

# BULLETIN

DE LA

COMMISSION INTERUNIVERSITAIRE SUISSE  
DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE

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



3

NEUCHÂTEL 1967

## S O M M A I R E

- Page 3 G. Redard : Chronique de la CILA
- Page 7 A. Guex : Un projet en voie de réalisation: la diffusion des bandes magnétiques suisses
- Page 9 : Demande d'inscription au catalogue des bandes magnétiques de la CILA
- Page 12 : Anmeldung von Tonbändern zur Aufnahme in den Katalog der von der CILA empfohlenen und vertriebenen Tonbänder
- Page 15 A. Guex : Journée d'étude organisée par la CILA
- Page 16 U. Zürcher-Brahn : Deutsche Wortstellung. Eine Randbemerkung zum Aufsatz von R.Zellweger in Nr.2
- Page 18 P.F. Flückiger : Un metodo audiovisivo d'italiano
- Page 24 G. Redard : L'enseignement de l'anglais à l'école primaire

### Bibliographie

- Page 29 Scherer, George A.C. : A Psycholinguistic Experiment in  
Wertheimer, Michael : Foreign-Language Teaching (R. Lamérand)
- Page 31 Rivers, Wilga M. : The psychologist and the foreign-language teacher (P.F. Flückiger)
- Page 34 Dubois, Jean : Grammaire structurale du français: le verbe (E. Roulet)
- Page 35 Requédat, François : Les exercices structuraux (E. Roulet)
- Page 37 Waengler, Hans-H. : Rangwörterbuch hochdeutscher Umgangssprache (S.Vater)
- Page 41 : Problèmes du langage (G. Redard)

Chronique de la CILA

Nous avons dit dans ce Bulletin (1, 1966, p. 4-5) comment et pourquoi s'était constituée la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée. Du 24 janvier 1966 au 28 juin 1967, elle a tenu dix séances, à Bâle, Berne (3), Fribourg (2), Genève, Lausanne (2) et Neuchâtel. Toujours cordiaux, les débats n'en furent pas moins laborieux: tarte à la crème des discours universitaires et gouvernementaux, d'une nécessité unanimement reconnue, la "coordination" reste difficile à réaliser, si diverses sont, chez nous, les structures et les modalités locales. N'en soyons pas désabusés et retenons plutôt les résultats atteints: la création de ce Bulletin, le succès du cours d'initiation organisé à Neuchâtel l'automne dernier (voir le rapport de M. Gilliard, 2, p.14-18), la liaison établie avec le GRETI (Groupe romand pour l'étude des techniques d'instruction) et avec l'AILA (Association internationale de linguistique appliquée), la préparation d'un inventaire du matériel technique et didactique disponible dans chaque université, sous forme de fiches qui seront régulièrement échangées.

Le problème dont s'est, avant tout, occupé la CILA est celui de la diffusion des leçons sur bandes magnétiques. La mutation qui s'est amorcée dans l'enseignement des langues vivantes est irréversible <sup>1)</sup>: en dépit de ceux qui, pour des motifs variés - fidélité à l'endroit de méthodes dites éprouvées, crainte d'un nouvel apprentissage ou, simplement, regret nostalgique du passé - , se crispent dans un refus global des réalités, les écoles du degré secondaire sont de plus en plus nombreuses qui installent un laboratoire de langues. L'enseignement ne peut se tenir à l'écart du mouvement général d'une civilisation où le livre est toujours davantage concurrencé, pris à revers par l'"audio-visuel". Cette évolution n'est certes pas exempte de risques. Ceux qui connaissent les avantages des méthodes audio-visuelles en savent aussi les dangers. D'une part, l'absorption anarchique et excessive de messages audio-visuels peut, chez l'enfant, retarder ou empêcher la conquête

1) Rappelons ici, entre autres, les articles d'A. Gilliard, Le laboratoire de langues à l'école secondaire? *Gymnasium Helveticum* 20, 1965-1966, p.67-75, et P.F. Flückiger, Moderne Tendenzen im Sprachunterricht, *ibid.* p. 155-163. Aussi le no 4, juillet-novembre 1963, de la Revue de l'enseignement supérieur (Paris).

de la stabilité, de l'équilibre <sup>2)</sup>. D'autre part, ne craignons pas de le dire, il y a incompatibilité et non complémentarité entre l'enseignement traditionnel et l'enseignement audio-visuel. La didactique des langues vivantes est loin de s'être dégagée de la conception littéraire qui a marqué ses débuts. Implicitement ou non, le texte écrit continue d'être la base, il relève du jugement esthétique, alors que l'oral n'appartient prétendument qu'au domaine du quotidien et du banal. Les examens, axés sur le thème et la version, dévalorisent l'expression orale. On ne modifiera pas cet édifice en un tournemain. L'étude scientifique de la progression à suivre dans l'acquisition d'une langue étrangère n'en est qu'à ses débuts, et c'est elle seule qui permettra de définir sainement le rythme de l'apprentissage. Il s'agit de fixer d'abord, chez l'élève, le système phonologique, de provoquer la réflexion sur les structures grammaticales et syntaxiques <sup>3)</sup>. Or, nous manquons encore de manuels adéquats et, très souvent, les maîtres chargés, au degré secondaire, de l'enseignement des langues vivantes, n'ont pas reçu la formation linguistique qu'implique l'utilisation des méthodes audio-visuelles. Je le sais bien: les problèmes, théoriques et pratiques, sont complexes, et l'on n'enseigne nulle part encore, chez nous, la linguistique appliquée. Des équipes de chercheurs travaillent, mais en ordre dispersé: la CILA tend à coordonner les efforts, et la coopération est ici d'autant plus nécessaire que la recherche doit être pluridisciplinaire, concertée entre linguistes, psychologues et mathématiciens. Faute d'en prendre conscience à temps, l'université sera devancée par des organismes commerciaux non qualifiés.

Ainsi, l'école qui dispose aujourd'hui d'un laboratoire de langues ne sait en général où se procurer un matériel didactique utilisable; elle doit, bon gré mal gré, s'adresser à des entreprises commerciales qui lui offrent des programmes peut-être excellents (je pense par exemple à la première partie de "Voix et images de France"),

2) Voir notamment Henri Dieuzeide, Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement, Paris, P.U.F. 1965.

3) Pour faire le point des problèmes et des évolutions en cours, le journal *Le Monde* a réuni pour une "table ronde" à la fois des praticiens chevronnés de l'enseignement secondaire, des expérimentateurs de nouvelles méthodes et des linguistes. De larges extraits de ce débat ont été publiés dans le n° du 13 sept. 1966, p. 12-14.

mais mal adaptés à ses besoins spécifiques. L'enseignement dispensé dans cette école, la CILA n'a pas à le régenter, mais elle voudrait en prévenir l'échec ou, si l'on préfère, en favoriser le succès. En Suisse, plusieurs laboratoires, universitaires et autres, ont éprouvé ces dernières années le matériel existant, créé des programmes spéciaux adaptés à des besoins particuliers.

La CILA a donc décidé de diffuser celles de ces bandes originales qui lui paraissent offrir les qualités scientifiques et pédagogiques requises. Un premier lot de 30 à 40 bandes va être sélectionné par un collège d'experts, conseillers plutôt que censeurs, parfaitement informés des techniques et des besoins de l'enseignement audio-visuel, et libres de s'adjoindre au besoin d'autres spécialistes (que désignerait, par exemple, la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire, très active en ce domaine et dont l'avis est naturellement précieux). Un catalogue, donnant tous les détails nécessaires, sera diffusé avant le début de l'année scolaire 1968-1969. Pour ce faire, après un examen sérieux des problèmes juridiques, techniques et commerciaux, la CILA a signé, le 7 juin 1967, une convention avec la Centrale suisse du film scolaire (CFS), à Berne, qui est un organisme officiel, bien connu de nos écoles. Aux termes de cet accord, conclu tentativement pour une période de trois ans, la CFS reproduira (en collaboration avec la Sonofilm AG, à Ostermundigen, dont les installations assurent une qualité technique parfaite) et diffusera les bandes choisies par la CILA. Elle s'engage à en permettre l'audition aux intéressés dans l'un de ses studios. Le prix de la bande maîtresse livrée au laboratoire qui en passera commande a été fixé à 43 fr. (durée: 20 minutes en moyenne, à la vitesse de 9,5 cm/s). Cette centralisation, répétons-le, doit garantir la qualité du matériel distribué. La CILA espère que tous ceux qui ont élaboré des bandes magnétiques et désirent les diffuser, soutiendront son effort. Ils recevront les formules d'inscription nécessaires en s'adressant à M. André Guex, membre de la CILA, 6 Avenue Beaumont, 1012 Lausanne. Notre collègue annonce dans ce Bulletin la journée d'étude du 27 janvier, destinée exclusivement aux maîtres et aux groupes qui travaillent à la confection de leçons sur bandes.

Un premier pas a été fait, que nous croyons important. Le succès de l'entreprise dépendra largement de la collaboration collé-

giale de tous les intéressés - et aussi des moyens dont disposera la CILA. Jusqu'ici le travail de cette dernière a été entièrement bénévole; mais il est clair qu'on ne saurait mettre des experts à contribution sans les rémunérer (sur la base des expériences faites, l'examen d'une bande exige au minimum 6 heures de travail), et que l'appui financier de tous les Départements de l'instruction publique nous sera nécessaire. Pas plus qu'ailleurs, il n'y a, dans l'enseignement des langues vivantes, de méthode miracle. Mais les autorités responsables de cet enseignement se doivent de permettre l'exploration toujours plus large des possibilités offertes par les techniques nouvelles. Les expériences faites hors de nos frontières nous dispensent de vaticiner: à refuser la mise en oeuvre résolue des moyens audio-visuels, l'école signerait sa propre condamnation.

Université de Berne

G. Redard

Jungfraustrasse 26  
3000 Berne

---

La composition de la CILA a été annoncée dans ce Bulletin 1, p. 5. Elle n'a pas subi de modification. Toutefois, M. Gilliard, rédacteur du Bulletin, ayant dû renoncer à sa charge de secrétaire, un nouveau bureau a été constitué: G. Redard, président; E. Giddey, vice-président; J.-P. Métral, secrétaire; Ed. Kolb, trésorier. Dans la représentation neuchâteloise, M. E. Roulet remplacera désormais M. Redard, délégué de l'Université de Berne.

Un projet en voie de réalisation :

la diffusion des bandes magnétiques suisses.

