

BULLETIN

DE LA

COMMISSION INTERUNIVERSITAIRE SUISSE
DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE

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



6

NEUCHÂTEL 1968

S O M M A I R E

Page 3	A. Gilliard	: Problèmes techniques au laboratoire de langues
Page 12	F. Rodard	: L'enseignement de la phonétique du français à l'Université de Berne
Page 18	V. Lo Cascio	: Metodo audiovisivo e lingua italiana
Page 30	R. Lamérand	: Notes bibliographiques sur l'application de l'enseignement programmé à l'apprentissage des langues (suite)

Bibliographie

Page 41	Gantier, Hélène	: L'enseignement d'une langue étrangère (J.P. Borcl)
Page 41	Rondeau, Guy	: Initiation à la linguistique appliquée (A. Gilliard)
Page 45	de Grève, M. et Van Passel, F.	Linguistique et enseignement des langues étrangères (R. Lamérand)
Page 47	Vermeer, Hans J.	: Kurzgefasste Deutsche Lautlehre (U. Zürcher-Brahn)
Page 51	Capelle, G. et Girard, D.	: Passport to English I (B.M. Charleston)
Page 63	Brookes, H.F. et Ross, H.	English as a foreign language for science students (R. Lamérand)
Page 65	Wakeman, Alan	: English Fast: a course of graded drills in English for language laboratory and classroom use (R. Lamérand)
Page 66	Pittman, G.A.	: Preparatory Technical English (F. Matthey)
Page 68	Close, R.A.	: The English We Use for Science (B.M. Charleston)

Problèmes techniques au laboratoire de langues

Comme plusieurs des écoles de notre pays viennent d'installer un laboratoire de langues ou s'apprêtent à le faire, peut-être n'est-il pas inutile de revenir sur la question des appareils, déjà évoquée brièvement dans notre article du *Gymnasium Helveticum* (20, 1965-66, p. 67-75) et par notre collègue R. Jeanneret dans ce Bulletin (4, 1967, p. 21-23).

Bien que les utilisations pédagogiques du laboratoire dépendent dans une certaine mesure des possibilités techniques de l'installation, je ne voudrais pas aborder ici les diverses tactiques adaptées à des buts différents, allant de la simple audition à la traduction simultanée avec élimination de l'auto-écoute de l'étudiant en même temps qu'il parle. Les réflexions suivantes considèrent pour point de départ un laboratoire capable d'assurer, pour chaque magnétophone et dans chaque cabine, l'audition d'un modèle sur une piste inaltérable de la bande, l'enregistrement de la voix de l'étudiant sur la piste de travail, avec auto-écoute simultanée, l'audition de contrôle de l'enregistrement comparé au modèle. L'ensemble dispose d'un circuit de copie indépendant, et d'interphones permettant les contacts, personnels ou groupés, du moniteur avec les élèves.

Ceux qui ont une certaine expérience du laboratoire de langues (LL) s'accorderont, je pense, à reconnaître que la première qualité que les maîtres attendent d'un appareil est la fidélité acoustique. Celle-ci s'exprime d'abord par la gamme des fréquences que peut rendre l'ensemble des appareils, autrement dit la "courbe de réponse" de cet ensemble. Cette courbe s'exprime en périodes, ou cycles par seconde, ou Hertz. La voix humaine, dans la parole, porte dans une bande allant de 70 Hz à 3000 Hz, et encore faut-il reconnaître que les formants, zones d'harmoniques renforcés, dont la combinaison donne le timbre caractéristique des éléments vocaliques, ne montent guère au-dessus de 4000 Hz pour les voix féminines plutôt aiguës, tandis que les bruits (on ne peut plus parler alors de formants) des éléments consonantiques fricatifs [c, z, ʃ, ʒ, f, v, θ, ð, x, ç] atteignent 8000 périodes pour les plus aigus

([s] français notamment). Des expériences en parole synthétique testée à l'audition de nombreux sujets prouvent d'ailleurs que l'identification de tous les éléments du langage peut se faire à 100 o/o dans une bande de fréquences beaucoup plus limitée que la bande déclarée ici nécessaire. Nécessaire cependant dès qu'on pense à l'enregistrement et à la diffusion de documents intéressants par leurs aspects sonores esthétiques: récital de diction, extrait de pièce de théâtre, et pourquoi pas aussi, musique. A propos de musique, on ne peut guère pourtant exiger d'un LL les qualités d'une "chaîne haute fidélité".

L'important est que la courbe de réponse annoncée par le constructeur soit effective pour tous les appareils fonctionnant ensemble à partir d'une même source (cas de la multicopie d'une bande modèle). C'est sur ce point que les difficultés commencent à surgir. Car il n'est pas douteux que la mise en circuit général de copie impose au LL, en tout cas dans tous les types que j'ai pu voir (ou plutôt entendre!) au travail, une élévation du "bruit de fond", ce qui réduit ce que les techniciens appellent la "dynamique" du système ou encore le "rapport signal-bruit". Pour donner à la copie sa qualité indispensable, ce rapport doit être de 50 décibels au moins, c'est-à-dire que l'intensité des séries de signaux que sont les énoncés doit toujours pouvoir rester à 50 décibels au-dessus du léger ronflement que constitue le bruit de fond; c'est chose en principe facile, et réalisée. Malheureusement, en fait, les phénomènes sont un peu plus complexes et ne se ramènent pas exclusivement à un rapport de deux intensités: d'abord, tous les détails d'un énoncé modèle à multico-pier sont loin d'atteindre toujours une intensité de 50 décibels; ensuite, le bruit de fond, bien que souvent proche d'un "bruit blanc", c'est-à-dire sans renforcement d'harmoniques privilégiés, devenus les formants des unités d'un énoncé, comporte cependant aussi certains harmoniques dans des zones de fréquences semblables à celles des formants qui permettent l'identification des divers phonèmes; et alors les intensités de ces formants sont diminuées de celle des fréquences nuisibles appartenant au bruit de fond: ce qui suffit à réduire la qualité de la transmission, donc à perturber la perception pour les zones fréquentielles les plus élevées des phonèmes (interdentales anglaises et espagnoles par exemple) ou la perception des élé-

ments vocaliques à formants compacts, groupés dans une zone relativement étroite de fréquences, par exemple [ɔ, o, ā, ø, u]. De là résulte l'impression auditive qu'à la copie on "perd des aiguës". D'où aussi la nécessité d'enregistrer les bandes modèles à une intensité proche de la limite de saturation: il faut que la copie soit possible sans augmenter l'intensité, augmentation qui relève en même temps le "bruit de fond". Sans entrer dans des considérations plus détaillées en acoustique, les acquéreurs d'un LL doivent veiller à obtenir une installation qui, dans son ensemble et dans toutes les conditions de son fonctionnement puisse garder un bruit de fond de tonalité basse et surtout d'intensité très faible.

La fidélité acoustique dépend encore du taux de "pleurage", c'est-à-dire des variations admissibles de la vitesse de défilement qu'on aura choisie ¹⁾. Il ne s'agit guère des chiffres donnés par les prospectus, et qu'on peut admettre d'emblée comme satisfaisants à très bons: les constructeurs ne pourraient se permettre à cet égard un à-peu-près à la limite de l'insuffisant. Il s'agit en réalité de savoir si la qualité mécanique d'une part (organes d'entraînement à partir du moteur: courroies et ressorts qui peuvent se détendre, etc), la stabilité du courant électrique d'autre part, sont tels qu'à l'usage les normes annoncées peuvent être vraiment respectées, durant plusieurs mois, d'un contrôle à l'autre. Contre les baisses de tension électrique, on peut se prémunir par l'installation, à l'entrée du LL, d'un régulateur de tension que proposent d'ailleurs certains constructeurs. En Suisse, sauf à certaines heures de pointe en hiver, nous n'avons guère à redouter les baisses de tension ²⁾. Beaucoup plus fréquents sont les risques de pleurage dus à la fragilité, à l'usure prématurée, à la fiabilité insuffisante de pièces mécaniques mobiles ou non, concourant à la marche des appareils. Les constructeurs ne peuvent guère y remédier qu'en donnant à toutes ces pièces la même robustesse et la même sécurité de fonctionnement que s'il s'agissait de pièces d'armes. Cette observation reste valable même pour les modèles récents où les organes de manipulation par l'étudiant sont des touches de contacts électriques, lesquelles peuvent aussi se dérégler. N'oublions pas que chacun des magnétophones d'un LL qui fonctionne huit heures par jour doit être capable au long de ces huit heures d'"absorber" sans dommage des centaines de

gestes de manipulation et cela souvent par huit personnes différentes; en outre, ces personnes changent chaque jour de la semaine. Mutatis mutandis, il est facile d'imaginer, pour une voiture, l'épreuve qu'imposerait à sa robustesse et à la sécurité de son fonctionnement, de rouler 40 heures par semaine avec quarante conducteurs, changeant à chaque heure. Si donc les qualités acoustiques d'un LL sont en principe bonnes, mais instables, si ses pièces, les pièces mobiles en particulier, ne sont pas à l'abri d'un dérangement au cours de trois mois au moins, les appareils tomberont souvent en panne, les élèves et les maîtres perdront du temps, les techniciens devront intervenir fréquemment, le budget d'exploitation du laboratoire ne pourra être respecté, bref les difficultés s'accumuleront.

Le LL le plus solide, et au fonctionnement le plus régulier, exige cependant d'être contrôlé et entretenu plusieurs fois l'an. Il faut donc que les têtes des magnétophones soient d'accès facile, pour qu'on puisse les débarrasser de la poussière d'oxyde de fer qui s'y amasse. Pour le réglage de la pression des galets sur la bande, pour celui de l'azimutage des têtes³⁾, le technicien doit pouvoir atteindre ces pièces vite et facilement; chaque fois qu'il lui faut dévisser plusieurs pièces, sortir le magnétophone de son coffre, le technicien utilise un temps perdu pour l'enseignement et qui coûte cher à l'école. Pour les mêmes raisons, les contacts des câbles doivent être eux aussi d'accès facile, et tenir en place sans danger de rupture de contact au plus léger mouvement ou choc. Même problème pour les divers éléments transistorisés des magnétophones récents. D'ailleurs, on n'envisagera sur place que les travaux faciles d'entretien. Pour tout réglage et toute réparation, il importe que les appareils puissent s'ôter et se remettre en place vite et facilement, une fois de plus.

Il est impossible de traiter dans le cadre d'une note comme celle-ci les perfectionnements récents proposés par plusieurs fabricants. Essayons seulement d'en évoquer quelques-uns, et d'abord ceux qui apparaissent particulièrement avantageux.

La possibilité d'une télécommande de toutes les positions de fonctionnement des magnétophones à partir du pupitre (tentons de bannir au profit de "pupitre", l'anglicisme "console") sera

appréciée surtout des maîtres qui ont à conduire le travail de très jeunes élèves, ou au contraire d'adultes peu familiers des machines; au début les premiers par leur étourderie, les seconds par leur crainte, peuvent en effet poser des problèmes. Un tel dispositif facilite donc, et accélère pour le maître, les premiers contacts de ses élèves avec l'appareil, jusqu'au moment où celui-ci leur devient parfaitement familier. Cette télécommande intégrale est utile aussi dans les travaux de multicopie et lorsqu'on fait passer des tests, à la condition que tous les freins agissent à la même fraction de seconde avec une même force; sinon surgissent les difficultés dues aux bandes qui ne restent pas tendues. On gagne beaucoup de temps si les magnétophones permettent une "avance rapide" et un "rebobinage" à grande vitesse. Mais alors le lancement et l'arrêt doivent s'opérer à la fois très vite et sans brusquerie (risque de déformation ou de rupture de la bande): ces qualités difficiles à concilier coûtent cher, surtout si elles doivent rester inaltérées après plusieurs milliers de manipulations ...

Au pupitre, l'interphone à deux positions, l'une, imperceptible à l'élève, pour "écoute", l'autre pour "conversation", a son utilité si l'amplificateur nécessaire à la conversation introduit chez l'étudiant un bruit de fond ou même simplement un dé clic qui peut gêner, voire crispier certains étudiants à l'idée d'être contrôlés. Le contact "appel à tous", coupant automatiquement l'audition de la bande dans les diverses cabines, est reconnu indispensable. N'évoquons que pour mémoire le circuit séparé de multicopie, d'usage général aujourd'hui.

Les techniciens qui ont réalisé des appareils de faible hauteur ou, si l'on veut, relativement "minces" ont permis un progrès dans les conditions d'emploi du LL. En effet, la surface inférieure du coffre de la cabine doit toujours être assez haut au-dessus du sol pour permettre à l'élève d'avancer ses genoux sous le coffre sans la moindre gêne, le siège restant à la hauteur standard. Si le magnétophone est haut, il impose à la cabine une table plus élevée qu'il n'est normal: d'où des positions peu favorables lorsque l'élève doit lire ou écrire. Un magnétophone de faible hauteur peut donc s'encastrier dans un coffre de cabine lui-même peu élevé: il devient

possible au constructeur d'enfoncer l'appareil et de rabattre sur lui un panneau, de préférence transparent, qui donne à l'étudiant le libre usage de la table, et élimine les risques, fréquents, d'accrochage d'une bobine (la bobine de droite, la plus souvent) par un livre, un cahier. Si elle est précieuse pour l'élève et pour le maître, une telle "libération" de la table de la cabine oblige en revanche le technicien fabricant à placer dans un compartiment spécial, tout au fond, les leviers et/ou les boutons de manipulation: à complexité plus grande de l'installation, prix plus élevés, et, toutes choses égales d'ailleurs, risques plus nombreux de dérangement. On doit pouvoir réaliser un magnétophone de LL dont tous les organes de manipulation seraient groupés sur une seule ligne. Encastré dans le coffre de la cabine, l'appareil pourrait, après la mise en place de la bande, se recouvrir d'un panneau transparent où il suffirait de ménager une ouverture, juste de la largeur nécessaire à l'accès des boutons de manipulation.

On peut discuter longuement les avantages et les inconvénients des micro-casques, comparés au système écouteurs et microphone séparé (ce dernier à l'extrémité d'un "col de cygne") dans chaque cabine. L'inconvénient du col de cygne est bien connu: il impose à l'élève de se maintenir, par sa propre attention, à distance à peu près constante du microphone, ce qui peut entraîner des crispations, ou faire dévier son attention de l'étude; ou alors l'élève garde un comportement physique naturel et détendu, mais s'expose à des irrégularités dans la force de son enregistrement, car des gestes incontrôlés peuvent l'éloigner du micro. Par contre il est possible, par cette disposition, de choisir des microphones directifs de qualité. En effet, à moins de les payer très cher, au prix des appareils de haute qualité utilisés par exemple sur les avions, les microphones des micro-casques sont en général médiocres. Surtout, les montages en plastique et les contacts des fils sont trop fragiles. Il faut y ajouter les difficultés dues au ressort qui passe sur la tête de l'étudiant: si les écouteurs sont trop serrés contre ses oreilles, l'élève éprouve bientôt une douleur. Si on lui permet d'écarter le ressort, il risque fort de le faire si bien que l'appareil restera définitivement détendu, et donc inutilisable parce que les auditeurs ne sont plus suffisamment isolés de leurs voisins.

Maîtres et élèves souhaitent donc beaucoup qu'un industriel présente un micro-casque de prix raisonnable à serrage réglable, à bon microphone réglable lui aussi en distance, ensemble adaptable ainsi à toutes les dimensions et formes de têtes.

L'emploi de bourrelets de caoutchouc ou de mousse de plastique sur les écouteurs séduit beaucoup de prime abord. Pourtant, beaucoup de personnes commencent ainsi à transpirer, ce qui les gêne. Mais l'inconvénient principal tient à un phénomène dont le profane ne sera guère conscient d'emblée: s'ils isolent mieux de l'entourage, les bourrelets déforment l'écoute par l'élève de sa propre voix, pendant qu'il parle; ils réduisent l'audition normale, renforcent l'audition par conduction interne (osseuse). Celle-ci accentue la perception des vibrations de fréquence basse surtout, et, par effet indirect et incontrôlable sur le circuit nerveux, risque de faire produire à l'étudiant une voix anormalement basse (effet extrême de ce phénomène: la voix souvent caverneuse des sourds, dont l'audition par conduction osseuse subsiste souvent mieux que l'audition par conduction aérienne).

• En principe très intéressants, les dispositifs électroniques de retour en arrière, de la longueur exacte du dernier énoncé, renchérissent beaucoup l'installation, et me paraissent une sorte de luxe, dès lors que l'étudiant peut facilement acquérir des gestes réflexes qui lui donnent, à peu de chose près, un retour de la longueur souhaitée; de plus, il arrive souvent que le rebobinage porte sur un nombre très variable d'éléments, repérables d'autre part grâce au compte-tours. L'étudiant appréciera que le compte-tours puisse revenir à zéro immédiatement, par simple pression. Il est en revanche très important que le constructeur des magnétophones leur donne une vitesse de déroulement suffisamment uniforme, d'un appareil à l'autre, pour éviter que, pour la copie d'une bande de vingt minutes, il soit nécessaire de prévoir sur les appareils d'élèves une marge de bande magnétique de plusieurs mètres.

La sensibilité auditive varie passablement d'une personne à l'autre, et surtout diminue dès l'âge de trente ans déjà, encore que dans des proportions généralement faibles et surtout dans les fréquences très aiguës (au-dessus de 4000 Hz.) Il importerait

donc que les fabricants donnent aux magnétophones un réglage fin du volume d'écoute; ou mieux, ce que quelques constructeurs ont réalisé: un réglage séparé des basses et des aiguës. D'autres appareils offrent un réglage séparé du volume du modèle et du volume de l'enregistrement de l'élève; comme on le comprend aussitôt, ce dernier dispositif répond à un aspect différent du problème.

L'appel du professeur par l'étudiant au moyen d'un signal lumineux au pupitre de commande est indispensable pour les laboratoires qui doivent s'installer dans des locaux d'une forme telle qu'on ne peut y placer le pupitre de commande face aux cabines, elles-mêmes à paroi antérieure transparente. En principe cependant, partout on s'efforcera de placer le pupitre de manière à donner au moniteur une vue d'ensemble sur les cabines: dès lors, l'appel par main levée suffit parfaitement: le moniteur prend aussitôt contact avec son élève par l'interphone.

