Auch *Whom did*

you give the book? (Stb. 8, S. 12) ist unrichtig. Nur *To whom did you give the book?* oder *Who did you give the book to?* werden heute noch gebraucht; in der Umgangssprache ausschliesslich das letztere.

Im Stb. 2. Beilage S. 8 ist Susans Antwort auf die Aufforderung der Mutter: *Susan please do the washing-up*, als sie sagt: *Yes Mummy, I do so*, ebenfalls falsch.

Im Stb. 4, S. 7 und 8 ist der Text eindeutig amerikanisch, gewisse Wörter und Wendungen würden im "British English" in diesem Zusammenhang nicht gebraucht.

Wenn nicht geradezu falsch, so doch sehr altmodisch ist *pocket-watch* (Stb. 15, S. 37) (das Wort steht nicht einmal mehr in Chambers *New Imperial Reference Dictionary*).

Falsch (wenn ohne Kontext gebraucht) ist g) *She did the fruit-salad* und h) *She did not do the fruit-salad* (Stb. 8. S. 11, 2.21). Auch sagt man in England nicht *to make a journey* (Stb. 3, Beilage S. 16)

Unenglisch tönen auch folgende Sätze: (a little girl says) *Go to the kitchen and prepare our lunch, please*, und im gleichen Text: *I'm so hungry! Can we eat our lunch now?* (der Lunch ist noch nicht zubereitet, also würde man sagen: *Couldn't we have our lunch now?*) Im selben Studienbrief (Beilage S. 3) sagt "untidy Bill", als Antwort auf eine Frage der Lehrerin: *I'm sorry, Miss Miller, I have no rubber* und *I'm sorry, I have no ruler*. Miss Miller antwortet: *All right. But you have ink, haven't you?*

Theoretisch steht richtig in Stb. 14, S. 7, 1.22.1, dass man den Schülern immer die Formen *to have + got + Objekt* beibringen sollte, d.h. also: *I've got a pen*, nicht *I have a pen*. *Have you got a stick?* und nicht *Have you a stick?* u.s.w. Man sollte also stets im Unterricht die normalen Formen der Umgangssprache brauchen (vergl. Stb. 12, Beilage, S. 11, in den Substitution Tables, wo kein *got* angegeben wird).

Es stehen im Text oft Formen, die nicht natürlich wirken, z.B. das Auslassen von *some* und *any* in Stb. 2, Beilage, S. 8: *Pussy wants milk*, und S. 11. *Let's put paint on it. He comes back with paint*. Auch Stb. 5, Beilage, S. 10. *A soapbox has four wheels. But it hasn't brakes. It hasn't lamps, either*. (Wo ist übrigens eine Seifenkiste abgebildet?). Ähnlich steht es mit: *The van has no petrol* in Stb. 3, Beilage, S. 5.

In Stb. 4, S. 35 liest man, dass *What's there in the classroom* falsch sei, weil *what* bereits Subjekt in dieser Frage ist, und deswegen das *there* nicht nur überflüssig, sondern sogar unenglisch sei. Richtig wäre, diesen Satz nicht mit *What's there . . .* (contracted form) beginnen zu lassen, doch ist *What is there in the classroom?* vollständig richtig und keineswegs unenglisch (vergl. *What is there in that bottle?* usw.). Die obige Bemerkung wäre nur dann richtig, wenn man eben gesagt hätte: *The desk is in the classroom*. What is in

the classroom? The desk is in the classroom. Wenn man fragt: *What is there in the classroom?*, so kann die Antwort lauten: *There is a desk, a chair, a blackboard in the classroom.*

In Stb. 12, S. 23 steht ein Satz mit *to lay the table*. Diese Wendung ist bestimmt viel geläufiger als *to set the table*, welche 3 Mal vorkommt in Stb. 1, S. 20.

In Stb. 4, S. 33 stehen die Sätze: *How is she? How is your mother?* und *How is the cake?* Die beiden ersten bedeuten "Wie geht es ihr, resp. Ihrer Frau Mutter?". *How is the cake?* bedeutet dagegen "Wie findest Du den Kuchen" oder "Wie gut ist der Kuchen?" (*Wie ist der Kuchen = What is the cake like?*). Ebenso wenig dürfte man (Stb. 7, S. 24)

I open the letter

I open the bottle

I open the door

I open a shop

in derselben Gruppe aufzuführen, da *to open a shop* einen Laden eröffnen bedeutet, und nicht das Öffnen der Ladentür.

In der Beilage zum 3. Stb., S. 17, wird eine Anekdote wiedergegeben. Daraus: One day Tom told his new friend. "You know, I can swim as fast as a fish". . . . Tom grew angry. "What do you say now, I can sail a boat all by myself." "Never mind, so can I", was Peter's answer." Im ersten Satz dürfte nicht *told* stehen, da nicht indirekte Rede folgt. Auch ist der Satz kein grammatisch vollständiger Satz, und letztlich würden englische Knaben nicht auf diese Art miteinander sprechen! *Never mind* würde in diesem Kontext niemals gebraucht.

Im Stb. 12, Beilage, S. 2 steht als Überschrift: *He Laughs Best Who Laughs Last*. Das englische Sprichwort dagegen lautet: *He Who Laughs Last Laughs Longest*.

Im Stb. 12, Beilage, S. 2 muss man beanstanden, dass in der 3. "substitution table", zweite Kolonne, *does* und *doesn't* stehen. Dies wird unweigerlich die Schüler dazu verleiten, Sätze wie: *Mother doesn't the men's washing, Anne doesn't the children's homework* zu bilden.

