

BULLETIN

DE LA

COMMISSION INTERUNIVERSITAIRE SUISSE
DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE

publié par le
Centre de linguistique appliquée
de l'Université de Neuchâtel



1

NEUCHÂTEL 1966

S O M M A I R E

Page 3	G. Redard	: Présentation
Page 6	H. Morier	: Le laboratoire de phonétique et de poétique expérimentales de l'Université de Genève
Page 9	A. Guex	: Eléments segmentaux et éléments prosodiques
Page 13	A. Gilliard	: L'acquisition du système phonologique français : problèmes pédagogiques
Page 18	P. Flückiger	: Beispiele von Interferenzen bei deutsch lernenden Sprechern verschiedener Muttersprachen
Page 36	R. Zellweger	: Les exercices d'allemand au laboratoire de langues : deux ans d'expériences
Page 43	F. Matthey	: Les cours d'anglais au laboratoire de langues de l'Université de Neuchâtel
Page 47	J.-P. Borel	: L'enseignement de l'espagnol à l'Université de Neuchâtel
Page 53	J.-P. Locher	: L'enseignement du russe au laboratoire de langues

Bibliographie

Page 55	Halliday, M.A.K.	: The Linguistic Sciences and Language Teaching (F. Matthey)
Page 57	Léon, Pierre	: Laboratoire de langues et correction phonétique (A. Gilliard)
Page 60	Miller, George A.	: Langage et communication (J.-P. Borel)
Page 61	Dubois, Jean	: Grammaire structurale du français (Ed. Roulet)
Page 63	Willeke, Ottomar	: Uebungen für das Sprachlabor (R. Zellweger)
Page 64	Herbert, A.J.	: The Structure of Technical English (F. Matthey)

De plus en plus, l'enseignement des langues vivantes recourt aux techniques audio-visuelles. L'utilisation de ces moyens nouveaux soulève nombre de problèmes sur quoi manque souvent encore l'information nécessaire. La publicité commerciale, la recherche de la facilité, le désir d'être à la page incitent les uns à une confiance aveugle, tandis que d'autres se tiennent sur leurs gardes et craignent ce qu'ils appellent une mécanisation de l'enseignement.

Cette illusion comme ce refus sont dommageables et n'ont d'autre cause qu'une série de malentendus. D'abord la nouveauté n'est pas si récente qu'il paraît : vers 1906 déjà, Ch. C. Clarke, professeur à l'Université de Yale, recourt à une "machine parlante" dans les classes de langues étrangères, et, depuis la dernière guerre surtout, le magnétophone a permis d'appliquer avec un succès réel certains des principes établis par la linguistique moderne. Ensuite, dans un laboratoire de langues, l'élève peut prendre tout le temps qui lui est nécessaire pour maîtriser telle difficulté particulière, sans retarder le rythme de la classe; le professeur, lui, y joue un rôle plus actif et plus important qu'avec n'importe quelle autre méthode directe ou semi-directe.

En quoi, demande-t-on encore, cela regarde-t-il l'université ? La réponse est double. Dès le moment que des laboratoires de langues s'installent dans les écoles secondaires, un personnel enseignant spécialement formé est nécessaire. Car si l'on peut s'initier en quelques heures au maniement d'un magnétophone, les méthodes audio-visuelles exigent, elles, une préparation de niveau universitaire. Le rôle du laboratoire, les problèmes qu'emporte son intégration dans l'enseignement traditionnel, les divers champs de son application doivent être soigneusement étudiés. Il ne suffit pas que les maîtres de

l'enseignement secondaire sachent les avantages de ce nouveau mode d'enseignement, il importe tout autant qu'ils en connaissent les limites et les servitudes. Bref, ils doivent posséder une formation assez poussée dans les domaines de la phonologie, de la phonétique normale et corrective, de la syntaxe structurale, de la psychologie du comportement et de l'apprentissage. L'université doit donc se préparer à assumer une telle formation. Elle a, d'autre part, un premier rôle à jouer dans la recherche. D'année en année, les appareils se perfectionnent : il faut se tenir au courant, être à même d'informer exactement, de conseiller avec sûreté. Quant aux méthodes, celles qui sont actuellement en vente dans le commerce s'adressent aux débutants, adultes principalement; elles ne répondent pas aux exigences propres de notre enseignement secondaire. Le matériel didactique doit donc être, dans une large mesure, créé et adapté, travail long, délicat, où doivent collaborer le linguiste, le pédagogue et le psychologue, et qui ne souffre aucune improvisation : il faut définir préalablement les bases lexicales correspondant à tel niveau d'étude, l'ordre d'apprentissage des structures syntaxiques, la méthode de présentation, la durée et le rythme des exercices, les rapports de la matière entendue avec la référence écrite, etc.

La reconnaissance de ces diverses tâches a conduit à la création, en 1965, d'un Centre de linguistique appliquée à l'Université de Neuchâtel, qui dispose d'un laboratoire de langues depuis 1960. Très vite, une collaboration interuniversitaire apparut indispensable. C'est ainsi que le 15 décembre 1965 se réunissaient à Neuchâtel des représentants des Universités de Berne, Fribourg, Genève, Lausanne et Neuchâtel. Ils approuvèrent la création d'une Commission interuniversitaire de linguistique appliquée (CILA) qui, depuis lors, s'est réunie chaque mois, et où sont maintenant représentées toutes les universités suisses, y compris la Hochschule für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften de Saint-Gall.

La CILA a décidé d'organiser un premier cours à l'intention des maîtres qui enseignent déjà dans un laboratoire de langues ou seront appelés à y officier prochainement. Ce cours aura lieu à Neuchâtel du 26 septembre au 14 octobre 1966. A son programme figurent l'enseignement, par divers spécialistes suisses et étrangers, de notions appropriées de linguistique synchronique, de phonétique, de psychologie

linguistique, l'étude de problèmes didactiques et méthodologiques, enfin l'introduction à tous les aspects pratiques du laboratoire, du maniement des appareils au classement des collections. L'enseignement se fera en français et en allemand et l'on considérera l'enseignement du français, de l'allemand et de l'anglais.

Autre décision : la publication d'un Bulletin dont la rédaction a été confiée au Centre de linguistique appliquée de Neuchâtel. En voici le premier numéro, qui donne une idée sinon complète, du moins suffisante du but de cet organe. La première partie réunit des articles traitant de problèmes généraux ou particuliers à telle langue, tous relatifs à l'enseignement par les méthodes audiovisuelles et à la linguistique appliquée. La seconde, bibliographique, renseigne sur quelques ouvrages ressortissant aux mêmes domaines : nous espérons pouvoir la développer et lui donner un caractère systématique.

Espérons qu'en dépit de sa vêtue modeste, ce Bulletin deviendra le trait d'union entre tous ceux qui, chez nous, s'occupent, à des titres divers, de l'enseignement par les méthodes audiovisuelles. Il se développera à la mesure de leur collaboration, de leurs critiques et de leurs suggestions. Nous sollicitons les unes et les autres : par avance, merci !

Georges Redard

La Commission interuniversitaire suisse de
linguistique appliquée (CILA)

se compose actuellement des membres suivants :

Université de Bâle	: MM. Ed. Kolb et Ph. Quinche
Université de Berne	: MM. P.F. Flückiger et G. Redard (président)
Université de Fribourg	: Mlle H. Christoffels et M. R. Sugranyes de Franch
Université de Genève	: Mlle S. Vater, M. J.-P. Nétval
Université de Lausanne	: MM. E. Giddey et A. Guex
Université de Neuchâtel	: MM. A. Gilliard (secrétaire) et G. Redard
Université de Saint-Gall	: M. H. Gonzenbach
Université de Zürich	: M. R. Kramers

Le laboratoire de phonétique et de poésie expérimentales
de l'Université de Genève.

Le projet de rénovation du laboratoire de phonétique de Genève date de 1959. Un crédit de démarrage fut accordé en 1961. Puis, avec l'aide de la Société Académique et grâce à des crédits d'Etat annuels, nous n'avons cessé de perfectionner l'appareillage, complétant un ensemble qui ne pourra se déployer que le jour où des salles suffisamment spacieuses nous seront affectées.

Actuellement, et depuis le 16 juillet 1965, le laboratoire se divise en deux secteurs : celui de la phonétique et celui de la poésie. Pour le premier, j'ai fait appel à M. J.-P. Métral; je lui ai confié l'enseignement de la kymographie, étude des vibrations nasales, buccales, laryngiennes enregistrées simultanément, mais par voies distinctes. Le modèle actuel, installé par les services techniques de l'Université de Strasbourg, est un électrokymographe, soit une version améliorée du Kettererschreiber. L'amplificateur qui en est l'âme nous permet de diriger les informations fondamentales sur l'écran d'un oscilloscope Tektronix, où les vibrations du nez, de la bouche et du larynx s'inscrivent à des niveaux différents. L'appareil disposant d'une mémoire, les images apparues peuvent être fixées et photographiées. Il est également possible de conserver les images obtenues dans la partie supérieure de l'écran, - où l'on enregistre par exemple la voix du maître - et d'effacer à volonté la partie inférieure, où l'on fait apparaître la voix de l'élève. La kymographie est l'un des fondements de la phonétique expérimentale : elle renseigne exactement sur l'articulation, ses moments, son intensité, la pente des attaques, la transformation et l'interaction des sons contigus; elle met en lumière les phénomènes de nasalisation, de sonorisation, de dévoisement et, en bref, toute espèce d'assimilation; elle révèle des épenthèses, elle renseigne sur la nature des sons prononcés (par exemple les divers types d'r).

La seconde base de la phonétique expérimentale est représentée par la palatographie. Naguère, nous avons travaillé à l'aide de palais artificiels; nous en avons même fabriqué, en résine

synthétique, à la manière des mécaniciens-dentistes. Depuis 1961, nous disposons d'un photopalatographe, dont le modèle a été conçu par le Dr Anthony, d'Edimbourg; notre réplique a été construite par la maison Wagner de Strasbourg. Nous photographions l'empreinte laissée par la langue contre la voûte palatine lors de la prononciation de tel ou tel phonème, de telles ou telles associations de phonèmes. Cette étude, précieuse, détermine les points d'articulation, dévoile leurs déplacements sous l'influence des phonèmes voisins et, par là, éclaire les phénomènes de palatalisation, de mouillure, de vélarisation. Celui qui a étudié de cette manière les phases d'une évolution historique, par exemple celles qui conduisent de l'e fermé accentué libre du bas-latin au oi (wa) du français moderne ne peut plus les oublier ni les intervertir. La palatographie rend de grands services dans l'apprentissage du langage chez les sourds-muets et dans la correction des défauts de prononciation.

Nous possédons aussi un coûteux spectrographe américain, le Sonograph Kay, permettant l'étude des résonances et des zones formantielles. Mlle S. Vater est en train de l'utiliser abondamment au cours de ses recherches sur la diphtongaison allemande. Ce même appareil peut nous fournir des renseignements sur la valeur de telles ou telles prothèses dentaires ou sur la qualité sonore des instruments de musique. Convenablement réglé, il devrait conduire à la détermination objective de la qualité vocale.

En pratique les deux secteurs s'interpénètrent sur plus d'un point, pour la bonne raison que la poétique prend à tout moment son appui sur des notions de phonétique. Aussi le laboratoire dispose-t-il d'un certain nombre d'appareils qui sont communs aux deux secteurs : ce sont, en première ligne, des appareils de démonstration acoustique, comme le sonomètre (mettant en évidence la formation des harmoniques), la pipe de Tichioni (montrant le rôle des résonateurs dans la formation du timbre), le générateur de fréquences (déterminant les seuils de l'audition, vérifiant la vitesse des enregistreurs, la justesse des diapasons, etc.), l'oscilloscope portable Siemens (pour l'étude de l'onde sonore, la différenciation du son et du bruit, les rapports amplitude-intensité, largeur d'onde-fréquence, la distinction des harmoniques et du fondamental), l'oscilloscope

Philips (pour l'étude de la chaîne parlée, de la syllabation, etc.). Nous pouvons filmer l'oscillogramme grâce à une caméra continue et procéder à des mesures très précises des durées et des rythmes comme à une segmentation améliorée des phonèmes qui, dans un kymogramme tendent à se confondre (voyelle +r, voyelle +l, par exemple).

Le secteur de la phonétique utilise encore un stroborama Tarneaud (permettant l'observation des cordes vocales en mouvement), un spiromètre (mesurant la dépense d'air relative aux phonèmes, mais permettant aussi des études relatives au vers, au verset du poème en prose, à la strophe, à la période, et que le second secteur peut revendiquer). Enfin, celui qui voudrait refaire les études de Stetson sur la syllabation, ou étudier les rapports de la respiration avec le vers ou la strophe dispose d'un pneumographe, accessoire du kymographe.

Personnellement, je m'occupe plus particulièrement du second secteur, celui de la poétique, où je suis secondé par Mlle S. Vater. Ici, le principal outillage est constitué par un groupe de quatre appareils, savoir : un magnétophone professionnel, un intensimètre, un mélographe Frøkjær-Jensen, un mingographe. Les informations recueillies sur bande magnétique, sont analysées par cette chaîne électronique et ressortent du mingographe sous forme d'une bande de papier où apparaissent trois courbes : un oscillogramme complet, un intensigramme et un mélogramme. Un déroulement rigoureusement isochrone et un étalonnage automatique nous permettent de mesurer les durées (avec une précision allant d'1/100 de seconde à 1/400 de seconde selon la vitesse choisie), les intensités (en décibels) et les hauteurs musicales (à un 1/2 ton et, dans la partie moyenne du tracé, à 1/4 de ton près). Ces données fournissent d'excellents renseignements sur la segmentation des phonèmes et sur les phénomènes d'assimilation. Un procédé inédit nous a permis, tout récemment, de déterminer le moment de l'ictus rythmique dans la chaîne parlée et d'étudier les modifications du tempo en fonction du débit (nombre de syllabes compris dans le groupe rythmique) et en relation avec le signifié émotif de la mesure. Dans le secteur II, le chercheur dispose d'accessoires qui sont destinés à d'éventuelles études de psychologie stylistique : modification du rythme respiratoire et cardiaque (cardiographe, sphygmographe, pneumographe) en relation avec le texte récité, modification de certaines

réactions physiologiques. Des diapasons, un harmonium Hohner, un métronome à mercure inscrivant ses battements au moyen d'un signal électrique viennent compléter l'équipement de ce secteur.

Nous vivons ici dans le présent et dans l'avenir. Nous savons que demain nous aurons besoin d'un segmentateur pour nous livrer à des études de microphonétique, d'un second spectrographe en vue d'obtenir une photographie continue de textes plus longs que ceux que nous pouvons examiner avec le sonographe. La connexion d'un mélographe et d'une cellule de télévision doit permettre une visualisation de la mélodie propre à corriger l'intonation monotone des sourds-muets qui font l'apprentissage de la parole. A l'écoute des progrès accomplis dans les autres domaines de la prospection scientifique, nous vivons dans un perpétuel devenir. Mais il serait regrettable que certains appareils, et non des moins onéreux, fussent démodés avant que se soient présentés les chercheurs pour qui nous les avions prévus. La CILA, en nous adressant des esprits avides de connaissance, valorisera les ressources de notre laboratoire.

