

**Zeitschrift:** Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée  
**Herausgeber:** Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée  
**Band:** - (1971)  
**Heft:** 13

**Buchbesprechung:** Bibliographie

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 13.04.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## Bibliographie

Lyons, John:

**Linguistique générale, introduction à la linguistique théorique**, trad. de F. Dubois-Charlier et D. Robinson, Paris, Larousse, 1970, 384 p.

Ce n'est pas le lieu, dans une revue de linguistique appliquée, de présenter un compte rendu détaillé d'une introduction à la linguistique théorique. Néanmoins, nous tenons à attirer l'attention des étudiants et des pédagogues sur la qualité et l'intérêt exceptionnels de l'ouvrage de J.L. On saura gré aux éditions Larousse d'avoir mis si rapidement à la disposition des lecteurs de langue française cette traduction, qui est bien faite, deux ans après la parution de la première édition anglaise<sup>1</sup>.

Schématiquement, ce qui caractérise le courant linguistique le plus important de ces quinze dernières années, c'est, après une période dominée par le structuralisme américain<sup>2</sup> et consacrée surtout aux études phonologiques et morphologiques, un retour à la syntaxe<sup>3</sup> et à la sémantique<sup>4</sup> traditionnelles, accompagné d'une exigence stricte de formalisation et d'explicitation. L'ouvrage de J.L. illustre parfaitement cette approche. Sur dix chapitres, après une revue des principales conceptions de l'étude du langage (des Grecs à Saussure) et des principes généraux de la structure d'une langue, un seul chapitre est consacré à la phonétique et à la phonologie, cinq, soit la moitié de l'ouvrage, à la grammaire et deux à la sémantique.

Les chapitres consacrés à la grammaire, en particulier les chapitres 7 (Catégories grammaticales) et 8 (Fonctions grammaticales), permettent opportunément de redécouvrir la valeur et la richesse — que les manuels scolaires et les ouvrages de référence avaient fait trop vite oublier — des analyses traditionnelles, et montrent comment les recherches théoriques récentes s'efforcent de récupérer et de dépasser cet acquis précieux grâce à une exigence nouvelle de formalisation.

1 *Introduction to theoretical linguistics*, Cambridge, University Press, 1968. Une traduction allemande est en préparation.

2 Voir en particulier H.A. Gleason: *Introduction à la linguistique*, Paris, Larousse, 1969 (c.r. in BULLETIN CILA 9, 1969, 38–39) et L. Bloomfield: *Le langage*, Paris, Payot, 1970 (c.r. in BULLETIN CILA 12, 1970, 57–59).

3 Chomsky n'a-t-il pas affirmé que la grammaire générative transformationnelle était essentiellement une version moderne et plus explicite de la Grammaire de Port-Royal (*La linguistique cartésienne*, Paris, Le Seuil, 1969).

4 Voir U. Egli: *Stoische Sprachtheorie und generative Grammatik*, Universität Bern, Institut für Sprachwissenschaft, Arbeitspapier 2, 1970.

Des deux chapitres traitant de la sémantique, nous écrivons seulement qu'ils constituent une excellente introduction, la seule à vrai dire dont nous disposions actuellement en français<sup>5</sup>, à ce domaine qui occupe une place de plus en plus importante dans la linguistique contemporaine.

Que les pédagogues ne se laissent pas impressionner par le titre de l'ouvrage, ils s'y trouveront souvent plus à l'aise que dans des introductions à la linguistique descriptive, structurale ou fonctionnelle et en tireront davantage profit. Quant aux spécialistes de la linguistique appliquée, quels que soient les objectifs pratiques de leurs recherches, ils ne sauraient se dispenser de lire cette remarquable initiation à la linguistique théorique.