Man fragt sich, warum 12. Stb., Beilage, S. 11, *whose* und *which* zusammen behandelt werden, da *whose* Genitiv/Possessiv ist und *which* ein Interrogativpronomen. Ebenso sind einige Sätze auf S. 7 nicht gut ausgewählt, z.B. 9) *Which houses are yellow and have a tree in front of them?* (es wird nicht auf irgend ein Bild oder eine Erzählung Bezug genommen) und 10) *In whose bag is there a lot of bank-notes?* (a lot of = many, also sollte es heißen: *are there a lot of . . .*).

Unenglisch ist auch (Stb. 12, S. 24): *a man of about 40 years*. Gebräuchlich wäre: *a man of about 40*. Ähnlich: *He was 40, He was 40 years old, He*

was 40 years of age. Jegliche andere Form wirkt unenglisch, findet sich jedoch gelegentlich in non-British English, z.B. irischem Englisch.

Zu erwähnen wären einige weitere Fehler: Stb. 11, S. 35, *to butter* bedeutet nicht "to cook with butter", sondern "to smear or rub with butter", oder "to spread butter on, to smear butter on". Ein *bulldog* (Stb. 11, S. 36) ist nicht "the dog is like a bull", sondern "a dog used for baiting bulls". Im Stb. 11, S. 36 sollten *cry-baby, beet-sugar, freezing-point, bird-cage, tea-time*, usw. im Englischen mit Bindestrich geschrieben werden. *Cardealer* würde auch besser in 2 Wörtern oder mit Bindestrich geschrieben. *Housekeeping*, wie auch *nutcracker*, ist heute ein Wort; *writing pen* wird gar nicht gebraucht, wohl aber *writing-paper, writing-case, writing-book, writing-ink, writing-desk*. *Dancing hall* wird in England nicht gebraucht, sondern *dance hall*. *Writing table* (Stb. 11, S. 28, 2.41.6 und Stb. 11, S. 31, 2.51.1) sollte einen Bindestrich haben, wie auf S. 30, 2.43.1 des Studienbriefes 11. Auch unter 2.51.1 (Stb. 11, S. 31) wären *slave girl, bull's eye, dancing girl* korrekterweise im brit. Englisch (entgegen dem amerikanischen) noch mit Bindestrich zu schreiben.

Fragwürdig scheint uns das Beispiel mit dem Verb *to delonge* (Stb. 11, S. 31, 2.52), welches in keinem Wörterbuch zu finden ist.

Auch einige Druckfehler, z.B. auf Seiten 30 u.31, wären noch zu korrigieren, sowie folgende Fehler: Stb. 13, Beilage S. 12, *die ersten 6 Zeiten = Zeilen*. Stb. 16, S. 20 . . . *he got his first lose (= close) look at the moon*. Stb. 8, Beilage, S. 12: *sound* sollte *sounded* sein. Im Stb. 9, S. 31, 5.21.2 b) wird die Aussprache von *nature* frz. als [a'tik], von *garage* frz. als [ma'ʃin] angegeben, und noch schlimmer engl. [ˈgæridz], welches eindeutig als *sub-standard English* gilt! Im Stb. 3, S. 10, 2.12 wird *Englishwomen* als [ˈiŋglɪʃwɪmɪn] gegeben, anstatt [ˈiŋglɪʃwɪmɪn].

Die Studienbriefe legen wiederholt Wert darauf, dass die Progressive oder Continuous Form immer im richtigen *context of situation* gelehrt werden sollte. Daher muss man z.B. den Satz im Stb. 13, Beiblatt, S. 12 beanstanden:

What do the children play

Da in diesem Kontext "am Anfang der Lektion" verstanden werden muss, kann nur *What are the children playing (at)?* stehen.

Im Stb. 11, S. 36 steht:

American: *it pertains* is characteristic of America;

Dies sollte aber folgendermassen lauten:

American: *it pertains to* is characteristic of A.

Es scheint uns sehr schade, den Lehrern beizubringen, dass sie ruhig auf die Unterscheidung zwischen *shall* und *will* verzichten können (Stb. 12, S. 21, 4.65 und 4.65.1), da doch gerade der richtige Gebrauch von *shall* und *will* gewisse feinere Nüancierungen der Aussage erlaubt. Dagegen ist dieser

Hinweis betreffend *if* und *whether*, *can* und *may*, *each other* und *one another*, *not so . . . as* und *not as . . . as* ganz in Ordnung.

Beanstanden möchten wir auch Stb. 3, Beilage, S. 4, Text III Lesson 7: *a little petrol tank* (besser: *a small petrol can*); *You can fill it at the service station with petrol* (Wortstellung: *fill it with petrol at the s.s.*). *A lamp has a wire* (= *flex*). (S. 5) BR BR bedeutet nichts: man müsste Brrr-Brrr oder ähnliches schreiben. *That's bad. I cannot* (= *can't*) *start the van. Take the little petrol tank and let the man fill it up* (*ask him to fill it, get him to fill it!*), wohl Interferenz der Muttersprache (deutsch: *lassen!*). *Mister Potter* sollte immer als *Mr Potter* geschrieben werden (Stb. 5, Beilage, S. 8).

In Stb. 6, S. 17 ist *What a race!* falsch. Hier ist kein Wettrennen, sondern ein Rennen ums Leben gemeint, zudem tönt es nicht englisch. *The cat races after the mouse* wäre besser *The cat is running after* (oder *chasing*) *the mouse*.

