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

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1973)

Heft: 17

Buchbesprechung: Comptes rendus

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

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

Neumann, Hans-Joachim; Zander, Sönke:
Sprache als Verständigungsmittel und Zeichensystem, eine Einführung in die Linguistik, Karlsruhe, G. Braun, 1971; cahier de l'élève, 46 p.; cahier du maître, 56 p.

L'introduction à la linguistique de N. et Z., qui s'adresse à des élèves de dix à quinze ans, est à notre connaissance le seul manuel destiné à l'enseignement secondaire et même primaire[1]. La conception de ce fascicule doit en permettre une utilisation souple, en rapport avec le niveau des élèves et le temps disponible, et n'exige pas de l'enseignant des connaissances étendues en linguistique, car le livre du maître donne non seulement les réponses aux exercices, mais encore tous les éclaircissements théoriques nécessaires.

Les auteurs ont adopté le point de vue fonctionnaliste représenté par Troubetzkoy, Martinet et, dans une certaine mesure, Tesnière. L'accent est donc mis sur les notions de code, de système de signes, de structure et de double articulation. Le premier objectif pédagogique est de faire surmonter à l'élève la conception naïve et "réaliste" de la langue et d'en illustrer le fonctionnement. Cet objectif commande le plan du manuel, et, renonçant à la progression habituelle de la phonologie à la sémantique en passant par la syntaxe, les auteurs commencent par la présentation des plus grandes unités linguistiques.

Le premier chapitre est consacré à des systèmes sémiologiques non linguistiques ("langue" des animaux, langages gestuels, signalisation routière), dont l'étude doit permettre de prendre conscience de l'originalité et de la complexité du langage humain, tout en mettant en relief certaines propriétés de tout système de signes. Les divers codes sont présentés au moyen de dessins et de courts récits extraits d'études de zoologistes (par exemple les études sur les abeilles de Karl von Frisch), auxquels succèdent des questions. Cette présentation sous forme d'anecdotes, qui doit renforcer la motivation des élèves, se retrouve tout au long du manuel.

L'existence de divers codes révélée par ce premier chapitre conduit aux notions d'arbitraire du signe et de structure sémantique abordées dans le deuxième, où elles sont illustrées par des textes plurilingues, ou encore rédigés en dialectes ou en jargons (jargons du sport, de la marine, de la chasse, langage enfantin). Ce recours aux jargons permet en outre de montrer l'existence de différents sociolectes. Le dernier texte, *Spiel mit Wörtern,* achève de

1 Cf. cependant B. N. Ball: *Basic Linguistics for Secondary Schools,* Londres, Methuen, 1966.

démontrer l'arbitraire du lien entre signifié et signifiant. Le chapitre se clôt sur un schéma qui montre que chaque langue possède son propre système lexical.

Le troisième chapitre traite de la syntaxe et introduit la notion de structure à partir d'exemples concrets: des phrases anglaises, latines et chinoises assorties d'une traduction mot à mot, puis des phrases allemandes sommairement analysées. L'analyse est ensuite poussée jusqu'au niveau des monèmes. Enfin, un texte emprunté à *Alice au pays des merveilles* prouve qu'on peut faire l'analyse syntaxique d'un texte même si le lexique est inconnu ou inventé de toutes pièces.

Le dernier chapitre est consacré à la phonologie. La méthode est identique à celle des deux chapitres précédents: l'attention de l'élève est attirée par la confrontation de sa langue maternelle et de langues étrangères, puis elle se reporte sur la première. La valeur distinctive des phonèmes ou unités de deuxième articulation est illustrée par des jeux de mots, bouts-rimés et petits poèmes fantaisistes. En conclusion, un schéma représente le circuit de la communication et les trois composantes du code linguistique: sémantique, syntaxe et phonologie.

C'est donc une présentation de la langue à la fois accessible et relativement complète que N. et Z. proposent à leurs élèves. Seule naturellement l'utilisation pratique permettrait de juger de l'efficacité de la méthode, qui semble bien conçue. Il reste à savoir quelle place peut recevoir une telle initiation à la linguistique dans les programmes scolaires: viendra-t-elle s'ajouter à un enseignement de la grammaire de la langue maternelle encore trop souvent traditionnel, ou est-elle destinée à le remplacer? Bien qu'ils signalent que leur manuel présuppose les connaissances grammaticales acquises pendant les premières années de scolarité, les auteurs ne répondent malheureusement pas à cette question.

Université de Neuchâtel
Séminaire de linguistique générale
CH 2000 Neuchâtel

Christian Rubattel

Fishman, Joshua A.:

Sociolinguistique, Bruxelles, Labor et Paris, Nathan, 1971 (collection "Langues et culture")

Les étrangers qui savent que notre pays admet quatre langues nationales, et qui d'autre part n'entendent jamais parler de conflits internes à la Confédération, sont volontiers pleins d'admiration pour ce qu'ils appellent notre sagesse, ou notre maturité. En réalité, ils se trompent doublement. Tout d'abord, en ramenant nos problèmes sociolinguistiques à l'existence des quatre langues officielles, ils simplifient considérablement les choses; ensuite,

en imaginant que nous avons résolu ces problèmes, ils se laissent tromper par le calme apparent de notre collectivité — ce qui arrive d'ailleurs à bien de nos compatriotes, qui pensent sincèrement qu'il n'y a pas chez nous de véritable problème linguistique, ni social, donc sociolinguistique.

Au niveau des données générales, la reconnaissance de quatre langues officielles n'est qu'un aspect secondaire de la question. Il faut ajouter d'emblée le fait que ces quatre langues, en tant que langues nationales, se définissent par rapport à de vastes ensembles culturels — Italie, France, Allemagne (et Autriche) — dont elles font "en un sens" partie, mais en un sens seulement. Puis on peut préciser qu'aucune de ces langues n'est homogène; même dans le cas de la moins importante quantitativement, on doit tenir compte *des* parlers rhéto-romans. Il convient ensuite de prendre en considération le fait que ces quatre langues ne sont sur pied d'égalité que légalement, alors que dans la pratique leur poids est fort différent (la plus importante sur le plan interne n'étant pas la plus répandue au niveau international). On ne doit pas oublier non plus la présence parmi nous, et mêlés souvent intimement à notre communauté nationale, d'un nombre considérable d'étrangers — qu'il s'agisse de la main d'oeuvre en général peu ou pas spécialisée, de certains cadres techniques, des étudiants, des réfugiés politiques, des touristes — parlant soit l'une de nos langues nationales, soit un dialecte qui en est proche, soit enfin une langue différente (avec ses variétés dialectales, et d'un degré de parenté avec nos langues nationales variable lui aussi). A ces données typiquement suisses, il convient bien sûr d'ajouter les phénomènes sociolinguistiques qui se retrouvent dans toute communauté, puisque "chacune de ces communautés — même la moins complexe — contient un certain nombre de variétés linguistiques, toutes différentes les unes des autres selon leur fonction" (J. A. Fishman, p. 17).