Des constructeurs offrent aujourd'hui des laboratoires à télémanipulation complète, y compris le placement de la bande, le magnétophone restant hors d'atteinte de l'étudiant, qui ne garde que les commandes de fonctionnement de son appareil. Ces dispositifs mériteraient une présentation détaillée, mais je ne voudrais pas m'y engager avant d'en avoir vu au travail. On peut signaler cependant que, s'ils simplifient et facilitent à l'élève la préparation de son travail et lui évitent le temps de rangement, il semble bien que ces servitudes ne soient que déplacées: le moniteur, ou un aide, devront préparer préalablement les bandes et même se tenir prêts à le faire à tout moment au cours d'une séance au LL, à moins qu'on ne renonce d'emblée à l'un des avantages pédagogiques décisifs du laboratoire de langues: l'étude au rythme personnel de chacun des étudiants, non seulement au sein d'une même unité de travail (bande), mais aussi quant au passage d'une unité à l'autre du programme, au cours d'une même séance.

La rédaction de ce Bulletin serait heureuse d'y accueillir tous ceux qui peuvent apporter le témoignage de leur expérience dans l'ensemble de ces questions, ou sur l'une d'elles, ne serait-ce que par une brève note, utile à nos dossiers d'information.

Tous ceux qui ont utilisé un laboratoire de langues savent en effet que les constructeurs sont parfois plus préoccupés de séduire des acheteurs que d'aider les utilisateurs dans les questions vraiment importantes pour ces derniers. Il importe donc que les maîtres s'expriment, pour faire connaître aux fabricants, avec le plus de précision possible, quels sont pour eux les facteurs techniques les plus importants qui assurent à un laboratoire son efficacité; efficacité qui devrait pouvoir s'apprécier par le simple fait que l'outil lui-même se laisse oublier, - preuve qu'il est parfaitement adapté à ses fins.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée

A. Gilliard

- 1) Les possibilités de manipulation des énoncés par découpage de la bande magnétique découlent de cette simple formule:

$$\text{temps en seconde} = \frac{\text{nombre de centimètres}}{\text{vitesse}}$$

	à 9,5 cm/sec		à 19 cm/sec	
une consonne:	1/20 de sec.	0,45 cm		0,95 cm
une voyelle:	1/10 " "	0,94 "		1,90 "
un mot bref:	1/4 " "	2,38 "		4,75 "
une phrase brève:	1 sec.	9,5 "		19 "

- 2) Les services industriels de certaines de nos villes envoient par le réseau électrique des signaux automatiques de télécommande d'appareils, qui se traduisent à l'écoute du magnétophone par des sifflements : il faut alors prévoir à l'entrée de toute l'installation du LL, et de la cabine d'enregistrement, s'il en existe une, un filtre spécial. On recourra aux techniciens du téléphone et des services industriels.
- 3) La largeur d'un entrefer est de cinq microns. Si l'entrefer n'est pas parfaitement perpendiculaire à la surface de la bande, l'appareil subit des pertes de fréquences, nuisibles à l'audition: la tolérance n'est que d'un quart de la largeur d'un entrefer, donc d'un millième de millimètre.

L'enseignement de la phonétique du français à l'Université de Berne

Chargée depuis le printemps 1966 d'un cours d'exercices pratiques de prononciation française au laboratoire de langues de l'Université de Berne, je fais part ici de quelques expériences qui m'ont paru offrir un certain intérêt.

1. Etudiants

Deux cours, parallèles, sont fréquentés, l'un en majorité par des étudiants de la Faculté des lettres, l'autre par un groupe de futurs maîtres secondaires (Lehramtschule). Tous les participants sont suisses alémaniques, de dialecte bernois principalement. Ils ont une assez bonne connaissance théorique du français: cinq ans d'études en moyenne, à raison de quatre heures hebdomadaires, avant leur entrée à l'université. Ce sont donc, pour la prononciation, de faux débutants.

2. Matériel

Comme il n'existait pas de bandes de phonétique française adéquates, nous avons dû en composer; actuellement 18 bandes de phonétique et 13 bandes de lecture sont régulièrement utilisées.

2.1. Les bandes de phonétique portent sur les sujets suivants:

FP 10	attaque et enchaînement
FP 21	acuité auditive
FP 6, 20, 27	opposition [ʃ] - [ʒ]
FP 8, 13, 25	opposition [p] - [b]
FP 12, 26	opposition [k] - [g]
FP 14	opposition [s] - [z]
FP 15	opposition [f] - [v]
FP 16	opposition [t] - [d]
FP 22	opposition [y] - [u]
FP 18	groupe consonne sonore + [r]
FP 17, 23, 24	le [ə] dit caduc

Elles sont de deux types:

- a) Exercices systématiques de répétition: paires minimales, phrases changeant de sens par la seule opposition, oppositions en positions initiale, médiane et finale, en toutes positions. Lecture-test à la fin.

b) Exercices variés: audition, discrimination, répétition sous forme de dialogue, transformation, substitution et lecture.

Les bandes b) portent sur les cas où l'opposition est particulièrement difficile à réaliser et sont toujours étudiées à la suite d'une bande d'exercices systématiques sur le même problème.

Chaque bande, de 10 minutes environ, est étudiée 45 minutes au laboratoire. Elle est reprise au besoin dans la deuxième partie du semestre.

2.2. Les lectures sont littéraires: Chateaubriand, Rousseau, Gide, Proust, Colette, Saint-Exupéry, Montherlant, Camus, Simone de Beauvoir, Sartre.

Chaque lecture, d'environ 5 minutes, est donnée en entier, puis reprise (repiquage de l'enregistrement) groupe par groupe avec "blanc" ménagé pour la répétition. Lorsque l'étudiant se juge suffisamment exercé, il lit le texte à son tour d'un bout à l'autre. Seule cette dernière lecture est écoutée, après le cours, par le professeur qui en relève les erreurs.

2.3. Enfin, chaque étudiant dispose d'une bande personnelle sur quoi il enregistre des récits et certaines lectures. A la fin du semestre, cette bande est remise au professeur qui l'écoute d'un bout à l'autre, mesurant ainsi les progrès, comparant les résultats entre les étudiants, relevant les erreurs les plus fréquentes. Cette écoute renseigne sur le travail de l'étudiant aussi bien que sur le nôtre, et nous guide dans la composition de nouveaux exercices et le remaniement des anciens.

3. Programme

D'habitude, un étudiant suit le cours pendant un semestre, à raison de deux heures hebdomadaires consécutives.

Le premier jour, un récit simple et court (3 minutes) est diffusé deux fois de la console aux cabines. Après écoute, chaque étudiant enregistre la relation sur sa bande personnelle. Le professeur écoute ensuite ce test et relève les défauts à corriger sur la fiche nominale de l'étudiant.

Dès la deuxième séance, la première heure est consacrée à la correction du rythme et de l'accentuation, la deuxième à la correction des oppositions consonantiques fautives. Il en va ainsi tout le semestre.

Tous les quinze jours, l'exercice de lecture est enregistré sur la bande personnelle, écouté par le professeur et rendu à l'étudiant la semaine suivante avec la liste des erreurs commises et une correction en signes phonétiques. Ce contrôle est long, mais fort utile. L'étudiant, muni de sa fiche d'erreurs, écoute et entend des fautes qu'il n'aurait souvent pas décelées seul; il refait alors la lecture.

Au milieu du semestre, un nouveau récit-test est diffusé de la console, puis relaté par l'étudiant. Ce contrôle intermédiaire permet de déterminer les points faibles et d'établir le programme qui, dès lors, devient individuel. Le numéro des bandes et les résultats obtenus sont reportés sur la fiche personnelle.

Le dernier jour est à nouveau diffusé le récit de la première séance. L'étudiant le raconte une seconde fois. La comparaison des deux versions rend compte des résultats du travail semestriel.

4. Principales difficultés de prononciation rencontrées

4.1. Rythme et accentuation

C'est la difficulté majeure. La comparaison des systèmes bernois et français d'accentuation et de rythme s'est révélée utile pour la surmonter. Nous procédons de la manière suivante: un étudiant prononce quelques phrases dans son dialecte devant la classe; nous repérons la place de l'accent tonique dont nous faisons remarquer le caractère dynamique; l'attaque glottale est également mise en évidence. Pour le français de même, nous montrons l'enchaînement des mots, relevons la place de l'accent tonique et sa qualité de durée.

Grâce à cette comparaison qui prend un quart d'heure le premier jour, l'étudiant prend enfin conscience des raisons de son "accent" si gênant, et de la façon instinctive dont il se produit; sachant alors comment le corriger, il s'y entraîne par les exercices spéciaux et les lectures, et aussi en travaillant les autres bandes.

4.2. Voyelles

Elles ne présentent pour ainsi dire pas de problèmes.

La question du [ə] dit caduc est traitée, après un bref exposé de la "loi des trois consonnes", dans trois bandes où sont étudiés aussi bien le [ə] intérieur que les groupes figés. Il va de soi que l'ensemble des bandes tient compte de ladite "loi".

4.3. Semi-voyelles

Peu de difficultés. Pour [ʊ] après [v] voir opposition [f] - [v] ci-dessous.

4.4. Consonnes

4.4.1. Nasales et liquides: pas de difficultés.

[r] en groupe avec une consonne sonore entraîne un assourdissement de cette dernière (voir oppositions sourdes/sonores ci-dessous).

4.4.2. Chuintantes: [ʒ] n'existant pas dans le système phonologique bernois, il est souvent assourdi en toutes positions ([ʒ r] / oʃurdi] = Georges, aujourd'hui), et particulièrement à l'initiale, dans le pronom je, résultat probable d'une habitude prise dès le début des études et difficile à corriger. L'étudiant considère parfois comme inutile de sonoriser, son interlocuteur le comprenant de toute façon. Les exercices comprenant les paires minimales et les phrases changeant de sens par cette seule opposition donnent alors les raisons qui manquaient.

4.4.3. Gutturales. [g] n'existe pas en bernois, de sorte que l'étudiant a tendance à l'assourdir, surtout à l'initiale. En revanche, il sonorise souvent le [k] des pronoms interrogatifs et relatifs ([karsø, gaskə] = garçon! qu'est-ce que ...).

Groupe [kr] / [gr]: ici, comme dans toutes les oppositions ci-dessous, la consonne sonore est assourdie ([il & krækro] = il est grand et gros). Faut-il supposer que le [r] de l'étudiant bernois, sourd, assimile la consonne voisine, alors que le [r] français est assimilé par la consonne?

Groupe [ks] / [gz]: dans les mots contenant ce groupe, [gz] est régulièrement assourdi et ce problème pourrait faire l'ob-

jet d'une bande particulière ([ε ks ε rsis, ε ksarō] = exercice, examen).

4.4.4. Labiales. [b] n'existant pas, il y a difficulté à le prononcer correctement, surtout à l'initiale et en finale, comme devant [r] ([pjōto, dypryi, rōp] = bientôt, du bruit, robe).

4.4.5. Dentales. Pour l'opposition [t] - [d], même remarque: difficulté à sonoriser [d] à l'initiale et en finale, comme devant [r] (tatōz ur, ∫ prātre, εlεgrāt] = dans deux jours, je prendrai, elle est grande). Il faut insister sur cette opposition à cause de la fréquence dans le discours des deux séries de, du, des / te, tu, tes.

4.4.6. Spirantes. Il est nécessaire d'exercer l'opposition [f] - [v], l'étudiant ayant tendance à assourdir [v], par confusion des graphies française et allemande probablement.

D'autre part, devant [w], le [v] tend à disparaître, ou bien, prononcé avec effort, fait disparaître le [w] ([watyr, vatyv] = voiture).

Difficulté à sonoriser devant [r] ([cεfrε] = c'est vrai).

4.4.7. Sifflantes. La confusion de [s] - [z] provient, d'une part, du fait que [z] est inconnu en bernois et, d'autre part, des incertitudes graphiques du français pour ces deux sons. Ainsi, l'étudiant assourdit régulièrement [z] en liaison ([lesāfā, disoer] = les enfants, dix heures), mais rarement dans les cas où [z] est écrit z ([εzō, ōzāfā] - chez eux, onze enfants).

Même problème pour [z] écrit s à l'intérieur ([mesō = maison).

Sonorisation de [s] à l'initiale ([zesami] = ses amis).

5. Résultats

On constate généralement un réel progrès après un semestre de travail régulier. L'étudiant bernois travaille avec un soin tout particulier le rythme et l'accentuation, et, réussie, cette correction suffit à améliorer la prononciation de façon remarquable.

Les échecs, rares, semblent dus le plus souvent à un manque d'"oreille", parfois à une audition déficiente, plus qu'à une

connaissance insuffisante de la langue.

Dans l'ensemble, le résultat est satisfaisant. Il nous encourage à composer de nouvelles bandes où seront examinés et étudiés les groupes consonantiques.

Universität Bern
Audiovisuelle Sprachschule

Françoise Redard

Metodo audiovisivo e lingua italiana

È già il secondo anno che nella sezione di italiano dell'Università di Amsterdam viene utilizzato per gli studenti principianti, il corso di Cernecca e Jernei ¹⁾ basato sul metodo audiovisivo strutturo-globale e pubblicato presso l'editore Didier. Esso però, nella nostra sezione, viene alternato con il "Basic Conversational Italian" di R. Hall e C. Bartoli ²⁾ che è un corso audio-orale, cioè di laboratorio. Appare quindi difficile stabilire i risultati che uno dei corsi suaccennati da solo può dare. Ad ogni modo vorremmo lo stesso tentare un esame e avviare un discorso sul corso audiovisivo.

P.F. Flückiger ³⁾ ha già riferito esaurientemente su queste stesse pagine, sulla struttura, sull'aspetto tecnico-funzionale di esso, sugli errori da eliminare o sulle correzioni da fare, e non possiamo che essere pienamente d'accordo con lui. Noi vorremmo lo stesso continuare il discorso fermando la nostra attenzione su alcuni problemi di carattere teorico ed esaminare da vicino lo stile, il livello di linguaggio usato e la relativa scelta lessicale.

Naturalmente il corso (è stata pubblicata soltanto la prima parte) non è ancora completo e, nel suo stato attuale, qualche volta dá l'impressione di essere un po' infantile soprattutto se esso viene usato per studenti universitari (si parla troppo di nonni, di mamme, di bambini, bambole). Del resto va detto che esso avrà veramente una certa utilità ed efficacia se lo studente è un vero principiante, cioè sconosca completamente la lingua. Se si tratta invece di falsi principianti, cioè di studenti che abbiano una certa infarinatura dell'italiano, anché una conoscenza, diciamo, grezza e poco controllata, il corso non ha quasi più alcun valore o utilità, proprio per la mancanza, che si nota in esso, di quella sistematicità e accurata strutturazione che servono a porre in modo chiaro e comprensibile i meccanismi grammaticali, le strutture del sistema linguistico che si vuole insegnare e che servono favorirne l'automatismo nell'uso.

Ci pare infatti che dopo una lettura attenta risulti evidente la fretteosità, la mancanza di accuratezza e ripensamento

che nel corso per l'italiano dappertutto si sente. Non vogliamo qui criticare i fondamenti teorici del metodo che sono senz'altro, in generale, giustificati, ma l'applicazione che di tal metodo è stata fatta nel caso specifico.

Certamente i dialoghi e i meccanismi grammaticali, di cui il corso si compone, hanno vero senso se essi sono impostati razionalmente, con un preciso e chiaro scopo, e se essi vengono accompagnati da tutta una serie di esercitazioni che rendano facile, automatico l'uso delle strutture. Perchè altrimenti si corre il rischio di non mettere lo studente nelle condizioni di impadronirsi di quelle formule-base che aiutano a generare, per usare un termine chomskiano ed in voga, infinite frasi secondo i contesti e le situazioni, ed è questo mi pare uno dei fini, o il fine di ogni corso. È inoltre evidente che gli autori siano partiti, per l'impostazione diciamo grammaticale e strutturale, dalle difficoltà che gli studenti di lingua francese incontrano nell'apprendimento della lingua italiana. Le difficoltà di un inglese o di un tedesco sono ben altre e di maggiore entità, soprattutto per quel che riguarda le strutture. A questo problema si sarebbe a mio avviso potuto ovviare, relativamente è ovvio, se prima fossero stati interpellati studiosi che insegnando la lingua italiana a studenti che appartengono ad un ceppo linguistico diverso da quello romano, siano a conoscenza delle differenze e delle particolari difficoltà ed arrivare così ad una certa cernita e ad una via di mezzo. Perchè se è vero che le frasi ed i modi di dire debbono essere del tutto italiani e presentati in situazione, pure nella composizione di un corso, perchè esso risulti funzionale, è necessario partire, dalla lingua materna dello studente.

Se esaminiamo nei particolari il corso in questione, ci pare che esempio tipico della mancanza di sistematicità ed organicità è l'impostazione che è stata data al problema dei pronomi personali atoni, proprio quelli che come diceva P.F. Flückiger sono diluiti in ben 11 (delle 20) lezioni. A parte la mancanza di concentrazione e condensazione del problema, che è stata notata dal Flückiger, ci pare che la più grande deficienza sia proprio quella di non aver spesso indicata chiaramente la funzione dei suddetti pronomi nello specifico contesto. Lo studente infatti non saprà spesso quale tipo

di sintagma tale unità linguistica sostituisce, se si tratti cioè di un sintagma marcato da: $a+$; $per+$; $di+$; oppure $\emptyset+$ ecc. Sappiamo per esempio che "ti" è un commutatore, ⁴⁾ per usare un termine Jakobsoniano, plurifunzionale, cioè può sostituire un sintagma preceduto dalla determinazione a o da per o un sintagma con demarcatore zero, il cosiddetto accusativo, o può avere funzione riflessiva o può sostituire un possessivo ecc. Nella lezione 26^a troviamo nel meccanismo grammaticale, a poca distanza l'una dall'altra le frasi: "Non ti piace?", "Ti prego, dammi un pezzo di pane" "Ti versi il latte sul vestito". Gli studenti impareranno probabilmente qual'è la posizione sull'asse sintagmatico di "ti" rispetto al verbo che si trova usato nella forma esplicita, ma non sapranno al momento in cui dovranno usare gli stessi verbi con commutatore alla terza persona se usare "io", "gli", "si", "Le" o "La" ecc. Infatti una delle difficoltà più grandi per gli stranieri è proprio sapere quale preposizione un verbo richiede quando è seguito da un sintagma da esso dipendente, in quanto ciò è una delle cose che più facilmente cambia da lingua a lingua, per cui di un verbo che per esempio in italiano ha funzione transitiva il corrispondente inglese, olandese o tedesco potrebbe avere funzione intransitiva, (per esempio il verbo guardare). Sicchè ribadiamo che è più indicato dare agli esercizi grammaticali o meccanismi che dir si vogliano, una impostazione di carattere generativo-trasformativo. Lo studente capirà meglio il meccanismo se gli si fa vedere il processo che si è seguito per arrivare all'espressione finale. Per esempio: "A Carlo la cioccolata non piace" - "Perché non gli piace la cioccolata?" ; "A me la cioccolata non piace" - "Perché non ti piace la cioccolata?" ; "Attento versi il latte sul tuo vestito" - "Attento ti versi il latte sul vestito" ecc.