Die Interpunktion ist ein schwieriges Kapitel in der englischen Sprache, jedoch kann man sicher sagen, dass *kein* Komma nach *please*, *now* (im Sinne von jetzt) steht; dagegen steht Komma vor *please* und nach einem Personennamen. So *Susan, . . . Tom, . . .* auch *goodbye, . . ., yes, . . .* und *no, . . .* Auch in dieser Hinsicht sollte das Werk durchkorrigiert werden. Ebenso sollten die "contracted forms", z.B. *I cannot / I can't, I am sorry / I'm sorry, you must not / you mustn't, I have left / I've left . . ., etc.* vereinheitlicht werden. Soll man prinzipiell nur die gesprochenen Formen lehren, dann sollte man auch immer die kontrahierten Formen schreiben und lesen. Dagegen sollte man vielleicht einmal darauf aufmerksam machen, dass diese Formen *nur* der gesprochenen Sprache angehören und nicht ins literarische Englisch gehören.

Im Stb. 15, S. 21, 3.51.1 stehen zwei Formen zur Frage nach der Uhrzeit: *What time is it?* und *What is the time?* (oder besser: *What's the time?*). Erstens sollte man auch hier die zusammengezogene Form geben, und zweitens wäre *What's the time* als die geläufigere Form in erster Linie zu lehren. Im gleichen Brief, S. 25, F. ist *The times of the day* unenglisch. Wir haben *the time of day* (z.B. 12 Uhr, 3 Uhr, etc.) oder *the divisions* oder *parts of the day* (in the morning, in the evening, etc.)

In Stb. 9, S. 20 werden [w] und [j] *glides* genannt, was nicht stimmen kann, da "glides" in der phonetischen Transkription nicht geschrieben werden. Die "Intonation curves" im Stb. 9, S. 36 sind nicht korrekt (evtl. Fehler des Setzers?), und auch gelegentlich "unenglisch". Auch anderswo (z.B. in Stb. 10) haben sich Fehler eingeschlichen, besonders auf S. 24, 5.11.1 und S. 25, 5.13.1. Auch im Stb. 4, S. 31, 8.41.1 stehen noch einige Fehler in den Intonationskurven.

Im Text (Stb. 1, S. 20, und auf der dazugehörenden Platte) stehen die beiden Beispiele:

They' ll be in a basket in the pantry (nämlich die Kartoffeln). Da die Hausfrau hier selber spricht, sollte sie bestimmt *wissen*, wo die Kartoffeln sind (es handelt sich hier nicht um ein Futurum), wogegen

That' ll be them (d.h. die Gäste, die erwartet werden und die vermutlich eben geklingelt haben) *now*. In diesem zweiten Satz wird die idiomatische Wendung korrekt gebraucht, da es sich wirklich um eine bloße Annahme handelt.

In Stb. 7, S. 28, 5.52.2 sind nur 2 der Sätze wirklich gebräuchliches Englisch. Ähnlich in 5.52.3 würden *heavy grief*, *heavy crops*, *heavy loss* (an Menschen) normalerweise nicht gebraucht werden.

“Didaktik und Methodik des Englischunterrichts” scheint uns als Ganzes ein ausgezeichnete Lehrgang, den wir gerne weiterempfehlen möchten, unter der Bedingung allerdings, dass, wie bereits erwähnt, ein “native speaker” mit Erfahrung auf dem Gebiet des Englischunterrichts an Ausländer die englischen Beispiele nochmals überprüft.

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

B.M. Charleston und Verena M. Lüthi

Doyé, Peter:

Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht, Hannover, Schroedel, Dortmund, Lensing, 1971, 131 S. (Moderner Englischunterricht – Arbeitshilfen für die Praxis 7).

Es ist sehr zu begrüßen, dass sich ein Band dieser Reihe mit den Problemen der Wortschatzvermittlung befasst. Denn es ist heute zwar allgemein anerkannt, dass grammatische Strukturen systematisch erworben und geübt werden müssen, der Erwerb des Vokabulars dagegen wird noch häufig dem Zufall überlassen. Freilich sind die Schwierigkeiten des Wortschatzerwerbs ganz anderer Art als die des Strukturserwerbs; sie sind so, dass Schüler und Lehrer davor oft resignieren. Inwiefern bedeutet da Doyés Buch eine Hilfe?

Nach einem Blick auf die Unterscheidung passiver Wortschatz/aktiver Wortschatz (nur letzterer kann intentional gelernt werden) befasst sich Doyé mit der *Auswahl* des Vokabulars. Mit Recht fordert er die Ersetzung des Begriffs eines “angemessenen” Wortschatzes, wie er auch bei uns in Prüfungsforderungen u.ä. noch herumgeistert, durch ein genau definiertes

Vokabular. Doyé empfiehlt das 1200 Wörter umfassende *Minimum Adequate Vocabulary* von M. West (*Teaching English in Difficult Circumstances*, London, 1960), das im Anhang des besprochenen Buches abgedruckt ist. Wests Auswahlkriterien: Häufigkeit, Verfügbarkeit, Notwendigkeit, stilistischer Wert, Lernarbeit. Den Hauptvorteil einer solchen Fixierung des aktiven Minimalwortschatzes sieht Doyé in der Zeitersparnis, die sich aus der Beschränkung auf das Wesentliche ergibt.