Université de Neuchâtel  
Centre de linguistique appliquée  
CH 2000 Neuchâtel

E. Roulet

Simone, Raffaele:

**Piccolo dizionario della linguistica moderna**, Torina, Loescher, 1969, 44 p. (La ricerca, serie didattica, 2).

È un'opera di divulgazione utile. In una ventina di rubriche disposte in ordine alfabetico ci vien proposto un quadro della linguistica moderna, non certo negli ultimi sviluppi, ma in ciò che si può considerare oggi di acquisizione pacifica. L'autore avverte che "il [...] volume raccoglie con numerose aggiunte e correzioni, e con altrettanto numerosi tagli, le voci [...] pubblicate in varie puntate nell'annata '67-68 della rivista «La Ricerca» dell'editore Loescher", che "si [è] fatto spazio più a nozioni relative ai fondamenti teorici della linguistica [...], che a tecniche concrete di indagine", che "si è limitata la scelta dei riferimenti ai testi italiani o già tradotti in italiano o [...] in via di traduzione" (p. 1). Brevi indicazioni bibliografiche si trovano infatti alla fine d'ogni articolo, e in pag. 2 la *Concordanza bibliografica* presenta un quadro assai istruttivo dell'attività editoriale italiana in materia di linguistica generale.

5 En effet, ni l'ouvrage de A. Schaff: *Introduction à la sémantique* (Paris, Anthropos, 1960) ni celui de T. De Mauro: *Une introduction à la sémantique* (Paris, Payot, 1969; voir le c.r. de R. Engler in BULLETIN CILA 11, 1970, 79-80) ne sont des introductions à la sémantique linguistique.

Un *Piano di lettura consigliato* (p. 1) raggruppa le diverse voci<sup>1</sup>. Stanno alla base dell'esposizione Bloomfield e Saussure; abbondano i riferimenti a Coseriu, Hjelmslev, Martinet, Robins e Lyons; la linguistica italiana è rappresentata con Bonfante e Belardi, tra i giovani De Mauro (che fu maestro al Simone), Lepschy e Rosiello. In *Senso e significato* (p. 30s.) prevale Prieto (qui, senza pregiudicare della loro giustezza, non accettiamo per 'saussuriane' le tesi riferite; l'identificazione è fatta sulle orme di De Mauro, cf. la nostra opposizione in *Vox Romanica* 29, 1970, 123–131 e spec. 129ss.; nè ci ritroviamo nella terminologia: a prima vista *senso* corrisponderebbe alla *significazione*, *significato* al *senso* di De Mauro, il *significato* di De Mauro essendo reso col termine hjelmsleviano di *contenuto*; intravediamo il pericolo delle compilazioni aggravato da problemi di traduzione). L'articolo sulla trasformazione (Chomsky), isolato e facile com'è, non rende servizio.

Sarà sempre possibile trovar mende e difetti in un'opera simile. Segnaliamone senza acrimonia due o tre. Non ci par opportuno (p. 11) di confrontare l'opposizione italiana /kane/ – /kan:e/, dove l'allungamento consonantico serve a distinguere un cane da canne, con un tedesco /fylen/ – /fy:le:n/: anzi è /fyl:en/ che si oppone a /fy:le:n/<sup>2</sup>; una opposizione di solo allungamento vocalico si troverebbe in /bist/ – /bi:st/, /hakt/ – /ha:kt/<sup>3</sup>. – Parlando di *fonetica* (p. 12ss.) un richiamo alla fonetica 'storica' è indispensabile. – Nella spiegazione di *langue* e *parole* (in senso saussuriano) non bisogna procedere con esempi di varietà dialettale (lettura romana [kane], barese [kaene] d'un italiano *cane*), almeno non *primo loco* (p. 18); è importante insistere sulle variazioni osservabili in uno stesso parlante (così, per riprendere il secondo esempio sempre 'dialettale' o di 'lingua corrente' del Simone, opporrei un *pare!* deciso [pare] e un *pare* [pa:re] perplesso). – L'opposizione /p/ – /g/ è presentata come privativa a p. 25, equipollente a p. 26. – La *lingua* saussuriana non comprende il solo lessico (p. 33) ma, come Frei (citato giustamente lui pure fra gli *auctores*) ha ben dimostrato, anche i procedimenti sintattici e, naturalmente, le associazioni paradigmatiche. Nè è

1 *espressione e contenuto, sistema, "langue" e "parole", funzioni, lingua come nomenclatura, sintagmatico e paradigmatico, sincronia e diacronia, produttività, livelli di analisi, fonetica e fonemica, fonema, opposizioni, rendimento funzionale, morfema, costituenti immediati, trasformazione, senso e significato, economia linguistica, tipologia.* Un *indice analitico* (p. 41s.) dà gli altri termini usati nel corso della trattazione. Riferimenti vanno, oltre agli autori citati, a Bally, Jakobson, Trubeckoj, Ullmann, Zipf e alle Tesi del Circolo di Praga.

