

BULLETIN

DE LA

COMMISSION INTERUNIVERSITAIRE SUISSE
DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE

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



2

NEUCHÂTEL 1967

S O M M A I R E

- Page 3 J.P. Métral : Remarques sur les grandes dichotomies saussuriennes
- Page 10 U. Zürcher-Brahn : Le deuxième Séminaire de linguistique générale et appliquée. Grenoble 1966
- Page 14 A. Gilliard : A propos du "Cours d'introduction aux méthodes audio-visuelles" de la CILA.
- Page 19 R. Jeanneret : Le test CGM 62
- Page 29 P.F. Flückiger : Uebungen zur Schaffung und Befestigung grammatischer Automatismen
- Page 34 R. Zellweger : Le laboratoire de langues au service de l'enseignement de l'allemand au gymnase
- Page 39 B.M. Charleston : Pitfalls and Dangers in Foreign Teachers Writing English Language Courses

Bibliographie

- Page 55 Lado, Robert : Language teaching. The Construction and Use of Foreign Language Tests (J. Cardinet)
- Page 56 Nieuwborg, E.R. : Vlot Nederlands voor Franstaligen (P.F. Flückiger)
- Page 58 Companys, Emmanuel: Phonétique française pour hispanophones (A. Guex)
- Page 60 Engels L, Ickx Fr: Heutiges Deutsch I (P.F. Flückiger)
- Page 63 Gauthier, André : My Friend Tony. Dialogues et exercices sur bandes magnétiques (F. Matthey)
- Page 66 Mackey, William Fr: Language Teaching Analysis (F. Matthey)
- Page 68 La revue, "English Language Teaching" : vingt ans au service des maîtres d'anglais (F. Matthey)
- Page 71 Sanchez de Jeanneret, Marisol et Borel, Jean-Paul : "¿Le gusta España?" (J.P. Borel)

Remarques sur les grandes dichotomies saussuriennes

Nous avons toujours été frappé à la lecture du Cours de Saussure par le caractère antithétique des idées présentées. Tout s'oppose. De Saussure disait en effet que dans la langue, il n'y avait que des différences, voulant dire par là que les éléments linguistiques (phonèmes, monèmes, par exemple) n'avaient aucune valeur en eux-mêmes, mais que celle-ci se dégageait précisément dans la mesure où ces éléments contrastent ou font opposition avec d'autres éléments de la chaîne parlée. Mais cette opposition de principes se retrouve dans le style de l'auteur qui nous fait singulièrement penser au système hégélien de la thèse-antithèse et synthèse. Comme nous le verrons, c'est justement lorsque le maître de Genève suit cette dialectique qu'il avance le plus.

Cependant si les dichotomies langue-parole; signifié-signifiant; synchronie-diachronie - pour ne mentionner que les plus importantes - apparaissent aussi tranchées, aussi nettes, c'est qu'il y faut reconnaître deux raisons:

La première réside dans la nature même de la fonction enseignante. Tous les maîtres savent d'expérience que pour mieux présenter une matière à leurs étudiants, ils ont avantage à schématiser les faits et ils leur donnent ainsi une ordonnance beaucoup plus rigide que celle qu'ils ont en réalité. Les trucs mnémotechniques sont de cet ordre, puisqu'ils permettent de mémoriser plus aisément une matière complexe.

Mais les besoins de l'enseignement universitaire n'expliquent pas tout. N'oublions pas que dans le monde de la linguistique, de Saussure apparaît comme un novateur radical. Il tranche indubitablement sur son époque. Il est entré en rébellion ouverte contre l'ordre établi avec tant de soin par les néo-grammairiens. Il cherche à dégager des notions nouvelles. Il n'est donc pas étonnant qu'il s'efforce de leur donner une forme qui ne passe pas inaperçue: la nouveauté doit frapper, choquer, sinon c'est un autre qui l'exploitera! Sur ce point, comme sur tant d'autres, de Saussure a gagné: sitôt la première guerre mondiale terminée et dès que son livre a pu être diffusé normalement,

il a eu un retentissement considérable.

A regarder les choses d'un peu plus près, il nous semble évident que l'on ne saurait ériger un système dans lequel la langue viendrait s'opposer effectivement à la parole, comme un /b/ s'oppose en français à /m/ dans la séquence /bal/. Timidement, mais réellement, les affirmations, les oppositions les plus vives sont atténuées, tempérées en fin de chapitre ou plus loin dans le texte. En relisant les notes du premier cours et en les comparant au second, puis au troisième, nous pouvons constater que la pensée du linguistique évolue: elle s'affine et découvre des relations qui lui avaient échappé de prime abord. L'interprétation de cette évolution de pensée est difficile et les éditeurs du Cours étaient trop honnêtes pour ne pas en tenir compte: c'est pourquoi nous voyons régulièrement les grandes oppositions énoncées dans les premières pages du livre s'expliquer et s'affiner dans le corps de l'ouvrage.

Mais au delà de l'opposition qu'il crée par exemple entre signifié et signifiant, le linguistique genevois s'efforce de montrer que des liens profonds unissent intimement les deux faces du signe. Et ces liens profonds existent aussi entre les deux variétés du langage ainsi qu'entre les deux aspects de son étude. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, il ne se dégage donc non pas une impression de dualité, d'opposition fondamentale entre les éléments constitutifs du langage - même si elle est formelle - mais bien d'une unité profonde, sympathique, qui réunit en une base solide et indélébile les lignes de force du langage.

En fait, si le langage présente deux visages - langue et parole - c'est qu'on a considéré le langage de deux points de vue différents: d'une part d'un principe passif, enregistreur, qui se dégage par déductions successives pour n'exister finalement que dans la somme des connaissances linguistiques d'une communauté donnée; d'autre part, d'un principe actif, dynamique et créateur à chaque instant, mais qui ne se manifeste qu'individuellement alors que la langue apparaît comme l'addition finale de toutes les formes conventionnelles linguistiques communément admises et comprises par la masse parlante.

La langue, c'est le morceau de musique imprimé dans le cahier qu'on achète chez le marchand; la parole, c'est l'interprétation de ce morceau de musique. Cette interprétation ne peut jamais qu'être individuelle et momentanée. Mais quelle que soit cette interprétation (pourvu qu'elle soit fidèle, c'est notre unique condition!), ce sera toujours le même morceau de musique qui sera identifié.

C'est à l'étroite interdépendance de la dualité langue-parole et non pas à sa nature oppositive que de Saussure donnera le plus d'importance. Il convient de rappeler ici la célèbre phrase: "La langue est nécessaire pour que la parole soit intelligible et produise tous ses effets; mais celle-ci est nécessaire pour que la langue s'établisse" (Cours, p. 37). On retrouve à la base du phénomène linguistique, comme un dénominateur commun, cette unité que nous appellerons complexe, puisqu'elle a deux faces.

* * *

Il en va de même avec l'opposition signifié-signifiant que de Saussure nous présente lui-même comme les deux visages du signe, lequel règne en unité, non pas en dualité. Tout en cherchant à dégager ce qui revient à chaque élément - le concept et l'image acoustique - le maître de Genève en souligne bien l'étroite interdépendance lorsqu'il nous dit que l'un n'est rien sans l'autre, que l'un ne prend sa vraie valeur que par rapport à l'autre. Là encore, nous avons l'impression que signifié = signifiant, en ce sens que tout le contenu doit se retrouver dans le contenant et que naturellement la substance même du contenant est nécessairement le contenu, comme si le contenant était une bouteille et le contenu le vin qu'elle renferme. La preuve, c'est que la moindre variation unilatérale, c'est-à-dire la moindre variation qui ne touche que le concept ou que l'image acoustique à l'exclusion de l'autre élément, aboutit inmanquablement à un déplacement du rapport signifié-signifiant. Il y a donc une liaison organique entre ces deux aspects que l'on ne retrouve pas dans l'association vin-bouteille, car le vin existe indépendamment de la bouteille (on le trouve dans des fûts) et la bouteille indépendamment du vin (on peut y mettre de l'huile). Chaque modification du rapport signifié-signifiant retentit donc immédiatement sur les deux faces

du signe jusqu'à ce qu'un nouvel équilibre soit trouvé. De même toute modification touchant l'une des faces entraîne une modification de l'autre jusqu'à ce qu'on parvienne au point d'équilibre. Mais comme la réalité que recouvre le terme de signifiant est différente de celle qu'on désigne par signifié, la première étant de nature psycho-physique, tandis que la seconde est de nature mentale, on pourrait dire qu'il y a entre les deux faces du signe une sorte de transsubstantiation sympathique et automatique. Le résultat escompté est l'équilibre du rapport signifié-signifiant.

Le signe apparaît donc comme un équilibre. Cela nous donne aussi la possibilité de revenir sur la comparaison que de Saussure a faite avec l'économie politique, discipline qui cherche également à définir un équilibre: celui du marché. Chaque fois que l'offre varie, il y a une réaction correspondante de la demande qui évolue jusqu'à ce qu'un nouveau point d'équilibre soit trouvé. Il en va de même avec le signe dont le rapport se déplace chaque fois qu'une modification vient frapper l'un des termes, mais dont l'intérêt, comme celui du marché, est d'être équilibré. L'équilibre apparaît comme la force interne qui relie deux variables afin de préserver l'intégrité du signe, comme celle du marché. Donc malgré les changements possibles des termes (signifié-signifiant), malgré la dualité formelle qu'ils présentent, on saisit bien l'unité profonde de la nature du signe.

* * *

Voilà quelques considérations sur un sujet qu'on n'a pas encore trop discuté. Il n'en va pas de même de la dualité synchronie-diachronie. Nous répétons que cette dichotomie ne serait peut-être pas née si de Saussure ne s'était inscrit en réaction contre son temps. A la fin du XIX^e siècle, la pensée historicisante tenait lieu de linguistique, la grammaire comparée étant essentiellement diachronique. Seule la grammaire générale aurait mérité le qualificatif de synchronique. Cependant, elle démérait - et démérite encore - de la linguistique en ce sens que renonçant à la pure observation scientifique des faits de langue, elle a codifié, dressé des listes de lois et d'exceptions, elle a hâché la langue et n'a plus été à même de

distinguer parmi les miettes qu'elle avait faites les lignes générales de l'ensemble qu'elle avait disséqué. Les critères dont elle s'est inspirée ne sont pas d'ordre linguistique: à notre avis, ils sont de trois ordres: religieux, moral et esthétique. On "dit" ou on "ne dit pas", suivant que certaines choses peuvent être dites ou non et encore faut-il qu'elles soient bien dites!

En outre les grammairiens, et plus spécialement les puristes, n'ont jamais compris, pas plus ceux de Port-Royal que ceux de 1966, que la grammaire au sens large devait se dégager de la langue, car la langue n'est pas un objet fixe cristallisé autour d'une ossature immuable. La grammaire enseignée d'abord, la langue ensuite, telle est la façon dont on a tenté, sans beaucoup de succès d'ailleurs, d'inculquer les langues aux écoliers. Les nouvelles méthodes qui prétendent vous enseigner d'abord la langue, la grammaire venant se greffer ensuite en complément, sont beaucoup plus proches de la vérité linguistique.

C'est pourquoi la grammaire doit être sujette à perpétuelle révision, vu que la langue, subissant les effets du temps, est en continuelle évolution (ou altération, pour reprendre l'expression saussurienne). Au contraire, on a voulu faire de la grammaire un monument fixe, on a refusé de voir que la langue était une masse mouvante; puis quand la langue s'écartait tant soit peu du "monument", on a refusé d'admettre que la langue était tributaire du temps. C'est ainsi que sont nées les innombrables interdictions frappant par exemple les "je m'en rappelle", expression déclarée incorrecte, mais pourtant éminemment française puisque selon A. Martinet, le 99 % des francophones l'utilisent. La grammaire, en conclusion, au lieu d'être simplement le code de la langue, s'est érigée en grand gendarme, en cour suprême de la langue (l'Académie française n'est-elle pas précisément le type de ce tribunal ultime?).

La grammaire synchronique ayant failli à sa tâche, la linguistique diachronique tenant le haut du pavé, il convenait de rendre à la linguistique synchronique la place qui lui revenait. Ce ne fut certainement pas facile et c'est pourquoi de Saussure trancha vio-

lement dans le vif et décréta la primauté de la linguistique synchronique sur la linguistique diachronique pour deux raisons principales: d'abord parce que pour le sujet parlant, la succession dans le temps des faits de langue est inexistante; ensuite parce que le fait de synchronie a une répercussion profonde sur le système tout entier, alors que le fait de diachronie ne touche jamais qu'un seul terme. La diachronie est donc la science du détail, pourrions nous dire, et la synchronie la science de l'ensemble.

Aujourd'hui, la nécessité de cette séparation apparaît moins évidente. W. von Wartburg a affirmé que la linguistique devait résorber l'hiatus qu'il y a entre science descriptive et science historique. De son côté, Coseriu a fait remarquer que la donnée, le fait linguistique, n'était ni synchronique ni diachronique, mais qu'il pouvait être envisagé selon l'une ou l'autre formule. Résumant lapidairement ce qu'on trouve déjà en fait chez de Saussure, Coseriu dit: "la langue fonctionne synchroniquement et se constitue diachroniquement".

Choisir l'un ou l'autre des points de vue n'est qu'une question de méthode. Ce qui est déterminant, c'est le but à atteindre. Il n'en reste pas moins que le fait linguistique est un et que nous nous trouvons à nouveau en face de deux moyens apparents qui servent à décrire une unité, la réalité linguistique.

Que de Saussure ait été en réaction contre son temps est un fait admis. Mais que d'autres linguistes aient exprimé les mêmes opinions peut paraître surprenant. Et pourtant, une récente publication de K.H.Rentsch (Phonetica 15) montre qu'un autre linguiste, Georg von der Gabelentz, dans un ouvrage publié en 1891 et intitulé Die Sprachwissenschaft, ihre Aufgaben, Methoden und bisherigen Ergebnisse, énonçait déjà les célèbres dichotomies entre langue et parole d'une part, synchronie et diachronie d'autre part. Ce qui est curieux, c'est que ce livre a paru également après la mort de l'auteur et cela 25 ans avant la publication du Cours.

Les similitudes entre la pensée de von der Gabelentz et celle de Saussure sur ces deux points sont extrêmement grandes

et l'auteur de l'article pense que de Saussure a dû s'inspirer de son collègue allemand. Sans entamer une controverse à ce sujet, nous pensons pourtant que cette thèse est très vraisemblable, même si de Saussure semble ne jamais avoir articulé le nom de son aîné dans son cours. Ce qui est certain c'est que von der Gabelentz était de 17 ans plus âgé que lui et qu'ils furent en même temps étudiants, puis professeurs à l'Université de Leipzig, ce qui laisse supposer qu'ils ne devaient pas s'ignorer. Si tout cela devait se révéler exact, ce serait certainement une source de déception pour ceux qui croyaient que la pensée de Saussure était entièrement originale, mais cela n'enlève rien à la force et à la portée de son enseignement.

Mais revenons à notre sujet et concluons. Nous avons voulu montrer que l'on trouve chez de Saussure des dichotomies apparentes, mais qui en réalité recouvrent une profonde unité latente. Cette manière de présenter le phénomène linguistique - qu'elle soit didactique ou non - reflète la force du sens cartésien de l'esprit saussurien. Loin d'être stérile, elle a permis à l'auteur du Cours de procéder à des distinctions que personne n'avait faites avant lui, de mettre au point et de définir des notions qui jusque là ne faisaient que baigner dans une brume où philosophie, psychologie et autres sciences tamisaient la lumière et enfin - et ce n'est pas son moindre mérite - d'établir un ordre de priorité dans l'immense magma des faits linguistiques.

De Saussure fait époque, indubitablement. Il ne s'écrit rien, 53 ans après sa mort, de véritablement linguistique qui ne soit directement issu de son Cours. C'est peut-être le plus bel hommage que nous puissions lui rendre.

Laboratoire de Phonétique
Université de Genève

Jean-Pierre Métral

Le deuxième Séminaire de linguistique générale et appliquée

Grenoble 1966.

Vom 11.-30. Juli 1966 fand in Grenoble das "Deuxième séminaire de linguistique générale et appliquée" statt, organisiert von der "Association française de linguistique appliquée" (AFLA) unter dem Patronat der "Association internationale de linguistique appliquée" (AILA). Der Präsident der Vereinigung, Prof. Culioli von der Sorbonne, und sein tüchtiger Organisator, Herr Debyser, Vizedirektor des BELC (Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger), hatten eine vorzüglich funktionierende Organisation zustandegebracht; die Teilnehmer wurden auf dem neuen Universitätsareal in Studentengebäuden sehr gut untergebracht und gepflegt.

Der Vorlesungs- und Uebungsbetrieb war geradezu rigoros, was im Interesse der z.Teil weit hergekommenen Teilnehmer lag; die Professoren holten jede versäumte Stunde nach, oft wurde auch abends gearbeitet, und in besonderen Sprechstunden konnte jedermann seine speziellen Probleme vorbringen. Der Arbeitstag umfasste durchschnittlich die Zeiten von 1/2 8 bis 1/2 1 und von 3-6, häufig auch noch den Abend (nachgeholt Stunden, Einzelvorträge von Gästen). Man fand kaum Zeit, die ad hoc aufgestellte Bibliothek zu benutzen. Es nahmen vor allem Lehrer an Mittelschulen und Universitäten, Mitglieder von Instituten für Sprachforschung und angewandte Linguistik und nur wenige Studenten in höheren Semestern am Seminar teil. Ueber die Hälfte waren Franzosen; sonst waren die meisten europäischen Länder vertreten, auch östliche (Deutschland und Oesterreich dagegen gar nicht), die Schweiz mit zwei Teilnehmern (und einem Dozenten, Prof. Grize, Neuchâtel). Einige afrikanische und asiatische Länder, auch Australien, Kanada und Südamerika figurierten auf der Liste, die USA jedoch nicht, vermutlich weil die neue Linguistik ihre entscheidenden Anregungen von ebendort erhalten hat, wie denn auch einige der Unterrichtenden am Seminar aus den Staaten kamen (jährliche Seminaren für angewandte Sprachwissenschaft scheinen dort schon Tradition zu sein). Die Kurse wurden bis auf einige englische alle auf Französisch gehalten.

