

BULLETIN

DE LA

COMMISSION INTERUNIVERSITAIRE SUISSE
DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE

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



4

NEUCHÂTEL 1967

S O M M A I R E

- Page 3 G. Redard : Chronique de la CILA
- Page 4 E. Roulet : Quelques grammaires utiles à l'élaboration d'exercices structuraux pour le laboratoire de langues
- Page 21 R. Jéanneret : Les problèmes techniques, administratifs et pédagogiques posés par l'introduction du laboratoire de langues dans une école secondaire
- Page 39 A. Guex : L'opposition E fermé / E ouvert en français
- Page 46 R. Zellweger : "Deutsche Wortstellung": Duplik... und Ausblick

Bibliographie

- Page 54 Bung, Klaus : Programmed learning and the language laboratory (R. Lamérand)
- Page 65 Hörmann, Hans : Psychologie der Sprache (O. Woodtli)
- Page 66 Mues, Werner : Vom Laut zum Satz (O. Woodtli)
- Page 67 Quirk, Randolph : The Use of English (F. Matthey)
- Page 71 : Español actual (J.P. Borel)
- Page 72 Cárdenas, Daniel N. : Introducción à una comparación fonológica del español y del inglés
- Quilis, Antonio y Fernández, Joseph A. : Curso de fonética y fonología española para estudiantes angloamericanos (R. Sugranyes de Franch)

Chronique de la CILA

Depuis notre dernier rapport, la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée n'a tenu qu'une séance, le 2 décembre, à l'Université de Genève. Il y a donc peu à ajouter à ce qui a été dit dans le troisième numéro de ce Bulletin (1967, p. 3-6).

La Commission s'est principalement occupée du catalogue des bandes qui sera diffusé au printemps prochain. Il comprendra une trentaine de titres fournis par des centres universitaires et, très probablement, un cours complet d'anglais élaboré à Bâle (A Comprehensive Language Laboratory Course). Le travail des experts a été et reste considérable, à la mesure des exigences que nous avons définies et qui, seules, donneront au label de la CILA valeur de garantie. L'appui de tous les Départements de l'instruction publique a été sollicité, en proportion de leurs moyens financiers et de leurs besoins en matériel didactique (les laboratoires de langues se multiplient). Du succès de ces démarches dépend celui de notre entreprise qui vise, répétons-le, à conjuguer, à tous les niveaux, les efforts faits chez nous pour développer de façon saine l'enseignement par les moyens audio-visuels.

La journée d'étude qui sera organisée à Berne le 27 janvier 1968 a suscité l'intérêt prévu; le programme détaillé est en voie d'élaboration et sera bientôt remis aux participants. Ce sera aussi l'occasion de contacts personnels - élément indispensable d'une coordination qui ne saurait demeurer qu'administrative.

La Commission s'est aussi occupée du Bulletin. Satisfaisant pour un "départ", le nombre d'abonnements doit néanmoins augmenter, comme doit s'étendre le cercle des collaborateurs. La partie bibliographique sera désormais organisée de façon plus rationnelle (ce qui exige également la participation des éditeurs); nous avons prévu un numéro spécial qui, présentant de façon critique et raisonnée un choix d'ouvrages et d'articles de base, sera, croyons-nous, un utile instrument de travail. D'autre part, si nos ressources le permettent, le Bulletin pourra paraître, en offset, dans le format habituel des périodiques (le cas échéant, les premiers numéros seraient alors réédités).

Hors de toute intention publicitaire, signalons que la Compagnie industrielle radioélectrique (CIR, Bundesgasse 16, 3000 Berne) a mis au point un nouveau laboratoire de langues, le Télédidact Mod. "R"; il s'agit d'une fabrication entièrement suisse (mécanique Revox, électronique et "environnement" CIR). Nous y reviendrons dans un prochain numéro, dès que l'un de nos centres aura pu l'expérimenter.

Informons enfin les chercheurs qui s'y intéressent que le CLA de Neuchâtel va acquérir, grâce à un subside spécial de l'Etat, une reproduction photographique du Corpus du français fondamental réuni par le CREDIF et déposé à St-Cloud.

Université de Berne
Jungfraustrasse 26
3000 Berne

G. Redard

Quelques grammaires utiles à l'élaboration d'exercices structuraux

pour le laboratoire de langues

1. La composition d'exercices structuraux pour le laboratoire de langues.

Dès l'installation des premiers laboratoires de langues dans les écoles suisses, en 1964, les spécialistes ont insisté sur les problèmes pratiques nouveaux posés par la composition et l'enregistrement d'exercices sur bande magnétique: procédés de présentation, formulation des consignes, longueur des stimulus et des silences, choix des locuteurs, qualité du matériel. Ces problèmes ont été longuement discutés au cours de formation aux méthodes audiovisuelles organisé par la CILA en 1966. Cette insistance était sans doute justifiée, car il fallait alors éviter l'enregistrement massif et précipité d'exercices tirés des manuels en usage dans l'enseignement traditionnel, mais on aurait tort, à notre avis, d'attacher à ces problèmes une importance exagérée. Les expériences faites à Neuchâtel (programme de 2ème année de l'Ecole de commerce, cours Gymnase de T. Loew, H. Laederach et G. Merkt) ont montré que les tech-

niques de composition et d'enregistrement d'exercices sur bande magnétique étaient maîtrisées rapidement par une équipe d'enseignants rattachés à un laboratoire de langues. On peut donc admettre qu'une première étape s'achève avec la création, par la CILA, d'une commission d'expertise des bandes, la signature d'un contrat de diffusion avec la Centrale suisse du film scolaire et l'organisation de la Journée d'information de Berne (voir ce Bulletin 3).

Le problème de la composition des exercices structuraux n'est pas résolu pour autant. On lira à ce propos l'excellente brochure de F. Requédat, *Les exercices structuraux* (Hachette et Larousse, Paris, 1966). Passé l'application de recettes pratiques, les enseignants se heurtent à un problème plus complexe, exigeant un programme de recherches important (deux raisons pour lesquelles, sans doute, on n'en a parlé jusqu'ici qu'à mots couverts): la description et la programmation de la matière à enseigner; nous entendons par là une délimitation précise et une étude systématique des faits grammaticaux ainsi que l'établissement d'une progression hiérarchisée de l'apprentissage. Comme le relève A. Valdman, "l'efficacité des exercices structuraux dépend en grande partie de la justesse de l'analyse grammaticale préalable: toute inexactitude ou lacune au niveau de la description se traduit inexorablement par une séquence d'exercices structuraux inadéquate ou mal agencée." (*La progression pédagogique dans les exercices structuraux: Le Français dans le Monde* 41, 1966, p. 22).

Aussi nous paraît-il essentiel de mettre dorénavant l'accent sur l'analyse grammaticale préalable. Afin de montrer les moyens dont peut disposer le professeur, nous nous proposons d'examiner ici différents modèles de grammaire qui peuvent être utiles aux maîtres chargés d'élaborer un programme d'exercices structuraux. Précisons que notre propos n'est pas d'étudier le problème très controversé aujourd'hui de la validité théorique de ces grammaires, mais seulement d'en montrer l'utilité pratique.

2. La grammaire traditionnelle

Nous n'allons pas refaire ici le procès de la grammaire traditionnelle: N. Chomsky n'a pas eu de peine à montrer récemment

que la Grammaire de Port-Royal proposait une représentation plus satisfaisante des faits linguistiques que la plupart des grammaires modernes dites "structurales" (Cartesian linguistics, Harper and Row, New York, 1966). Qui a élaboré des exercices pour le laboratoire de langues a constaté que les descriptions traditionnelles lui sont peu utiles, car elles suivent exclusivement la norme écrite et négligent la langue parlée. Dans une brochure publiée par le BELC, Madeleine Csecsy et Emmanuèle Wagner notent avec juste raison que "les manuels d'enseignement du français, qu'ils s'adressent à des Français ou à des étrangers, partent d'une hypothèse qui est toujours présente, (sinon formulée): l'activité linguistique du sujet parlant reste la même, qu'il s'agisse d'utiliser la langue oralement ou par écrit. Les différences entre ces deux utilisations, tant sur le plan du lexique que sur celui de la grammaire et de la phonétique, sont passées sous silence ou minimisées." (Du français oral au français écrit: étude des divergences morphologiques, 2ème version, Paris, 1966, p. I). Or, les recherches linguistiques modernes l'ont démontré à satiété, la langue parlée s'organise en un système qui, à des degrés divers, est différent du système de la langue écrite. Comparant les marques du genre et du nombre en français, J. Dubois conclut: "L'étude systématique et parallèle des mêmes énoncés dans le code parlé et dans le code graphique met en évidence la dissymétrie des deux systèmes et leur fonctionnement relativement autonome." (Grammaire structurale du français, nom et pronom, Larousse, Paris, 1965, p. 21).

Les exemples abondent. Ainsi les manuels ne distinguent pas les formes du pronom les devant une consonne et une voyelle; de fait il y a là un double traitement qui oblige à préparer deux exercices différents: l'un pour [le] dans des phrases comme zlekone, l'autre pour [lez] dans, par exemple, zlezatã. En revanche, dans l'enseignement de la morphologie du verbe au laboratoire de langues, on fera l'économie de l'opposition marche/marches/marchent qui, purement graphique, est donc étrangère à la langue et absente du code parlé. La distinction entre langue parlée et langue écrite s'impose de même en syntaxe. Dans un programme d'exercices oraux sur l'interrogation, on négligera l'inversion par reprise (votre frère vien-

dra-t-il?) pour enseigner, à côté de la forme est-ce que, la question marquée par la seule intonation, tournure à peine mentionnée dans les manuels traditionnels.

Insuffisante dans la description, la grammaire traditionnelle l'est aussi dans la présentation de la matière. Quelle progression suivre dans un programme d'exercices structuraux pour débutants? Commencera-t-on par l'articie? par le substantif? Faut-il enseigner la négation avant ou après l'interrogation? Les manuels ne répondent pas à ces questions, ou proposent de commencer par le féminin des substantifs! Le plan suivi généralement donne du système de la langue une représentation fragmentaire et cloisonnée: l'accent est mis sur les parties du discours aux dépens de la construction de la phrase. Bref, l'insuffisance et la dispersion des informations ne permettent pas de définir la progression à laquelle doivent obéir les exercices structuraux.

3. La grammaire dite structurale

A la grammaire traditionnelle s'oppose généralement la grammaire dite structurale. L'expression est à la mode et suggère l'existence d'un modèle d'analyse unique et indiscuté. De fait, l'étiquette s'applique à des produits très différents et l'unanimité est loin d'être acquise. A y regarder de près, on décèle moins de points communs entre les grammaires "structurales" de Harris et de Chomsky qu'entre celle-ci et la grammaire traditionnelle. Aussi convient-il d'examiner séparément les trois modèles d'analyse structurale les plus utiles en linguistique appliquée: la grammaire distributionnelle de Harris, la grammaire tagmémique de Pike et la grammaire transformationnelle de Chomsky.

3.1. La grammaire distributionnelle

L'analyse distributionnelle est née de la constatation de l'impossibilité d'appliquer les cadres de la grammaire traditionnelle à la description de langues d'un tout autre type, en particulier les langues indigènes de l'Amérique (dites langues amérindiennes). Elle présente une série de procédés qui, appliqués systématiquement, permettent de dégager d'un corpus d'enregistrements les structures phonologiques et grammaticales d'une langue sans recourir au sens

ni aux catégories préétablies de la grammaire traditionnelle. Pour cela, "identification and classification must rest firmly on formal and distributional characteristics rather than on meaning." (Archibald A. Hill, Introduction to linguistic structures: from sound to sentence in English, Harcourt, Brace and World, New York, 1958, p.90).

Les principes de l'analyse distributionnelle ont été énoncés systématiquement par Zellig S. Harris dans un ouvrage intitulé *Methods in structural linguistics* (The University of Chicago Press, Chicago, 1951). On trouvera de bonnes illustrations de la méthode dans le livre de Hill déjà cité et dans le premier tome de la *Grammaire structurale du français* (Larousse, Paris, 1965) de J. Dubois. Le principe, écrit ce dernier, "qui définit en quelque sorte la méthode, est celui de l'analyse syntagmatique des segments, c'est-à-dire la description des éléments par leurs positions dans la chaîne parlée. L'hypothèse est que les segments ne sont pas indépendants et qu'il existe des contraintes séquentielles. On pose en principe des régularités analysables: il y aura toujours une place où seul tel segment sera possible, à l'exclusion de tous les autres. Deux segments a et b ne seront dits identiques que si leurs environnements sont semblables. L'analyse distributionnelle se réduit donc à une étude des agencements de la chaîne parlée; la définition d'un segment se fait par les différences de position avec les autres segments." (p. 7-8).

L'analyse distributionnelle convient parfaitement à la description de la morphologie de la langue parlée: étude des marques du genre et du nombre, classement des formes verbales. On trouvera de nombreux exemples, pour le français, dans les ouvrages déjà cités de J. Dubois, M. Csecsy et E. Wagner. Ainsi, dans le second tome de sa *Grammaire structurale du français* (1967), J. Dubois oppose au classement traditionnel des verbes, basé sur l'analyse graphique des formes verbales (en particulier de l'infinitif), une analyse du paradigme verbal fondée sur des critères distributionnels (variation des bases verbales et distribution de ces radicaux selon les désinences). Il conclut: "L'étude distributionnelle des paradigmes de conjugaison conduit ainsi à constituer un ensemble restreint de mo-

dèles, puisque l'on a dégagé seulement 7 conjugaisons définies par leurs radicaux, à l'intérieur desquelles on a pu déterminer des schémas de distribution limités." (p. 73). C'est un bon exemple d'analyse grammaticale préalable à la composition d'exercices structuraux sur la morphologie du verbe.

Par contre, l'analyse distributionnelle se prête mal à l'étude des structures syntaxiques, car elle aboutit à des descriptions insuffisantes ou trop complexes. Insuffisantes parce qu'on n'atteint par elle que la structure superficielle de la phrase et qu'à ce niveau-là, il est impossible de distinguer, par exemple, John is easy to please de John is eager to please, comme l'a pertinemment montré Chomsky (Current issues in linguistic theory, Mouton, La Haye, 1964, p. 34). Trop complexes parce que l'emploi de règles de transformations simplifie considérablement la description des phrases interrogatives, négatives, passives, etc. Si l'on veut décrire la structure des quatre propositions suivantes

- (a) Pierre a battu Jean
- (b) Qui est-ce que Pierre a battu?
- (c) Pierre n'a battu personne
- (d) Jean a été battu par Pierre

il est beaucoup plus économique de montrer que (b), (c) et (d) sont dérivés de (a) par des règles de transformation que d'analyser chaque proposition pour elle-même.

Ainsi, à peine avait-on commencé à appliquer la nouvelle grammaire structurale à l'enseignement des langues qu'elle subissait de violentes critiques. Le texte de P. Roberts que nous reproduisons ici résume l'opinion des adversaires de l'analyse distributionnelle: "Modern structural linguistics has reached levels of rigor that often exceed those of traditional grammar, and it has revealed previously unrecognized aspects of linguistic structure. However, it provides little insight into the processes of formation and interpretation of sentences. Study of these questions has been outside the scope of modern structuralism, which has limited itself, almost completely, to the system of inventories of elements (phonemes, morphemes) and to analytic procedures that may assist in determining

these elements. There has been some discussion of syntactic patterns, but it has been fairly primitive as compared with traditional grammar." (English syntax, alternate edition, a programmed introduction to transformational grammar, Harcourt, Brace and World, New York, 1964, p.xi). En d'autres termes l'analyse distributionnelle n'est parvenue à une description rigoureuse de la structure superficielle de la langue qu'en négligeant des aspects fondamentaux (fonctions, construction de la phrase) qui seront remis en valeur par les grammaires tagmémique et transformationnelle.

3.2. La grammaire tagmémique

Peu connue et encore rarement utilisée en Europe, la grammaire tagmémique propose pourtant le modèle d'analyse structurale le plus accessible et le plus utile au professeur de langues. La méthode a été élaborée dès 1941 par Kenneth L. Pike et décrite dans un ouvrage fondamental: Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior (1ère éd., Summer institute of linguistics, Glendale, Calif., 1954-1960; 2ème éd. remaniée, Mouton, La Haye, 1967). C'est un ouvrage très long, embarrassé de nombreuses digressions théoriques ou polémiques; on trouvera un exposé plus simple de la méthode dans B. Elson et V. Pickett, An introduction to morphology and syntax (Summer institute of linguistics, Santa Ana, Calif., 1ère éd., 1962; 2ème éd. 1964) et Robert E. Longacre, Grammar discovery procedures (Mouton, La Haye, 1964).

L'analyse tagmémique a été utilisée principalement pour la description des langues indiennes de l'Amérique du Sud; nous ne connaissons pas d'application systématique à une langue européenne à part celle que nous avons entreprise pour le français fondamental, mais A. Valdman et S. Belasco, dans Applied linguistics French, a guide for teachers (D.C. Heath and Company, Boston, 1961) montrent tout le parti qu'on peut tirer de la tagmémique dans l'enseignement des langues.

Considérons les trois propositions suivantes:

(a)	j'	aime	la forêt	en été
(b)	elle	a	un tout petit chien	
(c)	les gens	attendent	l'autobus	

Elles sont formées d'un certain nombre de cases (traduction approximative de l'anglais slot), occupées chacune par une classe (set, class) d'éléments mutuellement substituables. A chaque classe déterminée occupant une case correspond une fonction (Pike propose de conserver la terminologie traditionnelle: sujet, prédicat, objet direct, complément de temps, etc.). Dans notre exemple, la proposition (a) comprend quatre cases; la première peut être occupée par la classe [j', elle, les gens] qui remplit la fonction sujet.

La combinaison d'une case, d'une classe et d'une fonction constitue l'unité grammaticale appelée tagmème. "The tagmeme is a functional point (not necessarily a point in fixed linear sequence) at which a set of items and/or sequences occur. So intimate is the correlativity of function and set that each is mutually dependent on the other; the function cannot exist apart from the set nor has the set significance apart from the function. Thus the tagmeme concept restores function to its rightful place in grammar" (Longacre, op. cit., p. 15-16). Ainsi le sens et la fonction, auxquels la tradition attribuait un rôle important mais si mal défini que l'analyse distributionnelle les avait rejetés, se trouvent réintégrés dans la grammaire, munis d'une définition rigoureuse. "We assume, écrit Longacre, that the units we handle are form-meaning composites. Nevertheless, it seems necessary to insist that it is the formal side of the composite which is amenable to initial systemic analysis. We work with formal correlates of meaning. For example, from what we know of meaning, we may suspect that two given constructions contrast with each other. Nevertheless, we never pronounce them to be in contrast until formal contrasts are encountered" (op. cit., p. 23). L'analyse tagmémique permet ainsi de mener de front une syntaxe des formes et une syntaxe des fonctions.