2 *füllen* 'riempire' : *fühlen* 'sentire'. Posso senz'altro allungare la /y/ di *füllen*, per esempio in un senso di insistenza: *füll doch, füll!*, dove a un primo [fyl:] fa seguito [fy:l:], e così senza ripetizione. L'allungamento consonantico è pertinente.

3 *du bist* 'sei' : *du Biest* 'animalaccio che sei'; *er hackt auf ihn ein* 'becca' : *er hakt ein* 'fa presa'.

vero (*ibid.*) che Saussure consideri soltanto le parole nelle opposizioni associative (paradigmatiche) e sintagmatiche, vale bensì lo stesso per le sottounità e i fonemi (*ed.crit.* no. 2087). — Lodiamo invece il Simone per aver riconosciuto il principio di *produttività* a Saussure (p. 4 et 27) e per altre moltissime osservazioni giuste e acute<sup>4</sup>.

Università di Berna  
Seminario di filologia romanza  
CH 3012 Berna

Rudolf Engler

Peterfalvi, J.-M.:

**Introduction à la psycholinguistique**, Paris, PUF, 1970, 60 p.

La psycholinguistique est récente. Elle n'a pas vingt ans, étant née l'été de 1951 dans un séminaire très fermé de l'Université de Cornell. Mais, si jeune soit-elle, elle a déjà causé passablement de souci à ses parents, tant linguistes que psychologues. De fait, elle a été conçue comme la rencontre de deux disciplines très objectives, la linguistique expérimentale et descriptive de type américain, et le behaviorisme skinnérien, tout aussi américain, objectiviste et expérimental. Mais elle n'avait pas dix ans, elle n'avait pas connu plus d'un ou deux textes d'ensemble, et, ce qui fait la respectabilité scientifique, un *trend-report* dans les *Annual Reviews of Psychology*, qu'elle échappait à la linguistique descriptive pour se placer sous la protection des transformationalistes, et qu'elle s'émancipait des skinnériens pour s'allier à toutes les nuances de la psychologie actuelle, même piagétienne.

Le petit livre de P. porte douloureusement la trace de ces péripéties. Désireux de ne rien sacrifier de ce qui a été lancé sous le fanion de la psycholinguistique, il coordonne les deux apports, celui des objectivistes de première génération, et celui des transformationalistes de seconde. Cela rend la lecture du texte particulièrement ardue, et finalement lui ôte le caractère d'une introduction pour lui donner plutôt celui d'un inventaire, pas trop systématique, des résultats, des méthodes divergentes, des opinions, des hypothèses, et surtout, oh! surtout, des problèmes (voir la tournure fréquente: "le problème central. . .", "le problème peut se formuler de la manière suivante. . ." "... deux catégories de problèmes peuvent être introduites . . ."). On aura ainsi un premier chapitre, dit 'situation de la psycholinguistique', un deuxième qui énumère les travaux faits dans le

<sup>4</sup> Per una eventuale ristampa indico gli errori tipografici: p. 9 *partico/colari*; p. 17 *demarcatvi*; 22 *tipo di/di astrazione*; 31 *Secondo.Saussure*.

domaine phonologique, le troisième qui porte sur la sémantique, le quatrième sur la syntaxe, et un dernier chapitre qui réunit tout le reste, c'est à dire surtout la 'pragmatique', l'utilisation du langage par des gens qui s'en servent pour s'exprimer ou qui s'expriment (style) involontairement à travers ce qu'ils disent. Indiscutablement, cet inventaire rendra service, à condition que l'on sache déjà passablement de choses en linguistique et en psychologie, à titre d'un 'point' à un moment donné de l'évolution des recherches. On regrettera seulement, dans cette perspective, que les indications bibliographiques restent allusives (trop souvent, l'auteur d'un travail est seulement accompagné d'une date de publication) dès qu'on pousse dans le détail, et trop générales dans la section qui leur est consacrée.