17, chemin Garance
1208 Grange-Canal

Henri Morier

Eléments segmentaux et éléments prosodiques

L'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère n'est pas chose aisée : on a longtemps cru (et certains enseignants croient encore) qu'une langue vivante s'enseigne comme une langue morte et que les formes orales de cette langue s'acquerront automatiquement, par imitation ou par imprégnation inconscientes. Bien au contraire, les problèmes que pose cet enseignement sont multiples, mais plus délicats encore lorsqu'on a affaire à des étudiants avancés. En effet, dans les cas les plus favorables, ces étudiants avancés auront appris la prononciation des mots de cette langue, ils sauront peut-être les transcrire en symboles phonétiques, mais bien rares sont ceux qui sauront dire correctement une suite de mots organisés en groupes

et en phrases. L'enseignement qu'on leur a donné a présenté les éléments de la langue parlée en pièces détachées : on a oublié qu'une phrase n'est pas une juxtaposition de mots mais une onde sonore ou une suite d'ondes sonores, un flot continu de sons qui s'enchaînent en s'imbriquant les uns les autres. En d'autres termes, on s'est attaché aux éléments segmentaux au détriment des éléments prosodiques. Cette négligence est d'ailleurs imputable aux nombreux traités de prononciation qui se contentent de présenter l'un après l'autre chacun des sons de la langue, comme s'il s'agissait des pièces d'un puzzle qu'il suffirait ensuite d'assembler pour acquérir une prononciation correcte.

Les études entreprises dans différents laboratoires de phonétique (en particulier aux Etats-Unis) ont montré l'importance des éléments prosodiques dans l'audition et dans la phonation. L'un des plus négligés de ces éléments, c'est le rythme. Une comparaison entre le français et l'anglais, par exemple, montre que, comme sur tant d'autres points, ces deux langues s'opposent : le français est caractérisé par une grande égalité rythmique, l'anglais par l'inégalité de son rythme. Dans un mot dit sans intention affective particulière, les syllabes françaises se succèdent à intervalles réguliers, seule la dernière syllabe étant un peu plus longue que les autres; en anglais les syllabes tombent à des intervalles irréguliers, le rythme est haché, saccadé, inégal. L'opposition est encore plus flagrante si l'on considère le groupe rythmique : en français, le rythme se maintient toujours égal jusqu'à la dernière syllabe prononcée du groupe, qui sera un peu plus longue que les autres (dans certains cas, les voyelles finales des mots importants du groupe seront légèrement allongées). Ainsi, le mot perd son individualité, se fond dans le groupe; l'unité rythmique est le groupe (ce qui vaut au français d'être la langue des calembours). En anglais, le rythme propre à chaque mot se maintient dans le groupe; l'unité rythmique est le mot et non pas le groupe.

L'accent, autre élément prosodique, est étroitement lié au rythme. Si nous poussons plus loin le parallèle esquissé plus haut entre le français et l'anglais, il faut relever en tout premier lieu que la place de l'accent de mot est fixe en français (c'est-à-dire qu'il affecte toujours la même syllabe, la dernière), tandis qu'en anglais il peut affecter n'importe quelle syllabe. L'étude statistique à

laquelle s'est livré Pierre Delattre (1) montre que dans les quatre langues qu'il a analysées, c'est en anglais que l'on trouve la plus grande diversité dans la place de l'accent, avec cependant une certaine tendance à le placer dans la première moitié du mot. Il résulte de cette diversité que l'accent a en anglais une fonction distinctive : ainsi, le mot record peut être substantif ou verbe selon que l'accent est sur la première ou la seconde syllabe. Cette possibilité n'existe pas en français : un accent placé sur la première syllabe du mot encore aura une valeur affective mais non pas distinctive. Autrement dit, il est impossible de changer le sens d'un mot en français par le déplacement de l'accent tonique; il pourra exprimer l'état affectif du locuteur, mais ne pourra pas changer le sens de son message. Il en découle qu'un étudiant francophone apprenant l'anglais a tendance à sous-estimer l'importance de l'accent tonique, à ne pas marquer avec assez de netteté l'opposition entre syllabes toniques et syllabes atones ou à placer systématiquement l'accent sur la dernière syllabe du mot. L'étudiant anglophone apprenant le français doit également modifier ses habitudes rythmiques et toniques. Mais il s'achoppe encore à une autre difficulté : la nette alternance des voyelles toniques et atones en anglais a pour effet de réduire beaucoup de voyelles atones à une sorte de dénominateur commun, qu'on appelle voyelle neutre ou "schwa", son voisin du e muet français. L'étudiant anglophone est tenté de transporter cette habitude de l'anglais au français, ce qui le fera dire : "il est melade" pour "il est malade".

Rythme, accent tonique, intonation : voici un troisième élément prosodique qui est actuellement l'objet de plusieurs études. Pour s'en tenir une fois encore au français et à l'anglais, une étude de Pierre Delattre (2), fondée sur l'analyse de spectrogrammes, dégage les principales caractéristiques intonatives de ces deux langues. Dans une phrase déclarative, la continuation se marque le plus souvent en français par une intonation montante, en anglais par une intonation descendante. Une fois de plus, les deux langues s'opposent. D'ailleurs

(1) Comparing the Prosodic Features of English, German, Spanish and French : IRAL, 1, 1963.

(2) La leçon d'intonation de Simone de Beauvoir : The French Review, 35, 1961.

la courbe générale de l'intonation est nettement plus unie, plus plane en français qu'en anglais, où la ligne intonative est brisée, coupée par de nombreux à-coups. Cela confirme ce que nous avons vu plus haut à propos du rythme et de l'accent tonique et se trouve aussi lié à l'articulation relâchée, décroissante et postérieure de l'anglais par opposition à l'articulation tendue, croissante et antérieure du français.

Les habitudes rythmiques, toniques et intonatives de la langue maternelle s'acquièrent dans la petite enfance par imitation instinctive. Passé l'âge de dix ans environ, de nouvelles habitudes ne peuvent être prises que par un effort conscient. Une prise de conscience des éléments prosodiques (et naturellement des éléments segmentaux aussi) de la langue maternelle est indispensable à l'apprentissage des formes orales d'une langue étrangère. Et si elle est indispensable à l'étudiant elle l'est bien plus encore au maître qui sera alors à même de prévoir les difficultés que rencontreront ses étudiants et de trouver comment les surmonter, en fonction des caractéristiques de la langue maternelle de ses élèves. Tout étudiant qui se destine à l'enseignement d'une langue vivante devrait, au cours de ses études, être amené à connaître ces éléments de sa langue maternelle aussi bien que ceux de la langue qu'il enseignera.

Reste un dernier élément prosodique, très important et mal exploré encore : il s'agit des phénomènes, souvent fort complexes, qui apparaissent lors du passage d'une syllabe à une autre syllabe ou d'un mot à un autre mot, phénomènes que l'on groupe sous le nom de jointure (juncture) et qui pourraient faire l'objet d'un autre article.

6, avenue Beaumont
1000 Lausanne

André Guez

L'acquisition du système phonologique français :

problèmes pédagogiques

La phonétique, - et il arrive qu'on entende par ce mot, sans en débattre clairement, plusieurs notions différentes -, est à la mode chez les professeurs de langues vivantes. Certains, par exemple, croient encore malheureusement qu'elle se réduit à l'orthoépie, c'est-à-dire à l'ensemble des règles qui, dans une langue donnée, prescrivent la prononciation reconnue correcte : un ensemble de correspondances entre la graphie de la langue et un modèle de prononciation : il s'agit de décider, par exemple, s'il faut prononcer en français [ekʲɛstr(ə)] ou [ekɛstr(ə)], [stã:d] ou [stã]. Ce sont là des difficultés à vrai dire secondaires : les traités de prononciation (1) et les dictionnaires de prononciation (2) ont été conçus pour les résoudre : il suffit de les consulter. Pour l'étranger le problème se situe ailleurs. Il s'agit pour lui de maîtriser des sons qui n'existent pas dans sa langue, ou qui jouent, s'ils y existent, un rôle différent. Par maîtrise, on doit comprendre perception auditive, identification, autant et même davantage que production correcte.

Mais d'abord, lorsqu'il pense aux fréquents contacts entre hommes de langues diverses auxquels donnent lieu aujourd'hui le tourisme, le commerce, l'industrie, l'étudiant peut se demander s'il vaut la peine de consacrer de nombreuses heures à l'acquisition de la prononciation correcte d'une langue étrangère. Après tout, très fréquentes sont les situations où nous réussissons à nous faire suffisamment comprendre à l'étranger, même avec une prononciation très défectueuse, et désormais une élocution fautive est bien rarement considérée comme ridicule : qu'on songe aux films ou aux pièces radiophoniques dans lesquels, intentionnellement, l'auteur fait intervenir des acteurs (ou leurs doublures sonores) qui s'expriment avec un fort "accent" destiné à les signaler comme étrangers. Savoir pourquoi ce

(1) cf. Pierre Fouché : *Traité de prononciation française*. Paris, Klincksieck, 1959.

(2) Léon Warnant : *Dictionnaire de la prononciation française*. Gembloux, Duculot, 1962.

procédé contribue même à renforcer notre plaisir, ce serait matière à une étude socio-linguistique intéressante. Toujours est-il que beaucoup de nos contemporains jugent illusoire, et d'ailleurs sans grande utilité, de maîtriser la prononciation d'une langue étrangère. On les comprend, mais ils se trompent.

En effet, pour qui ne s'y intéresse pas comme spécialiste, l'effort de parler sans graves déformations une langue étrangère mobilise trop longtemps trop d'attention, pour un "rendement" jugé par avance insuffisant. C'est ici que se trouve l'erreur : s'il importe de s'exprimer avec un minimum de correction phonétique, ce n'est nullement pour faire valoir une belle élocution, mais au contraire pour être sûr de comprendre correctement autrui. Ce paradoxe est dû au fait que sur le plan neurologique, audition et phonation ne sont que les deux pôles d'une unique fonction : les médecins parlent des circuits nerveux de l'audio-phonation. Les véritables fautes d'élocution dans une langue étrangère sont celles qui entraînent une erreur dans la compréhension du message. Elles sont beaucoup plus fréquentes qu'on le croit. De plus, elles se situent, dans l'énoncé, en d'autres points que ceux sur lesquels le locuteur non averti croit devoir porter son attention. Cela revient à dire que les difficultés ne sont pas redoutables par elles-mêmes, mais parce que le locuteur ne les éprouve pas comme difficultés, ou même n'a pas la moindre conscience qu'il se trouve à tel instant devant un fragment d'énoncé qui représente pour lui un problème : lorsqu'il était dans le rôle de l'auditeur, il n'a pas entendu, ou entendu faux, et par conséquent sur ce point, il est exclu qu'il s'exprime à son tour correctement. La faute risque dès lors de modifier le message (1), et si le destinataire se trouve incapable de percevoir l'erreur et de la corriger aussitôt dans sa compréhension, la méprise s'aggrave; le message échangé ne reflète plus la pensée des interlocuteurs; brusquement l'échange s'arrête, devenu impossible.

De plus, en présence de tels faits le comportement des interlocuteurs se révèle difficile à corriger à cause de la direction

(1) On peut s'en convaincre par l'examen attentif des fautes dans une dictée d'élèves débutants; dans la presque totalité des cas, près de la moitié des fautes dites "d'orthographe" sont en réalité des fautes de phonétique, plus précisément d'identification auditive.

de l'attention au cours d'un entretien : aussi bien chez l'auditeur que chez le locuteur, l'attention se porte naturellement sur la pensée et non sur son expression, en linguistique on dira : sur le signifié, et non sur le signifiant sonore. Le premier effort du professeur est donc de faire prendre conscience de la faute en tant qu'elle concerne des sons, provisoirement détachés de leur valeur significative. D'où l'intérêt primordial, pour les élèves débutants, des exercices et des tests de discrimination auditive, sur lesquels nous aurons à revenir.

Mais quelles sont donc ces fautes si importantes par leurs conséquences ? Dans la partie qui va suivre, le lecteur spécialiste nous pardonnera le rappel de données archi-connues : elles ne figurent ici qu'en raison de leurs conséquences en pédagogie de phonétique française. Les premières fautes (1), les plus graves, tiennent à la difficulté d'identification de phonèmes de la langue d'étude inconnus de la langue maternelle de l'étudiant. Il faut donc que le professeur connaisse les deux systèmes de phonèmes en présence, et en conflit dans la conscience ou plutôt dans l'inconscient de l'élève. Nous tenterons plus tard de présenter le système français comparé aux systèmes des principales langues voisines. Contentons-nous pour l'instant d'évoquer des exemples de phonèmes nouveaux pour l'étranger : telles sont les voyelles nasales de notre langue. Tel est aussi notre phonème vocalique /y/, inconnu des locuteurs espagnols, italiens, anglais, grecs, portugais, polonais, russes. Ces derniers seront donc incapables de comprendre au départ la différence entre "c'est au-dessus" et "c'est au-dessous". On assiste, chez eux, au phénomène de l'interférence phonétique : le phonème nouveau est le plus souvent inconsciemment analysé dans les traits pertinents qu'il possède en commun avec ceux des phonèmes voisins de la langue maternelle. Ainsi /y/ français est identifié par un Anglais successivement comme antérieur, puis d'aperture minimale, d'où sa réalisation [ju], le locuteur oubliant la labialisation, non associée dans sa langue aux deux autres traits.

(1) bien entendu, nous écartons d'emblée les facteurs prosodiques, tout aussi importants; mais ils font l'objet d'une autre contribution dans ce Bulletin.

Les secondes fautes, tout aussi importantes, sont celles qui portent sur des sons qui existent bien dans la langue maternelle, mais y fonctionnent autrement. L'espagnol connaît les deux sons vocaliques [e] et [ɛ], les deux sons consonantiques [s] et [z], mais ils correspondent pour lui, les deux premiers au seul phonème vocalique /e/, les deux autres au seul phonème consonantique /s/, avec variantes combinatoires, réalisées automatiquement et inconsciemment, [e] ou [ɛ], [s] ou [z] selon l'entourage. Or en français, il s'agit de quatre phonèmes, de quatre éléments différenciateurs; voyez "je le ferai volontiers", "je le ferais volontiers"; "ils ont décidé", "ils sont décidés", "ils ont des idées". Comme l'Espagnol n'attribue dans sa langue aucune différence de signification à ces différences d'articulation, il ne les entend pas. Il ne les entendra pas non plus en français. Si donc il étudie notre langue, il lui faudra apprendre à reconnaître à l'audition, puis à choisir dans son élocution un terme d'une des paires ci-dessus. Identique sera le problème posé à un Arabe par la distinction /p/_/b/ à l'initiale : "cette bière est chaude", "cette pierre est chaude".

A une troisième catégorie appartiennent les fautes dues à la présence, dans la langue d'étude, de phonèmes identiques mais présentant une distribution différente de ce qu'elle est dans la langue maternelle. Par exemple, si l'allemand connaît la distinction phonologique consonne sourde ~ consonne sonore en position initiale et intérieure, il ne la connaît plus en position finale : das Rad = [ra:t] ou [ra:d], der Tag = [ta:k]. En français la sonorité reste pertinente : la rade / la rate, il brigue / une brique.

La quatrième catégorie est celle des fautes dues à une différence de segmentation des syllabes : sur ce point, en raison des enchaînements et des liaisons, le français, avec sa forte tendance à la syllabation ouverte, pose à la plupart des étrangers de très gros problèmes, aggravés encore par le jeu déroutant du [ə]: caduc des groupes comme : "il est arrivé d'Amérique il y a quatre ou cinq ans" (syllabation : [i-lé-ta-ri-ve-da-me-ri-ki-lja-ka-tru-sē-kā]), ou bien : "il en aime une autre" (syllabation : [i-lā-né-my-no:tr]), ou encore : "il refuse de refaire ..." (syllabation : [il-rē-fyz-dər-fər...])

opposé à : "il a refusé de le refaire" (syllabation : [i-lar-fy-ze-dəl-rəfɛ:r]), ont déjà arrêté des centaines d'étudiants au laboratoire de langues, non seulement par la difficulté de l'énonciation, mais déjà par celle de l'audition.