Reprenons les trois exemples présentés ci-dessus. Nous constatons que certains tagmèmes sont facultatifs (l'autobus, en été), d'autres obligatoires (j', un tout petit chien); certains sont nucléaires, c'est-à-dire rattachés directement au verbe et formant avec celui-ci le noyau de la proposition (j', l'autobus), d'autres sont marginaux, c'est-à-dire relativement autonomes (en été). En

d'autres termes, les tagmèmes s'ordonnent selon une hiérarchie.

Compte tenu de ces différentes informations, la structure de la proposition (a) peut être représentée par la formule suivante:

Pr = + S:p + P:vt + OD:gn ± T:gnp

qui se lit: la proposition (a) est formée d'un tagmème sujet (S) obligatoire (+) occupé (:) par un pronom (p), d'un tagmème prédicatif (P) obligatoire occupé par un verbe transitif (vt), d'un tagmème objet direct (OD) obligatoire occupé par un groupe nominal (gn) et d'un tagmème circonstanciel de temps (T) facultatif (±) occupé par un groupe nominal prépositionnel (gnp).

Notons que nous ne proposons ici qu'une description "étique", comme dit Pike, c'est-à-dire expérimentale, provisoire. Elle devra être confrontée avec celles des autres propositions françaises pour que puissent être dégagées les oppositions significatives dans le système de la langue (point de vue "émique"). Il serait absurde, en effet, de considérer comme des tagmèmes différents du vent dans il y a du vent et de vent dans il n'y a pas de vent, sous prétexte que les deux ne sont pas mutuellement substituables. L'opposition n'est pas significative et nous avons là deux variantes combinatoires du même tagmème.

Ces précautions prises, les formules permettront, si l'on tient compte d'abord des fonctions seulement, puis de celles-ci et des classes qui les manifestent, d'établir deux classements des propositions françaises; le premier mettra en évidence les relations entre les différents constituants de la proposition, le second les relations et les formes qui les manifestent.

Nous n'étudierons pas plus en détail ici la structure de la proposition française. Ce qui intéressera davantage, c'est la possibilité d'appliquer la même technique d'analyse à tous les niveaux du discours: phrase, groupe, mot. "A tagmeme may be manifested by a morpheme sequence which in turn is analyzable in terms of tagmemes." (Elson et Pickett, op. cit, p. 58). Ainsi les syntagmes nominaux qui occupent le tagmème objet direct dans les propositions

(a), (b) et (c) et le tagmème sujet dans cette dernière peuvent être à leur tour divisés en tagmèmes. L'examen systématique des séries suivantes, augmentées d'autres exemples:

(d)	les	gens	et	(g)	un	tout	petit	chien
(e)	l'	autobus		(h)	de	bien	beaux	cadeaux
(f)	la	forêt		(i)	une	assez	bonne	soupe

permettrait de dégager les formules tagmémiques de certains groupes nominaux français et d'établir un premier classement. De même pour le mot et pour la phrase, tels qu'ils sont définis dans Longacre, op. cit., p. 100 et 125.

On reconnaît aisément, dans ces analyses et ces schémas, l'origine des tables de substitution utilisées principalement dans les pays anglo-saxons. "L'application des principes de la tagmémique à l'enseignement des langues, écrit S. Belasco, est bien connue aux Etats-Unis sous la forme d'exercices dits exercices de substitution. (...) Les exercices de substitution ont pour rôle d'assurer l'acquisition des structures de base." (Les structures grammaticales orales: Le Français dans le Monde 41, 1966, p. 37).

Les exercices de substitution sont utilisés de plus en plus dans nos laboratoires. Ils sont particulièrement efficaces, au début d'une bande ou d'un programme d'exercices structuraux, pour mettre en place les différents constituants du groupe ou de la proposition. Ils sont faciles à composer quand on a établi un vocabulaire de base et qu'on dispose d'une analyse tagmémique. A. Valdman le dit nettement: "Tagmemics gives us the theory we need to design structural drills of the type often called substitution drills." (Structural drill and the language laboratory, International Journal of American Linguistics 29, 1963, p. 12).

3.3. La grammaire transformationnelle

En 1957, alors que la grammaire structurale avait atteint un développement remarquable, N. Chomsky publie ses Syntactic structures (Mouton, La Haye), qui allaient tout remettre en question. Il critique sévèrement les méthodes distributionnelles et propose un nouveau modèle d'analyse: la grammaire transformationnelle.

Huit ans plus tard, alors qu'on tentait aux Etats-Unis les premières applications de la nouvelle grammaire à l'enseignement des langues et que les idées de Chomsky commençaient seulement à se répandre en Europe, la théorie subissait d'importantes modifications, exposées dans *Aspects of the theory of syntax*, The M.I.T. Press, Cambridge, Mass., 1965. Actuellement les recherches se poursuivent et on peut s'attendre à de nouveaux changements. Si l'on ajoute que la grammaire transformationnelle fait de nombreux emprunts à la logique et aux mathématiques modernes (par exemple, la notion de système formel), domaines peu familiers au professeur de langues, et qu'elle s'intéresse principalement à des problèmes de linguistique générale, le lecteur comprendra que nous nous contentions ici d'exposer l'utilité pratique de cette grammaire pour la rédaction d'exercices structuraux.

Sur la théorie générale et ses fondements, on consultera E. Bach, *An introduction to transformational grammars* (Holt, Rinehart and Winston, New York, 1964) et A. Koutsoudas, *Writing transformational grammars: an introduction* (Mc Graw-Hill, New York, 1966), quoiqu'ils ne présentent que la première version de la théorie. Pour l'allemand, on se référera à la première partie de l'ouvrage de M. Bierwisch, *Grammatik des deutschen Verbs* (Akademie-Verlag, Berlin, 1965); pour le français, à *La grammaire générative* (Langages, No 4, Didier-Larousse, Paris, 1966), qui tient compte des recherches récentes.

Au départ, Chomsky constate "une lacune sérieuse dans la théorie linguistique moderne, à savoir son incapacité à rendre compte de certaines relations systématiques entre les phrases, telles que, par exemple, la relation entre une phrase active et la phrase passive correspondante." (Une conception transformationnelle de la syntaxe: *Langages* 4, 1966, p. 39). Aussi propose-t-il d'appliquer l'analyse en constituants seulement aux propositions les plus simples pour en dériver ensuite les diverses tournures négative, interrogative, passive au moyen de règles de transformation. D'où le nom de grammaire transformationnelle. On conviendra que cette préoccupation n'est pas nouvelle et que de nombreux maîtres utilisent depuis de longues années des procédés analogues. Quoiqu'il en soit, son nom puisse laisser penser l'originalité de la théorie transformationnelle réside beaucoup moins

dans l'emploi de transformations que dans la forme de la grammaire.

Sur ce dernier point, P. Roberts constate, après Chomsky: "Traditional scholarly descriptive grammars do, in a sense, attempt to provide an account of what the fluent speaker knows intuitively. (...) We cannot, however, conclude that these grammars do actually present a full and explicit account of native linguistic competence. It remains to be determined what is being supplied by the grammar and what by the intelligence of the reader. In fact, a careful analysis shows that the unanalyzed contribution of the intelligent reader is far from small. The most careful and compendious traditional grammar may give a full account of exceptions and irregularities, but it provides only examples and "paradigmatic instances" of regular constructions, together with various informal hints and remarks as to how the reader is to generalize from these instances. The basic regular processes of sentence construction remain unexpressed; it is the task of the reader to infer them from the presented material" - c'est nous qui soulignons (English syntax, alternate edition, a programmed introduction to transformational grammar, Harcourt, Brace and World, New York, 1964, p. x-xi). Ce long texte met en évidence l'apport fondamental de la théorie transformationnelle. La métalangue des grammairiens traditionnels (c'est-à-dire la langue qu'ils utilisent pour formuler les règles): la langue traditionnelle enrichie de quelques termes techniques, est insuffisamment précise. Que dire d'une définition (celle du nom ou du morphème) qui, lue par dix étudiants, sera interprétée de dix manières plus ou moins différentes? Demandez à un élève de construire une phrase en suivant pas à pas les indications de sa grammaire, il n'y parviendra pas - les informations données sont insuffisantes - ou hésitera entre plusieurs solutions. Pour éviter l'imprécision de la langue de tous les jours, Chomsky propose une métalangue explicite et formalisée, empruntée à la logique moderne: les systèmes formels.

On nous permettra ici d'ouvrir une parenthèse sur le préjugé, si répandu dans le corps enseignant, de l'impossibilité de ramener la langue à des schémas rigoureux. Ceux qui avancent cet argument conçoivent les systèmes formels de manière trop simpliste.

Les recherches entreprises ces dernières années, en particulier par Chomsky et Hockett (Language, mathematics and linguistics, Mouton, La Haye, 1967) permettent d'entrevoir l'application linguistique de systèmes formels assez souples pour rendre compte non seulement de la variété de la langue, mais aussi d'aspects négligés jusqu'ici, comme les divers degrés de déviation par rapport à la norme grammaticale ou les relations entre les différents niveaux de langue. On se gardera donc de porter des jugements hâtifs et définitifs.

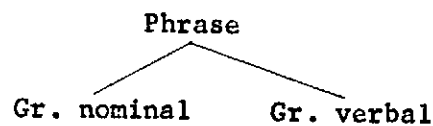
Comment concevoir l'élaboration d'une grammaire transformationnelle? "Il nous faut, avant toute chose, dit N. Ruwet, distinguer nettement deux conceptions de la science. Selon la première, la science vise avant tout à observer objectivement le plus grand nombre de faits possibles, à les grouper et à les classer, selon des critères variés. C'est une conception qu'on peut appeler taxinomique. Dans la seconde conception, qui est celle de toutes les sciences arrivées aujourd'hui à maturité, le travail de la science consiste au contraire à construire, à partir d'un ensemble toujours limité d'observations et d'expérimentations, des hypothèses, des modèles théoriques, formulés de façon aussi explicite que possible, et destinés, à la fois à prévoir de nouveaux faits, et à expliquer les anciens" (Langages 4, 1966, p. 3; c'est nous qui soulignons). Le changement d'orientation est important. On ne met plus l'accent, comme dans les grammaires distributionnelle et tagmémique, sur les techniques qui permettent de segmenter la chaîne parlée et de classer ses constituants selon leur forme, leur sens ou leur fonction. Peu importe que le grammairien soit parvenu à sa description en suivant rigoureusement une procédure donnée, que les catégories utilisées soient définies de telle ou telle manière. Seul compte le fait que les hypothèses posées fournissent un modèle simple et cohérent permettant de construire, au moyen d'un certain nombre de règles, toutes les phrases de la langue et d'en décrire la structure.

Pour illustrer brièvement le fonctionnement d'une grammaire transformationnelle, prenons un exemple très simplifié. Posons, comme hypothèses de départ, les catégories et les règles suivantes:

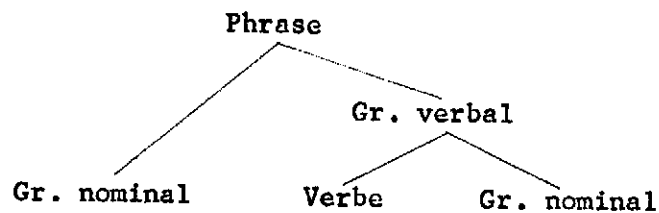
- (1) Phrase \rightarrow Gr. nominal + Gr. verbal
- (2) Gr. verbal \rightarrow Verbe + Gr. nominal
- (3) Gr. nominal \rightarrow $\left\{ \begin{array}{l} \text{Phrase} \\ \text{Article + Substantif} \end{array} \right\}$

(le signe \rightarrow se lit: "remplacez l'élément de gauche par l'élément de droite"; le signe + indique l'enchaînement de deux éléments; les accolades enclosent des éléments entre lesquels on doit choisir).

Partant du symbole initial Phrase, nous obtenons, en appliquant la règle (1), la suite Gr. nominal + Gr. verbal et la structure:

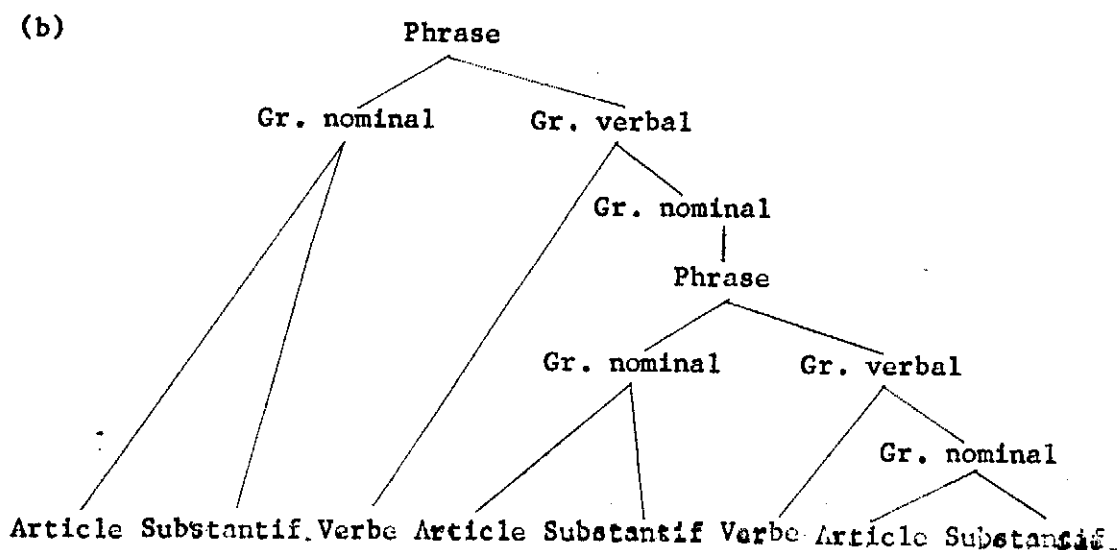
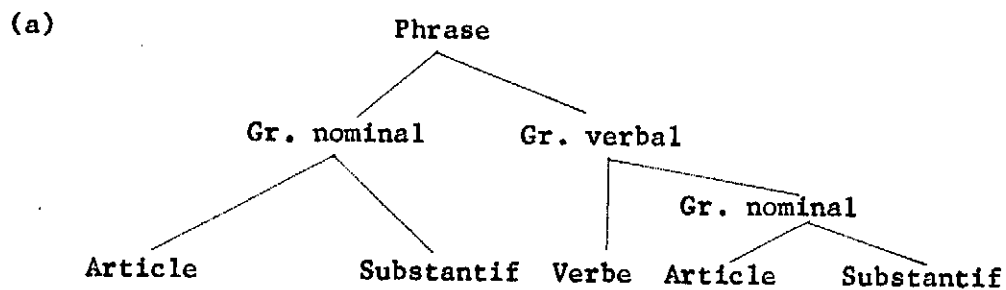


Appliquant ensuite la règle (2), nous obtenons la suite Gr. nominal + Verbe + Gr. nominal et la structure:



- L'application de la règle (3) fournira les suites
- (a) Article + Substantif + Verbe + Article + Substantif (les enfants mangent la soupe) ou
 - (b) Article + Substantif + Verbe + Phrase qui deviendra, après une nouvelle application des 3 règles:
Article + Substantif + Verbe + Article + Substantif + Verbe + Article + Substantif (la cuisinière veut que les enfants mangent la soupe).

La structure de ces deux suites est décrite par les schèmes suivants:



Laissons de côté le contenu de ces règles, peu significatif dans un exemple aussi simplifié, pour insister sur leur forme, beaucoup plus rigoureuse que celle des règles traditionnelles. Qui-conque connaît les règles d'une grammaire transformationnelle et sait les utiliser pourra engendrer, sans hésitation ni erreur d'interprétation, un nombre infini de phrases françaises accompagnées de leur schéma structural. C'est la raison pour laquelle on parle souvent de grammaire générative.

A côté de la base syntagmatique, qui permet d'engendrer mécaniquement et explicitement les structures syntaxiques fondamentales, la grammaire comprend une composante transformationnelle; celle-ci s'empare des suites fondamentales engendrées par la base syntagmatique pour construire, au moyen de règles différentes mais aussi rigoureuses, les phrases négatives, interrogatives, impératives, passives, pronominales, etc. Enfin, les composantes sémantique et phonologique, dont nous ne pouvons parler ici, donneront aux phrases issues de la composante transformationnelle leur signification et leur forme définitive. Nous renvoyons, pour plus de détails sur ces compo-

santes, aux ouvrages déjà cités.

Nous n'avons pu aborder que certains aspects de la théorie transformationnelle mais, de ce bref exposé, se dégagent cinq constatations importantes:

- (1) La grammaire transformationnelle remet en valeur et précise la notion de règle grammaticale, négligée par les autres grammaires structurales. Or, le fait de ne plus enseigner de règles à ses élèves ne dispense pas le maître de suivre des règles très strictes dans la composition des exercices. Les bandes d'exercices structuraux, comme les cours programmés, doivent être fondées sur des règles parfaitement explicites pour pallier l'absence d'explications complémentaires en classe ou au laboratoire.
- (2) Les règles sont formulées de telle manière que les ambiguïtés et les erreurs d'interprétation sont exclues de la grammaire.
- (3) La présentation de la grammaire est si rigoureuse qu'il est facile de mettre le doigt sur les erreurs et de les corriger: le grammairien et le maître ne peuvent plus se réfugier derrière des nuances insaisissables ou des listes d'exemples plus ou moins concordants.
- (4) La grammaire transformationnelle - cela nous ramène au problème central de cet article - est la seule qui propose une progression grammaticale systématique. Nous ne prétendons pas que celle-ci doive être suivie à la lettre dans un programme d'exercices structuraux, car il faut tenir compte aussi de facteurs psychologiques et pédagogiques, mais elle constitue une base de travail solide.
- (5) La composante transformationnelle peut fournir l'analyse grammaticale préalable à l'élaboration d'une part très importante des exercices structuraux utilisés au laboratoire de langues: les exercices de transformations.

Il est encore impossible de préciser davantage les applications de la grammaire transformationnelle à l'enseignement car les recherches théoriques se poursuivent et nous ne disposons actuellement que de fragments de grammaires d'un nombre restreint de langues. On trouvera pourtant quelques remarques sur l'application de la grammaire transformationnelle à l'enseignement de l'anglais, langue mater-

nelle, dans les ouvrages de O. Thomas, *Transformational grammar and the teacher of English* (Holt, Rinehart and Winston, New York, 1965) et B. Carstensen, *Die "neue" Grammatik und ihre praktische Anwendung im Englischen* (Schule und Forschung, Heft 9, Diesterweg, Frankfurt, 1966).