Organisme réunissant des délégués de toutes les Universités suisses, la CILA s'est préoccupée dès sa fondation de promouvoir un esprit de coopération dans le domaine de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues vivantes. Soucieuse d'éviter la dispersion des efforts, elle a d'abord songé à créer un service d'échange de bandes magnétiques entre les différents centres universitaires, mais elle s'est bientôt avisée que cela ne suffirait pas. En effet, lors des stages ou des journées d'étude organisés dans diverses villes de Suisse, les participants, appartenant pour la plupart à l'enseignement secondaire, ont demandé si les bandes qui leur étaient présentées pourraient être mises à leur disposition selon des modalités à fixer. Les auteurs de ces bandes ont répondu le plus souvent évasivement, se sentant peu préparés à résoudre les problèmes assez complexes qu'aurait posés pour eux la diffusion de leurs bandes. La CILA a alors estimé de son devoir de s'atteler à cette tâche et de trouver une solution qui satisfasse tous ceux qui oeuvrent dans ce domaine.

Il s'agissait d'intéresser à notre projet un organisme disposant des moyens techniques propres à la copie et à la diffusion des bandes et qui fût d'autre part en contact avec les milieux scolaires suisses. Le président de la CILA a alors pris contact avec les représentants de la Centrale suisse du film scolaire, à Ostermündigen, organisme de droit public, possédant les appareils nécessaires, et bien introduit dans les milieux de l'enseignement suisse. Des pourparlers se sont engagés entre les directeurs de la Centrale suisse du film scolaire et le bureau de la CILA, un projet de convention a été mis sur pied, discuté, amendé, et se trouve actuellement sur le point d'être signé par les deux parties.

Cette convention fixe les modalités de la diffusion des bandes magnétiques qui seront mises à la disposition des établissements qui en feront la demande. Dans une première étape, un catalogue d'environ 40 bandes va être établi et adressé à tous les établissements scolaires que cela pourrait intéresser. Ces bandes pourront être écoutées au siège de la Centrale suisse du film scolaire à Ostermündigen et il est prévu par la suite de mettre en circulation des bandes

spécimens.

La CILA estime que les bandes qui seront diffusées sous son égide doivent répondre à certaines exigences pédagogiques, linguistiques et techniques. Elle n'ignore pas qu'à l'étranger, il est arrivé qu'on mette sur le marché des bandes de médiocre qualité. Mais diffuser de telles bandes, ce serait compromettre la cause de l'enseignement en laboratoire. Qu'on nous entende bien: il ne s'agit pas pour la CILA de s'ériger en souverain juge, seul détenteur d'une vérité pédagogique, linguistique ou technique. Il s'agit simplement de s'assurer qu'un certain nombre de principes ont été respectés lors de l'élaboration des bandes.

Pour éclairer dans leur tâche les experts chargés de préparer notre catalogue, la CILA a mis au point un questionnaire qu'elle fera parvenir à tous ceux qui, individuellement ou en équipes, ont préparé des bandes magnétiques. Ce questionnaire est reproduit en annexe à la page 9 et je voudrais très brièvement en commenter quelques points.

Les 8 premières rubriques ne comportent que des données de fait, destinées à faciliter l'établissement du catalogue. Les rubriques suivantes doivent renseigner sur les intentions de l'auteur. Les questions posées sous chiffre 10 permettront d'évaluer la bande par rapport à l'ensemble du cours, si elle appartient à une série, ou par rapport au manuel dont elle serait le complément. La rubrique "une répétition concernant..." s'applique à une bande qui, sans être le complément d'un manuel particulier, serait destinée à l'activation de connaissances précédemment acquises. La rubrique suivante, "est une leçon indépendante", se réfère à une bande qui formerait un tout en elle-même sans prendre appui sur un manuel ou des connaissances déjà acquises en classe.

Les points 11 et 12 renseignent sur le public visé, tout d'abord sous deux aspects: l'âge et l'orientation des études; puis, sous chiffre 12, on a distingué entre des débutants absolus, de faux débutants (ayant déjà des connaissances, mais à l'état passif) et des élèves avancés. Le point 13 fait allusion aux études récentes faites en linguistique appliquée sur l'indice de fréquence des éléments phonétiques, grammaticaux ou lexicaux d'une langue. Il s'agit pour l'auteur de préciser si, dans l'élaboration de son texte, il a tenu compte de ce facteur. Les points 14 à 18 n'appellent pas de commentaire: les renseignements qui y sont demandés serviront simplement à compléter le

catalogue.

Pour préciser dans quel esprit seront examinées les bandes qui lui seront soumises, la CILA se propose d'organiser le 27 janvier prochain, à Berne, une journée d'étude consacrée au problème de l'expertise des bandes magnétiques, en vue de l'inscription au catalogue de la CILA. Des renseignements plus complets sur cette journée d'étude sont donnés à la page 15.

Université de Lausanne

André Gueux

Av. Beaumont 6  
1012 Lausanne

Commission interuniversitaire  
de linguistique appliquée

Demande d'inscription au catalogue des  
bandes magnétiques de la CILA

1. Propriétaire (Institut, école, personne privée, etc.)

Adresse: \_\_\_\_\_

2. Intitulé de la bande \_\_\_\_\_  
(ou de la série): \_\_\_\_\_

S'il s'agit d'une série, nombre de bandes: \_\_\_\_\_

3. Auteur du texte \_\_\_\_\_

Adresse: \_\_\_\_\_ tél. \_\_\_\_\_

4. Locuteur(s)

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_ 4. \_\_\_\_\_

5. Contenu de la bande (ou de la série de bandes)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Durée \_\_\_\_\_ min. (s'il s'agit d'une série, au total \_\_\_\_\_ min.)

7. Date de l'enregistrement: \_\_\_\_\_

8. Vitesse d'enregistrement: 9,5 - 19,05 - 38 cm/sec.

Dans les rubriques suivantes, prière de souligner en rouge ce qui convient, et compléter au besoin.

9. Utilisation de la bande (ou de la série) dans l'enseignement:

La bande a déjà été utilisée - n'a pas encore été utilisée

Si oui, pendant combien de temps?

Si oui, avec combien d'élèves? \_\_\_\_ Age moyen: \_\_\_\_

Appréciation sommaire de l'expérience: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. La bande (ou la série)

- fait partie du cours enregistré sur bande suivant:

\_\_\_\_\_  
Auteur: \_\_\_\_\_

Titre: \_\_\_\_\_

Lieu et année de publication: \_\_\_\_\_

Place de la bande dans l'ensemble du cours: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- est complémentaire du manuel suivant:

\_\_\_\_\_  
Auteur: \_\_\_\_\_

Titre: \_\_\_\_\_

Lieu et année de publication: \_\_\_\_\_

Chapitre du manuel que concerne la bande: \_\_\_\_\_

- une répétition concernant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
est une leçon indépendante (préciser la nature)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. La bande (ou la série) est destinée à

a. des élèves jusqu'à 12 ans

b. des élèves jusqu'à 16 ans

c. des élèves de plus de 16 ans

d. un public de quelle orientation? (littéraire, scientifique, commerciale, etc.; ouvriers étrangers, etc.)

12. Connaissances qu'implique l'utilisation de la bande (de la série):

<u>phonétiques:</u>	<u>grammaticales:</u>	<u>lexicales:</u>
nulles	nulles	nulles
moyennes	moyennes	moyennes
moyennes et actives	moyennes et actives	moyennes et actives
étendues	étendues	étendues
étendues et actives	étendues et actives	étendues et actives

13. A-t-on pris en considération le problème des fréquences sur le plan

phonétique : oui - non ?  
grammatical : oui - non ?  
lexical : oui - non ?

14. Les consignes sont données

dans la langue maternelle de l'élève  
dans la langue enseignée à l'élève

15. Les réponses exactes

sont données et doivent être répétées  
sont données mais ne doivent pas être répétées  
ne sont pas données (tests)

16. Y a-t-il plus d'une réponse possible?

non, jamais - oui, exceptionnellement - oui, souvent  
Les variantes sont données - ne sont pas données

17. Le recours au texte de la bande (joint) durant l'exercice est  
nécessaire - possible - contre indiqué

18. Le recours simultané à des images ou croquis

est nécessaire - est possible - n'a pas été prévu

\* \* \*

L \_\_\_ soussigné \_\_\_ a (ont) reçu la convention de la CILA relative à la diffusion des bandes magnétiques destinées à l'enseignement des langues étrangères, et l'approuve(nt). Il(s)/elle(s) charge(nt) la CILA de diffuser la/les bande(s) indiquée(s) ci-dessus, aux conditions fixées par ladite convention. Il(s)/elle(s) atteste(nt) l'exactitude des indications données sur la présente formule.

Lieu: \_\_\_\_\_

Signature: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Annexes: \_\_\_\_\_ bande(s)  
\_\_\_\_\_ texte(s) de cette/ces bande(s)

Commission interuniversitaire  
de linguistique appliquée

Anmeldung von Tonbändern zur Aufnahme in den Katalog  
der von der CILA empfohlenen und vertriebenen Tonbänder.

1. Eigentümer (Institut, Schule, Privatperson, usw.)

Adresse: \_\_\_\_\_

2. Bezeichnung des Bandes \_\_\_\_\_  
(der Serie): \_\_\_\_\_

Wenn Serie, Anzahl Bänder: \_\_\_\_\_

3. Verfasser des Textes \_\_\_\_\_

Adresse: \_\_\_\_\_ Tel.: \_\_\_\_\_

4. Sprecher

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_ 4. \_\_\_\_\_

5. Inhalt des Bandes (der Serie)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Dauer \_\_\_\_\_ Min. (Wenn Serie, Total \_\_\_\_\_ Min.)

7. Datum der Aufnahme: \_\_\_\_\_

8. Aufnahmegeschwindigkeit: 9,5 - 19,05 - 38 cm/sec.

Unterstreichen Sie bitte von hier an das Zutreffende  
rot und ergänzen Sie, wo nötig.