Université de Neuchâtel  
Institut de psychologie  
CH 2000 Neuchâtel

Ph. Muller

Hester, Ralph (éd.):

**Teaching a living language**, New York, Harper and Row, 1970, XIII – 135 p.

Cet ouvrage est l'expression d'une attitude critique, qui touche des milieux de plus en plus larges aujourd'hui, à l'égard des fondements et des résultats des méthodes audio-linguales pour l'enseignement des langues vivantes. Dans la préface, qui porte en exergue – fait significatif! – une citation de J. Piaget, H. rappelle les critiques adressées par Chomsky à la linguistique structurale et à la psychologie de l'apprentissage verbal de Skinner, cite les résultats déplorables de l'enseignement audio-lingual des langues aux Etats-Unis qui ont été révélés par l'enquête de J.B. Carroll en 1967 et signale le développement, dans les milieux étudiants, d'une tendance à abandonner l'apprentissage des langues étrangères, parce que celui-ci constitue un obstacle à la liberté, à l'invention et à la créativité naturelles de l'élève.

H. répond à cette constatation en ces termes: "Quoi qu'il en soit, une langue étrangère ne devrait pas être écartée parce qu'elle constitue un obstacle à la créativité car, en dépit de la manière non créative dont on a enseigné les langues ces dix dernières années, rien n'est plus créatif que l'apprentissage d'une langue; et "créatif", dans le sens où les spécialistes de l'esthétique, les professeurs de littérature et les psychologues de l'éducation utilisent ce terme, n'est pas incompatible avec les connotations que les linguistes de l'école de Chomsky lui donnent. La langue peut être inventée, et ce caractère inventif, si étouffé par les méthodes audio-linguales courantes, est tout à fait opposé aux

techniques d'imitation et de mémorisation qui sont appliquées aujourd'hui à une aussi grande échelle" (VIII–IX). Il importe donc de trouver une autre méthode sans retomber dans les erreurs des méthodes traditionnelles fondées sur la grammaire et la traduction.

Or, il existe depuis le début du siècle aux Etats-Unis une méthode imaginée par E.B. de Sauzé et illustrée par son manuel *Cours pratique de français pour commençants* (1919), qui est à la fois directe, dans la mesure où l'enseignement, donné uniquement dans la langue cible, vise à développer l'usage créatif du langage, et rationaliste, car elle suit une progression systématique et soigneusement graduée. Cette méthode, qui a en quelque sorte trouvé après coup ses fondements théoriques dans les travaux de Chomsky, a été reprise ces dernières années, développée (voir en particulier l'ouvrage d'Y. Lenard: *Parole et pensée, introduction au français d'aujourd'hui*, New York, Harper and Row, 1965), et appliquée à un public très étendu, aussi bien à l'école secondaire qu'à l'université.

L'ouvrage de H. a donc pour but de montrer comment les théories linguistiques et psycholinguistiques récentes proposent une conception de la langue et de son acquisition différente de la linguistique structurale et de la psychologie du comportement, et comment ces théories ont déjà trouvé une application pratique très efficace dans l'enseignement des langues vivantes aux niveaux secondaire et universitaire.

La contribution de K.C. Diller, *Linguistic theories of language acquisition* (1–32), traite des fondements théoriques. Partant de l'exigence fondamentale, mais trop ignorée chez nous, que l'on ne peut enseigner efficacement une langue que si l'on connaît le processus de l'apprentissage d'une langue (3), D. examine les caractéristiques de l'approche qu'il appelle empiriste (Skinner) et les oppose à celles de l'approche dite rationaliste (Chomsky). Selon celle-ci, connaître une langue, c'est, bien qu'on l'oublie trop souvent, être capable de créer de *nouvelles* phrases dans cette langue (13). Par conséquent, apprendre une langue, ce n'est pas emmagasiner un grand nombre de phrases toutes faites, mais assimiler les règles qui permettent de comprendre et de créer des phrases même nouvelles (15). D'autre part, il faut admettre que le sens des mots et des phrases joue un rôle crucial dans l'apprentissage et que, par conséquent "*Languages cannot be learned without a situation of meaningful use*" (22). Enfin, dernier principe important, connaître une langue, c'est être capable de penser dans cette langue (24). On conçoit que, dans cette optique, les exercices structuraux, les drills, ne permettent pas d'atteindre l'objectif visé. Et plutôt que de se demander, comme on le fait généralement aujourd'hui, comment on pourrait passer des drills mécaniques à l'usage créatif du langage, D. propose tout simplement de renoncer à ceux-ci (27). Il conclut: "Man is equipped with a thinking brain that is specially suited to learning *living*

languages. Only when we begin practicing how to express real thoughts in a foreign language do we begin treating it as a living language; only then can we begin learning it" (28).