4. Conclusions

Il ne fait aucun doute que les différents modèles d'analyse structurale présentés sommairement ici peuvent apporter une contribution fondamentale à l'élaboration d'exercices de grammaire pour le laboratoire de langues. Malheureusement, ces descriptions sont encore rares ou diffusées dans un cercle trop restreint. En conclura-t-on que les groupes de travail constitués dans nos différentes écoles doivent élaborer eux-mêmes les analyses structurales préalables à la composition des programmes d'exercices structuraux? Les maîtres n'ont ni le temps ni la formation qui leur permettraient d'entreprendre une tâche d'aussi longue haleine; de plus la collaboration interscolaire est encore si peu développée chez nous qu'on courrait le risque de travailler en ordre dispersé ou parallèle.

A notre avis, c'est aux centres universitaires d'entreprendre ces recherches de linguistique appliquée. Elles exigeront un programme à longue échéance, la formation de chercheurs, des moyens financiers importants; mais les charges d'une telle entreprise sont insignifiantes comparées aux avantages pratiques qu'en retireront les écoles toujours plus nombreuses disposant d'un laboratoire de langues: les maîtres, qui connaissent parfaitement les exigences, les problèmes d'une école et d'un public donné, pourraient composer et enregistrer des programmes d'exercices structuraux sur la base des analyses linguistiques élaborées et largement diffusées par les centres universitaires.

Université de Neuchâtel
Port Roulant 8
2000 Neuchâtel

E. Roulet

Les problèmes techniques, administratifs et pédagogiques posés par
l'introduction du laboratoire de langues dans une école secondaire

"Nous avons acheté un laboratoire de langues; que pouvons-nous en faire?"

Cette question, on nous l'a posée souvent. Nous nous sommes trouvés dans la même incertitude il y a quatre ans bientôt, et peut-être intéressera-t-il nos lecteurs de savoir comment nous sommes parvenus à résoudre - en partie du moins - ce problème essentiel, et tous ceux qui en découlent.

Dans les lignes qui suivent, nous avons résolument adopté un point de vue pratique, et il ne sera que rarement fait allusion aux théories qui nous ont amenés à choisir de préférence tel sujet, ou à adopter tel type de classement ou de présentation. Un tel propos dépasserait le cadre de cet article, que nous avons conçu comme une sorte de vade-mecum, et non comme une justification de l'emploi des laboratoires de langues ou un exposé exhaustif des théories linguistiques ou psycho-pédagogiques qui l'étayent.

I Problèmes techniques

1) Du choix des appareils

Rien n'est plus facile que d'acquérir un laboratoire de langues. Il suffit de prononcer ce mot quasi-magique pour découvrir dans son courrier nombre d'offres plus alléchantes les unes que les autres, et pour être honorés de la visite d'aimables représentants. Il ne reste qu'à fixer son choix, en tenant compte, bien entendu, des inévitables problèmes de trésorerie! Mais sur quels critères se déterminer?

A notre avis, on considérera en premier lieu les qualités de reproduction sonore du magnétophone et, pour employer un terme à la mode, sa "fiabilité". En effet, un laboratoire de langues est utilisé beaucoup plus qu'un magnétophone ordinaire (trente heures par semaine en moyenne dans notre école). Ces appareils travaillent en outre selon un rythme irrégulier: enregistrement d'une ou plusieurs séquences, arrêt, retour, écoute, ..etc. C'est pourquoi on choisira

un modèle solide, de conception simple, peu sujet aux pannes, et d'un maniement aisé. Les engins les plus chers ou les plus compliqués ne sont pas nécessairement les plus durables. Par ailleurs, un matériel trop bon marché peut causer bien des désillusions. Il en va de même des micro-casques, beaucoup trop fragiles dans leur grande majorité.

Tout acheteur en puissance devrait se renseigner soigneusement avant de fixer son choix. Peut-être conviendrait-il, à ce propos, de suggérer la création d'un centre de documentation technique, absolument neutre sur le plan commercial, où les intéressés pourraient obtenir des renseignements complets et objectifs sur les différents modèles d'appareils qui leur sont offerts.

2) Du maniement des appareils

Le maniement des appareils de laboratoire ne présente pas de difficulté majeure, et les élèves s'y accoutument vite. A plus forte raison exigera-t-on une manipulation précise, des gestes nets, mais dépourvus de brutalité. Nous avons constaté maintes fois que la sévérité à l'égard des étudiants joue un rôle déterminant dans la bonne marche des appareils.

Chaque nouvelle volée d'élèves passe au minimum une heure à des exercices de drill, et nous nous montrons très exigeants dans ce domaine. En cas d'indiscipline flagrante, nous n'hésitons pas à recourir à des punitions. Nous interdisons, en particulier:

- de contrarier le déroulement de la bande (doigt, crayon, etc)
- de retourner les bandes
- de changer les bandes de cabine
- de retirer les prises des micro-casques
- de modifier la courbure des arceaux des micro-casques
- de jouer avec les câbles des équipements de tête.

3) Entretien et réparations

Malgré les précautions énumérées sous chiffre 2, il arrive pourtant qu'un appareil tombe en panne. L'incident est noté dans un carnet déposé en permanence sur la console. Il va de soi que nous disposons d'appareils et de micro-casques de réserve, et un échange immédiat permet à l'étudiant de poursuivre son travail.

Pour les interventions mineures (soudures, remise en place de transmissions, etc), nous nous débrouillons nous-mêmes. En cas de panne plus importante, nous faisons appel à un spécialiste en électronique. Chaque semaine, notre technicien répare les magnétophones défectueux et se charge des travaux d'entretien nécessaires. Selon ses directives, nous avons fait l'achat d'un petit matériel de dépannage. Mais nos lecteurs comprendront la nécessité de choisir une marque de laboratoire suffisamment connue et disposant en Suisse d'une représentation sérieuse. Une carence dans ce domaine ne manquerait pas d'entraîner de graves conséquences pour les écoles qui en seraient victimes.

4) Du choix d'un local

On choisira un local suffisamment vaste et bien aéré (le cas échéant, prévoir une installation de climatisation). Il convient d'éviter la proximité de rues passantes, de lignes de chemins de fer ou de tuyauteries sonores. A l'Ecole supérieure de commerce de Neuchâtel, nous nous sommes réfugiés sous le toit, et ce choix s'est révélé judicieux, malgré des écarts de température excessifs.

Nos deux laboratoires de vingt-quatre cabines, séparés par une paroi mince, ont été insonorisés. Aucune gêne ne résulte de la présence simultanée d'une cinquantaine de personnes dans le même local, et il n'est pas question de transformer un laboratoire en chambre sourde. A notre avis, on devrait exiger que les cloisons élevées entre les cabines soient suffisamment hautes, de même que les vitres isolant les élèves vers l'avant.

Nos étudiants ne sont pas autorisés à prendre leurs effets scolaires au laboratoire: livres, cahiers ou serviettes sont déposés dans des armoires, de même que les manteaux ou les parapluies. Nous leur interdisons également de pénétrer dans ces locaux avec des souliers cloutés ou des talons "aiguilles", en raison de la fragilité du revêtement (dalles de matière plastique collées à des panneaux de pavatex).

5) Locaux annexes

a) Bureau et atelier

Ce local, à proximité du laboratoire, est réservé au responsable des installations, à son adjoint et à une secrétaire. Nous y entreposons, outre les bandes-modèles et nos documents de travail, les appareils de rechange et l'outillage destiné aux réparations. Enfin, les magnétophones destinés à l'enregistrement des bandes-modèles et l'appareil de débitage des bandes magnétiques occupent une partie de cette pièce.

b) Studio d'enregistrement

Un angle du bureau a été aménagé en cabine d'enregistrement, entièrement insonorisée. Deux personnes y trouvent place, tandis que le technicien reste à l'extérieur, devant le pupitre de régie. Le contact entre les présentateurs et l'opérateur est assuré soit par une fenêtre, soit par l'intermédiaire d'un interphone. Si le "speaker" se trouve seul au studio, il lui est possible de mettre en marche ou d'arrêter le magnétophone, grâce à une commande à distance.

c) Archives

L'exploitation d'un laboratoire de langues donne rapidement naissance à une masse respectable de documents: règlements divers, textes des exercices, tests, dessins, etc. Ce matériel, dûment classé, trouve place dans un local dont les parois ont été recouvertes de casiers ad hoc.

d) Magasins

A l'extrémité de chaque laboratoire, nous avons aménagé un magasin de bandes magnétiques. Les copies destinées aux élèves sont disposées par groupe de vingt-quatre sur des rayons régulièrement divisés. Des caissettes permettent un transport aisé.

Ces locaux, à l'atmosphère fraîche et sèche, peuvent contenir chacun trois mille boîtes et bobines environ.

6) Du choix des bandes magnétiques

Les bandes magnétiques de longue durée sont trop coûteuses et trop délicates pour l'usage en laboratoire. Nous utilisons une bande standard, relativement épaisse, montée sur noyau (de sept cent cinquante à mille quatre-vingts mètres). Nous débitons cette bande à l'aide d'un dévidoir couplé au moteur d'un magnétophone. Toutes nos bandes d'élèves, d'une longueur moyenne de cent quatre-vingts mètres, sont enroulées sur des bobines de cent vingt-sept millimètres de diamètre, tandis que les bandes-modèles trouvent place sur des bobines de cent soixante-dix-huit millimètres. Pour les bobines réceptrices des magnétophones de laboratoire, nous avons choisi un diamètre intermédiaire. De cette façon, il est impossible à un élève distrait de remettre dans une boîte une bobine réceptrice dont le ruban se trouverait évidemment effacé à la prochaine utilisation!

7) Les réserves de bandes magnétiques

Au début de notre activité, lorsque nos bandes-modèles étaient encore peu nombreuses, nous avons pris pour règle de copier chacun de nos exercices à vingt-quatre exemplaires. Ce système est idéal. Il permet à chaque instant de présenter n'importe quel thème aux élèves, et il offre au professeur l'avantage incomparable de préparer son programme de laboratoire en dehors de toute considération d'ordre technique ou administratif. Malheureusement, ce procédé entraîne de grosses dépenses et implique l'existence de très vastes magasins. A l'heure actuelle nous devrions, dans notre école, avoir plus de six mille boîtes et bobines en réserve, et accroître ce stock de mille deux cents unités par année. Signalons, à titre indicatif, qu'une boîte et une bobine (avec support magnétique), reviennent à 7,50 f. environ.

Force nous a été de choisir un système différent et, dans une certaine mesure, plus économique.

Les bandes de phonétique, qui échappent à tout programme rigide et doivent être à disposition à tout moment, de même que les bandes accompagnant les méthodes audio-visuelles, ont été copiées à dix-huit ou vingt-quatre exemplaires. Chaque boîte et cha-

que bobine portent un jeu d'étiquettes à titre définitif.

Par contre, pour les exercices de grammaire française, d'anglais ou d'espagnol, nous avons constitué des séries de vingt-quatre bobines, qui ne diffèrent que par un numéro de série, et une couleur (selon les langues). Au début du trimestre, nous établissons un plan des copies à préparer, en fonction du programme prévu dans nos classes. Pour le français, par exemple, huit séries sont attribuées à chaque laboratoire. La série 1 est utilisée pour PR 31, la série 2 pour PR 32. Au bout de trois semaines, nous copions PR 39 sur la série 1, et ainsi de suite. Les exercices sont conservés en moyenne trois semaines. Les maîtres doivent, par conséquent, adopter un certain rythme dans leur enseignement. Reconnaissons qu'ils se plient de bonne grâce à cette nécessité.

Il arrive pourtant que des élèves manquent une ou plusieurs séances de laboratoire, ou qu'ils désirent étudier une bande à nouveau. Pour cette raison, nous retirons de chaque série quatre boîtes et bobines que nous classons dans une réserve, après les avoir revêtues d'étiquettes définitives. Nous devons donc, à chaque nouvelle copie, compléter nos séries amputées de quatre unités.

Ce système donne satisfaction, surtout pour des bandes expérimentales, et il permet de réaliser de sensibles économies. A la longue, pourtant, ce gain devient illusoire, si l'on compte pour chaque nouvelle copie plus d'une heure de travail.

Dans la mesure du possible, nous évitons de travailler en copie directe. Ce procédé ne se justifie guère qu'avec des étudiants avancés, ou pour la diffusion de tests. Pour les exercices structuraux, il empêche les élèves de travailler à leur rythme propre et supprime du même coup l'un des avantages essentiels du magnétophone.

8) Enregistrement des bandes-modèles

Nos premières bandes-modèles ont été enregistrées à 19 cm/sec. Par la suite, nous avons adopté une vitesse uniforme de 9,5 cm/sec. aussi bien pour nos bandes-maîtresses que pour les copies d'élèves. Ce choix se justifie avant tout par des raisons

économiques, et la qualité de nos bandes nous paraît satisfaisante pour les exercices de grammaire.

Pour la phonétique, où il s'agit de présenter aux élèves de véritables modèles, une vitesse plus grande de défilement se justifie pleinement, puisqu'elle permet de restituer une gamme beaucoup plus étendue des fréquences sonores. On notera aussi qu'à chaque copie une partie des aigus tend à disparaître; c'est dire qu'il est avantageux de choisir le meilleur modèle possible, étant entendu que l'azimutage des enregistreurs d'élèves joue un rôle déterminant dans ce domaine. Un contrôle précis de la position des têtes magnétiques des magnétophones de laboratoire s'impose à intervalles réguliers.

Ajoutons enfin qu'une vitesse de 19 cm/sec. se prête mieux aux corrections, aux travaux de collage et de montage qu'une vitesse inférieure.

9) Dépenses

Nous estimons nos dépenses annuelles pour l'entretien et les réparations du matériel à quelque 3000 fr. A cette somme s'ajoutent les frais d'achat de matériel nouveau (boîtes, bobines, ruban magnétique): 1500 - 2000 fr.

* * * * *

II Problèmes administratifs

L'exploitation rationnelle d'un laboratoire de langues ne se conçoit pas sans une organisation minutieuse. Ces travaux de coordination, à tous les niveaux, exigent la présence d'un responsable, chargé également d'établir la liaison entre le corps enseignant et la direction de l'école.

Chez nous, le responsable des installations, libéré de la moitié de son enseignement, est secondé par un collaborateur qui lui est étroitement associé; une secrétaire, engagée à mi-temps, complète l'équipe administrative.

1) Discipline

L'une de nos premières tâches consiste à créer et à maintenir une discipline stricte. Les nouveaux élèves sont soigneu-

sement initiés à l'emploi des magnétophones. Outre un règlement de salle, nous avons élaboré un mode d'emploi des enregistreurs. Ce document est déposé dans chaque cabine.

Les maîtres chargés de diriger des classes au laboratoire sont préparés par nos soins à cette nouvelle tâche. Nous avons rédigé à leur intention quelques notes destinées à leur faciliter le travail.

2) Horaires

Au début de chaque année scolaire, nous préparons, en accord avec la direction, l'horaire d'utilisation des laboratoires. Cette année, nos deux installations tournent quarante-sept heures par semaine, sans compter le temps consacré aux copies (six à dix par semaine). Dans notre répartition, nous cherchons à ménager des tranches suffisantes d'heures blanches pour effectuer cette besogne, sans oublier les travaux d'entretien courant et de désinfection des micro-casques.

Nos plans de copies sont établis en fonction des programmes d'enseignement, arrêtés par le groupe des professeurs concernés. Il suffit à la secrétaire de se conformer à ces documents tout au long du trimestre avec, évidemment, quelques aménagements rendus indispensables par les circonstances. Lorsqu'un exercice a été copié, notre collaboratrice l'indique sur une affichette placardée à la porte des magasins. Ainsi: Exercice ... copié sur série ... à ... exemplaires / date / remarques (par exemple: l'appareil No 3 ne fonctionnait pas).

3) Contrôle de la bande magnétique, des boîtes et des bobines

Nos stocks de ruban magnétique, de boîtes et de bobines sont rigoureusement contrôlés. Les achats de matériel, les opérations de débitage, confiées en général à la secrétaire, figurent dans un registre.

Dès le début de notre activité, nous avons adopté un système de classement de tout notre matériel magnétique: sujet de la bande, numéro de série, numéro de cabine. Ces indications, imprimées sur des étiquettes de forme et de couleur différentes, sont collées

à chaque boîte et à chaque bobine. Nous rangeons les séries de vingt-quatre bandes sur des rayons de dimensions précises. Les caissettes destinées au transport ne peuvent contenir que douze ou vingt-quatre boîtes. Il est ainsi facile, en fin de leçon, de contrôler d'un seul coup d'oeil si tout le matériel est rentré ou non.

4) Travaux de dactylographie

Les exercices de laboratoire sont, après enregistrement, multicopiés à cent exemplaires. Chaque exercice figure dans un catalogue général. Il fait, en outre, l'objet des fiches suivantes:

- a) fiche destinée au fichier général (bureau)
- b) fiche destinée au laboratoire (à la disposition des maîtres)
- c) fiche critique (déposée sur les consoles). Les professeurs y notent leurs appréciations ou leurs suggestions. Ces indications, extrêmement précieuses, sont reprises lors de la re-fonte des bandes.

Certains exercices exigent le recours à un support écrit. Nous insérons ces feuilles dans des classeurs fabriqués à notre demande. Grâce au système de reliure adopté, il est possible de rabattre couverture et pages de 360 degrés. De ce fait, le document ouvert ne dépasse que de peu les dimensions d'une feuille A 4 et trouve aisément place dans l'espace ménagé à droite des magnétophones. Les pages de gauche ne sauraient ainsi perturber le mouvement de la bobine réceptrice, dont l'arrêt intempestif entraîne en général des catastrophes (bande enroulée autour du cabestan).

5) Bibliothèque

Notre collection d'ouvrages et de revues s'accroît peu à peu. Il n'est point besoin d'insister sur la nécessité d'acquérir des connaissances suffisantes dans les domaines de la linguistique générale, de la linguistique appliquée, de la phonologie, de la phonétique, de la grammaire, de la psycho-pédagogie, etc.

6) Divers

Enfin, l'équipe administrative du laboratoire s'occupe du classement de nos multiples documents pédagogiques et de leur distribution aux professeurs.