Der sehr stark, und nicht nur von Anfängern, besuchte "Cours d'initiation linguistique" umfasste täglich je eine Stunde all-

gemeine Sprachwissenschaft (Prof. Mounin, Aix-Marseille) und allgemeine Phonetik (Prof. Gsell, Grenoble), dazu nachmittags praktische Arbeiten im sehr gut ausgebauten Phonetischen Institut. Es wurden u.a. in der "Initiation à la phonétique expérimentale" Bildung und Abhören von Lauten an Apparaten gezeigt und ausprobiert, Möglichkeiten phonetischer Korrektur oder Einübung besprochen; in einem andern Nachmittagskurs (Utilisation et méthodologie du laboratoire de langues) wurde das Programmieren phonetischer oder grammatischer Übungen und die Tonbandaufnahme hauptsächlich mit Neulingen erlernt und geübt; man erhielt auch nützliche Hinweise für die Einrichtung von Sprachlaboratorien, Auswahl der Apparate etc.

Ausser dem "cours d'initiation" belegte die Berichterstatterin noch die tägliche Morgenvorlesung von Prof. Bresson (Paris): "Questions de psycholinguistique", in der die Sprache als Zeichensystem von der psychologisch-experimentellen Seite betrachtet wurde. Ausgehend von der geläufigen sprachwissenschaftlichen Unterscheidung zwischen signifiant und signifié und deren Beziehung zueinander, war Prof. Bresson bestrebt, eine empirisch unterbaute Klärung der Begriffe Signal, Zeichen und Symbol zu erreichen und ihre Rolle im Zuge des Sprechens und Decodierens zu untersuchen.

Auch Prof. Coseriu (Tübingen) las die drei Wochen hindurch jeden Vormittag und legte die "Principes de syntaxe fonctionnelle" dar. Er unterscheidet drei Möglichkeiten syntaktischer Gliederung (wobei das Wort Syntax ungefähr so wie früher Grammatik zu verstehen ist): die konstitutionelle, die die Bau-Einheiten feststellt, die funktionelle, die sich mit der Wahl unter den paradigmatischen Möglichkeiten befasst, und die relationelle, die die weitesten Möglichkeiten der Auswechslung ganzer Gruppen behandelt. Die verschiedenen Ebenen, auf denen eine Opposition oder Vergleichbarkeit möglich ist, definiert er, alten Einteilungen nicht unähnlich, mit: Morphem, Wort, Wortgruppe, Satzglied, Klausel, Satz, Text, -betont allerdings, dass solche Ebenen je nach Sprachtypus variieren, z.B. fürs Latein anders als fürs Französische aussehen, usw. Bei den Wörtern unterscheidet er Bedeutungsklassen: eine Gruppe von instrumental-kategorialer Bedeutung (z.B. Pronomina, Adverbien, selten ein Verb wie englisch do) und eine von lexikaler Bedeutung (etwa was zu einem semantischen Feld gehört), wobei die erste Gruppe nur grammatisch, die

andere auch grammatisch ist. Dies nur Andeutungen aus einer überreichen Fülle interessanter Materialien und Ideen, die immer wieder die Variabilität auch von Coserius eigenen Kategorien bewies. Seine funktionelle Linguistik mit inhaltbezogenen Begriffen erfasst die vielen Möglichkeiten verschiedener Ausdrücke oder innerhalb desselben Ausdrucks und die Rangordnung dieser Möglichkeiten. Mit der transformationellen Grammatik setzt er sich kritisch auseinander: Sie scheint ihm zu wenig die schöpferischen Eigenschaften der Sprache zu berücksichtigen.

Das Seminar von Prof. Culioli "Linguistique appliquée à l'enseignement des langues vivantes" fand nur einmal pro Woche statt, erforderte aber vorbereitende Arbeit in Untergruppen; behandelt wurde, da die grosse Zahl der Teilnehmer schwierigere, theoretische Aufgaben nicht gestattete, das Verhältnis des beruflich tätigen Sprachlehrers zur modernen Sprachwissenschaft, wobei die Exposés der Gruppenleiter über die Probleme der Terminologie, des Studienganges und der Fortbildung für den Philologen ein beträchtliches Niveau erreichten. - Das zehnstündige Seminar von Madame Gsell, "Description phonétique et phonologique du français" bewegte sich eher in traditionellen Bahnen, und die an sich sehr fesselnde vierstündige Darstellung der ungarischen Sprache von Prof. Temesi (Pécs) kam kaum über die Phonologie hinaus.

Einzelvorträge hörte ich von Prof. Greimas (Lexicologie et sémantique), von Prof. Fonagy (Phonostylistique), von M. Gentilhomme (Les cadres formels de la linguistique) und M. Paris (La digitalisation de la parole). Die meisten dieser Vorträge erhärteten den bereits bestehenden Eindruck, dass die moderne Sprachbetrachtung und -erfassung deskriptiv, messend, klassifizierend, systematisierend vorgehe und daraufhin tendiere, ihre Ergebnisse in der Formelsprache der Mathematik (Zahlen, Diagramme) auszudrücken. Mit einem der praktischen Resultate dieser Betrachtung, der mechanischen Uebersetzung, befassten sich Vorlesungen und Seminarien für Fortgeschrittene, z.B. "Introduction à la linguistique formelle", "Statistique appliquée à la linguistique" oder "Théorie formelle des langages et traduction automatique", die ansehnliche Vorkenntnisse erforderten.

Wie für alle Teilnehmer waren auch für die Berichterstatterin die drei anstrengenden Wochen äusserst lohnend und ertragreich. Hinweise und Anregungen theoretischer und praktischer Art wurden in reichem Masse durch die Arbeit und durch den Austausch mit so vielen verschiedenen Se-

minarteilnehmern vermitteln. Dass man gelegentlich etwas ratlos vor neuen Auffassungen stand oder auch einen lebhaften Eindruck von differierenden Meinungen, ja Antagonismen erhielt (Greimas liess kein gutes Haar an Gougenheims "Français fondamental", ohne dass der Grund mir klar wurde), wirkte immerhin erfrischend. Uebrigens suchte der Vorstand der AFLA während des Seminars vergeblich, für das nächste Jahr einen anderen Tagungsort festzulegen, Wahrscheinlich muss die französische Gastfreundschaft - entgegen den Statuten - 1967 zum drittenmal in Anspruch genommen werden. Läge hier nicht eine schöne Aufgabe für die Schweiz? Jede Stadt, die in den Universitätsferien über ein leeres Studentenhaus verfügt, käme dafür in Frage. Es wäre der Mühe wert!

Audiovisuelle Sprachschule
der Universität Bern.

Ursula Zürcher-Brahn

A propos du

"Cours d'introduction aux méthodes audio-visuelles" de la CILA
Neuchâtel, septembre-octobre 1966

Il faut tout d'abord redire ici la gratitude des participants, comme celle de la commission organisatrice, envers les autorités scolaires qui ont permis notre entreprise, et plus spécialement envers les chefs des départements de l'instruction publique: leur compréhension, leur générosité ont évité à tous et à chacun de délicats problèmes financiers.

Les hôtes de Neuchâtel avaient été priés de faire connaître leurs appréciations et leurs suggestions. Plus des deux tiers des participants ont pris la peine de nous écrire, de nous faire en toute franchise leurs critiques, de nous communiquer les rapports qu'ils ont adressés à leurs autorités, et nous les en remercions: ces avis seront précieux aux organisateurs de cours à venir.

Sans nous étendre ici sur des questions d'organisation, relevons deux aspects des conclusions personnelles reçues:

à l'unanimité, les participants ont reconnu au Cours de la CILA un caractère si stimulant que même s'il n'est pas question dans un proche avenir que leur Ecole adopte l'enseignement audio-visuel, ou le laboratoire de langues, toute la conception de la pédagogie des langues vivantes se trouve désormais transformée du simple point de vue personnel de chaque maître: les données linguistiques et psychologiques fourniront à tous une nouvelle base à leurs leçons. De telles affirmations reviennent à constater la nécessité, pour le plus grand nombre possible de maîtres, de remettre en question leur formation scientifique et pédagogique; en effet:

toutes les appréciations reçues demandent le renouvellement, au moins une fois l'an, d'un cours d'introduction, puis l'instauration de séminaires spécialisés, à l'intention des équipes de travail qui, notamment, préparent des leçons et des exercices sur bande magnétique.

Depuis longtemps les milieux des sciences expérimentales et exactes, et les industriels de leur côté, ont reconnu l'obligation pour eux d'ajuster périodiquement leurs connaissances aux progrès récents:

il ne semble pas encore que semblable besoin soit ressenti dans tous les milieux de l'enseignement des langues. Il faudra bien cependant y venir. D'un point de vue tout administratif, cela imposera aux autorités scolaires des sacrifices dans l'immédiat, pour assurer plus efficacement l'avenir: il n'est pas toujours facile de faire comprendre à l'opinion publique l'avantage, à long terme, d'investissements "intellectuels", et non pas seulement de ceux qui aboutissent aux résultats bien tangibles que sont des bâtiments, des salles, du matériel neufs. Les difficultés financières ne doivent pas paralyser ce genre d'investissements: au moment où par-dessus les barrières des préjugés ancestraux, par-dessus les coalitions d'intérêts, l'Europe peu à peu se bâtit, il y a parfois quelque amertume à constater qu'en Suisse le cloisonnement des souverainetés cantonales, l'étagement des compétences aux niveaux des communes, des cantons et de la Confédération deviennent des obstacles quasi infranchissables à des entreprises communes. L'une de ces entreprises devra être, à brève échéance, la création, au programme de nos Facultés des lettres, de cours et séminaires aboutissant à un certificat de linguistique appliquée. Sans doute faudra-t-il faire appel pour cela à des compétences à l'étranger: la linguistique elle-même n'est pas encore partie intégrante des programmes de toutes nos Facultés. Mais dans l'immédiat, la CILA a reconnu l'impossibilité pratique de renouveler en 1967 un Cours d'introduction: la semaine d'étude prévue en octobre à Genève par la SSPES constituerait un obstacle sérieux à la participation de nombreux maîtres secondaires; il serait d'autre part trop onéreux pour les départements de l'instruction publique de financer les deux manifestations (difficulté, d'autre part, des remplacements). En revanche, la CILA organisera cet automne un séminaire d'une journée; le prochain cahier donnera des précisions.

Une autre des entreprises, dont le besoin est fortement apparu à l'occasion du cours de Neuchâtel, est celle de la coordination des efforts dans les domaines de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues. Des équipes préparent séparément, dans des conditions voisines, des leçons d'anglais pour hellénistes dans deux villes romandes; trois écoles au moins en pays romand, confectionnent des bandes de phonétique française, à différents niveaux. Suisse romande et Suisse alémanique restent dans l'ignorance presque complète des efforts des

compatriotes. Les milieux de l'enseignement secondaire n'ont que peu de contact avec l'école primaire; l'Université risque de son côté de rester par trop étrangère aux travaux poursuivis au sein du corps enseignant secondaire et gymnasial. L'opinion publique, influencée par les pressions commerciales, s'obstine à croire aux machines miracles.

Comment triompher des préjugés, et comment réaliser cette coordination? Ici le lecteur peut-être un peu surpris se demande si tel n'est pas précisément le but que s'est donné la CILA; dans sa situation actuelle, il nous semble que cette commission ne possède pas encore les moyens d'une véritable action coordinatrice: la constitution d'un fichier des travaux en cours, la répartition des efforts, la spécialisation des équipes, s'imposent si l'on veut échapper aux recoupements inutiles faute d'information. Mais la question se pose encore en d'autres termes: étant données les bases légales de l'instruction publique en Suisse, la CILA n'est investie, et ne saurait l'être, d'aucune autorité qui lui permettrait, tous moyens réunis, d'imposer à quiconque des mesures de coordination. Tous les intéressés doivent donc bien se convaincre qu'à tous les niveaux de l'enseignement le gaspillage et le désordre des efforts considérables déployés dans notre pays en matière de programmation de l'enseignement des langues ne seront évités que par des groupements volontaires et des consentements mutuels; à moins que finisse par prévaloir la volonté bien helvétique de faire, chacun dans son coin, mieux et plus que le voisin?

Préjugés et illusions ne règnent pas que dans l'opinion publique. Les renseignements recueillis parmi les stagiaires de Neuchâtel prouvent que continue à régner jusqu'au sein d'autorités scolaires l'opinion qui réduit le renouveau de la pédagogie des langues à un problème matériel: des écoles se procurent des laboratoires, des cours audio-visuels, des magnétophones, des disques, avant que, et parfois sans que soient envisagées les conditions d'application efficace de ces moyens. Quitte à paraître lourdement insistant, on répétera que les étapes successives d'une réforme, ou simplement d'une évolution de l'enseignement, doivent être:

- a) l'information la plus large que l'on pourra,
- b) la formation de spécialistes, à différents niveaux et selon plusieurs orientations,

- c) l'équipement en matériel,
- d) l'expérimentation parmi les élèves, dans des conditions claires et contrôlées.

La mise en oeuvre de moyens nouveaux sans préparation suffisante expose, la preuve en est faite, à des mécomptes d'autant plus redoutables qu'ils touchent d'abord et surtout les élèves. En revanche, une prudence excessive risque elle aussi de conduire à l'échec, et en tout cas fait perdre beaucoup de temps: la nature même de l'entraînement qu'on peut poursuivre au laboratoire de langues rend inutile et illusoire sa fréquentation une seule heure tous les quinze jours.

Cette répartition du temps à consacrer à l'étude d'une langue mérite examen et expérimentation. Pourquoi les autorités scolaires ne tenteraient-elles pas d'introduire des périodes d'entraînement intensif d'une langue étrangère, momentanément aux dépens d'une autre? Les maîtres de langues se trouveraient probablement d'accord là-dessus: dans l'hypothèse d'un total annuel de 120 heures, six heures hebdomadaires d'une première langue étrangère pendant dix semaines, deux seulement pendant le reste de l'année donneraient peut-être des résultats plus intéressants que 20 semaines à 4 heures hebdomadaires et les 20 autres à 2 heures, différents en tout cas de ce qu'on obtient par l'actuelle répartition uniforme au long de l'année, répartition d'ailleurs irrégulière dans la semaine. L'autre langue étrangère bénéficierait de sa période d'entraînement intensif dans une autre partie de l'année scolaire. Ces mesures devraient s'accompagner naturellement d'un ajustement des programmes. Elles favoriseraient beaucoup la possibilité d'un authentique conditionnement linguistique, par l'introduction de méthodes audio-visuelles au démarrage, et l'utilisation du laboratoire de langues, par trimestres ou semestres, au long des années d'un cycle d'études.

En effet, c'est l'opinion à peu près unanime des participants au cours CILA, presque tous ayant déjà derrière eux une longue expérience pédagogique: dans les conditions de l'enseignement secondaire suisse, les méthodes audio-visuelles globales ne sauraient s'envisager qu'au niveau des débutants absolus. Même ainsi, des réticences et des scepticismes subsistent. Cependant les expériences positives ne manquent pas; les prochains cahiers en feront état. En revanche, le laboratoire de langues est apparu à tous comme l'instrument par excellence de mise

au point et de fixation de connaissances. On peut préparer pour le laboratoire, sans avoir à les intégrer obligatoirement à une autre forme d'enseignement, des exercices par lesquels on tentera de corriger les aspects les moins réussis d'une pédagogie linguistique par ailleurs laissée, si l'on ne veut ou si l'on ne peut, sans autres changements. Vu sous un angle légèrement caricatural, c'est donc le laboratoire moyen de repêchage. A noter que dans cette perspective la démarche de l'étude peut rester (nombre de maîtres y tiennent, dans le cycle gymnasial) déductive. Quant à savoir si le processus d'apprentissage devrait se faire résolument et définitivement inductif, (le laboratoire le permet, évidemment) c'est une question qui dépasse de beaucoup les conclusions qu'il est possible de tirer d'un cours tel que le récent cours CILA. Les justifications théoriques d'un apprentissage inductif sont connues. Elles devraient cependant être encore corroborées par une expérimentation durable sur de gros effectifs d'élèves. Surtout, on constate qu'un public d'élèves habitués depuis longtemps aux analyses préalables se trouve psychologiquement presque incapable de laisser s'imprégner en lui des automatismes: on veut comprendre avant d'apprendre.

Nous avons lieu d'espérer que le cours de la CILA a éveillé les esprits, suscitera des efforts, rapprochera des équipes, permettra de confronter des expériences. L'un de ses buts, en tout cas, a été atteint: on y a définitivement enterré le préjugé selon lequel l'enseignement audio-visuel et l'emploi du laboratoire de langues ne consistent qu'en recettes de travail superficielles pour gens pressés: au contraire, nous savons tous maintenant, assez profondément, qu'un enseignement linguistique soucieux de culture, comme l'est à juste titre notre enseignement secondaire, ne saurait dorénavant se passer de la linguistique appliquée.

Université de Neuchâtel
rue Emer de Vattel 6
2000 Neuchâtel

Albert Gilliard

Le test CGM 62

Pour beaucoup de gens, savoir une langue, c'est savoir l'écrire. Cette opinion est si répandue que la plupart des examens que subissent nos élèves prennent la forme écrite. Nous ne discuterons pas la valeur de telles épreuves, qui nous paraissent entièrement justifiées; notons cependant qu'elles ne révèlent que certains aspects des connaissances linguistiques des étudiants.

D'autre part, tous les maîtres savent combien il est délicat de juger les épreuves et de transformer ces appréciations - ou ces impressions, en facteurs mesurables, en notes. L'orthographe, de ce point de vue, reste le critère préféré. On peut, la conscience sereine, décider que chaque faute fera perdre au candidat 1/4 ou 1/2 point. Mais comment conserver cette rassurante objectivité lorsqu'il s'agit d'apprécier des exercices de rédaction? Les notes ont-elles encore une signification précise dans une discipline aussi complexe? A plus forte raison, que signifie une moyenne résultant d'un amalgame de notes marquant des épreuves dont la valeur relative n'a pas été précisée? Le but visé n'est-il pas finalement de situer un individu par rapport à un groupe, selon des critères scientifiquement établis? A ce délicat problème, les tests peuvent apporter une réponse satisfaisante, dans certains cas du moins.

G. Mialaret, professeur à la Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université de Caen, et C. Malandain, chargé de recherches psycho-pédagogiques au Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français, ont mis au point le test CGM 62 (C.G.Mialaret-Malandain, année 1962) pour permettre aux maîtres du CREDIF de déterminer le niveau des connaissances linguistiques de leurs candidats et, sur cette base, de former des classes homogènes. Ce facteur est particulièrement important si l'on veut donner à l'enseignement sa pleine efficacité, à plus forte raison quand on a affaire à des élèves de langue, d'origine et de formation très différentes, comme c'est le cas dans la plupart des écoles enseignant le français, langue étrangère.