Ces quatre catégories de difficultés, d'origine différente, sont de nature phonétique et phonologique pour les trois premières, proprement phonétique pour la quatrième. Proprement phonétique aussi sera la différence articulatoire (et donc aussi auditive) d'un même phonème dans deux langues : on songe ici au /r/ en anglais et en français, en espagnol et en français. Dans ce dernier cas, cette différence fait surgir une difficulté phonologique : la prononciation fréquemment grassyée du /r/ français peut entraîner la confusion d'identification avec la "jota" espagnole. D'où une difficulté nouvelle dans le système des correspondances sons-lettres, puisque la "jota" espagnole se note par une lettre prononcée en français [j].

Cette dernière observation nous entraîne à mettre en évidence une difficulté que rencontrent notamment les étudiants avancés, qui ont acquis une bonne connaissance du français écrit sans posséder aucune formation phonétique systématique : c'est malheureusement le cas de la très grande majorité de nos étudiants. Nous voulons parler des interférences entre le code sonore et le code graphique de la langue, qui se superposent aux problèmes phonologiques et phonétiques, si bien que les énoncés des élèves deviennent un enchevêtrement de fautes très difficiles à redresser. Si l'on s'adresse à un Italien par exemple, il sera relativement aisé d'obtenir de lui la discrimination auditive, puis la production correcte de [œ] et de [ɔ], de [œ] et de [e] comme sons isolés, ensuite en séries de syllabes ouvertes dépourvues de sens (logatomés) et en dehors de toute présentation écrite. Mais dès que ces sons doivent s'intégrer dans la lecture de la phrase "je ne recommencerai plus", on obtient [dʒɛnrɛkɔmansɛrɛplu]. En effet oubliant le trop bref "conditionnement phonétique" qu'on venait de lui imposer, l'élève retrouve dans sa lecture les correspondances sons-lettres caractéristiques de sa langue maternelle : lettre "e" = son [ɛ], lettre "u" = son [u], pour n'évoquer qu'une partie de la question.

De toutes les constatations précédentes, il résulte que le professeur doit connaître :



- a) les systèmes phonologiques en présence;
- b) les problèmes de discrimination auditive de sons non seulement isolés (démarrage analytique), mais le plus rapidement possible dans leurs combinaisons propres à la langue étudiée (problèmes de la "distribution");
- c) le jeu des interférences, aussi bien relatives aux sons les uns avec les autres, que résultant du conflit entre le message des yeux et celui de l'oreille.

Dans un prochain fascicule, nous examinerons comment le professeur peut se faire une représentation aussi systématique que possible des phénomènes évoqués, et par quels procédés il peut redresser les fautes de ses étudiants. D'ores et déjà, signalons la règle d'or de la pédagogie en phonétique : "une seule chose à la fois".

6, rue Emer de Vattel
2000 Neuchâtel

Albert Gilliard

Beispiele von Interferenzen bei deutsch lernenden

Sprechern verschiedener Muttersprachen

1.1. Umschreibung des Gegenstandes. - Unsere Sammlung von Beispielen zur Interferenz betrifft lautliche und grammatische Interferenz aus der Muttersprache gegenüber dem Deutschen als Zielsprache. Lautliche Interferenzen treten auf, wenn Sprecher Phoneme der Zielsprache mit solchem ihrer Muttersprache identifizieren und so die Zielsprache nach den phonetischen Regeln der Muttersprache sprechen. Die Einwirkung der morphologischen und syntaktischen Struktur der Muttersprache auf die Zielsprache bezeichnen wir als grammatische Interferenz. Für diese Umschreibung und für die Unterscheidung einzelner Formen lautlicher oder grammatischer Interferenz sei auf Weinreich [1] verwiesen.

1.2. Die Rolle der Interferenz im Fremdsprachunterricht. - Das Auftreten von Interferenzen stellt den Unterrichtenden immer wieder vor Probleme. Mit welchen Mitteln, fragt er, ist den Interferenzen entgegenzuwirken? Welche Abweichungen vom gegebenen Muster der Zielsprache sind von allem Anfang an zu verbessern, und welche soll man zunächst durchgehen lassen, um sie später systematisch zu korrigieren? In welchem Grade lässt sich überhaupt in einer aus Schülern vieler verschiedener Muttersprachen zusammengesetzten Klasse eine einheitliche und doch allen Schülern gerecht werdende Methode zur Bekämpfung der Interferenzen anwenden?

Die methodischen Ueberlegungen und Ratschläge bei Moulton [2], Martens [3], P. und M. Léon [4], Lado [5], Guberina [6] und van Teslaar [7] dürfen hier als bekannt vorausgesetzt werden.

Für die Wahl der Mittel, mit denen wir den Interferenzen entgegenwirken können, sind die Muttersprache und die Motivation des Schülers ausschlaggebend. Es gilt daher, seine linguistische und lernpsychologische Situation abzuklären, bevor man ihn zu besonderen Übungen zur Bekämpfung der Interferenzen veranlasst. Für die Erfassung der linguistischen Verhältnisse sind kontrastive Darstellungen der Ausgangs- und der Zielsprache, wie diejenigen von Moulton [2] und Kufner [8] für deutsch und englisch, äusserst wertvoll. Leider standen uns diese Studien erst nach Abschluss unseres Kurses zur Verfügung. Für Deutsch als Zielsprache von andern Ausgangssprachen aus als Englisch fehlen die kontrastiven Gesamtdarstellungen noch. Dagegen kann eine systematische Erfassung der vorkommenden Interferenzen über die linguistische Situation Aufschluss geben. Sobald wir feststellen, dass sonst einwandfrei hörende Schüler Lautketten der Fremdsprache unrichtig perzipieren, müssen wir beobachten, durch welche Laute ihrer Muttersprache die Schüler die ihnen fremden Laute der Lernsprache ersetzen. Dieser Ersatz erfolgt nicht zufällig, sondern wird vom Phonemsystem der Muttersprache beim Perzipieren und beim Sprechen gesteuert. Die Fehler sind zahlenmässig begrenzt und bedingen sich gegenseitig. Die Korrektur, d.h. die Umwandlung des Fehlersystems in das Phonemsystem der Fremdsprache ist auch von uns mit verschiedenen Mitteln mit mehr oder weniger Erfolg versucht worden.

Die Beschreibung und Vorführung der Artikulation (vgl. Martens [3]) kann wohl momentan Perzeptions- und Aussprachehemmungen überwinden helfen, allein aber nicht zur automatischen und unbewussten Beherrschung des neuen Systems führen. Hören und Nachsprechen von Lauten oder kurzen Lautgruppen ist selbst bei richtiger Artikulation nicht von nachhaltiger Wirkung. Sobald sich die Aufmerksamkeit des Durchschnittsschülers - wie es in der natürlichen Sprechsituation der Fall ist - auf den Inhalt der Mitteilung und nicht auf die Artikulation einzelner Laute richtet, wirken wieder Interferenzen. Man kann auch, um die Übungssituation der natürlichen Sprechsituation möglichst anzunähern, die Schüler ein Gespräch anhören, nachsprechen und mit verteilten Rollen wiederholen lassen und sie dabei veranlassen, ihre Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Lauteigenschaft zu richten. Die meisten hören dann richtig und sprechen richtig nach. Verlangt man aber am Ende desselben Bandes die freie Anwendung des eben Gehörten und richtig Nachgesprochenen in selbst zu formulierenden Antworten auf Fragen über das geführte Gespräch, dann erscheinen desto mehr Interferenzen, auch für die besonders geübte Lauteigenschaft, je treffender die Antworten inhaltlich sind. (Beispiele über Auslautverhärtung aus einem Weiterbildungskurs 1965/1966 für Deutschlehrer französischer Muttersprache).

Auch Übungen mit Hilfe von Gegensatzpaaren (Wein - Bein) schalten die Interferenz ~~ist~~ nicht automatisch und ein für allemal aus. Vielleicht haben sie diese Wirkung, wenn sie während mehrerer Wochen jeden Tag wiederholt werden. Dies wurde in unseren Fällen nicht durchgeführt, und am Ende der Beobachtungszeit waren Interferenzen, die mit Hilfe besonderer Übungen bekämpft worden waren, selbst bei Gegensatzpaaren hörbar.

Erst nach Abschluss des Kurses stand uns eine Reihe von Aufsätzen zur Verfügung, die zur Korrektur der Aussprache einen neuen Weg zeigen: Peter Guberina, Branko Vuletic, Y. Gospodnetic, P. Pozojevic und J. Skaric stellen in der Revue de Phonétique appliquée (Mons, Centre Universitaire de l'Etat) 1, 1965, 35-64, 65-76, 81-93, eine als "verbo-tonal" bezeichnete Methode der "correction phonétique" dar. Sie verlangt für die Ausarbeitung des Lehrmaterials für die in Frage kommenden Sprachpaare einen grossen Zeitaufwand, besonders dann, wenn das Material auch der Anforderung genügen soll, eine natürliche Sprechsituation

darzustellen, was wir für nötig halten. Erst aufgrund eigener Beobachtungen werden wir Stellung nehmen können.

1.3. Zur Sammlung, Ordnung und Transkription der Beispiele. - Die Beispiele stammen mit wenigen Ausnahmen aus einem audiovisuellen, mit Uebungen im Sprachlabor verbundenen Deutschkurs für Anfänger der Universität Bern im Sommersemester 1965 und im Wintersemester 1965/66. Während beider Semester standen in der Woche 11 Stunden zur Verfügung, die ungefähr gleichmässig auf den Klassenunterricht und die Laborübungen verteilt waren. Die Ausnahmen betreffen vorausgehende oder parallele Kurse anderer Stufen. Die Klasse bestand aus 18-22 Studierenden. Die Beispiele stammen von solchen mit englisch (eng.), französisch (frz.), griechisch (gr.), italienisch (it.), katalanisch (kat.), und indonesisch (ins.) als Muttersprache. Sie wurden in einem Zeitpunkt notiert in dem die Schüler die elementaren Strukturen schön hätten beherrschen sollen, am Ende des ersten und im Laufe des zweiten Semesters. Man erkennt, dass die betreffenden Schüler das erwähnte Ziel nicht erreicht haben. Sie bildeten zwar eine Minderheit der Klasse, fielen aber dem Unterrichtenden gerade wegen ihrer Lernschwierigkeiten besonders auf. Die Gründe für das Versagen mögen in für sie zu früh angesetzten Laborübungen und in einer zu wenig intensiven Ueberwachung im Labor liegen. Sehr wahrscheinlich aber hätten sie auch unter besten Bedingungen die deutsche Phonemstruktur in der gegebenen Zeit wegen der in ihrem Fall besonders starken Wirkung von Interferenzen nicht beherrschen gelernt.

Die vorwiegend als Einzelwörter zitierten Beispiele gehören in zusammenhängende Gespräche, teils als Antworten auf den stimulus oder die Frage des Bandes, teils als Uebungen im freien Sprechen über ein vorbereitetes Sachgebiet. Die Grundlage bildet der Lehrgang von Burgdorf I. et al., Méthode audio-visuelle d'allemand [9].

Für verschiedene Erscheinungen, die wohl beobachtet, aber nicht systematisch erfasst worden sind, muss die Sammlung ergänzt werden, so für /s/, /s̃/ der Griechen, für /d/, /d̃/ der Spanier, die Vokale der Polen und Ungarn u.a.m.

Der Berichterstatter, dessen Muttersprache das Berndeutsche ist, hat die Beispiele nach der Schülerspur der Uebungstonbänder transkribiert und nach der Transkription, der Reihenfolge und

Numerierung der deutschen Phoneme, wie sie Moulton [2] anwendet, geordnet. Auf die Beispiele lautlicher folgen solche grammatischer Interferenz. Der semantische und der stilistische Aspekt sind nicht berücksichtigt.

(Siehe s. 23 - 32 : Anhang im phonetischer Umschrift)

Anmerkung zu den Beispielen

Vokale : Ein Ueberblick über die Abweichungen von der richtigen Lautung zeigt, dass [i] statt [i], [ɛ] statt [ɛ], [ɔ] statt [ɔ] bei pol., ung., sp., als Muttersprache auf dieselbe Ursache zurückzuführen sind, nämlich auf das Nicht-Erkennen des Kontrastes "gespannt" (tense) gegen "ungespannt" (lax) als sinnentscheidende Lautqualität. Da notwendigerweise die gespannten Vokale gegenüber den ungespannten gelängt, die ungespannten gegenüber den gespannten gekürzt erscheinen, ergibt sich aus dieser zweiten, mit der ersten kombinierten Qualität eine Verstärkung der Abweichung vom deutschen Phonemsystem. Korrigierende Uebungen müssten zuerst das Ohr an diese Kontraste gewöhnen, und erst nachher sollten die Schüler, sorgfältig überwacht, veranlasst werden, sie im Sprachlabor zu sprechen. Solche Kontrastübungen stellen aber vielfältige Anforderungen. Sie müssen die kontrastiven Lautqualitäten klar herausstellen, die kritischen Phoneme in verschiedenen Stellungen (ev. in An-, In- und Auslaut) enthalten; weder die Laute, noch die Wörter isolieren, sondern sie unter Zuhilfenahme möglichst reich variiert Intonationen in die Form einfacher Mitteilungen bringen, die einer vertrauten Situation entsprechen und bekannten Wortschatz verwenden; sie sollen sich in einer Reihe von kurzen Sätzen, am besten, weil am eindrucklichsten, in einem zusammenhängenden Gespräch wiederholen und einprägen lassen; sie dürfen nicht mit andern, gar neuen Schwierigkeiten verbunden sein; sie müssen so kurz sein, dass sie sich über mehrere Wochen neben andern Stoffen in jeder Stunde kurz durchspielen lassen.

Siehe Fortsetzung s. 33

2. Lautliche Interferenzen

2.1. Vokale

1. /i/ Schüler : [i̇], [ï], [e]

	Muttersprache	
iç ḟil	pol., ins.	'ich fiel'
spażirgan	pol., sp.	'Spaziergang'
proḃirt	pol.	'probiert'
sṗiltən	sp.	'spielten'
'baisṗil	gr.	'Beispiel'
'k̇eno	ung.	'Kino'

2. /i/ Schüler : [i̇], [e]

ge'v̇itə	it., sp., ins.	'Gewitter'
β̇in	sp.	'bin'
tiṧ	pol.	'Tisch'
neṁst	kat.	'nimmst'

3. /e/ Schüler : [ɛ̇], [a]

'ṙegan	gr.	'Regen'
'überl̇ege	gr.	'überlege'
itali'aṅer	sp.	'Italiener'
itali'aṅerin	sp.	'Italienerin'
'l̇ezen, 'leṡen	sp., pol.	'lesen'
'j̇eden ṫak	pol.	'jeden Tag'
'v̇erden	pol.	'werden'
żer	pol.	'sehr'
ɛ:ṙ	pol.	'er'
ge'żeen	am. eng.	'gesehen'
'ġɛ:ən	am. eng.	'gehen'

4. /e/ Schüler : [ė:], [i̇]

iç 'sṫe:le den 'v̇agen	sp.	'ich stelle den Wagen'
'hil̇fan	gr.	'helfen'

5. /u/ Schüler : [ü:̇], [u̇]

'ḟüsboden	am. eng.	'Fussboden'
'tṙüde	am. eng.	'Trude'

bü:x, vü:x, bük	am. eng.	'Buch'
zi 'fü:rən	sp.	'sie fuhren'
'kü:xən	sp.	'Kuchen'
iç fūr spət vek	gr.	'ich fuhr spät weg'
gütən	pol.	'guten'

6. /u/ Schüler : [o], [ü]

dö:rst	kat.	'Durst'
mit 'jünən 'matçən	am. eng.	'mit jungen Mädchen'
'vü:rde	am. eng.	'wurde'

7. /o/ Schüler : [o], [ou], [ʌu], [u]

fus'böden	frz.	'Fussboden'
sou, sau	am. eng.	'so'
ge'stölen	sp., ins.	'gestohlen'
iç zök fōr	sp.	'ich zog vor'
iç tsök fōr	pol.	'ich zog vor'
'opfol	pol.	'obwohl'
'büden	ung.	'Boden'

8. /o/ Schüler : [o]

föl	ung.	'voll'
zi köxt	ung.	'sie kocht'

9. /ü/ Schüler : [u], [u], [o], [i]

für	kat.	'für'
'früstuk	sp.	'Frühstück'
ge'senke foʌ iren	am. eng.	'Geschenke für ihren'
for 'herən	am. eng.	'für Herren'
tsi ain 'mantel 'iber	pol.	'zieh einen Mantel über'
'iberal	pol.	'überall'
'ibung	pol.	'Uebung'
(aber richtig : iç müstə)		'ich müsste'

10. /ü/ Schüler : [u], [i]

'pünktliç	it., ins.	'pünktlich'
fünf, funf	sp.	'fünf'
finf	it.	'fünf'
'tsuruk	ins.	'zurück'
iç 'vurde	sp., it.	'ich würde'
'aine 'hipše	gr.	'eine hübsche'
den 'anfaŋ der 'štukas	am. eng.	'den Anfang des Stückes'

11. /ö/ Schüler : [o], [e], [ö]

fran'tzo:zin	sp.	'Französin'
'aine sene ge'ziçt	gr.	'ein schönes Gesicht'
der 'leve	sp.	'der Löwe'
'möbel	frz.	'Möbel'

12. /ö/ Schüler : [ɛ], [e], [o]

'efnet	sp., pol.	'öffnet'
tsvelf	it.	'zwölf'
iç kunte	sp.	'ich könnte'

13. /a/ Schüler : [ä], [e]

ge'bräten	ung.	'gebraten'
'ređio	am. eng.	'Radio'
iç 'rete 'inən	gr.	'ich rate ihnen'
iç 'ha:βe... 'va::gen	sp.	'ich habe.. Wagen'
der a::rts	sp.	'der Arzt'

14. /a/ Schüler : [i]

'katilok	am. eng.	'Katalog'
----------	----------	-----------

15. /ai/ Schüler : [ei]

ar'beitet	ung.	'arbeitet'
'reize'	ung.	'Reise'

kleid	ung.	'Kleid'
'keine	ung.	'keine'
'bleibe'	ung.	'bleibe'
'fleissik	ung.	'fleissig'

16. /oi/ ung. oft [öi], ev. Einfluss des Schweizerdt.