Nella lezione 15^a si prospetta l'uso dell'opposizione gli-le. Nel dialogo viene usato il commutatore le, nella funzione dunque di $a+$ e non nella funzione di $\emptyset+$ (cioè oggetto), nella frase "le porge un mazzo di fiori". Ma lo studente non capirà che si tratta di un così detto dativo, infatti nel meccanismo grammaticale dove il tutto dovrebbe venire spiegato, troviamo la frase: "che cosa porta il Signor Fabris alla Signora Luisa?" e la relativa risposta: "le porta un mazzo di fiori": "portare" dunque, e non più "porgere".

Qual'è inoltre la funzione di ci in "ci comprenderete i francobolli" (p. 66) e per quali motivi teorici il pronome della frase "mi lavo il viso" (p. 44) è messo tra i riflessivi mentre quello di "sporcarsi le mani" (p. 48) viene messo tra i dativi atoni? Oltre ai pronomi personali complemento, troviamo come elementi grammaticali l'articolo, le preposizioni articolate, gli aggettivi possessivi, le congiunzioni, le coniugazioni dei verbi regolari (non tutti i tempi però), gli ausiliari essere ed avere ed i verbi irregolari più frequenti: andare, venire, volere, potere, dovere, sapere, dare, fare, dire, stare (soltanto il presente, il passato prossimo, il futuro, l'imperativo, l'imperfetto), l'uso di qualche suffisso come i diminutivi: in- e ott- o accrescitivi: on-. Manca un'ordinata disposizione dei numerali, mancano la forma passiva, la forma impersonale (tranne il caso di uno sparuto: i dollari "me li hanno pagati a 625", l'ausiliare per i riflessivi, l'uso contrastivo di qualche + singolare- alcun-+ plurale; la differenza tra andare a e partire per, l'uso dell'articolo con i nomi di paesi preceduti o no dalla preposizione in eccetera. Ma è naturalmente gratuito fare l'elenco di ciò che manca, ci converrà invece fare il bilancio di ciò che c'è nel corso cercando di individuare quali sono le scelte lessicali e qual'è il tipo di lingua usato vagliandone il livello.

P. Guberina che è il teorico del metodo audiovisivo ha detto che "c'est la langue parlée qu'il faut utiliser car elle ne contient pas seulement les sons du langage, mais c'est elle qui est le langage tout entier"⁵⁾ ed è su questa base, cioè della lingua parlata che bisogna fare le scelte lessicali, basandosi sulle frequenze e cercando di prendere inoltre "les formes les plus usuelles et les plus fondamentales de la langue parlée".⁶⁾

Ora per questo corso d'italiano nella scelta del materiale lessicale, del vocabolario base, delle 1500 parole cioè che dovrebbero mettere lo studente in condizione di aver le chiavi in mano per cominciare a penetrare nel sistema italiano, è chiaro che: da una parte si è voluto tener conto della frequenza delle parole (vocaboli frequenti), come per esempio i verbi di cui abbiamo accennato, le preposizioni, le congiunzioni, i pronomi, per lo più dunque unità grammaticali, e dall'altra, per quel che riguarda i sostantivi, gli aggettivi,

vista la scarsa frequenza che essi hanno rispetto ai suddetti "vocaboli frequenti", la scelta è stata suggerita dai centri di interesse scelti per i dialoghi. La scelta è dunque più o meno casuale. Questi tipi di vocaboli vengono chiamati "disponibili" perché sono parole che non usiamo così frequentemente come le altre, ma che sono sempre a nostra disposizione. ⁷⁾ Però purtroppo, per l'italiano non esiste, non è ancora stata fatta, che io sappia, una lista di frequenza come è stata fatta ad esempio per il francese. Ma ispirarsi alla lista di frequenza francese per la lingua italiana è pericoloso. Qualche volta si ha l'impressione che gli autori del corso audiovisivo in questione, si siano serviti della lista di frequenza francese. Tale supposizione viene alimentata dall'abuso, dall'enorme frequenza dei pronomi personali soggetto che si costata nei dialoghi e nei meccanismi grammaticali. Tale categoria, in francese ha un alto indice di frequenza, infatti nella lista decrescente "je", "il(s)", "vous", "elle(s)", "tu", "nous" occupano rispettivamente il 4°, 5°, 13°, 26°, 37°, 46° posto ⁷⁾ ma le cose non stanno così in italiano dove il pronome personale soggetto lo si evita quando è possibile e quindi ha scarsissimo indice di frequenza. Si sa che in italiano proprio contrariamente a quanto avviene nelle altre lingue ci si contenta, laddove il contesto non richiede una vera e propria opposizione, di individuare la persona dalla flessione del verbo, in cui si è effettuato il sincretismo tra il pronome personale soggetto ed il sintagma verbale. Siccome dunque gli stranieri hanno proprio la tendenza, stimolati dal loro sistema linguistico materno, a mettere il pronome personale soggetto ad ogni pie' sospinto, una delle cose di cui ci si sarebbe dovuti preoccupare era proprio di limitarne l'uso anzi di evidenziarne la mancanza. Inoltre, visto che si è detto che alla base del metodo c'è la lingua parlata, dobbiamo lamentare l'assoluta mancanza dei pronomi personali soggetti "lui" e "lei" oggi senza dubbio più usati nella lingua parlata dei loro corrispondenti "egli", "ella", "essa" tante volte ripetuti nel corso. Ciò ha collaborato a rendere il linguaggio più artificioso. Innaturalità che si risente soprattutto nella sezione "domande e risposte" dove una delle cose che disturba di più è l'abuso dei sintagmi con funzione di soggetto laddove se ne sarebbe potuto fare a meno, e le inutili ripetizioni di una parte della domanda, nella risposta. Per esempio, uno dei tanti, nella lezione 9^a alla domanda

"c'è un altro albergo qui vicino?" si esige la risposta "Sì un po' più in là c'è un altro albergo". La ripetizione della seconda parte è inutile, innaturale e non può mai corrispondere alla realtà.

Del resto questo è un difetto non soltanto del corso di italiano ma piuttosto generale di tutto il metodo. Se si vuole che lo studente ripeta una frase completa cioè con un sintagma con funzione di soggetto (SNI) seguito da un sintagma verbale (SV), sia esso negativo o affermativo, e che abbia o no alle sue dipendenze un altro sintagma con funzione diversa da quella di soggetto, bisognerà formulare la domanda in modo che la risposta desiderata non risulti innaturale. Psicologicamente e didatticamente è infatti controproducente rischiare di scoprire troppo il gioco grammaticale ed ad esso sacrificare la logica. La domanda e la risposta debbono essere sempre giustificate e coerenti altrimenti uno studente intelligente perde completamente l'interesse a seguire l'esperimento ed ad avere in esso fiducia. La risposta, a mio modo di vedere, deve essere spontanea e naturale.

Nè va mai dimenticato che le domande generalmente sono impostate in modo che si riferiscano ad una situazione, ad un certo oggetto dell'immagine luminosa. Ora lo studente, considera l'immagine luminosa come una realtà, non vicina a lui, ma esterna, lontana, là, sullo schermo. E la voce del magnetofono è una realtà che viene identificata con le situazioni prospettate nelle diapositive o nei filmini. Come nella pratica per lo più avviene, lo studente indica gli oggetti proiettati sullo schermo dal suo posto. In genere non si alza per andare ad indicare col dito o col bastone le cose e le persone di cui, poniamo, gli si chiedono i nomi. Sicchè per esempio nelle domande o risposte a pagina 40 del libro di Carnecca e Jernei quando alla domanda: Che cosa è questo? viene data come risposta: "Questo é lo studio del marito della signora Luisa" oppure a: "Qual'è la camera da letto?" si risponde "E questa qui", o ancora, a "Quali sono le camere dei bambini?" si reagisce con: "Le camere dei bambini sono queste" non si fa altro che creare una situazione artificiosa. Allo studente verrà senza altro più spontaneo e naturale rispondere "quello è lo studio ecc.", "quella lì", "sono quelle", se ha capito l'opposizione semantica "questo-quello". Ma ahimè l'innaturalità e l'abuso si ripetono un po' dappertutto: "Sono in gamba i genitori dei Rossi?" "Sì, sono ancora in gamba".

Per quel che riguarda i "vocaboli disponibili" le scelte dei centri di interesse ispiratori sono in generale accettabili, pur con qualche riserva. Si è tentato di prendere i più comuni, come "alla stazione" "alla frontiera" "all'albergo", "al ristorante" "dalla parrucchiera" e ci sono anche i "progetti dei fidanzati". I nomi concreti usati sono stati dunque dettati dagli argomenti scelti e quindi casuali, sicchè non ci sono nè visite ai musei, nè gite alla spiaggia o in montagna, nè mare, nè sabbia, nè bibite, nè sole, nè pioggia, nè tempo bello o brutto, ma quotazioni, orologi quadrati e rotondi (e non "fermi" o "indietro" o "avanti") si dà l'erba alle mucche e lo zucchero all'asino, ma non si dice "buon appetito" o "grazie altrettanto", e c'è un inviato in Patagonia anzichè per esempio in Svizzera, Francia, o Germania, o per lo meno in Italia. Ci sono "fischietti" o "lancette" ma non "neve", "chiesa". Se è vero che per i cosiddetti vocaboli concreti non è possibile stabilire una lista di frequenza, pure si può sempre fare una ipotesi ed una cernita di ciò che più probabilmente all'inizio un principiante ha bisogno ed è bene che sappia, e non so se comincerà andando in Italia a parlare di bambole, o di acquaio della cucina, ma avrà piuttosto bisogno di dire "a che ora parte il treno eccetera". Così mi pare che tra più significanti tra di loro sinonimi, la precedenza deve essere data al più frequente; per esempio anzichè la parola, senz'altro corretta "frignare" mi sarebbe sembrato più opportuno usare l'altrettanto corretta ma molto più frequente "piagnucolare".

Abbiamo visto che importante era stabilire quali "vocaboli frequenti" e quali "vocaboli disponibili" dovessero costituire la base lessicale del corso. Una volta effettuata la scelta, bisogna che esse siano messe in situazione o che sia la lingua parlata a stabilire il tipo di linguaggio, lo stile, ed a dettare le espressioni idiomatiche che è necessario insegnare. Della lingua parlata si sceglie quella della classe media. Tale scelta però a mio parere deve essere sempre controllata e vagliata affinchè siano evitate le incongruenze, gli errori sintattici, la poca accuratezza che si riscontra spesso nel modo di esprimersi dei parlanti o malparlanti. Agli orecchi dello straniero il dialogo deve apparire vivace, naturale, come lo è spesso quello del corso di Carnecca e Jernei, però non deve mancare la sorveglianza dal di dentro di chi prepara questi dialoghi e i relativi

meccanismi grammaticali, evitando sviste, espressioni ambigue, imprecisioni nell'esprimersi. Non voglio affatto fare un discorso di carattere normativo ma, diciamo, di preferenza stilistica.

Purtroppo da questo punto di vista ci sono molti rilievi da fare nel corso di Cernecca e Jernei. Così per esempio il muratore è meglio che non dica "devo fare un muro" (p. 24) ma "devo alzare (costruire, erigere) un muro", e farei rispondere alla domanda "che cosa avete di buono?" non "abbiamo un'ottima cucina milanese" (sic!) (p. 57). Nessun doganiere italiano dice entrando in uno scompartimento del treno alla frontiera: "Visita doganale". Per lo più a quei doganieri che effettuano "la visita doganale" si sente dire "La dogana italiana! ecc".

Anche nelle forme di presentazioni non mi pare si sia stati accurati. Al signor Fabris che si è presentato dicendo: "io sono l'ingegnere Fabris" il signor Martini risponde "Tanto piacere, Guido Martini". Sarebbe stato meglio dire soltanto "piacere G.M." oppure "molto piacere", visto che l'espressione "tanto piacere" in italiano può avere un significato ben più triste che, una volta sbagliata leggermente l'intonazione (cosa molto facile per uno straniero), potrebbe suonare offensiva significando qualcosa come "e chi se ne infischia!" o "e che me ne importa!" Inoltre sarà più opportuno che la signora Martini al momento in cui le viene presentato il signor Fabris dica: "molto lieta" anziché "felicissima" e al contrario dunque il signor Fabris dica verso di lei "felicissimo" e non "molto lieto" (p. 11). Lasciando da parte espressioni innaturali come "un uomo largo" (p. 51) oppure "vesti questa figura da donna" o francesismi come "camion" (senza dubbio molto usato in italiano) al posto di "autocarro" (anch'esso molto usato in italiano) (p. 54), o un giornalista che "non ha mai detto una bugia", come i bambini. (I giornalisti infatti mentono qualche volta o dicono il falso o fandonie). Troveremo a pagina 35 la frase "abita dai suoi genitori". Sarà più italiano dire "abita con i suoi genitori" "abita presso i suoi genitori" ed invece "si trova dai suoi genitori". Non direi "dormo in piedi perchè ho sonno" ma per conservare la naturalezza del dialogo "Ho sonno. Dormo in piedi" oppure "Dormo in piedi. Ho sonno".

Il signor Rossi va dal barbiere (p. 75) per farsi la barba e farsi tagliare i capelli, perché si vede che non ha voglia o non è capace di farlo da sé. Il barbiere chiede nel dialogo al signor Rossi "Facciamo la barba?" "Tagliamo i capelli?". A parte il fatto che tali costrutti di valore quasi impersonale sono messi l'è un po' a casaccio e non bene evidenziati, nelle famigerate "domande e risposte" che come ha fatto notare Flückiger non figurano nè nel libro illustrato, nè sono incise sul nastro, troviamo: "Che cosa vuole il signor Rossi?" e la risposta "Il signor Rossi vuole farsi la barba e tagliarsi i capelli". Non so come possano fare gli studenti a sapere che i due verbi possono essere usati nella forma riflessiva, in quanto ciò non risulta dal dialogo. Inoltre i due costrutti vengono usati impropriamente ed ad ogni modo possono confondere molto le idee agli studenti. Infatti, abbiamo detto, il signor Rossi non vuol farsi la barba nè i capelli da sé, per questo motivo si trova dal barbiere, dunque la risposta dovrebbe essere "vuole farsi fare la barba" (o vuole farsi radere) e "vuole farsi tagliare i capelli". Il signor Rossi dice al signor Fabris per telefono "Senti! Finisci di parlare. Vieni subito da me" (p. 25) e più in là troviamo la domanda: "Perchè il signor Fabris finisce di parlare?". Va rilevato che "finisci di parlare" ha due strutture profonde possibili: "continua fino alla fine a parlare!" cioè "porta a compimento il tuo discorso, e quella meno probabile "smettila di parlare". Nel dialogo si voleva proprio dire "smettila di parlare". Per evitare ambiguità si sarebbe magari potuto dire, se si fosse voluto per forza usare il verbo "finire", la sequenza "finiscila di parlare" che ha senz'altro il solo significato di "smettere".

"Le texte doit donc avoir un développement logique comme s'il s'agissait d'une réalité", dice Guberina ³⁾, ma attenzione che questa logica, questa realtà non sia quella dei parlanti distratti. Si consideri a proposito il seguente dialogo:

"Adesso è salita sull'autobus con il cane sotto il braccio"
Nonno : "Ma si possono portare i cani?" (sarebbe stato meglio aggiungere: sull'autobus)

Amico : "Paga il biglietto come una persona".

Questa volta che avrebbe dovuto essere messo il sintagma con funzione di soggetto (SN1 = il cane) esso manca. Allora si sarebbe dovuto almeno

dire "pagano" e non "paga" proprio perchè il nonno aveva parlato dei "cani" in generale.

Ancora più gravi sono errori come: "Che cosa diventerà il signor Rossi?" (p. 76), risposta "Diventerà calvo". Ora dal momento che la calvizie non è una professione o un mestiere, la domanda è impostata male. Essa doveva essere: "Come diventerà il signor Rossi?". Nè è comprensibile l'errore (che si ripete nei libri, e nel nastro) nella frase: "Si prima eravamo più grasse. Avevamo 69 chili". Le interlocutrici avrebbero dovuto piuttosto dire "pesavamo 69 chili" se erano delle italiane.

Errato è inoltre l'uso che si fa della negazione combinata "neanche". Si sente per esempio dire "Neanche noi non siamo state al caffè" (p. 52) o "Neanche io non voglio la pasta asciutta". Ora per la negazione "neanche" le matrici più accettate e correnti sono:

neanche ... SN1 ... SV

non ... SV ... neanche ... SN1

Invece non è ammessa dalla maggioranza; anche perchè darebbe l'impressione che le due negazioni si annullino, la matrice:

*neanche ... SN1 ... non ... SV

Ci sarebbe da fare ancora qualche altra osservazione ma l'elenco comincia a farsi lungo e mi pare che sia venuta l'ora di tirare un po' le somme.

È chiaro, mi pare confrontando le obiezioni fatte da P.F. Flückiger e quelle presenti, che il corso di Cernecca e Jernei dovrebbe subire una revisione totale, per riuscire accettabile, scientificamente giustificato e all'altezza delle premesse. Per quel che riguarda il problema delle scelte lessicali è necessario ed urgente che anche per la lingua italiana venga fatta una lista di frequenza. Mentre, per quel che riguarda i vocaboli disponibili, bisogna stare attenti che la scelta dei centri di interesse si ispiri piuttosto alle esigenze dello straniero il quale infatti all'inizio avrà meno bisogno di parlare di bambole o di disegni di bambini (di cui forse gli italiani parlano molto) ma piuttosto saper dire che per esempio viene dalla Germania e che perciò è tedesco e che l'anno prossimo vuole andare in Francia e che la nazione in cui per il momento si

trova si chiama "Italia" e che è venuto per visitare monumenti o per andare al mare ed abbronzarsi. Ricordiamoci infatti che dobbiamo fornire i mezzi per ch  lo straniero cominci ad usare attivamente la lingua per poterla approfondire ed i primi discorsi sar  poco probabile che li fara sui "fornelli". Con questo non si vuol dire che il tipo di linguaggio debba essere di tipo turistico, ma soltanto il pi  funzionale possibile. Per quel che riguarda lo stile bisogna che il dialogo non solo sia naturale e colloquiale, ma che si ispiri alla lingua parlata dalla gente che sa parlare correttamente. Inoltre perch  gli studenti si impadroniscano dei meccanismi grammaticali delle strutture le lezioni dovranno essere corredate di drills, di esercizi fatti su basi trasformative, mentre le domande e le risposte dovranno essere logiche e rispecchiare un modo di esprimersi che corrisponde alla realt . Non ha senso far ripetere nelle risposte, le frasi complete se esse rendono innaturale l'espressione e costituiscono dunque una mortificazione della vivacit  e spontaneit  dello studente e del dialogo.