Le CGM 62 est donc efficace au niveau des débutants (Voix et Images de France 1er degré), et ne s'adresse pas à des élèves avancés. Ses auteurs ont voulu donner une vue aussi complète que possible des connaissances linguistiques des candidats et ont tenu compte

des divers aspects du langage: compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites.

Le CGM 62 se compose de six épreuves qui doivent toutes être proposées aux élèves. Certaines peuvent être subies individuellement, d'autres collectivement.

Epreuve 1: (individuelle) - compréhension orale

L'expérimentateur lit à l'élève dix phrases illustrées par une série de douze images. L'étudiant doit désigner l'image ou les images qui correspondent à chacune des phrases. Enfin, quatre questions permettant de juger de la compréhension à un niveau plus grand d'abstraction sont posées au candidat.

Chaque phrase correctement comprise vaut 1 point, chaque question 2 points.

Epreuve 2: (individuelle) - expression orale

L'élève prend connaissance d'une série de seize images illustrant la vie d'une famille, puis on le prie de raconter ce qu'il voit. L'expérimentateur note exactement tout le récit de l'étudiant, fautes comprises. Le temps pendant lequel le candidat parle est également soigneusement inscrit. Il ne doit pas excéder cinq minutes.

La correction de cette épreuve est assez délicate, et requiert un certain entraînement. Les auteurs, en effet, tiennent compte de trois facteurs:

- 1) la quantité d'expressions fournies par le candidat,
- 2) la correction grammaticale de ces expressions,
- 3) la qualité du style (emploi de structures complexes, utilisation de pronoms, mots de liaison, etc.).

Chaque phrase est classée selon sa catégorie (A: phrases courtes, comprenant un seul verbe et exprimant une seule idée. - B: phrases plus élaborées; l'étudiant a utilisé deux verbes d'action, ou un verbe mais plusieurs compléments. - C: phrases dont la structure exprime un rapport entre deux idées ou deux actions). Au sein de chacune de ces catégories, le correcteur juge encore de la correction grammaticale (Aa, Ab, Ac, etc.).

Le dépouillement de cette épreuve permet en outre d'isoler deux éléments importants:

l'indice d'expression: quotient du nombre d'idées exprimées par le temps,

l'indice de correction: quotient du nombre d'idées exprimées sans faute par le nombre total d'idées.

Remarques: Cette épreuve est, à notre avis, la plus intéressante de la batterie de tests.

Certaines différences d'appréciation peuvent surgir au cours de la correction; elles sont, dans la plupart des cas, compensées par le système de notation fixé par les auteurs:
 $Aa=Bb=Cd / Ab=Bc / Bb=Cc.$

D'autre part, on devrait s'en tenir à une durée uniforme de cinq minutes, même si l'élève a terminé son récit au bout de trois ou quatre minutes. Il arrive, en effet, que des élèves prononcent un grand nombre de phrases dans une brève durée, ce qui leur assure un haut indice d'expression, mais ils sont rapidement arrêtés par leur manque d'idées. D'autres, au contraire, ne parviennent pas à épuiser la matière des seize images en cinq minutes, et leur indice d'expression demeure inférieur à celui de camarades peut-être moins doués. Les deux dernières minutes ne sont-elles finalement pas plus difficiles à remplir que les trois premières?

Epreuve 3: (individuelle ou collective) - orthographe

Quatre phrases de difficulté croissante sont dictées aux élèves, sur le ton et avec le rythme du français parlé. Il faut éviter en particulier de syllaber ou d'isoler les divers éléments de la phrase.

Seuls certains mots et expressions sont retenus pour la correction.

Epreuve 4: (individuelle ou collective) - épreuve de discrimination auditive

Vingt-deux groupes de deux phrases, enregistrés sur bande magnétique, sont présentés une fois aux élèves par l'intermédiaire d'un haut-parleur. Dans ces groupes, certaines phrases sont

très différentes, d'autres absolument semblables, d'autres enfin ne diffèrent que par un ou deux éléments.

Le candidat doit simplement noter le signe + s'il juge que les phrases sont semblables, le signe - s'il les trouve différentes.

Remarques: Pour notre part, nous avons ajouté le signe ? pour le cas où les élèves se trouveraient dans l'incertitude. Nous avons en effet constaté que la tendance naturelle des candidats les poussait à inscrire le signe - en cas d'incertitude. De ce fait, comme seuls les signes - sont pris en considération pour la correction, les résultats pourraient se trouver faussés.

Selon des informations que nous avons recueillies dernièrement, le CREDIF envisagerait de remplacer ce test par une épreuve de phonétique.

Epreuve 5: (individuelle ou collective) - compréhension écrite

Il s'agit pour les candidats

- a) de compléter des phrases en choisissant la réponse correcte parmi trois réponses proposées.
- b) de répondre à des questions portant:
 - 1) sur un texte facile.
 - 2) sur un texte difficile.

Le temps accordé aux élèves est limité à vingt minutes.

La correction ne porte que sur le sens général de la réponse, sans tenir compte de l'orthographe ou des fautes de langue.

Epreuve 6: (individuelle ou collective) - expression écrite

A partir de quatre images, les étudiants composent un petit texte. Ils disposent de dix minutes au maximum pour accomplir ce travail.

La correction porte sur divers éléments: le vocabulaire, les verbes, la syntaxe, les pronoms, les mots de liaison, et enfin sur le nombre d'idées exprimées sans aucune faute.

Résultats

Les diverses épreuves du CGM 62 ont été étalonnées sur la base des résultats obtenus par six cents étudiants. Un tableau récapitulatif, figurant à la page 37 de la brochure éditée par le Ministère de l'éducation nationale et intitulée: le Test CGM 62, permet de traduire les résultats numériques des six épreuves en cinq niveaux.

Ces niveaux sont reportés sur une grille circulaire, en forme de cible. Chacun des six rayons tracés dans le cercle se rapporte à une épreuve. L'hexagone qui apparaît lorsqu'on relie les différents niveaux permet de se faire une idée précise du niveau global du candidat, et révèle immédiatement ses points faibles.

La moitié supérieure de la grille donne des indications sur la compréhension de l'étudiant, la partie inférieure sur sa faculté d'expression.

La moitié gauche intéresse la langue orale, l'autre moitié la langue écrite.

En général, un certain équilibre apparaît dans le profil ainsi obtenu. Il peut pourtant surgir des différences de trois niveaux et plus entre l'oral et l'écrit, ou entre la compréhension et l'expression. Les profils "équilibrés" entrent dans la catégorie A, les autres dans les catégories B (compréhension dominante), C (écrit dominant), D (oral dominant), E (expression dominante), ou F (cas particuliers).

Quant au total obtenu en additionnant les niveaux des épreuves 1 et 5 et 2 et 6, ou 1 et 2 et 5 et 6, il permet de déterminer 5 classes:

0 - 3 points	1ère classe (débutants)
4 - 8 points	2ème classe (débutants avancés)
9 - 13 points	3ème classe (niveau moyen)
14 - 18 points	4ème classe {niveau supérieur au 1er degré}
18 - 20 points	5ème classe {du français fondamental }

Enfin les indices de correction et d'expression apportent les correctifs nécessaires aux indications données par les totaux et les différences. Il convient en outre de préciser que les auteurs conscillent de noter, au cours de l'examen, d'autres indications sur le

candidat, son attitude, ses réactions, ses difficultés particulières, etc.

Utilisation du CGM 62 à l'École supérieure de commerce de Neuchâtel

Depuis décembre 1964, quelque cent vingt élèves de notre école ont subi ce test, que nous avons utilisé à des fins différentes:

- A) Examen de classement
- B) Examen de fin de cours
- C) Comparaison entre les méthodes traditionnelles d'enseignement et les méthodes audio-visuelles.

A) Examen de classement

La section des langues modernes de notre école compte plus de deux cents élèves, répartis en trois groupes: supérieur, moyen et élémentaire.

Les étudiants inscrits au degré élémentaire subissent le test CGM 62 à leur arrivée à l'école. Une demi-douzaine de professeurs se répartissent la besogne et, en une journée de travail, sont à même de corriger et d'interpréter une quarantaine de tests.

En fait, les "débutants absolus" sont relativement rares (total 0, indice d'expression 0, indice de correction 0), ce que nous regrettons, car le problème serait plus simple! Nous formons donc deux classes élémentaires: la moins avancée suivra la méthode audio-visuelle "Voix et Images de France", l'autre une méthode traditionnelle. Au cours de l'examen, nous cherchons à savoir dans quel but les élèves se sont inscrits chez nous, combien de temps ils pensent séjourner dans notre école et si leur premier désir est d'apprendre à parler notre langue. Notre propos est en effet de former deux groupes homogènes et prêts à "jouer le jeu".

Ce système de classement donne toute satisfaction, et rares sont les étudiants ayant demandé un changement de classe après avoir été attribués à l'un de ces deux groupes. Si nos effectifs étaient beaucoup plus importants, nous pourrions organiser des cours parallèles en tenant compte des diverses catégories B,C,D,E,F (voir plus haut). La majorité des candidats se trouve en général dans la catégorie A 3 (40 % des élèves ayant subi le test).

B) Examen de fin de cours

A la fin de leur cours trimestriel, les classes AV 2 (audio-visuelle) et C (traditionnelle), subissent une nouvelle fois le test. Le nouveau profil est reporté sur la première grille. L'image obtenue montre les progrès réalisés dans chaque discipline. Au début du trimestre, la surface couverte par l'hexagone est souvent très petite, quelquefois même réduite à une ligne ou à un point. Au bout de trois mois, la vue d'une figure largement étendue dans toutes les directions ne manque pas de ravir nos élèves! C'est à ce moment-là seulement que nous leur montrons leurs résultats, sans d'ailleurs leur donner d'indications sur la façon dont ils auraient dû répondre pour parvenir au niveau le plus élevé.

Tableau comparatif des résultats obtenus en classe AV entre le début et la fin du cours VIF 1er degré. (Moyennes calculées sur 4 classes)

Epreuve	début du cours	fin du cours	augmentation
1. Compr. orale	1,49	3,49	2
2. Expres. orale	0,76	3,36	2,6
3. Orthographe	1,42	2,80	1,38
4. Epr. auditive	3,2	4	0,8
5. Compr. écrite	1,68	3,2	1,52
6. Expres. écrite	0,57	3,25	2,68
Indice d'expression	1,37	6,44	5,07
Indice de correction	0,1	0,5	0,4
Total	4,81	13,22	8,41

Remarque: Notre indice de correction est en général un peu inférieur à celui qu'indiquent les auteurs, pour un indice d'expression donné. Ainsi, pour 6,44 d'indice d'expression, notre indice de correction devrait être de 0,57.

C) Comparaison entre la méthode "Voix et Images de France" et une méthode traditionnelle

Selon notre principe de classement, les élèves les plus "avancés" sont attribués à la classe C, sur la base du CGM 62. Ce test leur est à nouveau proposé à la fin du trimestre. La comparaison des résultats obtenus par ces étudiants et ceux de la classe audio-vi-

quelle est intéressante à plus d'un titre.

Tableau comparatif des résultats obtenus en classe C (traditionnelle) entre le début et la fin du trimestre (moyennes calculées sur 3 classes)

Epreuve	début du cours	fin du cours	augmentation
1. Compr. orale	2,62	3,56	0,94
2. Expres. orale	2,73	3,68	0,95
3. Orthographe	2,87	3,98	1,11
4. Epr. auditive	3,62	3,99	0,37
5. Compr. écrite	2,94	3,81	0,87
6. Expres. écrite	2,46	3,42	0,96
Indice d'expression	4,9	6,86	1,96
Indice de correction	0,32	0,46	0,14
Total	10,81	14,63	3,82

Tableau comparatif des résultats obtenus entre les classes traditionnelles et audio-visuelles (fin de cours).

Epreuves	fin de cours		augmentation	
	classe		classe	
	C(trad)	AV	C(trad)	AV
1. Compr. orale	3,56	3,49	0,94	2
2. Expres. orale	3,68	3,36	0,95	2,6
3. Orthographe	3,98	2,80	1,11	1,38
4. Epr. auditive	3,99	4	0,37	0,8
5. Compr. écrite	3,81	3,20	0,87	1,52
6. Expres. écrite	3,42	3,25	0,96	2,68
Indice d'expression	6,86	6,44	1,96	5,07
Indice de correction	0,46	0,50	0,14	0,40
Total	14,63	13,22	3,82	8,41

L'examen de ces tableaux nous amène à conclure que, relativement, les progrès des classes audio-visuelles sont plus marqués que ceux des classes traditionnelles. Dans toutes les épreuves, le gain des classes audio-visuelles est deux ou trois fois plus considérable que celui des classes C.

La valeur absolue de l'indice de correction est également plus élevée dans les classes audio-visuelles.

Les autres résultats sont à peu près comparables, bien que le point de départ des classes traditionnelles ait été nettement plus élevé que celui des classes audio-visuelles. Le résultat en orthographe fait exception, mais les classes audio-visuelles ne commencent l'étude de cette discipline que quatre à cinq semaines après le début du cours.

Nous avons été frappés de constater que les augmentations les plus spectaculaires ne se manifestent pas seulement dans les domaines où on pouvait attendre les effets spécifiques de l'audio-visuel (cas de l'expression écrite).

Il nous a été également possible de dresser le tableau comparatif des résultats obtenus par une classe audio-visuelle de débutants absolus et une classe traditionnelle de débutants absolus.

Epreuve	fin de cours		
	classe		
	audio-visuelle	trad.	augmentation pr. AV
1. Compr. orale	3,49	2,75	0,74
2. Expres. orale	3,36	2,50	0,86
3. Orthographe	2,80	3,10	----
4. Epr. auditive	4	3,9	0,1
5. Compr. écrite	3,2	2,9	0,3
6. Expr. écrite	3,25	2,6	0,65
Indice d'expression	6,44	5	1,44
Indice de correction	0,50	0,23	0,27
Total	13,22	11	2,22

Un rapide examen du tableau ci-dessus prouve la supériorité évidente de la méthode audio-visuelle, sauf en orthographe, qui reste le "point faible". Le deuxième degré de "Voix et Images de France" permet de remédier à cet inconvénient.

Conclusion

Le test CGM 62 est un instrument extrêmement utile au niveau des débutants, et nous ne saurions qu'en recommander l'usage.

Son rôle ne se limite pas au classement, mais il permet d'éviter l'écueil des notes qui, au degré élémentaire, ni signifient pas grand-chose et restent souvent arbitraires. Grâce à cette série d'épreuves, il est possible de mesurer objectivement les progrès de nos étudiants et de leur en donner une image exacte.

Nous souhaitons que, sur cette base, d'autres tests de connaissances linguistiques soient élaborés, mais à des degrés plus avancés.

Ecole supérieure de commerce.
8, Marie-de-Nemours
2000 Neuchâtel

René Jeanneret

Uebungen zur Schaffung und Befestigung grammatischer Automatismen

(Aus der Unterrichtspraxis, 1)

Oft genügen die in Tonbandlehrgängen enthaltenen Uebungen nicht, um beim Schüler die Automatisierung, also die unbewusste Anwendung der fremdsprachigen grammatischen Strukturen zu erreichen. Das gilt vor allem für die Strukturen, die von denjenigen der Muttersprache stark abweichen. Es sind daher Ergänzungsübungen nötig. Der deutsch Lernende z.B. wird besonders wirksame Uebungen benötigen zur Deklination des Adjektivs, zu den Präpositionen, zur Form und zum Gebrauch des Praeteritums und der Modalverben und zu weiteren grammatischen Elementen, die ihm je nach seiner Muttersprache mehr oder weniger schwer fallen.

Zugleich können solche Ergänzungsübungen dem Bedürfnis fortgeschrittener Schüler nach Zusammenfassung und Einordnung der gewonnenen Einsichten in die Funktion der Strukturen dienen. Der Lehrgang allein erfüllt dieses Bedürfnis nach systematischem Ueberblick nicht, weil er aus pädagogischen Rücksichten grammatisch Zusammengehöriges über eine ganze Reihe von Lektionen verteilt.

Die Ergänzungsübungen haben schliesslich auch noch die Aufgabe, das neu Gelernte in ähnlichen Situationen zu bringen und den Schüler zu veranlassen, es in immer neuem Kontext zu verwenden. Er soll ja die Uebertragbarkeit der in einer bestimmten ersten Lernsituation beobachteten Strukturen erkennen und die induktiv erworbene grammatische Regel spontan in immer neuen Situationen anwenden.

Wie der Lehrgang, so verfahren auch die Ergänzungsübungen strukturell, ganzheitlich und, sofern sie neuen Wortschatz einführen, nach der audiovisuellen Methode. Sie bedienen sich also zur Einführung des Neuen der Verbindung von Bild und Ton. Auch von fortgeschrittenen Schülern wird man nur bei bekanntem Wortschatz verlangen, dass sie sich ohne Hilfe von Skizzen die Situationen, auf die sich die akustischen Einheiten der Uebungen beziehen, vorstellen. Das Ziel der Ergänzungsübungen ist die unmittelbare Anwendung der Strukturen. Sie sollen im Augenblick des Sprechens ohne Reflexion zur Verfügung stehen.

Man sucht dieses Ziel mit verschiedenen Übungsformen zu erreichen, und gerade die Verschiedenheit, die Mannigfaltigkeit, die vielfältige Variation der Übungsformen ist hier wichtig, denn sie vermag der Ermüdung und damit dem Nachlassen der Aufmerksamkeit entgegenzuwirken. Dieses Nachlassen der Aufmerksamkeit des Schülers ist im Sprachlabor besonders nachteilig, weil es hier der Beobachtung des Lehrers leicht entgeht.

Am häufigsten begegnet man in solchen Ergänzungsübungen verschiedenen Formen des 'pattern drill'. Selbst wenn die einzelnen Antwortsätze natürlich wirken, d.h. der Forderung 'gesprochene Sprache' zu sein, genügen, so sind doch solche Übungen als Ganzes mit ihren einzeln hingeworfenen 'stimuli' und den unvermittelten und raschen Sprüngen von einer Situation in die andere, immer etwas gekünstelt. Näher am wirklichen Leben bleibt das Gespräch oder der Dialog, der durchaus auch mit einer Verwandlungsübung verbunden werden kann. Der Dialog ist auch deshalb wirksamer weil er den Schüler schon beim ersten Hören veranlasst, bewusst oder unbewusst die Rolle eines Gesprächspartners zu spielen. Er hört eine zusammenhängende Kette von Mitteilungen, von Frage und Antwort, von Rede und Gegenrede innerhalb einer und derselben oder im Verlauf des Gesprächs doch nur leicht abgewandelten Situation. Die Spannung reißt nicht nach jedem Satz ab, sondern führt in einem weiten Bogen von der ersten zur letzten Aufgabe. Nach dem ersten Hören des Gesprächs besteht die Aufgabe des Schülers darin, das Gespräch als einer der Gesprächspartner folgerichtig nachzugestalten. Dies wird durch den Zusammenhang der Satskette innerhalb der einheitlichen Gesamtsituation möglich.