A partir de ces données (que nous avons résumées et simplifiées), se posent à nous — à nos autorités politiques plus particulièrement, et à notre système scolaire — une série de problèmes très complexes, et souvent graves. Nous n'avons pas la possibilité de les énumérer de façon quelque peu exhaustive, mais nous allons en donner plusieurs exemples.

Les parlers rhéto-romans sont en régression. Faut-il, pour les rendre plus résistants face aux grandes langues internationales, essayer de leur donner l'unité qui leur manque? Dans ce cas, quelle variante choisir? Par quel biais l'imposer peu à peu aux représentants des autres variétés? Faut-il renforcer ces parlers par une remise en valeur du folklore qui leur est lié, ou au contraire cet aspect folklorique risque-t-il de leur faire du tort? Faut-il généraliser la traduction en romanche de tous les écrits possibles (littérature suisse et étrangère — de bon et de mauvais goût — propagande commerciale, modes d'emploi, écriteaux, règlements, etc.) et toutes les données linguis-

tiques culturelles (cinéma, radio, télévision), de façon qu'une personne ne parlant que le rhéto-roman puisse être au courant de tout ce qui se fait dans le monde? Faut-il, en sens inverse, affermir la culture propre à ces parlers en la diffusant largement, et pour cela la traduire (à force de subventions, puisque cela ne sera jamais rentable commercialement) dans la plupart des grandes langues étrangères? Faut-il au contraire hâter la disparition de cette quatrième langue nationale, la situation étant déjà assez compliquée avec les trois autres? Comment le faire, alors, en respectant malgré tout les particularités de cette culture?

Le canton du Tessin n'a pas d'Université. Cette situation est-elle acceptable? Est-elle même heureuse? Dans la mesure où elle est situation de fait, comment est-il judicieux de réagir? On pourrait par exemple faciliter les études des jeunes Tessinois dans les universités italiennes, au nom de cet ensemble culturel dont ils font partie. Mais on pourrait tout aussi bien encourager ces mêmes jeunes à fréquenter les universités suisses (de langue allemande, leur donnant ainsi accès à la langue nationale la plus importante, et la plus difficile pour eux, ou au contraire de langue latine, pour qu'ils ne soient pas trop dépaysés — ou encore en prévoyant, dans ces universités, certains cours donnés en italien), cela au nom de l'unité confédérale à sauvegarder.

L'allemand, langue nationale numéro un, est discipline obligatoire pour tous les jeunes Suisses romands; du moins, c'est ce que nous dirions à un étranger qui nous interrogerait sur cette question. Mais en fait, la langue que nos jeunes apprennent, même depuis l'introduction des méthodes modernes, ne se parle guère sur le territoire national. Si le but de cet enseignement est de renforcer la communauté nationale, ne serait-il pas plus judicieux d'enseigner le suisse-allemand? Mais alors, lequel? Dans l'orientation actuelle, n'y a-t-il pas mystification, cette mystification que ressent chaque Romand qui débarque, tout fier de ses connaissances scolaires, à Schwyz ou à Langnau? Faut-il faire la chasse, chez ces mêmes Suisses romands, à tous les germanismes (réels ou présumés tels), même s'ils sont chargés d'un contenu sémantique différent de l'expression plus "française" (attendre *sur* quelqu'un, ce n'est pas simplement attendre quelqu'un)?

Des Espagnols arrivent chez nous. Les uns sont très jeunes, ne parlent pas encore, alors que d'autres sont adultes, voire fort âgés. Les uns ne viennent que pour peu de temps, les autres pensent s'établir à demeure chez nous. Certains sont cultivés, d'autres savent à peine lire leur langue maternelle. Certains sont chez nous illégalement, et ne fréquentent pas l'école obligatoire, alors que d'autres ajoutent à cette école obligatoire un deuxième enseignement, donné en espagnol, et conforme au programme officiel de leur pays. Certains font partie d'un milieu compréhensif et acueillant (groupe de

camarades, classe influencée par un maître généreux, quartier, etc.), mais d'autres sont regardés comme des étrangers, des fils de ces étrangers qui . . . Certains, en pays de langue française, travaillent avec des Italiens (ou des Tessinois) sous la direction d'un contremaître suisse-allemand.

Que faut-il faire, que pouvons-nous faire pour résoudre ces problèmes, et tant d'autres qui pourraient allonger notre liste?

Il y a une première tentation, à laquelle hélas nous succombons tous plus ou moins, c'est de ne rien faire: que les Romanches se débrouillent, que les jeunes Tessinois choisissent librement le lieu de leurs études, que les petits étrangers s'adaptent le mieux qui'ils peuvent (sans perturber notre système, sans porter préjudice à "nos" élèves). De toute façon, le problème est si complexe . . .

Une autre solution consiste à faire ce qu'on peut, avec les armes du bord, c'est-à-dire avec plus de bonne volonté que de sérieux scientifique. On obtient parfois des résultats spectaculaires, on commet parfois de graves erreurs.

Une troisième possibilité consisterait à découvrir (ou à se rappeler) qu'il existe une science — jeune il est vrai, et encore bien près du balbutiement, surtout sur notre vieux continent — qui précisément est faite pour analyser ces problèmes et leur trouver des solutions. Conjuguant les appareils analytiques et descriptifs de la sociologie et de la linguistique, elle s'appelle la sociolinguistique. Cinq cents ou mille sociolinguistes et sociolinguistes appliqués trouveraient emploi demain chez nous. Combien y en a-t-il?

La traduction d'un livre comme celui de J. A. Fishman, qui n'est qu'une présentation générale de la sociolinguistique, de ses méthodes, de quelques unes de ses applications, fait figure d'événement. C'est dire à quel point nous sommes en retard dans ce domaine. Lisons cette *Sociolinguistique,* laissons-nous guider par sa bibliographie — 165 titres, commentés par M. A. Verdoodt — et, sans nous laisser décourager par l'ampleur du problème, consacrons une partie de nos forces à combler un retard qui n'est pas à notre honneur.