De plus, nous cherchons à créer ou à maintenir des contacts avec d'autres écoles. Il n'est pas rare que des collègues nous honorent de leur visite. Le rôle d'hôte est un de ceux que nous préférons. Grâce à notre laboratoire, nous avons eu la chance de faire la connaissance de dizaines de professeurs de toute la Suisse. Puisse l'effet bénéfique des laboratoires de langues s'accroître encore dans ce domaine au cours de ces prochaines années!

* * * * *

III Problèmes pédagogiques

Les problèmes évoqués dans les deux chapitres précédents sont certes importants, mais nous sommes restés en marge des véritables difficultés présentées par l'emploi d'un laboratoire de langues: à quels élèves va-t-on le destiner? dans quel but? par quels procédés ce but pourra-t-il être atteint?

Pour notre part, nous avons envisagé deux solutions à ces problèmes:

- A) Emploi du laboratoire comme auxiliaire intégré à une méthode audio-visuelle
 - B) Comme "complément" à un enseignement traditionnel.
- A) Il ne paraît pas utile de revenir longuement sur les méthodes audiovisuelles ou audio-orales offertes sur le marché. Ces cours sont naturellement de valeur et d'efficacité très diverses. Nous utilisons avec succès "Voix et Images de France Ier degré". Les phases de mémorisation et de correction phonétique, auxquelles s'ajoute maintenant une série d'exercices structuraux, se déroulent au laboratoire, à raison d'une heure par jour. Les élèves du deuxième degré de VIF passent également six heures hebdomadaires au laboratoire, et les élèves de "Passport to English" deux heures par semaine.
- B) Dans une école comme la nôtre, les véritables débutants en français sont rares. Nous avons en général affaire à des jeunes gens qui, pour la plupart, ont déjà étudié notre langue deux ou trois ans avant de venir se perfectionner dans notre ville et y entre-

prendre des études commerciales. Il s'agit de "faux débutants", qui posent au corps enseignant un problème toujours très délicat à résoudre.

1) Du choix des élèves

Pour nos premières expériences, nous nous sommes résolus à choisir nos élèves de II^{ème} année commerciale. Ces jeunes gens ont un âge identique, leur formation préalable est à peu près équivalente et ils parlent allemand dans le 95 o/o des cas. La relative homogénéité des étudiants, leur motivation très comparable et notre connaissance des difficultés rencontrées par des Suisses-alsaciens dans l'étude du français devaient nous faciliter la tâche. Mais il va de soi que nous n'étions pas en mesure de trouver sur le marché des bandes d'exercices structuraux destinés à des élèves suisses-alsaciens de seize à dix-sept ans, tenus à suivre le programme précis d'une école déterminée. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes décidés à créer nous-mêmes les bandes magnétiques qui nous étaient indispensables.

2) Nécessité d'un travail d'équipe

C'est une tâche redoutable que de créer ses propres exercices de laboratoire, et qui exige beaucoup d'enthousiasme, de persévérance, d'humilité ... et de travail. Nous tenons à mettre en garde nos collègues contre une opinion trop répandue: un laboratoire de langues ne peut être l'apanage d'un seul maître. Ces installations exigent la formation d'équipes importantes de professeurs, et un travail collectif soigneusement harmonisé.

Notre directeur a fort bien compris cette nécessité. Pour le français (notre principale préoccupation à l'heure actuelle), une dizaine de professeurs ont été déchargés de deux heures hebdomadaires pour participer à un colloque. Au cours de ces séances, qui ont lieu chaque semaine, nous discutons des programmes d'enseignement au laboratoire et de leurs incidences sur le travail de classe; nous cherchons à préciser les thèmes sur lesquels porteront nos exercices et nous examinons les projets de bandes préparés pendant la semaine. En effet, les heures du colloque ne sauraient suffire à ce travail.

Les maîtres préparent et rédigent à domicile - sans rétribution - les exercices dont le plan a été adopté en commun. Nous comptons une moyenne de dix heures pour mener un projet de bande à chef, sans tenir compte des heures d'enregistrement et de multicopie.

Ces réunions présentent un vif intérêt sur le plan scientifique et pédagogique. Elles ont, de plus, créé des liens réels d'amitié et de confiance entre les membres du colloque. Si la critique s'y exprime librement, nul ne se sent touché dans son amour-propre d'auteur. Signalons que plusieurs bandes ne sont même pas signées! Une précision intéressera probablement nos lecteurs: les heures de travail "officielles" du responsable du laboratoire et celles de son adjoint, ajoutées à celles des membres du colloque, dépassent largement quarante par semaine!

3) La présentation des exercices de laboratoire

À fin 1964, nous en étions encore à nous demander comment se présentait un exercice de laboratoire, et quelle matière pouvait y être traitée.

Il nous a fallu trois mois environ pour répondre à la première de ces questions. Nous avons porté notre choix sur un ou deux sujets simples, et avons tenté d'en tirer des exercices. Ce long travail préparatoire nous a permis de nous familiariser avec la technique propre au laboratoire, et de distinguer un certain nombre de procédés de présentation, d'usage courant aujourd'hui:

- a) répétition simple
- b) répétition en "boule de neige", régressive ou avec addition
- c) substitution à une ou plusieurs entrées
- d) transformation simple ou complexe
- e) expansion d'une assertion
- f) cascade
- g) dessin.

Afin de préparer nos élèves à ces diverses techniques, nous avons composé cinq bandes ne mettant en oeuvre chacune qu'un seul procédé de présentation. Cette série est utilisée au début de chaque année scolaire, et ce travail préparatoire se révèle très profitable.

4) Enregistrement des bandes-modèles

Tout enregistrement mérite une préparation soignée. Le présentateur porte sur le manuscrit de l'exercice les indications nécessaires à son travail: chute des e muets, liaisons, coupures.

Les présentateurs sont choisis parmi les membres du colloque ou de l'équipe administrative. L'idéal consisterait à réaliser tous les enregistrements à deux voix (homme et femme). Il n'est malheureusement pas aisé de trouver des locuteurs parfaits dans le corps enseignant, pas plus du reste que parmi les acteurs qui ont tendance à trop "dramatiser" les exercices. Ce problème mérite d'être revu, et on ne saurait en minimiser l'importance.

5) La matière des exercices

a) les manuels traditionnels sont-ils utilisables?

Au début de notre expérience, nous avons cherché à tenir compte des manuels utilisés dans nos classes de II^{ème} année et de nous en inspirer. Nous nous sommes immédiatement achoppés à un premier obstacle: un exercice tiré d'un manuel ne se prête que rarement à un usage direct en laboratoire, en raison de sa forme (type lacunaire, par exemple), et de la langue qui y est présentée (langue écrite, alors que le laboratoire est, par essence, un instrument de travail oral).

De plus, nous avons été frappés par l'abondance du vocabulaire présenté dans ces différents ouvrages. Afin d'éviter à nos élèves des difficultés de compréhension, nous avons été amenés à choisir un vocabulaire de base, fondé sur la langue parlée: les mille cinq cents mots du Français fondamental I^{er} degré pour le premier trimestre, les trois mille cinq cents mots du II^{ème} degré pour le reste de l'année.

De ce choix naissait une contradiction entre la langue volontairement limitée des exercices de laboratoire, et le vocabulaire trop abondant de nos manuels. De plus, nous devions nous assurer que nos élèves maîtrisaient réellement le vocabulaire du français fondamental. Par conséquent, nous avons décidé de renoncer pour le premier trimestre à nos manuels accoutumés, et de

composer un ensemble de textes et d'exercices étroitement liés au laboratoire. Ce volume, intitulé "Deuxième année de français", sera présenté dans un prochain numéro du Bulletin.

b) quelle matière choisir?

Le laboratoire se prête avant tout à l'acquisition ou à la fixation d'automatismes grammaticaux, à la condition qu'ils se manifestent par des oppositions pertinentes sur le plan phonologique. Par mécanisme, nous entendons toute transformation qui affecte régulièrement une catégorie entière de groupes de mots ou de mots. Nous excluons donc du laboratoire les phénomènes ne présentant pas un caractère de généralité et de fixité suffisantes, ou sensibles seulement sur le plan orthographique.

D'autre part, force nous est de constater que la grammaire de la langue parlée est encore mal connue. Lorsque nous avons composé nos premiers exercices de morphologie verbale, par exemple, nous nous en sommes tenus à la classification traditionnelle: verbes en -er, -ir, -oir, -re. Cette classification, légitime sur le plan de l'orthographe, ne révèle pas la structure interne de la langue parlée. Un autre système d'oppositions nous a paru plus valable: la conservation ou la transformation de la voyelle radicale d'une part, la présence ou l'absence d'une consonne d'autre part.

Le régime des verbes (qui, à notre connaissance, ne figure dans aucune grammaire), a été abordé d'une façon très différente. Après avoir relevé sur fiches les verbes du Français fondamental I^{er} et II^{ème} degré, nous avons soumis ce matériel à nos collègues de langue allemande. Tous les verbes dont la construction n'est pas semblable en allemand et en français ont servi de base à notre travail. Nous avons cherché à isoler diverses catégories de constructions suffisamment semblables pour donner lieu à des séries d'exercices.

Les pronoms personnels offrent plus de possibilités de classement. Notre équipe de travail a déjà réalisé trois séries de bandes dans ce domaine, et nous envisageons déjà de reprendre ce sujet selon d'autres critères. En effet, nous ne prétendons pas

atteindre la perfection du premier coup dans un domaine aussi peu exploré. Selon les expériences réalisées dans nos classes, et sur la base des critiques formulées par nos collègues, nous amendons et améliorons notre matériel. Cela nous amène souvent à refondre complètement une bande, voire une série de bandes. Notre stock d'exercices structuraux s'élève actuellement à deux cent vingt bandes, dont plusieurs traitent du même thème.

Ces quelques exemples prouvent à l'évidence la nécessité d'une analyse préalable minutieuse de tous les sujets qui paraissent se prêter à une étude en laboratoire. Lorsque la matière à enseigner a été clairement définie, nous cherchons à la découper en unités cohérentes, et à établir entre elles une véritable progression. Ce dessein est souvent plus facile à formuler qu'à réaliser, en raison du caractère de subjectivité qui marque souvent nos appréciations dans son domaine.

c) But des exercices de laboratoire

Dans nos premiers essais, nous pensions utile de faire acquérir à nos élèves un certain nombre de structures de la langue. Légitime pour des débutants, une étude envisagée dans cette seule perspective ne semblait pas s'adapter à notre population scolaire, déjà trop avancée. Pour ces "faux-débutants", des exercices de fixation paraissaient plus indiqués (quoiqu'il soit souvent malaisé d'établir une nette distinction entre ces deux domaines). C'est ainsi que le thème de tout exercice de laboratoire est d'abord présenté en classe, sur la base d'une fiche remise au professeur. Après leur passage au laboratoire, les élèves sont invités à faire de nombreux exercices écrits, destinés à renforcer la fixation des automatismes et à mettre en évidence les difficultés orthographiques imperceptibles dans la langue parlée. De plus, un corpus de dictées traitant de ces différents problèmes a été réalisé en partie.

Nous envisageons également la création d'exercices d'exploitation, à un niveau plus élevé. Il conviendrait de partir de textes (ou d'images) suffisamment contraignants pour que les élèves soient amenés à construire les réponses attendues par les

auteurs de l'exercice. Ce procédé nous permettrait peut-être d'envisager une étude de l'emploi des temps du passé, dont le choix est nécessairement dicté par une situation précise, mais que nous ne pouvons considérer comme "mécanisme".

Cette mise en situation, toute souhaitable qu'elle est, représente souvent une véritable perte de temps si elle est suggérée par le seul truchement de la bande magnétique. Par ailleurs, on court le risque de rendre un exercice difficile non en raison du sujet étudié, mais par sa mise en oeuvre trop complexe.

Dans le domaine de la correction phonétique, nous portons nos efforts dans trois directions:

1. Intonation et rythme de la phrase (niveau élémentaire)
2. Correction des phonèmes (niveau moyen)
3. Correction de détails particuliers, mais n'entraînant plus de confusions pour l'auditeur.

d) Contrôle des acquisitions

Nous sommes persuadés de l'efficacité du laboratoire de langues, mais il n'est pas facile de déterminer objectivement les progrès de nos élèves. Nous avons composé des tests oraux, diffusés en fin de leçon depuis la console. Comme tous les étudiants n'ont pas le même temps de réaction, les moins doués écoutent les réponses des plus forts et les répètent, ce qui ôte toute valeur aux résultats obtenus.

Par contre, les tests de discrimination se prêtent mieux à notre propos. La multiplicité de nos besoins nous a empêchés, jusqu'à maintenant, d'étudier sérieusement ce problème.

6) De la nécessité d'établir un programme de travail

Nos idées sur les difficultés de la langue ne sont pas toujours fondées sur des critères objectifs. Tout au plus peut-on déceler une progression nécessaire dans des sujets particuliers. C'est ainsi qu'il paraît logique d'enseigner la morphologie verbale avant l'emploi du subjonctif ou du conditionnel. Mais le pronom relatif doit-il passer avant ou après le pronom personnel? L'un est-il plus

difficile que l'autre? Et à quel point de vue?

Dans ce domaine, la comparaison entre la langue de départ et la langue "cible" donne de précieuses indications. Encore faudra-t-il tenir compte de l'utilité de telle ou telle structure, réputée difficile, mais d'une très haute fréquence d'emploi. L'élève doit enfin avoir l'impression de ne pas demeurer sur place, mais d'accomplir de réels progrès.

C'est pourquoi nos bandes sont conçues dans une perspective d'ensemble. L'une précède nécessairement l'autre, tel sujet implique la connaissance préalable de telle série d'exercices. Il serait donc peu judicieux d'employer une bande quelconque isolée de son contexte. Nous proposons donc à nos collègues, au début de chaque trimestre, une certaine marche à suivre. Cette façon de procéder, si elle paraît autoritaire, ne leur semble pourtant pas injustifié.

7) Conclusions

L'usage du laboratoire de langues comme "complément" à un enseignement traditionnel a entraîné pour nous un véritable bouleversement. Il nous a contraints:

- a) à renoncer (momentanément) à certains manuels.
- b) à limiter (ou à délimiter) le vocabulaire utilisé dans les bandes magnétiques et en classe (le premier trimestre surtout).
- c) à réviser nombre de nos conceptions touchant à la grammaire.
- d) à refondre entièrement notre programme, en tenant compte d'une étroite coordination entre le travail de classe et celui de laboratoire.
- e) à éditer un manuel et des exercices écrits conçus dans la perspective du laboratoire.
- f) à proposer à nos collègues une marche à suivre rendue indispensable par des impératifs techniques (nombre limité de séries de bandes magnétiques), et pédagogiques (progression nécessaire entre les exercices sur bandes).

On peut dès lors se demander si le terme de "complément" se justifie encore, et si la conception d'un laboratoire utilisé "à propos de", "en marge" d'un enseignement traditionnel, est

réellement justifiable.

Dans le domaine de la phonétique, il est certes possible d'élaborer des bandes traitant d'un sujet particulier, et sans liens avec d'autres exercices du même genre. On notera cependant que, en phonétique plus encore qu'en grammaire, le magnétophone n'est efficace qu'à forte dose. Plusieurs semaines sont nécessaires aux étudiants pour les amener à se rendre compte du sens de leur travail, et de l'usage qu'ils doivent faire des enregistreurs pour en tirer profit. Dans nos classes de II^{ème} année, nous consacrons deux heures par semaine (sur huit à douze) au laboratoire. Ce chiffre est un minimum; il est complété par une heure hebdomadaire de phonétique corrective, destinée aux élèves rencontrant des difficultés de compréhension ou de prononciation.

En fait, le laboratoire de langues est devenu, dans notre école, un instrument nécessaire, au service d'une méthode globale d'enseignement de la langue, et conçue selon des critères souvent éloignés de ceux de la grammaire normative. Nos principales difficultés ont découlé du fait que nous avons cherché à concilier, au début de notre travail, deux points de vue inconciliables. Cela ne signifie pas que notre conception soit la seule défendable. Mais l'emploi d'un laboratoire de langues amène plus loin qu'on se l'imagine, et souvent dans une autre direction.

Quoi qu'il en soit, toute nouvelle technique d'instruction doit susciter la réflexion, souvent même une remise en question de notions que l'on croyait définitives. C'est là un des mérites des laboratoires de langues. Mais qu'on n'en fasse pas une panacée ou un oreiller de paresse: dans les deux cas la déception serait vive.

Les domaines à explorer sont vastes encore. C'est pourquoi nous souhaitons que s'instaure, au niveau secondaire également, une étroite collaboration entre tous les maîtres de laboratoire. Nous avons bénéficié, à nos débuts, des enseignements du CREDIF et du BELC, sans parler de l'expérience du Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel, où le meilleur accueil nous a toujours été réservé. A notre tour, nous serons heureux de répondre aux questions

qu'on voudra bien nous poser, ou de recevoir les collègues que nos travaux intéressent.

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

René Jeanneret

L'opposition E fermé / E ouvert en français

C'est un lieu commun que de rappeler que la prononciation du français a évolué au cours des siècles et qu'elle ne cesse d'évoluer. Mais même si l'on s'en tient à l'état actuel du phonétisme français, on constate l'existence de variantes régionales, sociales, affectives, stylistiques, individuelles, et j'en passe. On peut se demander s'il existe une prononciation qui serait reconnue comme "la plus recommandable", quelque chose qui rappellerait la "Received pronunciation" anglaise ou la "Hochsprache" des germanophones. Depuis quelques années, plusieurs ouvrages de phonétique française se réfèrent à la notion de "français standard", c'est-à-dire à la variante utilisée dans la conversation soignée des Parisiens cultivés. On en trouve une description assez précise dans l'Introduction à la Phonétique historique du français de Pierre Fouché et une description plus précise encore dans le Traité de prononciation française du même auteur, encore que celui-ci n'emploie jamais le terme même de "français standard". Cette notion nécessairement figée diffère sur certains points de la prononciation courante de la majorité des Français du nord et de la variante régionale utilisée en Suisse romande. L'un de ces points de divergence porte précisément sur l'opposition E fermé / E ouvert et mon propos est d'essayer de préciser quel rôle joue cette opposition dans les trois variantes que je viens de citer.

Dans les deux ouvrages cités plus haut, Fouché donne d'abondantes règles fixant la répartition du timbre ouvert ou fermé de la voyelle E. Il nous est ainsi possible, en partant de ces données, d'établir la valeur phonologique de cette opposition en fran-

çais standard.

En syllabe accentuée, E suivi d'une consonne prononcée est toujours ouvert (Ex.: chef, chêne, laine, etc.) C'est dire que, dans cette position, nous avons affaire à un seul phonème, qui se réalise sous la forme de E ouvert.