Schüler, die Schwierigkeiten begegnen, und sich daher zunächst an eine ziemlich wörtliche Wiederholung halten, erinnern sich leichter an die zusammenhängenden Sätze eines Gesprächs als an eine Anzahl von Einzelsätzen ohne inhaltlichen Zusammenhang. Die Arbeit mit solchen Gesprächen beginnt in der Regel mit der Aufforderung, zuzuhören, bringt das Gespräch ein zweites Mal zu Gehör mit der Aufforderung, zu wiederholen, und gibt dann Gelegenheit zum Rollenspiel; entweder so, dass der Schüler die eine, das Band die andere Rolle übernimmt oder so, dass zwei oder mehrere Schüler das Gespräch mit verteilten Rollen

führen.

Durch den Einschluss von Umwandlungsübungen in die Dialoge entsteht eine besondere Übungsform, die zwischen Dialog und 'pattern drill' liegt.

Von einer freien Nachgestaltung des Gesprächs zwischen mehreren Schülern zur spontanen und automatischen Anwendung der grammatischen Strukturen in neuem Kontext ist nur noch ein kleiner Schritt.

Für die Phase des Nachsprechens teilen wir die Sätze in Sinneinheiten von so geringem Umfang, dass sie das Gedächtnis festhalten kann. In dieser Phase richten wir die Aufmerksamkeit wie im 'pattern drill' auf die Form und Funktion der Strukturen. Wir erwarten Nachsprechen, das Lautung, Wortstellung, Intonation und Rhythmus nahezu modellgetreu wiedergibt. Die Konzentration der Aufmerksamkeit auf die phonetischen und grammatischen Strukturen verlangt ein in hohem Masse formbewusstes Sprechen.

Bei anschließenden einfachen Verwandlungsübungen mit denselben Strukturen können bei anderer Stellung der Elemente Schwierigkeiten auftreten. Solange diese nicht bewältigt sind, solange also die ganze Skala der Hemmungen und Interferenzen, die sich aus Strukturabweichungen der Muttersprache von der Zielsprache ergeben, nicht mit besonderen Übungen aus dem Wege geräumt sind, empfiehlt es sich, mit freieren Übungen, wie dem Rollenspiel in einem Gespräch, noch zuzuwarten.

Ist aber angemessene grammatische Korrektheit in den zu übenden Problemen erreicht, dann sollte der Schüler fähig sein, seine Aufmerksamkeit dem Inhalt zuzuwenden, ohne dass die Korrektheit der Form nachlässt. Man verlangt also jetzt ein freieres Nachgestalten des gehörten und nachgesprochenen Dialogs. Gelingt dies formgerecht, dann hat der Schüler die Formen unbewusst richtig angewendet. Sie sind zu phonetischen und grammatischen Automatismen geworden. Damit dies aber gelingt, muss die Aufmerksamkeit von der Form weg auf den Inhalt gelenkt werden. Dafür muss der Schüler dem Inhalt ein Minimum an Interesse abgewinnen können. Das am Inhalt orientierte und durch das Rollenspiel affektiv getönte Interesse wird neu angefacht.

Werden jetzt die Strukturen zum grössten Teil richtig verwendet, so trägt die Gesprächsübung zu ihrer wirksamen Befestigung bei. Dieses Befestigen der Automatismen ist notwendig. Die Erfahrung zeigt, dass sie zunächst labil sind und je nach der Spannung, die vom Inhalt ausgeht, wieder ins Wanken geraten können.

Beobachtet der Lehrer, dass beim freien Nachgestalten des Gesprächs der Schüler die Strukturen nicht beherrscht oder ihre Funktion nicht erfasst hat, dann hat er die Stufe des bewussten Uebens zu früh verlassen.

Unbewusst werden die Strukturen schon im Nachgestalten des Gesprächs angewendet, weil die Aufmerksamkeit des Sprechenden in dieser Phase dem Inhalt und nicht mehr der Form gilt.

Wie für alle Übungsformen gilt auch für das Gespräch die Forderung, die Ansprüche der Übungen dem Alter und der geistigen Entwicklungsstufe des Schülers anzupassen. Vergessen wir auch nicht, dass die affektiven Werte zu den direktesten und den am unmittelbarsten erfassten Elementen der Kommunikation gehören. Charles Bally hat auf ihre entscheidende Rolle im Fremdsprachunterricht hingewiesen. Nur das Tonband kann sie wirksam und mit der nötigen Treue von Intonation und Rhythmus vermitteln. Gerade die affektiven Werte aber lassen sich in viel natürlicherer Weise in ein Gespräch einbetten als in die knappe Spanne des Einzelsatzes im 'pattern drill'.

Ein Beispiel soll zum Schluss diese Notiz illustrieren: Der Text einer Ergänzungsübung zur Deklination des Adjektivs in Form eines mit einer Umwandlungsübung kombinierten Gesprächs. Dieses Band dient der Anwendung der Strukturen. Bevor die Schüler diese Übung machen, haben sie die einzelnen Kategorien der Adjektivdeklination in Übungsformen geübt, in welchen diese Kategorien unvermischt erscheinen (fünf Lektionen).

(AVS Bern, Band DG 5, Tourenzahl 153 Revox,
Dauer: 10 Minuten; Text: F; Aufn.: Z;
Datum: 21.8.66)

Uebung 1. Hören Sie zu.

- Siehst du dort den alten Herrn?
- Ich sehe keinen alten Herrn.
- Dort steht doch ein alter Herr!
- Ach, der alte Herr dort?
- Er trägt eine neue Pelzjacke.
- Ich finde seine neue Pelzjacke hässlich.
- Die neue Pelzjacke steht ihm aber gut.
- Meine neue Pelzjacke ist viel schöner!
- Seine neue Pelzjacke ist aus ganz weichem Fell.
- Weiche Felle allein machen alte Herren noch nicht sympathisch.
- Gewiss nicht, wenn die alten Herren sich nur darauf verlassen.

Hören Sie zu und sprechen Sie nach.

Ende von Uebung 1

Uebung 2.

Verlangen Sie jetzt das Textblatt, sprechen Sie den Dialog noch einmal, aber sagen Sie jedesmal statt "alter Herr" "elegante Dame" und statt "neue Pelzjacke" "heller Nerzmantel".

Das Band gibt anschliessend die richtige Lösung. Beginnen Sie!

Ende von Uebung 2

Uebung 3.

Gleiche Uebung. Sagen Sie jetzt statt "alter Herr" "junges Mädchen" und statt "neue Pelzjacke" "kariertes Mützchen".

Das Band gibt anschliessend die richtige Lösung. Beginnen Sie!

Ende von Uebung 3

Spulen Sie jetzt das Band zurück, vergleichen Sie Ihre Antworten mit dem Vorbild, prüfen Sie die Lösungen zu Uebung 2 und 3 nach und verbessern Sie, wo nötig. Wenn Sie das getan haben, haben Sie Uebung DG 5 zur Adjektivdeklination beendet.

Ende von Band DG 5

Audiovisuelle Sprachschule der Universität
Länggasstrasse 7
3000 Bern

P. Fred Flückiger

Le laboratoire de langues au service de l'enseignement

de l'allemand au gymnase

L'amiral américain Hyman G. Rickover, auteur de l'ouvrage: *Swiss Schools and ours; why theirs are better* (1962), estime que, dans le domaine des langues vivantes, la supériorité de nos écoles tient au fait que nous avons su renoncer à l'emploi des moyens mécaniques, mettant l'accent sur la connaissance de la civilisation des pays dont nous enseignons la langue plutôt que sur le drill. - Il nous plaît de placer ce compliment en tête de notre plaidoyer en faveur de l'introduction du laboratoire dans nos gymnases, car trop souvent de telles initiatives sont dictées à leurs promoteurs par un sentiment d'infériorité qui les rend très sévères, voire injustes à l'égard de l'enseignement traditionnel. Nous ne partageons pas ce pessimisme, mais pensons que l'école suisse a toujours contribué valablement à la connaissance des langues nationales et à leur coexistence harmonieuse. La fable du Suisse naturellement bilingue, si répandue en Europe, est à nos yeux un hommage à la qualité de l'enseignement des langues vivantes dans notre pays.

A l'heure de l'électronique, du triomphe des procédés audio-visuels dans l'information, de la démocratisation de l'enseignement et de la pénurie des enseignants qui s'en est suivie, il arrive que l'on perde de vue le but essentiellement humaniste de l'éducation gymnasiale, pour lui substituer, en pratique sinon en théorie, un objet nettement utilitaire.

S'inspirant de l'exemple offert par les entreprises spécialisées dans l'enseignement rapide et intensif plutôt que de la sagesse antique, pour qui la matière enseignée n'est que le véhicule du message éducatif, certains maîtres d'allemand ne semblent plus connaître qu'un souci, celui de faire parler les élèves, n'avoir plus plus qu'une préoccupation, celle de découvrir le moyen de déplier les langues, et, partant, plus qu'un ennemi: le thème et la version. Ils risquent ainsi de négliger la partie culturelle d'un enseignement que le gymnase seul est capable de dispenser au profit de l'éducation des réflexes, dont la vie se chargera parfaitement le cas échéant. Ce faisant ils méconnaîtraient la mission de l'enseignement secondaire en Suisse, tout en s'exposant, par

ailleurs, aux déboires et aux remords.

Ayant interrogé des centaines de candidats de toute provenance et de toute formation aux examens fédéraux de maturité, nous constatons que bien rares sont les bacheliers que leurs maîtres ont amenés à ce "maniement aisé de la langue parlée" que le Règlement fédéral de maturité exige d'eux. Cela heureusement, ne les empêche nullement de poursuivre leurs études au Polytechnicum de Zurich ou en Allemagne, pour autant qu'ils aient atteint un autre but, essentiel celui-là, mais sensiblement plus modeste: la compréhension de l'allemand écrit et parlé. Il est évident que le bachelier qui se sera familiarisé au gymnase avec les éléments de la grammaire allemande sera capable au bout d'un séjour quelque peu prolongé dans le pays où on la parle de s'exprimer dans cette langue s'il en éprouve le besoin. Si, traditionnellement, il n'y parvient que très imparfaitement le jour de l'oral du baccalauréat, cela ne tient pas à lui, ni à ses maîtres, ni aux méthodes employées, cela tient à la difficulté de la matière et au manque de temps. "Une étude très légère suffit pour apprendre l'italien ou l'anglais; mais c'est une science que l'allemand!".

Cette constatation, beaucoup d'élèves et de maîtres d'allemand ont pu la faire depuis que Mme de Staël l'a formulée en connaissance de cause. Par la richesse de son vocabulaire, par sa morphologie complète et par la difficulté de sa syntaxe, l'allemand des gens cultivés - celui qui seul peut intéresser le futur étudiant - continue de poser à ceux qui l'enseignent des problèmes particuliers. Exemple: "Der Sohn des Hauses öffnet den Gästen die Tür (e)". La grammaire structurale a beau nous recommander de substituer à la notion des "espèces" (substantifs, verbes, etc.) celle des "groupes spécifiques" (nominaux, verbaux, etc.), le nombre des options morphologiques à faire et des erreurs possibles reste très au-dessus de ce qu'il est en anglais et en français. L'expérience montre que mille heures d'enseignement gymnasial suffisent à peine pour donner à l'élève moyen la maîtrise des désinences. Dans le domaine de la syntaxe la difficulté provient de la mobilité des membres de la phrase, dont les permutations expriment autant de nuances et qui ne sont nullement comparables aux inversions "poétiques" de "Belle marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour". Voici quelques variations sur le thème de notre exemple:

Der Sohn des Hauses öffnet die Türe den Gästen
Die Türe öffnet der Sohn des Hauses den Gästen
Die Türe öffnet den Gästen der Sohn des Hauses
Den Gästen öffnet die Türe der Sohn des Hauses
Den Gästen öffnet der Sohn des Hauses die Tür
Des Hauses Sohn öffnet den Gästen die Tür;...(+variantes)
Es öffnet der Sohn des Hauses den Gästen die Tür;...(+var.)

Seul un enseignement systématique dont la rigueur répond à la complexité de la matière à assimiler peut espérer vaincre, en temps utile, les difficultés propres à l'allemand. Visant à la fois l'expression écrite et orale, la possession passive et active de la langue, le maître fera certes son profit des découvertes de la linguistique, dans la mesure où celle-ci s'est penchée sur les problèmes posés par la pratique de l'enseignement. D'autre part, il fera peut-être des emprunts aux procédés des instituts qui apprennent à un public venu des quatre coins du monde "l'allemand en trois mois" et qui, faisant de nécessité vertu, renoncent au recours à la langue maternelle; mais travaillant dans des conditions tout à fait différentes, il saura garder son autonomie. Enfin, il se demandera si le moment où tout le monde se plaint de l'inattention des élèves est bien choisi pour se fier à des méthodes basées sur la concentration auditive.

S'interroger sur l'opportunité de l'emploi du laboratoire de langues dans des écoles où l'allemand s'enseigne à raison de quatre heures hebdomadaires au plus ne revient donc pas à poser une simple question rhétorique. Or, nous étant fait, dans ce qui précède, l'avocat du diable, nous nous sentons à l'aise pour en recommander l'introduction. Nous sommes en effet parfaitement conscient que nos élèves, pour différentes raisons, parlent mal: sans prendre cet état de chose trop au tragique, nous pensons qu'un effort supplémentaire peut être fait dans ce sens précisément, grâce au laboratoire qui permet, sans déséquilibrer l'ensemble, de rationaliser une partie de l'enseignement par l'individualisation et l'intensification des séances d'entraînement. Toutefois, la place que le laboratoire occupera sera forcément modeste, et le rôle qui lui sera confié sera celui de servante plutôt que celui de gouvernante.

Mais si d'une part, nous estimons que le maître doit pouvoir disposer du laboratoire comme bon lui semble et qu'il doit l'asservir à l'enseignement donné en salle de classe selon les méthodes éprouvées, nous pensons aussi que celui-ci aurait grand intérêt à s'inspirer plus largement des procédés audio-oraux. En attendant - peut-être longtemps encore - que nos gymnases soient tous équipés de laboratoires, et plutôt que d'en réclamer à cor et à cri, et parfois sans savoir ce que nous en ferons, l'installation immédiate, nous pourrions nous préparer nous-mêmes et préparer nos classes à en faire, le moment venu, le meilleur usage. Il est en effet possible d'imaginer de nombreux "exercices de laboratoire" qu'on peut faire faire de vive voix, individuellement et collectivement, dans n'importe quel local. Nous nous demandons même parfois si, dans le domaine de l'allemand surtout, ce n'est pas en tant que stimulant des imaginations didactiques que le laboratoire aura rendu le plus grand service aux maîtres, en attirant leur attention sur l'importance des "exercices parlés", systématiques mais "libres", c'est-à-dire travaillés sans aucune référence aux textes écrits.

Quant à la didactique spéciale de l'enseignement de l'allemand en laboratoire, il reste à la mettre au point, et il est prématuré sans doute d'en parler ici en détail. C'est en faisant réfléchir les élèves plutôt qu'en leur proposant des exercices perdus pour l'intelligence qu'on fixe leur attention le plus sûrement. Nous pensons donc que dans nos gymnases les heures passées au laboratoire ne seront pas utilisées pour introduire des notions nouvelles, mais pour transformer en réflexes ce qui auparavant aura fait l'objet de réflexions, et pour rendre ainsi plus efficaces les exercices de répétition et de révision. Nous n'avons pas hésité à faire préparer certains exercices de laboratoire à domicile, mais en veillant ensuite à ce que les élèves ne fassent pas le sens du travail audio-oral en se référant à la donnée écrite. - Et les résultats? Ils sont et seront, tout comme ceux de l'enseignement traditionnel, difficiles à apprécier avec précision. Intuitivement, nous pouvons dire que ceux que nous avons enregistrés jusqu'à présent nous paraissent satisfaisants et nous engagent à poursuivre l'expérience. Plus que par l'intérêt que les élèves ont manifesté - sera-t-il durable? - nous avons été frappé par leur sens de l'autocritique. Sauf dans le domaine délicat de l'intonation, jusqu'à 90 % des

fautes ont été corrigées spontanément. Nous voyons dans ce résultat la preuve de leur lucidité.

Quelque grand que soit le profit que les élèves peuvent tirer du travail en laboratoire, nous sommes tenté de conclure que c'est peut-être pour le maître que l'expérience est la plus enrichissante. La confection des bandes lui fait mieux connaître la langue qu'il enseigne. Les séances de surveillance du travail oral des élèves lui permettent de mieux juger de leur comportement en l'empêchant de parler trop lui-même et en lui ouvrant les oreilles. Enfin, le travail en laboratoire lui fera apprécier à sa vraie valeur le plaisir du contact direct avec les élèves, le charme de l'improvisation, ressources de l'enseignement classique.

Machine destinée à révolutionner l'apprentissage des langues étrangères pour les uns, catalyseur du progrès pédagogique pour d'autres, le laboratoire de langues nous apparaît comme un précieux auxiliaire de l'enseignement traditionnel. Il n'opérera point de miracles, mais engagera les maîtres qui s'en serviront à réfléchir aux buts qu'ils cherchent à atteindre et aux chemins à parcourir pour y parvenir. Rendant aux professeurs de langues vivantes un poste de pionniers, il les obligera à collaborer plus étroitement. C'est ainsi que le laboratoire au lieu de conduire, comme tant d'autres "méthodes" par l'illusion au chaos, peut devenir pour la deuxième moitié de notre siècle ce que la méthode "directe", après beaucoup d'erreurs et d'échecs, a fini par être pour la première, à savoir non pas la clef passe-partout des langues vivantes, mais un instrument de progrès véritable.