Université de Neuchâtel
Chaire d'espagnol
CH 2000 Neuchâtel

J. Paul Borel

Karlin, Robert:

Teaching Elementary Reading: Principles and Strategies, New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1971, xiii+370 p.

"*Teaching Elementary Reading: Principles and Strategies* was written to give (. . .) teachers insights into the problems associated with reading and to demonstrate ways of improving the reading instruction that is given. Another

objective is to provide schools with guidelines that will enable them to identify and correct weaknesses in present reading programs. New and established reading practices have been closely scrutinized during the past decade, and many have been questioned. This text synthesizes the most current ideas in reading instruction as an aid to prospective as well as beginning and experienced teachers in their effort to develop and improve the reading ability of all children." (p. vii)

Depuis la première moitié du dix-neuvième siècle, l'enseignement de la lecture à l'école primaire a fait l'objet, aux Etats-Unis, de plus de recherches et de plus de publications que toute autre matière scolaire. C'est pourtant dans ce domaine de la pédagogie que l'on constate encore aujourd'hui le plus d'incertitude et le moins d'entente, chez les enseignants et chez les chercheurs. Il est vrai que la lecture ne se limite pas à une seule matière scolaire et que, si son enseignement constitue l'objet d'un cours spécifique, son apprentissage se répercute au niveau de toutes les autres disciplines, dès que sont passés les premiers mois d'école. On sait par exemple qu'un échec au cours de mathématiques, d'histoire, de géographie, etc. . . , est souvent dû en fait aux difficultés qu'éprouve l'élève en lecture.

Cette situation qui dure depuis toujours a suscité nombre de recherches chez les pédagogues, les psychologues, les neuro-physiologues, les ophtalmologistes et, depuis 1930 environ, chez les linguistes.

Etant donné la multiplicité des travaux, il est difficile pour un enseignant de tenir à jour ses méthodes d'enseignement, voire ses connaissances pédagogiques et méthodologiques; d'autre part la spécificité des ouvrages complique le choix des livres de références et des manuels. Nous aurions souhaité que R. K. eût réuni, dans une bibliographie générale, les titres des ouvrages les plus importants publiés depuis le début du siècle sur l'enseignement de la lecture. On est déçu de ne pas savoir d'emblée sur quels auteurs et quels ouvrages il a fondé le manuel que nous présentons ici.

En dix chapitres, R.K. se propose de traiter les principes et procédés de l'enseignement de la lecture, en langue maternelle anglaise, à l'école primaire. On pourrait diviser son ouvrage en cinq parties. La première, faisant le point sur l'état de la question, se limite au premier chapitre; la deuxième comprend les chapitres deux et trois et couvre l'ensemble des conditions requises pour entreprendre l'enseignement et l'apprentissage de la lecture; la troisième partie, les chapitres quatre et cinq, traite l'apprentissage même et l'enseignement de la lecture, au niveau de la technique et de l'acte de lire; la quatrième partie réunit les chapitres six, sept et huit, et dépasse le cadre de l'automatisme de lecture pour aborder les questions théoriques et pratiques du sens, de la signification, des thèmes, de la lecture récréative et de la lecture informative; enfin la dernière partie, les chapitres neuf et dix, porte sur les

différences individuelles, entre les élèves, et sur les moyens de remédier à certains problèmes particuliers.

Voyons le détail:

Chapitre 1, Emerging Concepts in Teaching Reading

Ce chapitre constitue une introduction à l'ouvrage sous deux aspects. Il indique les différents niveaux de l'enseignement de la lecture au cours primaire et résume les pratiques pédagogiques courantes et nouvelles d'une part; il présente un aperçu des applications de la psychologie, de la linguistique et de la psycholinguistique à l'enseignement de la lecture d'autre part. "Reading instruction may be improved by applying the knowledge that has been gained from research and demonstrations in reading, learning principles, and such allied disciplines as linguistics and psycholinguistics" (p. 35).

Chapitre 2, Diagnostic Teaching of Reading

"The aim of diagnostic teaching of reading is to identify growth areas in which children are progressing satisfactorily as well as pinpoint others to which greater attention should be given. Teaching plans are based upon children's reading performances and directed toward specific learning tasks" (p. 69). L'auteur insiste sur deux points qui nous semblent particulièrement importants et indissociables: l'évaluation de l'aptitude, de la compétence, des intérêts de l'élève en lecture, l'évaluation et l'agencement des programmes d'enseignement de la lecture. Il nous propose une bibliographie de près de trente tests américains, et souligne les problèmes que soulève l'administration de tests normalisés.

Chapitre 3, Readiness for Reading

"The concept of reading readiness is applicable to beginning and higher levels of reading. Inherent in the concept is the belief in the continuous growth of reading ability and the sequential development of reading skills" (p. 99). "The important question teachers should ask is not whether children are ready to undertake beginning reading but what children are ready to learn and how they should be taught" (p. 99). L'auteur retient cinq facteurs qui conditionnent l'aptitude à entreprendre l'apprentissage de la lecture: la maturité physique, l'état de l'ouïe et de la vue, l'intelligence, la maturité affective et sociale, la connaissance de la langue et les connaissances générales de l'enfant. Il suggère en outre quelques moyens d'évaluer chacun de ces paramètres.

Chapitre 4, Developmental Reading

"The two main characteristics of developmental reading are continuous instruction throughout the grades and continuity in instruction from grade to grade" (p. 135). R.K. présente l'enseignement de la lecture à partir du début de l'apprentissage jusqu'au moment où l'élève acquiert une certaine indépendance. Il conclut en affirmant: "No reading program has a monopoly on good features. There doesn't seem to be any reason why teachers cannot take the best of each and forge them into a meaningful one. There are benefits to be derived from each program and children ought not be denied any solely because they are part of one and not another" (p. 136).

Chapitre 5, Teaching Word Recognition

"The major objective of a word-recognition skills program is to teach children to perceive words quickly and easily. Instruction in word recognition consists of developing a sight vocabulary and teaching ways of analyzing unknown words through context, phonics, structural clues, and the dictionary" (p. 176). R.K. ne limite pas l'enseignement de la lecture à l'analyse du mot et de ses composantes. "Mature readers depend less on word analysis than younger ones who are in the process of building a sight vocabulary, but the need for examining some words closely will always exist" (p. 176). L'auteur étudie en détail l'approche fondée sur l'analyse "phonique", qui met en cause l'association des lettres et des sons qu'elles représentent: "There are two basic points of view regarding the way in which children should be taught to make and use these associations in analyzing words. One is called the *synthetic method* and the other the *analytic method*" (p. 156).