17. /au/ ung. oft [ou], ev. Einfluss des Schweizerdt.

18. /ɛ/ Schüler : [a], [e]

klait 'farben 'lasən	gr.	'Kleid färben lassen'
šlaft	am. eng.	'schläft'
spet, špet	ins., ung.	'spät'

19. /ə/ Schüler : [ɛ:]

'tətɛ:r	ung.	'Täter'
'fɛrfasɛ:r	ung.	'Verfasser'
'imɛ:r	ung.	'immer'
'tsimɛ:r	ung.	'Zimmer'
'odɛ:r	ung.	'oder'
'viɛ:n	ung.	'wissen'
'inzɛ:l	ung.	'Insel'
'büçɛ:r	ung.	'Bücher'
'sɛlbɛ:r	ung.	'selber'
'švestɛ:r	ung.	'Schwester'
'atomforšɛ:r	ung.	'Atomforscher'
er ist 'imɛr fɔl	ung.	'er ist immer voll'
'ende des se'mɛstɛrs	ung.	'Ende des Semesters'
aber richtig : 'büçɛr 'lezən		'Bücher lesen'

2.2 Konsonanten

1. /p/ Schüler : [b]

ho:x um brai kat. 'hoch und breit'

2. /b/ Schüler : [β], [v], [b] [p]

βin sp. 'bin'
 ain vūx sp. 'ein Buch'
 iç 'haβe sp. 'ich habe'
 'taugen sp. 'Tauben'
 das vilt hant..vant sp. 'das Bild hängt .. Wand'
 'fervant sp. 'Verband'
 die 'βe:rin sp. 'die Bärin'

aber richtig : die Beamtin, die Wienerin. die Berlinerin

mit 'ainem vūx, βūx im park sp. 'Mit einem Buch im Park'
 ar'vaitsimer sp. 'Arbeitszimmer'
 'vilden zi sp. 'bilden Sie'
 pro'βi:rən sp. 'probieren'
 iç ha::βe sp. 'ich habe'
 'mö:vəl sp. 'Möbel'

3. /t/ Schüler : [d], [də], [tə]

dorda'neben ung. 'dort daneben'
 alle 'zində 'hunrig sp. 'alle sind hungrig'
 er haistə hans sp. 'er heisst Hans'

4. /d/

5. /k/ Schüler : [t] [xs] (für ks)

auf der tauč kat. 'auf der Kautsch'
 'vexsəlŋ ung. 'wechseln'

6. /g/

7. /f/ Schüler : [h]

'habəlfəft kat. 'fabelhaft'

8. /v/ Schüler : [b], [β]

im 'bontsimər	sp.	'im Wohnzimmer'
'ainən 'bagen	sp.	'einen Wagen'
an di bant, vant	sp.	'an die Wand'
'ainən 'gu:tən βa:gen	sp.	'einen guten Wagen'
das 'βetər	sp.	'das Wetter'
ain 'βisensafličəs verk	sp.	'ein wissenschaftliches Werk'
iq βil 'βisən	sp.	'ich will wissen'
iq volte βisən	sp.	'ich wollte wissen'
'brauxən 'βerdən	sp.	'brauchen werden'
der 'löβe di lövin	sp.	'der Löwe, die Löwin'
ho'tel belbi'u	sp.	'Hotel Bellevue'
er 'laxte 'bi:dər, 'bi:dər, 'bi:dər		'er lachte wieder, wieder wieder
iq 'beobaxtete βi	sp.	'ich beobachtete wie'

9. /s/ Schüler : [z]

'auzgeganən	frz.	'ausgegangen'
'hazdu	frz.	'hast du'
'hat zi:	frz.	'hat sie'
'tatzaxe	frz.	'Tatsache'
ob zi	frz., ung.	'ob sie'

10. /z/ Schüler : [s]

le:sən	sp.	'lesen'
naq 'hause	sp.	'nach Hause'

11. /š/ Schüler : [s], [š], [x], [č] (gr., sp., ins.)

steən	ste:t	staikt	'stoiərn	'frustuk	sreipt
'smertsen	stint	spa'tsirgəne	'studium	'spi:ltən	
'svester	svaits	'spanent	spričt	snel	
'raiseseks	ge'svomən	un'suldik	fer'steən	ge'stölan	
be'stelt	fürer'sain				
'früxtux	čau'fenster				

12. /z/

13. /ç/ Schüler : zéro, [k], [h]

re:ts	kat.	'rechts'
re:ts	sp., ung.	'rechts'
'siher	ung.	'sicher'

14. /x/ Schüler : [k], [ç], [s^v], zéro

'kükenšrank	breng.	'Küchenschrank'
ge'zūçt	sp.	'gesucht'
er'vaçen, er'vašen	sp.	'erwachen'
den di:p süçen	sp.	'den Dieb suchen'
da sa: ik	sp.	'da sah ich'
bu:ç	sp.	'Buch'
naçt	sp.	'Nacht'
naç 'hause	sp.	'nach Hause'
ge'maçt 'maçen	sp.	'gemacht', 'machen'
'rauçen	sp.	'rauchen'
di fenster zind ^e hø:	sp.	'die Fenster sind hoch'

15. /m/

16. /n/

17. /ŋ/ Schüler : [ŋg], frz., sp., it., pol., ung.

'iŋge	'hiŋge	'iŋke	'Inge'	'hengēn	'henkēn	'hängen'
zi 'zangēn	em'pfangen	'prü:fungēn				
pol. : ne "kann ich nicht sagen"						

18. /r/ Schüler : am.eng. meist [ʌ] oder [ɹ]

19. /l/ am.eng [ɫ]

20. /j/

21. /h/ Schüler : zéro, ^ə (coup de glotte)

dort' ^ə in	breng.	'dorthin'
'hintən das ^ə aus	it.	'hinter das Haus'
^ə er 'kō:lər	it.	'Herr Köhler'
^ə er kox hat 'hainēn	it.	'Herr Koch hat einen ...'

ge'färpte ʒa:re	sp.	'gefärbte Haare'
ʒer ist haus 'hamburk	breng.	'er ist aus Hamburg'
ʒer ist haus ber'li:n	breng.	'er ist aus Berlin'
haux das 'fənster ist ^ə brait	it.	'auch das Fenster ist breit'
'ba:nof ab'olən	it	'Bahnhof .. abholen'
über'aupt	it.	'überhaupt'
aber h gut "si je fais attention"!		

2.3. Konsonantenverbindungen

'küçəlšrank	kat.	'Kühlschrank'
'la:fzime šla:fzime	kat.	'Schlafzimmer'
'vɔ:nzime	kat.	'Wohnzimmer'
ar'baitsime	kat., sp.	'Arbeitszimmer'
auf dem net	ins.	'Netz'
nest	sp.	'Netz'
di 'büçeristəən	kat.	'die Bücher stehen'
'bezuxt, be'zuxt	sp.	'Besuch'
naxt 'hamburk	sp.	'nach Hamburg'
ain ra'zi:rtmesər	sp.	'ein Rasiermesser'
di 'strə:sənba:nt	sp.	'die Strassenbahn'
um su 'seltən	sp.	'um zu zelten'
der 'ainkauf	sp.	'der Einkauf'
de'sember	sp.	'Dezember'
ain ge'šenk	sp.	'ein Geschenk'
di zait, die 'zaituŋ	sp.	'die Zeit', 'die Zeitung'
di sait, di 'tsaituŋ	sp.	'die Zeit', 'die Zeitung'
tvai svai svai 'voxən	sp.	'zwei Wochen'
iç zøk for	sp.	'ich zog vor'
ab'veslung	gr.	'Abwechslung'
'opfol, o'po:l	sp.	'obwohl'
one tsu 'kloxpən	sp.	'ohne zu klopfen'
über'rom	ung.	'über Rom'
'niçrauxətai	kat.	'Nichtraucherabteil'
vaiç'naxtən	sp.	'Weihnachten'

3. Grammatische Interferenz

[er gehörts nich mir]	br.eng.	'er gehört nicht mir'
[er ist sehr heiss, er ist kalt]	sp.	'es ...'
[Die Familie ist in die Wohnung]	am.eng.	
[Die Kinder kormen von die Schule]	am.eng.	
[Der Tisch ist [in di , di mitel]	am.eng.	'in the middle'
[Er geht [tsu di se:]		'Er geht an die See'
[Der Hund ist An di 'tepiç]		'auf dem Teppich'
[foA di Kinder]		'für die Kinder'
[tsu di juniversi'tätsbibliote:k]		
[in di haus]		'im Haus'
[in di 'stra:se]		'auf der Strasse'

Wortstellung

wo er findet seine Eltern	am.eng.
weil sein Büro ist jetzt in Schöneberg	br.eng.
er will ins Kino mit Anne gehen	br.eng.
zwanzig und fünf	br.eng.
plötzlich da war ein Knall	am.eng.
am Abend die Stehlampe brennt	am.eng.
die Schaufenster sind voll mit Geschenken zu verkaufen	am.eng.
ich gehe zu suchen das Werk	am.eng.
die Männer auch kämnen sich	ung.
auch nicht hatten sie dieses Buch	ung.
darum liess das Buch mir mit der Post schicken	ung.
weil nach zwei Tagen beginnt Weihnacht	pol.
wenn der Verkehr gross ist, man muss warten	ung.
niemand wünscht zu Plätze bestellen	ung.
damit wir kommen nicht zu spät,	sp.
obwohl ich mache alles	sp.
obwohl ich habe alles gemacht	sp.
ich glaubte, dass die Könige waren vielleicht	sp.
in den Strassen Kinder singen	sp.
ich wusste, dass die besten Läden waren dort	sp.
ich weiss nicht, wo verbringe ich die Ferien	sp.
am Werktag der Verkehr ist grösser	sp.
die Städter am Sonntag fahren auf das Land	gr.
die Städter am Sonntag sind auf dem Land	gr.

weil er hat viel zu tun gr.
wahrscheinlich er kommt frz.

Artikel

nicht mehr als Woche ung.
ich fuhr mit Flugzeug ung.
ich werde mit Zug fahren ung.
vielleicht werde ich mit Wagen fahren ung.
sie hat kleine Puppe pol.
Geschenke für Familie pol.
daneben ist Zimmer von Ulrich ung.
dort ist Küche von Frau Köhler ung.
ich kaufe für Kinder Würstchen ung.
ich weiss nicht, ob Hotel Bellevue teuer ist ung.
will Lampe kaufen für Schlafzimmer ung.
er hat ein Glück gehabt ung.
aber ich hatte ein Unglück ung.
wir fahren mit Drahtseilbahn ung.

Pronomen

Ich wünsche mich zu fliegen ung.
so dass erst nachts nach Hause kam ung.
sie sagten, dass das Buch mit Post schicken werden ung.
leider erinnere mich nicht gut ung.
jüngere Leute, wer die verschiedenen Ausflüge machten ung.
während ein Konzert am Radio höre ung.
Im Laden suchte ein Kleid ung.

4. Verschiebung des Wortakzents

'architekt sp., eng., weih'nachten sp., ar'beiten frz.,
ar'beitszimmer frz., staub'sauger frz., 'atomforscher ung., sp.,
'obwohl ung., 'polizei ung., die 'verletzten ung., un'fallwagen
ung., 'katalog ung., am.eng., 'verfasser ung., un'schuldig sp.,
a'merikaner sp., ki'lometer sp., vor'sichtig sp., 'inserat ung.,
'geschenk ung., der 'franzose, die 'französin, der 'Jugoslave,
die 'Jugoslavin, der Italiener, die 'Italienerin, der 'Pariser,
die Pa'riserin ung., der 'verkehr ung., in die 'fabrik ung.,
die 'musik ung.

Übungen zum Vokalismus, die diesen Anforderungen genügen, und damit Aussicht auf Wirkung haben würden, sind erst noch auszuarbeiten.

Eine weitere, auf eine gemeinsame Ursache zurückführende Interferenz liegt für Schüler eng., it., sp., pol., Muttersprache bei den Ersatzlauten für /ð/ und /u/ vor. Beispiele wie pol. 'ibəhaupt zeigen, dass er nachfolgende labiale Konsonant keinen Einfluss auf die Rundung des vorausgehenden Vokals hat. Wirksame Übungen lassen sich wohl aufgrund der Anregungen von Guberina [6] finden.

Bei ung. [ɛ:] für [ə] im Auslaut wirken Vokalinterferenz zusammen mit Interferenzen des Wortakzents und der Intonation. Vielleicht spielt auch noch der Einfluss des Schriftbildes hinein. Man sollte wohl einen Versuch mit Übungen unter gleichzeitiger Verwendung phonetisch geschriebenen Textes machen ['ain 'juŋə at 'omforʂə]. Bei sehr häufigen Wortgruppen gelingt spontan die korrekte Lautung : ['bʉçər], ['ləzən].

Konsonanten : Fehlende Auslautverhärtung und stimmhafte statt stimmlose Assimilation [hø:x un brait; hø:x undə brait; haz du; dor da'neben] lassen sich nur schwer korrigieren, wenn die Schüler einmal mit Texten arbeiten und der Wirkung des Schriftbildes ausgesetzt sind. Die Beispiele stammen denn auch bezeichnenderweise von nur scheinbaren Anfängern. Gelegenheiten zu korrektiven Übungen bietet das Umsetzen in konsonantisch auslautenden Singular und vom Praesens oder Infinitiv ins Praeteritum starker Verben, z.B. : Wie viele Tage kann er bleiben ? Das letzte Mal blieb er einen Tag.