Nella premessa al volume con le figure de la méthode audio-visuelle d'italien, si afferma che: "... les sons, l'intonation et le rythme forment un tout. En enregistrant des groupes phonétiques formant toujours une unit  de sens, et en les incorporant dans l'intonation normale de la langue étrangère, nous stimulons le cerveau par un ensemble mélodique et rythmique". Questo avverr  anche se l'intonazione sar  quella giusta e bisogna fare attenzione soprattutto che, quando sar  necessario spezzare la frase perch  troppo lunga, ci  sia fatto sempre con mezzi meccanici e non, come   avvenuto spesso nel corso di Cernecca e Jernei (p. 5; p. 68 ecc.), dallo stesso "speaker". Allora sar  garantito un insieme melodico, se verranno naturalmente evitate cacofonie del tipo "Paolo fischier  con il fischiello come l'arbitro" (p. 91).

Universiteit van Amsterdam
Italiaans Instituut

Vincenzo Lo Cascio

Note

- 1) Cernecca D., Jernei J.: Méthode audio-visuelle d'italien, fascicule 1. Paris, Didier, 1965.
- 2) Hall R., Bartoli C.: Basic conversational Italian, New-York-Toronto, Holt, 1964.

- 3) Flückiger P.F.: Un metodo audiovisivo, Bulletin CILA 3, 1967, 18-24.
- 4) Tale termine è la traduzione italiana di "embrayeur".
- 5) Guberina P.: La méthode audio-visuelle structuro-globale, Revue de phonétique appliquée 1965, 47.
- 6) Guberina P.: O.c. 51.
- 7) Vedi per questo problema e questo termine: Renard R.: La méthode audio-visuelle et structuro-globale, Paris, Didier, 1965, 18.
- 8) Renard R., O.c. 29-30.
- 9) Guberina P.: O.c. 61.

Notes bibliographiques sur l'application de l'enseignement programmé
à l'apprentissage des langues (suite)

A. Généralités (supplément)

- ANSCHÜTZ H.: Application of flow charts and algorithmic language for the description of teaching, in International conference: modern FL teaching: papers and reports of groups and committees, Berlin, Pädagogisches Zentrum, 2, 1964, 125-131.
- ANKERSTEIN Hilmar S.: Hörfähigkeit und Eigenkorrekturfähigkeit, Praxis und Perspektiven des programmierten Unterrichts 2, 1967, 254-258.
- BUNG Klaus: Die Struktur eines Sprachprogramms, Praxis und Perspektiven des programmierten Unterrichts 2, 1967, 264-270 (le rôle des organigrammes dans la rédaction d'un programme).
- BURNET Vladimír: O zásadách programování ve vyučování jazykům (les principes de l'application de l'EP à l'apprentissage des langues), Programované učení a vyučovací stroje 2, 1966, 123-136.
- CARROLL John Bissell: Programmed self-instruction in Mandarin Chinese: observations of student progress with an automated AV instructional device, Wellesley, Massachusetts, Language-Testing-Fund, 1963, 4-97 p. (programmation cyclique); MLab.
- GARDNER Arthur: Programming the ability to recognize complex "meaningful" noises, in AET, 359-367 (discrimination, généralisation, utilisation de l'Empirical tutor pour des programmes sonores).
- KOSCOVA Anna: Skúsenosti s programovaním ruštiny (expérience acquise dans la programmation du russe), Programované učení a vyučovací stroje 2, 1966, 39-54.
- KOŽEVNÍKOVÁ Květa: Poměr jazykového výkladu a nácviku při programovaném učení paradigmatickým jevům (la relation entre l'explication et l'exercice dans l'EP appliqué aux phénomènes paradigmaticques), Programované učení a vyučovací stroje 2, 1966, 137-151.
- MACHKOVÁ Milena: Srovnání účinnosti metody volených a konstruovaných odpovědí při učení odborné terminologii (comparaison de l'efficacité de l'apprentissage de la terminologie professionnelle par réponse construite et par choix multiple), Programované učení a vyučovací stroje 2, 1966, 153-166.
- PIMSLEUR Paul: Self-instruction for adults: a lesson in modern Greek, in International conference: modern FL teaching: papers and reports of groups and committees, Berlin, Pädagogisches Zentrum, 2, 1964, 249-254.
- PIMSLEUR Paul: Modern Greek self-taught: first step to a national library, in ATML 2, 133-146 (nécessité et possibilité de préparer des cours d'initiation aux langues peu enseignées selon les principes EP et FSM).
- ŠVÁBOVÁ Zdenka: Programované vyučování intonace v hudební výchově na pedagogických fakultách (EP de l'intonation dans l'enseignement musical dans les facultés pédagogiques), Programované učení a vyučovací stroje 2, 1966, 167-178.

THOMAS C.A., DAVIES Ivor K., OPENSHAW D., BIRD J.B.: Problems and aspects of programming for language training, in Programmed learning in perspective, Barking, Essex, Adelphi Press, 1963, 173-179.

TIGGEMANN Werner: Ways to programme instruction for adult learners, in International conference: modern FL teaching: papers and reports of groups and committees, Berlin, Pädagogisches Zentrum, 2, 1964, 91-98 (exercices pour le LL: écouter, parler et lire).

WALTER Hubert M: Theorie und Praxis des programmierten Lernens unter besonderer Berücksichtigung des Unterrichts in den neuen Sprachen auf deutschen höheren Schulen, Neusprachliche Mitteilungen 1, 1965, 35-46.

B. allemand

- ** ADAMS E.N., MORRISON H.W. et REDDY J.M.: Conversation with a computer as a technique of language instruction, Yorktown Heights, NY, IBM Watson Research Center, 1967, 29 p. (rapport important qui est sous presse; expériences avec un programme basé sur Der Anfang de H. von Hofe).
- BROWN G.I. et HODGKINSON H.L.: A note concerning 'An application of recent developments in psychology to the teaching of German' by C.B. Ferster and S.M. Sapon, Harvard educational review 28, 1958, 156-157; repris in TMPL 1, 592-594 (critiquent la méthodologie de Ferster et Sapon).
- CLARK William H. et Margaret G.: Achievement in elementary German under programmed and conventional instruction: a preliminary study, MLJ 50, 1966, 97-100 (compte-rendu d'une expérience avec Elementary German de Ellert; les étudiants ont obtenu de bonnes notes aux examens oraux); MLab.
- FERSTER Charles B. et SAPON Stanley M.: An application of recent developments in psychology to the teaching of German, Harvard educational review 28, 1958, 58-69; repris in TMPL 1, 173-185 (développement d'un programme linéaire).
- KOPPITZ Werner J. et CHARAP Marilyn: German through computer-guided instruction, Yorktown Heights, NY, IBM Watson Research Center, 1962, 48 p.
- LIEDKE, O.K.: The programmed course in elementary German, The Hamilton College experiment in programmed learning, NY, Clinton, 1961, appendix 2.
- MANDACH André de: Revolution in Sprachunterricht, Basel, Sprachlabor Sandoz AG, miméo, 1967, 17 p. (l'enseignement de l'allemand à des Italiens en Suisse; utilisation du laboratoire de langues et de l'autotutor).
- ** MORRISON H.W. et ADAMS E.N.: Pilot study of a CAI laboratory in German, Yorktown Heights, NY, IBM Watson Research Center, 1967, 25 p. (l'auteur, actuellement au State Uni of NY, compare les résultats des étudiants de 1966/7 qui ont suivi le programme par ordinateur avec ceux qui ont suivi des cours FSM: Les deux groupes parlaient mieux l'allemand que les étudiants du même niveau qui suivaient des cours traditionnels, les étudiants qui ont utilisé l'ordina-

teur ont mieux réussi leurs épreuves écrites que tous les autres, ceux du groupe FSM ne lisaient pas aussi bien que ceux qui avaient suivi des cours traditionnels - même résultat que dans l'expérience de G.A.C. Scherer).

PERRIAULT Jacques: Commission 'allemand': l'adéquation des méthodes programmées à l'enseignement de l'allemand, Courrier de la recherche scientifique, no spécial, janvier 1965, 101-109 (pour se rendre compte des éléments à programmer, il faut utiliser des tableaux morphologiques, syntaxiques et lexicaux; support AV).

ROCHA E SILVA M.I. et FERSTER Charles B.: An experiment in teaching a second language, IRAL 4, 1966, 85-113 (cours d'allemand programmé pour la langue parlée et écrite; le programme seul ne suffit pas à enseigner la langue).

SCHERER George A.C.: Final report: extended classroom experimentation with varied sequencing of the four skills in German instruction, USOE, 1962 (l'expérience portait uniquement sur l'enseignement FSM comme tel et non sur l'EP malgré quelques ressemblances).

* SCHERER George A.C.: Programming second language reading, in ATML 2, 103-129 (d'après ses expériences, on peut introduire un syntagme nouveau sur 35 pour des débutants; employer les mots les plus utiles jusqu'à ce que l'étudiant possède un vocabulaire passif d'au moins 5000 mots; il faut tester les acquisitions de l'étudiant toutes les quelques minutes, peut-être en reprenant des questions posées au début de la lecture pour orienter la pensée; pour commencer, il faut traduire des ouvrages originaux dans une langue compréhensible à l'élève jusqu'à ce qu'il ait un vocabulaire de quelques 2000 mots; propose une façon de mesurer la difficulté d'un texte de lecture).

SCHUBERT Ursula: Versuchsordnung zur Überprüfung der Programme, in Die Rechtschreibung des Grundwortschatzes der deutschen Sprache, Köln, Forschungsgruppe für programmiertes Lernen, 1965, 19-21.

SCHUBERT Ursula: Methoden der Lernerfolgsmessung und Programmüberprüfung bei dem Rechtschreibprogramm: Grundwortschatz der deutschen Sprache, Köln, Forschungsgruppe für programmiertes Lernen, 1967, 93 p.

UTTAL William R.: My teacher has three arms, Yorktown Heights, NY, IBM Watson Research Center, 1962 (l'utilisation de l'ordinateur).

WALTER Hubert M.: Theorie und Praxis des programmierten Lernens unter besonderer Berücksichtigung des Unterrichts in den neueren Sprachen auf deutschen höheren Schulen, Neusprachliche Mitteilungen 1, 1965, 35-46.

C. anglais

CARPENTER Clarence R. et GREENHILL Leslie P.: Comparative research on methods and media for presenting programmed courses in mathematics and English, Pennsylvania State Uni, 1963.

CHING Doris C.: Evaluation of a program for the improvement of English language ability and reading achievement in Hawaiian bilingual children, Cambridge, Massachusetts, Harvard Uni Ph. D., mimeo, 1960.

- CURRY T.: Teaching English by programmed instruction: English 2600, National Catholic Education Association Bulletin 60, 1963, 322-326.
- DIEDERICH P.B.: Self-correcting homework in English, Proceedings of the Educational Testing Service invitation conference: the impact of testing on the learning process, Princeton, New Jersey, 1959; résumé in TMPL 1, 610.
- EGLI William: Some linguistic aspects of programming English as a FL, International conference: modern FL teaching: papers and reports of groups and committees, Berlin, Pädagogisches Zentrum, 1, 1964, 2ème éd. 1965, 137-147; repris in Programmierter Unterricht und Lehrmaschinen, Berlin, Cornelsen, 1964 (l'enseignement dépend de la langue maternelle des étudiants).
- February forum: use of programmed instruction in teaching English and social studies, Times Ed Sup 2594, 1965, 333.
- FILLMER H.T.: Programmed instruction in elementary English, El Engl 40, 1963, 333-337 (expériences qui comparaient l'enseignement traditionnel et les programmes; seuls avantages des programmes - meilleurs résultats uniquement pour les plus doués et les moins doués, apprentissage plus rapide).
- FLECHSIG K.H.: Die Entwicklung eines Lehrprogramms 'Englische Fragestellung', Second report of the working group on educational research in the education seminar of the Uni of Göttingen, mimeo, 1965, 7-103; Third report, mimeo, 1966, 1-42.
- GAUTHIER A.: FL Teaching: programmed material for secondary schools, International conference: modern FL teaching: papers and reports of groups and committees, Berlin, Pädagogisches Zentrum, 1, 1964, 2ème éd. 1965, 77-81 (introduire les nouveaux éléments par la forme et le sens; passage à la connaissance active; expression libre; ce qu'il faut pour un cours AV).
- GREENWOOD G. et WIDLAKE P.: A language scheme for teaching English to immigrants, in AET, 51-64 (EP comme système adjoint à l'enseignement traditionnel; Scott's programmed reading kit).
- * HUNTLEY John F.: A program for programming English composition, Journal of general education 17, 1965, 135-143 (il faut éviter le danger de ne jamais permettre à l'élève d'appliquer ses connaissances théoriques à des exercices pratiques - défaut de Holland et Skinner: Analysis of behavior).
- JACKSON J.: An experiment with a programmed technique of teaching English, J Psychol 65, 1967, 33-40 (résultats de l'expérimentation du cours programmé English 2600 rédigé par Blumenthal dans 4 lycées américains).
- MARKLE Susan Meyer: Words, a programmed course in vocabulary development, Chicago, SRA, 1962 (programme linéaire efficace sous forme de livre, utilisable à deux niveaux à partir du test de la page 102)
- ** MARKLE Susan Meyer: Programmed instruction in English, in TMPL 2, 546-583 (article qui résume certaines idées de ses deux principaux ouvrages théoriques sur l'EP, surtout Good frames and bad).

- MARMOR I.: Programming practitioners relate a variety of experiences: teacher and English 2600 make a good pair, AV Instruction 8, 1963, 402-403 (à rapprocher de l'article de Jackson).
- * MARQUARDT William F.: Programmed instruction: general principles for the teaching of English as a second language, Language learning 14, 1964, 77-83 (les règles seules ne suffisent pas; l'élève doit s'exercer); MLab.
- MATHIEU Gustave: How to practice with programmed tapes in the LL, Fullerton Orange State College, mimeo, 1963 (l'anglais, langue étrangère, par programme linéaire); MLab.
- MÉTAIS Cl.: Eléments d'une méthode programmée d'enseignement de l'anglais, International conference: modern FL teaching: papers and reports of groups and committees, Berlin, Pädagogisches Zentrum, 1, 1964, 2ème éd. 1965, 267-283.
- MÉTAIS Cl.: Commission 'anglais': documents disponibles, Le courrier de la recherche pédagogique, no spécial, janvier 1965, 97-99 (les programmes: Genuine English et Every day Britain; explication d'un sonnet de Shakespeare; étude de matrices; manque de formation en linguistique des professeurs - difficultés que pose le manque de temps disponible pour rédiger des programmes).
- MÉTAIS Cl.: Linguistique cybernétique et pédagogie des langues vivantes, Europe 43, 1965, 113-133 (introduction à son propre cours programmé d'anglais).
- NUNN Gladys: An English teacher looks at programmed learning, AV Instruction 6, 1961, 441-442.
- RAKITYANSKAYA Z.I.: Organizacija dejstvij učaščichaja v operacionnyh kadrach programirovannogo posobija po obučenija leksike anglijskogo jazyka (organisation de l'activité des élèves dans les séquences d'items d'un cours programmé pour enseigner le vocabulaire anglais), Inostrannye jazyki v škole 5, 1966, 14-20.
- REED J.E.: Aid for the teacher of English, English Journal 50, 1961, 93-97.
- REED J.E. et HAYMAN J.L.: Experiment involving use of English 2600, an automated instruction text, J Ed Res 55, 1962, 476-484 (à rapprocher de l'article de Jackson).
- REED J.E.: Adventure in programing literature, English Journal 52, 1963, 659-673.
- ROGOVA G.V.K.: Voprosy sostavlenija programirovannyh posobij (problèmes de rédaction de cours programmés), Inostrannye jazyki v škole 5, 1966, 2-13 (nécessité de reconnaître et de répéter les mots anglais dans un laps de temps restreint - R. propose moins de 0,7 secs. - attention aux interférences phonologiques et syntaxiques entre la langue maternelle et la langue cible; choix du format selon la matière; embranchement par sauts ou par aiguillage selon le format; juste proportion entre l'instruction et les exercices; l'emplacement des bonnes réponses doit être étudié).

- ROHRER Josef: On the methods of preparation of programmes for the language laboratory, in International conference: modern FL teaching: papers and reports of groups and committees, Berlin, Pädagogisches Zentrum, 1, 1964, 2ème éd. 1965, 293-295; 2, 1964, 167-172 (l'anglais selon des programmes inspirés par Skinner et Barlow; rejette les systèmes de Pressley et de Crowder).
- ROTHWELL Kenneth S.: Programmed learning: a back door to empiricism in English studies, College English 1962; repris in PTAM, 197-204.
- WATTS Julian H.: Administering and testing a series of self-instructional language programmes, in International conference: modern FL teaching: papers and reports of groups and committees, Berlin, Pädagogisches Zentrum, 1, 1964, 2ème éd. 1965, 407-423 (les explications varient en fonction de la langue maternelle des étudiants: français, allemand, espagnol ou italien).
- * WEST Michael P.: Learning English as behaviour, ELT 15, 1960, 3-11 (les besoins des différentes catégories d'étudiants dans le cadre d'un apprentissage global).
- WHITE Jerome: FL learning in the light of programming theory and technique, in International conference: modern FL teaching: papers and reports of groups and committees, Berlin, Pädagogisches Zentrum, 2, 1964, 265-281 (parle des programmes décrits par Watts ci-dessus et aussi de deux autres: Beginning French et Basic structures of Aruji).
- WIDLAKE P.: English sentence construction: the effects of mode of response on learning, Educational review 16, 1964, 120-129.
- WOLF Malvin H. et WRIGHT Martha R.: A study of the comparative effectiveness of the (1) programmed instructional and (2) conventional classroom methods of teaching English grammar and mechanics, Amherst, Massachusetts, Department of English, 1963 (l'utilisation de English 3200 de Blumenthal en 1962/3 indique la nécessité d'intégrer l'EP dans une série de cours en classe qui serviraient de complément).