Enseignant l'allemand depuis plus de vingt ans dans les écoles neuchâtelaises, l'auteur des quelques réflexions ci-dessus collabore depuis 1964 au Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel. Il a préparé une centaine de bandes d'exercices allemands appartenant à trois degrés différents et destinés aux publics suivants:

1. Candidats au brevet d'enseignement secondaire inférieur (BESI):
COURS "BESI": 60 bandes (phonétique - syntaxe - stylistique).
2. Ecole Normale et Cours de perfectionnement pour les instituteurs:
COURS "NORMAL": 20 bandes (destinées à faciliter l'emploi du manuel "Wir sprechen deutsch" I).
3. Gymnase cantonal (6e - 7e années d'allemand):
COURS "GYMNASE": 20 bandes (éducation des réflexes).

25, ch. de l'Abbaye

Rodolphe Zellweger

2000 La Coudre

Pitfalls and Dangers in Foreign Teachers
Writing English Language Courses

This English course for beginners at primary and secondary schools in Belgium consists of 5 books of approximately 160 - 250 pages each, together with a Teacher's Book I (TBI). The volumes themselves are well got up, with an attractive cover, good paper, and clear print. From this point of view the only criticism would be the pale olive green print at the head of the lessons, which are very difficult to see by artificial light.

That the title Living English, though suitable in itself, is identical with that of a series of English text-books published in Switzerland since 1938 or 1939 (author : Dr. F.L. Sack, publishers: Francke A.G. Bern) is, to say the least, an unfortunate coincidence.

Like the Prefaces in the five volumes of Living English, the Introduction at the beginning of the TBI is written in so "un-English" a style that it is often difficult for an English person to grasp what it is the authors intended to say. It seems highly regrettable that the compilers of this English course did not submit their manuscript to a trained language teacher whose mother-tongue was English before assuming the risk and the expense of having this series of volumes printed and published. It seems almost incredible that this work, first published (it would appear) in 1954, has been able to run into a 6th impression (1965) without its mistakes having been corrected!

The sub-title indicates that the work is "based upon word-frequency, graded sentence-structure and grammar selection" (or "grammatical substitution"), and the Préface says that "it is an active approach to what is called "Standard English" as it is formally spoken among well-educated people", and that the texts are "in conversational style".

It is very unfortunate that foreign teachers of English, however fluently they may speak the language themselves, are rarely able to distinguish between the different "styles", "tones", or "levels" of the foreign language. They tend to write a curious mixture of "elevated literary" and "colloquial familiar" style. This Living English is no exception. For instance, no English children of 7 - 14 would express themselves as do Peter (12 or 14), Lucy (10), and "Little Ernest" (7) Dupont.

No normal English boy of 14 would address his little sister as "my dear" (her mother might, of course), and it is rather unfortunate that the "bickering" tone so often introduced into English courses for foreigners (and the BBC courses are no exception!), which must give the impression that English children (and grown-ups) spend most of their time quarrelling, has also been introduced here, with the frequent use of "silly" as a mode of address. That the contracted (not "shortened") forms, such as didn't, can't, needn't, it's, there's, where's, you're, etc. are introduced is right, but they should be used consistently, and only in conversational style, not in the Introduction, etc. How is a poor foreign pupil to know just when to use the contracted forms if his text-book uses sometimes these forms and sometimes (also in conversational style) the uncontracted forms?

No objection can be taken to such "familiar" words and phrases as job, a lot of, to stick to, a kind of, to get (for become, buy, acquire, fetch, go, etc.) being interspersed in conversational texts, but they, too, definitely do not belong in the "serious" parts of the book (explanations, Preface, Introduction, etc.).

Knowing the effort and energy required for the task of compiling a new grammar-book, the present reviewer is very averse to criticizing too severely a work that must have taken its authors many years of pains-taking work in the elaboration of a new and personal method of language teaching, much of which consists in "drill" and practice with so-called substitution tables. It may very well be that the method embodied in this "Living English" is excellent of its kind, but even the most careful perusal and study of the Introduction to Teacher's Book I does not make it quite clear just what this method is. The implication of such expressions as "drill" and "practice", "action chains" and "minor patterns" are not self-evident, and they do not seem to be explained anywhere. It would not, however, be fair to other teachers of English or to their pupils were the faults of this work (and they are extremely numerous) not discussed. A detailed discussion would be a matter of some hundreds of pages and can obviously not be undertaken within the scope of this article. Suffice it to say that the authors have not had a lucky hand with their texts, and that not one of the reading passages so far examined (Books I and II) is without a number of more or less

bad mistakes or un-colloquial formulations.

Since this work is intended for use in secondary schools, it would have been more appropriate if the compilers had used pupils instead of students, with its specific connotation of "university students", and school rather than college (which is applied specifically to the various colleges at the Universities of Oxford and Cambridge); a school may, of course, call itself "College", but it is nevertheless only a school, and the pupils go "to school". Moreover, at school, subjects are taught rather than branches, as the compilers write. We should also say to be in class or in the classroom, but not in the class and in the classes, as employed in this work. A pupil may, of course, be in a certain class, but this does not refer to the room he is in.

Another point is that, if this work is intended for use in non-Catholic countries it should be made a principle to omit all mention of Catholic practices - the respective teacher may always introduce the Hail Mary (why not the Lord's Prayer?) during a lesson, if he wishes to do so. But such bald statement as "Mary is the mother of God", and the frequent mention of crucifixes, prayers, grace before meals, etc. are hardly tactful, ecumenical, or suitable in a work of this kind. Or is the course intended only for Catholic schools?

To turn to details:

In the very first sentence in the Introduction (TBI) we find: "Numerous handbooks for beginners have been published in Belgium and in Holland since the end of the second world war, so much so, that a new one seems almost superfluous." Further examples of curious formulations would be: p.8. As there is nothing in a grammar rule which can possibly help the student to form a language habit, Palmer proposed grammar, visualized in a set of sentences to be drilled. p. 11. In our handbook we have presented a great series of substitution tables, which number is not exhaustive:.... p.11. ...every teacher should be able to make his own tables: at any moment he may need them. p. 13. ...in that case the direct association would make all translation, being very bad at the beginning stage, superfluous. p. 15. --But the result generally is: a mere reading lesson, no sufficient conversation drill, no training of constantly returning (recurring?) sentence-patterns. p.15. ...the first being that conventional matters cannot interest students (conventional = common

situation?). p.15. ...the second (objection), that the English language by having lost nearly all its flexions would not be able to develop the mental faculties of the students. p.19. ...: a language that loses its flexions gets a definite place of the words in the sentences. p.19. The vertical lines in double and more intricate tables will clearly indicate the flexions....., which will be taught gradually and occasionally. (Surely lines cannot indicate anything?)p.19. Our grammar selection can be called "essential grammar". p.20. The students should also write them (i.e. contracted forms) supposing they are consistent when using them. (Which the authors themselves were not!) p.40. ...they will be interested in knowing the words. p.52. Out of table VII you can teach the 's form of plural words in s (the Duponts', the parents', the boys', etc.) (i.e. From the tables... the-s' form.....).

A glimpse of the obvious, we should say, is the statement (TB1) p.15: A grammar, still modelled on the scheme of a Latin grammar, would be a very bad one (a couple of superfluous commas again!), and also on p.6. "... we start from the simplest patterns possible (and probably the most frequent) and proceed to the more difficult ones (but not therefore less frequent)." Surely this is what any language-teaching book would do?

Things that might have been better expressed are also: ... but there are always two kinds of columns; those that are fixed and those that are variable. Fixed columns have to be drilled, variable columns have to be practised. p.9. As the dynamic function of a substitution table is the more important, we shall describe it in a more elaborate way (in greater detail?) p.9. ...the table contains 45 sentences...., which number can be multiplied by as many times as we put an additional verb in the second column (not additional, surely, but a "different" verb). p.9. ...or they can memorize the table, shut their eyes and say as many sentences they can remember (is the omission of the second "as" a misprint?). p.12. The teacher needn't be afraid of useful complications. p.16. These are the basic conversational units to start from with each sentence to be taught. p.16. ...we think it is quite wrong to translate it for we can use these tags (i.e. is it, isn't it) a lot more in English than in Dutch, French or German; due to the fact that they vary according to the verbs used in the principal clause. p.20.

"written to be spoken language" (an unfortunate phrase!). p.20. The teacher's mouth is a magic mirror.

The above phrases are samples of what may be found throughout the book. Apart from this uncertainty in matters of style and the formulation of rules, etc., the whole work is bristling with more or less serious mistakes:

1) wrong prepositions, e.g. p.3. ...we can always conclude to a rule. p.15. The patterns taught in this way will be indelibly stamped into the students' minds. p.16. Some handbooks give the Dutch "nietwaar" as the equivalent to "isn't it?" and "is it?";... p.33. ... the difference for a WHAT-question asked in the native language lesson and a foreign language lesson. p.37. Then they may come to the blackboard and ask their questions to their friends who try to answer them (an important comma is also missing here!). p.58. Another student changes the infinitives in (=into) ing-forms.

p.60. Is Peter washing with cold water? (in is more common). p.77. ...they are an attempt to more freedom.

2) Mistakes in the use of tenses, esp. the preterite and the present perfect, which is not surprising, since the rule given in the book is not correct, just as the application of the rule is often wrong in the text of the Introduction, etc. The use of the present perfect with just is not due to the action taking place in a "near past"; it is the word just itself that may (not must) take the present perfect form of the verb. The truth is that the preterite is used for a past action if a definite past time is mentioned or understood, when no emotional or other connection is felt by the speaker to exist between the past action and the present moment. The present perfect is used when the time of the action is indefinite, neither mentioned nor understood, and when some connection is felt between the past action and the present moment. In fact, the action expressed in the preterite may actually have taken place more recently than one expressed in the present perfect, e.g. I wrote a letter this morning (perhaps only an hour or two ago), and I have seen your brother several times this month (the last time may have been over a week ago!)

Similarly the pluperfect is wrongly employed in: "... it enables the student to learn the foreign language by the same method he had learned his own." (p.8.) The so-called present continuous is frequently used in the texts where it is quite impossible in normal English, e.g. after then and when referring to the "next step" in a series of actions (see especially Book I, p.38) "Those monkeys are the cleverest in the world. I've got a photograph of them. Look! They are sitting round a table on chairs: they are making tea, pouring it out in cups, they are putting sugar and milk in their tea, then they are drinking it", (these activities cannot all be shown on a photograph simultaneously!). Similarly, p.19. "... (the pupils) should get the explanation of all the structures they are coming across." p.57. "What are these forms ending in?" p. 60 ex.79 "Before coming downstairs he's putting away his towel." Also, "... after washing my face I'm dressing. I'm dressing after washing my face." p.67. "Before putting away the towel and the soap he is cleaning his teeth." Then the lights are fading, the iron curtain is rising."

3) The texts are full of phrases that are not "colloquial" or idiomatic (now both friends are riding down the street for now the two friends are riding...., and this mistake is frequent, (i.e. both for the two). Now they are talking together (for with each other). p.72. Are they (the wolves) going to educate the baby? (for rear, bring up). I'm going to visit the Zoo in the summer holidays (I'm going to the Zoo....) I am fond of playing basket-ball. They are not fond of putting on blue shoes. I am fond of it (i.e. eggs and bacon). Is the church in front of the station? (for opposite). p.56. As the students know the verb "to be" they will catch the conversation system easily (grasp or understand, or perhaps the idiomatic to catch on to...?) Ernest hasn't got a room to himself, has he? (= of his own). That same evening the Duponts are going to the pictures indeed.

Sometimes there is a truly idiomatic phrase, but it occurs where it does not belong, e.g. Right you are!

Bk II, p.25. Don't you remember Lucy's birthday-party?

Right you are! But I quite forgot about....

or the following, on p.18. John: This afternoon you have kicked over the ball at least four times.

Mother: Don't make such a terrible noise! You are quarrelling, aren't you? Here's a cup of tea for both of you. It's going to do you good after this... bad luck. ...Well, cheers!

John: Cheerio, Mrs Dupont!

Peter: Cheers, Mum.Mother passes a slip of paper.

Un-English word order is frequent, e.g. p.12. ...a central idea should be always behind it. p.13. ---but it still should be fluent English. p.13.; they read it now (for they now read it). p.15. ...the result generally is: a mere reading lesson.... p.21. but he also should have learned how to correct the positions of his pupils' mouths, etc.

The following are a few of the mistakes to be found scattered through the work: afterwards for later, succession of table, for order of tables, right (which is colloquial for correct), as in right pronunciation, right intonation, a right sum, a wrong sum (correct and incorrect must be used in this context), do as if you don't understand (pretend), boresome (obviously a hybrid between boring and tiresome!), the too-frequent use of nice (especially where some other word would have been appropriate, e.g. pleasant, pretty, interesting, tidy, etc.). Admittedly, the word is constantly used in spoken English to express little more than approval or liking, but it should not be taught to the exclusion of the more suitable adjectives! There is no such thing as an easy desk - only an easy chair (in this sense of comfortable). Let is almost consistently and exclusively used instead of make (e.g. let the students make up sentences, which implies permission, whereas make (or the American have) is the better word here, and on occasion it is actually used. We do not say "the rules of plural building" but the rules for the formation of the plural; nor do we warn the teacher "mind the right intonation" (cp. mind your head! or mind the step!), but we should say "be careful that the intonation is correct". One does not finish up a lesson, one merely finishes it in 3 hours. We say before a vowel, not in front of a vowel. "By means of this poem...the students contact the names of the colours" does not sound English; perhaps "This poem will teach the pupils (or: bring them into contact with) the names of the colours" would be an improvement. In English we count up to 100, not till 100 (p.48). When we are asked "Who is this lady", our correct answer would be: "She's (not It's) Mrs. Dupont, (cp. Who's that talking,

i.e. on the telephone, we might answer It's Mrs. Dupont).

Equally un-English is the statement: to make a good table he (i.e. the teacher) should take care of correct grammar (be careful to use?); to teach the vocabulary in little sentences (short?); the grammatical elucidation (explanation of grammatical points?); Inflexions, or inflexions, would be better today than flexions in grammar. The word occasionally is frequently misused in the texts.

It should be noted that plenty of is not a synonym for a lot of, a good deal of, much and many; plenty of means sufficient, and cannot therefore be used as it is so often in the texts, e.g. plenty of people are watching the accident, plenty of people are going into the cinema, etc.

The texts are said to be in "colloquial style". If so, such words as enter (for go in), rise (get up in the morning), etc. are as out of place as are the sentences in which a negative particle or adverb is placed in head-position and followed by inversion, e.g. (two friends, schoolboys, are talking) "Never do they lose it (a match) when John is the goal-keeper!"; "No longer do I want to stop the balls..."; "No longer do they quarrel. Just as unlikely in the chatter of schoolboys of about 14 years of age would be: How bad a keeper you've been! They generally don't lose it though, or the answer "No, I never have" for "No, I haven't". "Cheers" and "Cheerio" are not used at tea-time between a mother and two schoolboys! And to the question "Who hasn't done any homework since last week?", the answer is not "I have"! Whitsun and Whit Sunday are correct, but not Whitsunday. In the Vocabulary at the end of the book, to go shopping is given as einen Bummel machen (Besorgungen machen, Einkäufe machen?), and "Would you mind....?" is given as "Möchten Sie", whereas it is more often "würden Sie bitte". To switch on the light etc. is einschalten. The formulation of the rules; Adverbs having a form of their own, e.g. again, alone, etc., and: Adverbs having the same form as the adjective, e.g. early, friendly, lovely, etc. would be better expressed with a relative clause, e.g. Adverbs that have the same form.....

The choice of words is often either wrong or unfortunate, e.g. the ubiquitous nice, the expression "Lucy is a lovely girl,"

which no English person would normally say of a 10-year old girl; alternating for alternative, conversed for converted, solution of exercises for answers to, and many others.

Furthermore, the punctuation leaves much to be desired, especially the use and omission of commas. In many cases a comma would help the reader to understand the meaning of the sentence, in other cases there are commas before temporal and that-clauses, and often also before defining relative clauses, which frequently changes the sense of the sentence altogether. Colons, too, are used much more than they are normally in English, and on some pages of the Introduction they seem to break out like a rash!

Another flaw in the whole series of books is the inconsistent use of hyphens (consultation of a good dictionary is advised!) e.g. schooldesk, schoolbuilding, and schoolday would be better with a hyphen; business-man alternates with businessman, tomato-soup and tomatoup are both found, and alarmclock would be better with a hyphen, or even as two separate words. An exhaustive list of such cases cannot be given here.

That the authors have often made an unfortunate choice of words, phrases and grammatical constructions has already been mentioned.

Many mistakes cannot be put down to ignorance of colloquial English, but to sheer carelessness. For instance, the inconsistency in the use of capital and small letters: mum and Mum, dad and Dad (in both cases Mummy and Daddy would have been a better?), Teacher and teacher, catholic and Catholic, Mother and mother, Father and father (always in the same context); then there are various cases of incorrect divisions of words at the end of a line, e.g. the-re, demonstra-ting, chor-us, etc. Spelling mistakes also occur, e.g. wellicome, compell, collegues, indutive, buth (for both), etc. There are fewer misprints, but like for bike (bicycle might have been a better choice in some cases!) twice on one page seems rather remarkable. Inconsistencies and carelessness in the diagrams are comparatively frequent: p. 17. I'm but you are in the same diagram, and in the second diagram on that page (TB1), under Verb stands To be (a plus sign is missing), while below

-ing
form

this we find: Notion- , a most enigmatic statement!

-el

-al

Verbs

Inconsistencies in the use of who's and who is, that is and that's, there's and there is, etc. are found in both the reading texts and the grammatical explanations. No doubt the use of the plural form of the verb with a singular subject must also be put down to carelessness: "The verbal column....present the fixed elements.....", as may also be the use of the singular each with the plural data. The frequent use of difficulties (i.e. the plural) where an English speaker would use the singular form may be due to the fact that the foreigner finds this distinction difficult to grasp. That bathroom and bedroom are sometimes also written with a hyphen and sometimes without seems rather strange (they should be without, of course), whereas sentence pattern, substitution tables, reading texts, well equipped (in the attributive position), Dutch speaking students, etc. might better be written with a hyphen.

Contrary to English usage, the Roman numeral is followed by -st, -nd, -rd, -th, e.g. IIIth, VIIth, etc.

The abbreviation of holidays to hols might be allowed in a dialogue between schoolboys, but is not really suitable in the title of a reading text. Similarly, the title, or heading, of one of the reading texts is To School. Going to School would have been a more suitable title.

The use of collocations and phrases throughout the book seems rather odd. What is meant here by collocations? Perhaps colloquialisms? (Latin locare and loquare.) Similarly, the use of the word structure for construction is unfortunate, since the difference between the two may be compared with the difference between policy and politics.