Um das Problem des sp. [β] haben wir uns mit wenig Erfolg bemüht. Kontrastübungen, wie die folgende hatten wohl momentane, aber nicht nachhaltige Wirkung :

1. Sie bieten Getränke an. Beispiel : Bier. Antwort : Wer will ein Glas Bier ? - Wein, Milch, Wasser, Most, Vodka, Mineralwasser, warme Milch, Weisswein, Moselwein.
2. Wo wohnen Sie ? Beispiel : Berlin. Antwort : Wir wohnen in Berlin, -Wien, Basel, Warschau, Biel, Wil, Wien, Binn, Polen, Wohlen, Bern, Verona.

3. Was wünschen Sie ? Beispiel : Warmes Wasser. Antwort : Ich wünsche warmes Wasser. - Weisse Wäsche, weiche Wolle, ein Würstchen, einen wertvollen Wecker.
 4. Wählen Sie aus den drei letzten Wörtern das richtige und wiederholen Sie den ganzen Satz ! Beispiel : Nehmen Sie von meinem - Stein/Bein/Wein. - Antwort : Nehmen Sie von meinem Wein.
Der Verkäufer hat Brot mit - Bürsten/Würsten/Fürsten.
Seine Hände sind von den Dornen - bunt/rund/wund.
Das Schiff fährt auf grossen - Wogen/Bogen/Drogen.
Dieses Buch hat zwei - Bände/Wände/Hände.
In diesem Laden gibt es gute - Bahren/Staren/Waren.
- Ende der Uebung.

Der Versuch, Griechen und andern \check{s} -losen Nationalitäten ein deutliches [\check{s}] beizubringen, gelang mehr oder weniger, je nach dem Wirkungsgrad der Interferenz. Wertvolle Anregungen zu Uebungen hat, wie oft, Martens [3] geboten, eine Darstellung des Problems findet sich bei Guberina [6].

Die durchgehende Anwendung von / ζ / für alle Stellungen des velaren Reihelautes, also auch für /x/ dürfte ein Einzelfall sein, der sich wohl nicht ohne Einfluss des Schriftbildes entwickelt hat. Die Abneigung gegen /x/ ist umso merkwürdiger, als /x/ in der Muttersprache (sp.) vorkommt.

Bei [$\eta\zeta$] für / η / kann man sich fragen, ob man korrigieren soll, da die Aussprache [$\eta\zeta$] sehr verbreitet ist. Bei Fremdsprachigen könnte die Ursache für die Abweichung im Schriftbild liegen.

Grammatisches : Es ist überraschend, dass man nicht häufiger Füllen begegnet, wo die Interferenz aufgrund des muttersprachlichen Rhythmus zustande kommt. In den folgenden Beispielen könnte der Rhythmus eine Rolle spielen : eng. [von di \check{s} u:le], eng. [an di 'tɛpɪç] "auf dem Teppich", eng. [in di haus] "Im Haus", eng. [in di 'strɑ:sɛ] "auf der Strasse".

Artikel : Für Schüler ung. und pol. Muttersprache müssten besondere Uebungen zum Gebrauch der Artikel eingeschaltet werden, da sie auf Grund ihrer Muttersprache oft weglassen oder dann verwechseln.

Wortstellung : Auf die Stellung des Verbs im deutschen Satz (Umklammerung) wirken sich trotz vieler Übungen starke Interferenzen aus allen erwähnten Ausgangssprachen aus. Man müsste über eine Serie gut dosierter, oft zu wiederholender Übungen verfügen, die ausgehen könnten von der Wortstellung im Aussage- und im Fragesatz, anschließend Fälle mit und ohne Voranstellung des Adverbs und schliesslich Konjunktionalsätze betreffen würden. Also z.B. : Er raucht. - Raucht er ? - Er raucht überall. - Überall raucht er. - Raucht er oft ? Ich weiss nicht, ob er oft raucht. -

Ebenso mit : Sie spricht; man sagt es; man glaubt ihm; sie verfolgen ihn. usw. mit häufigen Adverbien und Konjunktionen und Umsetzung ins Perfekt.

Wortakzent : Am nachhaltigsten wirkt sich als Interferenz die ung. Anfangssilbenbetonung aus, oft auch so, dass überkompensierend der deutsche, auf die erste Silbe Akzent gegen das Wortende zu verschoben wird : vor'sichtig, Un'fallwagen, Ar'beitszimmer, usw.

69, Egghölzlistrasse
3000 Berne

Paul F. Flückiger

Bibliographie :

1. Weinreich, Uriel : Languages in contact, findings and problems. Londres, La Haye, Paris, 3e édition, 1964.
2. Moulton, William G. : The sounds of English and German. Chicago und London, 1962.
3. Martens, Carl und Martens, Peter : Phonetik der deutschen Sprache. Praktische Aussprachelehre. München, 1961.
4. Léon, Pierre R. : Laboratoire de langues et correction phonétique. Essai méthodologique, Paris, 1962.
4. Léon, Pierre R. et Léon, Monique : Introduction à la phonétique corrective à l'usage des professeurs de français à l'étranger. Paris, 1964.
5. Lado, Robert : Linguistics accross cultures. Applied linguistics for language teachers. Ann Arbor, Univ. of Michigan Press, 5, 1957
6. Guberina, Peter : in Libbich, B. : Advances in the teaching of modern languages. Oxford, 1964.

6. Guberina, Peter : La méthode audio-visuelle structuro-globale. Revue de phonétique appliquée, 1, 1965, 35-64.
7. van Teslaar, A.P. : Learning new sound systems : problems and prospects. IRAL, 3, 1965, 79-93.
8. Kufner, Herbert L. : The grammatical structures of English and German. A contrastive sketch. Chicago und London, Univ. of Chicago Press, 1963.
9. Burgdorf, I. : Montani K., Skreb Z., Vidovic M, Méthode audio-visuelle d'allemand, Paris et Bruxelles, 1962.

Les exercices d'allemand au laboratoire de langues :

deux ans d'expériences

I. A la recherche d'une didactique de l'enseignement en laboratoire.

Contrairement à ce qu'une certaine publicité commerciale essaie de faire croire, il n'existe pas, à notre avis, dans le domaine de l'enseignement des langues, de méthode universelle permettant d'apprendre "sans larmes", "sans peine" ou "en dormant". Il est bien reconnu qu'il y a lieu, avant d'opter, dans une situation donnée, pour une didactique déterminée, de tenir compte de l'âge et du degré de préparation de l'élève, de sa langue maternelle, de la structure de celle qu'il se propose d'apprendre, des conditions pratiques dans lesquelles cet enseignement se donne et enfin du but reconnu de ce dernier. Ainsi, pour ne donner qu'un exemple, nous admettons volontiers que la méthode dite "directe" est plus apte, dans beaucoup de cas, à donner au degré inférieur des résultats pratiques immédiats, mais le moyen le plus sûr et le plus rapide d'accéder à une connaissance approfondie de l'allemand nous paraît être la méthode "grammaticale" bien comprise. De même, il ne nous paraît pas judicieux d'adopter telle quelle une didactique quelconque de l'enseignement en laboratoire expérimentée à l'étranger. Il s'agit au contraire de rechercher une utilisation de ces appareils qui réponde à nos besoins particuliers.

Au moment d'entreprendre, en 1964, le travail en laboratoire, notre situation était celle-ci : chargé de deux heures hebdomadaires d'exercices pratiques d'allemand à l'intention des candidats au brevet d'Etat pour l'enseignement secondaire inférieur (BESI), nous devions faire porter notre programme sur une cinquantaine de séances de travail en laboratoire. Nos candidats avaient tous, en vue du baccalauréat, étudié l'allemand pendant sept ans au moins, représentant environ 1000 heures d'enseignement. (On estime qu'il faut de 15000 à 20000 heures à l'enfant pour apprendre sa langue maternelle). Ils en avaient une connaissance solide; certains la parlaient couramment, en bilingues. Il nous sembla donc que le meilleur parti que nous pouvions tirer des possibilités offertes par le laboratoire était de développer systématiquement les facultés d'élocution et les automatismes. La prononciation des étudiants étant dans l'ensemble satisfaisante et la morphologie théoriquement acquise, nous décidâmes de mettre l'accent principal d'une part sur l'intonation et, de l'autre, sur la syntaxe et ce qu'il est convenu aujourd'hui d'appeler les structures de phrases.

En tant que maître de méthodologie de l'allemand à l'Ecole Normale et responsable des cours de perfectionnement pour les instituteurs en place, nous avons d'autre part pris l'initiative d'organiser un cours de laboratoire en une vingtaine de séances à l'intention des normaliens et des instituteurs : cela dans l'intention de familiariser les maîtres d'allemand des classes professionnelles avec l'emploi du nouveau manuel "Wir sprechen deutsch" (I), récemment introduit dans les écoles neuchâtelaises. Ce cours, d'un niveau sensiblement inférieur au premier - il ne fait appel qu'aux notions élémentaires présentées dans les trois volumes de cette Méthode - n'en diffère pourtant pas fondamentalement : il se propose lui aussi d'habituer le maître à parler l'allemand correctement, mais spontanément.

Ayant consacré les six premiers mois aux essais, nous avons dès l'été 1964 élaboré la matière des cours suivants :

II. Cours "BESI" :

A. Phonétique (12 bandes)

Du fait qu'on tend aujourd'hui à accorder à l'enseignement oral la priorité sur l'écrit, la phonétique prend une importance qu'elle n'a pas toujours eue, celle même qu'occupait l'orthographe dans l'enseignement de la langue écrite. Nous lui avons donc réservé une place de premier plan dans l'ensemble de notre cours. Toutefois, vu le temps limité nous avons dû nous contenter de mettre en évidence ceux des sons allemands qui présentent pour les francophones des difficultés particulières. Nous regrettons surtout de n'avoir pu encore consacrer qu'une seule bande à l'accentuation et à l'intonation. Voici la table des matières de ce cours de phonétique.

1. Les voyelles simples (première partie)
2. Les voyelles simples (deuxième partie)
3. Les diphtongues
4. L'attaque des voyelles et "h" dit aspiré
5. Les occlusives - Quelques cas particuliers
6. Les lettres "s", "z"; les groupes "st", "sp", sifflantes et diverses combinaisons
7. Le "ich" laut et le "ach" laut
8. Quelques cas particuliers ("v", "j", "y", "r")
9. L'enchaînement et l'assimilation consonantiques
10. L'accentuation et l'intonation
11. Exercices récapitulatifs
12. Exemples empruntés à la littérature.

B. Grammaire (21 bandes)

Il faudrait des centaines de bandes pour traiter, au niveau universitaire, la grammaire allemande dans toute son étendue. Certains chapitres s'y prêtant cependant beaucoup mieux que d'autres, nous avons, sans trop de regrets, choisi un nombre limité de sujets parmi les plus importants. En voici la liste :

1. La place du verbe : l'inversion grammaticale
2. La place du verbe : le "rejet" du verbe
3. La place du verbe : le discours indirect

4. La place du verbe : l'interrogation indirecte
5. La place du verbe : constructions diverses
6. La place du verbe : la syntaxe de "wenn"
7. L'emploi de "es"
8. Le génitif
9. Les pronoms personnels et les pronoms relatifs
10. Les pronoms relatifs et les pronoms démonstratifs
11. Les participes et propositions qualitatives
12. L'impératif
13. L'emploi des auxiliaires "sein" et "haben"
14. Les particules verbales
15. Les auxiliaires de mode
16. La voix passive
17. Les adjectifs épithètes
18. La négation
19. Les noms composés
20. Les numéraux
21. Traduction de quelques verbes français.

III. Cours destiné aux normaliens : (20 bandes)

Dans l'intention d'offrir aux instituteurs et aux normaliens la possibilité de s'entraîner, nous avons, en nous limitant à l'essentiel, composé vingt bandes traitant la matière des trois volumes du manuel "Wir sprechen deutsch", à savoir : 5 bandes de phonétique, 10 bandes sur la matière du volume I et 5 bandes sur quelques chapitres tirés des volumes II et III. En voici la liste :

1. Les numéraux
2. Phonétique (les voyelles)
3. La négation
4. L'impératif - la forme de politesse
5. Phonétique (les consonnes)
6. Les verbes et leurs compléments
7. Les pronoms personnels
8. Phonétique (les liaisons et l'accentuation)

9. L'interrogation
10. L'ordre des mots et des membres de phrases
11. Phonétique (récapitulation)
12. Les prépositions
13. Les verbes à particules séparables
14. Phonétique (élocution, intonation)
15. Les auxiliaires de mode
16. L'adjectif épithète
17. L'imparfait et le parfait
18. La subordonnée
19. Le style indirect
20. La notion de futur, le conditionnel, le passif.

IV. Observations

A. Remarques générales :

1. L'élaboration des exercices fut à plusieurs points de vue un travail très instructif. Nous n'avons pas tardé à nous apercevoir que nombre d'exercices, lacunaires par exemple, qui figurent, à juste titre, dans tous les manuels, ne se prêtent guère au travail en laboratoire; que d'autres en revanche, les exercices de permutation notamment, qu'on y trouve moins souvent, s'adaptent d'autant mieux aux possibilités de l'instrument.
2. L'enregistrement des bandes, travail délicat, offre des difficultés, et d'abord celle du choix des présentateurs. Vivant dans un pays qui s'accorde, précisément dans sa partie germanophone, des libertés très grandes avec la prononciation de l'allemand, il fallut choisir entre le "Schweizer Hochdeutsch" et celui du "Siebs". Nous avons opté pour ce dernier et engagé des étudiants allemands comme locuteurs. Malgré cette précaution, la qualité de l'élocution laisse encore à désirer.
3. Le travail en laboratoire a quelque peu souffert du manque d'homogénéité de notre public composé en partie d'étudiants d'ascendance alémanique et parlant l'allemand avec facilité et d'autre part de francophones n'ayant pas les mêmes facilités. Nous nous sommes efforcé d'imaginer des exercices profitables à l'un et à l'autre

groupe, mais estimons que pour des étudiants d'un niveau de connaissances assez avancé, seul un cours très différencié, permettant à chacun de travailler selon son programme personnel, donnerait entière satisfaction.

B. Remarques particulières

Au cours de nos séances de travail, nous avons en outre constaté :

- 1) L'utilité relative des consignes. C'est par l'exemple concret servant d'amorce, bien mieux que par la consigne, pourtant donnée en français et formulée très simplement, que l'étudiant saisit ce qu'il aura à faire.
- 2) L'utilité du texte. Habitué à lire et à écrire la langue étrangère plutôt qu'à l'entendre et à la parler, les étudiants éprouvent, surtout au début quelque peine à faire les exercices sans se référer au "script". Le moyen très simple de les y contraindre serait naturellement de ne point leur fournir le texte. Nous n'avons pas pu nous résoudre à les en priver systématiquement; il nous a semblé qu'en leur enlevant toute possibilité d'y recourir, nous nous privions d'un moyen efficace d'atténuer la différence sensible entre leur degré de préparation. La plupart d'ailleurs s'habituent assez rapidement à jouer le jeu, c'est-à-dire à travailler "les yeux fermés".
- 3) Le problème de la répétition systématique des solutions. Au niveau où nous travaillons, elle lasse les bons étudiants; quant aux faibles, ceux dont l'oreille est insuffisamment éduquée, ils n'en profitent pas toujours. Malgré ces réserves, la répétition est souvent utile.
- 4) L'importance des connaissances théoriques. Nos exercices n'ayant pas été composés en vue de l'acquisition de notions nouvelles, mais visant avant tout à l'éducation des réflexes, la connaissance des règles élémentaires était supposée acquise. Les étudiants qui ne la possédaient pas bien étaient bien souvent amenés à nous demander un supplément d'information théorique.
- 5) Travail individuel ou travail collectif ? Avec l'intensification de l'enseignement, son individualisation est le principal avantage

qu'offre le laboratoire. Nous avons donc laissé chaque étudiant avancer à son rythme propre. Cette manière de travailler comporte cependant, outre la nécessité d'une organisation très stricte, l'inconvénient sérieux d'empêcher le professeur de procéder au début de la séance à une rapide mise au point.