D. Espagnol

- ASHER James J.: Sensory interrelationships in the automated teaching of FLs, Perceptual and motor skills 14, 1962, 38 sv.; publié séparément par San Jose State College, California, Psychology Department, mimeo, 1962, 99 p. (pour déterminer la meilleure façon de présenter le vocabulaire à apprendre).
- BARCUS Delbert L., HAYMAN John L. et JOHNSON James T.: Development of programmed learning materials for use with televised Spanish instruction, Stanford, mimeo, 1961.
- BARCUS Delbert L., HAYMAN John L. et JOHNSON James T.: Programming instruction in elementary Spanish, Phi delta kappa 44, 1963, 269-272; repris in PTAM, 226-232 et in ETR, 423-430 (problèmes particuliers des débutants de 12 ans).

- * BARRUTIA Richard: A suggested automated branch program for FLs, Hispania 47, 1964, 342-350 (programme ramifié pour magnétophone modifié); MLab.
- BRYAN Quentin R.: Experimental use of audio-lingual self-instructional course in spoken American Spanish, 1964 (cours FSM sous la direction de Morton).
- MORTON F. Rand: The language laboratory as a teaching machine, in Language teaching today, éd. Felix Oinas, LJAL octobre 1960, 113-160; voir TML 1, 607 (révision d'un programme linéaire de 1956-1959); MLab.
- NEWMARK Gerald: Research in programmed instruction in Spanish with 7th grade students, Santa Monica, California, System development corporation, 1964 (tests pour déterminer le niveau d'un programme d'espagnol qui convient le mieux à chaque individu; trois niveaux au sein d'un seul programme).
- NEWMARK Gerald: A new design for teaching FLs using dramatic motion pictures and programmed learning materials, in LL and language learning, éd. Elton Hocking, Washington, National education association, Monograph 2, 1964, 109-112 (enseignement FSM et AV).
- NEWMARK Gerald: Making FL instruction more responsive to individual differences in learning, International conference: modern FL teaching: papers and reports of groups and committees, Berlin, Pädagogisches Zentrum, 1, 1964, 2ème éd. 1965, 451-483 (nécessité de viser un public limité et bien déterminé; programmes d'espagnol à plusieurs niveaux; utilisation de l'ordinateur dans le système CLASS).
- NEWMARK Gerald: A study of programmed self-instruction for seventh grade learners, in ATML 2, 47-75 (amélioration d'un programme commercial par l'introduction de deux niveaux supplémentaires; enseignement secondé par l'ordinateur du système CLASS).
- NEWMARK Gerald et SILBERMAN Harry F.: Teaching Spanish in elementary schools, Santa Monica, California, System development corporation, Technical memorandum, 1965, 120-121.
- REIFF D.G.: Molecular analysis of Spanish phonology, PLL 6, 1961.
- SAPON Stanley M.: Report on the use of a programmed course in Spanish, Columbus, Ohio State Uni, minéo, 1961.
- SILBERMAN Harry F., COULSON John, MELARAGNO R. et NEWMARK Gerald: Use of exploratory research and individual tutoring techniques for the development of programming methods and theory, Santa Monica, California, System development corporation, Technical memorandum, final report, 1964, 58 p. (plusieurs expériences - entre autres celle avec un programme d'espagnol).

E. Français

- BASKIN Samuel: Experiment in French language instruction, Antioch College reports, 1960 (les étudiants des cours AV ont fait plus de progrès en 2 ans que ceux qui suivaient les anciennes méthodes FSM).

- BURROUGHS Eliane L.: Experiments with the applications of AV and au-
automatic devices to the teaching of French, USOE, 1961 (cours
linéaire de phonologie).
- DOYÉ Peter: Teaching French with and without the language laboratory,
International conference: modern FL teaching: papers and re-
ports of groups and committees, Berlin, Pädagogisches Zentrum,
1, 1964, 2ème éd. 1965, 67-76.
- DOYÉ Peter: Französischunterricht im Sprachlabor, Programmierteres Ler-
nen und programmierter Unterricht 1, 1964, 32-37.
- HAMLIN Frank et MORAUD Marcel: Project to apply B.F. Skinner's prin-
ciples of learning to the learning of French, Hamilton College,
1961.
- HARRIS Julian: Ways of helping audio-lingually trained adults learn
to read in French, in LLIP, 95-107 (excellent article qui expli-
que les principes de programmation utilisés dans son First
French reader).
- HENNING William A.: Phonemic discrimination training and student self-
evaluation in the teaching of French pronunciation, Indiana Uni,
unpublished Ph. D., 1964.
- HANZELLI Victor E.: Programmed learning in French: work in progress,
The French review 35, 1962, 587-589 (programmes linéaires);
MLab.
- LERMONTOFF Alexander: Some aspects of programming a direct-method
French course, PLL 6, 1961.
- LERMONTOFF Alexander: Programmed instruction in beginning French,
New York, CPI, 1961 (programmation linéaire et adjointe); MLab.
- MACE L.: Sequence of vocal response-differentiation training and audi-
tory stimulus-discrimination training in beginning French, J Ed
Psychol 57, 1966, 102-108.
- ** MARTY Fernand: Programming a basic FL course - prospects for self-
instruction, Roanoke, Virginia, AV publications, 1962 (linéaire:
une structure à la fois; comment préparer la conversation libre;
l'apprentissage des langues sans professeur est excessivement
coûteux).
- MATHIEU Gustave: The pauseless tape in programmed pattern drills, in
ATML 2, 130-137 (l'élève doit avoir le temps de réfléchir avant
d'enregistrer ses réponses sur la bande).
- MORAUD M.: Report on the programming of French, in The Hamilton Colle-
ge experiment in programmed learning, éd. John W. Blyth, Clin-
ton, NY, Hamilton College, 1961, appendix 1.
- MOSES Harry: Language teaching, methods and aims, Sydney, Philips,
1964, 16 p. (généralités).
- MOSES Harry: An introduction to programmed instruction et Programmed
instruction, a closer look, Sydney, Philips, 1964, 15 p.
- MOSES Harry: Programmed instruction and language teaching, Sydney,
Philips, 1965, 40 p. (contient plusieurs exemples de programma-
tion et une discussion des différentes méthodes).

- MOSES Harry: Programmed instruction and aural-oral approaches to language teaching, Sydney, Philips, 1966 (avec quelques exemples tirés de son long programme linéaire sur les voyelles françaises; dans tous ses ouvrages M. cite généralement les programmes rédigés par sa femme pour l'enseignement de la grammaire française).
- MUELLER Theodore: Programming morphemic structures: the concept of minute steps, PLL 6, 1961, 41-52 (programme enregistré sur bande magnétique qui enseigne plusieurs structures grammaticales avec un vocabulaire très restreint).
- MUELLER Theodore: French by programmed learning, USOE, 1964.
- MUELLER Theodore: FL learning and the teaching machine, Clearing House 40, 1960, 345-352 (enseignement FSM par programmes linéaires).
- MUELLER Theodore: Le conditionnement sans maître par les exercices structuraux ou la machine à enseigner, FdM 41, 1966, 58-63 (expériences d'un cours programmé de français à l'Uni d'Akron).
- MUELLER Theodore et HARRIS Robert: First year college French through an audio-lingual program, IRAL 4, 1966, 19-38 (les expériences faites indiquent qu'un programme FSM entièrement autonome serait trop coûteux à mettre au point).
- PIMSLEUR Paul: Discrimination training in the teaching of French pronunciation, MLJ 47, 1963, 199-203.
- PIMSLEUR Paul, MACE L. et KEISLAR E.: Preliminary discrimination training in the teaching of French pronunciation, USOE, vidéo, 1961.
- PROMEYRAT Louis: Principes et esquisse de méthodes pour la programmation pédagogique du français, Europe 43, 1965, 150-171 (vieux français, histoire littéraire, expression orale, présentation des oeuvres littéraires comme documents historiques ou humains, expression libre des idées personnelles, formation de l'esprit critique).
- VALDMAN Albert: Breaking the lockstep, in SDLL, 147-159 (cours élémentaire de français partiellement programmé); MLab.
- * VALDMAN Albert: Toward self-instruction in FL learning, IRAL 2, 1964, 1-36; repris in ATML 2, 76-107.
- VALDMAN Albert: The implementation and evaluation of a multiple-credit self-instructional elementary French course, Indiana Uni, multilith, final report 1965.
- ** WAJSKOP- HIANNE M. et REIKIN A.: Semi-programmation et contrôle psycho-pédagogique, IRAL 6, 1968, 63-86 (résultats des expériences faites à l'Institut de phonétique de l'Uni libre de Bruxelles).

F. Latin

- BAILEY Judith: Experimental investigation of the use of automated instructional devices in teaching elementary latin, Roanoke, Virginia, Hollins College, 1961.

FRANCK René: Essai d'EP du latin: les compléments circonstanciels de lieu, La pédagogie cybernétique 1, 1964, 13-15.

FRANCK René: Commission 'latin': formes et domaines de l'EP du latin, Le courrier de la recherche pédagogique, no spécial, janvier 1965, 87-88 (utiliser les méthodes selon les besoins pédagogiques; programmation orale sur bande magnétique; nécessités administratives de l'application de l'EP à l'apprentissage du latin).

FRANCK René: La programmation pédagogique du latin, Europe 43, 1965, 172-190 (morphologie, syntaxe, lexique - programmation linéaire; traduction, emploi du dictionnaire - programme ramifié).

HUNT H.A.K. et KEEVES John P.: An exploratory study of the value of programmed instruction in dependent clauses in Latin at the intermediate certificate level in Victoria, Melbourne, Australian Council for educational research, 1965 (rapport sur une expérience dans quelques écoles secondaires en 1963 avec un programme du type adjoint).

MORRIS S.: An experimental Latin programme for beginners, Birmingham educational review 16, 1964, 83-91.

MORRIS S.: Programmed learning in Latin: I - some theoretical problems, Latin teaching 31, 1964, no 5.

MORRIS S.: Programmed learning in Latin: II- writing and using programmes, Latin teaching 31, 1965, no 6.

SWEET Waldo E.: The choice of syntactical and morphological discriminations in an elementary Latin program, PLL 6, 1961.

SWEET Waldo E.: Programmed learning, Language learning 11, 1961, v-ix, (programmation au LL); MLab.

SWEET Waldo E.: Programmed learning in Latin, The FL courier, juin 1961, 4-6, (l'élément AV - films de l'Encyclopaedia Britannica); MLab.

G. Russe

A ready-made Russian course, Times Ed Sup 2599, 1965, 737.

BAKER Robert L.: Flexible scheduling for individualized instruction and remedial work in Russian, in LLIP, 152-160.

** CROWTHERS Edward et SUPPES Patrick: Experiments in second-language learning, New York, Academic Press, 1967, 9-374 p. (16 expériences d'apprentissage du russe, langue étrangère - livre de première importance dans le domaine de la psycholinguistique).

FAUST G.W. et ANDERSON R.C.: Effects of incidental material in a programmed Russian vocabulary lesson, J Ed Psychol 58, 1967, 3-10; voir aussi Psychological abstracts 41, 1967, 489.

GENTILHOMME Yves: Constructions de graphes morphologiques pour l'enseignement de la langue russe, Revue de la traduction automatique, novembre 1964.

- GENTILHOMME Yves: Enseignement cybernétique du russe scientifique, Europe 42, 1965, 191-209 (utiliser la redondance; l'organigramme de l'apprentissage d'une langue n'est pas linéaire (à cause des défauts de mémoire, etc.); algorithme pour traduire du russe en français - à comparer avec Schaefer et Crowthers).
- GÜNTHER K.: Entwicklung und Verwendung neuer Arbeitsmittel - ein Beitrag zur Erhöhung des Bildungs , suivi de Erziehungsniveaus in Russischunterricht, Fremdsprachenunterricht 7, 1963, 339 sv.
- LIAPUNOV Marina Prochoroff: An instructional program in Russian for secondary schools, in LLIP, 147-151.
- MAYER Edgar H.: The Uni of Michigan project to program Russian for self-instruction, The Slavic and East European journal, Spring 1962, 44-49 (enseignement FSM par programme linéaire); MLab.
- ROCKLYN E.H.: A self-instructional tactical language course in Russian, Alexandria, Virginia, George Washington Uni, 1965, 74 p. (pour permettre au soldat de questionner des prisonniers de guerre).
- ROCKLYN E.H. et MOREN R.I.: A feasibility study of a special machine-taught oral-aural Russian language course, American psychologist 15, 1960, 423; repris in API, 73-77.
- ROCKLYN E.H. et MOREN R.I.: A special machine-taught oral-aural Russian language course, AV communication review 10, 1962, 132-136.
- SALTZMAN Irving: Techniques used in the construction of a completely self-instructional, one-semester modern college course in Russian, in SDLL, 167-176; MLab.
- SALTZMAN Irving: Programmed self-instruction and second-language learning, IRAL 1, 1963, 104-114; MLab.
- SALTZMAN Irving, BEEBE John F. et BERN Henry: The construction and evaluation of a self-instructional program in Russian, USOE, 1963 (pour une programmation efficace).

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée

R. Lanérand

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

- Gantier, Hélène : L'enseignement d'une langue étrangère.
Préf. de Henri Evrard. Paris, Presses Uni-
versitaires de France, 1968, 8°, 8-142 p.
(Coll. SUP, L'éducateur, 15).

Sans mettre en doute le sérieux de l'auteur, sa bonne volonté, l'étendue de ses connaissances, il faut dire que son livre est très décevant. Des considérations générales - administratives, psychologiques, pédagogiques, etc. - alternent avec des indications concrètes de niveau élémentaire et l'exposé de principes fort abstraits, tout au long des trois parties de l'ouvrage: Droits et devoirs du professeur de langues, tendances actuelles, perspectives d'avenir. Ici ou là, quelques termes techniques, pas toujours très heureusement amenés. Bref, une sympathique discussion de salon, mais rien qui puisse intéresser l'enseignant, lui apprendre quelque chose, l'aider dans son travail.

Précisons qu'il s'agit de l'enseignement d'"une" langue étrangère - l'anglais. Je doute qu'il y ait beaucoup de professeurs d'anglais assez peu au courant de leur propre discipline pour trouver profit à cet ouvrage.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée

J.P. Borel

- Rondeau, Guy : Initiation à la linguistique appliquée.
Montréal, Centre éducatif et culturel,
1965, 10 - 144 p., fig.

Précisons d'emblée qu'il s'agit d'une initiation à la linguistique appliquée à l'enseignement des langues et complétée de notes sur les techniques audio-visuelles. Les lecteurs qui désire-
raient s'informer sur les applications de la linguistique à l'inter-
prétation simultanée, à la phoniâtrie, à la psychopathologie et à
toutes les techniques de traitement automatique des langues ne trou-
veront donc rien ici pour eux. En revanche, les maîtres de langues
vivantes y puiseront de quoi entreprendre un substantiel recyclage

des connaissances indispensables à leur enseignement.

L'auteur a choisi une formule de composition originale et propre à stimuler la réflexion du lecteur. Après quelques pages destinées à préciser les uns par rapport aux autres les intérêts du linguiste, du professeur de langue(s) et du "spécialiste en linguistique appliquée", R. consacre un premier chapitre à une approche de la notion de linguistique appliquée (ci-dessous: L.A.), en tant que discipline auxiliaire de l'enseignement. Bientôt, nous constatons qu'au fond la L.A. n'existe pas: cette étiquette, d'ailleurs commode, recouvre en réalité une série de données, de problèmes, et parfois de solutions qu'offre au professeur la linguistique synchronique, et spécialement la comparaison des codes de la langue maternelle et de la langue d'étude; cela non seulement pour la conduite du travail en classe, mais aussi et surtout pour la préparation de la matière. La L.A. consiste donc d'abord en une comparaison, aussi systématique que le permettront les travaux des linguistes, des codes en présence et des interférences qu'ils provoquent dans l'esprit des élèves, aux trois niveaux phonologique, morphologique et syntaxique, avec d'inévitables interactions entre eux. L'auteur ne fait pas allusion ici au niveau sémantique, bien qu'il soit lui aussi source d'interférences. Les linguistes, il est vrai, ne s'accordent pas à faire entrer le domaine sémantique, avec tout le problème des connotations, au sein du code proprement dit. Par de brefs exemples, nous voyons en outre comment la langue parlée et la langue écrite constituent des systèmes sémiologiques différents (la question est d'ailleurs reprise au chap. 2, d'un point de vue pédagogique, à propos de la "suppression du support visuel de la graphie", p. 59). "En langue parlée, le système est cohérent", en langue écrite, "incohérent" (p. 10 et 11). Les conséquences pédagogiques apparaissent aussitôt: le passage inconsideré d'un système à l'autre, chez les débutants, ne peut que nuire.

Mais, comme l'indiquait déjà fort bien Van Teslaar, "même si nous la limitons à l'enseignement des langues, l'expression 'linguistique appliquée' est intrinsèquement déficiente: ce qui est appliqué, ce n'est pas seulement la linguistique, mais aussi beaucoup d'autres disciplines" (IRAL 1, 1963, p. 51). R. montre donc, lui aussi, comment la L.A. fait appel à la pédagogie, à la psychologie ex-

périmentale, à la statistique (p. 14-21). Il a raison de rappeler que l'enseignement programmé, où intervient aussi la L.A., n'est autre que la version moderne de la maïeutique socratique. On sait que le vocabulaire doit s'enseigner en tenant compte de la fréquence d'emploi des unités lexicales. Et à propos de cette donnée, R. évoque le colloque international de Nancy (octobre 1964; y fut fondée l'Association internationale de linguistique appliquée, AILA) et les enquêtes qu'on y présenta, dont les résultats sont en cours de publication: pour plusieurs langues orales européennes et africaines, ils apporteront, obtenues sur des bases plus larges et dans des conditions plus strictes, les mêmes précieuses données statistiques qu'obtinrent les promoteurs du "français fondamental".