Pour un E accentué non suivi d'une consonne prononcée, Fouché constate la présence de terminaisons ouvertes et de terminaisons fermées. Le français standard comporte deux phonèmes, puisqu'il distingue "paraît" (ouvert) de "paré" (fermé) ou "guet" (ouvert) de "gué" (fermé) ou encore le subjonctif "j'aie" (ouvert) de l'indicatif "j'ai" (fermé). Cependant, Fouché signale un premier affaiblissement de cette opposition dans les formes du passé simple et du futur (j'allai, j'irai), qui se maintiennent fermées, dans la prononciation soignée, et distinctes des formes de l'imparfait et du conditionnel (j'allais, j'irais), prononcées ouvertes. Mais, ajoute Fouché, cette distinction "a presque disparu dans la langue courante, où l'on prononce E ouvert dans tous les cas". Ainsi, sur le plan phonologique, notre opposition tend à se neutraliser dans ces formes verbales au profit du seul phonème E ouvert.

La répartition des deux timbres en syllabe inaccentuée est beaucoup plus complexe et il ne faut pas moins de dix pages à Fouché pour en exposer les règles. Il montre, entre autres, qu'on a un E ouvert dans le mot "esprit" parce que la première syllabe est fermée (c'est-à-dire terminée par une consonne), tandis qu'on a un E fermé dans le mot "effet" parce que la première syllabe est ouverte. Mais le timbre utilisé ne présente aucun intérêt phonologique, il est imposé par l'entourage phonique. Les cas où notre opposition a une valeur signifiante sont très rares: "résonner" s'oppose à "raisonner", "péri" à "pairie", et c'est là, je crois, à peu près les seules paires minimales que l'on puisse trouver en français. On peut donc dire, qu'en position inaccentuée, à de très rares exceptions près, l'opposition E fermé / E ouvert ne distingue pas des phonèmes mais des variantes combinatoires.

En conclusion, le français standard, tel qu'il est décrit par Fouché, utilise phonologiquement notre opposition en finale

absolue; dans les autres positions, elle n'a pratiquement pas de valeur signifiante.

La répartition des timbres donnée par Fouché figure également dans l'ouvrage de Pierre Léon, *Prononciation du français standard*. Relevons que Léon ne craint pas d'utiliser le terme de "français standard", ce qui est une façon commode de désigner la variante décrite par Fouché. Mais à côté des règles du "bon usage", Léon cite les tendances de la prononciation contemporaine et, dans cette perspective, il signale d'autres signes d'affaiblissement de notre opposition: en position accentuée, E ouvert en syllabe ouverte tend à disparaître au profit de E fermé dans des mots comme "billet", "bail", "lait", etc; en position inaccentuée, tout E tend vers un timbre moyen (ce qui implique que les voyelles initiales des mots "résonner" et "raisonner", cités plus haut, ont tendance à se confondre).

Ce qui est signalé comme une tendance chez Léon est présenté par Pierre Delattre comme un fait largement répandu (cf. *IRAL* 2, 1964, p. 86).. Selon lui, la loi de position, qui veut qu'on ait un timbre fermé dans une syllabe ouverte et inversement un timbre ouvert dans une syllabe fermée, s'applique également en finale absolue: "Dans le parler naturel de la plus grande partie de la classe cultivée "prêt" et "j'allais" prononcés fermés n'est pas seulement la prononciation de tous les méridionaux mais aussi d'une majorité de locuteurs du nord". Donc Delattre considère que, sur le plan phonologique, l'opposition E fermé / E ouvert est pratiquement négligeable. Ce qui n'est pas l'opinion d'André Martinet, qui déclarait lors du 5ème Congrès des sciences phonétiques, tenu à Münster en 1964: "On se presse un peu trop de sonner le glas de l'opposition E fermé / E ouvert en français: elle est bien vivante dans les usages parisiens et, en général, dans la France non méridionale. Dans le Midi, elle ne s'est jamais imposée. Là où ils sont distincts, c'est-à-dire à la finale absolue, la distribution des deux phonèmes peut varier d'une région à une autre de la France non méridionale, d'un usage à l'autre, mais "épée" et "épais" restent, sauf dans le Midi, universellement distincts."

Le moins qu'on puisse dire, en confrontant ces deux affirmations contradictoires, c'est que, sur ce point particulier, le phonétisme français est en pleine évolution. Cette opposition a-t-elle encore une valeur phonologique dans le système de la majorité des Français du nord? A les écouter converser, à les écouter sur les ondes ou dans des enregistrements sur disques, on constate que Martinet ne peut mener qu'un combat retardateur et que l'on s'achemine bel et bien vers la neutralisation de notre opposition. Cette tendance gagne même la diction la plus soignée: n'entend-on pas bien souvent sur les ondes d'Outre-Jura, de solennels "Français! Françaises!" prononcés, le premier avec un E fermé et le second avec un E ouvert, - ainsi que le veut la loi de position!

Qu'en est-il en Suisse romande? Il est difficile de le dire car la répartition des timbres du E n'est pas la même dans le Jura bernois ou neuchâtelois que sur le Plateau fribourgeois ou vaudois. C'est pourquoi, et pour rester sur un terrain qui m'est familier, je m'en tiendrai aux habitudes vaudoises, ou, plus précisément encore, lausannoises, telles qu'elles apparaissent dans une conversation qui, sans être trop familière, ne cherche pas à imiter la prononciation parisienne.

Si E tonique se trouve en syllabe fermée, nous prononçons, comme à Paris, une voyelle ouverte et, comme pour tous les francophones, l'opposition E fermé / E ouvert est alors neutralisée.

En revanche, cette opposition a une valeur signifiante si la voyelle se trouve en position tonique et en syllabe ouverte: "dé" reste nettement distinct de "dais", "passer" ne se confond pas avec "passait". Il faut relever cependant que nous ne distinguons pas les formes du futur de celles du conditionnel: "j'irai" et "j'irais" se prononcent tous deux avec un E ouvert. C'est là une des raisons qui nous incitent (mais est-ce la cause ou la conséquence?) à remplacer le futur "j'irai" par une forme composée telle que "je vais aller" (qui devient même "je veux aller" dans la langue relâchée). De même, nous confondons imparfait et passé simple: "j'allais" et "j'allai" ont une voyelle finale ouverte. Là aussi, le risque de confondre les deux temps est négligeable car dans la langue courante

nous substituons le passé composé au passé simple et si nous devons lire à haute voix (habitude qui se perd, car où fait-on encore de la lecture à haute voix, en dehors de l'école?) nous avons alors recours à une diction plus soignée, dans laquelle nous rétablissons l'opposition "j'allai" fermé / "j'allais" ouvert. A l'école, on essaie de faire pratiquer cette distinction par nos élèves, lorsqu'ils lisent un texte littéraire, mais c'est peine perdue car elle n'est plus pour eux qu'un trait phonétique, elle ne peut plus s'insérer dans leur système phonologique. Nous ne distinguons pas non plus entre l'indicatif "j'ai" et le subjonctif "que j'aie". Mais dans ce cas, si nous ne faisons pas intervenir de différence de timbre, nous avons recours à un autre critère de différenciation: la durée. En effet, nous prononçons au subjonctif une voyelle nettement plus longue qu'à l'indicatif. Il en est de même pour les substantifs "maître" et "mètre" et à ce propos, il est intéressant de constater que les besoins de la communication sont plus impératifs que les données de l'orthographe. Ainsi un "è" en position tonique est pour nous une voyelle longue (ex.: le poète, il mène, la scène, etc.) mais lorsqu'il s'agit de maintenir la distinction entre "maître" et "mètre", la voyelle du second se prononce brève, en dépit de l'orthographe. Il se prononce exactement comme le verbe "mettre", avec lequel les risques de confusion sont négligeables, puisque les mots "mettre" et "mètre" n'appartiennent pas à la même catégorie grammaticale.

Signalons en passant que la durée nous permet encore de distinguer entre "né" et "née", "porté" et "portée", "paix" et "paie": la forme en -e a une voyelle longue et même, chez certains Vaudois, elle est suivie de la semi-voyelle [j], trait qui n'est pas le fait d'une prononciation négligée, mais simplement la subsistance d'une habitude qui remonte au XVIIe siècle. Cette opposition -/j est pour nous d'un haut rendement linguistique puisqu'elle nous permet de distinguer le masculin du féminin dans les adjectifs et les participes passés en é/ée (ex.: rusé/rusée; allé/allée).

Ainsi donc, sur le plan phonologique, E ouvert et E fermé en finale absolue sont pour nous deux phonèmes distincts, comme dans le français standard et, chose qui a disparu dans le

français standard, la durée peut encore avoir pour nous une valeur signifiante.

En position inaccentuée nous utilisons, en syllabe ouverte comme en syllabe fermée, un timbre moyen, plus proche de E ouvert que de E fermé; contrairement au français standard, nous ne faisons pas de différence entre la première voyelle des mots "rester" et "réparer". Phonologiquement cela peut paraître un appauvrissement mais, comme nous l'avons vu plus haut, le rendement fonctionnel en position inaccentuée est très faible.

En conclusion, on constate que sur le plan phonétique, nos habitudes sont très proches de celles du français standard: tout au plus peut-on relever une tendance à ouvrir quelque peu le E ouvert (on pourrait dire que plus on est Vaudois, plus cette tendance est marquée!). D'autre part, nos E toniques suivis d'une consonne prononcée sont légèrement plus fermés qu'à Paris: c'est là encore un trait archaïque de notre prononciation. Il semble bien qu'en effet au XVII^e siècle des mots comme "père", "mère" se prononçaient avec un E fermé. En France, dans le parler courant, comme nous l'avons vu plus haut, la tendance est à la simplification, sous l'influence de la loi de position: les E en syllabe ouverte tendent à se prononcer systématiquement fermés. Cette tendance est renforcée par une autre habitude, spécifiquement française, l'harmonisation vocalique: quand la voyelle tonique d'un mot est fermée, la voyelle atone en syllabe ouverte se ferme également (ex.: aimé, aigu, vêtir, où la voyelle initiale est fermée).

Sur le plan phonologique, cette tendance entraîne un appauvrissement du système français par opposition à notre système, qui reste plus nuancé, d'une part par le maintien de l'opposition de timbres là où la tendance française est à la réduction à un seul timbre (fermé) et d'autre part par la valeur signifiante qu'a conservée la durée dans notre parler. Nous sommes donc plus sensibles, de ce côté-ci du Jura, aux différences signifiantes, tandis qu'on est, outre-Jura, plus sensible à l'entourage phonique, aux tendances simplificatrices de la loi de position et de l'harmonisation vocalique.

Quelles incidences les conclusions ci-dessus peuvent-elles avoir dans la perspective de l'enseignement du français langue étrangère. Pour beaucoup de non francophones, l'acquisition de l'opposition E fermé / E ouvert est un écueil redoutable. L'anglais, l'espagnol, le portugais, l'italien dans sa variante la plus courante, l'arabe, le grec, pour ne citer que les langues les plus répandues parmi nos étudiants, n'utilisent pas phonologiquement cette opposition: elle sera donc difficile à percevoir et à pratiquer par des étudiants appartenant à ces groupes linguistiques. Tant d'efforts sont-ils encore justifiés, alors que cette opposition est instable et tend à ne plus avoir qu'une valeur phonétique? Ce serait aller un peu vite en besogne que de renoncer absolument à l'enseigner. Elle doit encore avoir sa place dans l'enseignement du système phonologique du français mais ne doit être abordée que tardivement. La priorité doit être donnée aux oppositions fondamentales à grand rendement fonctionnel: voyelles écartées / voyelles arrondies, voyelles palatales / voyelles vélaires, voyelles orales / voyelles nasales, consonnes sourdes / consonnes sonores. Ce n'est qu'après avoir établi solidement ces éléments de base que l'on pourra songer à aborder les voyelles à timbres, en commençant par les plus stables, c'est-à-dire O fermé / O ouvert, pour ensuite et enfin passer à l'opposition E fermé / E ouvert.

Université de Lausanne
Av. Beaumont 6
1000 Lausanne

André Guex

"Deutsche Wortstellung":

Duplik ... und Ausblick

In unserem Aufsatz "Le laboratoire de langues au service de l'enseignement de l'allemand au gymnase" (diese Zeitschr. 2, S. 34-38) haben wir unlängst, unter anderem, auf die lexikalischen, morphologischen und syntaktischen Schwierigkeiten des Deutschen hingewiesen. Den Formenreichtum dieser Sprache und die für sie besonders kennzeichnende Verschiebbarkeit der Satzteile belegten wir, der Einfachheit halber, durch ein und dasselbe Beispiel, nämlich den Satz: "Der Sohn des Hauses öffnet den Gästen die Tür(e)". Wir stellten ihm den bekannten Ausspruch aus dem Bourgeois Gentilhomme gegenüber: "(Belle marquise,) vos beaux yeux me font mourir d'amour". Es sollte damit der Unterschied zwischen der festen Fügung des Französischen und der lockeren Wortfolge des Deutschen aufgezeigt werden. Während schon zu Molières Zeiten jede andere Anordnung der Wörter im französischen Satz als kauderwelsch empfunden wurde, sind im deutschen Beispiel die Satzteile, abgesehen von der festen Stellung des Verbums und der zwar umstell- aber nicht trennbaren Verbindung Subjekt-Attribut (der Sohn des Hauses : NG = des Hauses Sohn : GN), zum mindesten theoretisch, mit verblüffender, geradezu mathematischer Regelmässigkeit auf nicht weniger als vierundzwanzig Arten permutierbar. Da wir schon hinsichtlich dieser Zahl ungenau zitiert und missverstanden worden sind, sei uns hier vorerst eine vollständige, schematische Darstellung gestattet. Wir variieren den Satz : "Der Sohn (N) des Hauses (G) öffnet (V) den Gästen (D) die Tür(e) (A)".

- | | |
|--------------------|-----------------------|
| 1. NG - V - D - A | 13. Es V - NG - D - A |
| 2. NG - V - A - D | 14. Es V - NG - A - D |
| 3. A - V - NG - D | 15. Es V - A - NG - D |
| 4. A - V - D - NG | 16. Es V - A - D - NG |
| 5. D - V - A - NG | 17. Es V - D - A - NG |
| 6. D - V - NG - A | 18. Es V - D - NG - A |
| 7. GN - V - D - A | 19. Es V - GN - D - A |
| 8. GN - V - A - D | 20. Es V - GN - A - D |
| 9. A - V - GN - D | 21. Es V - A - GN - D |
| 10. A - V - D - GN | 22. Es V - A - D - GN |
| 11. D - V - A - GN | 23. Es V - D - A - GN |
| 12. D - V - GN - A | 24. Es V - D - GN - A |

In einer "Randbemerkung" zu unserem Aufsatz (diese Zeitschr. 3, S. 16-17) erhebt Frau Zürcher-Brahn Einspruch gegen unsere Varianten, von denen sie höchstens nur gerade eine gelten lassen will, da alle andern in der "Umgangssprache der Gebildeten" nicht gebräuchlich, viele davon "nicht Sprache, sondern 'Schreibe', etwa bei Goethe oder J.H. Voss vorstellbar" seien. Uns scheint hier zwar eine Ermessensfrage vorzuliegen, über die sich solange streiten liesse, als man sich über die Stilobene der Betrachtung (und das Bildungsziel des Sprachunterrichts) nicht geeinigt hat; doch daran ist uns nicht gelegen. Wir anerkennen vielmehr, dass die vorgebrachten Einwände an sich nicht unberechtigt wären, wenn unsere Zusammenstellung irgendwelchen unmittelbaren Lehrabsichten und nicht einzig und allein dem Zwecke gedient hätte, die sich aus der Vielzahl der theoretischen Möglichkeiten ergebende Notwendigkeit einer straffen, wohlgedachten, "programmierten" Unterrichtsdidaktik vor Augen zu führen. Wer intelligente Schüler Deutsch und vor allem deutsche Syntax lehren will, muss wissen, dass nicht das blinde Herumschwimmen im Meere planlos dargebotener Einzelercheinungen "in Sprechsituationen" am sichersten zum Ziele führt, sondern die bewusst-unbewusste Kenntnis der Satzbaugesetze und das systematische Einüben derjenigen Strukturen, deren Studium sich praktisch lohnt. (Dass daneben auch das freie Gespräch zu seinem Rechte kommen muss, versteht sich von selbst).

Vergleichen wir die Sätze: "Der Sohn des Hauses öffnet den Gästen die Tür" (Le fils de la maison ouvre la porte aux invités) und das von Frau Zürcher-Brahn vorgeschlagene Gegenbeispiel: "Draussen im Garten zwitschern die Spatzen auf dem Kirschbaum" (Dans le jardin, devant la maison, les moineaux piaillent dans le cerisier) im Rückblick auf die soeben erhobene Forderung, so will uns scheinen, für Französisch-sprechende Schüler sei die Arbeit am ersteren ergiebiger als die Bemühungen um den letzteren. Und zwar aus folgendem Grund: Die drei gleichartigen Ortsangaben: "draussen", "im Garten", "auf dem Kirschbaum" sind sowohl im Deutschen als auch im Französischen vielfach vertauschbar, ohne dass dabei ein syntaktisch relevanter Bedeutungswandel aufträte. Wohl richtet sich die Wortfolge im Deutschen auch hier grundsätzlich nach dem Mitteilungswert der freien

Umstandsangaben, doch muss für den Fremdsprachunterricht doppelt gelten, was Duden zu solchen Sätzen sagt, nämlich: "Die sich dabei ergebenden Möglichkeiten sind so vielfältig, dass sich weitere Richtlinien ((die Wortfolge betreffend)) kaum ergeben" (Der Grosse Duden: Grammatik, Ausgabe 1959, S. 590). Somit könnte aber der besagte Garten leicht zum Labyrinth für Schüler - und Lehrer! - werden, zum Irrgarten, den auch nur teilweise zu durchwandern im muttersprachlichen Unterricht "ein schönes Stück Arbeit" bedeuten mag, den im Fremdsprachunterricht zu besuchen jedoch meist nur verlorne Liebesmüh wäre.

Nicht ganz so verhält es sich mit dem Beispiel: "Der Sohn des Hauses öffnet den Gästen die Tür". Während die Grundregel vom Stellungswort der nichtverbalen Satzglieder bei "draussen", "im Garten" und "auf dem Kirschbaum" infolge ihrer syntaktischen Gleichwertigkeit - alle antworten auf die Frage: wo? - mit Französisch-sprechenden Schülern nicht besonders geübt zu werden braucht, so lässt sie sich, was das Dativobjekt "den Gästen" und das Akkusativobjekt "die Tür" anbetrifft, auf folgende Weise recht ohrenfällig demonstrieren:

Was öffnet der Sohn des Hauses den Gästen?