Den Hauptteil des Buches bildet eine Methodik der Wortschatzvermittlung in den drei Phasen des Unterrichts: Darbietung bzw. Aufnahme, Übung, Integrierung. Alle Probleme, besonders ausführlich die der Semantik, zeigt Doyé systematisch auf. Die entscheidende Integrierungs- (oder Transfer-) Phase bespricht er eingehend. Es geht hier auch um den allmählichen Erwerb der Nebenbedeutungen; als Hilfe zieht Doyé die Feldtheorie und die Kollokationsfelder bei. Es folgen Hinweise auf geeignete Arbeitsmittel und ein Kapitel über die Leistungsfeststellung auf dem Gebiete des Vokabulars.

Doyés Buch ist jedem Fremdsprachlehrer zu empfehlen; denn es liefert ihm Kategorien zur Erfassung eines Gebiets des Fremdsprachenerwerbs, das meist nur unklar wahrgenommen wird, und es bietet ihm zugleich eine Menge praktischer Hinweise zur Vermittlung und zur Feststellung des Vermittelten. Mancher Schweizer Lehrer wird sich angesichts seiner wenigen Stunden zwar fragen, woher er die viele Zeit für die Wortschatzarbeit hernehmen soll, auch wenn er davon überzeugt ist, dass sie möglich und wesentlich ist. Wenigstens im Bereich der ersten Fremdsprache sollte sich die Lage bessern, sobald der Unterricht allgemein in der Primarschule beginnt. In jedem Fall aber wird die intensive Beschäftigung mit der Vermittlung des Vokabulars nutzbringend sein.

Wenigstens *eine* Forderung von Doyé könnte sofort verwirklicht werden: die zweisprachigen Wortlisten sollten aus den Lehrbüchern verschwinden.

Kantonsschule
CH 4500 Solothurn

Hans Weber

Alexander, L.G. und Stoldt, P.H.:

New Concept English, Bd. I: Ein Anfänger-Lehrbuch für Volkshochschulen. Bd. II: Ein weiterführendes Lehrbuch zum Volkshochschul-Zertifikat. Bd. III: Das abschliessende Lehrbuch für das Volkshochschul-Zertifikat. Langenscheidt-Longmans, 1969.

Vom bereits bekannten und gut eingeführten Lehrwerk L.G. Alexanders, *New Concept English* (internationale Ausgabe) liegt nun eine auf ein

deutschsprachiges Publikum zugeschnittene Ausgabe vor. Es handelt sich um die beiden ersten Teile der internationalen Ausgabe, *First Things First* und *Practice and Progress*, die im Hinblick auf das Volkshochschul-Zertifikat in 3 Bände = 3 Jahreskurse bei 4 wöchentlichen Lektionen aufgegliedert erscheinen. Will der Lernende über das genannte Zertifikat hinaus seine Kenntnisse vertiefen, wird er auf die Lehrwerkteile *Developing Skills* und *Fluency in English* der internationalen Ausgabe verwiesen.

Kursbeschreibung – Bd. I:

First Things First zerfällt in 72 Lehreinheiten zu je 2 Lektionen. Da die 4 Teile der internationalen Ausgabe sich gegenseitig überschneiden, um später einsetzenden Lernenden den Einstieg zu erleichtern, verzichtet die deutsche Ausgabe auf die Wiedergabe sämtlicher Lehreinheiten und beschränkt sich auf deren 60.

Jede Lehreinheit zerfällt in die Teile "Einführen" und "Vertiefen". Das Einführen der zu erarbeitenden Strukturen und Wörter erfolgt im Kontext einer als Dialog oder (seltener) Erzählung/Beschreibung wiedergegebenen Situation. Diese wird zunächst global erfasst mit Hilfe von Bildserien (es sind die Bildstrips der internat. Ausgabe erhältlich) zu höchstens 8 Bildern. Nach den intensiv betriebenen Lehrschritten Hören–Verstehen–Nachsprechen werden sodann die neuen Strukturen einzeln eingeübt. Im Teil "Vertiefen" erscheinen wiederum Bilder, die aber isoliert sind und, zum Teil mit Wörtern oder Sätzen glossiert, der Bildung von Übungsreihen mit neuem Vokabular dienen. Hier erscheinen dann auch viele der vorher nur mündlich eingeübten Wörter zum erstenmal im Druck. Der gedruckte Text begleitet aber auch die Bildserien des Einführungsteils von der ersten Lektion an, und jede Lehreinheit wird durch eine kurze schriftliche Übung (zuerst Kopier-, dann Ein- und Umsetzübungen) abgeschlossen, deren Lösung in der nachfolgenden Lehreinheit als Diktat Verwendung findet. Zu Zwecken schriftlicher Beschäftigung, Hausaufgaben u.dgl. ist zusätzlich die Sammlung schriftlicher Übungen der internat. Ausgabe erhältlich. Die Entwicklung der Fertigkeiten Verstehen – Sprechen – Lesen – Schreiben hat jedoch ausdrücklich in dieser Reihenfolge zu geschehen; die schriftlichen Übungen haben im ganzen ersten Band bloss Begleitfunktion.

Die Texte des Einführungsteils sind auf Tonband erhältlich; sie werden von Engländern mit etwas langsamerem als normalem Tempo gesprochen. Schwach- und Kurzformen finden sich von Anfang an, die Kurzformen (alternierend mit Vollformen) auch in der Schrift, welche zudem mit den Haupttonakzenten versehen ist. Die Bilder des Vertiefungsteils liefern häufig

die Arbeitsgrundlage für die sehr knapp bemessenen Laborübungen (Tonbänder und Tapescript). Extensive Laborarbeit ist damit nicht möglich, wohl aber gelegentliches, u.U. gezieltes Benützen eines Labors. Zur deutschen Ausgabe werden die Tonbänder der ungekürzten internat. Ausgabe geliefert.