9. Bisherige Verwendung des Bandes (der Serie) im Unterricht:

Schon verwendet - noch nicht verwendet

Wenn ja, wie oft? \_\_\_\_\_

Wenn ja, für wieviele Schüler? \_\_\_\_\_ Durchschnittsalter: \_\_\_\_\_

Summarisches Urteil über den Erfolg: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. Das Band (die Serie) ist

- ein Teil des folgenden Lehrgangs auf Tonband:

Verfasser: \_\_\_\_\_

Titel: \_\_\_\_\_

Ort: \_\_\_\_\_ Erscheinungsjahr \_\_\_\_\_

Einordnung des Bandes in den Lehrgang: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- eine Ergänzung zum folgenden Lehrbuch:

Verfasser: \_\_\_\_\_

Titel: \_\_\_\_\_

Ort: \_\_\_\_\_ Erscheinungsjahr \_\_\_\_\_

Kapitel des Lehrbuchs, zu dem das Band gehört: \_\_\_\_\_

- eine Wiederholung zu: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

eine selbständige Lerneinheit (Art des Bandes präzisieren)

11. Das Band (die Serie) ist bestimmt für

- a. Schüler bis zu 12 Jahren
- b. Schüler bis zu 16 Jahren
- c. Schüler über 16 Jahre
- d. Lernende welcher Richtung? (Literarischer, naturwissenschaftlicher, handelsfachlicher usw.; für fremdspr. Arbeitnehmer)

12. Vorausgesetzte Kenntnisse:

<u>phonetische:</u>	<u>grammatische:</u>	<u>lexikalische:</u>
keine	keine	keine
mittlere	mittlere	grundlegende
mittlere aktive	mittlere aktive	grundlegende aktive

erweiterte            erweiterte            erweiterte  
erweiterte aktive erweiterte aktive erweiterte aktive

13. Berücksichtigte Frequenzen

phonetische : ja            -            nein  
grammatische : ja            -            nein  
lexikalische : ja            -            nein

14. Die Anweisungen des Bandes erfolgen  
in der Muttersprache des Benützers

15. Die Antworten werden

gegeben            und sind zu wiederholen  
gegeben            und sind nicht zu wiederholen  
nicht gegeben (Tests)

16. Ist mehr als eine Antwort möglich?

nein, nie - ja, ausnahmsweise - ja, oft  
Die Varianten zu richtigen Antworten werden  
gegeben            -            nicht gegeben

17. Die Benützung des beiliegenden zugehörigen  
Bandtextes (Scripts) gleichzeitig mit dem Band ist

nötig - freigestellt - zu unterlassen

18. Die gleichzeitige Benützung von Bildern oder Skizzen ist

nötig - freigestellt - nicht vorgesehen

\* \* \*

Der (die) Unterzeichnete \_\_\_ hat (haben) die Vereinbarung der  
CILA über den Vertrieb von Tonbändern für den Fremdsprach-  
unterricht erhalten und erklärt (erklären) sich damit ein-  
verstanden. Er (sie) beauftragt (beauftragen) die CILA mit  
dem Vertrieb der oben erwähnten Tonbänder gemäss den Be-  
dingungen der Vereinbarung. Er (sie) bestätigt (bestätigen)  
die Richtigkeit der obigen für die Benützer der Tonbänder  
bestimmten Angaben.

Ort: \_\_\_\_\_

Unterschrift: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Beilagen: Tonbänder, Anzahl: \_\_\_\_\_

Tonbandtexte, Anzahl: \_\_\_\_\_

Journée d'étude organisée par la CILA

(Berne, 27 janvier 1960)

L'introduction en Suisse de nouvelles méthodes d'enseignement des langues vivantes a entraîné la constitution de groupes de travail chargés de préparer du matériel d'enseignement et en particulier des bandes magnétiques. Il existe donc en Suisse un nombre assez considérable de bandes magnétiques dont il serait bon d'assurer la diffusion auprès des établissements scolaires disposant d'un laboratoire de langues. Comme le signale la "Chronique" publiée dans ce numéro, la CILA a créé un organisme de diffusion. Elle est en train de dresser un premier catalogue de bandes disponibles. Mais, soucieuse de recommander un matériel scolaire de qualité, la CILA a mis au point, ces derniers mois, un certain nombre de critères dont elle s'inspirera lors de l'établissement de son catalogue. Pour préciser les choses et montrer, en partant d'exemples concrets, quels sont ces critères, la CILA organise une journée d'étude le 27 janvier prochain, à Berne, à l'intention de ceux qui ont déjà préparé des bandes magnétiques ou qui sont, ou seront prochainement, engagés dans ce travail. Il ne s'agira donc pas d'une initiation aux méthodes d'enseignement audio-visuelles: cette journée d'étude sera exclusivement consacrée aux problèmes linguistiques, pédagogiques et techniques que posent l'élaboration et l'enregistrement de bandes magnétiques.

Ces problèmes seront étudiés pratiquement, à propos d'un certain nombre de bandes qui seront présentées, puis soumises à un examen critique. Afin que les participants puissent préalablement se faire une opinion en connaissance de cause, le script des bandes ainsi que le questionnaire établi par leur auteur seront envoyés aux participants dans la première quinzaine de décembre.

Les organisateurs de cette journée d'étude prient ceux qui désirent y participer de s'inscrire au moyen du bulletin ci-joint et de le retourner à temps, en spécifiant quelle est la langue et le niveau qui les intéressent.

La CILA souhaite que tous ceux qui, en Suisse, travaillent à la préparation de bandes magnétiques participent à cette journée d'étude, et que ce soit l'occasion de confronter des expériences dans un esprit de collaboration constructive.

André Guex

Deutsche Wortstellung

Eine Randbemerkung zum Aufsatz von R.Zellweger in Nr.2

In seinen Ausführungen über die Sprachlaboratorien im Deutschunterricht weist R.Zellweger, gestützt auf lange Erfahrung, mit vollem Recht auf die Schwierigkeiten des Deutschen hin. Zu seinem Beispiel aber, der Aufzählung von 8 Möglichkeiten der Wortstellung in einem deutschen Hauptsatz, sei hier ein Kommentar erlaubt.

Von den 7 Varianten zur Normalstellung "Der Sohn des Hauses öffnet den Gästen die Tür", nämlich:

1. Der Sohn des Hauses öffnet die Türe den Gästen
2. Die Türe öffnet der Sohn des Hauses den Gästen
3. Die Türe öffnet den Gästen der Sohn des Hauses
4. Den Gästen öffnet die Türe der Sohn des Hauses
5. Den Gästen öffnet der Sohn des Hauses die Tür
6. Des Hauses Sohn öffnet den Gästen die Tür
7. Es öffnet der Sohn des Hauses den Gästen die Tür

ist in der Umgangssprache der Gebildeten höchstens Nr.5 gebräuchlich, und zwar in dem speziellen Sinn, dass der Vorgang gleichsam von den ankommenden Gästen her gesehen ist. Wie steht es mit den andern 6 ? Nr.1 klingt in dieser Stellung für sich allein unnatürlich, sofern er nicht den seltenen Sinn haben soll, dass der Sohn nur Gästen, nicht uneingeladenen Fremden die Türe öffnet. Nr.2 ist in dieser Form überhaupt unmöglich, nämlich mitsamt dem Dativobjekt; nach deutschem Sprachgefühl müsste dieses wegbleiben oder vor "Sohn" zu stehen kommen, wie in Nr.3, das aber auch noch holperig und ungewöhnlich tönt. Nr.4 widerspricht der im Deutschen üblichen Anordnung von Objekten und Subjekt und wäre nur praktikabel mit einem Gedankenstrich der Ueberraschung vor "der Sohn". Nr.6 und 7 sind nicht Sprache, sondern "Schreibe", etwa bei Goethe oder J.H.Voss vorstellbar, heute verschwunden. Somit beschränken sich die Möglichkeiten der Wortstellung in diesem Satz doch für die praktischen Ziele des Unterrichts ganz erheblich: Mit der Normalstellung und Nr.5 hätte ein Schüler genug für den Sprachgebrauch gelernt. Alle andern Stellungen würde er höchstens in der Lektüre einmal antreffen und gewiss verstehen.

Diese Gattung Sätze mit mehreren Objekten ist es also nicht, die die Schwierigkeiten der nuancierenden deutschen Wortstellung

vor Augen führt; es ist vielmehr der Satz mit mehreren Adverbialien, der solche schier unendlichen Möglichkeiten eröffnet. Ein Beispiel wäre etwa:

"Draussen im Garten zwitschern die Spatzen auf dem Kirschbaum".  
(Normalstellung)

Varianten:

1. Im Garten draussen zwitschern die Spatzen auf dem Kirschbaum.  
(Leichte Betonungsverstärkung auf Garten. Draussen wird Attribut zu Garten. - Diese Vertauschung der beiden Lokalbestimmungen kann in jedem der folgenden Satzmodelle stattfinden, sofern die beiden nicht getrennt werden wie in 9.
2. Draussen im Garten zwitschern auf dem Kirschbaum die Spatzen.  
(Leichte Betonungsverstärkung auf Spatzen).
3. Draussen im Garten auf dem Kirschbaum zwitschern die Spatzen.  
(Rhythmisch schönere Satzform; durch das Aneinanderreihen der drei Adverbialien steigende Spannung bis zu Kirschbaum).
4. Die Spatzen zwitschern draussen im Garten auf dem Kirschbaum.  
(Leichte Betonungsverstärkung auf Kirschbaum).
5. Die Spatzen zwitschern auf dem Kirschbaum draussen im Garten.  
(Draussen im Garten wird Attribut zu Kirschbaum und erhält keinen verstärkten Ton).
6. Die Spatzen draussen im Garten zwitschern auf dem Kirschbaum.  
(Betonungsverstärkung auf Kirschbaum. Draussen im Garten wird Attribut zu Spatzen).
7. Auf dem Kirschbaum draussen im Garten zwitschern die Spatzen.  
(Betonungsverstärkung auf Spatzen. Draussen im Garten ist wieder schwachbetontes Attribut zu Kirschbaum).
8. Die Spatzen draussen im Garten auf dem Kirschbaum zwitschern.  
(Unschön, aber möglich, falls zwitschern stark hervorgehoben werden soll).
9. Draussen auf dem Kirschbaum im Garten zwitschern die Spatzen.  
(Spannungs- und Betonungsverstärkung auf zwitschern die Spatzen. Im Garten wird ganz schwaches Attribut zu Kirschbaum).

Dies wären die gebräuchlichsten Stellungen; mit der Vertauschung von draussen und im Garten gäbe es noch 7 mehr, also insgesamt 17, - zu schweigen von den weniger üblichen, nicht ganz sinnvollen Umstellungen wie z.B. "draussen zwitschern im Garten die Spatzen auf dem Kirschbaum," wobei die isolierte Stellung aller drei Lokalangaben draussen, im Garten und auf dem Kirschbaum dem deutschen Sprachgefühl widersteht.

Natürlich braucht ein Schüler auch diese Möglichkeiten nicht alle zu lernen; immerhin ist es ein schönes Stück Arbeit für ihn, sich die verbreitetsten zu eigen zu machen (etwa Normalstellung, dazu Nr. 1, 3, 4 und 8) und nach ihrem Betonungswert unterscheiden zu lernen. Ueber die Schwierigkeiten der deutschen Sprache sind wir also einig, nur nicht völlig darüber, wo sie liegen.

Un metodo audiovisivo d'italiano

Per corrispondere alla domanda di numerosi studenti di diverse facoltà e per conoscere dall'esperienza pratica il materiale didattico offerto dagli editori, il laboratorio di lingue dell'università di Berna ha iscritto nel suo programma per l'anno accademico 1967/68 un corso audiovisivo d'avviamento all'italiano. Ci pare utile comunicare qui alcune esperienze e osservazioni fatte all'occasione della scelta e della preparazione del materiale che serve da base a questo corso. Speriamo di poter dare più tardi alcune notizie sui risultati ottenuti.