- 6) Fiches. Chaque étudiant tenait à jour, lui-même, une fiche personnelle. Ces documents nous ont permis notamment d'apprécier dans une certaine mesure le degré de difficulté des bandes.
- 7) La leçon en laboratoire et l'enseignement en classe. La matière des exercices composés en vue du travail en laboratoire s'est révélée très utile également dans l'enseignement traditionnel en classe où, sous une forme ou une autre, mais toujours orale, nous l'avons utilisée au Gymnase et à l'Ecole Normale.
- 8) L'attitude des étudiants. Tous se sont adaptés sans difficulté et rapidement à l'instrument nouveau. Ils ont fréquenté les séances régulièrement. Nous y voyons la preuve non pas de leur enthousiasme, mais de leur intérêt soutenu, justifié par le profit qu'ils en ont tiré.

V. Programme d'activité future

Nous préparons en ce moment à l'intention des étudiants du BESI une troisième série d'une vingtaine de bandes d'exercices consacrés à la stylistique et à la syntaxe. Dès que cette dernière partie de notre cours aura subi l'épreuve de la pratique, nous nous proposons de regrouper la matière des quelque soixante bandes ainsi élaborées pour en faire dès 1967 notre COURS STANDARD comportant quatre parties d'importance sensiblement égale : PHONETIQUE, GRAMMAIRE, SYNTAXE, STYLISTIQUE.

25, ch. de l'Abbaye
2000 La Coudre

Rodolphe Zellweger

Les cours d'anglais au laboratoire de langues
de l'Université de Neuchâtel

Les cours actuels d'anglais au laboratoire de langues sont destinés tout d'abord aux étudiants qui viennent d'entrer à l'université. Ils ont été créés au profit des candidats au brevet pour l'enseignement secondaire inférieur (BESI), mais ils ne sont pas fermés aux autres étudiants et, très rapidement, l'intérêt des futurs licenciés pour ces exercices pratiques s'est également manifesté. Quoi qu'il en soit, le cours s'adresse à un public assez homogène, puisque tous ces jeunes gens viennent d'obtenir un baccalauréat ou un certificat de maturité fédérale au terme de leurs études gymnasiales. Ils ont donc tous un bagage de connaissances encore très générales : solide étude de la grammaire essentielle, capacité de comprendre un texte écrit de difficulté littéraire moyenne, aptitude à s'exprimer par écrit en un anglais simple. Sur le plan de l'expression orale et de la compréhension du langage parlé, les talents sont plus divers; certains de ces jeunes étudiants ont déjà mis à profit leurs vacances estivales pour séjourner en Grande-Bretagne, mais c'est le cas du petit nombre. On constate donc que, s'ils lisent parfois fort joliment, ils ont de la langue une connaissance avant tout livresque, pour des raisons très diverses, mais où apparaissent comme primordiaux le problème du nombre des heures hebdomadaires consacrées à l'apprentissage des langues vivantes, et celui des effectifs élevés dans les classes. L'étudiant est capable de comprendre tant bien que mal son professeur, toujours prêt, lui, à adapter son élocution au degré d'incompréhension de ses élèves; il est apte à s'exprimer en cas de besoin, mais avec beaucoup d'hésitation, et, très souvent, sans maîtriser les problèmes de prononciation, d'accentuation et d'intonation, pourtant essentiels lorsqu'on veut échanger des idées, ou simplement quelques propos dans une langue étrangère.

Le but de nos exercices en laboratoire est donc de remédier à ce déficit, en donnant à l'étudiant l'occasion de réactiver ses connaissances, en l'obligeant à écouter et à articuler, à substituer à la réflexion trop paralysante des réactions immédiates, automatiques, à s'habituer au rythme naturel du langage. La bande enregistrée restitue

à son oreille la langue étrangère sous une forme toujours identique, à une vitesse d'élocution qui, sans être excessive, ne fait aucune concession aux réactions d'incompréhension de l'élève. S'il n'a pas compris, il peut arrêter l'appareil, revenir en arrière, et entendre la phrase à nouveau; mais, ce qui est très important, celle-ci aura conservé son caractère intégralement.

Il s'agissait dès lors de créer des exercices simples au cours desquels l'étudiant mettrait en pratique ce qu'il savait déjà. On est très étonné de constater à l'usage qu'une structure aussi commune que la forme interrogative, ou négative, cause encore et toujours quelques difficultés imprévues, lorsqu'il s'agit de l'exprimer rapidement, sur commande, tout en respectant l'articulation correcte des sons, l'accentuation normale et l'intonation naturelle au dialogue.

Nos efforts ont donc porté en tout premier lieu sur l'acquisition d'une prononciation sûre : cours de phonétique, et d'une automatisation aussi poussée que possible des mécanismes morphologiques et syntaxiques : cours de syntaxe pratique.

Nous disposons actuellement de vingt bandes d'exercices de phonétique et de dix-huit bandes d'exercices de syntaxe. Chaque bande correspond à un déroulement ininterrompu de vingt minutes environ, ce qui doit permettre à l'étudiant, dans la limite d'une séance de quarante-cinq minutes, de travailler à son rythme personnel. Il doit se sentir libre de s'arrêter, avoir la possibilité de s'écouter, et par là d'apprendre à se juger. Cette critique l'amènera à se corriger, donc à effacer certaines parties de son travail pour y enregistrer un énoncé plus satisfaisant, le plus proche possible du modèle proposé.

En phonétique, nous avons à disposition des exercices sur les voyelles simples, les diphtongues et triphongues, les consonnes, les formes faibles, les liaisons, l'intonation (déclaration, interrogation), la place de l'accent, et quelques essais de dictées phonétiques. De plus, des tests de discrimination auditive ont été élaborés et se trouvent en cours d'expérimentation.

En syntaxe, nous avons repris des éléments tels que la négation, l'interrogation, les formes contractées, la relance interrogative "n'est-ce pas?", la place de l'adverbe, les réponses brèves, la traduction de "moi aussi", "toi non plus", pour nous aventurer en des

domaines plus complexes : la possession, l'usage des temps de l'indicatif, la voix passive, les subordonnées infinitives,

Ce n'est là qu'une première étape, naturellement. En phonétique aussi bien qu'en syntaxe, bien des sujets restent à explorer. Mais nous avons choisi un certain nombre de problèmes caractéristiques, afin de nous créer un tableau aussi complet que possible des difficultés que le créateur de bandes doit résoudre, pour un public donné. Si une bande traitant d'un son particulier est relativement simple à composer, celles qui touchent à l'intonation de la phrase se révèlent beaucoup plus difficiles à réussir, ne serait-ce que parce que l'intonation dépend étroitement d'une appréciation subjective de la situation. De même les structures fondamentales négative ou interrogative permettent d'aboutir à des exercices relativement satisfaisants; celles, beaucoup plus complexes, qui touchent au domaine de la subordination, par exemple, sont loin de se prêter aisément au traitement purement oral, en raison de la longueur des éléments qu'on est amené à proposer. Il faut donc considérer les séries existantes comme un essai que les cours nous permettent d'expérimenter et de juger; nous sommes loin d'être aveugles, ou plutôt sourds, aux défauts de certains de nos exercices et à la qualité encore inégale de quelques-uns de nos enregistrements.

Dans l'état actuel de nos expériences, nous avons constaté que la vitesse de travail n'est pas forcément un gage de progrès. Ce n'est pas parce qu'un étudiant a parcouru tout le cycle des exercices qu'il a tiré le plus de profit du cours, mais plutôt par l'attention qu'il aura portée à développer son aptitude à l'auto-correction. On ne devrait abandonner une bande pour passer à l'étude de la suivante que lorsqu'on a réussi à enregistrer les exercices sans échec dans une proportion de 80 à 90 % des questions proposées. Cela exige de la part de l'étudiant sens critique, honnêteté vis-à-vis de soi-même, patience et humilité. La fréquence hebdomadaire des heures de laboratoire est un autre facteur déterminant dans la progression de l'étudiant; deux heures de laboratoire, si elles sont réparties au long de la semaine, apporteront plus de profit à l'élève que l'apparente relation qui va du simple au double.

Le fait que l'étudiant peut travailler à son rythme personnel, grâce au stock de bandes à disposition, devrait l'aider à renoncer à l'esprit de compétition qui le pousse à vouloir "dévorer" les bandes pour ne pas se laisser distancer par des camarades plus doués. Le travail individualisé que permet le laboratoire de langues est assez nouveau dans notre tradition scolaire. Des étudiants de formations et surtout d'aptitudes différentes se trouvent réunis dans une même salle, mais chacun peut travailler intensément pendant une leçon entière, au niveau de connaissance qui lui convient, sans gêner ses voisins, sans avoir l'impression de freiner le rythme de progression de la classe, ou, au contraire d'être retardé par ses condisciples moins doués. Il y a là un élément de motivation qui nous a frappé comme très positif dans ce genre d'étude.

Ces qualités, nous les avons retrouvées au cours d'une expérience réalisée au niveau des débuts de l'anglais. Il s'agissait de faire acquérir des notions élémentaires aux hellénistes de la classe supérieure du Gymnase. Ces grands élèves disposaient de deux trimestres, à raison de trois heures par semaine, pour s'initier aux rudiments de l'anglais. Il nous a paru intéressant de consacrer une heure hebdomadaire au travail en laboratoire, afin de fixer par des exercices oraux de répétition la progression nécessairement très rapide d'un cours donné dans ces conditions.

L'autre aspect de cette expérience consistait à fonder notre travail sur le manuel utilisé à l'école secondaire (P.M. Richard et W. Hall, Anglais, seconde langue, classe de 4e, Hachette), afin de reconnaître comment ce livre pourrait être complété par des exercices phonétiques et structuraux, des révisions sous formes de schémas questions-réponses, de dictées, de tests de discrimination, etc. Les dix-huit premières leçons du livre (21 bandes) ont ainsi fait l'objet d'une leçon par semaine. Si nous ne sommes pas allé au-delà, cela tient à la durée du cours. Le travail en classe, vu la dotation en heures, avançait plus rapidement. Cela ne nous a pas paru être un défaut; les exercices en laboratoire sont devenus, au contraire, une répétition différée fort salutaire. Quant aux résultats, il est, bien sûr, impossible de les chiffrer. On peut affirmer, toutefois, que sur le plan de l'audition comme sur celui de la phonation, ce groupe d'élèves a accompli

de remarquables progrès. De plus, il a pris grand plaisir à ce genre de travail.

Une nouvelle expérience va être entreprise dès l'automne 1966. Elle nous permettra, espérons-le, de compléter nos informations, et de poursuivre l'élaboration d'un matériel adapté au reste du manuel.

Il nous semble aujourd'hui être arrivé au terme d'une première étape, où il est bon de s'arrêter et de réfléchir au travail accompli, pour le reprendre, l'améliorer, et repartir vers une nouvelle extension de notre matériel sonore, peut-être aussi vers des formes nouvelles d'utilisation de nos appareils que nous ne faisons encore qu'entrevoir.

17, Ribaudes
2000 Neuchâtel

François Matthey

L'enseignement de l'espagnol à l'Université de Neuchâtel

Pour l'espagnol, nous n'avons fait qu'un genre d'expérience : automatismes grammaticaux, en complément à un cours pour débutants selon les méthodes traditionnelles. L'expérience a été tentée deux fois : tout d'abord, durant l'année 1963-64, avec des élèves de l'Ecole supérieure de Commerce (jeunes gens et jeunes filles de 17 ans environ, de langue maternelle française ou allemande, et étudiant l'espagnol comme langue facultative, en plus de l'allemand - ou du français - et de l'anglais); ensuite, pendant l'année universitaire 1964-65, avec des étudiants de diverses Facultés (étudiants de langue maternelle française, mais pour qui - sauf une exception - l'espagnol n'était pas non plus branche d'examen). Dans les deux cas, le cours se composait de deux heures de classe (grammaire - explications et "drill" -, vocabulaire, lecture, traduction) et d'une heure de laboratoire.

Cette expérience a été positive dans l'ensemble, et surtout instructive. C'était d'ailleurs là son but, avant tout : une

expérience devant nous permettre de tirer des conclusions pratiques et techniques, d'améliorer notre travail sous tous les aspects. Il serait trop long de résumer ici ces conclusions. Je dirai seulement qu'une introduction purement phonétique me semble nécessaire. Les premières difficultés que rencontrent les nouveaux étudiants en espagnol ne sont pas tant de type grammatical (les débuts de la grammaire sont relativement simples) que dues à l'apparition de sons totalement inconnus, qu'ils ne peuvent, au départ, ni reconnaître avec certitude, ni prononcer exactement.

Peut-être sera-t-il possible de commencer de cette façon (un mois d'exercices de phonétique exclusivement) cette année; mais la confection des bandes de phonétique pose des problèmes singulièrement plus ardues que celle des bandes d'automatismes grammaticaux: choix de la matière et sa présentation, type d'élocution, qualité technique des enregistrements, etc. D'autre part, il n'existe rien de ce genre dans le commerce, à ma connaissance. Les seuls travaux importants, dans ce domaine, ont été réalisés du point de vue de l'apprentissage de l'espagnol par des personnes de langue anglaise. Inutile de dire que les difficultés sont tout autres, que le problème doit être repris, et attaqué selon un angle absolument différent.

La question essentielle est celle de l'avenir. Quels sont les besoins immédiats, quels seront les besoins dans les dix prochaines années, quelles sont les possibilités pratiques, dans le canton de Neuchâtel et en Suisse romande? Je diviserai le problème en trois points: 1° : enseignement actuel de l'espagnol; 2° : possibilités nouvelles d'enseignement de l'espagnol; 3° : question des ouvriers espagnols et de leurs familles.

Enseignement actuel de l'espagnol

De nos écoles officielles, seules l'Université et les Ecoles supérieures de Commerce de la Chaux-de-Fonds et de Neuchâtel offrent un enseignement régulier de l'espagnol. Pour les Ecoles de Commerce, l'idée de l'utilisation de moyens modernes d'enseignement semble s'être imposée, pour l'espagnol comme pour les autres langues. Certes, de l'idée aux réalisations il y a un long chemin à parcourir;

mais là n'est pas notre thème. Il faut signaler une difficulté assez grave. Pour beaucoup, et spécialement dans les Ecoles de Commerce, l'espagnol ne présente d'intérêt que comme moyen de communication écrite. Ce que bien des élèves désirent, c'est d'être à même de comprendre une lettre rédigée en espagnol, voire d'en écrire une eux-mêmes à l'occasion, ce qui est déjà moins important (l'habitude d'écrire dans la langue du pays d'origine s'impose assez généralement). Or, l'espagnol commercial est très loin de la langue parlée; la différence est probablement plus grande qu'en français. On comprendra que dans cette perspective la formation pratique, orientée vers le langage parlé, et qui est caractéristique des laboratoires et des moyens audio-visuels, est presque inutile - ou du moins qu'elle représente une dispersion excessive -. Il y a cependant, dans ces mêmes écoles, un public relativement important pour qui l'espagnol est avant tout une langue touristique. Dans ce cas, la formation de l'oreille et l'entraînement à la prononciation courante qu'apporte le laboratoire, conviennent à merveille.