Jede Lehreinheit führt 8–12 Vokabeln neu ein und bringt 2–3 neue Strukturen oder wiederholt zyklisch früher eingeführte in neuen Situationen (sog. statische Satzbaumuster). Daneben werden progressive Satzbaumuster in jeder Lehreinheit von neuem geübt, wobei hier über das ganze Werk hinweg kontinuierlich von einfachen zu komplexen Formen fortgeschritten wird. Solche progressive Strukturen sind z.B. die *question-* und *answer tags*, Fragen mit *who, which, where, when, what, how, why* und die entsprechenden Antwortschemata, sowie affirmative und negative Aussagen, also Elemente, auf die L.G. Alexander schon in früheren Arbeiten, z.B. den *Carters of Greenwood*, grosses Gewicht gelegt hat. Ebenso werden progressiv eingeführt: Kardinal- und Ordinalzahlen, Uhr- und Jahreszeiten, Wochentage, Monate, *some* und *any*.

Von der Lehreinheit 30 an werden sodann in regelmässigen Abständen als Verständnisübungen sehr kurze Anekdoten landeskundlicher Art angeboten; sie sind in der Lehrerausgabe schriftlich fixiert und sollen vorgelesen werden.

Die Lehrerausgabe bietet eine kurze Einführung in die neuere Fremdsprachlehrmethodik und eine eingehende Beschreibung des Kursaufbaus sowie der zu befolgenden Methode. Sie gibt sodann für jede Lehreinheit Lektionsschemata; das Schülerbuch ist Blatt für Blatt dem Lehrerbuch zwischengeheftet, sodass Texte und methodische Hinweise auf jeweils gegenüberliegenden Seiten zur Verfügung stehen. Die Lehrerausgabe enthält zudem Hinweise über das Wann und Wie begleitender Lesetexte (*Longman's Structural Readers*), zusätzlicher mündlicher Übungen (*Carters of Greenwood*) sowie jeweils strukturell – nicht inhaltlich – passender Lieder; oft werden auch Spiele und Wettbewerbe angeboten.

In der Mitte und am Schluss des Bandes sind je ein Test eingefügt; diese können an der Volkshochschule als Einstufungstests verwendet werden. Schliesslich findet hier der deutschsprachige Benützer Hinweise auf mögliche strukturelle Interferenzen.

Bd. II und III:

Erscheint der erste Band gekürzt, so ist *Practice and Progress* in der deutschen Ausgabe nicht nur in zwei Bände aufgeteilt, sondern gleichzeitig erweitert und etwas anders geordnet. Die Erweiterungen bilden 18 landeskundliche Lektionen *Hans in England*, die Neuordnung ist den Bedürfnissen

der Volkshochschule angepasst: die so entstandenen 2 Jahreskurse teilen sich je in drei *units* (zu 16 Normallektionen + 3 *Hans in England*) auf (Internat. Ausgabe 4 *units* zu 24 Lektionen). Dementsprechend ist das ursprüngliche Testmaterial neu in 2 *Diagnostic/Achievement Tests* und 6 *End-of-Term Tests* geordnet.

In jeder Lektion (die Stoff für 1 1/2–2 Unterrichtsstunden bietet) wird ein in sich abgeschlossener, anekdotenhafter Text angeboten, der von einer Zeichnung in *Punch*-Manier begleitet ist, welche die Situation umreisst und mittels einer Bildlegende (= Textzitat) die Kernhandlung herausstellt. Die Texte sollen zunächst dem Hörverständnis, dem Lesen, und mündlichem Einüben der statischen und progressiven Strukturen dienen. Singen, Spiele sowie Nacherzählübungen schliessen den ersten Teil der Lektion ab. In einem zweiten Teil wird anhand desselben Textes systematisch in die schriftliche Beherrschung der Sprache eingeführt: Diktat, gelenkte Aufsatzübungen, Abfassen eines Briefes, schriftliche Strukturübungen (*key structures*) sowie mit *Special Difficulties* betitelte Übungen. Die Drills enthalten oft Verweise auf frühere Lektionen und können auch als Hausaufgaben verwendet werden, erlauben also zum erstenmal lehrerunabhängige Arbeit. Als Tonbandmaterial stehen wiederum die Aufnahmen der internat. Ausgabe zur Verfügung (also Lektionstexte ohne *Hans in England*, knappe Labordrills mit Tapescript). Eine Besonderheit der deutschen Ausgabe bildet der *Index to Cycles*, der es erlaubt, die Anordnung des grammatischen Stoffes in 4 "konzentrischen Kreisen" und seine Verteilung auf die einzelnen Lektionen zu überblicken. Ebenso begrüßenswert ist die zu Beginn des 2. Bandes enthaltene Übersicht über die grammatischen Voraussetzungen, d.h. den im 1. Band erarbeiteten grammatischen Stoff. Die Lektionen selber bieten keine grammatischen Hinweise; das Erarbeiten der Strukturen erfolgt wie im 1. Band ausschliesslich induktiv.

Alle drei Bände enthalten je eine englisch-deutsche alphabetische Wortliste mit den im betreffenden Band vorkommenden Vokablen (Angabe der englischen Aussprache in I.P.T.).