Il metodo scelto <sup>1)</sup> comprende i materiali seguenti: a/Testo integrale (senza illustrazioni); b/Testo destinato allo studente accompagnato dalle stesse illustrazioni del film sotto c/con un complemento di 14 esercizi di ricapitolazione di 60 parole nella media; c/50 rotoli di diapositive ('film fixe'), due per ogni lezione, uno in colori, uno in bianco e nero con una ventina di diapositive, 19/24 mm ciascuna; d/25 nastri sonori, versione 'classe' <sup>2)</sup>.

La prima parte del metodo, sola pubblicata al momento della preparazione del corso, comprende 25 lezioni <sup>3)</sup>. Ogni lezione è divisa in due parti, di cui la prima consiste di una scenetta presentata da due a quattro interlocutori, la seconda del meccanismo grammaticale, cioè di una serie di frasi che si riferiscono alle situazioni della prima parte e che ne ripetono le nuove strutture in forma leggermente variata. Un ultimo esercizio audiovisivo intitolato 'grammatica illustrata' serve a automatizzare la comprensione e la riproduzione di tre a sei fra le strutture più frequenti. Per la più gran parte questo materiale linguistico appare in forma di conversazione, e le situazioni, luoghi e personaggi a cui le conversazioni si riferiscono, sono visualizzate da disegni

- 1) Cernecca D., Jernej J., Méthode audio-visuelle d'italien, fascicule 1, Paris, Didier (1965) 99 p. (Texte).
- 2) Frattanto è stata messa in vendita la versione 'laboratorio'. Da un primo rapido esame di alcuni nastri risulta che anche questa versione come la versione 'classe' ha le pause di ripetizione troppo brevi.
- 3) I numeri delle lezioni non sono gli stessi nell'edizione illustrata (1a25) e nell'edizione del testo (1a50). È poco pratico.

riprodotti nel libro e sulle diapositive. Così, si presenteranno nello stesso momento lo stimolo visuale (le diapositive) e lo stimolo acustico, cioè il nastro sonoro.

È evidente che i principi metodologici, le basi linguistiche e psicologiche, la scelta e la distribuzione del materiale come pure l'architettura delle lezioni sono quelle del metodo audio-visivo e strutturo-globale creato sotto la direzione di P. Guberina e di P. Rivenc e adottato per 'Voix et Images de France', pubblicato alcuni anni prima dallo stesso editore.

Tutto il materiale linguistico è presentato globalmente e 'in situazione': Le unità fonetiche, grammaticali e sintattiche non appaiono mai isolate, ma come comunicazioni facendo parte di una conversazione che corrisponde a una situazione frequente nella vita quotidiana.

Il livello di lingua è quello della lingua comune ossia della conversazione quotidiana fra gente della classe media. Il vocabolario comprende circa 1500 unità. Ne manca ancora l'elenco, ciò che presenta un inconveniente per l'insegnante che vorrà redigere esercizi supplementari. Gli autori non ci dicono a base di quali liste di frequenza è stata fatta la scelta delle unità lessicali. Le strutture grammaticali che comprende questa prima parte rappresentano un minimo di grammatica elementare. Fra i tempi e i modi del verbo, per esempio, ci troviamo l'indicativo del presente, del passato prossimo, dell'imperfetto, l'imperativo, il futuro; ma non il passato remoto, il congiuntivo, il trapassato, il condizionale, il gerundio.

Nè la scelta, nè la distribuzione del materiale grammaticale tiene conto delle difficoltà di apprendimento che possono risultare dalla lingua materna dello studente. Questo forse spiega la distribuzione molto spaziata di certi fenomeni grammaticali che i metodi tradizionali hanno l'abitudine di concentrare: Le proposizioni articolate, che tutte terranno su per giù lo stesso rango di frequenza, sono distribuite su otto lezioni, dunque su circa 20 ore d'insegnamento, i pronomi personali atoni su undici lezioni. Delle esperienze sistematiche con un numero abbastanza largo di studenti potrebbero forse far vedere che in tali casi, una concentrazione del materiale, accompagnata da esercizi contrastivi, faciliterebbe allo studente

l'assimilazione dei sistemi. Potrebbe così mettere in relazione e distinguere le forme e le funzioni contrastanti (/li/ v. /gli/; /le/dat. v./le/acc. ecc.). In generale, per i capitoli più difficili, mancano esercizi che rendano capaci gli studenti di servirsi spontaneamente e automaticamente delle forme. È il caso per la forma di cortesia, per i pronomi personali, per l'uso dei tempi (imperfetto v. passato prossimo ecc.). Citiamo per finire alcuni errori di stampa o alcune inconseguenze ortografiche che abbiamo trovato percorrendo i testi:

a) fascicolo primo, 1965

p.16, linea 16: dentro gli scompartimenti; p.23, linea 5: qual'è;  
p.40, linea 5: qual'è; p.45, linea 19: che cosa è questo? p. 47,  
linea 3: dov'è il suo tovagliolo? linea 22: dov'è ...; p.64:  
Qual'è la tariffa a parola. Me lo spedisce...; la risposta; p.69.,  
linea 22: Hai portato i fiori a tua moglie? p.72, linea ultima:  
espressione; p.83, linea 15: di che colore; p.86, linea 10:  
aspetto mia moglie; p.87, linea 8: dov'è.

b) Testo, edizione illustrata

p.19, linea 2: alto; p.22, linea 1: È; p.24, linea 8: I portieri;  
p.34, illustrazione 3: manca il testo: Sono a scuola; ill. quarta:  
'Sono a scuola' è da cancellare; p.39,3: cameretta; p.44,2: attaccappan-  
ni; p.51,5: dov'è; p.71,3: Me lo spedisce; p.76,7: aspettare, moglie;  
83,5: non lo sentirà; p.86,8: insieme; 94,3: mia moglie; p. 103,  
frase 7: I viaggiatori.

Passando ai nastri, ci sorprende di non trovarci il testo integrale. Gli esercizi che alla fine di ogni lezione si trovano nel testo sotto il titolo 'Domande e risposte' non si trovano sui nastri, nè nella versione 'classe' nè in quella destinata al laboratorio. È peccato, perché, soprattutto per l'uso del metodo al laboratorio, ogni lezione dovrebbe essere completata da un esercizio di revisione e di fissazione. Questa pare essere stata la convinzione degli autori del testo, e siamo sorpresi di non trovar una spiegazione dell' omissione di questi esercizi sui nastri. Nella versione 'classe', il nastro presenta prima il dialoghetto d'introduzione domandando subito agli scolari di ripeterlo frase per frase. Dopo alcune esperienze abbiamo preferito di far prima ascoltare senza far ripetere ciò che permette agli studenti di conoscere l'incatenazione delle situazioni. Questo modo di fare facilita la ripetizione al secondo passaggio del dialogo. Maneggiando con qualche abilità i suoi apparecchi, l'insegnante non troverà difficoltà a adattarsi ai bisogni dei suoi studenti.

Molto più difficile sarà rimediare a un altro inconveniente:

In molto casi, le pause previste per la ripetizione sono troppo brevi. Altre volte, e anche qui purtroppo i casi sono frequenti, le frasi di cui si domanda la ripetizione, sono troppe lunghe. (Abbiamo contato una volta più di trenta sillabe!) Gli esperti in psicolinguistica considerano 15 sillabe di una lingua straniera come il massimo che uno studente possa afferrare e ripetere dopo una prima audizione. Nelle sue recenti esperienze, van Parreren <sup>4)</sup> constata che delle difficoltà di memorizzazione cominciano nel momento che il numero degli elementi (omogenei) da ripetere oltrepassa 10.

Diamo qui alcuni esempi di pause troppo brevi scelti dalle prime ventidue su 50 lezioni: (Il segno /-/ indica la pausa troppo breve).

Lez.2, grammatica illustrata: Ecco il signor Fabris e la signora Fabris!/-/; lez.7: È in arrivo, sul binario sette il direttissimo da Venezia, Padova, Vicenza, Verona./-/; lez.8: Dentro gli scompartimenti ci sono gli specchi, ma non ci sono gli orologi (24 sillabe!)/-/ Io porto la valigia, e tu porti il pacco./-/; Egli porta la borsa, ed essa porta la borsetta./-/; In uno scompartimento ci sono due viaggiatori./-/; lez.10: I viaggiatori dello scompartimento numero cinque passano i bagagli oltre il finestrino del vagone (35 sillabe!)/-/; Non prendi il tassì?/-/; lez.12: Il viaggiatore dello scompartimento numero tre dorme./-/; Ecco le chiavi delle camere dei signori e delle signore./-/; lez.12: Il signor Fabris entra in una cabina telefonica./-/; egli telefona col signor Rossi./-/; lez.14: Vedi quella signora dentro la cabina telefonica?/-/; lez.20: Marisa e Luisa sono amiche, anche i loro bambini sono amici./-/; Finisci di gridare!/-/; ...sulle vostre mani/-/; lez.21: Ha sempre molti libri sulla scrivania/-/; Nell'armadio tengo solo i vestiti/-/; La cuoca ha lasciato.../-/; lez.22: Porta questi piatti alla cuoca nella cucina!/-/;

Ci sono poi alcune imperfezioni tecniche che devono essere corrette sui nastri se non si vuol correre il rischio di far imparare forme sbagliate:

lez.2 valuta estera (/a/ finale non chiara); lez.12: Dormi! Ètardi. (Il verbo 'è' manca); lez.13: 'Qui casa Rossi' manca; lez.16: l'ultima linea è schiacciata al secondo passaggio; lez.24: ultima linea: asciugamano (/a/ iniziale si avvicina troppo a/è/, gli studenti ripetono 'esciugamano'); lez.34: Il numero della lezione è sbagliato (16 invece di 17); lez.38: Tu hai dei franchi ('dei' è schiacciato e incomprensibile); lez.42: Che cosa fai? (Che cosa' è incomprensibile).

4) Van Parreren, Carel F. Lernprozess und Lernerfolg, Braunschweig 1966

La lista non è completa, ma già si capisce che il professore che vorrà servirsi di questo metodo, ne dovrà prima elaborare una versione corretta. Tenterà di eliminare tanto che possibile le imperfezioni tecniche, di allungare le pause troppo brevi, di sostituire le frasi guaste, un lavoro lungo e delicato.

Non si tratta qui di esaminare il livello di lingua, il vocabolario e lo stile del metodo. Aggiungiamo però alcune osservazioni sulla progressione. La scelta e la distribuzione delle materie grammaticali e lessicali si potrà sempre fare in diverse maniere. Ma i professori che hanno l'intenzione di servirsi del metodo dovrebbero poterci trovare una giustificazione della progressione adottata. Sarebbe da inserire in una guida metodologica che dovrebbe dare inoltre suggerimenti per esercizi complementari, per il passaggio all'ortografia ecc., come è stato fatto molto bene per VIF. Ripensando questi problemi si vedrà che gli esercizi complementari previsti (nelle 'Domande e risposte' e negli esercizi delle ultime pagine del testo illustrato) sotto diversi riguardi non corrispondono alle esigenze di un metodo strutturale.