Space will not allow an enumeration of the many careless mistakes in the setting of the TB1, but Lucy' for Lucy's may be given as a sample.

More serious are the words that are wrongly applied, e.g. notion for word, the frequent use of unity for unit, a stern logical way (for strictly), to figure for to reflect or represent or mirror (?), and faulty constructions, such as: "...subjective selections like Ber-

litz's, how great their interest may have been..." (however), "We have applied the translation method when we wanted to...." (whenever).

Very serious is the frequent use of incorrect prepositions, e.g. to boast upon ..., ---all-important in language teaching purposes, ---to draw the attention of the linguists on the structural elements...; to avoid the common objections made...against direct-method handbooks; Each of these sentences should be drilled into language habits (drilled into the pupils' heads until they become language habits?); ... we can always conclude to a rule of syntax; The patterns taught in this way will be indelibly stamped into the students' minds; as the equivalent to "isn't it?" and "is it?"; ...the substitution of an idiomatic answer to the drill answer; ...the difference for a WHAT-question asked in the native language lesson and a foreign language lesson; ...they may...ask their questions to their friends...; Another student changes the infinitives in ing-forms; Is Peter washing with cold water?... they are an attempt to more freedom...; etc.

Many of the above faults are obviously due to the influence of French, as are also such mistakes as "We have remedied the poverty of contents by giving our course riches (Fr. *richesse*?) of structure." "In this handbook we start with a systematic conversation drill..., which gradually develops into idiomatic answers, ... so as to arrive into real conversation."

In the same way, in spite of what is taught in the grammar sections, the position of the adverbs of indefinite time is very frequently wrong. A suspicion that the authors are not too sure of the use of adjective and adverb arises when one finds the rule: "Some adjectives are used as adverbs", and as an example the word lovely; "She sings lovely" for instance? It might have been better to mention fast! Very strange is the deliberate avoidance of adverbial forms in the texts, which makes the language sound un-English, or more like a form of Basic English, e.g. in a slavish way, for slavishly, in an elaborate way, for elaborately, in a slow and distinct way, for slowly and distinctly. However, "to read and write phonetically" is used, though a suspicion is felt that phonetically is not the correct word here (since no phonetic transcriptions are used in the texts) - perhaps "with a correct pronunciation" is meant? The following cases of incorrect adverbial forms may also be pointed out:...

a lot of words that are never pronounced in the same way when used single (alone?) or when used in a sentence. Try to teach the new vocabulary as visual as possible. Do it visual (i.e. teach present perfect form of verb).

Further faults are: the use of both...and... for either...or; ...it proved to be no Standard English any more (p.6);...for these names do not express any more what we really intend. "Illimited" on page 6 is an unusual form, and would be better replaced by unlimited. Incoherent is wrongly used (p.6), in case is used for if (p.7), ... by using (by the use of would be better) substitution tables: alternating is used for alternative; a grammatical display is rather strange; and the word indeed is frequently used in a way that no born Englishman would use it.

On p.6 (TB1) the author states that "no decisive work has yet been published on the structure of English". A.S. Hornby's "A Guide to Patterns and Usage in English" (Oxford University Press, 1954) might be recommended here. Again, the author states: "...it (i.e. the phonetic system) has been invented by Dr. Daniel Jones, when he was a teacher of English as a foreign language." Apart from the fact that the English formulation is faulty here, we would point out that Daniel Jones has long been Professor Daniel Jones.

On p.4 (TB1) we find: ":not only the ears, but also the muscles of the mouth and these (sic) of the eyes and of the hands should be trained from the very beginning." Surely it is not the muscles of the eyes and hands that have to be trained?

A careless mistake is to quote the title of Charles Kingsley's book as "The Waterbabies" - it is "Water Babies". Moreover, when quoting title and date of publication of a book, it is usual to put "first edition (or impression, or published) 1940", not merely "first 1940", etc.

In spite of the statement that pupils of a first year's course must not come into contact with any phonetic symbols (TB1, p.29); a list headed "Pronunciation of Proper Names" is given at the end of Book I, p.143, and here the phonetic symbols are used (unfortunately not Professor Jones's system used elsewhere, in dictionaries, etc.) -

when are the pupils supposed to have been taught these symbols? Cp. p.26, "The reading text is a basis for a real reading lesson (phonetics)." If they have not learnt them, how can the pupils make use of the symbols in this otherwise useful, and usually correct list. A few mistakes have slipped in, however, e.g. Robinson [Robinson] for [-sən], Walt Disney [wolt] for [wo:lt], [businessmen] for [-man]. The same care has unfortunately not been taken with the Vocabulary (Bk I, P. 146) where a number of th signs are wrong, e.g. than is given as [θan], then as [θen] (cp. [θaŋk] and [θiŋ]), and today is given as [tədeɪ], whereas [tu'deɪ] is much more cultured. In the appendix entitled Collocations and Phrases, many of the French and German translations are incorrect or not good enough, not appropriate to the corresponding reading text, e.g. certainly not: überhaupt nicht (for bestimmt or gewiss nicht), Fr. pas du tout; a piece of furniture is given in German as ein Möbe (misprint?), plenty of is not Fr. beaucoup nor German viel, but Fr. assez de and German genug, genügend, reichlich; as a matter of fact would be better translated by eigentlich than by in der Tat, wirklich, and by d'ailleurs in Fr. rather than en effet; what a nuisance! is hardly quel ennui! in Fr. (rather by c'est idiot!), nor is it Wie unangenehm! in German (rather: wie dumm!); to take notes (a policeman after an accident) is not prendre note de in French (prendre des notes), nor German Notiz nehmen (but Notizen machen); rather slowly is not assez lent, but assez lentement in French, and not träge in German, but ziemlich langsam. Soft is given as doux and zart; preferable would surely be mou and weich, though this must depend upon the context, though unfortunately there is no reference to the lesson in which the word occurs. Straight is given as tout droit and geradeaus, which is correct in some contexts, but what about a straight line, a straight answer? Dad is given as papa in Fr. but as Vater in German. Would not a more affectionate form be possible, e.g. Vati?

The following are a few examples of faulty choice of words and phrases: The doubling of the ending (for final) consonant. The students have already marked (noticed) the phenomenon. Impossible is the use of the idiomatic "That's the idea" in the following context: Peter: Let's take a photograph. John: That's the idea. It can only be That's an idea in this context. If a boy says to his father, "I'm going to work very hard and try for a scholarship next term", his father may answer, "That's

the idea", expressing approval. In Book II of Living English a few of the worse mistakes may be indicated, e.g. It is incorrect in cultured English to address a woman as miss, without a name, as when a pupil is made to say I beg your pardon, miss, or when Peter asks the librarian, ".what is it (a book) about, Miss?" No English person would say of little 7-year old Ernest "he's a very young child"! All the words are right, but the phrase is not idiomatic, it simply would not be used. Nor would anyone say of Minnie the cat "She's an old animal", or of Mac the dog "He's a young animal". Incorrect are also: ...it's a house of two storeys;... (The children are looking at a map of London) "Show me grandfather's place then; he's a Londoner." To any English person Grandfather's place would suggest his mansion or estate, not the part of London in which he lives (it is actually Hampstead), nor could Lucy say, "What's the name again of grandfather's place?" There is a small garage at the house too. Peter is looking for his socks, his shoes and his tie and exclaims, "Well I never, where are they?" What English boy would ever say such a thing! Why the inconsistency in the use of the contracted forms? For instance, we find can I, can't I, may I, may I not? Why not the normal mayn't I? "There is a ring at ten to eight and Peter is opening the door" - again a wrong use of the "present continuous". "John: Hullo, Peter! Am I not very early today?" Any English boy would ask either, "Aren't I early today?" or "I'm early today, aren't I?". Peter says: "We've got only one wardrobe for both of us." We should say "for the two of us". Peter says to his friend John, "Look here! This is my new camera". (Look is quite sufficient!), and John answers, "Oh! I say, it's a real beauty." Without being wrong, this exclamation simply does not sound like the words an English boy would actually use. Text XVII is rather an unfortunate affair, what with its Big-Ben, its monkeys' tea-party, and children riding on an electric (?) elephant. And why should the "monkeys" drinking tea be just like real Englishmen? Do not Englishwomen drink tea much more than men? Once again, the use of the "present continuous" is entirely wrong. If John is showing a photograph of the Chimps' tea-party, the various successive actions cannot be expressed in the continuous form: making tea, pouring it out in cups (pouring it out, or pouring it into cups!), putting sugar and milk in their tea, then drinking it - these are all steps in a process - they cannot all be shown at the same time on one and the same photograph. And if John is telling Peter all about

the actual tea-parties, he would be obliged to use the "present simple", as this tense is called here. On p. 91, ex. 114, the example given is always with "I take my book" - this is incomplete. There must be either "to the table", "out of my desk", "up to the teacher", "from the shelf", of some such phrase. Without this, the sentence is incomplete.

Although most of the texts would be interesting in themselves, there are too many phrases that make them sound just "off the mark", such as: "to wipe the blackboard", "she has entered the bathroom to have a wash", "she has taken the sheets from the bed" (why not: she has stripped the bed?) "she has covered the bed with the blankets", "she has folded her pyjamas nicely" (what a chance lost to teach the word "tidily"!)" "... perhaps there are pyjamas lying on the floor; perhaps there is a shirt on a chair; or there are stockings under the bed..." (what about the use of may be?) "And there we are: she's made up her mind!" "And now for breakfast! Aren't I hungry! Good heavens! Five to eight already! Good morning Mummy, Daddy and dear brothers!" Nothing badly wrong, but just so un-English! In Lesson XXI we find: "Father wolf is speaking...and all the wolves are listening sharply" (carefully, attentively?) "There is a child of man in the jungle" - is this taken direct from Kipling? In any case, it is not English today! "... and after a while they can hear a baby weep". Babies cry, they do not weep. It is unfortunate that the authors do not teach the -ing-form after to see and to hear, for in many of the cases the infinitive is not the correct form to use. In XXII we find: "The teacher has already started his lesson of maths" (we always say maths lesson, history lesson, geography lesson, etc.); "Peter is bowing his head over his book. And now he can see the blue sky above the school, above the highest trees..." Peter must have eyes at the back of his head! And Peter is bowing his head means that he is moving it up and down. Here it is the verb to bend that is needed, and even then it would be better to say "Peter's head is bent over his book". And here again the wrong use of both: "Now both friends are riding down the street." "Both friends arrive at school just in time." And Peter should not tell a lady to "carry straight on..." to get to the station!

Lesson XXIV contains the following sentences that are not good English "You are waiting for the teacher's final prayer. But

he isn't nervous at all: with cool patience he waits and waits and waits... until all the noises have stopped. Then he's making a very slow sign of the cross. But he may stop in the middle.... Isn't there a hand closing a satchel?...Then he starts praying all over again..." "The rush-hours have just begun..." "They are already passing the place of the accident" (not yet mentioned!). "Plenty of people are looking on". "Peter and John are riding carefully one behind the other now. That's just according to the rules of the road, isn't it? Have you got a high-way code?" etc.

Equally un-English are the sentences: "...without this leading question there is no conversation possible." "We may also utter this verb in the future form." "...the students make as many sentences as possible, therefore they use the table." "They cover the answers and try to find them by means of the corresponding answers" (misprint? otherwise most unclear). When teachers have at their disposal a language-laboratory they can use the...tape-recordings of L.E.I... They can be trained during a 4th T.P. They can also be used in class, when the teachers have at their disposal a well equipped "language class". In the latter case they can combine instruction and practice" - to whom do all these they's refer? "This is an example of what the table might be." (like?)

In conclusion, the present reviewer can only repeat: Unless this work is carefully revised and corrected, it cannot be recommended for use in schools.

A further little booklet by the same authors and with the same title, but prepared by E. Becuwe for the series Audio-Lingual Skills for the Language Laboratory, contains some of the same texts with all the same mistakes and weaknesses as the books discussed above, and cannot be recommended any more than the latter.

This article was originally written as a review of "Living English" by L. Engels, P. Jacobs, and J. Schuerewegen, published by Plantyn, Antwerp. In view of the proportions it assumed, however, this review has been printed as an article. The author wishes to point out that, had she been asked to write an article in the first place, she would have set about the work in a different way and used an entirely different stylistic formulation. The reader is asked to bear this in mind.

Audiovisuelle Sprachschule
der Universität Bern

B.M. Charleston

Neufeldstrasse 119, 3012 Bern

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

Lado, Robert : Language testing. The Construction and Use
 of Foreign Language Tests
 Longmans Bristol 1961: 389 p.

L'auteur est un linguiste, mais semble s'être fait une spécialité d'écrire des livres d'introduction non techniques à l'intention des professeurs de langue. Ses autres livres comme "Linguistics Across Cultures" et "Language Teaching" sont remarquables autant par leur clarté que par le sérieux de leur documentation. "Language Teaching" est encore plus fouillé, puisque après une vingtaine de pages d'introduction, les 370 pages suivantes passent en revue méthodiquement tous les aspects du problème. Un détail révèle à quel point est poussée l'analyse: la table des matières ne comporte pas moins de 15 pages, écrites serrées en petits caractères...

Cette étude exhaustive du sujet repose cependant sur une idée-force: un test de langue doit partir de l'analyse linguistique des différences de structure entre la langue maternelle des élèves et la langue qu'ils cherchent à apprendre. Tous les éléments linguistiques pour lesquels il y a correspondance d'une langue à l'autre ne présentent pas de difficultés et sont immédiatement assimilés par les élèves. L'apprentissage, et donc le contrôle de cet apprentissage, doivent donc se concentrer sur les points de divergences. C'est pourquoi la linguistique moderne, par l'analyse systématique qu'elle permet d'effectuer pour chaque niveau de la langue, constitue selon Lado la discipline de base et le fondement d'une évaluation cohérente. Cette position de principe ne serait pas désavouée par les théoriciens de la mesure (Cronbach en particulier), qui insistent sur le fait qu'une mesure renvoie toujours à une théorie sous-jacente.

Armé de ce cadre conceptuel, l'auteur n'a pas de peine à montrer les défauts des méthodes habituelles de traduction, de rédaction, de dictée, etc. Il propose une méthode beaucoup plus analytique, étudiant séparément chaque aspect du langage, du point de vue compréhension et du point de vue production. Il n'oublie pas cependant la mesure des aspects plus synthétiques, comme la compréhension de la lecture ou cet exercice éminemment scolaire qu'est la traduction.

Les 80 dernières pages du livre représentent un emprunt consciencieux, mais pourtant intelligemment sélectif, aux ouvrages de psychologie sur la méthode des tests et les plans d'expérimentation.

Le caractère paradoxal de ce livre est qu'il est à la fois long et concis. Cela tient d'une part à son désir d'être exhaustif, mais aussi à son style de présentation assez peu technique. Le non spécialiste suit aisément, aidé par les multiples exemples et illustrations qui accompagnent systématiquement chaque paragraphe.

En conclusion, si du point de vue littéraire on pourrait noter que l'effort et les scrupules de l'auteur transparaissent un peu trop dans son style, le lecteur pressé lui sera au contraire reconnaissant d'avoir rassemblé sous une forme facilement assimilable tout ce qu'il faut savoir pour construire intelligemment un test de langue et éviter les multiples erreurs qui guettent les amateurs en ce domaine.

Université de Neuchâtel
Chemin des Tires 11
Auvernier

Jean Cardinet

Nieuwborg, E.R. : Vlot Nederlands voor Franstaligen, 1-3,
2^{de} druck, Anvers, Plantyn, 1965. 383, 368 S.
br. FrB. 435.-

In zweiter Auflage liegt ein dreibändiger struktureller Lehrgang des Niederländischen für Lernende französischer Muttersprache vor. Sein Ziel ist die mündliche und schriftliche Beherrschung der heutigen Umgangssprache. Der Stoff ist in kurze Lektionen aufgeteilt, und wird ganzheitlich, vorwiegend in einfachen Gesprächen dargestellt. Die morphologischen und syntaktischen Strukturen und der Wortschatz werden nach dem Grundsatz der Häufigkeit eingeführt. Die Progression ergibt sich aus den Hauptgruppen des Satzbaus. Nach Reihen von Lektionen werden die syntaktisch zusammengehörigen Erscheinungen tabellarisch aber in Sätzen zusammengefasst zu einem synthetischen Ueberblick über die neu erworbenen Strukturen. Er soll nicht dem Lernen grammatischer Regeln dienen, sondern die Grammatik als eine Folge von Strukturelementen darstellen.

Jede Lektion enthält vielfältig variierte Uebungen, auch solche für das Sprachlabor, mit dem Ziel, die Anwendung der Strukturen zu automatisieren. Das Verständnis der neuen Wörter wird aus einfachen Gesprächssituationen gewonnen, fortlaufend dargestellt mit deutlich sprechenden Skizzen.

Kompromisslos wird diese audiovisuelle Methode nicht eingehalten: jede Lektion enthält ein niederländisch-französisches Verzeichnis der neuen Wörter und Ausdrücke. Wie das erste, so ist auch das zweite Lehrjahr (Teil 2) ganz dem Ziel der Beherrschung der gesprochenen Sprache gewidmet. Darum dienen auch hier mehr als die Hälfte der Uebungen der Erwerbung der Automatismen. Es kommen nur wenige, sehr einfache Uebersetzungen vor.

Eine erste Durchsicht der Texte, Uebungen und Illustrationen verspricht einen anregenden, oft humorvollen Unterricht.

Der dritte Teil (drittes und viertes Unterrichtsjahr) stützt sich auf dieselben Grundsätze wie die beiden ersten, immer noch ist die Beherrschung der gesprochenen Sprache das Hauptziel, doch werden dem Schüler jetzt ausser den Alltagsgesprächen (A-Texte) auch eigentliche Lesetexte dokumentarischen oder literarischen Inhalts vorgelegt. Der Wortschatz wird noch um rund 650 Einheiten, die eher dem passiven Bestand angehören werden, erweitert. 400 mündlich durchzuführende Uebungen dienen der Sprechfertigkeit.

Die Grammatik erhält nun etwas theoretischere Form, Uebersetzungsübungen zur Idiomatik werden eingeführt.

Illustration und Ausstattung, Papier und Druck sind vorzüglich. Druckfehler scheinen nicht vorzukommen. (Wir stiessen nur auf *apprécié* statt *apprécie* III, 163 drittunterste Zeile). Der Lehrgang würde sich auch für Benützer ohne Lehrer eignen, wenn Tonbänder dazu erhältlich wären.