Chapitre 6, Reading for Meaning

"Reading is a thinking and problem-solving process in which ideas are received and produced. Reading and thinking possess common roots, and to the extent that the reader processes information and ideas, reading and thinking are indistinguishable" (p. 213). L'auteur distingue trois niveaux: *"Literal Reading"* qui va de la perception et de la compréhension du sens d'un mot à la perception et à la compréhension du paragraphe et de sa composition; *"Interpretive Reading":* l'idée exprimée dans un texte dépasse souvent le moyen d'expression: "Literal reading deals with surface meanings — what information the writer provides — while interpretive reading involves implied meanings or reading 'between and beyond the lines' " (p. 198); *"Critical Reading"* est la lecture d'un texte pour en apprécier les idées ou tout simplement en évaluer l'information objective présentée par son auteur.

Chapitre 7, Reading in the Content Fields

"The teacher of every curricular field is recognized as a teacher of reading in the sense that he stimulates and directs the experiences of pupils and promotes increased efficiency in the various activities required." . . . "Satisfactory results can be attained only as . . .teachers from the kindergarten to the university recognize clearly their responsibility for promoting the development of desirable reading attitudes and habits in the reading activities that they direct and greater intelligence and discrimination in the use of printed instructional materials" (p. 217).*

C'est le chapitre le plus imposant, sinon le plus important. R.K. complète son sujet et expose, voire suggère, des techniques et une méthode d'étude et de documentation. Il est intéressant de constater que ce travail de formation est entrepris dès le cours primaire et lié à l'une des activités les plus rentables dans l'apprentissage, à quelque niveau que ce soit.

Chapitre 8, Reading for Appreciation and Enjoyment

"The study of children's literature has as its objectives the development of an appreciation of good writing and the promotion of permanent interests in reading" (p. 307). "The teaching of literature is intended to increase children's appreciation of it and not to develop their basic reading skills" (p. 308). Après la rigueur des chapitres précédents, l'impressionnisme de celui-ci ne nous convainc pas. L'auteur fait trop naïvement acte de foi, croyant que tous les élèves sont également sensibles aux qualités esthétiques et stylistiques d'un texte littéraire. Il y traite aussi de l'oralisation d'un texte, c'est-à-dire de la lecture expressive à haute voix.

Chapitre 9, Meeting Individual Differences

L'auteur rejoint ses propres préoccupations des trois premiers chapitres, notant que dans un processus d'apprentissage de la lecture "The individualized reading program is a means by which the reading requirements of children might be met" (p. 334).

Chapitre 10, Overcoming Reading Difficulties

R.K. rapporte que l'on trouve parmi les élèves déficients ou retardés en lecture des sujets d'intelligence normale ou supérieure à la moyenne. Il

* Whipple, Guy G., ed., *The Teaching of Reading: A Second Report* (The Thirty-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I), Bloomington, Ill.: Public School Publishing Co., 1937, pp. 19–20.

souligne en outre que des facteurs physiques, intellectuels, affectifs, socio-culturels et scolaires contribuent à l'échec de certains élèves en lecture. Il propose enfin une série de mesures propres à identifier la cause du retard et de l'échec et ouvre des perspectives sur la façon d'y remédier.

Après la lecture de l'ouvrage de R.K., le linguiste, le psychologue, le pédagogue, le neuro-physiologue constateront qu'au niveau de chacune de ces disciplines le manuel demeure superficiel et incomplet. Mais l'enseignant, l'étudiant de pédagogie et toute personne particulièrement intéressée à la question apprécieront favorablement cette initiation générale et les détails pratiques fournis par l'auteur. Quant au professeur de pédagogie, il recevra avec satisfaction chacun de ces chapitres où la théorie et la pratique s'entremêlent, où sont rassemblées de judicieuses références, où sont suggérés des sujets de discussion et nombre de questions récapitulatives.

On ne saurait affirmer que ce livre soit original, à tous points de vue. Force est d'en reconnaître cependant l'honnêteté et l'opportunité, en tant que manuel d'initiation à l'enseignement de la lecture, en langue maternelle anglaise, à l'école élémentaire, aux Etats-Unis. Il faut se réjouir de ce qu'il dépasse le cadre de cette application.

Université Laval André Boudreau
Québec

Grandcolas, Bernadette; Perdue, Clive:

Magnétophone et laboratoire de langues. Les exercices audio-oraux, Paris, O.C.D.L., 1971, 78 p.

Les auteurs de ce petit ouvrage se sont fixé pour objectif de montrer très succinctement aux utilisateurs du laboratoire de langues ou du magnétophone le profit qu'on peut tirer de la pratique des exercices audio-oraux.

En quelques pages, G. et P. rappellent sur quelles bases linguistiques et psychologiques sont fondés les exercices audio-oraux. A ce propos, il faut relever une fois de plus la confusion qui règne dans le domaine de la terminologie linguistique; ainsi, G. et P. désignent par "morphème" tout élément porteur de sens, qu'il relève du lexique ou de la fonction grammaticale, alors qu'il est habituel chez les linguistes de langue française de distinguer entre lexèmes et morphèmes, selon que ces unités relèvent du lexique ou de la grammaire.

Suit une présentation des différents types d'exercices audio-oraux. Précisons que les exemples donnés concernent tous l'enseignement de l'anglais (en effet, l'ouvrage appartient à une "Collection des études supérieures d'anglais"). Malheureusement, une certaine ambiguïté règne dans toute la première moitié de l'ouvrage, consacrée aux exercices pour le laboratoire de langues. En effet, G. et P. traitent tout d'abord des exercices structuraux, puis

dans leur chapitre sur la contextualisation, ils abandonnent l'épithète "structural" et ne parlent plus que "d'exercices audio-oraux". Le lecteur non averti pourrait donc croire que les exercices structuraux ne sont pas audio-oraux et qu'inversement les exercices audio-oraux ne sauraient être structuraux! En fait, il semble bien que ce que G. et P. veulent opposer ce sont les exercices de drill (exercices formels de répétition, de substitution ou de transformation) aux exercices en situation.

Cette réserve faite, il faut souligner l'intérêt que présentent les pages consacrées aux exercices en situation: on y distingue entre l'exercice semi-contextualisé, dans lequel chaque item présente vraisemblance et spontanéité dans l'agencement stimulus-réponse — et l'exercice pleinement contextualisé, dans lequel le lien réel s'étend également aux différents items d'un exercice.