Fra le 'Domande e risposte' troviamo regolarmente domande come queste: 'Che cosa è questo? Chi è questo signore? È questo il...?' Poiché queste domande non si seguono nell'ordine delle situazioni visualizzate con le diapositive, lo studente non sa che rispondere, e se dà una delle risposte possibili, è raro che sia quella aspettata e riprodotta dal testo. A chi obietterebbe che queste "domande e risposte" siano semplicemente da ascoltare e da ripetere diremmo che nella revisione finale di una lezione non ci pare bastante di far far i pappagalli agli studenti. Cambiamo dunque l'esercizio e domandiamo agli studenti di rispondere a una serie di domande che ammettano una sola risposta logica, evitando le domande ambigue. Si eviterà anche di introdurre in questi esercizi di ripetizione elementi nuovi, come è il caso, per esempio, per 'invece' nella domanda 7 della lez.19. Si eviterà di domandare risposte che logicamente non corrispondono alla domanda, come è spesso il caso. Per esempio: (Lez.17, domanda 10: "A chi dà l'erba il signor Rossi?" - "Il signor Rossi dà l'erba alla muca, e la signora Luisa dà lo zucchero all'asino". Molte volte, queste risposte non hanno la forma che avrebbero nella lingua parlata (v. l'esempio citato, o: "È buffa questa fotografia?" - "Sì, è molto buffa!" (e non:

Sì, questa fotografia è molto buffa). Nei dialoghi pure, qualche volta il modo di parlare è artificiale: "Mamma, asciugami con l'asciugamano!" (Che bambino lo dice?) Per le lezioni 38 a 50, il testo, ma non il nastro, prevede esercizi supplementari. Lez.38: Mettete il pronome atono al posto del pronome tonico! Per esempio: Date a noi tre biglietti! (Dateci tre biglietti!) Come può sapere lo studente che 'date a noi...! non si dice? Con tali esercizi non si abituerà all'uso spontaneo nè dell' una, nè dell'altra classe di pronomi. Sarebbero da inserire qui esercizi del tipo seguente:

Rispondete come nell'esempio:

Esempio: Puoi scrivere a tuo fratello? Risposta: No, ma posso telefonargli.

1. Puoi aspettarmi al bar? - No, ma posso telefonarti.
2. Puoi ricevere il signor Rossi? - No, ma posso telefonargli.
3. Potete venire dalla zia? - No, ma possiamo telefonarle.
4. Può passare da noi il signor Rossi? - No, ma può telefonarci.
5. Potete mandarci un telegramma? - No, ma possiamo telefonarvi.
6. Potete andare a vedere i genitori? - No, ma possiamo telefonar loro.

In modo analogo cambieremo gli esercizi delle lezioni 40, 42, 44, 46, 48 e 50. A questa occasione possono essere inseriti anche esercizi a base di certe difficoltà di apprendimento.

Che dire di stimoli come "Tu non potere capirlo" che dovrebbero servire a ripetere le forme coniugate? Il rischio è grande che lo studente si contenti di una tale frase per esprimere la sua idea. (L'uso dell'infinito al posto della forma finita come nell'esempio citato è frequente fra operai italiani residenti in Svizzera!)

Gli esercizi di ripetizione dovrebbero costringere lo studente di servirsi automaticamente delle strutture imparate. Perciò, nell'esercizio della lez.44, al posto del troppo facile 'mettete all'imperfetto' provochiamo l'uso dell'imperfetto con uno stimolo appropriato: Rispondete come nell'esempio! Esempio: Ha i capelli ondulati, Giulia? - La settimana passata, non li aveva ancora ondulati.

Porta gli occhiali, Luisa - La settimana ...ecc.

Come si vede, tentiamo di dare a tutti questi esercizi prima una forma orale, rendendoli così praticabili al laboratorio di

lingue. Ciò non impedisce di farne scrivere l'uno o l'altro a casa. Basta policopiare e distribuire i testi.

Arriviamo agli esercizi di ricapitolazione, pag. 95 a 99 del testo. Pratici gli esercizi I, II, III; il IV invece non può servirci in questa forma (esercizio scritto o letto di sostituzione: Mettete x al posto dei puntini!) Ripetiamo anche qui, che le revisioni saranno più efficaci se fatte al laboratorio o oralmente con l'aiuto di un magnetofono individuale. Perciò abbiamo preferito anche qui la forma orale e lo schema domanda e risposta.

Sarebbe prematuro di voler dare già ora un giudizio sull'insieme del metodo. Aspettiamo la seconda parte e esaminiamo, alla fine dei nostri corsi, i risultati ottenuti. La loro valutazione non sarà facile, perchè il materiale per parte è stato cambiato ed è stato completato di esercizi strutturali. Accanto ai 25 nastri originali acquistati, lavoriamo oggi, sempre per la prima parte del metodo, con altri 25 nastri complementari, elaborati nella fase di preparazione del corso, della quale abbiamo voluto dare qui un primo resoconto.

Università di Berna

P.F. Flückiger

Egghölzlistrasse 69  
3000 Bern

#### L'enseignement de l'anglais à l'école primaire

Réunis à Rome en 1962, les ministres européens de l'éducation nationale décidèrent l'enseignement, dans leurs pays respectifs et au niveau des écoles primaires, d'une seconde langue, à côté de la langue maternelle. En Grande-Bretagne, près de quarante mille écoliers purent être initiés au français grâce à un subside spécial de 100 000 livres de la Nuffield Foundation. En France, plusieurs expériences furent lancées, intéressantes tant au point de vue des méthodes utilisées qu'à celui des résultats obtenus. Pour l'anglais, on renonça au système traditionnel et on adopta le principe d'un enseignement d'abord exclusivement oral. Deux méthodes furent suivies: celle du centre de recherches de Saint-Cloud et celle du "jingle bells" (la cloche qui sonne) qui recourt au magnétophone et au tableau de feutre.

Expériences et résultats ont fait l'objet d'un bref rapport que le quotidien "Le Monde" a publié à la suite du débat auquel nous avons fait allusion dans la chronique de la CIIA. Nous le reproduisons ici, tel qu'il a paru dans le numéro du 13 septembre 1966, p.13, dans l'idée qu'il intéressera ceux de nos abonnés qui ne sont pas lecteurs réguliers du grand journal français.

Voici tout d'abord le texte de Madame Odette Eyssautier:

"L'expérience menée par l'Ecole supérieure de Saint-Cloud a été faite avec des élèves d'école primaire, âgées de huit ans.

Nous avons choisi cet âge en tenant compte des travaux des psychologues concernant le moment optimum pour l'acquisition des langues étrangères, ainsi que de l'organisation et des programmes de l'enseignement primaire en France: la classe du cours élémentaire deuxième année étant une "classe-palier" où l'on consolide les acquisitions du cours préparatoire et du cours élémentaire première année avant d'aborder des matières plus difficiles au cours moyen.

Nous utilisons une méthode audio-visuelle. Chaque "leçon" comprend un sketch de douze répliques, enregistré sur bande magnétique par des acteurs anglais. Chaque réplique est accompagnée d'une image d'un film fixe qui permet au maître d'expliquer le sens de la phrase anglaise sans recourir à la traduction. Ces images représentent la situation qui est à l'origine de la phrase, dans un contexte de civilisation anglaise.

Cette méthode, qui met l'accent beaucoup plus sur l'acquisition des structures grammaticales que sur celle du vocabulaire, comprend également des exercices enregistrés ou "drills" destinés à créer chez les élèves un automatisme de l'emploi de ces structures. Enfin des "exercices actifs" ou "jeux" permettent aux enfants d'atteindre une véritable autonomie d'emploi de l'anglais dans les situations concrètes de la classe.

Une "leçon" dure une semaine à raison de trois quarts d'heure par jour. Une progression a été soigneusement établie qui mène les élèves, tout au long de la semaine, par des exercices rigoureusement gradués, de la répétition pure et simple des phrases entendues au magnétophone vers l'emploi spontané et autonome de la langue soit dans des conversations avec le professeur (ou entre élèves) au sujet

des images, soit dans les jeux, soit dans la "dramatisation", où les élèves, par petits groupes, recréent devant leurs camarades la situation à l'origine du sketch et expriment leurs réactions à cette situation directement en anglais. Cet enseignement est entièrement oral pendant la première année, l'écrit n'étant abordé qu'au cours moyen.

Commencée en 1962 dans une seule école à Boulogne-Billancourt, l'expérience a été étendue pour la première fois en 1965-1966 à trente écoles dans le Nord, le Pas-de-Calais, la Haute-Garonne et la Gironde. Les instituteurs titulaires de ces classes, non spécialistes d'anglais, ont suivi à Saint-Cloud un court stage de formation méthodologique de trois semaines afin d'enseigner eux-mêmes l'anglais. Mille élèves environ étaient concernés par cette expérience: leur nombre va doubler à la rentrée prochaine, l'enseignement de l'anglais étant poursuivi au cours moyen 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année pour assurer la continuité jusqu'à la classe de dixième.

Bien qu'il soit trop tôt pour tirer des conclusions valables de cette tentative, les premiers résultats sont très encourageants. Cette méthode permet de développer rapidement l'expression orale et d'assurer un excellent niveau de prononciation. Toutefois elle ne réduit pas sensiblement les écarts qu'on observe dans une classe traditionnelle entre les bons élèves et les faibles. Comme on pouvait le prévoir, une baisse sensible de la qualité phonétique se produit quand on introduit l'écriture, mais la poursuite des leçons audio-visuelles parallèlement à l'apprentissage de la langue écrite permet de retrouver assez rapidement le niveau initial. Un questionnaire très détaillé a été envoyé aux maîtres en fin d'année afin d'établir un premier bilan de l'expérience. Il en ressort, à leur avis unanime, un enthousiasme général et permanent des élèves pour cette forme d'apprentissage. Un instituteur nous signale même le cas d'un élève très faible à qui les leçons d'anglais "permettent de mieux supporter l'école". Il est intéressant de noter qu'une méthode semblable est moins bien accueillie par les adultes, qui sont plus conditionnés à l'apprentissage par écrit et ont l'habitude de recourir au texte".

Fait suite le rapport de M. René Grumbach:

"A Vichy (comme à Lille), l'expérience a été menée en employant la méthode du "Jingle Bells". Les responsables locaux estimèrent que cette méthode entraînait moins de frais et qu'elle était

plus souple et plus variée.