Zur Arbeit mit New Concept English:

Der Kurs wird bei uns am Gymnasium verwendet (Literar- und Realklassen). Zuerst wurde er eingeführt an einem Fakultativkurs (3. und 4. Fremdsprache) zu 2 Wochenstunden. Davon sei abgeraten; diese Stundendotierung genügt nicht, um in belebendem Rhythmus zu unterrichten. Die folgenden Bemerkungen stützen sich vor allem auf die Arbeit mit dem 1. Band in 2 Normalklassen (zu 5 Wochenstunden: 4 Klassenlektionen + 1 Laborlek-

tion), wobei zwei Lehrer beide Klassen abwechselnd betreuen. Der Unterricht wird erteilt unter Einbezug verschiedener 'traditioneller' Mittel (Übersetzen, kurze Grammatikauszüge, etc.), um der reflektierenden Haltung der 15-jährigen, die bereits seit mehreren Jahren Französisch (und z.T. Latein) traditionell lernen, entgegenzukommen.

Situationen: Sie sind einfach und im allgemeinen global leicht verständlich. Es handelt sich um Alltagssituationen, die erst nach und nach einen spezifisch englischen Charakter annehmen, und die sowohl ein erwachsenes wie ein jugendliches Publikum anzusprechen vermögen. Sie sind isoliert, d.h. der Kurs bildet keinen 'Fortsetzungsroman'. Ihre Auflösung in Dialogform geschieht wenn immer möglich in humoristischer Art, mit einer Pointe, und dies erleichtert den Situationstransfer ganz erheblich: die Schüler machen sich mit Vergnügen an den Aufbau von parallelen Handlungsabläufen; sie kritisieren auch recht bald die paar Fälle, wo die Situationen unnatürlich wirken; L. 21: man wird nie in einer Normalsituation auffordern *Give me a book please, Jane*, und dann erst präzisieren, während die Struktur sehr wohl mit *shirt, apple, spoon*, etc. eingeführt werden könnte. L. 47: Beim Kaffeeklatsch (Kaffee und Geschirr auf dem Tisch!) fragt man doch nicht zuerst *Do you like coffee, Mrs Price?*, und dann noch *Do you want a cup?*

Bilder: Der 1. Band scheint die Mitte zu halten zwischen dem rein funktionellen Bild und der bloss 'ausfüllenden' Illustration. Zu begrüßen ist der englische Cartooncharakter der Bilder und der Verzicht auf Farbe (ausser in den Farbadjektiv-Lektionen, dort sind die Farben scheusslich), sowie auf die aus französischen Kursen sattem bekannten 'Wolken', Fragezeichen und anderen Symbole. Öfters fehlt einzelnen Bildern einer Serie die Funktion, d.h. sie haben keinen Bezug zum Begleittext (z.B. L. 49, Bild 7). Oder sie sind ungenau; L. 29,7: Die Dame des Hauses gibt Bessie den Auftrag *Dust the dressing-table!*, Bessie ist aber mit einem Besen bewaffnet; L. 27: im Bild ist eine Stehlampe, *lamp* wird aber nicht eingeführt und erscheint im ganzen ersten Band nur in der Zusammensetzung *lamp-post*; L. 20: Einzuüben ist *They're shut*, auf dem Bild sieht man zwei Ladentüren mit der (korrekten) Aufschrift *closed*; L. 60: Bildlegende *chicken*, das Bild zeigt zwei Brathühner mit der Aufschrift *chickens*. Ab und zu erscheinen in den Bildern Aufschriften, die weder eingeführt sind noch in der Wortliste vorkommen, z.B. obige Beispiele mit *closed* und *chickens*, dgl. L. 48,50: *fresh, ripe, choice*, etc.

Vokabular: Begrüssenswert ist die von Anfang an häufige Verwendung von idiomatischen Ausdrücken, im Lehrerbuch *expressions* genannt. Die Vokabularprogression ist angenehm; der Schüler vermag die in jeder Lektion anfallenden 5–6 Vokabeln mühelos zu memorisieren und muss keine langen Wortlisten büffeln. Deshalb ist die Beschränkung auf ca. 700 Inhaltswörter im ersten Band sicher nicht nur zu verantworten, sondern zu begrüßen.

Drills: Die Laborübungen sind situationsbezogen, aber für die Arbeit in der Klasse werden immer wieder Übungen vorgeschlagen, deren Bezug auf eine Bildsituation systematisch 'zerdrillt' wird, so durchwegs die *Repetition Drills:*

Teacher: Look at number 20. Are you Russian? *All together!*

Class: Are you Russian?

Teacher: Yes, we are. *All together!*

Class: Yes, we are.

Teacher: No, we are not. *All together!*

Class: No, we are not.

Das gleiche gilt für die stets wiederkehrenden *Questions in Pairs*, sowie für die meisten der schriftlichen Übungen, wo vor allem die *Supplementary Written Exercises* geradezu verheerend eintönig sind. Glücklicherweise lassen es die Situationen und Einzelbilder zu, stets zu variieren und die angebotenen Übungen ohne allzu grosse Mehrarbeit umzusetzen, z.B. die schrift. Übung 32: *Sweep the floor!* → *She is sweeping it.* zu A: *Sweep the floor!* B: *But I am sweeping it / Oh, no, not I, Mary's sweeping it., usw.*

Kontrastive Elemente: Die (leider etwas spärlichen) Hinweise im Lehrerbuch auf mögliche strukturelle Interferenzen sind sehr zu begrüßen. Der Kurs hält jedoch noch an der Grundvoraussetzung fest, Strukturunterschiede seien den Schülern nicht bewusst zu machen, um sie von Anfang an in der Fremdsprache denken zu lassen. Wenn man sich beim Gebrauch des Kurses einen Interferenzenkatalog anlegt, kommt man bald zur Einsicht, das unvermeidliche unterschwellige Übersetzen lasse sich besser steuern als unterdrücken. Deshalb verdeutlichen wir strukturelle Unterschiede wo immer nötig. Dabei ist freilich von der Muttersprache auszugehen, bei uns also vom Schweizerdeutschen. Dem gleichen Zweck dienen die Übersetzungen: wir übertragen stets eine vollständige Situation ins Schweizerdeutsche, geben diesen Text mündlich und lassen ihn ebenfalls mündlich adaptieren. Strukturunterschiede werden dann schriftlich festgehalten.