Le chapitre suivant, intitulé "Prononciation et exercices audio-oraux" présente des exercices, maintenant traditionnels, de discrimination auditive; plus intéressante est la part faite aux exercices sur les éléments supra-segmentaux: accentuation, rythme et intonation.

G. et P. estiment, dans le chapitre ayant pour titre: "Lexique et exercices audio-oraux" que certains problèmes lexicaux — pas très nombreux — peuvent être l'objet d'exercices audio-oraux: ceux qui sont liés à des questions phonétiques, morphologiques ou syntaxiques. Un exemple entre d'autres: la nominalisation, telle qu'on la trouve dans le passage de "He drinks heavily" à "He is a heavy drinker". Ce sont là certes des exercices intéressants et utiles, mais on s'étonnera de ne trouver dans ce chapitre aucun exercice qui ait pour but spécifique l'acquisition du lexique, et par là il faut entendre l'élucidation et la mémorisation du lexique.

Suivent quelques pages sur la place que devraient occuper les exercices audio-oraux dans l'enseignement d'une langue étrangère, la nécessité d'une préparation en classe précédant toute séance en laboratoire de langues.

Si l'on compare ce petit ouvrage avec les manuels déjà parus traitant la même matière, il les complète et les renouvelle sur quelques points, mais on devra regretter une certaine absence de rigueur dans la présentation de la matière; la numérotation des chapitres figurant dans la table des matières ne correspond pas à celle de l'ouvrage lui-même; à la page 49, on croit comprendre que les auteurs réservent le terme de "stress" pour l'accent de mot et celui de "accent" pour l'accent de phrase; or, à la page 56, cette distinction est abandonnée puisqu'on y parle de "word stress" et de "sentence stress".

Université de Lausanne
CH 1005 Lausanne

André Guex

Les exercices structuraux pour quoi faire? Paris, Hachette, Pratique pédagogique, 1971, 160 p.

Publiés d'abord dans *Le français dans le monde* en 1966[1], ces articles d'une équipe d'enseignants du français aux Etats-Unis fait aujourd'hui l'objet d'une réédition. P. Delattre, directeur de la publication, y a ajouté deux articles plus récents, repris de la même revue.

Dans sa préface au numéro spécial de 1966, A. Reboullet (6) déclarait les exercices structuraux dans le vent. Le vent, aujourd'hui, s'est calmé et on peut douter de l'utilité de cette reprise. Au moins aurait-on dû en rappeler la date d'origine. Non pas que les articles soient dénués d'intérêt. Les différents types d'exercices structuraux (G. Delattre, 15) et leur progression pédagogique (A. Valdman, 37) sont présentés avec soin. Qu'il s'agisse de prononciation (P. Léon, 53), de syntaxe (S. Belasco, 69) ou de lexique (F. Eddy, 91), les auteurs offrent d'excellentes suggestions et avertissent le lecteur des limites de cette méthode. Les articles plus récents sur l'utilité du dialogue (L. Schiffler, 133) et des micro-conversations (B.E.L.C., 147) montrent comment varier les types d'exercices et les rendre moins artificiels et plus attrayants[2]. En revanche, l'article sur le conditionnement sans maître au laboratoire de langues (G. Mathieu, 113) n'a plus sa raison d'être, les théories prônées ici s'étant révélées défavorables pédagogiquement. De même, les pages sur l'application à des textes littéraires (M. Dufau, 105) ne convainquent guère.

Il est regrettable que les auteurs ignorent délibérément les développements intervenus dans le domaine des exercices structuraux depuis cinq ans. Aujourd'hui, les rédacteurs de bandes s'efforcent de baser tous leurs exercices sur le dialogue et la conversation, dans des situations qui se rapprochent le plus possible de la communication orale[3]. Présentés ainsi, on constate au laboratoire de langues un rendement accru des exercices, dû sans doute à une plus grande motivation des étudiants.

Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel
CH 2000 Neuchâtel

Françoise Redard

1) 41, juin–juillet 1966 et Mathieu G., 43, septembre 1966, p. 25.
2) L. Schiffler, 72, avril–mai 1970, p. 9 et B.E.L.C., 78, janvier 1971, p. 29.
3) cf. à ce sujet A.S.T.E.L.: *La vie en France,* programmes audio-oraux, Paris, Didier, 1971 ainsi que les essais de l'Ecole supérieure de commerce de Neuchâtel.

Probleme und Möglichkeiten des Sprachlabors, hrsg. v. E. Roeske, Dortmund, Lambert Lensing, 1972, 84 S. (*Praxis des neusprachlichen Unterrichts,* Sonderheft.)

Es besteht kein Zweifel darüber, dass dem unbeschränkten Optimismus der frühen 60er Jahre, in welchen die Synthese aus sprachwissenschaftlichem Fundament und praktischer Anwendung im Fremdsprachenunterricht gesichert schien, eine Phase der kritischen Überprüfung gefolgt ist. Allein schon der hier gewählte Titel ist symptomatisch für diese Entwicklung der letzten Jahre[1].

In den vorliegenden Aufsätzen handelt es sich um eine kritische, jedoch positive Bestandsaufnahme der bisher geleisteten Sprachlaborarbeit, die gleichzeitig einen Einblick in die achtjährige Bemühung um den Fremdsprachenunterricht an westdeutschen Schulen vermittelt.

Der Verlag beabsichtigt mit der Neuveröffentlichung bzw. Neufassung von elf der wichtigsten in den Jahren 1965–71 grösstenteils in der Rubrik TFU der *Praxis*[2] erschienenen Artikeln "zukunftsweisende Anregungen zu sichern" und "interessierten Pädagogen" weiterhin Material zur Verfügung zu stellen, das inzwischen teilweise vergriffen ist. Die Arbeiten sollen jedoch nicht nur "Informationen über das Sprachlabor" bieten, sondern "dem Lehrer Orientierungshilfen für seinen eigenen Unterricht" geben. Daher wurden die Aufsätze in vier Themenkreise gegliedert, die wiederum die Reihenfolge der Probleme aufnehmen, wie sie dem heutigen Laborpraktiker entgegentreten:

1. *Einrichtung und Organisation des Sprachlabors*
2. *Technik der Sprachlaborarbeit*
3. *Didaktik des Sprachlaborunterrichts*
4. *Methodik des Sprachlaborunterrichts*

1) Man vgl. ähnliche Titel, wie z.B.:
H. S. Ankerstein, "Die Sprachlaborarbeit, Möglichkeiten und Grenzen", in *Beiträge zu den Fortbildungskursen des Goethe-Instituts für Deutschlehrer und Hochschulgermanisten im Ausland,* München, 1971.
oder: A. Szulc, "Möglichkeiten und Grenzen der Automatisierung im Fremdsprachenunterricht", Referat auf der 3. IDT in Salzburg, 1971.