D'autres problèmes se présentèrent, qui furent résolus grâce à l'appui sans réserve des autorités académiques: les inspecteurs primaires, MM. Rivat et Grenier, favorisèrent l'intégration, dont ils prirent la responsabilité, de ce nouvel enseignement dans l'ensemble des disciplines, le directeur du centre audio-visuel des langues modernes, M. Dany, professeur à la faculté des lettres de Clermont-Ferrand, étant directement responsable de l'enseignement lui-même.

La formation des maîtres commença durant les vacances de Pâques 1965. On fit appel à des instituteurs ordinaires, volontaires pour cette mission, qui furent mis au courant de ce nouveau type d'enseignement en même temps que leurs connaissances en anglais, qu'ils avaient appris à l'école normale, étaient rafraîchies; pendant l'année scolaire ils durent, pendant quatre heures par semaine, suivre des cours de formation pédagogique et linguistique. D'autre part, en juillet, ils furent envoyés avec une bourse en Angleterre pour trois semaines, afin qu'ils puissent se perfectionner et prendre contact avec leurs collègues britanniques enseignant le français.

A la rentrée de 1965, l'expérience démarra: l'enseignement de l'anglais par le système audio-visuel commença dans huit classes de Vichy-Bellerive, trois classes de cours élémentaire première année (enfants de sept à huit ans), trois de cours moyen première année (huit à neuf ans) et deux de cours moyen deuxième année (neuf à dix ans), soit pour deux cent cinquante enfants. Les résultats dépassèrent les espérances les plus optimistes des organisateurs. Les enfants, qui suivaient ces cours durant une trentaine de minutes par jour, se montrèrent extrêmement intéressés, et il apparut vite qu'ils auraient considéré comme une véritable punition la suppression de ce genre de leçons. Par ailleurs, on constata que l'enseignement audio-visuel constituait pour apprendre l'anglais une base meilleure que l'emploi des méthodes traditionnelles utilisées pour l'étude des langues mortes. Quant aux maîtres, ils se révélèrent à la hauteur de leur tâche. Enfin, certains craignaient que ce nouvel enseignement n'affectât les autres disciplines; il n'en fut rien, et celles-ci, au contraire, paraissent avoir été vivifiées par cette expérience. Cette année, seize classes primaires de Vichy bénéficièrent de cette expé-

rience."

De part et d'autre, les conclusions sont optimistes. Elles peuvent, certes, nourrir la controverse, mais il sera utile de se les rappeler le jour, proche ou lointain, où l'on discutera, chez nous, de l'opportunité d'expériences analogues.

Université de Berne

G. Redard

Jungfraustrasse 26  
3000 Berne

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

Scherer, George A. C. et Wertheimer, Michael      A Psycholinguistic Experiment in Foreign-Language Teaching, New York, Mc Graw-Hill, 1964, 8<sup>o</sup>, 13-256 p.

Faut-il enseigner la grammaire d'une langue étrangère aux débutants pour les amener peu à peu à en contrôler tous les aspects, ou faudrait-il préférer comme point de départ une introduction "audio-linguale"? C'est le problème qu'ont voulu résoudre S. et W.

Le semestre d'hiver 1960/61, 290 débutants en allemand se sont inscrits à l'Université de Colorado. Après y avoir subi une série d'épreuves <sup>1)</sup>, ils furent répartis en deux groupes dont le niveau d'aptitude était sensiblement le même. Le premier, fort de 125 étudiants, a suivi l'enseignement "traditionnel" où on insistait, dès le début, sur la lecture et la traduction de textes écrits; en plus des leçons de grammaire et d'exercices écrits, des leçons étaient consacrées à l'enseignement de la prononciation et à la compréhension de textes lus à haute voix. A l'autre groupe fut dispensé, au contraire, un enseignement dont la base fut, pendant trois mois, exclusivement orale. Des dialogues entendus et répétés au laboratoire conduisirent à l'étude orale de la structure de la phrase (au sens bloomfieldien plutôt que saussurien). Les heures au laboratoire étaient précédées d'une période d'instruction où on initiait soigneusement les étudiants aux nouvelles "formules", à quelques phonèmes spécialement importants, et aux faits grammaticaux contenus dans les exercices.

Les progrès de tous les étudiants furent contrôlés de semestre en semestre; on répéta chaque fois les épreuves du début en y ajoutant, faute de mieux, des examens rédigés par les professeurs eux-mêmes, pour mesurer la compréhension de la langue parlée et de

- 1): a) Academic Aptitude Test, College Entrance Examination Board of the Educational Testing Service, Princeton, N.J., n.d.  
b) MLAT = John B. Carroll and Stanley M. Sapon, Modern Language Aptitude Test, New York, The Psychological Corporation, 1955, 1958.  
c) LCT = James I. Brown and C. Robert Carlsen, Listening Comprehension Test, New York, Harcourt, Brace and World, 1955.

la langue lue, l'expression orale et l'expression écrite, la qualité des traductions allemand/anglais et anglais/allemand. Pour S. et W. il est probablement faux de prétendre que les notes répondent à des qualités différentes chez les étudiants. Plus on examine sérieusement les buts précis de l'enseignement des langues, plus on se rend compte de la multitude d'aptitudes, de capacités et surtout de connaissances déterminées qu'on voudrait développer chez l'étudiant. S. et W. n'insistent pas beaucoup sur ce point, mais ils nous rendent attentifs à la nécessité de contrôler séparément les données objectives de l'acquisition d'une langue étrangère. Ils ont vu par exemple que les prétendus tests de langue parlée où les étudiants répondaient par écrit à une question enregistrée sur bande magnétique masquaient en vérité un test de compréhension et une épreuve écrite. Conçus de cette manière, les examens se révélèrent inefficaces et dès le deuxième semestre on y substitua des tests du genre:

- 1) répétez les phrases suivantes,
- 2) dites que ... (par exemple: ... heute Montag ist) R. Heute ist Montag
- 3) demandez ... (par exemple: ... wo Anna sitzt) R. Wo sitzt Anna?
- 4) Nous lisons ce texte, et vous? R. Je lis ce texte.
- 5) Aujourd'hui nous lisons ce texte, et hier? R. Hier, j'ai lu ce texte.

Les résultats de l'expérience méritent attention. Le premier groupe excellait à reconnaître le caractère vrai ou faux d'une série de phrases, à penser en allemand et à s'exprimer oralement. Tous les étudiants du deuxième groupe avaient une meilleure connaissance de la langue écrite et traduisaient mieux d'allemand en anglais; de même, au début, ils lisaient mieux que leurs camarades du groupe expérimental qui comprenaient mieux la langue parlée. A la fin de l'expérience, on constata que tous les étudiants comprenaient les langues parlée et écrite avec une égale facilité. On ne peut donc conclure à la supériorité de la méthode audio-linguale comme on l'avait d'abord présumé; il apparut cependant que les étudiants restaient fortement marqués par la méthode d'initiation suivie: les uns parlaient mieux, les autres écrivaient mieux la langue apprise.

Université de Neuchâtel

R. Lamérand

Grise-Pierre 5,  
2003 Neuchâtel.

Rivers, Wilga M.      The psychologist and the foreign-language teacher.  
Chicago and London, 1964, 8 - 212 p.

Wir stimmen der Verf. zu, wenn sie sagt, der Augenblick sei gekommen, die audiovisuellen und Labormethoden des Fremdsprachunterrichts einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Diese Prüfung wird den Pädagogen und den Psychologen von Nutzen sein, umso mehr als die Verf. eine ganze Reihe lernpsychologischer Theorien mit der Wirklichkeit des Unterrichts in fruchtbare Beziehung zu setzen weiss.

Ein Anhang macht mit den wichtigsten Richtungen der Lernpsychologie bekannt.

Das Werk ist übersichtlich gegliedert. Den Rahmen bildet die kritische Prüfung der Haupttheoreme der heutigen Methoden des Fremdsprachunterrichts:

1. Der Erwerb einer Fremdsprache erfolgt auf der Grundlage eines mechanischen Prozesses von Verhaltensformung.
2. Die Fähigkeit, die fremde Sprache zu sprechen, wird sicherer erworben, wenn der Lernende sich zuerst mit ihrer akustischen, dann erst mit ihrer graphischen Gestalt befasst.
3. Das Lernen durch Analogie vermittelt eine bessere Grundlage für den Besitz der Fremdsprache als die grammatische Analyse.
4. Die Wortbedeutungen einer Sprache können nur in Verbindung mit der Kenntnis der Umwelt und der Lebensgewohnheiten des Volkes, das diese Sprache spricht, gelernt werden.

In diesen Rahmen setzt sich die Verf. nun mit den einzelnen, klassisch gewordenen Lehrsätzen der modernen Methoden auseinander: Wird sprachliches Verhalten wirklich gefestigt durch die 'Verstärkung' (reinforcement)? Die Rolle des 'reinforcement' wird aufgezeigt bei den verschiedenen psychologischen Schulen von Skinner über Thorndike bis zu den Gestaltpsychologen. Aus der Prüfung ergibt sich, gemessen an der Praxis die Einsicht, dass die Bedingungen für die Wirksamkeit der Verstärkung von Klasse zu Klasse, von Altersstufe zu Altersstufe wechseln. Ihre Bedeutung für den Erwerb der Fremdsprache erlangt sie erst, wenn sich der Lernende über den Sinn der Übungen und der Wiederholungen, die sie auslösen, klar ist, und diese sich dem Ziel einer spontanen freien Beherrschung der Sprache unterordnen.

Der zweite klassische Lehrsatz handelt von der positiven Wirkung der richtigen und der negativen der falschen Antwort. Aus einer langen Reihe von angeführten Spezialuntersuchungen ergibt sich für die Verf. die Richtigkeit des Satzes nur unter bestimmten Bedingungen. Die sture Wiederholung der richtigen Antwort führt noch nicht zur Meistersung der Sprache. Wichtig ist es, die richtigen Reaktionen in immer neu variierten Situationen zu erreichen. Ausserdem muss hier zwischen dem Anfängerstadium und dem Stadium des Fortgeschrittenen unterschieden werden. Mehr als der Anfänger muss der Fortgeschrittene dazu gebracht werden, sich dank der gelernten Strukturen frei auszudrücken und in immer neuen Situationen spontan anzuwenden, was er gelernt hat. Die Erfahrung, aus der er lernt, wird auch Fehler umfassen. Das Zögern, Suchen, Sich-Verbessern ist ein Aspekt eines natürlichen sprachlichen Verhaltens. Der dritte Lehrsatz: 'Sprache ist Verhalten ('Behavior'), und Verhalten kann nur dadurch gelernt werden, dass man den Lernenden dazu veranlasst sich (sprachlich) zu verhalten.' Hier bespricht der Verf. die Probleme der Motivation und der emotionalen Aspekte des Fremdsprachenstudiums. Ein buntes Kapitel, das mannigfaltige Einblicke in die Wirklichkeit der Schule gewährt. Es wäre ungerecht, hier allgemeingültige Erkenntnisse erwarten zu wollen.