Dans son chapitre 2, "didactique linguistique", l'auteur adopte une présentation très schématisée: titre d'un problème; sa "présentation" (très sommaire); "éléments de réponse" ou plutôt quelques paragraphes signalant les diverses directions de réponse possibles; bibliographie sommaire. Cette réduction à un schéma paraîtra à la fois très utile comme point de départ précis d'une étude plus détaillée, et insuffisante à qui ne peut consulter beaucoup d'autres travaux: en effet, les "éléments de réponse" n'apportent pas de solution proprement dite aux questions soulevées, mais des arguments aidant à guider l'étude personnelle ultérieure. Surtout, les divers problèmes (31 têtes de rubriques) reçoivent un traitement d'étendue variable, et en acquièrent les uns par rapport aux autres une importance relative qui ne satisfera pas tous les lecteurs. C'est ainsi que "La norme" (p. 44) fait l'objet d'une présentation de 13 lignes; R. y apporte des éléments de réponse en 10 paragraphes, sur deux pages et demie, et donne 5 titres de références bibliographiques. La "Suppression du support visuel de la graphie" (pour les débutants) est présentée en 7 lignes (p. 59); les éléments de réponse sont développés dans l'explication d'exemples, pris dans la langue française, sur 7 pages et demie; bibliographie: 4 titres. Quant à "l'enseignement de la grammaire", R. le présente en 6 lignes, de façon dangereusement simplifiée: dans les manuels européens récents, en tout cas, il n'est guère exact que les règles aient pour "l'enseignement traditionnel" (encore faudrait-il élucider ce dernier terme) l'importance exclusive qu'on leur prête ici; les éléments de réponse tiennent

en 4 paragraphes, une page en tout; référence est faite à 3 ouvrages dont aucun n'est consacré spécialement à la grammaire. Le lecteur comprend néanmoins que les questions sont en fait enchevêtrées, et on aurait tort de croire que cette page soit la seule à aborder des questions de grammaire. On peut regretter que l'auteur ne précise pas, à l'intention du lecteur profane, ce qu'est une description préalable "structurale plutôt qu'atomiste"; et dire que "l'enseignement de la grammaire dans les méthodes modernes se base sur l'analyse grammaticale moderne" (p. 43) n'avance pas beaucoup, puisque dès qu'il va y voir de plus près, le maître se heurte aux difficultés surgies, pour lui, des analyses poursuivies avec des critères bien différents selon les écoles de linguistique. Les nombreux maîtres qui, eux, s'attellent à l'élaboration d'exercices structuraux (L.A. par excellence!) étroitement adaptés aux conditions spécifiques de leur enseignement, regretteront que R. ait consacré en tout deux pages aux "exercices sur patterns" (p. 53, 54) et une seule aux "exercices phonétiques" (p. 55, 56); les "modalités particulières" d'exercices auraient mérité un minimum de développement.

Le chapitre 3, consacré aux techniques audio-visuelles, comprend des notions élémentaires d'acoustique (pourquoi les trop brèves notions de phonétique articulatoire figurent-elles ici, p. 85?), et une bonne description des fonctions et des organes des divers appareils de l'enseignement audio-visuel. Le tableau comparatif des avantages et inconvénients des diverses utilisations de la bande magnétique selon le type de magnétophone sera sans doute apprécié (p. 110). Les 36 pages du chapitre (avec des croquis d'utilité variable) constituent un bon guide face aux problèmes que pose l'achat d'un matériel audio-visuel.

Le volume se termine par quatre appendices (en anglais) fort utiles: critères d'évaluation objective de cours de langues; l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire, puis à l'école secondaire; qualifications exigées des maîtres de langues vivantes. Ces documents ont été élaborés par des conférences de personnel enseignant des Etats-Unis, et sont donc par là reconnus valables au sein de la profession. On trouve encore une bibliographie complétant celle de chacun des chapitres, et une liste d'adresses.

On pourra juger que cet ouvrage offre à la fois trop et trop peu. L'interdépendance des questions apparaît mal en raison de la présentation fortement schématisée. L'auteur ne nous livre guère sa propre vision, ne fait pas état de sa propre expérience. De plus, un linguiste exigeant trouvera que dans ce faisceau de données et de problèmes, la linguistique n'occupe pas une place visiblement déterminante. A ce propos, pourquoi baptiser "linguistique explicative" (p. V) la discipline qui "cherche à établir les traits universels du fonctionnement de tout langage humain"? Les linguistiques évolutive et synchronique excluraient-elles l'explication? Et si la L.A. est en fait un carrefour de disciplines, dont chacune garde ses propres fins et méthodes, n'est-il pas risqué de la qualifier de nouvelle "science"? (p. VII).

On voit que les inconvénients d'un tel essai sont inhérents à la formule de composition choisie. L'auteur a voulu inciter ses lecteurs à réfléchir d'abord, et à se documenter plus en détail; à cet égard, il a atteint son but.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée

A. Gilliard

de Grève, M.
et Van Passel, F. : Linguistique et enseignement des langues
étrangères, Paris, Nathan et Bruxelles,
Labor, 1968, 3^o, 194 p.

Premier volume d'une série destinée à l'usage des professeurs, ce livre touche les principaux problèmes de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues: description scientifique de la langue cible pour la comparer à la langue maternelle des étudiants, analyse des principes psychologiques utilisés dans l'apprentissage des langues étrangères, connaissances phonologiques, lexicologiques et méthodologiques qui permettent aux professeurs d'améliorer leur enseignement, et, en général, phénomène du bilinguisme et rôle de la motivation analysés en fonction des besoins des élèves.

L'introduction a le mérite d'opposer les moyens didactiques appelés *Fundamental skills method* aux États-Unis et la méthode structurale-globale élaborée par Guberina. Les auteurs ont raison de préciser dans quelle mesure il faut distinguer les prises de position des différentes écoles sur les plans logique, linguistique et psychologique.

Prenant comme point de départ les distinctions saussuriennes: signifiant/signifié, langue/parole et la notion de signe, le premier chapitre parcourt les idées maîtresses des grands courants de la linguistique contemporaine. L'influence de Firth se fait sentir: il ne faut présenter les signes linguistiques qu'en situation, et c'est cette espèce de contexte qui nous permet, au second chapitre, de comprendre la signification des signes; c'est ici que les auteurs étudient les données psycholinguistiques. Ils examinent l'apport de la Gestalttheorie et des intuitions de Harold Palmer. Les questions ne sont pas étudiées de façon approfondie, car l'ouvrage ne veut être qu'un tremplin pour lancer d'autres analyses que détailleront les tomes suivants. Toutefois une documentation riche et très soignée indique au lecteur les principaux rapports scientifiques qui lui sont accessibles. Ce texte, de haute vulgarisation, devrait être à la portée de tous ceux qui s'intéressent aux langues étrangères. Les diagrammes commentés illustrent un exposé déjà enrichi par des exemples tirés de plusieurs langues; deux index complètent cette excellente introduction méthodologique.

Le troisième chapitre traite sommairement de la phonologie (qui fera l'objet d'une étude plus approfondie dans la même collection), dégagant les principes structuralistes et notant les points à retenir pour aider l'étudiant à acquérir rapidement les mécanismes d'une langue étrangère: le professeur doit disposer de listes des fréquences lexicologiques, et aussi des fréquences des "patterns". Il enseignera avant tout - les auteurs en traitent dans le chap. 4 - les formes les plus répandues, tenant compte des mots qui peuvent figurer dans des formes composées, du vocabulaire indispensable à la communication, et d'autres mots dans la mesure où ils sont liés à des situations concrètes.

Les deux derniers chapitres: bilinguisme et opposition langue parlée/langue écrite, traitent surtout des valeurs culturelles et sociologiques. Les auteurs examinent les différents genres de bilinguisme, le rôle de la motivation, des cours intensifs, du milieu familial, de l'âge des élèves et de l'attitude de leurs parents et amis. Ils défendent la priorité de l'expression orale, mais non au détriment ni au mépris de la littérature et des valeurs intellectuelles qui y sont attachées.

On notera que le volume a paru en français et en néerlandais, inaugurant une collection à laquelle nous souhaitons le succès qu'elle mérite.

Université de Houchâtel
Centre de linguistique appliquée

R. Lamérand

Vermeer, Hans J. : Kurzgefasste Deutsche Lautlehre, Heidelberg,
Julius Groos Verlag, 1967, 37 p.

Der Verf. will mit seiner Übersicht laut Vorwort dem Lehrer eine Grundlage für den Unterricht, dem Schüler eine Hilfe bieten. Uns scheint eher das erste der Fall, da der fremdsprachige Schüler den deutschen Text kaum verstehen dürfte und durch die Beschreibung der Phoneme mit Vergleichen aus dem Französischen, Englischen und Spanischen wohl kaum sprechen lernt, sofern keine Übungen vorliegen. Ob allerdings dem Lehrer wiederum mit einer ausführlicheren Phonetik samt reichlichen Beispielen und Übungen (wie der häufig zitierten von C. und P. Martens, München 1961) nicht mehr gedient wäre?

Einleitend erläutert der Verf., wie seines Erachtens ein Laut zweckmässig zu beschreiben sei; er will die Kenntnis der wichtigsten phonetischen und phonologischen Termini vorausgesetzt sehen. Man ist etwas verwundert, dass bei so hohem Standard (die Begriffe Phonetik und Phonologie sind nicht einmal erklärt) doch kurz darauf bei der Übersicht über die phonet. Zeichen ausdrücklich davor gewarnt wird, Laut und Buchstaben zu verwechseln. - Eine vollständige Tabelle der Zeichen der API (nicht nur der im Deutschen

verwendeten) mit englischen Bezeichnungen und ohne Beispiele ist abgedruckt. Der Verf. ist ein kenntnisreicher Mann, der Beispiele aus europäischen Sprachen und Hindi gibt; aber kann er von einem Deutschlehrer die Kenntnis all der englischen Fachausdrücke erwarten? Auch die Betonungszeichen sind nicht erklärt. Bei der Einführung der Konsonanten werden Bildungsstellen genannt, die im dt. Lautsystem nicht vorkommen (Retroflexe), und bei den Koronal-Alveolaren fehlt ein Beispiel.

Ausser der Darstellung der Laute finden wir auch Bemerkungen zu Akzent und Intonation. Bekannt ist die Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebenakzent und völlig einleuchtend die Beobachtung, dass in Komposita die ursprünglicher Hauptakzente u.U. zu Nebenakzenten werden. Verlangt aber wirklich der Grundrhythmus des Deutschen, wie V. § 7 behauptet, den Wechsel (gemeint ist, wie aus dem Folgenden hervorgeht, regelmässiger Wechsel!) von betonten und unbetonten Silben? Auch wo man die unzähligen Komposita aus dem Spiel lässt, sind doch Wörter wie Lehrerin, Ebene, Entschiedenheit Gegenbeispiele, und jeder Germanist weiss, wie stark das germanische Akzentgesetz stets und bis heute einer alternierenden Betonung im Deutschen entgegengewirkt hat.

Wertvoll ist im Kapitel "Quantität" der Hinweis auf Kürze oder Länge vor ch und auf die Kürze der Vokale in nicht flektierbaren Wörtern vor einfachem Konsonanten (ab) ausser solchen vor r (her, nur), wobei allerdings auch flektierbare Wörter wie das, hat zu erwähnen wären. Bei den Erklärungen der Aussprache vor ß wünscht man wieder einmal innig, dieser alte Zopf der dt. Rechtschreibung würde verschwinden, da der Ausländer doch die verschiedenen Quantitäten sprechend lernen muss und nur unnötige Mühe mit der "Umkehr der Rechtschreibregel" (Martens) hat, die sich eben mit "Fuß-Fuß e", aber "Kuß-Küsse" nach der Aussprache richtet! Dass der Vokal in unbetonten Silben kurz ist, stimmt gewiss; nicht aber wird das Pronomen er in unbetonter Stellung zu er, wie V. meint. Auch der verkürzte Vokal bleibt geschlossen, wie man sehr wohl in der Umgangssprache verschiedener deutscher Gebiete hören kann (s. auch Martens S. 46, Anm. 1 und Duden Aussprachewörterbuch, S. 57). Es existieren überhaupt nach Martens und Duden eine Anzahl kurzer, obschon geschlossener Vokale in

deutschen Wörtern (z.B. lebendig - dies erwähnt auch Siebs - , Heimat, woher, Armut), während V. sie nur in die Fremdwörter verweisen will.

Strittig ist die Reduzierung der a-Laute auf einen einzigen (a), der lang und kurz auftreten könne und (nach Duden, aber im Gegensatz zu Martens und auch zu H. Wänglers Grundriss einer Phonetik des Deutschen, Marburg 1967) in Nase und nass "nur ganz unwesentlich verschieden in der Klangfarbe" sein soll (§ 22). - Den Diphthong von Haus schreibt V. (§ 33) als av, abweichend von Siebs, Martens und Wängler, die alle nach dem a einen o- oder ö-Laut setzen. Ist übrigens in Deutschen das a dieses Diphthongs wirklich so breit, dass man "fast die Bezeichnung av wählen" könnte? Dies zu lange gehaltene a - etwa in blau - gilt doch in der Hochsprache als falsch und wird dem Schweizer mühsam abgewöhnt.

Eine wichtige, wohl unaufhaltsame Entwicklung auch in der Umgangssprache der Gebildeten wird von V. § 40 gewürdigt: der Wegfall der Aspiration zwischen Konsonanten verschiedener Artikulationsstelle wie in Raststelle oder zwischen stimmhaften und stimmlosen Konsonanten wie in weggehen, hat der. Siebs verlangt noch diese Neuansätze, aber sie werden kaum je zustandegebracht (vgl. auch Renate Smets, Entstehung und Entwicklung der "Deutschen Bühnenaussprache -Hochsprache", Leuven 1967).

In § 43 wäre als Beispiel für getrenntes ch-s neben "des Rauchs" mit Nutzen "der nächste, der höchste" anzuführen, die, obwohl gewöhnliche Superlative, in grossen Teilen des dt. Sprachgebiets fälschlich wie hökste, nächste gesprochen werden.

Dies einige Einzelheiten. Dankbar befasst man sich zum Schluss mit den Satzakkentmustern, würde allerdings wünschen, dass der Verf. ihnen, wie der Lautlehre auch, noch eine straffere, übersichtlichere Anordnung zuteil werden liesse (die Beispiele zu § 61, 2!) Auch würden wenige seltene Beispielswörter (Eibe, für ai, rotten für t, röhren für r, Ypsilon für Y) dem fremdsprachigen Leser gewiss zugutekommen.

Gerade eine "Übersicht" sollte, so scheint uns, besonders genau, einfach und knapp in der Darstellung sein. V.s Übersicht

Wünschte von einer gründlichen Überarbeitung und Straffung in diesem Sinne nur Nutzen ziehen. Man sieht z.B. nicht recht ein, was in einer Einführung der ausführliche, mit Skizzen versehene Vergleich der t- Laute in Dt. und Hindi zu suchen hat. Und ein so wichtiger Begriff wie der des Phonems bleibt unscharf: Der dt. Wortakzent soll ein Phonem sein (§ 60), ebenso "Nasalität" und "Länge" (§ 17), während in den üblichen Definitionen (s. Wängler, S. 30 ff.) unter Phonem ein Laut oder Lautgebilde verstanden wird. Der Verf. hat wohl reiche Kenntnisse, um dem Lehrer einen Leitfaden für den Unterricht zu liefern; aber hierzu - wie für jeden andern Zweck - wären eine unzweideutige Zielsetzung und entsprechende Vereinheitlichung unumgänglich.

Universität Bern
Audiovisuelle Sprachschule

U. Zürcher-Brahn

Capelle, G. et Girard, D. : Passport to English I, Paris, Didier, 1962.

This first year course of English for foreign pupils (especially school-children) is based on the accepted system for the audio-visual method, viz. words are used in a "context of situation", which is shown in a picture simultaneously with the words spoken on a tape. No grammar rules are formulated and paradigms are avoided altogether. The written form of a word is introduced only considerably later than the spoken form, i.e. the ear learns to recognize a sound-sequence that conveys a meaning, that communicates an idea, before the eye is allowed to visualize those sounds as a word or word-group. Thus the sounds and sound-sequences in the language to be learnt, the pronunciation, sense, stress, rhythm and intonation are learnt globally. There is no translation of words or phrases from the foreign language into the mother-tongue, and the pernicious influence of the visual stimulus is ruled out, as is also the "interference" of the sounds of the mother-tongue. If the "listen-and-repeat" method may seem a parrot-like way of learning to begin with, it must be admitted that the pupil soon passes beyond this stage. Children tend to accept this method more easily and unquestioningly than do adults, who try to learn with the intellect and soon ask to be given grammar rules, with the exceptions to the rule, etc., and who soon smuggle a dictionary into class!

For school-children the episodes are well chosen and the general build-up appears to be excellent, though there are a few exceptions. The present reviewer, perhaps rather a stickler for etiquette, would like to suggest that if a new language is to be taught (and learnt) at all, it would be worth teaching the pupil a polite form of speech, e.g. a girl of 12-14 years of age, on being introduced to her school-friend's father, might be expected to reply to his friendly "How do you do, Barbara" with "How do you do, Mr. Smith" (or whatever his name is). Judging by practically every English course for foreigners, including the BBC ones on the wireless, a certain rudeness of tone and a habit of bickering unfortunately appear to be an integral part of the English character, and this course is no exception to the rule. Often it is the tone of the voice and the intonation rather than the actual words, that give this

impression. But must we teach foreigners this somewhat unpleasant trait too? For instance, in Lesson 23, a schoolgirl daughter says to her mother: "You're hopeless!" A brother says to his sister (in Lesson 25), in a most unpleasant tone of voice: "Of course, you're so slow". In Lesson 4, a schoolboy says to a classmate: "John! Lend me your French book". A different intonation could have made this request much more friendly and a "please" would not have been out of place. In Lesson 15 (At the Public Library), too, the magic word please would have sounded better after "May I have your card?".

In Lesson 19, on the other hand, the politeness is rather overdone and out of place. The schoolgirl, Barbara Knight, goes shopping for her mother. She says to the grocer: "Mummy wants some vegetables, ... etc.", yet the grocer finally addresses her in all seriousness as "Madam", which is more than unlikely today, when such familiar appellations as dear, duck, darling, love, etc. are much more common than Madame, or the very superior Modom! We must be grateful that neither the one nor the other type of address was introduced here.

Although the texts are well chosen on the whole, a few suggestions for improvements may not be out of place. It is, for instance, rather unfortunate that (in Lesson 12) a wild bird singing in a tree is constantly referred to as he. This reviewer personally would never use this pronoun, and it is not in accordance with the rules given in any good grammar. Normally, he and she are used for animals only if they are special pets, or if the speaker/writer feels some emotional connection with the animal in question, e.g. a lion-hunter may call his prey he, and of course in fables the bigger and stronger animals are he, the smaller and weaker ones she.

Another regrettable weak point in the text is the too frequent use of the ubiquitous and insipid word nice. Admittedly, English speakers do use the word a great deal for anything that they like or of which they approve, but would it not have been advisable in such a course as this to take the opportunity of introducing new and more descriptive adjectives to the pupil in at least some of these cases? For example, in Lesson 21, a nice dress might have been: a party dress, an evening dress, a summer dress, a new dress, a

fashionable dress, a pretty dress, etc.