Landeskunde: Die Anekdoten am Schluss der Lehrerausgabe des 1. Bandes nennen sich grosssprecherisch 'Landeskunde'. Die Texte könnten anders abgefasst sein, richtig landeskundlich, und mit Zeichnungen und Fotos versehen ein kleines, zusätzliches Lesebuch bilden. Dies entspräche am Gymnasium einem Bedürfnis; eingestreute landeskundliche Lektionen, zu Beginn muttersprachlich abgehalten, stossen bei unseren Schülern auf grosses Interesse. Auch die landeskundlichen Stücke der Bände II und III, *Hans in England*, sind für den Unterricht an höheren Schulen zu oberflächlich und anekdotenhaft. Und warum hat man die Textfolge nicht als 'Fortsetzungsroman' geschrieben? Hier wäre er am Platz gewesen.

Aussprache: Die sorgfältige Einführung in die Schwierigkeiten der englischen Lautung zu Beginn des 1. Bandes (ohne speziellen Lautkurs), die bei

den Schülern rasch ein gutes Resultat ergibt, lässt ab ca. L. 43 die Sprechgeschwindigkeit als zu langsam erscheinen. Die Intonation wird dann oft unnatürlich, und manchmal erscheinen in derselben Lektion für den gleichen Satz verschiedene *patterns*. Die im Druck erscheinenden Haupttonakzente stimmen mit den in der Bandaufnahme gesetzten nicht immer überein. Die Sprechgeschwindigkeit der Laborübungen weist eine deutliche Progression auf: sie nimmt gegen die Mitte des Bandes allmählich zu, sinkt dann deutlich ab, um wieder allmählich schneller zu werden.

Tests: Die Zahl der angebotenen Tests (2 im 1. Band) ist ungenügend. Es lassen sich aber leicht weitere ähnlich gestaltete Test herstellen.

Im ganzen lässt es sich mit dem Kurs sehr gut arbeiten. Die klare Übersicht über das, was man gerade tut, mag vielen Lehrern eine willkommene Hilfe sein. Die Wortlisten, die Hinweise auf deutsch-englische Interferenzen und der Plan des grammatischen Gesamtaufbaus bedeuten gegenüber der internationalen Ausgabe eine wertvolle Bereicherung. Der Situationstransfer lässt sich leicht, und zur Zufriedenheit auch des Schülers, herstellen. Die Gesamtprogression ist angenehm – vorausgesetzt, man verfüge über mindestens 4 Wochenstunden. Der Kurs verlangt aber vom Lehrer grosse Beweglichkeit, um die stets gleichen Lektionsschemata aufzulockern.

Deutsches Gymnasium
CH 2500 Biel

Rolf Siegwart

Dickinson, Leslie et Mackin Ronald:
Varieties of Spoken English, London, OUP, 1969.

Nous avons souvent déploré le manque de cours destinés aux étudiants avancés parmi les nouvelles méthodes utilisant les techniques audio-visuelles. Pour le débutant il y a pléthore. Au degré supérieur il est évidemment beaucoup plus difficile de déterminer à quel niveau intervenir, et comment.

La série d'unités enregistrées sur bandes magnétiques par D. et M. vient combler partiellement cette lacune. Elle satisfera des étudiants déjà fort avancés dans l'étude et la pratique de l'anglais. Ce que les auteurs ont voulu, c'est exercer l'auditeur à comprendre la langue telle qu'elle se parle en diverses circonstances. Tout l'effort du cours porte sur l'audition et la compréhension. L'exercice peut même être qualifié de très difficile: les auteurs cherchent en effet à initier les élèves au mélange complexe de divers accents (anglais, écossais, australien, etc.) et sont allés jusqu'à maintenir l'environnement acoustique du dialogue (échos, bruits de moteurs, rires, brouhaha, etc.). Certaines conversations ont été enregistrées in situ et,

semble-t-il, à l'insu des interlocuteurs. Aussi ne compte-t-on pas les phrases inachevées, les hésitations, les bredouillements. C'est de l'anglais véritablement 'au naturel', et on ne saurait trop féliciter les auteurs d'avoir proposé cet échantillonnage, éminemment utile et passionnant pour des étudiants avancés, nous dirions même de niveau universitaire.

Le cours comprend quatorze unités enregistrées, et est accompagné d'un manuel (vii + 114 p.). Les sujets en sont aussi variés que les habitudes verbales des participants aux dialogues: promenade en bateau sur la Tamise, consultation chez l'opticien, discussion de lectures qui mènent à parler de volcans, d'auteurs ou de fourmis. L'inattendu préside à la succession des leçons. C'est un des charmes du cours. En même temps cela exclut tout déterminisme quant au public visé. Toute personne ayant étudié l'anglais et désireuse de s'habituer à suivre une conversation à bâton rompu en anglais profitera grandement de ce contact amusant avec des interlocuteurs aux réactions linguistiques fort diverses. L'oreille est mise à rude épreuve, et les difficultés de compréhension que rencontre l'étudiant frais débarqué au Royaume-Uni ne sont pas escamotées. L'avantage ici est de pouvoir entendre plusieurs fois une conversation, ou repasser les séquences particulièrement rapides ou hâchées de la discussion impromptue. Son évolution désordonnée et imprévisible contraint à une grande concentration. Ce type d'exercices ne peut qu'être encouragé.