Mit schöner Unvoreingenommenheit werden auch allgemein anerkannte Lehrsätze zunächst in Frage gestellt und objektiv geprüft. So die Regel, das Studium der gesprochenen Sprache habe demjenigen der geschriebenen unbedingt voranzugehen. Mit Recht wird gezeigt, dass der Erwerb einer Fremdsprache wenig zu tun hat mit dem 'natürlichen' Erwerb der Muttersprache durch das Kind. Andere Gründe als die 'Natürlichkeit' der Reihenfolge sprechen für das Vorausgehen der gesprochenen vor der geschriebenen Sprache. Immerhin gilt es auch hier, Unterschiede in den Schulstufen zu sehen. Auf den höheren Stufen spricht vieles dafür, die Erfassung der akustischen Gestalt der Sprache durch die graphische zu erleichtern und zu beschleunigen. Marty's Untersuchungen haben ergeben, dass ein langer Abstand zwischen dem Hören und Sprechen akustischer Ketten und dem Lesen der graphischen Entsprechung die Wirkung der Interferenzen des Schriftbildes auf die akustische Vorstellung nicht vermindert. Gewisse jüngere linguistische Schulen messen der geschriebenen Sprache nicht mindere Wichtigkeit bei als der gesprochenen. Die richtig dosierte Verwendung der graphischen Gestalt der Umgangssprache zusammen

mit der Uebung im Sprechen wird jedenfalls gestützt durch neuere Untersuchungen der Wahrnehmungspsychologie.

Ein Lehrsatz behauptet den Vorzug der induktiven gegenüber der analytischen Grammatik beim Erwerb einer Fremdsprache. Erst wenn der Lernende die grammatische Struktur dank Analogieschlüssen aus vielen Beispielen erfasst und automatisch und richtig angewendet hat, soll er zur verallgemeinernden Regel über ihre Form und Verwendung gelangen. So will es dieser Lehrsatz. Die Verf. umschreibt zunächst genau die Begriffe 'Analogie' und 'Analyse' und zeigt, dass in den 'pattern drills' beide wirksam sind. Tiefere psychologische Einsichten führen zur Forderung, dass der Lernende verstehen soll, was er tut (übt) und nicht im Unwissen oder Ungefähren über die grammatische Struktur und die inhaltliche Bedeutung des Uebungsstoffes gelassen werden darf. Zur selben Forderung führt auch die Untersuchung der Funktion des Gedächtnisses. Analogie und Analyse bieten beide unentbehrliche Wege zur Beherrschung der Fremdsprache. Das Verständnis der grammatischen Strukturen kommt nicht zustande ohne Analyse, und die praktische Einübung ihrer Anwendung ist nicht denkbar ohne die Wirkung der Analogie, die dem 'pattern drill' zugrunde liegt.

Der letzte Lehrsatz befasst sich mit dem kulturellen Bezug der Wortbedeutung, einem Begriff, der sich sowohl einer linguistischen als einer psychologischen Erfassung zu entziehen scheint. Hier kommen noch einmal, im Ueberblick alle grossen Schulen zum Wort und tragen zur Erhärtung der Erkenntnis von der gegenseitigen Abhängigkeit von Wortbedeutung und zivilisatorischer Umwelt bei.

In einem Abschlusskapitel fasst die Verf. die Hauptergebnisse ihres Buches als Empfehlungen für den Lehrer zusammen, sieht klar die Möglichkeiten und die Grenzen der audiovisuellen Methoden und des Sprachlabors und zeigt noch einmal überzeugend das eigentliche Ziel des Fremdsprachunterrichts: Den spontanen Ausdruck der eigenen Person durch das Mittel der neuen Sprache.

Universität Bern

P.F. Flückiger

Egghölzlistrasse 69  
3000 Bern

Dubois, Jean : Grammaire structurale du français: le verbe.  
Larousse, Paris, 1967, 218 p.  
(Collection Langue et langage).

Après un premier volume consacré à la description du nom et du pronom selon des méthodes distributionnelles (voir compte-rendu dans le Bulletin No 1, p. 61-62), J.D. aborde ici l'étude du verbe et du syntagme verbal dans la phrase fondamentale.

Si l'auteur utilise encore l'analyse distributionnelle dans la description de la morphologie, il veut étudier la syntaxe du verbe "dans la perspective d'une grammaire transformationnelle". Cette évolution, que nous souhaitons dans notre compte-rendu du premier volume, serait très heureuse si la description proposée répondait effectivement aux exigences de la théorie transformationnelle. Ce dernier terme a, pour les linguistes, un sens technique précis depuis la parution en 1957 des Syntactic structures de Chomsky. Quoi que son nom puisse laisser penser, une grammaire transformationnelle n'est pas définie seulement par la description de certaines transformations (passive, négative, interrogative, etc.) de la phrase, procédés utilisés depuis longtemps par de nombreux enseignants. Par opposition à la grammaire traditionnelle et aux autres modèles d'analyse structurale, la grammaire transformationnelle vise d'abord à présenter une description explicite des structures de la langue dans un cadre formalisé. Afin d'éviter toute erreur d'interprétation, tout malentendu, elle ne recourt ni à l'intuition ni à l'imagination du lecteur. On n'en saurait dire autant de la grammaire structurale de J.D. qui, pour reprendre la terminologie proposée par Blanche Grúnig dans son exposé critique des théories transformationnelles (La linguistique, No 2, 1965), ne dépasse pas, dans ce volume, le niveau des transformations natives.

Cette réserve importante touche les prétentions et la forme de l'ouvrage. Le fond est aussi riche que le premier volume d'analyses inédites de la langue parlée et d'enseignements intéressants pour le professeur de français. On relèvera, par exemple, les tableaux des conjuguaisons du français parlé (chapitre IV, p. 56-79) qui, établis sur des bases nouvelles, seront très utiles aux créateurs d'exercices structuraux destinés au laboratoire de langues.

L'auteur décrit ainsi successivement la morpho-syntaxe du verbe, les relations entre les bases verbales et les substantifs, les

transformations passive et négative ainsi que les relations entre l'adjectif et l'adverbe de manière.

Les transformations interrogative et emphatique ainsi que l'étude des temps et des modes seront traités dans un volume ultérieur que nous attendons avec intérêt.

Université de Neuchâtel  
Miremont  
2022 Bevaix

Eddy Roulet

Requédat, François : Les exercices structuraux.  
Hachette et Larousse, Paris, 1966, 92 p.  
(Collection Le Français dans le Monde -  
B.E.L.C.)

Dans un avant-propos, M. D. Girard, directeur du B.E.L.C.\* définit ainsi le but de l'ouvrage de F.R.: "Il ne présente pas de simples "batteries d'exercices" mais bien plutôt des considérations pratiques sur la façon de concevoir toute une gamme d'exercices structuraux pour répondre à différents besoins, en s'appuyant sur des données linguistiques et sur des critères d'efficacité."

Signalons d'emblée que cette brochure, en moins de cent pages, constitue une excellente introduction à la composition d'exercices structuraux. Nul doute qu'elle sera très appréciée des maîtres chargés de préparer des bandes pour le laboratoire de langues.

Dans une brève introduction, l'auteur rappelle les défauts de l'enseignement traditionnel et définit les principales caractéristiques du nouvel enseignement des langues vivantes: primauté de la compréhension et de l'expression orales, présentation des mots et des notions grammaticales dans un contexte relevant d'une situation.

Le 1er chapitre, Base des exercices structuraux, s'ouvre sur une remarque qui nous paraît très importante: "Les exercices de structure sont d'un type particulier; leur valeur est fonction de l'analyse qui les sous-tend." (p. 13; c'est nous qui soulignons). On croit trop sou-

\*Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation française à l'étranger.

vent que l'originalité des exercices structuraux réside dans les procédés de présentation utilisés; beaucoup plus importantes sont, à notre avis, une analyse et une organisation systématiques de la matière à enseigner. F.R. rappelle aussi les bases psychologiques de ces exercices et, en particulier, l'importance de la motivation chez les étudiants.

L'auteur propose ensuite un Classement des exercices structuraux. Il décrit clairement les différentes variantes des principaux procédés de présentation: répétition, substitution, transformation et questions.

Dans le chapitre III, intitulé Caractères généraux des exercices structuraux, F.R. passe en revue les principaux critères d'efficacité: simplicité, variété, progression, mise en évidence des oppositions et importance de la situation.

Le chapitre suivant traite de la Composition des exercices structuraux. Le professeur ici doit "d'abord se préoccuper de localiser, de délimiter les problèmes à traiter, ensuite de déterminer avec précision la formule à utiliser et ses modalités d'application". (p. 49). L'élaboration des exercices doit être précédée d'une analyse comparative des deux langues ou, si celle-ci se révèle malaisée, d'un recensement des principales fautes commises par les étudiants. La matière à enseigner sera ensuite divisée "en éléments simples, de manière à déterminer un ordre d'urgence et une progression efficace." (p. 50).

L'auteur aborde ensuite le problème délicat de L'intégration des exercices structuraux. Ce chapitre intéressera certainement les maîtres de l'enseignement secondaire qui se demandent comment concilier les exigences des nouvelles méthodes d'enseignement des langues vivantes et l'organisation traditionnelle des classes. F.R. décrit les moyens que le maître peut utiliser pour augmenter l'efficacité d'un manuel. Il situe aussi la place des exercices structuraux dans la leçon. Le chapitre se termine par quelques remarques sur l'emploi des exercices au laboratoire de langues.

Relevons que les différents chapitres sont illustrés par de nombreux exemples, et, à la fin de la brochure, par une batterie d'exercices.

F.R. conclut ce remarquable petit guide en rappelant la nécessité "de prendre en considération aussi bien les résultats des re-

cherches les plus avancées dans le domaine de la linguistique appliquée que l'expérience quotidienne des professeurs". (p. 89). Souhaitons avec lui que la collaboration entre linguistes et enseignants se développe rapidement, car elle est indispensable.

Université de Neuchâtel

Eddy Roulet

Miremont  
2022 Bevaix

WAENGLER, Hans-Heinrich : Rangwörterbuch hochdeutscher Umgangssprache. Marburg/L., Elwert Verlag, 1963, 67 S.

Der Verf. nennt sein kleines Wörterbuch eine "phonetische Arbeit" (S.7), die dem Deutschunterricht für Ausländer dienen, aber auch für umfassendere informationswissenschaftliche Studien Leser gewinnen soll. Wie uns W. mitteilt, entstand das Werk ohne die modernen technischen Hilfsmittel der Statistik durch schlichte, jedoch exakte Auszählung des Materials.