Similarly, it strikes an English person at once that the schoolgirl, Barbara, uses also in her conversation more than is normal for an English person; she would probably use too in real life (e.g. Lesson 15: "I also want to return my mother's book"; Lesson 33: "I suppose I should also take some woollen things.") In Lesson 5, in answer to Barbara's question "How many players are there in a team?", Peter answers "Eleven. Don't you know?" - this should logically now be "Didn't you know?", since he has just told her that there are eleven. In Lesson 9, H. says: "Come up and see my room. It's upstairs". (The italics are mine). One of these up's is superfluous. In Lesson 14 the comma before the infinitive is wrong in: "Nothing like a good feed, to make people merry." In Lesson 17 the father says: "Many happy returns, Peter," on the occasion of his son's birthday. Why is the pupil not taught the correct phrase: "Many happy returns of the day, Peter"? In Lesson 20 one wonders how Dr. Riley is supposed to identify as Mrs. Knight the agitated mother who rings him up and tells him that her daughter has a temperature! In Lesson 21 (Looking at old photographs) the son cries out: "Look, Mother, here you are on a ship", which sounds most un-English. Would not "Look, Mother, here's a picture of you on a ship" have been more natural? In Lesson 23 the word Underground should always be written with a capital letter, not once with a capital letter and once with a small initial letter (the reference is to the London Underground Railway in each case).

In Lesson 24 the references to red and green traffic lights is most confusing. Mrs. K. says: "Let's cross the street here! The light's red." This has caused many of my own pupils to ask if we cross the road when the light is red in England, instead of when it is green, as on the Continent. Of course Mrs. K. means that the light is red for the cars and buses, but this is not at all clear - even from the picture.

Lesson 25. "You could have at least peeled the potatoes" is a tongue-twister for this reviewer, who would never use this word-order, but "You could at least have peeled the potatoes". In the same Lesson 25 the mother says to her schoolboy son: "You take

care of the washing up." This again sounds unfamiliar. Either "do the washing up" or "see to the washing up" would perhaps be more idiomatic English.

In Lesson 28 the mother replies to her son's complaint that "everything's upside down in the sitting-room" with the words: "It's spring-cleaning, Peter." We should rather say either: "We're doing the spring-cleaning", "We've begun the spring-cleaning" or "It's the spring-cleaning". As it stands, the pupil might too easily imagine that some undefined "it" is actually doing the spring-cleaning.

In Lesson 31 Barbara says: "Mummy, I made a list of all the things you wanted to buy". Surely "I've made a list ..." would be better here? Otherwise, as it stands, it suggests that she made it some time before but then lost or mislaid it, whereas Barbara is obviously meant to be handing her mother the shopping-list.

In Lesson 33 there is also a sentence that sounds un-English: "Barbara, are you all packed?" Why not the more natural "Barbara, have you finished (your, the) packing?", or "Have you packed everything?" (or: all your things, all you want to take with you to Scotland, etc.).

Occasionally the impression is given that cuts must have been made in a text that turned out to be just a little too long, and that the "join" has not been quite happily achieved, e.g. "P. Do you remember that film we saw last month, "The Cruel Sea"? B. Yes, it was a war film, I remember. P. But it was about war at sea." The but seems uncalled for here. Possibly the concessive "Well," might have seemed more natural.

A few points of principle should be mentioned here. As Dr. F.L. Sack points out in his article entitled "Englische Strukturübungen in Sprachlabor" in *Schulpraxis* 2, 1963, "Als Sprecher wird man natürlich Leute mit besonders klarer und angenehmer Stimme wählen: ...". It is unfortunate that for this course this point was not borne in mind. Not only is one of the voices much too high and shrill, with a marked tendency to begin every sentence on a very high pitch, but one of the male voices is neither clear nor correct as regards

pronunciation. The vowel sounds are all slightly "shifted", e.g. the [æ] is flattened to approximately [a], often heard in the West Country and the Midlands, etc., the short [i] is often closer to [ə], so that we get words that are pronounced rather like ['fælm] (film), [fənəʃtət] (finished it), [mənət] (minute), [əzət] (is it), [mælk] (milk), [a:'θɔŋk a:kən 'mænədʒət] (I think I can manage it). Similarly, [iə] in here becomes almost [hɛə] or [hə:], [ai] becomes almost [a:], e.g. time [ta:m], by [ba], I and I'll [a:] and [a:l]. The [ə] is often so open as to be almost [æ] or German ä, or even [ʌ] or centralized [ə], e.g. left [læft], Let's go and see ['lets goʊən 'si:], very [vəri] or [vʌri], helpful ['həlpfəl], bedroom ['brɛdrʊm], On the other hand, [æ] tends to become [e] in one place, whereas it is a good, clear [æ] in others, e.g. Alan may be either ['ælɪən], or ['elən], some pupils even believing they heard "Ellen"! The [u] and [u:] are occasionally pronounced more in the American way, almost as ū or ū, so that good, full, who, you, two have not the correct English pronunciation in the speech of one of the characters. Again, [ɛə] is frequently spoken as [ɛ], or even as [e], e.g. there. The [ʌ] of worry is sometimes pronounced [ɔ]. The [l] of well is distinctly too "dark" in the speech of one of the male voices.

Though not a very serious fault, the intrusive "r" would have been better avoided, e.g. Lesson 17 (2nd time, faster utterance) "Do you want to go the the cinema-r-all of you?"

Also ['ʒi'jɪə] for this year, though undoubtedly heard in England, is not the best pronunciation to teach foreign pupils (just as [tʃu:b] would not be suitable for tube - a mistake that fortunately was not made!)

There are a number of sentences in which even the teacher was unable to distinguish exactly what is said, e.g. Lesson 14: "... here are the crackers" might equally well be "where are the crackers". Lesson 4: "Have you a (or your?) French book with you?" Lesson 5: "Yes, there he is in his flannels" sounds so like "Yes, there is ..." that this is what most pupils hear and repeat. Lesson 5 (2nd time): "Are they a good team?" sounds like "Are there a good team".

Lesson 11: "... and there are too many people" sounds like [ænd ðə 'tu: meni 'pi:pl] instead of [ænd ðəre ...].

In Lesson 14 (2nd time): the plural s of "mince pies" is inaudible. Lesson 20: "I'm going to call a (the?) doctor. Lesson 22: "February" is not pronounced ['februəri] but something approximating ['febru'eri]. Lesson 22 (1st time, slower speed): The London Underground. The final -d is inaudible. In Lesson 25 Peter exclaims: "That roast smells jolly good!" Now, since the demonstrative that is stressed and the words roast and smells are both unstressed, it sounds as if he is saying: "That rose smells jolly good". In Lessons 25 and 27 the final -ed of peeled and of called are inaudible and the pupil risks learning: "You could have at least peel the potatoes", and "What's it call". In Lesson 31 the plural -s of gloves is inaudible, as is also the final s of Highlands in Lesson 32. In Lesson 33 it is very difficult to hear whether the mother says: "We'll (or: you'll?) be going for long walks."

On the other hand, sometimes a speaker tries to be over-careful, with the result that, for instance, the unstressed some is pronounced [səm], e.g. in Lesson 17: "Have some [səm] cake, Peter", in Lesson 19: "I want you to do some [səm] shopping for me", and "... a pound of flour, biscuits, and some [səm] vegetables". Similarly, in Lesson 14, Peter says: "Barbara, here are [a:] the crackers". Lesson 16: "Four cups of [ɒv] tea, please."

On the contrary, in her efforts to achieve the so-called "weak forms", one of the speakers pronounces the preposition on [ən], e.g. Lesson 26: Mrs. K. The floors have all been polished. Be careful not to slip on [ən] them. P. Let's slide on [ən] them. And Lesson 24: They (i.e. the buses) make me feel sick when I sit on [ən] top." The late Professor Daniel Jones states: "There is no weak form of on," and "The word on has no weak form".

The following pronunciations are also questionable:
Lesson 29: "... for Easter" is spoken as ['fri:ste] instead of [fə'ri:ste]. Similarly: vegetables is sometimes spoken as three syllables and sometimes as four: It is regrettable that library is spoken as ['laibri] - admittedly often heard in England, but only in careless speech, and it seems rather a pity to propagate this form rather than the correct ['laibrəri]. Similarly camera is pronounced ['kænrə] in-

stead of ['kæ məɹə], miserable (more justifiably) as ['mɪzrəbəl], especially as [i'speʃli] and, in Lesson 7, family is pronounced ['fæmli], but indicated sometimes as /-../ and sometimes as /-./.

Do you want in Lesson 14, is spoken as D'you want, but the intonation is indicated as /-.-/.

Rather unfortunate for the pupils is the fact that one of the speakers tends to pronounce plosives (especially in final position when the following word begins with a vowel sound) as lenf.s, with the result that to most pupils the [t] or [k] sounds like [d] or [g], e.g. Lesson 3: We get off here [... gɒdɒf...]; Lesson 4: Saturday ['sædədi]; Lesson 13: What are you writing ... ['wɒdə...]; Lesson 13: What a long greeting ... [wɒdə...]; Lesson 13: shorter [ʃɔ:də]; Lesson 13: Look at ... ['lʊgət...]; Lesson 18: What are we going to do? ['wɒdə...]; Lesson 25: What else are we having? [wɒ'dels]; Lesson 27: What are you doing? ['wɒdə...]; Lesson 28: What a pity ['wɒdə'pɪdi].

The glottal stop is usually considered to be rare in English R.P., though occasionally used in "emotional" situations, indicating anger, annoyance, etc., and in contrast-situations. On these tapes there are far too many glottal stops. Correct English avoids this unpleasant "click", which is undoubtedly spreading in everyday spoken English, but is still considered not to be very "fine" - it constitutes, in fact, a social distinction. For this reason, our foreign pupils should not be taught to use it unless an emotional situation justifies its use, e.g. He's an ^ɓabsolute ^ɓidiot!, but not in "There's ^ɓan ^ɓold ^ɓoak ^ɓon ^ɓan ^ɓisland". A few examples may be of interest: Lesson 3. It's ^ɓempty. Lesson 8: Put your books ^ɓon this chair. Lesson 8: The dining-room's ^ɓon the right. Lesson 9: The next is ^ɓAlan's. Lesson 10: Your mother and sister ^ɓaren't quite ready yet. Lesson 10: You're ^ɓonly seventeen. I'll show you when you're ^ɓeighteen. Lesson 15: I ^ɓalso want to return ... Lesson 15: I'll see if it's ^ɓin. No, I'm sorry. It's ^ɓout. Lesson 18: ... by ^ɓH.G. Wells. Lesson 27: ... a very ^ɓinteresting book. Lesson 27: ... it must be ^ɓeasier to be courageous ... Lesson 27: Aunt Winifred was an ^ɓambulance driver and had to drive during the ^ɓair-raids, while ^ɓenemy planes were bombing London. Lesson 29: ... spending a

whole afternoon[˘] out in a boat ... Lesson 29: Will[˘] Alan be anywhere near? Lesson 32: ... I should[˘] also take some woollen things.

Unsatisfactory is also the way in which the problem of stress and intonation has been treated. In the first place, the method of indicating intonation is nowhere explained. To anybody used to the method of Armstrong and Ward (by far the easiest to read), the method used in this book cannot but be deplored. There are two signs: a small beige-grey square to represent an unstressed syllable, and a red oblong to represent a stressed syllable. These oblongs are of different lengths, but there is no indication whether the longer ones are meant to represent greater stress or not. They either lie horizontally, or slope up, or slope down. Now, on the tapes at least three different degrees of stress are used: a) strongly stressed syllables (emotional or contrast-stress); b) normally stressed syllables, and c) unstressed syllables. Hence three degrees of stress are indicated by only two different signs. The result is that, throughout the text, words that are normally stressed are marked with the unstressed sign, word-stress is left unmarked, demonstratives are sometimes marked as unstressed and sometimes as stressed, level (or even) stress is marked as one stressed syllable followed or preceded by an unstressed one, and so on. In other words, the result is completely chaotic and inconsequential, most bewildering for a pupil who tries to follow the text as it is being spoken by the teacher on the tape. The rise-fall-rise in intonation cannot be indicated at all, and unstressed syllables are indicated as stressed in order, one must suppose, to indicate that the last, unstressed, syllable has rising intonation, e.g. I'm ready \/, I'm coming '\/, sorry \/, Daddy \/, sugar \/, better \/, Barbara —/, Helen —/, Alan —/, Mother —/, hockey \/, warmer \/, London \/, Hurry \/, talking \/, kitchen \/, potatoes \/, Gary Cooper .. \/, people \/, April \/, longer \/, central heating —. \/, over \/, etc.

Similarly, prepositions and adverbial particles are often marked as unstressed when they would normally be stressed, and vice versa. Lesson 4: What page is the lesson on? / --? / Lesson 18. What play is on today? / -- ... -? / In Lesson 23 get off is given as / - . /, whereas in Lesson 3 it is given (rightly) as / . -/.

In some cases, the intonation used on the tape is completely wrong, e.g. Lesson 24: Mrs. K. How do children manage in the London traffic. They seem to get about better than we do. Winifred: Policemen are very helpful to them. Mrs. K. That's true! They stop the traffic when \wedge 'children want to cross the street. Here, the rise should not be on children, but on stop, whereas when children want to cross the street should be on an even, low-tone, level.

In Lesson 4: Do they 'play cricket for Do they play 'cricket? Lesson 16: Do you take sugar? /- . --. ? /. Lesson 22: Anyway, Barbara, when you play hockey you soon get warmer, where when is stressed instead of hockey. In Lesson 27 "air-raids" is indicated as /-- /, for /- ./ . In Lesson 28 "sitting-room" is given as /- .- /, whereas "drawing-room" and "dining-room" are (correctly) /- ../. In Lesson 27, Peter says: "Do you remember ...", which is marked as /.- .- ./ ; more natural would be /- ..- ./ . Lesson 30 is entitled At the Seaside, which is stressed /... ./, whereas level stress would be more usual, i.e. /...- /.

Thus, practically every lesson has any number of discrepancies between what is spoken on the tapes and the intonation indicated by the two-sign system of marking intonation. In a few cases, too, the intonation of the spoken word is wrong.

Another point to which greater attention should have been paid is that of the phrasing and the pauses, and above all, the length of the word-groups to be repeated by the pupil. In the following phrases, the \wedge sign indicates a pause that is not sufficiently long for the pupil to repeat the phrase, but so long that the pupil begins to think it is now his turn to speak. He begins to repeat the words he has just heard, only to be interrupted after only a word or two by the teacher's voice continuing the rest of the sentence. A few examples must suffice: Lesson 12. Can you see those red flowers \wedge on the other side of the river?

Lesson 19: May I have a quarter of a pound of butter, \wedge a pound of flour, \wedge and some biscuits, please.

Lesson 19: ... a cabbage, two pounds of potatoes, \wedge and a lettuce.

Lesson 21: Yes, we were going to Scotland ^ by sea.

Lesson 25: What kind of film would you like to see ^
- a Western, a comedy, or cartoons?

Lesson 27: Remember those poor sailors swimming in the waves, ^ holding on to pieces of wood, ^ waiting to be rescued?

Lesson 30: Peter swam about a mile yesterday ^ in record time.

Lesson 32: It's so nice to play tennis again, ^ and swim.

In the following cases the teacher's voice speaks sentences that are far too long for any beginner to repeat from memory (he is not supposed to have the text before him):

Lesson 13: The nicest card is this one with Green Park and the swans on it.

Lesson 13: This one with the Houses of Parliament on it is better. (This attains the maximum number of syllables considered permissible).

Lesson 13: ... but also the French, the Italians, the Germans, the Spaniards, everybody sends cards!

Lesson 27: I think it must be easier to be courageous when you're with other people than when you're alone.

Lesson 28: The house certainly looks strange with the carpets rolled up and covers on the chairs.

Lesson 29: ... and I understand you can get a sailing boat pretty easily through the club.

Lesson 33 (2nd time): Take your cardigans and don't forget your light raincoat and your walking shoes and socks.

At the end of this first-year course (after Lesson 33), there are two pages of "poems", some of which were written especially for Passport to English by Leonard Clark. The reviewer regrets the inclusion of these verses for the following reasons: in the first poem, entitled Home, the rules of syntax are ignored, which means that the pupil can learn only words, but no constructions, from the poem.

Moreover, the reading is shrill and "choppy". The first line runs: Snow in the air tonight; and the second line is Roads freeze - having carefully shown the pupil through 33 lessons how the simple and the so-called progressive forms of the verb are used, the distinction is no longer made here, and this cannot but bewilder the pupil. The third line has the same fault: No birds sing, cold trees, and the last line is purest journalese, with the comma between the two adjectives: But the kitchen is warm, bright.

The second "poem" is entitled "Spring comes" (why has comes not got a capital letter, since it is part of a title?) and again the verbal form is wrong. A better title would have been simply "Spring". The third poem is "In April", read by a pleasant voice, and one only wonders why there is rising intonation at the end of line 4, the last line. The fifth poem, entitled Home and away (objection as above!), is again read by a shrill voice with a jerky, hasty manner. What is a pupil to make of line 5: For walking in foreign country (to rhyme with family) - why is there no indefinite article? And who would say: "My sister loves blue blouse"? (lines 1/2) From the point of view of sense, the whole poem is very trivial, not to say vacuous. Maybe it is intended merely to revise the colours? Why should the sister wear "holiday colours, I guess" - "When at home"? And why should she wear a brown dress with black shoes when walking with "another family" - "in foreign country"? And why should a blue dress with red shoes impress anybody particularly?

In the traditional verse "catch" entitled Just like me (capitals?), the refrain "Just like me" should be read by a different voice. This old and well-known verse is intended to trick somebody into repeating "Just like me" after the words "And there I saw a monkey". Having been lulled into a sense of security by repeating "Just like me" after the various harmless lines spoken by the "trickster", i.e. after the stairs, the room, the window, he usually does get caught! As the verse is read here, it seems as if the stairs, the room, and the window were just like me, whereas these words obviously refer to the whole activity - I went up the stairs, I went into a room, I looked out of a window, etc. Moreover, I looked out of a window sounds as if it is read I looked out of the window.

In the last verse (or poem), undesirable glottal stops are again heard, e.g. She'd nothing to eat, and She'd nothing to ask. In the line And when she did die the use of to do in an affirmative (so far not taught in the course) is unfortunate, since the pupil may very well conclude that "after when, the affirmative of the verb is formed with the auxiliary to do followed by the infinitive without to".