2) Die Herausgabe des Sonderhefts bedeutet gleichzeitig die Einstellung der Rubrik "Technologischer Fremdsprachenunterricht (TFU)", da von nun an die in diesen Zusammenhang gehörenden Aufsätze in die Veröffentlichungen der *Praxis* zur Methodik und Didaktik integriert werden sollen.

1. Einrichtung und Organisation des Sprachlabors

Die diesem Thema gewidmeten Aufsätze von E. Roeske befassen sich mit praktischen Problemen. Der Leser wird informiert, worauf beim Kauf eines Labors – von der Wahl des Labor- und Gerätetyps bis zur Raumgestaltung in einem Alt- oder Neubau – zu achten ist. Ferner findet er in diesem Kapitel zahlreiche Ratschläge zum Tonbandarchiv, zur Tonbandkartei, zu Verwaltungsaufgaben, zu Etat und Wartung.

2. Technik der Sprachlaborarbeit

Auch die dem zweiten Themenkreis zugeordneten Artikel beschäftigen sich mit praktischen Problemen, wie z.B. dem Anschluss zusätzlicher Geräte an die Laboranlage oder der technischen Herstellung von Übungstonbändern, wobei die "Faustregel", die E. Roeske für den Einbau von Antwortpausen vorschlägt, allerdings recht kompliziert ausgefallen ist!

3. Didaktik des Sprachlaborunterrichts

In dem grundlegenden Artikel *Traditionelle Unterweisungsformen und Sprachlaborarbeit* von W. Tiggemann geht es um eine Abgrenzung der Sprachlaborarbeit gegenüber den traditionellen Unterweisungsformen. Für Tiggemann handelt es sich in der gegenwärtigen Auseinandersetzung im Fremdsprachenunterricht nicht nur um die Verbesserung von Methoden, sondern vielmehr "um einen neuen Inhalt des Fremdsprachenunterrichts", der zu "bestimmten Unterrichtsverfahren herausfordert". Dieser Inhalt sei die Sprache selbst, und zwar die heutige gesprochene Sprache. Es gehe jedoch nicht um eine Lehre von der gesprochenen Sprache, sondern um das *Sprechen* der Sprache. Nur demjenigen nütze das Wissen von der Struktur einer Sprache, der bereits ein grundlegendes Kommunikationsverhalten erworben habe. Dazu genügt nach Tiggemann ein Sprachlabor allein nicht. Bei eingehender Beschäftigung mit dem neuen Medium zeige sich nämlich bald, dass es nur unter zeitraubender und differenzierter Auslegung gelingen könne, die Ergebnisse des bisherigen Unterrichts so erheblich zu übertreffen, dass sich die Anschaffung des Labors als gerechtfertigt erweise. Man könne nicht ein Sprachlabor einrichten und gleichwohl mit traditionellem Unterricht fortfahren, als sei die Unterrichtssituation unverändert. Wenn der Klassenunterricht nicht grundlegend umgestellt werde, so nütze auch das Labor nichts, denn das Sprachlabor wirke stärker als alle bisher in der Schule

verwendeten technischen Medien auf den Kontaktunterricht im Klassenraum zurück, weil es die Unterweisung zur Kommunikation durch Kommunikation fordere.

Tiggemann berichtet von Kursen für Lehrer aller Schularten, in denen die Lehrer mit den didaktischen Bedingungen des Sprachlabors vertraut gemacht wurden. Aus den dabei geführten Diskussionen ergab sich folgende Beurteilung:

Die ersten von deutschen Verlagen angebotenen Tonbänder waren durchweg schnell auf den Markt geworfene Notlösungen.

Die aus den USA übernommenen Drills sind von unterschiedlichem Wert. Didaktische Überlegungen (vor allem das Altersstufenproblem) wurden kaum berücksichtigt. Sie sind Drills für alle, konstruiert nach rein formal – linguistischen – strukturalistischen Gesichtspunkten mit gelegentlichen Öffnungen zum Kontextuellen. Brauchbar würden sie erst, wenn der Lehrer für sie den didaktischen Ort innerhalb eines ganzheitlich angelegten Lehrgangs ermittelte.

Die deutschen Lehrbücher (von einigen Ausnahmen abgesehen) folgen noch zu sehr der Stoffsystematik, die dem Ziel, die Schüler zum Sprechen zu bringen, entgegensteht.

Zu den Problemen, die nach Tiggemann noch gelöst werden müssen, gehören vor allem:

Motivation und *transfer* im Sprachlaborunterricht
Differenzierung der Unterweisung, die sich aus der Laborarbeit ergibt
Organisation des Unterrichts im Zusammenhang mit der Stundenplangestaltung.

Mit diesen Ausführungen Tiggemanns sind zweifellos die Hauptschwierigkeiten des heutigen Fremdsprachenunterrichts umrissen. In den folgenden Aufsätzen zur Methodik werden die hier genannten Probleme im einzelnen behandelt.

4. Methodik des Sprachlaborunterrichts

Charakteristisch für die Entwicklung der in den Jahren 1966–69 im Labor eingesetzten Übungsformen sind die beiden Aufsätze von D. Symma:

Tonbandübungen im Englischunterricht der Sexta, sowie
Sind situative Sprachlaborübungen nur eine unterhaltsame Spielerei? Sprachlaborarbeit im Lichte von Motivation und Transfer.

Während Symma im ersten Artikel (Erstdruck 1967) die im Vierphasenverfahren angelegten *pattern drills* noch als "den Kern" des Kurses bezeichnet, so setzt er sich im zweiten Aufsatz (Erstdruck 1969) kritisch mit der Skinnerschen Schule und den aus ihr hervorgegangenen Drills "Stackscher Prägung" auseinander. Statt unzusammenhängender *pattern drills* fordert Symma Situationsbezogenheit und Lebensnähe. Nach Symma gelten für situativ gestaltete Übungen folgende Grundsätze:

1. Die Situation muss wirklichkeitsnah und geschlossen (Szene) sein.
2. Die Situation zwingt *aus sich heraus* zur sprachlichen Bewältigung ihrer selbst.
3. Wie im realen Gespräch strebt sie den geschlossenen, d.h. zweibahnigen Kommunikationsprozess an.
4. Die Altersgemässheit ist zu beachten, denn der Schüler wird in die Situation mit einbezogen.