L'écoute de la conversation est suivie d'exercices systématiques répétés dans le même ordre pour chaque unité: écoute détaillée — compréhension générale — drills (la dernière phase étant toujours un exercice de répétition). C'est ici qu'intervient le manuel. Il contient le texte intégral des conversations et celui des exercices. L'étudiant n'est pas censé se référer au texte lorsqu'il écoute la conversation. Nécessaire pour les exercices, le livre ne doit servir que de perche tendue dans les moments désespérés; aussi les éditeurs ont-ils rendu fort malaisée la consultation du texte des dialogues. Il faut en effet retourner le livre, trouver la page 65 et lire en tournant les pages de gauche à droite pour retrouver et suivre des yeux ce que l'on entend. Les clefs de réponses aux divers exercices sont également imprimées à la suite de ces scripts. On s'habitue bien sûr assez rapidement à ce mode de lecture imprévu, mais la nécessité de manipuler un manuel malaisé à consulter rappelle à l'étudiant qu'il doit faire travailler son oreille, qu'il s'agit d'audition et non de lecture.

Les exercices comprennent pour chaque unité une écoute détaillée et intense du dialogue. On vise à contrôler la précision de la réception. La conversation est découpée. Les pauses permettent de poser des questions à l'étudiant afin de contrôler l'exactitude de sa perception auditive. Ce qui surprend et déçoit, c'est que les réponses doivent être données par écrit, soit en complétant des phrases lacunaires, soit en cochant un choix de solutions.

L'étudiant doit arrêter son magnétophone pour écrire, il entendra la correction en laissant la bande se dérouler à nouveau. Mais est-elle encore nécessaire? Tout ceci pourrait aussi bien se faire par écrit. On est retombé dans l'ornière des vieilles habitudes.

Le test suivant qui vise à contrôler la compréhension générale du sens est conçu de même: marquer d'une croix la solution a) ou b). Bien peu de chose lorsqu'on songe aux difficultés proposées par le dialogue lui-même! Enfin ce n'est que dans la troisième partie '*Drills*' que l'étudiant est appelé à prendre une part vraiment active au travail, et à enregistrer sa voix sur la bande magnétique. On lui propose des exercices d'accentuation, de transformations portant sur le vocabulaire ou divers modes d'expression d'une même idée, enfin de simples répétitions. Il faut donc attendre bien longtemps pour que l'étudiant soit appelé à s'exprimer. C'est le point faible de ce cours. Chaque unité laisse l'utilisateur passif très longtemps. Nous voulons dire par là que la bande magnétique porte tout le message et que l'étudiant n'a pas l'occasion d'intervenir oralement, d'enregistrer sa voix et de contrôler ses propres performances. Il ressent d'autant plus cette contrainte que, nous l'avons dit, il ne peut s'agir que de gens avancés dans l'étude de l'anglais. Une sorte de dialogue, de jeu de questions et réponses, aurait certainement permis de tester la compréhension. Si l'on retranche encore des '*drills*' les explications et les exemples, il ne reste que la portion congrue pour sortir d'un mutisme contraignant et peu favorable à la motivation. Pourquoi n'avoir pas utilisé les possibilités multiples de la bande éclatée? Etait-ce la nécessité d'imprimer un manuel d'une certaine consistance? On ne peut que regretter le choix des auteurs et éditeurs sur ce point, car les qualités des dialogues ne sauraient être mises en question. Ils offrent un type de pratique de l'anglais fort original, que nous ne saurions trop recommander à ceux qui ont l'intention de s'embarquer pour un séjour en pays anglo-saxons.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

F. Matthey

O'Neill, R.:

English in Situations, Oxford, OUP, 1970.

This course-book, published by OUP in collaboration with Eurocentres, is described as being "designed for revision of basic patterns and structures, leading to more advanced work by a cyclical plan of presentation of each feature at 3 different levels of difficulty". It is aimed at intermediate pupils

or those doing a refresher course and limits itself to 11 “essential concepts in English”. Thus the choice of subject matter is somewhat arbitrary, though most of the English teacher’s stock problems are dealt with.

The “cyclical” design turns out, on examination, to be less original than one might suppose and the “situations” of the title to be cursory, disconnected and intrinsically uninteresting except as examples of the structure under study.

The “different levels of difficulty” correspond to the fragmentation of grammatical problems adopted by any good coursebook and often consist simply of successive presentation of what are best considered as separate problems – particularly in relation to L₁ / L₂ comparisons – in spite of formal similarities.

The situations are brief and of 4 sorts, of which only 2 are common to every section. A *problem situation* is exposed, to which the structure to be studied is relevant but where it is not used, then *illustrative situations* are given, containing examples of the structure. Work on both types largely takes the form of question and answer and quick, accurate answers on the problem situation would denote that the structure in question was already assimilated at that level. The *practice situations* (drills) and *test situations* are not to be found in every unit, but short, simple, non-situational substitution drills – occasionally involving transformation – are generally provided. *Invention exercises* are proposed for some units; the structure being learnt is to be used with given words in sentences of the student’s own composition.

An introduction explains the book’s aims and suggests how it is to be used.

English in Situations is probably better suited to institutions similar to the one in which it was developed than to secondary school classes. The individual teacher, however, may well find it useful as a catalogue of brief, structure-orientated situations which he can borrow or adapt as the need arises.

Vieux-Moulin 8
CH 1213 Onex

John Ankers