Universität Bern
Egghölzlistrasse 69
3000 Bern

P.F. Flückiger

Companys, Emmanuel : Phonétique française pour hispanophones.
Hachette et Larousse, 1966, 143 p.
(Collection Le français dans le monde / B.E.L.C.).

Cet ouvrage en complète deux autres plus généraux, parus dans la même collection, Introduction à la phonétique correctrice de R. et M. Léon et Exercices systématiques de prononciation française de M. Léon. D'autre part, on nous annonce que cette brochure est la première d'une série qui se propose d'étudier les difficultés que présente la phonétique française pour des élèves de langue anglaise, italienne, allemande, arabe et portugaise.

E. Companys n'est pas un inconnu: il a animé (avec quelle verve!) de nombreux stages organisés par le B.E.L.C. et il a déjà publié plusieurs brochures polycopiées telles que Phonétique et phonologie française pour anglophones, Phonétisme français et phonétisme italien.

Les multiples difficultés que présente la phonétique française pour des hispanophones sont abordées dans cette brochure selon une progression très stricte: assurer d'abord la compréhension (niveau C) puis éliminer l'accent étranger tout en tolérant encore les variantes régionales propres aux francophones (niveau B) et enfin obtenir une prononciation conforme au français standard, c'est-à-dire à la prononciation de la bourgeoisie parisienne cultivée (niveau A). A l'intérieur de ces trois niveaux, les oppositions phoniques sont ordonnées selon leur rendement fonctionnel, les acquisitions successives s'épaulant les unes les autres et chaque difficulté étant présentée isolément. Un exemple illustrera cette démarche: le E muet est présenté dès la 2ème leçon; mais à ce stade (niveau C) il importe simplement que ce son soit bien distinct de la voyelle écartée [e], autrement dit, que le singulier "le" ne se confonde pas avec le pluriel "les". L'étude du E muet est reprise à la leçon 19 (niveau B): on n'insiste pas encore sur le timbre de cette voyelle qui pourra être plus ou moins ouvert ou plus ou moins fermé, mais on présente les cas les plus courants et les plus faciles de suppression de l'E muet. Enfin, la question est reprise une troisième fois au niveau A dans les leçons 32 à 34, où l'on insiste alors sur la pureté du timbre de la voyelle et où sont exposés les différents cas de suppression de l'E muet. Et l'auteur prend encore grand soin de donner ce conseil judicieux: il vaut mieux maintenir un E muet qui devrait tomber que d'en supprimer un qui devrait être prononcé. Une procédure analogue est

utilisée pour l'apprentissage de ces sons qui donnent tant de fil à retordre aux hispanophones, les voyelles nasales. C'est donc par des approximations successives que l'on atteint finalement une prononciation conforme à la norme parisienne.

L'auteur met constamment en parallèle les systèmes phonologiques de l'espagnol et du français, confrontations qui sont illustrées par des graphiques très suggestifs, tel en particulier celui de la p. 141, qui montre les zones de variation des voyelles. Il suffit de jeter un coup d'oeil à cette représentation graphique de l'aire des phonèmes des deux langues pour mesurer les difficultés que présente l'acquisition des voyelles françaises pour un hispanophone.

S'adressant à des praticiens de l'enseignement, Companys a su éviter tout recours à des exposés savants ou au jargon des spécialistes de la linguistique. Peut-être a-t-il poussé trop loin ses scrupules? En effet, on constate qu'il n'utilise jamais le terme de phonème, ce qui l'amène à recourir à des périphrases telles que "... des sons ayant une valeur fonctionnelle et permettant de distinguer des mots" (p. 19).

La sûreté de l'information et la rigueur de la méthode font de cet ouvrage un excellent instrument de travail. Cependant, qu'il soit permis de faire quelques réserves: si le texte a été soigneusement revu, on trouve pas mal d'erreurs dans les transcriptions en écriture phonétique. Le graphique de la p. 141, qui montre les zones de variation des voyelles françaises, présente les palatales arrondies sur une ligne tracée à égale distance des voyelles antérieures et des voyelles postérieures, ce qui donne à croire que cette série de palatales arrondies sont des voyelles centrales. D'autre part, l'auteur s'est efforcé, judicieusement, de réduire à l'essentiel les règles d'orthoépie; cependant, celles qui figurent à la p. 115 comportent tant d'exceptions, quand elles ne se trouvent pas en conflit les unes avec les autres, que le lecteur a beaucoup de peine à s'y retrouver. N'aurait-il pas été plus simple de considérer que, en position inaccentuée, tout E a un timbre moyen? Enfin, ne serait-il pas possible de convenir d'une terminologie commune pour caractériser l'articulation des consonnes? Ainsi, pour s'en tenir à des ouvrages récents, Pierre Delattre, dans un article paru dans la revue IRAL, désigne le g et le k français comme des palato-vélaires, P. et M. Léon dans leur Introduction à la phonétique corrective considèrent

ces consonnes comme des palatales, tandis que Companys les appelle des vélaires. Il serait souhaitable qu'au moins dans des ouvrages de la même collection les mêmes termes recouvrent les mêmes réalités: espérons qu'il en sera ainsi dans les prochains volumes de la collection.

Une dernière remarque, celle-là à propos des pages 134 et 135: l'auteur y donne des exemples de phrases coupées en mots phoniques. Or dans des groupes comme "avec sa nouvelle voiture" ou "par l'Assemblée générale" Companys distingue deux mots phoniques, séparant ainsi le substantif de son adjectif. N'est-ce pas précisément l'erreur que commettent la plupart des locuteurs non francophones?

Empressons-nous de préciser que ces quelques réserves ne portent que sur des points de détail et n'infirmement pas la valeur de l'ouvrage de Companys. Il est appelé à rendre les plus grands services et nous fait attendre avec d'autant plus d'impatience les autres brochures de la collection.

Université de Lausanne
Av. Beaumont 6
1012 Lausanne

André Guex

Engels L., Ickx Fr. : Heutiges Deutsch I, Illustrationen J. van de Moortele, 216 S., 4. Aufl. Antwerpen, Plantyn, 1965, 105 bfrs. id. II, 247 S., 3. Neubearb. Aufl., Antwerpen, Plantyn, 1964, 110 bfrs.; Engels L., Smets K., Wedewardt R., id. III, Antwerpen, Plantyn, (1965), 190 bfrs.

Nach mehrjährigen Versuchen an höheren Mittelschulen Belgiens ist 1959 die erste Auflage des Deutschlehrganges "Heutiges Deutsch" von L. Engels und Fr. Ickx erschienen. Für den ersten Band des dreibändigen Werks liegt jetzt die vierte Auflage vor. Der Lehrgang verbindet die Vorzüge einer von der Sprachstruktur ausgehenden direkten Methode mit der grammatischen Analyse umgangssprachlicher Texte und Gespräche und fasst die Grammatik von Lektionsgruppen in tabellarischen Uebersichten in ganzen Sätzen zusammen.

Auf Grund der Kategorien von Glinz und nach der inhaltsbezogenen Grammatik von Weisgerber führt der Lehrgang den Schüler in die Struktur der Sprache ein. Der Wortschatz, ausgewählt und fortschreitend

eingeführt nach dem Prinzip der Häufigkeit und demjenigen der Verfügbarkeit eines minimalen Vorrats konkreter Einheiten, wie dies Michéa ¹⁾ durchgeführt hat, umfasst im ersten Teil rund 1500, im zweiten ²⁾ 1700 Einheiten.

Die sechs Abschnitte des ersten Bandes enthalten in 12 Lektionen Gespräche aus dem Alltag und führen gleichzeitig lautliche und grammatische Strukturen und die ersten 1500 Einheiten des Wortschatzes ein. Die Verben erscheinen vorläufig nur im Praesens und im Futur. Von Anfang an wird der Satzbau beachtet und geübt. Die Orthographie wird nicht zurückgestellt; die Zusammenhänge zwischen Intonation und Wortstellung sind berücksichtigt. Sehr zahlreiche, nicht zu lange Uebungen in vielen Formen erlauben es, die gewonnenen Einsichten anzuwenden. Dies erleichtern auch die in regelmässigen Abständen wiederkehrenden Wiederholungen und die tabellareichen Uebersichten über den behandelten grammatischen Stoff.

Die 11 Lektionen des zweiten Bandes ergänzen den Stoff des ersten. Im Zusammenhang mit der Darstellung des Baus von Haupt- und Nebensätzen erscheinen die Konjunktionen, die Verben braucht man jetzt in allen Zeiten des Indikativs.

Zur Vermittlung des Lautbildes dienen Texte in phonetischer Schrift, wobei auch auf Erscheinungen wie Assimilation und Auslautverhärtung hingewiesen wird. Die Regeln unter dem Titel "visuelle Grammatik" sollen wohl die Brücke zu traditionellen Methoden schlagen.

Die Texte sind fast immer ansprechend und aktuell. Der Lehrgang dürfte sich auch für reifere Schüler, z.B. solche an Berufsschulen oder in Abendkursen eignen. Der zweite Band führt in Wort und Bild durch deutsche Städte und Landschaften und lässt auch Dichter und Schriftsteller zum Wort kommen.

Jedem der beiden Bände ist eine knappe Uebersicht über die Grammatik und ein Wörterverzeichnis mit niederländischer, französischer und englischer Uebersetzung beigegeben.

1) Michéa René, Vocabulaire allemand progressif, 2^e édition, Paris, Didier (1959).

2) 3. Auflage, 1964.

Die Wahl der Texte beweist eine glückliche Hand, die Redaktion der Übungen, von denen sich viele ohne weiteres für das Tonband eignen, viel pädagogisches Geschick und der Druck grösste Sorgfalt. (Nur zwei Druckfehler sind uns bei der Durchsicht von Band 1 und 2 begegnet: II, 121, Zeile 14: z + s = ts; II, 152 Titel: Lehrstück acht). Zur Frage der Verwendbarkeit des Lehrgangs an nicht deutschsprachigen Schulen der Schweiz könnte erst nach Erprobung Stellung genommen werden. Wir empfehlen den Versuch. Er würde dem Lehrer erlauben, sich im Unterricht mit der strukturellen Grammatik auseinanderzusetzen.

Der dritte Band bietet eine Wiederholung, Zusammenfassung und Erweiterung der erworbenen Kenntnisse anhand überwiegend nicht-literarischer Texte. Er enthält ausserdem rund 30 Gedichte.

Die Worterklärungen zu den Lesestücken, leicht auffindbar unter dem Strich, bestehen aus Klappen, aber präzisen deutschen Umschreibungen, die sich sehr gut als Vorstufe für die Benützung des einsprachigen Wörterbuchs eignen.

Der Zusammenfassung und Wiederholung der Grammatik dienen tabellarische Übersichten mit ganzen Sätzen. Zusammen mit den Illustrationen vermitteln die Texte des dritten Bandes ein lebendiges Bild des heutigen Deutschland.

Was die sprachliche Korrektheit anbelangt, so sei den Verfassern bei Bearbeitung einer Neuauflage für Band 1 und 2 die Beiziehung eines deutschsprachigen Fachmannes empfohlen. Es kommen gelegentlich Fehler vor, wie sie einem Fremdsprachigen unterlaufen. Dafür einige zufällig herausgegriffene Beispiele, deren Ausmerzung die Qualität des Werkes erhöhen würde: Bd. 1, 87 bei der deutschen Sprache; 90: jetzt steige ich heraus; 115 ein Glas fällt; 92: das Feuer des Kamins; die Hand eines Herrn; 98 eine Erinnerung meiner Jugendzeit; die Reste eines Strumpfes oder eines Stoffes; 101: Kann eine Beugung haben im Genitiv (Wortstellung!) 107: Sogar nicht mir; 121 eine Tasse Kaffee ausschenken; 124 die Gastfreundschaft drückt sich in jedem Hotel aus; 129 ich werde besser tun; 143 Merken wir den Unterschied dieser Kasus?; 144 hier sind durchaus viele Menschen; 146 die Dörfer werden klein und liebenswert liegen. Bd. 2, 28 1. Zeile: ihn/ihm; 26 der Mönch zagt leise; 21 der Vogel fliegt ausserhalb des Gartens; 27 Beuging; den Zug be-

kommen; Bd. 3,5,2. Zeile: schülern; syntaktisch; 311 Hofmannsthal (ohne "von", wenn ohne Vornamen zitiert). Zwischen den Terzetten des Sonetts fehlt der Zeilenabstand; 313, letzte Zeile: Regime.

Universität Bern
Egghölzlistrasse 69
3000 Bern

P.F. Flückiger

Gauthier, André : My Friend Tony. Dialogues et exercices sur bandes magnétiques. Paris, Didier, 1966, 7, 95 p.

Jusqu'ici l'évolution des théories linguistiques et le développement des techniques dans l'enseignement des langues vivantes avaient mis à la disposition des maîtres un certain nombre de cours audio-visuels dont la caractéristique première était de s'appliquer aux débuts de l'étude de l'anglais. Il est naturellement plus aisé, lorsqu'on veut transformer fondamentalement un enseignement, de partir à la base, de construire degré par degré. On évite ainsi beaucoup des écueils qui se dressent au moment où les élèves affluent de classes différentes, avec un bagage peu sûr de connaissances déjà substantielles, mais diverses, souvent encore passives. A ce niveau des études, à l'âge du lycée, il faut continuer à bâtir l'édifice tout en sondant et consolidant des fondations douteuses. Mais là, les professeurs désireux de renouveler leur enseignement, d'y introduire l'utilisation d'appareils modernes, comme le magnétophone, se trouvaient jusqu'ici livrés entièrement à leur initiative individuelle.

Le cahier que M. G. vient de publier, répond à cette demande légitime du corps enseignant secondaire au degré moyen, et à ce titre son ouvrage nous incite à lui dire notre reconnaissance.

Son manuel comprend 8 chapitres, disposés selon le plan suivant:

- a) un bref dialogue (sketch), axé sur l'étude de quelque fait grammatical (1),
- b) des exercices oraux (drills),
- c) des exercices écrits.

(1) Parmi les points de grammaire traités, citons: être et avoir - présent continu - "n'est-ce-pas?" et les réponses brèves - futur - possession - comparaison - some, any, no - exclamation - forme passive - proposition infinitive.

La préface nous renseigne sur l'utilisation judicieuse des trois phases, dans leur ordre de succession invariable. Le dialogue est présenté à la classe, tout d'abord en version continue, par le magnétophone. Il est repris selon le principe de la bande "éclatée", c'est-à-dire avec les plages de silence qui permettent aux élèves de répéter en groupe, ou individuellement. Des batteries de "drills" reprennent oralement les structures introduites par le sketch initial. Les exercices écrits servent à des travaux ultérieurs de rappel. La démarche est, avant tout, audio-orale; l'élève devra assimiler complètement la leçon avant d'en recevoir le texte écrit. Il s'agit de lui apprendre à réagir à l'impact sonore, par la simple répétition, puis par la transformation des structures.

M. G. a conçu ses divers chapitres comme des unités autonomes, qui peuvent donc servir de complément à un cours donné, combler des lacunes, recréer dans une classe des bases communes. A l'intérieur d'un chapitre, les exercices sont organisés de façon à ménager une progression naturelle des difficultés. Les connaissances variant de classe en classe, l'auteur s'est cantonné dans l'utilisation d'un vocabulaire restreint que les élèves ne peuvent pas ignorer à ce niveau. Une fois que le mécanisme de base aura été complètement assimilé, chaque maître pourra s'en servir en y introduisant un lexique de son choix - à l'aide du tableau de feutre, à l'occasion d'une lecture ou d'une conversation sur un thème donné. L'illustration du cahier est d'ailleurs faite de reproductions de "tableaux de feutre" qui suggéreront aux maîtres tout le parti qu'ils peuvent tirer de ce moyen didactique, extrêmement simple à fabriquer et à manier.

My Friend Tony pourrait, semble-t-il, s'utiliser sans le support de la bande magnétique, sans magnétophone ou laboratoire de langues. Ce n'est pas le sentiment de l'auteur, qui désire introduire un rythme soutenu dans le travail de la classe, par l'intervention de la machine, et redresser les fautes d'accentuation et d'intonation, et cela à la vitesse d'un débit naturel. L'insistance qu'il met à chiffrer constamment les résultats de ses élèves ne sourira peut-être guère aux défenseurs d'une pédagogie plus détendue, et révèle l'un des dangers possibles de l'introduction de la machine dans une démarche qui se veut humaine et se doit de le rester. Mais les conditions de travail et l'encombrement de certai-

taines classes de lycées français en sont cause; et l'on ne saurait en vouloir à M. G. d'avoir affronté pour ses collègues les moyens pratiques d'insérer une technique nouvelle sans perturber les exigences scolaires et administratives habituelles. Son ouvrage est une excellente suite d'exemples de leçons telles qu'elles devraient être conçues, préparées et pratiquées aujourd'hui dans l'enseignement des langues vivantes, à tous les niveaux.

Université de Neuchâtel

F. Matthey

17, ch. des Ribaudes
2000 Neuchâtel

Mackey, William Francis : "Language Teaching Analysis"
London, Longmans, Green and Co Ltd, 1965,
xi + 554 pp.

Ce livre est une somme, le résultat d'une longue enquête, poursuivie avec un réel courage par son auteur pendant plus de vingt ans. Il n'a pas la prétention d'apporter au linguiste ou au professeur des solutions toutes faites, mais de faire le point dans un domaine gigantesque où la controverse a jusqu'ici régné sans apporter de grandes satisfactions au théoricien ou au praticien. Son but est de fonder l'enseignement des langues sur des bases plus solides d'appréciation qui commenceraient à ressembler à quelque chose de scientifique. L'enseignement des langues, quelles qu'elles soient, a toujours été l'objet de modes et de fluctuations provoquées par la réussite personnelle d'un maître qui érigeait sa technique en méthode infallible, et à l'influence d'inspecteurs ou d'autorités scolaires qui l'imposaient aux autres, enfin à la dangereuse puissance de la propagande commerciale. Et ainsi, de génération en génération on a continué à estimer méthodes et maîtres sur le fait que les étudiants avaient "bien réussi - de l'avis de certains - des épreuves jugées adéquates au dire de certains"⁽¹⁾.

Pour sortir de ce cycle sans fin d'engouements ou de réformes arbitraires, M. W.F. Mackey a entrepris une enquête portant sur les principales langues enseignées, mais pouvant s'appliquer plus généralement à l'apprentissage de n'importe quelle langue. Il est parti de l'idée que "avant de résoudre des problèmes, il fallait d'abord les analyser"⁽²⁾. C'est cette tâche ingrate d'analyse et de classification qu'il nous livre dans son imposant volume de plus de 550 pages, et les résultats en sont impressionnants.