In dem aufschlussreichen Aufsatz *Von Stack bis heute* unterscheidet E. Roeske drei bisher durchlaufene Entwicklungsphasen:

1. Die Phase der sprachlinearen, manipulierten Patternarbeit nach Skinner und Stack mit dem formal-mechanischen, zusammenhanglosen Drill,
2. Die Phase der kontextbezogenen Übungsarbeit mit dialogischem Bezug,
3. Die situativ-kommunikative Entwicklungsphase.

Die vierte noch nicht realisierte Phase wird die Phase des Medienverbunds sein, in dem die Laborarbeit nur ein Element darstellt. Erfreulicherweise fügt die Verfasserin den theoretischen Erläuterungen jeder dargestellten Phase ausführliche Bandausschnitte bei, die eine klare Vorstellung der verschiedenen Übungstypen vermitteln.

Im Artikel *Probleme bei der Differenzierung in der Sprachlaborarbeit des englischen Anfangsunterrichts* berichtet E. Roeske abschliessend von Experimenten zur differenzierten Sprachlaborarbeit. Die Verfasserin geht davon aus, dass die Schüler trotz des gemeinsamen Unterrichts in der Kontaktphase I im Klassenraum schon mit unterschiedlichem Leistungsstand in die Phase der Laborarbeit eintreten. Ein zweiter Differenzierungszwang ergibt sich aus der unterschiedlichen Reaktion der Schüler (z.B. Gymnasiasten, Realschüler und Hauptschüler) auf die Bandbeschaffenheit. Ein dritter Differenzierungsprozess kommt durch die unterschiedliche Intensität, mit welcher die Schüler arbeiten, sowie durch das Wechselgespräch zwischen Lehrer und Einzelschüler im Sprachlabor selbst zustande. Ein vierter Differenzierungsvorgang tritt in der zweiten Kontaktphase ein, in der die gewonnenen Fertigkeiten angewendet werden sollen. Nicht zuletzt muss man die Einstellung des einzelnen Schülers zur Technik berücksichtigen.

Alle Faktoren zusammen stellen nach E. Roeske "ein breit gestreutes Feld von individuellen Lernprozessen dar, die es zur Zeit schulorganisatorisch zu bewältigen gilt".

Diesem theoretischen Teil folgt eine Darstellung mehrerer durchgeführter Experimente mit Bandausschnitten:

Die Schüler (Gymnasial-, Real- und Hauptschüler)[3] wurden in drei Differenzierungsstufen eingeteilt:

1. Grund- oder Sprachvermittlungsstufe (DI)
2. Zweite Differenzierungs- oder Aufbaustufe (DII)
3. Dritte Differenzierungs- oder Abstraktionsstufe (DIII)

In einer ersten Versuchsphase arbeiteten zunächst alle Schüler die Bänder zu allen Differenzierungsstufen durch. Dabei waren die ersten nach 12 Minuten, die letzten nicht einmal nach 35 Minuten fertig. Die leistungsstärkeren Schüler mussten also in der Zwischenzeit mit Zusatzübungen beschäftigt werden.

In einem zweiten Versuch begannen die Gymnasialschüler (G) direkt mit dem Material zu DIII, die Realschüler (R) arbeiteten das Material zu DII und DIII durch, die Hauptschüler (H) begannen mit dem Material zu DI. Wieder musste für die leistungsstärkeren Schüler auf Zusatzmaterial ausgewichen werden.

In einem weiteren Experiment wurde folgende Versuchsanordnung durchgeführt:

DI:	H	RI	R2	G[4]
DII:	H	RI	–	–
DIII:	–	–	R2	G

So mussten die Zeitunterschiede nur in geringerem Mass durch zusätzliche Arbeiten ausgeglichen werden. Trotzdem stellt E. Roeske fest, dass diese Lösungen keine echte "individuell fördernde Differenzierung" darstellen, da sie im Grunde genommen hauptsächlich die G- und R2- Schüler durch die durch den Zeitfaktor erforderten Zusatzstoffe förderten. Für die Weiterarbeit gibt E. Roeske verschiedene Anregungen: Beachtung müsste in erster Linie den unterschiedlichen Lernzielen der verschiedenen Leistungsgruppen geschenkt werden; diese Lernziele würden wiederum unterschiedliches Lernmaterial erfordern. Die Zwischenlernziele für die einzelnen Leistungsgruppen

3) Nach deutschen Verhältnissen handelt es sich um Schüler aus der 1. Klasse eines 9jährigen Gymnasiums, der 1. Klasse einer 4jährigen Realschule (=Mittelschule) und Schüler gleichen Alters aus der Hauptschule (=Volksschule).

4) Die Realschüler wurden nochmals unterteilt.

müssten erarbeitet werden. Dabei wäre grundsätzlich zu fragen, welche Art von Übungen der theoretisch begabte und welche der nur praktisch ausgerichtete Schüler braucht. Die verschiedenen Begabungs- bzw. Neigungs- und Interessenrichtungen müssten gefördert werden. Auf diese Weise entstünden homogenere Gruppen.

Wenn man auch den für jeden Schüler individuellen Fremdsprachenunterricht als utopische Forderung ansehen müsse, so sollten doch viel mehr Gruppierungen als bisher vorgenommen werden. Wenn man z.B. in einer Gesamtschule alle Schüler echt fördern wolle, genügten vier Leistungsgruppen keineswegs. Um den Anforderungen der modernen Industriegesellschaft gerecht zu werden, sollten etwa sieben Leistungsgruppen gebildet werden. Auch eine Differenzierung innerhalb der G-Gruppe dürfe nicht ausser acht gelassen werden.

Die hier veröffentlichten Aufsätze stellen eine gute Einführung in die "Probleme und Möglichkeiten" des heutigen Fremdsprachenunterrichts im allgemeinen und in die des Sprachlabors im besonderen dar. Sie vermitteln nicht nur einen Überblick, sondern regen zur Weiterarbeit an.

Zu bedauern ist, dass sich sämtliche praktischen Beispiele auf den Englischunterricht beziehen und prinzipiell nur auf den Anfangsunterricht ausgerichtet sind. Ein Erfahrungsbericht über die andersartigen "Probleme und Möglichkeiten" des Sprachlabors im Fortgeschrittenenunterricht ist zu wünschen, da ein solcher sicher ebensoviele Fremdsprachenlehrer interessieren dürfte.

Université de Neuchâtel
CH 2000 Neuchâtel

Ingrid Rychner

Medici, Mario; Simone, Raffaele (ed.):
L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero, Roma, Bulzoni, 1971, 8, 14, 779 pp., 2 voll. (Atti del quarto convegno internazionale di studi, Roma, 1–2 giugno 1970).