L'emploi de méthodes modernes est d'autant plus justifié que, comme il a été signalé plus haut, l'espagnol est souvent "quatrième langue" (langue maternelle, plus français ou allemand, plus anglais ou éventuellement italien, puis enfin espagnol); cela signifie qu'on ne saurait attendre des élèves un gros effort, du moins en dehors des heures de cours. Donner beaucoup de devoirs à domicile et exiger qu'ils soient faits à fond, c'est faire fondre les effectifs en quelques mois. Il faut que l'apprentissage se fasse presque totalement à l'école; au maximum, l'élève fera à la maison de petites répétitions qui permettront de ne pas recommencer "à zéro" à chaque leçon. On peut, dans cette optique, envisager deux solutions. La meilleure, à mon avis, serait un cours global et intensif, pendant six mois environ. Au lieu de deux heures hebdomadaires pendant trois ans, deux heures quotidiennes pendant six mois ! Je crois que c'est la seule façon de permettre à nos adolescents, surchargés par ailleurs, de pénétrer dans une langue. D'une leçon à l'autre, les acquisitions peuvent se maintenir; on les renforce avant qu'elles n'aient pratiquement disparu, et on peut créer ainsi une assimilation progressive et construite. Malheureusement, cette solution bouleverse tant d'habitudes - habitudes de

pensée et habitudes pratiques - qu'il semble peu probable de la voir admettre où que ce soit pour le moment. Il faudra donc s'en tenir à l'autre solution, celle que nous avons dû accepter pour les expériences citées plus haut : deux heures de cours, illustrées d'une ou de deux heures en laboratoire. Si ces trois ou quatre heures sont judicieusement réparties dans la semaine, les résultats peuvent être à peu près satisfaisants. Mais je persiste à croire que la solution est boiteuse.

Possibilités nouvelles d'enseignement de l'espagnol

Rien n'empêche que l'espagnol soit enseigné dans d'autres écoles, à quelque niveau que ce soit. Un cours intensif (une heure par jour au minimum) aurait parfaitement sa place, par exemple, en dernière année de la section secondaire, dite pré-professionnelle, ou dans la section moderne. Un cours plus traditionnel, mais toujours fortement aidé du laboratoire (avec peut-être une orientation légèrement littéraire, mais sans trop insister sur ce point), serait parfaitement justifié au degré gymnasial, dans toutes les sections. Dans ce cas comme dans l'autre le recours aux moyens modernes d'enseignement, et au laboratoire de langues plus particulièrement, semble tout indiqué. Au degré pré-professionnel, à cause de l'orientation pratique non seulement de l'enseignement en général, mais aussi des intérêts des élèves, et surtout de leurs capacités, le recours à une construction grammaticale explicite rigoureuse - l'ensemble de la langue étant conçu comme un édifice logique de type grammatical - ne séduirait personne et n'apporterait guère de résultats. Au degré gymnasial, il s'agit au contraire de lutter contre un excès d'intellectualisation de la langue, en même temps que d'éviter une surcharge des cerveaux. Si l'"espagnol sans peine" est un mythe, il faut cependant pratiquer une certaine économie des capacités, et utiliser les facultés de compréhension et d'assimilation les moins sollicitées par ailleurs au Gymnase, c'est-à-dire précisément l'intuition et la formation des automatismes par voie spontanée.

Rapports avec les ouvriers espagnols et leurs familles

Je signalerai tout d'abord un aspect de ce problème qui, sans ressortir directement à notre préoccupation actuelle, n'y est pas moins étroitement lié. Le professeur d'espagnol est spécialisé dans les difficultés que les non-espagnols rencontrent dans l'apprentissage de la langue de Cervantès. Dans certains cas, la difficulté ne se présente que dans un sens (par exemple, au verbe français "être" correspondent deux verbes espagnols; l'Espagnol n'aura donc aucune difficulté à manier le français "être", tandis que les Français ont beaucoup de peine à saisir les nuances qui séparent "ser" de "estar"); mais elle est souvent réciproque. Dresser une liste des difficultés spécifiquement "espagnoles" qu'offre la langue française; en faire part aux instituteurs et aux professeurs ayant de jeunes Espagnols mêlés à leurs élèves de langue française; tirer de ces conclusions un cours de français élémentaire (et moyen, pourquoi pas ?) à l'usage des Espagnols, avec des exercices de laboratoire leur permettant d'assimiler les éléments de notre phonétique et les structures de base de notre langue : voilà un travail urgent, important, qui doit être entrepris. ...Je rectifie : qui doit être poursuivi et développé, puisqu'il a déjà été entrepris, dans le canton de Neuchâtel du moins, depuis une année. Mais l'entreprise est très vaste ...

Reste l'apprentissage de l'espagnol à ceux d'entre nous qui ont des contacts particulièrement fréquents avec des étrangers, surtout au moment de leur arrivée chez nous : employés de l'administration, contremaîtres, responsables syndicaux, instituteurs, pasteurs et curés, dames de réception des médecins et dentistes, personnel des hôpitaux ... et la liste pourrait s'allonger encore. Certes, nous désirons que les Espagnols venus s'établir chez nous apprennent le français dès que possible; peut-être même y a-t-il un certain danger (encouragement à la paresse) à ce que nous apprenions nous-mêmes leur langue. Mais les premiers contacts avec notre pays ne sont pas faciles pour eux, et nous devons en être conscients. Ils quittent un pays "chaud", tant par son climat que par son atmosphère humaine, et il arrivent dans un pays "froid", à tous points de

vue, glacé parfois. Il est très important pour eux, déracinés, exilés, de pouvoir se faire comprendre de ceux avec qui ils ont affaire. Je me souviens d'un jeune Espagnol, dans une de nos grandes gares, cherchant vainement quelqu'un pouvant lui expliquer comment il devait faire pour se rendre dans un petit village près de Zürich. Pour tous ceux d'entre nous qui sont appelés, professionnellement, à entrer en contact avec des étrangers, surtout au moment de leur arrivée en Suisse (policiers, douaniers, contrôleurs, fonctionnaires ...) c'est une nécessité de savoir dire ce qu'ils ont à dire à ces gens dans leur propre langue. Je dirai que c'est une obligation professionnelle. Pour les autres, qui peuvent être le passant compréhensif et secourable, capable de soulager d'un immense poids la petite paysanne d'Andalousie débarquant sur le quai d'une de nos gares, c'est un devoir humain de se préparer à lui donner le renseignement dont elle a besoin dans sa langue. Et ce ne sera pas seulement un renseignement, ce sera un petit morceau de terre ferme dans l'océan de son angoisse d'exilée.

Comment donner à tous, fonctionnaires et passants charitables, ce bagage minimum d'espagnol ? C'est probablement par les laboratoires de langues que cela sera, un jour, possible. Mais il y faudra la collaboration de tous, et une conscience plus aiguë de l'importance et de l'urgence du problème.

* * *

Qu'il s'agisse de l'enseignement officiel ou d'un enseignement généralisé, un petit pas a été fait. Je ne voudrais pas en minimiser l'importance. Mais le chemin qu'il reste à parcourir est immense, et exige des moyens beaucoup plus importants. Saurons-nous être à la hauteur de notre temps ?

13, Fbg de l'Hôpital
2000 Neuchâtel

Jean-Paul Borel

L'enseignement du russe au laboratoire de langues

1. Historique

Au début de l'année 1965, donnant suite à une suggestion du professeur G. Redard, la Faculté des lettres de Neuchâtel décidait de compléter l'enseignement élémentaire de la langue russe par un cours audio-visuel. Grâce à un subside spécial octroyé par le Département de l'instruction publique, un cours complet de russe selon la méthode Chilton-Didier put être acquis.

Les étudiants qui en peuvent profiter régulièrement depuis l'automne dernier - une demi-douzaine - avaient tous suivi, préalablement, un cours de deux semestres à raison de deux heures hebdomadaires, soit un total de quarante heures environ; le manuel utilisé était celui de S. Karcevski, Manuel pratique et théorique de russe, Genève, 1956. Dans ces limites, on ne pouvait naturellement viser qu'à l'acquisition des formes et des syntagmes les plus courants de la langue. A titre de comparaison, notons qu'aux Etats-Unis, le Foreign Service Institute du Department of State estime que pour acquérir les connaissances suffisantes d'une langue étrangère (working knowledge) 600 à 1100 heures d'instruction sont indispensables. Il est vrai que le niveau de préparation de nos étudiants est, de loin, plus élevé que celui de l'étudiant américain moyen. Il reste que seuls des exercices intensifs permettent de dépasser le stade de la compréhension passive et d'accéder ainsi à une pratique véritable de la langue.

C'est pour cette raison précisément qu'a été appliquée, cet hiver, la méthode audio-visuelle. Par elle, l'étudiant se trouve, 80 à 100 minutes chaque semaine, en face de "situations vécues" étroitement liées à leur expression phonétique.

Après douze leçons, qui représentent la moitié du cours, les résultats sont nets : grâce à la répétition individuelle au laboratoire, la moitié des étudiants réagit spontanément - et en général correctement - aux impulsions provoquées par une question posée dans la bande magnétique ou une situation présentée sur l'écran.

Bien que les moyens d'expression soient encore hésitants et réduits, on peut espérer qu'à la fin du deuxième semestre (été 1966) les étudiants sauront s'exprimer en russe, avec un vocabulaire forcément limité, et s'y faire comprendre sans trop de difficulté. Il est donc

évident que le recours aux moyens audio-visuels a permis d'abrégier, tout en en assurant mieux les étapes, le chemin qui mène à la maîtrise active de la langue.

2. Le cours de russe, méthode Chilton-Didier [A. Menac and J. Volos, Russian by the Audio-visual Method, Editors P. Guberina and P. Rivenc. Philadelphie-New-York. Paris, Didier, 1961.] (abrégé ici MCD)

Comparée par exemple au cours de russe de l'Army Language Center américain (ALM), la méthode MCD offre d'emblée un caractère "plus russe" : le premier dialogue déjà pourrait être tiré de la page humoristique de la "Literaturnaja Rossiya". Les images donnent lieu à la même observation : souvent un peu burlesques ou mélancoliques, elles ne diffèrent en rien de celles des histoires comiques publiées en Russie.

En revanche le cours ALM n'est russe, au début, que quant à sa formule : les locuteurs paraissent vivre dans l'atmosphère d'un Campus américain et ne s'exprimer en russe que par accident.

Dès la deuxième scène de la MCD, l'étudiant s'est familiarisé avec la façon dont les citadins russes habitent, mangent, font leurs achats ou utilisent leurs loisirs. Mais il arrive, pour cette raison même que certains faits de langue introduits dans un dialogue pour la première fois ne soient pas suffisamment explicites. De plus, il n'y a pas assez de répétitions, notamment dans les exercices d'applications; les "drills de substitution", caractéristiques de la méthode ALM, font défaut, ce qui est regrettable.

En définitive, si l'on considère - ce que nous faisons - la méthode MCD comme complémentaire d'un cours de langue systématique, le défaut n'est pas gênant : la succession assez libre des dialogues fait utilement "contrepoint" et apporte une heureuse variation. Quant au rythme de la langue parlée, à la prononciation courante et à la qualité des enregistrements, les deux méthodes se recommandent également.

B I B L I O G R A P H I E

Halliday, M.A.K., Angus McIntosh et Peter Strevens : *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Londre, Longmans, Green and Co., 1964 (2me éd. 1965) 8°, 1, 19, 322 p.

Pourquoi les sciences linguistiques ? C'est que, pour l'auteur et ses collaborateurs, la linguistique n'est qu'une face d'un diptyque, l'autre étant la phonétique - deux aspects d'une même étude, deux méthodes poursuivant le même but : sonder scientifiquement les mystères du langage et en établir la théorie générale.

L'auteur désire élever les sciences linguistiques à leur vrai niveau où s'abolit la distinction, antinomique par tradition, entre science et art. Le langage participe à toutes les activités humaines. Il n'existe pas en soi; il est essentiellement activité. Parler, écouter, écrire et lire en sont les quatre formes fondamentales, et la nature verbale de ces termes souligne leur valeur active. L'interdépendance entre le langage, d'une part, et les arts et les sciences, d'autre part, crée une perpétuelle confrontation de l'un par les autres. Le développement de l'un accompagne les progrès des autres, les conditionne peut-être. De même l'évolution des connaissances et des techniques influence les modes d'expression. D'où la nécessité d'envisager le langage pour lui-même, et d'établir une théorie générale du fonctionnement du langage pour en comprendre les possibilités latentes, et en tirer des méthodes exactes pour décrire les langues existantes. La théorie se basera naturellement sur de multiples observations; elle en sera en quelque sorte l'abstraction. Mais les relations entre théorie et observations pourront, dès lors, s'ordonner en déclarations rigoureuses, consistantes et objectives, conformes à la théorie.

Faudra-t-il distinguer, alors, des sciences linguistiques "pures" et d'autres qu'on nommerait "appliquées" ? Il est difficile de délimiter la frontière entre deux aspects d'un même domaine; et si on réussit à l'établir, cette distinction se révèle, de l'avis de l'auteur, inutile. Le livre explorera donc toutes les faces du langage : phonétique et linguistique, description et utilisation,

production et transmission, locuteurs et auditeurs, sons et symboles visuels, langue maternelle et traduction, apprentissage et enseignement, etc. L'auteur et ses collaborateurs ont réussi là un travail d'équipe remarquable où les divers aspects s'harmonisent, unis par l'identité des vues et des perspectives finales.

Qui dit science, dit également langage spécialisé. Sans sous-estimer la nécessité de certains néologismes, l'auteur préfère s'en tenir aux termes qu'un long usage a rendus familiers. Mais il prend soin de définir à nouveau les catégories qu'ils désignent. Ils sont mis en évidence dans le texte, la typographie servant à marquer qu'un ancien mot se trouve rajeuni, et qu'un sens strict est rendu au mot "de la tribu" dans le contexte des sciences linguistiques. Un index général à la fin du livre permet de retrouver facilement les définitions premières; celles-ci, dépendant étroitement de la théorie générale elle-même, ne sauraient se résumer dans un glossaire, trop lapidaire par nécessité, mais doivent être repensées à l'intérieur de la structure générale de la théorie.

L'ouvrage peut-il intéresser le simple praticien de l'enseignement ? De l'aveu des auteurs, les expériences des professeurs contribuent à l'élaboration de la théorie, comme cette dernière incite le maître à ne pas se contenter des satisfactions confortables de l'habitude. Expérimentation, recherche pure, applications pratiques forment un tout où les influences viennent tour à tour retremper les énergies, stimuler l'imagination, rajeunir et rafraîchir. Les auteurs n'ont pas voulu d'un dogmatisme irritant; le livre cherche à persuader, bien sûr, mais se veut "a discussion of the subject and not a textbook". La seconde partie - "The Linguistic Sciences in relation to Language Teaching and Language Learning" s'adresse précisément aux maîtres, et tente d'engager avec eux un dialogue où méthodes existantes et méthodes possibles s'affrontent avec leurs réussites et leurs échecs, leurs mérites et leurs faiblesses. Enseignement de la langue maternelle, enseignement des langues étrangères, difficultés de l'apprentissage de l'une et des autres, buts et moyens, problèmes des examens et des tests sont repensés sous l'éclairage de la théorie générale. Il ne faut pas s'attendre à trouver dans ces chapitres de réponses toutes faites;

chaque professeur pourra y puiser des suggestions, des encouragements ou des justifications qui, nous n'en doutons pas, auront de profondes et durables résonances sur son enseignement.

On le voit, le livre s'adresse donc aussi bien au théoricien qu'au praticien, dont il sollicite la réaction positive ou critique, et qu'il unit dans un effort commun de recherche. Il est conçu dans un esprit d'ouverture et de liberté; il vise à faire réfléchir, même lorsqu'il exprime l'évidence. Ce n'est pas son moindre mérite.

17, Ribaudes
2000 Neuchâtel

François Matthey

Léon, Pierre : Laboratoire de langues et correction phonétique. Essai méthodologique. Paris, Didier, 1962, 275 p. (Université de Besançon. Collection de linguistique appliquée)

Paru il y a quatre ans à peine, l'ouvrage de P.L. est devenu indispensable à quiconque s'apprête à enseigner par le laboratoire de langues. Minutieusement documenté, nourri d'une expérience de plusieurs années tant aux Etats-Unis qu'en France, il s'impose par sa clarté et sa méthode.