NORMAL : Der Sohn des Hauses öffnet den Gästen die Tür =
(AFFEKT : Die Tür öffnet der Sohn des Hauses den Gästen).

Wem öffnet der Sohn des Hauses die Tür?

NORMAL : Der Sohn des Hauses öffnet die Türe den Gästen =
(AFFEKT : Den Gästen öffnet der Sohn des Hauses die Tür).

Frau Zürcher-Brahn verkennt die Sachlage, wenn sie schreibt: "Diese Gattung Sätze mit mehreren Objekten ist es also nicht, die die Schwierigkeiten der nuancierenden Wortstellung vor Augen führt". Wir glauben gerade umgekehrt, hier liege eine Aufgabe, der sich der neuzeitliche Sprachunterricht intensiver als bisher annehmen sollte. Wir möchten uns deshalb die sich bietende Gelegenheit nicht entgehen lassen, kurz auf die zu wenig beachteten Schwierigkeiten hinzuweisen, die sich für den Französisch-sprechenden Schüler aus der Konkurrenz von Dativ- und Akkusativobjekt um ihre Stellung im deutschen Satz ergeben, und damit unseren Rechtfertigungsversuch zu einem Ausblick auf ein noch ziemlich brachliegendes Feld gewinnversprechender Tätigkeit

erweitern.

Die französische Elementargrammatik für den Deutschunterricht in der Westschweiz macht es dem Schüler, absichtlich wohl, recht leicht. In ihrer neuesten Fassung äussert sie sich wie folgt zu unserer Frage: "Si les deux compléments sont des noms, le complément d'objet indirect précède le complément d'objet direct". Beispiel: "Ich gebe meinem Bruder einen Apfel" (Werner Uhlig - Ch. Chatelanat - J.-B. Lang : Wir sprechen deutsch, I, Payot 1960, S. 68). Dazu im Textteil der recht unglücklich gewählte Mustersatz: "Sie denkt : ... Wem schenke ich dieses Buch? Plötzlich hat sie eine Idee : ... Ich schenke Max das Buch" [statt : "Ich schenke das Buch Max"] (WSD I, S. 66). Der Grammatik für Fortgeschrittene der gleichen Verfasser (Précis de grammaire allemande, Payot 1966) ist diesbezüglich nicht viel mehr zu entnehmen. Da liest man (S. 16) : "Le complément d'objet au datif précède généralement le complément d'objet à l'accusatif". Beispiel : "Ich bot gestern meinem Vetter eine Theaterkarte an", oder: (S. 36) "Si les deux compléments sont des noms, le complément au datif précède le complément à l'accusatif". Beispiel : "Ich bot gestern meinem Freund eine Theaterkarte an". Freilich findet sich darin auch die Grundregel : "Plus un complément est proche de la dernière place, plus l'information qu'il apporte est nécessaire au sens de la phrase. ... On peut donc mettre un complément en évidence en lui donnant la dernière place libre" (Précis, S. 15-16), doch folgt dann der etwas enttäuschende Nachsatz : "Cependant, le déplacement d'un complément est un moyen de style qui ne s'apprend que par l'usage". Das zur erwähnten Grammatik gehörende Begleitbuch "Deutsche Uebungen" (Payot 1966) verzichtet denn auch darauf, entsprechenden Uebungsstoff bereitzustellen, auf die deutschen Betonungsverhältnisse hinzuweisen, d.h. den Schüler auf den Unterschied von, beispielsweise : "Sie hat ihrer Mutter alles erzählt", und : "Sie hat alles ihrer Mutter erzählt" aufmerksam zu machen. Damit soll nichts gegen den Wert dieser weitverbreiteten Lehrmittel gesagt sein. Wir sind jedoch überzeugt, dass sich schon auf der Mittelstufe ein Mehreres tun liesse, wenn wirklich dem Schüler so früh wie möglich natürliche Sprechgewohnheiten anerzogen werden sollen. Zu den zahlreichen, landläufigen Uebungen, die den Anfänger mit der Stellung des Verbs im deutschen Satz vertraut machen, hätten für den Fortgeschrittenen jene

ändern, subtileren und weit weniger verbreiteten zu treten, mittels welcher er sich an die richtige Wortfolge gewöhnen kann. Da mit der Stellung der Satzglieder bekanntlich auch die Satzbetonung aufs engste verbunden ist, eignet sich dieser Stoff in ganz besonderem Masse zu Hör- und Sprechübungen im Klassenzimmer oder im Sprachlabor. Methodisch könnte dabei vielleicht etwa folgendermassen vorgegangen werden:

I. Stellenwechsel infolge Gewichtsverlagerung.

Beispiel:

a) ("Madeleine donna la pomme au maître d'école").

Antworten Sie mit energischer Betonung auf folgende Fragen:

Was gab Mädeli dem Schulmeister?

- Mädeli gab dem Schulmeister den Apfel.

Wem gab Mädeli den Apfel?

- Mädeli gab den Apfel dem Schulmeister.

b) ("Il présenta la jeune fille à ses parents")

Wen stellte er seinen Eltern vor? (= Was tat er?)

- Er stellte seinen Eltern das Mädchen vor.

Wem stellte er das Mädchen vor?

- Er stellte das Mädchen seinen Eltern vor.

c) ("A Heidelberg Keller fit la connaissance de Feuerbach")

Wo lernte Keller Feuerbach kennen?

- Keller lernte Feuerbach in Heidelberg kennen.

Wen lernte Keller in Heidelberg kennen?

- In Heidelberg lernte Keller Feuerbach kennen.

d) ("J'ai appris le français à Neuchâtel")

Wo hast du Französisch gelernt?

- Französisch habe ich in Neuchâtel gelernt.

Was hast du in Neuchâtel gelernt?

- In Neuchâtel habe ich Französisch gelernt.

II. Syntaktische Bedeutung der Bestimmungswörter "der", "ein", etc.

Nachdem die Schüler gelernt haben, das gewichtigste, das heisst, aussagekräftigste Wort ans Ende (nur ausnahmsweise an den Anfang) des Satzes zu rücken und es entsprechend zu betonen, kann dazu übergegangen werden, durch blosses Ersetzen des bestimmten - auf Bekanntes verweisenden - Artikels durch den unbestimmten - auf Neues hinweisenden - einen Stellenwechsel der Worte im Satzfeld auszulösen. Es handelt sich

wieder um eine Übung, die in unseren Schulbüchern nicht anzutreffen ist, da sich ihre Verfasser zwar sehr wohl der morphologischen, viel weniger aber der syntaktischen Bedeutung der Bestimmungswörter bewusst zu sein scheinen.

Beispiel:

- a) Ich schreibe den Brief morgen
- Ich schreibe morgen einen Brief.
- b) Rotkäppchen brachte den Kuchen der Grossmutter
- Rotkäppchen brachte der Grossmutter einen Kuchen.
- c) Man hat meinem Vater hundert Franken gestohlen
- Man hat die hundert Franken meinem Vater gestohlen.
- d) (Sali schenkte den Ring Vrenchen
- Sali schenkte Vrenchen einen Ring):

Wem schenkte Sali den Ring?

- Sali schenkte den Ring Vrenchen.

Wem schenkte Sali einen Ring?

- Sali schenkte Vrenchen einen Ring

= (Seinem) Vrenchen schenkte Sali einen Ring.

Im letzteren Fall entsteht infolge des Umstandes, dass sowohl das Akkusativ- als auch das Dativobjekt mit gutem Grund einen Platz am Ende des Satzfeldes beanspruchen können, eine Zwangslage, die den Sprechenden entweder zur Binnenstellung des betonten Elementes oder zum Notbehelf der Stirnstellung greifen lässt, womit er sich - bei unflektierten Formen - Missverständnissen aussetzt. Die entscheidende Bedeutung, die der Betonung insbesondere dann zukommt, wenn die morphologisch-syntaktischen Ausdrucksmittel zur Sinnbezeichnung nicht mehr ausreichen, zeigt der Grenzfall:

Vrenchen schenkte Sali einen Ring = Vrëni offrit une bague à Sali.

Vrenchen schenkte Sali einen Ring = Sali offrit une bague à Vrëni.

Der Mitteilungswert der Objekte mit unbestimmtem Artikel ist jedenfalls so gross, dass sie sich nur durch Prädikatsergänzungen vom letzten dem "Ehrenplatz" im Satz verdrängen lassen: "Sali legte einen Ring auf den Tisch" aber keinesfalls: "Sali schenkte einen Ring Vrenchen".

III. Erweiterte Übungen zur Verschiebung von Satzgliedern.

Dergleichen und ähnliche Substitutionsübungen können an mancher-

lei anderen Satztypen durchgeführt werden. Der Schüler wird dabei auch die praktischen Verwendungsmöglichkeiten des im Deutschen so gebräuchlichen expletiven "es" entdecken.

Beispiel:

- a) Er hat den Vortrag auch in Lausanne gehalten.
 - Er hat auch in Lausanne einen Vortrag gehalten.
 - = Auch in Lausanne hat er einen Vortrag gehalten.
- b) Der Unfall ist gestern abend geschehen.
 - Gestern abend ist ein Unfall geschehen.
 - = Es ist gestern abend ein Unfall geschehen.
- c) Das Kreuz wurde an der Stelle errichtet, wo er den Tod fand.
 - An der Stelle, wo er den Tod fand, wurde ein Kreuz errichtet
 - = Es wurde an der Stelle, wo er den Tod fand, ein Kreuz errichtet.
- d) (Ist der Wein im Keller? - Ja, der Wein ist im Keller).
Ist noch genug Wein im Keller?
 - Ja, es ist noch genug Wein im Keller
 - = Ja, im Keller ist noch genug Wein.

Zum letzten Beispiel ist zu bemerken, dass Schülern französischer Muttersprache die richtige Antwort auf Fragen vom Typus : "Liegt noch Schnee im Jura?" nicht schwer fällt, da dem deutschen "es ist, (liegt, etc.)" ein französisches "il y a" entspricht.

Das mag genügen. Wir sind uns durchaus bewusst, dass unsere "Randbemerkungen" die Frage der Wortstellung im deutschen Satz in keiner Weise erschöpfend behandeln. Es wäre vor allem auch das Verhalten der präpositionalen Objekte, der Prädikatsergänzungen, der freien Angaben, der Pronomina und der Adverbien zu beachten. Das mag ein andermal in anderem Rahmen geschehen. Wenn wir es heute gewagt haben, uns vorübergehend auf ein Feld zu begeben, das der Lehrer gewöhnlich nicht systematisch bearbeitet, sondern dem "Sprachgefühl" des Schülers überlässt, und das damit zu verwildern droht, so taten wir es, weil uns scheint, das Gespräch über die Didaktik des neu-sprachlichen Unterrichts bleibe allzu oft in der elementaren Formenlehre stecken. Zwischen dieser und den unabschbaren Gefilden der Stilistik, auf denen zu verweilen wohl dem muttersprachlichen Unterricht vorbehalten bleiben muss, erstreckt sich das Niemandsland der erweiterten Syntax, der Wortstellung und der Satzintonation, zu dem

einstweilen kein kundiger Führer dem Westschweizer Mittelschüler den Zugang erleichtert. Nicht durch die Verketterung irgendwelcher bewährten Methode, nicht durch endloses Hin- und Herreden über "Fug und Unfug des Uebersetzens", sondern durch das Bereitstellen von neuem, zweckdienlichem Unterrichtsmaterial kann heute dem Deutschunterricht am besten gedient werden.

Universität de Neuchâtel
25, Ch. de l'Abbaye
2000 Neuchâtel

R. Zellweger

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

- Bung, Klaus : Programmed learning and the language laboratory,
Vol 2, London, Longmac, 1967, 8^o, 279 p.
Copyprint House, 87 Borough High Street,
London SE 1, -35/-

The collected papers here published comprise 6 articles which appeared over the years 1965, 1966 and 1967. In what serves as an introduction, B. rejects a number of dogmas of language laboratory users: that the language laboratory is only a teaching aid, that hours spent there need classroom preparation, that an hour at a time in the language laboratory is the maximum for effective learning. All this springs from an attitude that the language laboratory serves only for drilling work mastered elsewhere whereas it is of the essence of programmed learning in or out of the language laboratory that the student meet and master new material on a self-instructional basis. What is required in language laboratories and which is for the most part lacking is a fully programmed course teaching acoustic discrimination and articulation. Lane (1964) had previously attacked this problem and shown that with very elaborate equipment and many hours of programmed learning quite good results can be obtained in this very circumscribed field. What is not proven beyond doubt is that the costly installation and hours of self-instruction involved bear greater fruit than a capable teacher in the ordinary class-room.

B. suggests that separate programmes could teach correct oral responses to acoustic or visual stimuli; his idea of relating numbered illustrations to the taped instruction is a good one. Alternatively a viewer for each student automatically controlled by the tape is an attractive but perhaps unjustifiably expensive installation except in the larger schools and universities where students moving from activity to activity can subject the equipment and programmes available to constant use. None more than B. stresses the need to keep expensive installations working economically and hence to near capacity all day long.

One unproven assumption B. makes is that comprehensive dictation practice should follow a course relating the sounds of the

spoken language with spelling. It is easy to see that something can be gained by "spot" dictations where students fill in blanks in a text thereby directing their attention to the spellings of particular sounds they identify in context. However, only students aspiring to take notes or transcripts in a foreign language gain much that is useful from massed dictation practice of the type required for the "oral" exams to which we are accustomed. B. rightly suggests that students should be taught what can be of use to them in their real-life situations; how few in real-life will want to be able to take accurate transcriptions of passages dictated to them? It is conceivable that more will want to write in the target language and this might better be taught by one of B.'s graphic programmes. B.'s idea of using some courses in parallel and others only after prerequisite studies have been completed is common-sense advice which tends to be overlooked by teachers anxious to "cover the subject-matter". One thing is certain: the students who have completed faithfully B.'s programmes will at least know what they can remember and what they can apply from their hours in the language laboratory; students whose teachers have completed a course may remain ignorant from start to finish of numerous fundamentals in the language they are being "taught".

A second assumption of B.'s is that the more elementary the material programmed, the less a teacher or monitor need intervene to guide the students' efforts. In computer-based instruction where the computer assumes the teacher's role of helping the student reach criterion behaviour, such an assumption might be justified. In language laboratories where so-called discrimination drills are employed, teacher control and guidance is essential because considerable training is required to make students aware of the differences of sound they hear and utter in a language not their own. Psycholinguists often stress for unheeding teachers that the phonemes of foreign languages which imply no meaningful variations in the student's native language pass unnoticed (Osgood 1954, p. 10).

A third assumption is that the teacher's role should be largely in administering and checking diagnostic and achievement tests and playing the policeman for irresponsible beginners. For B.

the teacher only actually teaches what cannot be programmed. There is a type of exercise aimed at developing auditory discrimination or oral production in the target language which needs supervision during its performance. Otherwise diagnostic and achievement tests might only indicate that the student failed to pick up what the exercise was designed to teach and might in fact have served only to reinforce the student's misconceptions. Granted that we agree with B. that the Language laboratory is a presentation device, we can remedy a number of the inherent defects of existing programmes and particularly of taped exercises by having the teacher systematically check, diagnose and give remedial instruction to the students working in the language laboratory. It seems reasonable that students should continue at their tasks over as long or as short a time as permits them to work effectively; where working at one's own pace allows one to take a break and assimilate new items being learned, this is all to the good, but it still does not endow students with a capacity to continue at their tasks indefinitely, especially if the teacher is not available for instructional purposes.

Again it is not inherently evident that the diagnostic and achievement tests could not be built into the concluding items of a programme and be used to branch the student to this or that sequel independently of teacher control. Either the programme of itself effectively trains the student to judge whether he is right or wrong in his performances or it doesn't; if the programme achieves its goals unaided, the teacher will not be required to administer tests; if it doesn't, the teacher will have to spend all his time remedying the deficiencies of the programme. It is Pressey's contention that adjunctive programmes can make testing the very core of the teaching sequence - an idea he has used and refined over forty years.

The assumptions are unmodified in the brilliant concluding essay of this anthology. The task analysis presented rightly shows how discrimination between foreign sounds and between pairs comprising one foreign sound and its nearest neighbour in the native language can serve more than one function; at the recognition level, the skill serves directly as a component of auditory comprehension;

it can be further developed to serve in evaluating one's own performance when pronouncing the foreign sounds. From aided auditory comprehension, B. jumps to free comprehension, a matter to which we shall return; from imitative articulation, he passes by a series of steps to free speaking and conversation. As with these skills, sign recognition serves as a basis for graphic skills. In its turn this leads through systematic guessing to graphic comprehension and free reading and on the other hand through sign reproduction to aided and free writing and so to correspondence. It is the analysis of constituent skills and prerequisite knowledge which is crucial to the analysis of language learning.

What does listening comprehension demand of the learner? With B. we must accept training in sound discrimination and exercises leading to the understanding of passages presented. B. does not go further, but he refrains from exacting a recognition vocabulary, recognition grammar and systematic guessing (possibly from contextual, situational and paralinguistic clues generally) which might have been expected given his satisfactory analysis of the reading skill. Redundancy programming as conceived by Schaefer (1963) seems to be complemented by a type of guessing peculiar to reading comprehension; it seems desirable to train students to use clues both extrinsic (above) and intrinsic (intonation, word-order, stress patterns) to the message to make reasonable guesses at the meaning of what they hear. That we all do this in using our own native languages is evidenced by the number of times we interpret what we actually hear in terms of sometimes misleading clues derived from context, situation or gesture particularly when ambient noise physically prevents us from hearing an utterance or when the sounds heard are deficient or ill-defined.

Listening comprehension could seem particularly in early stages to involve recognition not only of vocabulary but of fixed phrases such as occur in the situational dialogues of audio-lingual courses. Let it not be claimed that this is very significant in overall mastery of a language but in a special purpose course such as Rocklyn describes (1960) this plays an important role. Again, just as context alters the physical character of sounds easy to discriminate

in isolation, so too particular contexts producing sandhi-variations can cause problems to novices trying to recognize vocabulary in continuous speech ⁽¹⁾. Programmes cannot devote hours of sequences to presenting new vocabulary in a large variety of contexts, but a beginner can be warned to look out for phenomena like elision, liaison and assimilation exemplified in a number of concrete instances and then be allowed to spend long hours in listening comprehension exercises aimed at ensuring that such phenomena do not impede understanding. B. admits that there are fields like this worthy of research but until it is forthcoming, he is content to leave the neglected area of tapes programmed for listening comprehension and the pre-requisite task analysis safely to one side.