L'ouvrage de W.F. Mackey se veut modestement "une première approximation" d'une théorie et d'une technique de l'analyse de l'enseignement des langues. En fait, on peut prévoir que ce livre va devenir le point de départ de toute recherche dans ce domaine. Ni les

(1) "someone's idea of well on someone's idea of an adequate test" dans H.B. Dunkel, Second-Language Learning, Boston, Ginn, 1948, p. 168

(2) "Problems before being solved must be analysed" dans la préface p. v

linguistes, ni les professeurs, ni les futurs enseignants, ni les inspecteurs d'écoles, ni les autorités scolaires ne sauraient l'ignorer; ou alors ils se rendraient coupables de poursuivre le travail épuisant et coûteux des tâtonnements arbitraires en matière d'enseignement des langues. Si le livre de W.F. Mackey ne vise pas à livrer des solutions définitives, il envisage toutes les possibilités des méthodes, évalue leurs qualités, fixe leurs limites, propose des moyens d'appréciation objective, et montre ainsi à chacun la voie qui lui permettra de choisir en connaissance de cause.

L'auteur a divisé son ouvrage en trois grands chapitres, répondant aux trois champs distincts, mais étroitement dépendants, de son enquête:

- a) Language Analysis (Analyse du langage)
- b) Method Analysis (Analyse des méthodes)
- c) Teaching Analysis (Analyse des enseignements)

La démarche va donc des diverses théories sur le langage en une gradation extrêmement bien ordonnée jusqu'aux techniques de la leçon en classe. Toute appréciation portée sur un cours implique en effet la prise en considération des trois facteurs essentiels que sont la langue, la méthode, et l'enseignement, et de leurs relations intimes. Même si l'importance que l'on attache à l'un d'eux reste une affaire de choix personnel, il faut que ce choix devienne de plus en plus objectif, et le livre de W.F. Mackey devrait rendre d'immenses services à tous ceux que préoccupent les problèmes de la communication, particulièrement au niveau de l'enseignement. Ils trouveront encore à la suite des grandes sections mentionnées plus haut, trois appendices traitant de questions purement pratiques:

- 1) une description de divers types d'exercices de drills,
- 2) une description de jeux réalisables en classe et favorables à la pratique des langues,
- 3) une analyse des moyens et méthodes mécano-linguistiques.

Enfin l'ouvrage est complété par un index bibliographique divisé en sections extrêmement bien ordonnées et classées par sujets. L'auteur s'excuse de ne pas être exhaustif, mais si l'on signale au lecteur que la liste s'étend sur 85 pages (pp. 465-550) et comprend

1741 titres, ce dernier saura qu'il peut trouver là une source de renseignements inestimables.

Un dernier index renvoie aux différentes matières traitées dans le livre.

Université de Neuchâtel

17, ch. des Ribaudes

F. Matthey

2000 Neuchâtel

La revue "English Language Teaching": vingt ans au service des maîtres d'anglais.

Avec son numéro d'octobre 1966, la revue anglaise E.L.T. - sigle et emblème de English Language Teaching - a publié le premier fascicule de son XXIème volume. Aussi nous a-t-il paru bon de rendre hommage à cette revue modeste dans son apparence et dans ses prétentions, mais si riche de renseignements, d'expérience, de ténacité aussi au cours de ses vingt premières années d'existence. Elle s'est toujours mise au service du praticien, du maître, du maître d'anglais en particulier. Elle a compris qu'il s'efforce, au prix d'une longue patience, dans des conditions souvent difficiles, d'inculquer à ses élèves la pratique d'une langue d'usage international, sans oublier qu'elle est le support d'une littérature unique par sa richesse et sa beauté. Elle a soutenu et encouragé ce maître dans son isolement d'un bout à l'autre du monde anglo-saxon, et partout où l'anglais s'enseigne comme seconde langue ou comme autre langue étrangère. Elle a comblé son désir de connaître les tentatives et les réussites de ses collègues, son besoin de renouvellement. Elle l'a tenu au courant des développements récents de la linguistique, des travaux des théoriciens, de l'évolution des techniques audio-visuelles et des machines à enseigner. Les expériences et les publications qui depuis la seconde guerre mondiale ont renouvelé l'enseignement des langues ont pu, grâce à E.L.T., être connues d'orient en occident. Elle a été et reste ce lien indispensable qui empêche que le travail du savant, travail de recherche théorique ou d'expérimentation, ne se dissocie totalement des préoccupations pratiques et ne s'oublie dans la contemplation de ses propres créations.

Les débuts de English Language Teaching furent à la fois modestes et audacieux. Une première petite brochure d'une trentaine de pages fut publiée en octobre 1946. Le British Council soutenait les projets de l'éditeur d'alors, M. A.S. Hornby. Lui-même dut, au début, porter le poids presque complet de la rédaction du bulletin. Il était prévu de faire paraître celui-ci huit fois au cours de l'année scolaire, soit de l'automne (octobre) à la fin du printemps (juin ou juillet). C'est l'éditeur aussi qui dut alimenter par des questions fictives les premières pages de la rubrique "Question Box" ouverte à tous les lecteurs, et qui est restée l'une des plus vivantes de la revue. Ces "colles" ont dû bien souvent mettre les collaborateurs de E.L.T. à l'épreuve - F.T. Wood en particulier -, mais, grâce à elles, nombre de points de grammaire épineux ont été éclaircis. Il est fort probable que de nouvelles lumières ont été projetées sur le fonctionnement structural ou phonémique de l'anglais par la nécessité de répondre à des interrogations anxieuses, ou captieuses, tombées dans cette boîte à malice.

Les collaborateurs n'ont pas manqué aux éditeurs, au fur et à mesure que le succès de E.L.T. s'affirmait. Parmi eux, combien sont maintenant bien connus des maîtres d'anglais du monde entier par les manuels qu'ils ont écrits et édités: des professeurs d'université - nous pensons particulièrement à l'équipe du London University Institute of Education, aux collaborateurs du British Council, aux linguistes, aux savants qui ont su s'adresser en un langage simple à la foule des maîtres. Jamais E.L.T. n'a oublié de justifier son titre: l'enseignement de l'anglais. Jamais non plus cette revue n'a relâché son effort patient de description de la langue anglaise. L'éditeur n'a pas non plus voulu céder à la tentation de transformer E.L.T. en une revue de linguistique. Il a toujours choisi de servir de pont entre ces deux extrêmes: les chercheurs et la science qu'ils développent, les maîtres et la pratique de l'enseignement. Les seconds doivent se servir du travail des premiers, et ceux-ci ne doivent pas oublier l'existence des problèmes concrets que suscitent leurs recherches. Comme le dit le présent éditeur M. W.R. Lee:

"Apprendre à enseigner une langue, c'est encore bien autre chose que digérer des théories linguistiques; le maître de langues digère d'ailleurs fort mal nombre d'entre elles et elles ne le nourrissent guère." ¹

E.L.T. a changé de format; ses numéros se sont épaissis. La revue est devenue trimestrielle dès 1951, s'insérant du même coup dans les publications de l'Oxford University Press (O.U.P) et a réduit sa parution à trois fascicules par année dès octobre 1965, augmentant, par contre, le nombre de ses pages (une centaine par numéro). Son prix a également suivi le cours de l'évolution moderne (aujourd'hui 5/- le numéro, 12/6 l'abonnement). Mais dans ses intentions elle est restée ouverte aux idées, fidèle à ses principes et confiante dans le maître:

"Le maître n'est pas destiné à devenir dans l'avenir un simple manipulateur d'interrupteurs électriques.... Le maître de langues de 1987 continuera à réfléchir à son métier et à s'informer de tout ce qui y touche; il lui faudra prendre le temps de mettre à l'épreuve les idées et les expériences d'autrui, et adopter une attitude positive, mais toujours prudente à l'égard de l'automation."²

Cette attitude exempte de tout engouement fanatique engage à la confiance, cette confiance que E.L.T. a toujours témoignée aux maîtres d'anglais. C'est pour nous une raison profonde de lui témoigner, en leur nom, notre reconnaissance. Jamais mentor ne fut plus ouvert aux suggestions et mesuré dans ses jugements. Nous nous réjouissons de le voir poursuivre vaillamment sa carrière d'adulte.

Université de Neuchâtel
ch. des Ribaudes 17
2000 Neuchâtel

F. Matthey

Notes:

- 1) There is a great deal more in learning to teach a language than the digestion of linguistic theory, particularly as some of this is neither very digestible nor (for a teacher of languages) very nourishing.
2. The teacher to come will, I believe, be no mere button-pusher... The language teacher of 1987 will think and read about his craft, have time to explore the ideas and experience of others, adopt a friendly and yet cautious attitude to automation.

Les deux citations dont nous donnons ici le texte original sont tirées de l'éditorial signé par W.R.Lee, English Language Teaching, XXI, n. 1, (octobre 1966) pp. 1-2.

Sanchez de Jeanneret, Marisol
et Borel, Jean-Paul :

"¿Le gusta España?"
Editions Delta S.A.
La Tour de Peilz 1966

[et]

Borel, Jean-Paul :

"¿Le gusta España? Libro del
maestro."
Même édition.

Il ne m'appartient pas de porter un jugement sur un livre que j'ai conçu moi-même; par contre, peut-être quelques lecteurs de ce Bulletin, placés eux aussi devant la nécessité d'éditer un manuel, seront-ils heureux de connaître les principes qui ont dirigé mon travail. C'est en ce sens, et en toute modestie, que je communique les quelques réflexions suivantes.

1. Recherche d'unité.

Il m'a semblé utile de supprimer quelques divisions traditionnelles, par exemple entre morphologie et syntaxe, entre phonétique et sémantique, entre texte et illustration, entre leçon active et manuel, entre grammaire, lecture et conversation. Même si ces divisions existent en fait, il n'est pas nécessaire qu'elles apparaissent dans la présentation à l'élève de la matière à assimiler. L'enfant de langue maternelle française prend conscience de la différence entre [s] et [z] dans la mesure surtout où il doit saisir la différence entre douce et douze, ou exprimer l'un sans que ses auditeurs comprennent l'autre. De même, vous faites (opposé à vous faisez*) s'impose peu à peu, en même temps que deviennent disponibles des tournures de plus en plus complexes: vous me faites mal, qu'est-ce que vous faites demain?, pourquoi est-ce que vous faites tourner le moteur?, etc.

2. Un instrument de travail au but défini et restreint.

Il est important de se demander avant tout quelle est l'utilité précise du manuel que l'on conçoit (ou que l'on cherche à acheter). En effet, sous le terme de "Cours de langue" se cachent des ouvrages d'orientations très diverses: certains tiennent à la fois du dictionnaire, de la grammaire systématique, du recueil d'exercices, du livre de lecture, etc., et penchent plus ou moins vers l'une ou l'autre de ces spécialités, considérée comme essentielle. Cette conception

présente l'avantage de ne pas multiplier les ouvrages à consulter, ni les divisions dont je viens de dire qu'elles étaient souvent peu "vé-
cues". En revanche, elle risque de créer "quelque chose" qui ne sera ni dictionnaire, ni grammaire systématique, ni quoi que ce soit. Notre livre répond à un besoin précis - enseignement de l'espagnol dans les conditions qui sont actuellement celles des auteurs - et se veut d'abord et surtout instrument de travail servant d'appui aux leçons, aux échan-
ges entre le maître et les élèves. En principe, les élèves possèdent, par ailleurs, un dictionnaire et une grammaire systématique de leur choix, et qu'ils peuvent consulter pour eux, chez eux, comme complément d'information, ou éventuellement pour remplacer des cours auxquels la maladie les aurait empêchés d'assister. Le manuel sert au travail en classe, il évite au maître la nécessité d'écrire au tableau noir une série d'exemples, il supprime le danger des explications abstraites: tous les problèmes grammaticaux, au sens le plus large des termes, qui entrent en jeu dans l'expression courante figurent dans le manuel sous forme d'exemples groupés autour de centres morphologico-syntaxiques.

Mais voyons quelques aspects plus concrets de ce livre.

3. Des illustrations fonctionnelles.

Certes, l'élève est toujours heureux de découvrir dans ses livres des illustrations attrayantes: belles photos, dessins amusants, documents intéressants. Certes aussi, il est toujours possible d'"exploiter" une illustration, même si elle a été choisie uniquement pour des critères esthétiques, par exemple. J'ai pensé que l'illustration devait être tout cela, mais d'abord, elle aussi, un instrument de travail. Chaque leçon commence par une page comprenant vingt dessins qui permettent d'entrer dans les difficultés du nouveau problème étudié de façon intuitive, en maniant des formes verbales (chaque dessin représente une "action", c'est-à-dire un verbe et un complément) dans une série de structures caractéristiques. Par exemple, la première leçon est introduite par: quatre verbes de la première conjugaison, quatre de la seconde, quatre de la troisième, puis huit verbes des trois conjugaisons, mélangées. Tout en s'appuyant sur les dessins pour comprendre ce qu'il dit, l'élève va répéter une série de petites expressions très simples qui le familiariseront peu à peu avec le pré-

sent de l'indicatif des trois conjugaisons régulières, et avec la structure simple des phrases affirmatives, négatives et interrogatives. Ainsi, lorsque la page de "théorie" apparaît, elle illumine une matière déjà connue, concrète. Ce sont aussi sept pages de dessins, au début de l'ouvrage, qui permettent de mener de front l'acquisition d'un petit vocabulaire de base, de structures morphologiques et syntaxiques élémentaires, et l'étude de la phonétique du castillan.

4. Une grammaire sans "règles".

Bien que l'étudiant dispose d'une grammaire systématique, il est bon que le manuel lui présente les questions grammaticales sous une forme claire et facilement utilisable. Il ne faut pas qu'à chaque difficulté on doive recourir à un autre livre. Sauf quelques cas spéciaux, chacune des vingt et une leçons ne comprend qu'une seule page de "grammaire". Les problèmes morphologiques sont présentés sous forme de tableaux, mais chaque forme est incluse dans une courte phrase. Puis le maniement de ces formes (la "syntaxe") est proposé dans une série d'exemples groupés et numérotés, que le maître commentera, et dont il fera tirer les règles, intuitivement mais expressément, par les élèves eux-mêmes. Découverte par induction, la règle aura ainsi, pour l'élève, une valeur plus grande, plus personnelle. Il lui sera loisible de formuler ces règles sous la forme qui lui semblera adéquate, et de les noter (dans un cahier, dans les marges du livre) ou de les graver simplement dans sa mémoire. Dans les répétitions par étude personnelle, si les exemples du manuel ne suffisent pas, il restera toujours la solution de recourir au "cahier de grammaire" ou à la grammaire systématique.

D'autre part, les problèmes principaux sont groupés dans dix phrases pour chaque leçon (groupées en une liste à la fin du manuel), et que l'étudiant sera invité à apprendre "par coeur et à rebours", comme disait Rabelais. Ces phrases, absolument gravées, ancrées par de fréquentes répétitions et de nombreux contrôles, serviront de référence à tous les problèmes qui pourront se poser par la suite.

5. Le difficile problème du vocabulaire.

Si l'acquisition d'un vocabulaire élémentaire est tant bien que mal assurée par les dessins signalés plus haut, l'ensemble du problème n'en est pas résolu pour autant. De façon artificielle,

j'ai renoncé à contrôler absolument l'acquisition du vocabulaire, exception faite des verbes. Il m'a semblé impossible, vu les dimensions que je pouvais donner à cet ouvrage, d'entreprendre un enseignement systématique des substantifs et des adjectifs. Leur quantité est telle qu'il est nécessairement arbitraire de la limiter à un certain nombre, et impossible, ce nombre une fois arrêté, de trouver un critère objectif suffisant pour leur sélection. Les résultats obtenus par les organismes mieux outillés que nous sont si loin d'être simplement satisfaisants que j'ai préféré renoncer à appliquer des critères de fréquence ou de disponibilité. Les phrases d'exemple, les textes destinés à la lecture, les exercices de conversation prévus dans le "Livre du maître" favorisent l'acquisition d'un vocabulaire aussi étendu que possible, mais sans prétention systématique.

Par contre, huit cents verbes choisis selon une série de critères sérieux, sont répartis entre les vingt et une leçons. Même à supposer que le déchet soit de 25 %, il nous reste un bagage de six cents verbes, c'est-à-dire de quoi discuter de n'importe quoi, avec passablement de nuances. J'ai préféré être systématique dans l'acquisition des verbes seulement, qui représentent presque toujours le centre de l'expression, plutôt que d'être "pseudo-systématique" pour l'ensemble du vocabulaire. (Comme dans le cas des "phrases-type" résumant les problèmes grammaticaux - syntaxiques avant tout - de chaque leçon, je conseille à mes étudiants d'utiliser le système des fi-ches pour l'étude des verbes. J'imagine que le procédé est connu de tout le monde. Sur demande, j'en rappellerai le fonctionnement dans un prochain article.)

6. Des compléments importants.

- 1) Chaque leçon est enrichie d'un texte de lecture, mettant en pratique les difficultés grammaticales étudiées, et utilisant dans la mesure du possible les verbes de la leçon. J'ai cherché à rendre ces textes agréables, voire intéressants ou amusants, sans perdre de vue leur utilité pédagogique, qui reste première.
- 2) Enfin, chaque leçon finit par une page d'exercices, avec leur solution à la page suivante. C'est donc la possibilité donnée à l'étudiant de faire des exercices pour son contrôle personnel, et de les corriger immédiatement, pour effacer de sa mémoire les erreurs qu'il

aurait commises.

- 3) Un "Livre du maître" propose, entre autres, pour chaque leçon:
- A. des exercices utilisant les feuilles de dessins, et préparant les explications grammaticales,
 - B. des exercices de maniement des verbes étudiés,
 - C. des questions visant à contrôler la compréhension du texte de lecture et des problèmes grammaticaux qu'il illustre,
 - D. des questions plus générales, servant de base à un exercice de conversation dirigée, permettant de faire entrer dans le langage vécu et disponible les connaissances récemment acquises.

7. Et maintenant...

Ces quelques réflexions avaient deux buts: tout d'abord, exposer le résultat d'années d'expérience, et le mettre à disposition de qui peut en tirer quelque chose; ensuite, de susciter d'autres réflexions, concordantes ou contradictoires, complémentaires en tout cas.

Université de Neuchâtel

Case 402
2001 Neuchâtel

J.P. Borel