Should this course ever be revised and corrected, it might be advisable for speakers to speak the tapes first, and for the intonation "curves" to be written afterwards to correspond exactly to the spoken version. Perhaps, too, a more satisfactory way of marking stress and intonation might be considered?

In a little-known essay, George Bernard Shaw wrote: "Vocal contrast is of the greatest importance, and is indispensable for broadcasting" (Rules for Play Producers, Strand Magazine, July 1949). - a dictum that is equally valid for tapes that are to be used in a language laboratory.

Especially in a course intended for beginners, it is of the utmost importance that the "teacher's" voice should be clear, agreeable to listen to, neither too high nor too low (either of which makes it difficult for the pupils to imitate it). The teachers should speak naturally and correctly, and enunciate clearly without sounding pedantic, and employ only the sounds of correct Standard English, or Received Pronunciation. (Cockney and local dialects should not be introduced until the pupil is very advanced, and the sounds of "common" and careless speech should not be allowed on the tapes, since a pupil who goes to England speaking with such a pronunciation might find people in England judge him by his speech and form a prejudice against him. "'Tis true; 'tis true 'tis pity; And pity 'tis 'tis true"!)

It should also be pointed out that professional actors and actresses (especially the latter) are not necessarily the best voices to choose for tape-making.

Furthermore, the pauses should be better spaced, and no sentence should be left that is too long for the average pupil to remember and speak.

If a revision along these lines were undertaken, Passport to English I could be recommended for pupils beginning English by the audio-visual method.

Universität Bern
Audiovisuelle Sprachschule

B. M. Charleston

Brookes, H.F.
et Ross, H.

: English as a foreign language for science students, London, Heinemann, 2 vol., 1967.
- Teachers' book, 2 vol., 1967-1968.

La conception de ce cours d'anglais est bonne. Le vocabulaire anglais, assez restreint, est présenté selon une méthode audio-visuelle; il apparaît toujours en contexte et, dans toute la mesure du possible, dans des situations familières aux étudiants. Ainsi la traduction mot à mot devient superflue. Les auteurs s'efforcent de présenter la grammaire sous forme de "patterns", mais quand il s'agit des parties du discours, la terminologie est traditionnelle.

Pour aider le professeur, on a rédigé des instructions très précises sur une des façons de présenter les leçons. Des suggestions utiles proposent l'introduction progressive des consignes des exercices en anglais. Les auteurs insistent, dès le début, sur la graphie qui sert, par exemple, de point de départ à une discussion du pluriel (p. 20). On conseille dès lors des exercices écrits à chaque étape, bien que tout nouvel élément soit d'abord introduit oralement.

Le livre du maître contient le texte corrigé des exercices, un tableau de l'alphabet phonétique et sept pages consacrées aux patterns utilisés. Pour les étudiants il y a une table des matières détaillée et un index grammatical à la fin de chaque volume.

Certaines phrases semblent mal choisies ou artificielles: on apprend, p. 39, que la voiture de Mlle Ross a quatre roues; p. 44, qu'il y a des fenêtres et une porte dans le bureau de Jack; p. 50, que le radiateur chauffe le cabinet de travail; p. 62, qu'il faut faire attention quand on verse de l'acide dans un tube en verre (première expérience scientifique); p. 83, qu'il y a beaucoup de

livres sur les rayons de la bibliothèque, etc. Un contenu aussi banal risque d'ennuyer ceux qui ont plus de quatorze ans.

Malgré le manque d'humour et d'imagination des auteurs, et le caractère trivial des exercices qui prétendent introduire dans les domaines spécialisés de la médecine, de la chimie, etc., il vaudrait la peine d'expérimenter ce manuel avec une classe gymnasiale de scientifiques pour voir si ces aspects négatifs sont négligeables.

A une époque où l'enseignement programmé se généralise, il est regrettable que les bandes sonores qui accompagnent le manuel et les exercices eux-mêmes soient si peu intéressants. Aussi une série de bandes telle que celle de "English Fast" pourrait-elle rendre un grand service comme complément au cours de base.

Actuellement, seules trois possibilités s'offrent à qui désire mettre sur pied un cours d'anglais pour scientifiques: choisir un cours tel que celui de B. et R. avec tous les compléments qui risquent d'être nécessaires par la suite, choisir un cours audiovisuel d'anglais à la fin duquel il faudrait trouver le matériel scientifique dans la spécialité des auditeurs, ou préparer soi-même un cours, ce qui excède généralement les loisirs ou les compétences du professeur. Or la majorité des scientifiques désire avant tout pouvoir lire la langue étrangère (voir par exemple les expériences pour le russe scientifique à l'Université d'Essex: ALFORD, M.H.T.: Learning to Read Scientific Russian by the Three Question Experimental (3QX) Method, The Linguistic Reporter 10/1, 1968, 1-2.); beaucoup d'entre eux désirent être à même de suivre des conférences scientifiques et, en général, de se débrouiller à des congrès internationaux où il est indispensable de connaître l'anglais.

Le cours de B. et R. ne vise pas la compréhension auditive des exposés scientifiques; il n'enseigne pas suffisamment de termes techniques. Presque toutes les lectures sont puériles et lasseraient vite des chercheurs universitaires.

Wakeman, Alan : English Fast: a course of graded drills in English for language laboratory and classroom use, London, Rupert Hart-Davis, 1967 (Educational Publications, 3 Upper James Street, Golden Square, London, W.1.), 264 p.

Ce cours audio-visuel d'anglais est conçu comme complément à plusieurs cours traditionnels: Essential English, Oxford progressive English for adult learners, Present day English for foreign students et Situational English. Le vocabulaire restreint permet l'utilisation de n'importe quelle leçon suivant les exigences du contenu grammatical.

Douze pages d'introduction expliquent aux professeurs comment employer le manuel et les bandes sonores. A la fin de chaque leçon, il y a un résumé des éléments syntaxiques et une liste des nouveaux mots introduits dans les exercices. Suivant les principes de Belasco, W. n'enseigne qu'un seul élément à la fois et s'assure que les élèves ont bien compris avant de passer à autre chose. A la fin de chaque série d'exercices, il ajoute un exercice plus difficile où tous les nouveaux éléments de la leçon se trouvent pêle-mêle et qui sert ainsi de test.

Même sans l'aide d'un magnétophone, ce cours s'est déjà révélé efficace pour quatre classes de Neuchâtelois. Certains peuvent être surpris par le débit rapide des enregistrements, mais d'autres le défendent, arguant que notre but est d'enseigner l'anglais compris et parlé par les Anglais. Si certains étrangers qui ont suivi le cours en Angleterre ont eu d'abord de la peine à tout saisir en première audition, ils ont fini par s'adapter au rythme des bandes. En Suisse, les bandes ne sont utiles que pour ceux qui veulent apprendre l'anglais de tous les jours afin de comprendre et de se faire comprendre à l'étranger.

Les dialogues ne sont pas artificiels, comme si souvent dans les manuels de ce genre; l'auteur a réussi à choisir des situations légèrement comiques de la vie quotidienne d'une famille nombreuse. Autre avantage du cours: les adultes et les jeunes gens y trouvent un égal intérêt.

Le manuel se termine par trois répertoires: un index des "patterns" de base (plus d'une centaine), un index des structures grammaticales (une cinquantaine) et un tableau qui compare les leçons enregistrées avec celles de quatre autres cours très répandus.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée

R. Lamérand

Pittman, G.A. : Preparatory Technical English, Londres, Longmans, 1960 (3ème éd., 1965), 175 p.

Ce petit livre n'est pas un cours pour débutants. Il s'adresse à un public d'apprentis techniciens ayant déjà acquis une certaine connaissance de l'anglais. L'auteur a fait un autre choix encore quand il a défini le genre de langage technique qu'il désire enseigner. Dans sa préface, il distingue en effet trois types de difficultés propres à toute langue de spécialisation:

- a) le langage du travail quotidien qui permet la communication directe; il se compose en anglais d'un grand nombre de monosyllabes très courants, adaptés à la situation de l'atelier;
- b) les termes techniques proprement dits qui varient de métier en métier, et appartiennent au monde des objets, des outils, des matières employées;
- c) le langage plus "recherché" qui sera celui des manuels et des instructeurs, des exposés et des conférences; en anglais, une langue alourdie de longs mots empruntés au français.

La deuxième catégorie n'offre guère de difficultés en dépit des apparences. Dans chaque spécialité le nouveau venu aura tôt fait d'apprendre les mots qui désignent les objets et les parties qui les composent. Il n'en sera donc pas question dans ce manuel.

En revanche, la langue qui permet l'action coordonnée d'une équipe d'ouvriers au travail, et celle qui enseignera à l'apprenti comment perfectionner ses connaissances et maîtriser son art présentent de réelles complications: mots communs employés dans un

nouveau contexte, mots d'origine étrangère peu fréquents dans la langue courante, mais pourtant totalement assimilés. Ce sont ces difficultés que le livre de P. aborde en 26 leçons fort bien structurées.

Chaque leçon est fondée sur une situation liée à l'emploi d'un objet (en général un outil très simple que le maître peut aisément apporter en classe). Une première partie de la leçon est consacrée à présenter et faire acquérir le vocabulaire en relation avec cet instrument (ses diverses parties, ses dimensions) et l'usage qu'on en fait (activités, mesures, rapport de proportions, comparaisons, etc.). Puis viennent les suggestions d'actions à accomplir en les accompagnant de commentaires et d'une description orale de l'activité en cours. Des textes de lecture établissent le lien nécessaire avec le langage de l'instrument théorique. Enfin des exercices de renforcement permettent d'assurer l'acquisition du matériel linguistique présenté. Des illustrations simples viennent encore au secours du maître qui ne posséderait pas l'arsenal complet des objets utilisés.

Par son désir d'éviter une trop grande spécialisation et d'enseigner ce qu'on pourrait encore appeler un langage de "tronc commun" pouvant servir à toutes les techniques, l'auteur a rendu un service énorme au maître et aux élèves. Il offre au premier la possibilité de présenter de façon tangible et vivante une langue qui n'est pas sa spécialité, et aux seconds d'acquérir précision et efficacité dans l'expression et la compréhension de tout ce qui est essentiel à leur métier et à leur science.

Les "jeux" proposés par les 26 situations ont déjà prouvé leur efficacité puisqu'on épuise la troisième édition de ce petit ouvrage remarquablement conçu.

Ajoutons qu'on trouve en fin de livre une liste de lectures complémentaires et une table des unités de mesures anglaises.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée

F. Matthey

Close, R.A. : The English We Use for Science.
A Selection of Texts, with Exercises for
Language Practice, Londres, Longmans, 1965,
221 p.

A book entitled The English We Use was first published by the same author in 1961, and this work "exploits a selection of actual texts of general, scientific and literary interest". It contained "exercises devised as training in the accurate understanding of English speech, and in the command of vocabulary, grammar, idiom and style in composition".

The present book, entitled The English We Use for Science, published in 1965, was designed to provide English practice specifically for students whose main subject is a scientific one. The book is based on four assumptions. The first is that the students' chief concern with English is to understand modern scientific writing. Secondly, the criterion of relevance should be what is conventionally regarded today as essential for the effective communication of scientific information and ideas. Most of the passages in this book were written after 1950, several of them after 1960. Thirdly, the student should gain from this book not so much specialist terminology as "the kind of vocabulary, grammar, syntax and idiomatic devices that are used in scientific English generally", since the business of the teacher of scientific English is to see that the students have a basic English vocabulary and a general understanding of the English linguistic system. And finally, the students must be given sufficient preliminary language learning in a strictly limited time, so that they may, with the minimum of delay, be enabled to begin reading the kind of English that is actually used in scientific literature, much of which is written with superb efficiency (though complicated, careless or pretentious writing may occasionally be met with in such works). On the whole, the language used by scientists is plain, clear, and simple. There is a tendency for scientific English to be simplified, but there is as yet no simplified system to which scientific writers could or would restrict themselves - no scientific Basic English. The texts in this book have been chosen because the author considers that they represent "the English we really use for science".

The author suggests that there are three stages in scientific English: a foundation that could serve for any purpose, and this the student is assumed to have completed before using the present book, which is intended for those at, or ready to proceed to, the second stage: a superstructure that could serve for any scientific purpose. It is this stage that is considered by the author to be the most important one, and the one which the book under review aims at consolidating. The third stage, a later superstructure serving some special scientific purpose, is left to the students themselves and their scientist teachers, who are the people most competent to deal with specialist terminology. In view of the great specialization in the world of science today we must admit that the author's stand point is a wise one, since it is obviously impossible to cater especially for each one of the wide range of specialist subjects.

The author has accordingly selected fifty-two passages of scientific interest and general appeal, taking his material mainly from British scientific journals. He expresses the hope that a thorough study of this book along the lines he suggests in his Introduction for the Teacher should bring students up to and above the level required for the Science Texts paper of the examination for the Cambridge Certificate of Proficiency in English or for examinations of similar standard. Also, students should later be able to "follow lectures, hear explanations, take part in oral discussion, and write reports and articles themselves". The texts themselves are of general scientific interest, i.e. modern scientific writing. The exercises on the texts have been devised as training in the accurate understanding of English. The author points out, very rightly, that since the seventeenth century, scientific English in England itself has "more than once been deliberately brought into close affinity with the language of every-day speech" and that this has happened again in our own times, which has helped to give scientific English its vitality. The author points out that the science student will "have time and attention only for those features of English that are strictly relevant to their needs and that they must ignore many aspects of it that would delight... linguists and literary critics". The present book aims to provide a good grounding in acceptable current English, the kind of vocabulary, grammar, syntax and idiomatic devices used in scientific English gene-

rally. The teacher is thus given plenty of material for providing his science students with a basic English vocabulary and a general understanding of the English linguistic system. Specialist terminology and the particular idiom of the student's own special field must follow later.

The fifty-two texts in the book under review are intended to "consolidate the students' knowledge of the kind of English that could serve for any scientific purpose", and they thus cover "subjects of general scientific interest", having been so selected that they lend themselves to systematic language practice.

The passages have been graded into "less advanced", "average standard" and "more advanced". Since the object of the book is "to give examples of scientific English and opportunities for practicing it" (not analysing it), each passage is followed by a series of exercises, which should be conscientiously worked through by the student. These exercises consist of questions based on the text that has just been studied, phrase study, re-writing of sentences in another form, e.g. active/passive; personal/impersonal; affirmative/negative/interrogative, etc., and many other relevant and useful forms of language practice based on the text in question. Vocabulary, syntax and morphology play an important part both in the texts and in the exercises based on them. The student is shown by practice how the English used in science tends to be objective and to use passive and impersonal (almost clinical) constructions, and it is here that morphology plays such an important role in scientific English. Furthermore, the student is introduced to the expressions used in scientific English in which a combination of ideas is condensed into a compound noun, or - a common feature of scientific writing - a grouping of nouns that has not yet been adopted as a compound (a feature that tends to be overdone in certain scientific texts, where the layman often has to re-read a sentence several times before he is able to discover just what function certain words are meant to perform, that is to say, just what part of speech he is faced with). The style of scientific English is rather that of a statement of fact than expression through imaginative figures of speech; though metaphor can be very effective even in scientific writing, especially when an imaginative or emotional appeal is to be made.

The author gives the teacher several pages of suggestions as to how the book should be used, how to study each text in five stages, and how to treat certain grammatical points without introducing any form of systematic grammar. A list of books on meaning and pronunciation to be consulted is also appended.

The present book begins with a Prologue, a text entitled The Origins of Modern Science, which is followed by a group of four texts dealing with science as a whole, i.e. the position of science in the world and its relations with other problems; a text on Elements and Atoms is followed by three articles dealing with Life on Earth; then follow six texts dealing with various aspects of space, from the Evolution of the Universe, to The Radio Telescope, and Exploding Stars. A text entitled The New World of Mathematics is followed by four texts on subjects connected with chemistry and physics, three dealing with atomic science, four texts dealing with power, fuel, water and building materials, five on various aspects of engineering, e.g. The Aswan High Dam, as well as a discussion on the problem of what form a permanent crossing of the Channel might take - bridge, tube or tunnel; texts on metal fatigue, very high strength steels, and the wear of a shaft in its bearings are also included. The problem of noise is followed by questions concerning television, both black-and-white and colour. The next eleven texts deal with problems of survival, health, and medicine (including Coronary Heart Disease, Malaria Eradication in Africa, Surgery of Road Accidents, Artificial Respiration, Drinking Water, etc.). Agriculture and meteorology are discussed in four texts headed In Search of Food. Finally there is a text entitled Where is Science Leading Us, followed by an Epilogue, which discusses the training of professionals. The texts chosen were written by such well-known scientists as A.N. Whitehead, Maurice Goldsmith, Sir Bernard Lovell, Sir Charles Darwin and Sir Julian Huxley, to mention only a few of the authors; other texts are taken from various scientific periodicals and journals, such as The Lancet, New Scientist, Discovery, or Engineering.

At the end of the book there is a short list of seven Essay subjects based upon the contents of the texts in the book, and this again is followed by an Index of Points Treated in the Exercises, which is certainly useful for the teacher.

It is an accepted fact that a critic must not criticize a work for not being what it is not intended to be, for not communicating what it does not set out to communicate.

R.A. Close states explicitly that "specialist terminology" is not the aim of the book under review here. It would therefore be irrelevant to reproach *The English We Use for Science* for not introducing sufficient technical expressions. On the other hand, an English teacher of foreign science students who reads the title of this book might well be forgiven for suffering a feeling of disappointment and frustration when he buys the book on the strength of its title and then fails to find what he had hoped to discover - namely, scientific terms, as is suggested rather specifically by the title. The present reviewer (who is herself in this situation) would have liked the word "general" included in the title, and hopes that a further collection of English scientific texts may be published with a more detailed introduction to specialized branches of science, a book in which the non-scientist teacher of English for science students might find such information as, for instance, how a complicated (or for the matter, even a simple) formula should be read out. After all, most English teachers are not scientifically trained, just as most scientists are not trained to undertake language teaching. Would not some scientist, or better still a group of scientists from various branches - medicine, biology, biochemistry, chemistry (organic and inorganic), physics, nuclear and otherwise, zoology, etc., - with an understanding of what foreign science students learning "scientific English" really need to know, accept the challenge and undertake to collect (or compose) and annotate a set of texts similar to those in this book, but more specifically "specialized", to give the teacher and students really "inside information" - a "tip from the horses mouth"?

Universität Bern
Audiovisuelle Sprachschule

B.M. Charleston