B. has a great deal more to say on speaking, reading and writing than he advances on listening comprehension. He includes oral translation as a particular aspect of the complex speaking skill; some pedagogues would prefer to relegate simultaneous oral transcription to a separate category to be trained only after all other requisite skills have been mastered ⁽²⁾. Using native language expressions to prompt foreign language utterances would seem to be a different matter, and on this issue Politzer gives numerous reflections in Chapter IV of his "Teaching French" ⁽³⁾, and Lado some very pointed ones in Chapter V of his "Language Teaching" ⁽⁴⁾. Reading and writing skills have long been the object of instruction in foreign languages and are subject to more tangible controls than speaking. As B. rightly points out it is in the sub-skills he associates with speaking that the biggest programming problems arise as the gap between the student's competence and his actual performance in using the foreign language is at its greatest ⁽⁵⁾.

For B. a student passes from imitative articulation to a study of three further pre-requisites for free speaking: sentence fragments, sentence structures and vocabulary (a production vocabulary analogous to the one necessary for writing the foreign language). For B. the function words (such as prepositions, articles, and morphemes like inflections) are taught under the heading of sentence fragments, leaving the fixed phrases mentioned above to one side. While he adopts Saussurian terminology to describe the para-

digmatic and syntagmatic relationships he wants his students to control, B. discards as irrelevant to free speaking all syntagmatic relationships which are fixed and do not admit of free combination ⁽⁶⁾. He wants the student to learn the several types of relationships between statement and question, a subject well covered for French in Valdman's recent article ⁽⁷⁾, rules for embedding subordinate clauses thoroughly covered by Langacker's detailed work ⁽⁸⁾, and thereby arrives at an impasse: a) admit that since stimuli natural to speech cannot be isolated or made explicit, no effort be made in this section to insist on natural stimulus/response relationships - about which we shall have more to say presently, or b) rely here on transfer from the writing skill if it happens to be taught or depend on the teacher's intervention at this stage of what set out to be total self-instructional programmes.

As Chomsky and B. agree, the discrepancy between competence (what the speaker of a language knows implicitly) and performance (what he does) makes it hard for students to bridge the gap between knowledge of sentence structures and free speaking. This in effect is what writers like Halliday, McIntosh and Stevens insist upon in their "Linguistic sciences and language teaching" ⁽⁹⁾. It would seem that psycholinguistics may yet provide a means to bridge this gap, perhaps through development of Osgood's "three-stage" model of speech ⁽¹⁰⁾, and through careful scrutiny of ongoing research on speech perception which could solve two of B.'s acknowledged problems simultaneously.

B. suggests that the programmer can combat student fatigue by judicious variation within each set of language skills to be exercised and the teacher can provide added variety by changing the tired student to work of a different sort. Basing his suggestions in part on Morton's ⁽¹¹⁾, B. proposes a variety of means of presenting instructional material. He pinpoints problems facing those who wish to write the programmes yet to be produced, showing how even student objectives, talent and study schedules have to be taken into consideration. In a separate essay, he elaborates at some length the importance of providing devices capable of serving exactly the pro-

grammar's needs and he wisely insists that each language learning centre be equipped with a variety of tape-recorders and suitable ancillary units in sufficiently small numbers to be used economically throughout the day. While the suggestion that the centre's own small computer could easily be used in part to control some equipment, its introduction will make special and rather heavy demands on the staff preparing and adapting the necessary tapes. It goes without saying that provision must be made for suitable recording studios, workshops, language library comprising tapes, text-books, dictionaries and the like to ensure that so costly an endeavour be not rendered ineffectual for lack of judicious planning.

While B.'s formula for language teaching can be remarkably efficient and economic of student time, it can inculcate erroneous ideas if the programmes used are not carefully screened in what B. calls the "subvalidation" stage. His well-illustrated article on this topic evidences the dangers of allowing untrue statements, unnatural and ungrammatical expressions to creep into the script. He warns against the dangers of forgetting what Belasco called the "refinement principle" in programming ⁽¹⁾, and failing to separate clearly for the student the different structures and stimuli when material is first presented. B. recommends the use of context prompts, not as reflecting real-life situations, but as capable of eliciting a speech act in a natural fashion. In all cases, the prime consideration is authenticity and grammaticalness, in the eyes of the educated native speaker.

The second major contribution B. makes in this volume besides concepts of task-analysis is his personal programming method explained in most of the essays in the book. In the first essay: "Language learning with programmes", B. expounds his repetitive-unit (RU) programmes. All items are presented within a framework of a series of ten stimuli to which the student responds, usually in application of a single 'rule' (from the outset, B. insists on the "refinement principle"). Each item is numbered to correspond with the student's scoresheet where a tick is placed to record each successful performance. As recommended by Carroll in his "cyclical programming" ⁽¹²⁾, the student may run through a sequence once or twice first to

gain familiarity with its content before attempting responses, or having a number of items at one attempt, may concentrate future efforts on short "intensive runs" of consecutive items he cannot manage. B. recommends that these small groups always comprise three or four items at least, thus ensuring that speaking does not become mechanical and due effort must be made to evoke a satisfactory response to a critical item missed.

The third essay: "Language laboratory work for advanced students and the 'Audio-adapter'" aims at describing facilities required for group conversations held with or without teacher participation within a language laboratory installation. Student efforts are recorded on tape to allow teacher and student to review errors committed and even allow the teacher to butt in with rapid remedial instruction and recommendations to which the participating student may return later if he failed to grasp the comments made at the time. When students discuss the same topic again and again, either in the same groups or in others, they eventually come to eliminate their more glaring mistakes in free conversation. The facility also makes possible the rapid oral correction of rough copies of essays by the teacher so that the eventual script submitted by the student is relatively free of the more distressing howlers. Similarly, with the extra recording facilities afforded by the audio-adapter, students can record their longer attempts at oral composition without interference from other materials which appears on their personal tapes.

Essay 5: "Notes on methods of presenting new vocabulary in a language programme" concerns a methodology presupposed elsewhere. Concrete nouns and verbs which can be drawn unambiguously to be associated with vocabulary items on tape are presented in tens grouped according to the subject-matter. Where more than two outlines can be drawn in a picture, this can serve for teaching plurals, otherwise some more artificial stimulus will need to be used: the instruction to name the plural, or a prompt in the student's native language. Revision items can call for naming objects and their plurals, one after the other. When verbs are taught, an unchanging pattern can be adopted to force the student to concentrate on in-

serting the appropriate verb to complete the sense, e.g. either 'ich --- e' or 'Der Mann ----t'. Where suitable illustrations are not possible, question prompts can be substituted to elicit a suitable answer conforming with the drawing provided. This can take the form: "What is he doing?" or can evoke a contradictory reply. In order to provide a variety of exercises, a multiple-choice series can be included, a translation prompt inserted, definitions used, or passages of narrative provided containing blanks. (B. does not explain in this case how he eliminates deviant spellings)

The preceding essay: "Functions of a language learning centre and suggestions for its design" is provocative in ways that may not have been intended by the author. He underscores the need for listening comprehension materials and points out that comprehension can be tested by questions afterwards. Since the student presumably cannot speak, read or write the foreign language on which he is just beginning, it seems undesirable to use written multiple-choice items for evaluation purposes. Rather, surely, the tape must present appropriately framed multiple-choice items with all directions given in the mother-tongue. It is not evident that the complex skill involved is acquired simply by passive exposure to foreign sounds, whether at the discrimination level, or in learning to recognize syntactic and lexical items. Again, if it becomes necessary for a student working on a tape to take a test, surely the wise technician will splice the test tape onto the lesson to avoid having the student running about the language classroom in quest of the material to which he is referred.

The concluding essay: "Problems of task analysis for language programming" describes a particular technique systematized by Schaefer and improved upon by Anschütz and Bung. In order to reach recognition vocabulary, Schaefer took stories by E.A. Poe in which most skeleton words and some common words were transposed into German in a narrative which followed the English word-order. In the second stage, the German word order was adopted and in the third, an attempt was made to increase comprehension of German vocabulary. In the interests of authenticity, B. suggests that the goal be a narrative written in German with a word-count of some 3000 words. In the initial

stage, English vocabulary is used exclusively and word-order gradually changed. In the second stage, German vocabulary is increasingly introduced in such a way that students have little difficulty in guessing accurately its meaning. The reviewer can vouch for the effectiveness of the Anschütz-Bung technique as he found it worked well with science students learning to read French journals.

B.'s dogmatic rejection of non-programmed language-laboratory materials will not please all readers of his book. His insights and recommendations deserve study and problem-spots are highlighted in the interests of future research. B. does not appear to have investigated the psychological and pedagogical implications of his suggestions in any great detail, but his claims that programmed learning makes human contact possible in the class and frees the teacher for the work for which he was trained seem justified. Apart from reservations indicated above about B.'s assumptions, this reviewer after four years of programming at the secondary and tertiary level heartily recommends this book to all who take language-learning seriously.

If the book has no index, it has the merit of preceding each essay by an elaborate table of contents. Pica type is liberally spaced to make for easy reading and full notes and bibliographical details at the end of each article make consultation of other writers easy. For student-teachers and programmers of language texts, this anthology has special value.

Grise Pierre 5
2003 Neuchâtel

Raymond Lamérand

NOTES:

- (1) Belasco, Simon: The Language Laboratory and the Refinement Principle, in Gravit and Valdman (eds): Structural Drill and the Language Laboratory, Bloomington, IJAL, 1963, Suppl. to vol. 29.
- (2) R.A.A.F. School of Languages, Point Cook, Victoria (Australia), The Monterey Language School, and the Geneva School of Interpreters.
- (3) Politzer, Robert L.: Teaching French, an introduction to applied linguistics, New York, Blaisdell, 1960, 2nd ed. 1965, p. 30 ff.
- (4) Lado, Robert: Language Teaching, a scientific approach, New York, Mc Graw-Hill, 1964, p. 49 ff.

- (5) Chomsky, Noam: Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge Mass., M.I.T. Press, 1965, p. 13.
- (6) Saussure, Ferdinand de: Cours de linguistique générale, Lausanne-Paris, Payot, 1916, 4th ed. 1964, p. 172 ff.
- (7) Valdman, Albert: Norme pédagogique: les structures interrogatives du français: IRAL, 5, 1967, p. 4-10.
- (8) Langacker, Ronald Wayne: A Transformational syntax of French, Illinois, University of Illinois Ph. D. Dissertation, 1966, p.54 ff.
- (9) London, Longmans, 1964, p. 208 ff., 254 ff.
- (10) Osgood, Charles E.: Psycholinguistics, in S. Koch (ed.): Psychology, a study of a science, New York, Vol. 6, 1963, study 2, p. 244 ff.
- On understanding and creating sentences: American Psychologist, 18, 1963, p. 735 ff.
- (11) Morton, F. Rand, The Language laboratory as a teaching machine, IJAL, 26, 1960, p. 113-166, also in Publications of the Language Laboratory, Series reprints and preprints, 1, 1960.
- (12) Carroll, John Bissell: Primer of Programmed Instruction in Foreign Language Teaching: IRAL 1, 1963, p. 115-141.

AUTHORS CITED

- Lane, Harlan: Programmed Learning of a Second Language: IRAL, 2, 1964, p. 249-301.
- Osgood, Charles E., and Thomas A. Sebeok: Psycholinguistics, a survey of theory and research problems (1954), Bloomington, Indiana University Press, 2nd ed. 1965. The original report of 1954 is unchanged but two essays are added to cover 1954-1964.
- Rocklyn, E. H. and R. I. Moren: A Feasibility study of a special machine-taught oral-aural Russian Language course: American Psychologist, 15, 1960, p. 424 ff.
- Schaefer, H. H.: A vocabulary programme using 'language redundancy': Journal of Programmed Instruction 2, 1963, p. 9-16.
- A brilliant analysis of the inability of linguists and psychologists to understand each other is contained in A. Richard Diebold's Survey of Psycholinguistic Research, 1954-1964, added as an appendix to the Osgood and Sebeok report listed above.

Hörmann, Hans : Psychologie der Sprache, Berlin-Heidelberg-
New York, Springer-Verlag, 1967, 395 p.

Es ist nicht leicht, eine zureichende Vorstellung von diesem Werk zu geben, aus Gründen, die nicht allein im Gegenstand, sondern ebenso sehr in den Absichten und in der Methode des Verf.s liegen. Jede Sprachphilosophie beruht auf einer bestimmten Sprachtheorie und auf einer von einem je besonderen philosophischen Standpunkt geprägten Psychologie. H. ist sich dieser Aspektgebundenheit aller Forschungsergebnisse bewusst und stellt sich die Aufgabe, die theoretischen Ansätze, Methoden und Ziele der einzelnen Forscher nach den wichtigsten, stets ineinander greifenden Problemkreisen zu sichten und kritisch zu beleuchten. So entsteht ein reich durchwirktes, vielseitig schillerndes Gewebe, das vom Leser Geduld und Konzentration verlangt.

Nach H. befasst sich die Sprachphilosophie oder Psycholinguistik nicht mit dem strukturierten System der Sprache, sondern mit dem Prozess der Sprachbenutzung, in den der Sprechende wie der Hörende einbezogen sind. Von dieser Grundlage aus diskutiert er alle Aspekte der psycholinguistischen Forschung, unter Berücksichtigung aller in der Fachliteratur vertretenen Perspektiven. Der bewusste Verzicht auf einen vorgegebenen festen Standort gibt ihm die Möglichkeit, das ganze Feld abzuschreiten. Erwartungsgemäss lässt er dabei die angelsächsischen Forscher ausführlich zu Worte kommen; um Missverständnisse auszuschliessen, übernimmt er auch deren Terminologie. Diese Darstellungsweise bringt es mit sich, dass die Berichte über die einzelnen Problemkreise unterschiedlich ausfallen. Während z.B. über das Phänomen der Assoziation relativ Gesichertes mitgeteilt, über die Wahrscheinlichkeitsstruktur der Sprache ausführlich berichtet werden kann, beflüssigt sich H. in andern Gebieten ausgesprochener Zurückhaltung. So hängt die Frage, ob die Tiere Sprache haben, nach ihm davon ab, was man unter Sprache verstehen will, und die Diskussion über das Problem des Ursprungs der Sprache beschliesst er mit einem Hinweis auf S.Langers Theorie von den Vorformen symbolischen Verhaltens. Auffassungen, die vielfach als gesichert gelten und leicht hin übernommen werden, begegnet er mit Vorsicht und Skepsis. So

scheinen ihm die Mechanismen des Spracherwerbs, vor allem die zeitliche Abfolge dieses Erwerbs, in ihrer Differenzierung noch zu wenig bekannt. Er verneint auch ein "Patentrezept", nach dem man die Frage nach dem Einfluss der Sprache auf die Weltanschauung des Menschen endgültig und entschieden lösen könnte.

Das Werk ist als bedeutende Leistung zu werten. Seine Beschränkung auf das kritisch sichtende Referat über Methoden und Ergebnisse der Forschung machen seine Vorzüge aus. Es führt den Leser, den Absichten des Verf.s entsprechend, zu einer allmählichen Vertrautheit mit dem ganzen Gebiet der Sprachpsychologie.

Sägegasse 17
8702 Zollikon

O. Woodtli

Mues, Werner : Vom Laut zum Satz, Heidelberg, Julius Gross
Verlag, 1964, 34 p.

Die Schrift will in die Hauptformen der deutschen Sprachstruktur einführen, mit dem Zweck, fruchtbare Ansätze für einen lebendigen Sprachunterricht zu gewinnen. Ausgehend von den Phonemen, den kleinsten sprachlichen Einheiten, die sich zu den Morphemen, den kleinsten Bedeutungsgruppen zusammenschliessen, gelangt der Verf. über das Wort mit seiner lexikalischen Bedeutung zu den syntaktischen Beziehungen innerhalb des Satzes. Dabei spielt für ihn die Unterscheidung zwischen "Wortarten" (Substantiv, Adjektiv, Verb) und "Formwörtern" (Artikel, Pronomen, Konjunktion, Präposition) eine wichtige Rolle, eine Unterscheidung, die sachlich zweckmässig, aber terminologisch unbefriedigend ist, weil die beiden Begriffe nicht Parallelererscheinungen ein und derselben Kategorie bezeichnen. Dann wird die "strukturelle Bedeutung" der Wörter und Wortgruppen untersucht; sie ergibt sich auf Grund verschiedener sprachlicher Formmittel: der Stellung im Satz, der Flexion, der Funktion der "Formwörter", der Prosodie. Die Sprache erscheint dadurch als lebendiges Beziehungsgefüge innerhalb eines festen Systems. Sprachbetrachtung muss daher immer

von den einzelnen Bedeutungsträgern ausgehen und deren Verhältnisswerte feststellen. Eine bloss inhaltsbezogene Grammatik ist ebenso sehr abzulehnen wie eine bloss formbezogene. "Es gibt im Sprachlichen nicht Form oder Inhalt, es gibt nur Form und Inhalt" (S.73). Der Sprachunterricht könnte dadurch gewinnen, dass man die Sätze nicht nach grammatikalischen Kategorien in statische Blöcke zerlegt, sondern seine Glieder immer in Beziehung zueinander und zum ganzen Satze sieht. Denn der Satz selber ist eine dynamische, sich ständig neu vollziehende Einheit. Man braucht jedoch bei einer solchen Betrachtungsweise die traditionellen Kategorienbezeichnungen der Grammatik nicht aufzugeben.

Die anregende Studie zeichnet sich durch Klarheit des Gedankenganges und der Darstellung aus und zeugt von einer ernsthaften Beschäftigung mit dem Wesen der deutschen Sprache. Die Bibliographie am Schluss weist auf weiterführende Literatur hin. Leider fehlt in ihr der Name de Saussure, obschon der Text ausführlich auf ihn Bezug nimmt.

Sägegasse 17
8702 Zollikon

O. Woodtli

Quirk, Randolph : The Use of English, London, Longmans, Green
and Co, 1962; 5ème édition, 1966, vii plus
335 pp.

On s'étonnera peut-être de voir traiter ici d'un ouvrage paru en 1962 déjà. Mais si l'on considère qu'en 1966 les éditeurs mettaient en vente la 5ème édition de ce livre, on conviendra qu'il vaut probablement encore la peine d'en examiner les mérites, et de le présenter à un public de langue étrangère dont l'information en cette matière est encore très nouvelle.