La Società di linguistica italiana, attenta ai problemi del rapporto tra ricerca pura e applicazioni glottodidattiche ha dedicato il quarto dei suoi convegni internazionali annuali al tema dell'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero. I presenti *atti del convegno* comprendono le cinquanta relazioni approntate da linguisti, psicologi e pedagoghi e le discussioni relative formando così la prima raccolta complessiva di dati sull'italiano insegnato nelle scuole e i suoi rapporti con i dialetti.

Le relazioni della prima sezione informano sullo stato dell'italianistica e dell'insegnamento dell'italiano in Olanda, nel Belgio, in Svezia, in Gran-Bretagna, nel Canada, negli Stati Uniti, nella Repubblica del Sud Africa, in Argentina, nella Repubblica Federale Tedesca e in Jugoslavia. Fra altri paesi ci mancano dunque l'Unione Sovietica, la Francia, la Spagna, l'Austria e la Svizzera.

Nella seconda e terza sezione sono trattati diversi problemi sociolinguistici e didattici dell'insegnamento dell'italiano in Italia mentre la quarta e la quinta sezione si occupano più generalmente di linguistica teorica ed applicata. Dal punto di vista dell'italianistica e dell'insegnamento dell'italiano in Svizzera meritano il nostro interesse particolare le relazioni di Vincenzo Lo Cascio *(Per un rinnovamento dello studio dell'italiano)*, di Maria P. La Valva *(L'italiano nei laboratori linguistici universitari)*, di Lorenzo Renzi *(Per lo studio dell'interferenza linguistica)* e di Renzo Titone *(Urgenze della ricerca sperimentale in didattica linguistica)*.

Il Lo Cascio domanda come base di un rinnovamento dello studio dell'italiano lingua straniera una descrizione su basi generativo-trasformazionali, una lista di frequenza del relativo lessico e criteri didattici che tengano conto dei recenti sviluppi dei metodi e dei mezzi. Su tali basi vede l'impostazione di corsi audiolinguali e audiovisivi per il laboratorio a livello avanzato e universitario. Uno di questi corsi elaborati dalla sezione italiana dell'Università di Amsterdam sarebbe entrato in fase di sperimentazione nel 1971. Maria Provvidenza La Valva (Marburgo-Lahn) vede nel laboratorio linguistico un alleato nello sforzo di appianare le difficoltà che si oppongono a un insegnamento dell'italiano lingua straniera a gruppi non omogenei di studenti universitari, composti da futuri insegnanti d'italiano, da scientifici, da "turisti" ecc. L'a. non vorrebbe però vedere sminuita la funzione del docente e della sua opera di controllo e di correzione durante la seduta di laboratorio. Il docente dovrebbe poter basarsi su un manuale moderno che possa aiutarlo nella programmazione delle lezioni ed esercizi su nastro. L'a. presenta in seguito il progetto di una "Guida all'Insegnamento dell'italiano" che dovrebbe essere elaborata da un gruppo interdisciplinare fra italianisti, psicologi e specialisti dell'informatica. Tale guida conterrebbe un'esposizione delle norme basiliari dell'italiano con dialoghi, esercizi per il laboratorio e traduzioni; dovrebbe essere possibile la sua integrazione a qualsiasi manuale e mezzo d'insegnamento.

La comunicazione 'Per lo studio dell'interferenza linguistica' di Lorenzo Renzi (pp. 603–615) propone una tecnica dell'interpretazione degli errori di contenuto dovuti all'interferenza – interferenza interna al sistema o errore per estensione analogica. Lo studio è basato su errori di stranieri che parlano o scrivono l'italiano. Il contributo di Renzo Titone: Urgenza della ricerca

sperimentale in didattica linguistica (pp. 617–632), riprende le sue relazioni su ricerche a base sperimentale; fondare una didattica obiettiva è la preoccupazione principale dell'autore. Il contributo presente tratta di glottodidattica in generale, poi particolarmente di didattica della lingua materna. "Quali direttive possono essere ricavate dall'esame dell'attuale situazione e delle tendenze della glottodidattica sperimentale (p. 631 ss.)? 1. La ricerca e la sperimentazione suppongono una chiara formulazione e dei problemi e delle ipotesi relative alle loro soluzioni. Sono da riesaminare le basi teoriche. Sono necessari contributi più maturi da parte della psicologia dell'apprendimento linguistico. "Sappiamo ancora . . quasi nulla circa il processo, le modalità, i fattori propri dell'apprendimento di una lingua." 2. Occorrono ricerche operative da condursi in situazioni scolastiche "con la partecipazione degli insegnanti, e sotto la direzione di esperti che posseggano le techniche dell'indagine scientifica, ma insieme siano sensibili alle peculiarità delle situazioni di fatto in cui ha luogo l'insegnamento".

I contributi della quinta sezione sono dedicati a problemi e ricerche di linguistica italiana. Vi figurano: L'analisi automatica della risposta; il lessico di frequenza; i tempi verbali; la lessicologia e la lessicografia negli ultimi trent'anni; i tratti compatto/diffuso e grave/acuto in /p/, /t/, /k/; la struttura del periodo; la formazione delle parole; strutture emergenti e strutture radiali. Un indice analitico e degli autori (p. 771–779) chiude il secondo volume.

Università di Berna
Istituto di Linguistica
Dipartimento di linguistica applicata
CH 3000 Berna

P.F. Flückiger

Ouvrages reçus

Bouty, Michel: *Dictionnaire des oeuvres et des thèmes de la littérature française,* Paris, Hachette, 1972, 351 p.

Capelle, J. et G., Quénelle, G. et Grand-Clément, F.: *La France en direct 4,* Paris, Hachette, 1972.

Girod, Roger et Grand-Clément, Francis: *Comment vivent les Français,* Paris, Hachette, 1972.

Jongen, René: *Grammaire allemande,* Louvain, 1971, 350 p.

Mäder, Rolf: *Il pane degli altri,* Berna, Paul Haupt, 1972.

Bréchon, Robert: *La Condition humaine d'André Malraux,* Paris, Hachette, 1972 (coll. "lire aujourd'hui").

Bruézière, Maurice: *La Peste d'Albert Camus,* Paris, Hachette, 1972 (coll. "lire aujourd'hui").

Rey-Herme, Yves: *Le Grand Meaulnes d'Alain-Fournier,* Paris, Hachette, 1972 (coll. "lire aujourd'hui").