L'historique nous rappelle que les découvertes de Rousset, Passy, Saussure et d'autres avaient déjà été comprises dans leurs conséquences pédagogiques il y a plus de trente ans, par des professeurs dont les tentatives remarquables restèrent sans lendemain (R. Walz à l'Université d'Utah dès 1924, puis à celle d'Ohio State, ou un peu plus tard Jeanne Vidon-Varney à Barnard College). Le praticien aux prises avec les diverses fautes étroitement interdépendantes qu'il doit corriger chez ses élèves se consolera en apprenant la difficile élaboration des méthodes qui firent le succès de l'enseignement américain au cours de la seconde guerre mondiale : celles de Ch. Fries, puis R. Lado à l'Institut d'anglais de l'Université de Michigan, celle

de P. Delattre pour l'enseignement du français à l'Université d'Okla-
homa, celle de l'armée (Army specialized training program), importante
par son but à la fois précis et limité, et par l'effectif considérable
des étudiants-soldats qu'il s'agissait d'instruire. Alors pour la pre-
mière fois dans l'histoire, semble-t-il, les savants furent contraints
par les circonstances et leur gouvernement, de conduire leurs analyses
jusqu'aux conséquences pédagogiques les plus humbles : désormais le
corps enseignant n'aurait plus le droit de confondre les connaissances
sur la langue (dont les débutants n'ont guère besoin) et la connais-
sance de la langue; ni d'ignorer que la langue parlée fonctionne avec
d'autres marques que la langue écrite. On ne pouvait plus, après
1950, continuer à croire que thème et version suffisent essentiellement
à l'apprentissage d'une langue étrangère : la révolution a été si net-
te que le danger viendrait aujourd'hui plutôt de la position opposée
immédiatement excessive!

L'audition commande la phonation : dès l'époque où se ré-
pandent le laboratoire de langues (vers 1955) et les méthodes audio-
visuelles (rappelons l'élaboration, à ce moment-là, de "Voix et images
de France"), l'enseignement des aspects phonétiques d'une langue étran-
gère passe au premier plan des préoccupations. Troubetzkoy et les fon-
dateurs de la phonologie avaient quelque vingt ans auparavant permis
la distinction entre les sons proprement fonctionnels et les autres :
l'enseignement pouvait dorénavant se concentrer au départ sur ce qui
constitue le système de la langue étudiée.

En même temps, le perfectionnement du magnétophone bipis-
te, ainsi que le groupement des appareils dans un même circuit de con-
trôle permettaient d'individualiser, sinon l'enseignement proprement
dit, du moins la fixation pratique des connaissances, au rythme de
chacun, sans qu'on doive renoncer pour autant à la classe tradition-
nelle. On peut suivre, dans la partie centrale du volume de Léon, les
progrès techniques et méthodologiques dont l'aboutissement permet aujourd-
d'hui, dans des conditions déterminées d'âge, d'aptitudes, de motiva-
tions, une acquisition suffisamment sûre de la phonétique d'une langue
étrangère. Le lecteur s'attardera, probablement non sans surprise, à
l'évocation des expériences révolutionnaires de F.R. Morton (p. 163
et suivantes) sur un conditionnement phonétique préalable à toute

association sémantique,

On lira avec un intérêt particulier ce que Léon dit du bénéfice que peuvent trouver à la fréquentation du laboratoire les étudiants avancés en phonétique, non seulement par la pratique d'exercices de diction, mais encore dans la phonostylistique (dont L. est en quelque sorte le père). De même, sont étudiés les auxiliaires visuels de l'enseignement linguistique : dessin, photographie, film fixe, film animé, moyens dont on est certainement loin d'avoir exploité toutes les ressources.

Fidèle à son propos, l'auteur s'interdit toute incursion dans les domaines de la morphologie, de la syntaxe et du lexique. Or la phonétique corrective ne constitue que l'un des secteurs d'application du laboratoire de langues, où même son utilité a pu être contestée (ainsi par A.-P. van Tieslaar, *IRAL*, 3, 1965, p.79-93). La position de Léon n'en est pas affaiblie pour autant : nulle part dans son essai il ne prête au laboratoire de langues de vertus miraculeuses. Tout au plus pourrait-on regretter qu'il n'ait fait que de bien modestes allusions aux interférences entre modèle sonore et modèle graphique d'une langue étrangère, ce dernier étant interprété, par le débutant, dans les termes de la correspondance : sons-signes graphiques de la langue maternelle.

Enrichi d'une bibliographie qui comprend plusieurs centaines de titres, l'ouvrage de Léon rend les plus grands services. Comme l'auteur l'écrit lui-même, "L'essentiel en orthophonie (...) réside dans l'application simple de données linguistiques élémentaires et dans l'utilisation pédagogique systématique d'un matériel bien préparé". Pour qui s'y est essayé, il y a là déjà un programme vaste et difficile !

6, rue Emer de Vattel
2000 Neuchâtel

Albert Gilliard

Miller, George A. : Langage et communication. Paris, PUF, 1956, 8°, 404 p. (trad. de l'anglais par Colette Thomas)

Il s'agit, à notre connaissance, de l'ouvrage général le plus complet dans le domaine. Nous entendons par là que d'une part, il cherche à traiter de tous les aspects du problème, alors que d'autre part, dans chacun de ces aspects, il ne se contente jamais d'une sorte de vulgarisation superficielle, mais qu'il approfondit chaque question.

Après un premier chapitre qui, pour nous situer dans le problème, analyse les notions de comportement, de signification et de communication, et montre l'importance de la statistique, l'auteur développe une première partie qu'on pourrait appeler de technique linguistique. Nous rencontrons d'abord un rappel de tout ce qu'il faut savoir des sons et de leur production, puis de leur audition, et surtout de leur audition non pas idéale, mais telle qu'elle se présente dans la pratique, c'est-à-dire toujours contrariée par des éléments extérieurs (notion de "bruit"). Nous passons ensuite des sons à leur organisation en système de communication : jeu entre le mot et son contexte, problème des fréquences relatives, puis rapports entre les sons et le "message" qu'ils représentent, avec une étude de la notion d'"information".

La deuxième partie est davantage orientée vers les questions psychologiques et sociologiques. Elle commence par l'étude des "différences individuelles" qui présente un aspect nouveau de la notion de "style". Les deux chapitres suivants ont des titres classiques (VII : "Le comportement verbal de l'enfant" et VIII : "Le rôle de l'apprentissage"), mais ils n'en représentent pas moins une des parties nouvelles du livre, par leur orientation technique, et le compte-rendu de nombreuses expériences, tendant à nous empêcher de quitter le concret pour son interprétation personnelle. Cette façon de voir les choses - un behaviourisme nuancé - préside d'ailleurs aux derniers chapitres. Les uns traitent des habitudes verbales (IX et X : "Les habitudes verbales" et "Quelques effets des habitudes verbales"), des rapports entre le langage et la pensée (XI : "Les mots, les dispositions et les pensées"), tandis que le dernier expose - c'est le seul

qui nous ait paru trop condensé, et négligeant certains aspects de la question « les implications entre ce qui précède et la vie en société (XII : "L'aspect social du problème") ».

En résumé, excellent ouvrage, tant d'information que de consultation. On peut en effet le lire assez rapidement, pour situer les problèmes, ou au contraire trouver dans l'un ou l'autre des chapitres les renseignements nécessaires à une approche scientifique d'une question particulière, suivis de la référence aux ouvrages spécialisés, signalés soit en fin de chaque chapitre, soit dans l'abondante bibliographie générale.

13, Fbg. de l'Hôpital
2000 Neuchâtel

Jean-Paul Borel

Dubois, Jean : Grammaire structurale du français. Nom et pronom.
Paris, Larousse, 1965, 8°, 192 p. (Coll. Langues et Langage)

La plupart des grammaires du français dont peuvent disposer aujourd'hui les professeurs et les étudiants ne tiennent pour ainsi dire pas compte des bouleversements qui sont intervenus dans le domaine de la description des langues depuis la publication, il y a juste cinquante ans, du Cours de linguistique générale de Saussure. Aussi doit-on se réjouir de la publication d'une Grammaire structurale du français.

Ce titre prometteur appelle toutefois d'emblée une réserve : le titre est suivi d'un sous-titre, très restrictif : nom et pronom, et la page 16 nous apprend que le livre n'est que le premier tome d'une série non encore précisée : "Cette grammaire structurale sera consacrée dans son premier volume à la double opposition de genre et de nombre, c'est-à-dire aux caractéristiques fondamentales de la classe syntagmatique des substantifs-adjectifs et à la classe des substitués, qui englobe les pronoms et les adjectifs pronominaux,

les déterminants et les noms propres. L'ensemble constitue la définition morphologique du syntagme nominal" (c'est nous qui soulignons). Voilà défini clairement le sujet de l'ouvrage qui n'est donc encore qu'un fragment de grammaire française.

L'auteur utilise une méthode, l'analyse distributionnelle, qui se prête assez bien à l'étude de la morphologie du français et qui évite les écueils des analyses logique et sémantique traditionnelles. Il tient compte aussi des enseignements de la théorie de la communication. Cela lui permet de mettre en évidence, dans la langue parlée, le phénomène intéressant des contraintes croisées ainsi que la double fonction de la redondance des marques du genre et du nombre : assurer la cohésion de l'énoncé et la conservation de l'information malgré le bruit ambiant. Notons que la technique d'analyse structurale utilisée par l'auteur n'est pas nécessairement la meilleure et que des linguistes sont en train de mettre au point des modèles plus efficaces inspirés des théories tagmémique et transformationnelle.

Mais, pour les praticiens de l'enseignement, l'intérêt principal de la grammaire de J.D. tient à ce qu'elle mène parallèlement les descriptions de la langue parlée et de la langue écrite. Dans son étude des marques du genre et du nombre, l'auteur met en évidence deux faits souvent négligés et pourtant fondamentaux dans l'enseignement du français : la dissymétrie du code parlé et du code écrit, et leur autonomie relative.

Cela suffit à justifier la lecture d'un ouvrage destiné, précisons-le, aux étudiants, aux professeurs et aux linguistes, mais qui ne saurait faire figure de manuel pour les élèves.

Miremont

Eddy Roulet

2022 Bevaix

Willeke, Ottomar : Uebungen für das Sprachlabor. Munich, Hueber, 1964, 12°, 88 p.

Si l'on veut que le laboratoire de langues soit plus qu'un excellent sujet de conversation ou de conférence et qu'il devienne ce qu'il pourrait être : un précieux auxiliaire de l'enseignement des langues, il importe certes que des écoles toujours plus nombreuses soient dotées des installations nécessaires, mais tout autant que des équipes de professeurs spécialisés se mettent sans retard au travail pour préparer des programmes répondant aux besoins de nos classes et adaptés aux manuels existants ou à créer.

Aux maîtres d'allemand que l'ampleur de cette tâche ne rebute pas, mais que leur inexpérience rend hésitants, nous signalons la brochure de W. qui nous semble définir les principes d'un enseignement en laboratoire tel qu'il pourrait convenir aux écoles romandes du degré secondaire moyen. Les exercices réunis par ce collaborateur du Goethe-Institut ne se suffisent pas à eux-mêmes, mais se greffent sur un manuel qui a fait ses preuves. La Deutsche Sprachlehre für Ausländer de Schulz-Griesbach, Grundstufe 2. Teil, s'est contentée de présenter la matière de cet excellent "Cours" sous une forme nouvelle, en l'adaptant aux possibilités qu'offre le laboratoire. Il en respecte en revanche la structure générale, le système lexicologique et la progression grammaticale.

Nous ne pouvons, dans le cadre de cette note, résumer les idées qui ont guidé l'auteur dans l'élaboration de son ouvrage. Nous y renonçons d'autant plus facilement que l'auteur consacre douze pages d'avant-propos à l'exposé de sa doctrine et au mode d'emploi de sa brochure. Nous ne pouvons pas davantage discuter ici la valeur des vingt-huit exercices qu'elle contient, ou celle des quatre bandes magnétiques dont ils sont le reflet imprimé. Mentionnons toutefois que ce matériel est utilisé actuellement, à titre expérimental, à l'Ecole de commerce de la Chaux-de-Fonds.

Tous ceux que préoccupe la réalisation de l'Ecole Romande dans le domaine de l'allemand et qui espèrent que le laboratoire de langues y aura sa place étudieront les exercices de cette brochure avec profit. Ils découvriront que la connaissance de la didactique, de

l'enseignement en laboratoire peut fort bien, en attendant que leurs écoles soient dotées de ces appareils, contribuer immédiatement à l'amélioration de nos procédés d'enseignement traditionnels. Dans l'histoire des méthodes, la phase "magnétique" que nous traversons actuellement risquerait moins ainsi de laisser le souvenir d'un accès de fièvre, mais deviendrait synonyme d'une cure de rajeunissement et un symptôme de santé.

25, ch. de l'Abbaye
2000 La Coudre

Rodolphe Zellweger

Herbert, A.J. : The Structure of Technical English. Londres, Longmans, Green and Co., 8°, 1965, 1, 12, 208 p.

A notre époque d'expansion économique et d'échanges internationaux aussi rapides qu'imprévus, le besoin de cours rapides d'initiation, visant à l'acquisition d'un registre linguistique restreint, se fait sentir avec une acuité toute nouvelle. Souvent apprendre une langue n'est plus envisagé comme la lente appréhension d'une culture, mais comme un placement sur un outillage perfectionné, à utiliser à des fins précises. Des cours programmés de langues diverses, limités aux besoins essentiels du touriste, du diplomate ou du soldat, existent ou s'élaborent. On enseignera, par exemple, à lire le russe des revues scientifiques, à imiter les formules anglaises de la correspondance commerciale. On peut le regretter, mais il faut convenir qu'on y économise du temps et de la peine, et que la porte reste ouverte à l'esprit curieux qui désirerait pousser au-delà son désir de savoir.

L'anglais technique avait déjà suscité la publication de dictionnaires, mais le livre de H. paraît être le premier à mettre l'accent sur les problèmes véritables : a) le vocabulaire : ce n'est pas le vocabulaire savant, plus ou moins international, qui est difficile à comprendre et à employer pour le technicien, l'ingénieur ou le chimiste qui ont déjà une formation de base en anglais; mais bien le

vocabulaire semi-technique, ou semi-scientifique, qui utilise des mots courants, et leur attribue des significations idiomatiques. b) le style: dans l'environnement des nombreuses racines gréco-latines qui forment le vocabulaire scientifique, les mots ordinaires de la phrase (verbes, adjectifs, adverbes), qui, eux, n'ont rien de particulièrement scientifique sont volontiers choisis dans le stock des formes savantes, des vocables un peu pesants, qui souvent ont une résonance étrangère. Ils donnent à la phrase son caractère légèrement pompeux et, comme le dit l'auteur, une apparence "slightly fossilised".

Il ne s'agit pas là d'une critique à l'égard d'un langage fort bien adapté à son but, mais bien de définir ce manuel comme une tentative de familiariser l'étudiant ou le savant avec la langue spécialisée qu'il trouvera dans sa littérature.

Les vingt-huit sections du livre comprennent chacune un texte, avec un croquis des objets ou des expériences décrits. Ensuite l'auteur propose à l'étudiant des exercices portant sur le vocabulaire ou les schémas syntaxiques (word study, patterns). Les sujets vont du traitement des métaux à la lubrification et aux roulements à billes, de la chaudière à vapeur à la turbine à réaction, de l'aérodynamique à la radioactivité, du pétrole aux ponts suspendus. Le choix est vaste, et les textes - contrôlés par des gens compétents - suffisamment simples pour être compris du non-spécialiste.

Les réponses correctes aux exercices proposés sont données à la fin du livre. Un index des mots renvoie aux différentes pages et sections.

Voilà donc un excellent livre de base pour les étudiants des sections scientifiques et techniques dans l'enseignement supérieur.

17, Ribaudes
2000 Neuchâtel

François Matthey