M. Randolph Quirk, Professeur à l'Université de Londres, a rassemblé sous forme de cours une série de causeries données sur les ondes de la British Broadcasting Corporation, pendant l'été de 1961. Ce caractère d'exposés homogènes se retrouve dans la division et l'étendue des chapitres, dans leur ton également; car l'auteur

s'adresse à un large public et non à des spécialistes. Son but est d'éveiller l'intérêt de son auditoire pour l'instrument complexe grâce auquel il s'entretient avec lui et s'en fait comprendre. Il veut faire saisir à tous ceux qui utilisent l'anglais avec une certaine habileté la nature de la langue anglaise, et satisfaire la curiosité naturelle que chacun éprouve s'il réfléchit à cet étonnant phénomène qu'est une langue, sa langue. Face au développement technique des moyens de communication, l'"honnête homme" du XX^{ème} siècle ne peut se soustraire aux problèmes du langage, dont la puissance nouvelle l'étonne et l'inquiète. C'est à ce besoin d'information que veut d'abord répondre *The Use of English*.

Mais le livre vise aussi plus haut. Les notions de base doivent permettre d'élargir le champ de la discussion, et le lecteur ne doit pas se contenter de comprendre et de s'émerveiller; il faut encore stimuler sa réflexion créatrice. C'est pourquoi chaque chapitre est suivi d'une série de questions, ou de sujets de discussions, qui permettent à chacun de vérifier s'il a bien compris, qui engagent le lecteur à trouver d'autres exemples des phénomènes évoqués, qui offrent au maître et à ses étudiants la possibilité de prolonger l'entretien, de l'approfondir et de s'aventurer vers quelque découverte personnelle.

Le mot "linguistique" sonne sec; il n'évoque guère le fauteuil confortable et le chaud rayonnement de l'âtre. C'est pourtant cette atmosphère agréable et détendue de conversation au coin du feu qui émane du livre: sérieuse, sans pédanterie; la rigueur s'y tempère d'humour. M. Quirk nous dépeint la langue, et ceux qui s'en servent (ch. 1 et 2), tous spécialistes en un sens, donc séparés les uns des autres, mais réunis par l'éducation, qui recrée les modes de communication nécessaires et communs à tous. Les notions de 'juste' et de 'faux', de grammatical et de non-grammatical, s'estompent lorsqu'on les confronte aux situations innombrables que la langue doit exprimer. Les emprunts aux langues étrangères n'apparaissent plus comme des impuretés, des signes de décadence et de faiblesse, mais manifestent une ouverture vers le monde extérieur, un désir de suivre le développement culturel, là où il se manifeste avec le plus de force.

Mais le langage a ses zones secrètes, et s'il a pu être considéré comme la parure de la pensée (ch. 3), il en est aussi souvent le déguisement, ou même le masque qui cache le vide ou le néant des idées. Quoi qu'il en soit, le langage est fait de signes, de codes qui prêtent à interprétations, et M. Quirk entraîne le lecteur dans l'examen détaillé de ces conventions et de leur fonctionnement: aux deux pôles on trouve d'une part le simple plaisir de la perception auditive, d'autre part l'intelligence de la pensée; entre eux s'élaborent les rapports qui unissent mots et idées (ch. 4).

Remarquons en passant, que l'auteur ne rejette pas les anciennes catégories des grammairiens d'autrefois; il les utilise pour mieux faire comprendre au profane les perspectives nouvelles de la linguistique (ch. 5). Quant à l'orthographe anglaise, si souvent attaquée, elle trouve en M. Quirk un défenseur convaincant (ch. 6). L'orthographe traditionnelle impose au langage une sorte de neutralité, au milieu de toutes les variétés d'anglais que l'on peut entendre. Elle s'allie ainsi étroitement à la notion de 'Standard English', ce registre linguistique qui sert de dénominateur commun à toutes les formes d'anglais spécialisées par l'origine, le milieu ou le métier. Élément de l'ensemble du comportement humain, le langage en reflète inévitablement le côté conventionnel, sacrifie aux modes, échappe à la logique (ch. 7). Le mot tend à revêtir une qualité mystique, et tisse une aura magique d'associations et de collocations.

"What do you read, my Lord? - Words, words, words."
Ces répliques shakespeariennes servent de titres à deux chapitres (9 et 8 respectivement) qui cernent avec conviction les problèmes du vocabulaire et de la signification. Les dictionnaires proposent des définitions; les us et coutumes fixent les limites d'emplois. C'est ainsi que le lecteur se trouve initié à la comparaison des styles et des niveaux de langues (ch. 10), et d'analyse en analyse découvre les structures internes de la phrase, celles des groupes nominaux et verbaux, celles du lexique (ch. 11 et 12). Il apprendra à tenir compte non seulement de ce qu'il veut dire, mais de ce que son interlocuteur pourra ou pourrait comprendre (ch. 13). De cette idée de lutte contre l'ambiguïté, l'auteur tire de très vivantes considérations

sur la poésie, sur les buts poursuivis, et les moyens employés, par les écrivains - prosateurs ou poètes. Le linguiste nous montre, par exemple, que Jane Austen utilisait déjà très efficacement le procédé du style indirect libre qui fut la marque de Flaubert un demi-siècle plus tard; et Dickens se trouve promu au rang des tout grands maîtres ès techniques du langage - un hommage qui vient à son heure (ch. 14).

Mais il est vain d'essayer d'évoquer tous les problèmes envisagés dans ce livre savant, mais que sa forme permet d'explorer à loisir. Son succès est garant de son intérêt, et en fait déjà un "classique" de la linguistique anglaise. M. Quirk a tenu la gageure d'exposer au néophyte des problèmes hautement spécialisés. Le texte est vivant, sans cesse illustré par l'exemple. Chaque chapitre est une leçon telle que l'étudiant désirerait toujours en recevoir. Seul le savant qui domine parfaitement son domaine et qui, de plus, est doué d'un sens aigu de la pédagogie, est capable de réussir dans l'art de la vulgarisation. Les maîtres en ce genre sont rares. Ce que Gamow a réussi à faire pour les sciences physiques, Quirk l'a accompli sur le plan linguistique en appliquant sa maîtrise à l'anglais.

Deux appendices (A.C. Gimson, *The Transmission of Language*, pp. 257-311, et Jeremy Warburg, *Notions of Correctness*, pp. 313-328), une liste bibliographique choisie et un index complètent les exposés de R. Quirk. Dans le premier appendice, M. Gimson résume son *Introduction to the Pronunciation of English*. Signalons les pages consacrées aux phonèmes et à leur identification, aux variations dialectales, et surtout aux ressources accentuelles et intonatives des mots et de la phrase. Le phonéticien se penche aussi sur le problème de l'orthographe anglaise avec beaucoup de doigté et un sens aigu des rôles différents que jouent dans l'existence la langue parlée et la langue écrite.

Dans le second appendice, M. Warburg montre le danger du raisonnement abstrait, des préjugés et des comparaisons avec d'autres langues dans les jugements portés sur l'anglais. L'évolution ne peut que ridiculiser les attitudes autoritaires à l'égard du langage.

Español actual, Boletín de la oficina internacional de información y observación del español, Madrid.

Como ya lo sabrán muchos lectores, en el mes de junio de 1963 se fundó OFINES (Oficina internacional de Información y Observación del Español), y en noviembre del mismo año se publicó el primer número de la revista en la que se expresa: "Español actual" - cuyo décimo número acaba de aparecer.

Sobraría insistir en la importancia de OFINES, de la que nadie duda; sus propósitos venían expuestos en el primer número de la revista, en esos términos: "Por una parte informará sobre personas, centros y publicaciones que tengan al idioma español como principal misión profesional. De otra, reunirá cuantos materiales puedan ser útiles para un mejor conocimiento de las actuales circunstancias de nuestra lengua, en especial las nuevas voces técnicas o coloquiales..." A los ciento sesenta miembros fundadores - entre los cuales figura, como representante de nuestro país, don Daniel Poyán Díaz, de las Universidades de Ginebra y Lausana - , se han agregado rápidamente otros centenares, de manera que hoy OFINES tiene ramificaciones en el mundo entero y cuenta con la colaboración y participación de los más egregios representantes del hispanismo, tanto en los países de habla española como en los demás.

En realidad, la cita antes aducida no da cuenta de todas las actividades de la organización. Entre ellas figuran especialmente:

- I. Publicación de Presente y futuro de la lengua española, valioso libro del que daremos una reseña en el próximo número.
- II. Encuestas variadas, de dos tipos:
 - 1) Encuestas reducidas, hechas a través del boletín aludido, y contando con la participación activa de los lectores del mismo; se refieren a "voces técnicas", "extranjerismos", "vocabulario básico", "coloquialismos", "terminología gramatical", etc.
 - 2) Una encuesta más general, con el fin más ambicioso de realizar una descripción exacta del habla española actual de la clase culta, en el ámbito hispánico total - ello, en colaboración con varias entidades nacionales.

III. Publicación del ya mencionado boletín "Español actual", cuyos primeros números son la prueba de que el plan de trabajo arriba expuesto no es mera intención platónica. Tanto la labor de información como la de reunión de material útil al conocimiento y a la enseñanza del español, se desarrollan rápidamente, y el boletín ya se puede considerar un instrumento de trabajo insustituible. Se señalará como ejemplo la "Bibliografía de diccionarios especializados bilingües y multilingües", de G. Haensch y E. Lederer.

En próximos números de esta revista, hablaremos de "Presente y futuro de la lengua española", y luego de la gran encuesta ya señalada.

La suscripción al boletín es barata - 150 pesetas.
Dirección: "Español actual", Boletín de la Oficina internacional de Información y Observación del Español (OFINES), Avda. de los Reyes Católicos, 3 - Madrid (3).

Université de Neuchâtel

J.P. Borel

Case postale 402
2001 Neuchâtel

Dán denas, Daniel W. : Introducción a una comparación fonológica del español y del inglés. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics of the Modern Language Association of America 1960. X, 63 p.

Quillís, Antonio y
Fernández, Joseph A. : Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos. 2ª ed. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas 1966. XXX, 203 p. ("Collectanea phonetica", II.)

He aquí dos libros análogos, aunque distintos por su objetivo, y no sin una íntima conexión entre sí, tanto por sus fundamentos científicos como por los métodos de análisis que aplican al material fónico de la lengua castellana. En el campo de la lingüística aplicada, las publicaciones valiosas consagradas a la enseñanza del

español son - todavía - lo suficientemente escasas como para que no dejemos pasar la ocasión de dar cuenta de esas dos obras en este Boletín, aun cuando ambas se destinen en principio a estudiantes de lengua inglesa.

La segunda de ellas, la de A. Quilis y J.A. Fernández, es más directamente práctica y tiene un fin pedagógico. Se trata de un manual para enseñar a pronunciar con la mayor corrección posible el español académico, peninsular, dirigido en general a los estudiantes de habla inglesa y más concretamente a los angloamericanos. Pero es válido de por sí para cualquier aprendiz de español y las observaciones que contiene relativas a los fenómenos fonéticos del inglés - y en casos excepcionales del francés (sistema vocálico, p. 50) - sirven de puntos de referencia para una mejor identificación de los sonidos castellanos y de ayuda para su pronunciación. Como su título indica, es un método completo, con ejercicios fonéticos y fonológicos, que se pueden hacer sea en clase sea en el laboratorio de lenguas, y ejemplos de transcripción fonética. En su parte teórica (nociones de fonética y de fonología), el texto es preciso y científicamente construido. En suma, es un instrumento utilísimo - y por ahora único en su género - que en su composición, como los autores lo reconocen paladinamente (p. XI), debe mucho al método de Pierre Delattre, en sus *Principes de phonétique française à l'usage des étudiants angloaméricains* (2ª ed., Middlebury, 1951).

El otro de estos dos libros, en cambio, es un importante ensayo de sistematización en una materia fundamentalmente nueva: la comparación de los sistemas fónicos respectivos del español y del inglés de Norteamérica. Tan sólo un brevísimo estudio de Robert Lado, el lingüista especializado en los problemas del uso y de la enseñanza de las lenguas extranjeras (*A Comparison of the Sound System of English and Spanish*, en "Hispania", 30 (1956), pp. 26-29), había abierto el camino que el Sr. Negrete Cárdenas sigue ya con pie firme en este libro. La comparación, sin ser exhaustiva, es completa y no comprende sólo la fonología, sino también la fonética, con los capítulos esenciales del acento, del ritmo silábico y de la entonación. También esta obra es, a su manera, pedagógica. Y el autor la compuso pensando

especialmente en los estudiantes que se preparan para ser los futuros maestros de español en los Estados Unidos. Para ellos, y teniendo en cuenta que "una de las dificultades principales de la enseñanza y el aprendizaje de cualquier lengua... procede de la ignorancia por parte del alumno de la articulación de los sonidos y de la entonación de su propia lengua", intenta ofrecer "una explicación metódica, pedagógicamente práctica, comparando detalladamente la pronunciación del inglés y la del español y destacando en primer lugar las diferencias de mayor alcance" (p. 1). Pero ante la novedad de su empresa, advierte que muchísimo queda por hacer en este campo inmenso de la fonética y fonología comparadas y que, antes de pasar a las aplicaciones didácticas, conviene cimentar sólidamente el conocimiento científico de los dos sistemas fónicos que se trata de comparar. Por ello su trabajo es de índole científica a la vez que práctica y, modestamente, confiesa que su obra servirá por lo menos como punto de partida para futuros estudios comparativos entre el español y el inglés, o entre otras lenguas (p. VII).

Quizás por esta razón el método expositivo del Sr. Cárdenas sigue una línea envolvente, como en espiral: después de la enumeración resumida de los fonemas de ambas lenguas y de los principios del silabeo y de la acentuación (pp. 2 a 17), se entra en el cuerpo de la obra, que es una amplia comparación de las realizaciones fonéticas concretas de los fonemas estudiados en la primera parte (pp. 18 a 36), seguida de un paralelo que resulta interesantísimo entre los elementos que, en combinación sincrónica, constituyen la "entonación" en español y en inglés, en el curso del cual, junto con las terminaciones de grupos fónicos (los *tonemas* de Navarro Tomás) y el nivel tonal de una y otra lengua, se vuelve a los problemas del acento y a los del ritmo silábico o acentual que las caracterizan (pp. 36 a 48), para terminar con un capítulo original sobre los patrones de entonación española e inglesa (pp. 49 a 56), donde necesariamente reaparecen, precisándose y ampliándose, las nociones ya estudiadas en la sección precedente.

Lo que crea la analogía entre estos libros de que estamos hablando es su común dependencia de los estudios fundamentales

de T. Navarro Tomás (Estudios de fonología española, New York, 1946; Manual de pronunciación española, Madrid, 1961; Manual de entonación española, 2ª ed., New York, 1948), donde ambos encuentran su rigurosa base científica. A pesar de lo cual el uno y el otro utilizan nomenclaturas distintas para caracterizar el punto de articulación de las consonantes. ¿No habría manera, como ya lo reclamaba André Guex para el francés en las páginas de este mismo Boletín (n.º 2, p. 59), que nos pusiéramos de acuerdo de una vez sobre algo tan elemental como la terminología (/d/ dental, linguodental o ápicodental; /ʎ/ palatal, linguopalatal o dorsopalatal)? Y lo mismo podríamos decir de los símbolos de transcripción: /y/ o /j/; /ɣ/ o /ʎ/?

En un punto el ensayo de Cárdenas va más allá que el manual de Quilis y Fernández. Y es, dentro del capítulo dedicado a la entonación, en todo lo referente al "nivel de tono", es decir al subir y bajar de la voz como en el canto, tonalidad mensurable en tonos y semitonos de la escala musical. Sin duda los autores de un Curso destinado a la enseñanza de fonética "práctica" han considerado inútil el análisis complejo y delicado de matices fónicos difícilmente perceptibles para un oído no muy entrenado. Y por mi parte creo que tienen razón.

Por lo demás, la matización casi excesiva en la exposición de los fenómenos fonéticos, sin distinguir los grados de progresión en el aprendizaje, me parecen ser un defecto en obras pedagógicas. Una cosa es estudiar a fondo, hasta los menores detalles, la realización concreta de los varios fonemas en el habla corriente de los países hispanófonos, que es lo propio de la investigación científica - y aún para ello sería preciso tomar en consideración las variedades regionales y locales de la pronunciación, mucho más de lo que se hace en trabajos de tipo normativo, como los de Navarro Tomás, - y otra muy distinta es la enseñanza de la lengua a los extranjeros. Para éstos, lo esencial es deshacerse de la persistencia subconsciente de los hábitos adquiridos en la lengua materna y familiarizarse con un nuevo sistema fonológico; lo cual se consigue, en un primer tiempo, sólo gracias a la insistencia en los rasgos esenciales de los fonemas de la lengua que se trata de aprender, dejando para más adelante las

variantes, que se deberán aprender según el estudiante vaya dominando la lengua y comprenda mejor sus sutilezas.

En el caso concreto del español, no hay que perder de vista además la extremada relatividad de ciertos fenómenos que a un foneticista investigador pueden aparecer como muy importantes. Ponerlos de relieve en la enseñanza del español, en un grado elemental, perturbaría gravemente a los alumnos. Tomo como primer ejemplo la apertura de las vocales: Navarro Tomás transcribe en [ɛ] y [ɔ] las variedades alofónicas de /e/ y de /o/ en determinadas posiciones, como en "perro" y "hoja"; pero de hecho en castellano estos sonidos son apenas algo más abiertos que las formas correspondientes medias, y mi experiencia en la enseñanza del español a estudiantes de varios orígenes (a los del Ticino en particular) me muestra que es una lucha constante para el profesor obtener que estas vocales se pronuncien mucho más cerradas de lo que los alumnos tienden a hacer. Otro ejemplo está en el sonido velar de la nasal [ŋ] ante una consonante velar, como en "tengo", que los franceses pronunciarán inconscientemente a la manera de su lengua materna. En este caso, y en todos los de las variedades alofónicas de los fonemas españoles /m n s l/, que dan las series de sonidos [n ɲ ŋ], etc., yo preferiría hablar tan sólo de la tendencia asimilatoria, propia del español, que atrae estos fonemas hacia el punto de articulación de la consonante contigua, tendencia con la que los estudiantes se familiarizarán poco a poco a medida que adquieran soltura en la pronunciación del castellano.

Estas observaciones no son necesariamente una crítica de las obras reseñadas. Constituyen más bien consideraciones de tipo didáctico que, a mi modo de ver, deberían presidir a la elaboración de un nuevo método progresivo para la enseñanza de la fonología y de la fonética españolas. En cuanto al libro de Cárdenas, éste presenta un carácter intermedio entre la investigación y la docencia que le sitúa en un plano muy particular. En su exposición tiene en cuenta, por lo menos parcialmente, las modalidades latinoamericanas del español y su método cíclico parece anunciar futuros desarrollos más claramente pedagógicos en la línea de mis propias sugerencias.

Université de Fribourg
8, avenue du Moléson
1700 Fribourg

Ramón Sugranyes de Franch