Was versteht der Autor unter "hochdeutscher Umgangssprache"? Die Summe der vertretenen Wörter beläuft sich auf 160532. Genau die Hälfte ergaben "ungezwungene" Unterhaltungen (S.8), die verschieden alte, hauptsächlich norddeutsche Personen in den vergangenen Jahren führten, und die ohne ihr Wissen aufgenommen wurden. Dieses mündliche Material ergänzen 80266 Wörter, aus denen sich ungleichartige Artikel weitverbreiteter Tageszeitungen und Illustrierten der Gegenwart zusammensetzten. Der Wortschatz der Unterhaltungen wurde direkt phonetisch umgeschrieben. Der Benutzer des gedruckten Materials muss sich jedoch bewusst sein, dass hier die phonetische Transkription keinen unmittelbaren Wert besitzt. Da die meisten Wörter ebenfalls in der mündlichen Quelle enthalten sind, konnte die Umschreibung einfach übernommen werden. Die der wenigen nur gedruckt erscheinenden Ausdrücke hingegen lehnt sich an sonstige "gehörte" gängige Aussprache an. Der Autor hat also etwas anderes schaffen wollen als das, was Siebs "Deutsche Hochsprache" oder das Aussprachewörterbuch des Grossen Duden darstellen.

Es ist verständlich, dass der Aufbau von W.s Werk den beiden verschiedenen zugrunde liegenden Informationsquellen Rechnung

trägt. Die Dialektik des Buches leitet sich sozusagen von ihnen ab.

Zunächst wird der gesamte Wortschatz in alphabetischer Anordnung dargeboten. Jedem Wort sind drei absolute Häufigkeitsziffern beigelegt. So lesen wir z.B. auf S.19:

endlich ['endliç] U: 38, Z: 13, G: 56.

Die erste Angabe bezieht sich auf das mündliche (U: Unterhaltung), die zweite auf das gedruckte Material (Z: Zeitung), die dritte nennt die absolute Gesamtfrequenz.

Erst im Anschluss an dieses Verzeichnis finden wir das eigentliche Rangwörterbuch, d.h. folgende drei Ranglisten, die

1. alle Wörter,
2. diejenigen mündlicher Herkunft,
3. die gedruckten Wörter

je nach Häufigkeit ordnen. Hinter jedem Ausdruck steht ausserdem die dazugehörige absolute Zahl. Vergleiche zwischen den drei Listen würden besonders dadurch erleichtert, wenn ein jedes Wort in jeder Rangordnung, so wie im alphabetischen Verzeichnis, stets von allen drei absoluten Frequenzen begleitet wäre.

Nachdem wir nun W.s Buch vorgestellt haben, möchten wir uns auf einige kritische Aeusserungen konzentrieren.

#### I. Phonetik:

1. Nicht zuletzt ist das Werk für Ausländer bestimmt. So sind wir verwundert, dass in der Uebersicht über die deutschen Sprachlaute (S.11) die Diphthonge fehlen. Wie kann man also erwarten, dass selbst der in allgemeiner Phonetik geschulte Ausländer z.B. in weil [vaɪl] (S.35) einen solchen Laut und nicht [a] + [ʁ] artikuliert? Ebenso wird der Kombinationslaut, der beispielsweise das Wort zwei eröffnet, schlechthin mit [ts] transkribiert statt, wie es im allgemeinen gebräuchlich ist, eindeutig mit [c]? Dies verwirrt besonders, da W. andererseits nasale Lösung eines Verschlusslautes vor n oder m, bzw. Koartikulation zweier Explosivlaute durch einen Bogen verdeutlicht. Beispiele: ['mʌstn], ['dɛŋkt].

2. Die Mehrheit der Deutschen spricht gegenwärtig ein velares r ([R]), sei es als Schwing-, sei es als Reibelaut, wie es uns

der Verf. bestätigt (S.12). In sämtlichen Listen hingegen ist nach jedem Wort, das ein oder mehrere r enthält, ausser dem Zäpfchenlaut offenbar gleichberechtigt die Zungenspitzenvariante angeführt. Als viel weniger häufig lässt sich das alveolare geschwungene r leider nicht erkennen.

3. So wie diese nicht genügend klare phonetische Doppelangabe erstaunt uns andererseits, dass Wörter wie Gespräch [gə'ʃpɾæ:ç], [-'ʃbrɛ:ç] und selbstverständlich [zɛlbstfɛɾ'ʃdɛndli:ç] (S.21,31) im Umgangsdeutsch scheinbar schlechthin mit stimmlosen Medien ausgesprochen werden.

## II. Anordnung

W.s Rangwörterbuch ist insofern eine phonetische Arbeit, als es einen gewissen Lautbestand nach der Häufigkeit grammatikalischer Wörter ordnet. Jedoch wäre es ungenügend, die Ranglisten ihrerseits - seien sie nun mehr oder weniger verbindlich - allein phonetisch auszuwerten. Um so mehr dienen sie weiterführenden linguistischen und soziologischen Ueberlegungen. Z.B. sehen wir, dass sowohl in der mündlichen wie in der schriftlichen Umgangssprache die Einsilber am meisten vertreten sind. Fast ausschliesslich finden sie sich in :

Liste Gesamthäufigkeit (U + Z):	ungefähr bis Rang 60	/G: 440,
Liste U	: " " "	75 /U: 185,
Liste Z	: " " "	40 /Z: 250. 1)

In Liste (U + Z) hat der erste Dreisilber den 150. Rang inne mit einer Gesamtfrequenz von 126. Allerdings muss man dann wiederum mehrere Ränge herabsteigen, bis man öfters dreisilbigen Wörtern begegnet.

Diese Feststellungen sind verwendbar für Morphologie, Morphonologie, Syntax und Stilistik. Darüber hinaus sind sie soziologisch aufschlussreich: vorherrschend einfache Wortstruktur entspricht einfachen Bedürfnissen im täglichen Umgang.

Wieso aber führt der Verf. z.B. morphologisch getrennt auf:

alt	Monat	sein
alte	Monate	seine
alten	Monaten (S.28)	seinem
alter (Alter)		seinen
(S.14)		seiner
		seines (S.31)?

1) G /U /Z: etwa die jeweilige absolute Häufigkeit.

Könnte man denn nach diesen Formen ohne begleitende Texte beispielsweise über die Deklinationsverhältnisse des heutigen Umgangsdeutsch GÜltiges aussagen? Vielmehr ist es unglücklich, dass im Fall von sein Homonymität weder die Häufigkeit des Possessivadjektivs (masc./nom.; neutr./nom./acc.) noch die des Infinitivs erkenntlich macht. Gleiches gilt für die Zusammenfassungen: morgen (Morgen) / glaube (Glaube) / glauben (Glauben) u.a.m.. Diese semantischen Unklarheiten sind um so bedauerlicher, als Wendungen wie "ich glaube doch", "ich glaube, dass ...", "glaube ich" gerade mündlich viel auftreten im Gegensatz zum gleichlautenden Substantiv. Getrennte Häufigkeitsziffern wären hier für den Phonetiker vorteilhaft, den der starke Verschleiss oft gebrauchter Ausdrücke besonders beschäftigt.

Der Nutzen des Werkes liesse sich ferner erhöhen, wenn ihm eine kurze Statistik über die Themen der berücksichtigten Unterhaltungen und Texte beiläge. Gewiss könnte man so z.B. zu einem sichereren sprachpsychologischen Urteil gelangen über die aussergewöhnliche Häufigkeit des Pronomens ich im mündlichen Umgang <sup>2)</sup> wie über den Gebrauch von Modewörtern. Wer möchte dafür bürgen, die Unterhaltungen seien religiöser Natur gewesen, wenn wir für Gott die Zahlen finden: U: 20 / Z: 6 / G: 26 (S.22)? Und sollte die mündliche Vorherrschaft von Mensch (U: 63 / Z: 19; S.27) auf recht philanthropische Gespräche schliessen lassen?

Wir hoffen, dass unsere Ausführungen den Leser zur persönlichen kritischen Handhabung von W.s.Rangwörterbuch sowie zu weiteren Studien anregen und dadurch der Autor und sein Werk die gebührende Würdigung erfahren.

Universität de Genève  
Rue Prévost-Martin 49  
1200 Genève

Sibylle Vater

2) ich: Liste U: 1.Rang; absol. Frequenz 2890  
Liste Z: 31.Rang; " " 326,  
" U+Z: 4.Rang; " " 3216.

Problèmes du langage est le titre du no 51 de la revue Diogène, publiée sous les auspices du Conseil international de la philosophie et des sciences humaines, et avec l'aide de l'Unesco. Le fascicule comprend 12 contributions réparties sous quatre rubriques: Nature du langage (E. Benveniste, N. Chomsky, R. Jakobson), Les mots (A. Martinet, J. Kurylowicz, I. Fónagy), Structures du langage (E. Bach, S.K. Saumjan), Langage et société (A. Schaff, M. Leroy, A. Sommerfelt, G.C. Pande). Ce numéro a connu un tel succès qu'il a été aussitôt épuisé, ce qui a conduit les éditions Gallimard à le publier sous forme de volume (Collection Diogène, 1966). Signe, entre bien d'autres, que la linguistique est à la mode. On s'en réjouira, mais non sans crainte: les revues spécialisées sont déjà si nombreuses qu'on ne peut guère exiger du bibliographe qu'il considère également celles qui ne le sont pas. Profitons donc de signaler ici deux autres publications de même type. Tendances nouvelles en matière de recherche linguistique: L'éducation en Europe, série IV - Général - no 2, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, 1964. Ce fascicule de 111 pages groupe quatre études importantes: E. Zwirner, Le magnétophone au service de la recherche linguistique (7-52); G. Gougenheim, P. Rivenc et Mme Hassan, Le français fondamental (53-72); B. Pottier, Structures grammaticales fondamentales (74-83); P.D. Stevens, Recherche linguistique et enseignement des langues (85-111). De son côté, la Revue internationale des sciences sociales, publiée par l'Unesco, consacre le no 1 de son t. 19, 1967, en grande partie au thème Linguistique et communication (p.7-114). On y retiendra notamment les contributions de A.J. Greimas, Les relations entre la linguistique structurale et la poétique (8-17), M. Halle, L'étude moderne des sons du langage (18-29; important!), S. Marcus, Aspects mathématiques de la linguistique (56-67), I.A. Melcuk, Linguistique et traduction automatique (68-84), et G. Ungeheuer, Le langage étudié à la lumière de l'information (103-114). Enfin, à ceux qu'intéresse le structuralisme, signalons l'article d'Antoine Denat, L'activité structurante et ses implications, paru dans l'Australian Journal of French Studies 4, 1967, p.23-43. Partant de la querelle Barthes-Picard, donnant successivement la parole à H. Lefebvre, Paul Ricoeur, Cl. Lévi-Strauss, R. Jakobson, S. Doubrovsky, E. Benveniste, A. Martinet, G. Genette, etc., A.D. cherche à définir le terme de "structure", expose l'utilisation des structures et passe finalement en revue les questions disputées.