Dans le chapitre 2, *Methods and materials, techniques and the teacher*, (33–64), Y. Lenard présente sa méthode, dite *verbale-active*, puis, dans les chapitres 3, *Direct method experiences at college and university level* (65–98) et 4, *The verbal-active method in high school* (99–129), R. Hester et P. Spetz rapportent sur les expériences conduites dans les écoles secondaires et à l'université.

Si la méthode, pour développer l'usage créatif du langage, adopte une approche puéricentrique très séduisante et en parfait accord avec la pédagogie moderne ("Above all, a method, its techniques, and its materials must be *student-centered*, as opposed to text-centered", 47), il faut avouer que les moyens mis en oeuvre et les exercices, souvent conventionnels, nous laissent sur notre faim, impression confirmée par une lecture rapide de l'ouvrage d'Y. Lenard déjà cité. La méthode, dans ses réalisations publiées, apparaît surtout comme un compromis habile et intelligent entre les méthodes traditionnelles et les méthodes audio-linguales; et l'on ne peut s'empêcher de considérer les fondements linguistiques et psycholinguistiques dont elle se prévaut comme des justifications a posteriori.

Ces remarques n'enlèvent rien à l'intérêt de l'ouvrage de H. S'il n'apporte pas de solutions toutes faites satisfaisantes au renouvellement de l'enseignement des langues vivantes, il présente l'intérêt majeur de remettre en question fermement, et souvent de manière pertinente, notre conception de l'enseignement audio-lingual et de nous obliger ainsi à multiplier réflexions, expériences et recherches pour améliorer notre démarche pédagogique, sans oublier ce principe capital, qui est aussi la conclusion de l'ouvrage: "While testing and exploiting every worthwhile new device and technique, we should neither overrate the magic methods nor underestimate our greatest allies: the students' interest, curiosity, and reasoning power" (129).

Université de Neuchâtel  
Centre de linguistique appliquée  
CH 2000 Neuchâtel

E. Roulet

Genouvrier, Emile et Peytard, Jean:

**Linguistique et enseignement du français**, préf. de Jean-Claude Chevalier, Paris, Larousse, 1970, 285 p.

L'enseignement des langues — langue maternelle comprise — doit se fonder sur les acquis de la linguistique — c'est aujourd'hui un lieu commun. Pourtant seule une minorité d'enseignants consent à se mettre au courant des méthodes de la linguistique moderne; et une minorité plus petite encore entrevoit les liens qui pourraient unir linguistique et enseignement. A vrai dire, la faute n'en incombe pas aux seuls enseignants: les linguistes eux-mêmes ne font que rarement l'effort de venir à leur rencontre.

Dans cette situation, le livre de G. et P. ne peut être que le bienvenu. Dès l'avant-propos, les auteurs exposent leur but: offrir aux enseignants et à ceux qui vont l'être une propédeutique à la linguistique axée sur les nécessités de l'enseignement du français, langue maternelle (5). En d'autres termes, ils veulent montrer ce que la linguistique offre *pratiquement* au professeur de français pour son travail quotidien.

Chacune des cinq parties de l'ouvrage présente d'une manière claire et succincte un des aspects fondamentaux du langage. La plupart des tendances modernes, de Saussure à Chomsky, sont présentées, mais sans technicité excessive, ce qui rend l'ouvrage aisément accessible au non-spécialiste. Parallèlement, les auteurs analysent avec beaucoup de soin les implications de ces 'éléments de linguistique' dans l'enseignement. D'une manière systématique, ils caractérisent l'enseignement traditionnel — "Instructions officielles" à l'appui —, le comparent avec les options fondamentales de la linguistique moderne et suggèrent les chemins que pourrait emprunter l'école de demain.

La première partie — Langage et communication — est principalement consacrée à la communication et à la dualité 'code écrit / code parlé'; le professeur doit savoir faire porter sa réflexion grammaticale aussi bien sur l'un que sur l'autre, afin de mieux "cerner les problèmes de la langue". Cette méthode doit en outre "susciter l'observation de l'enseigné" (23).

Les sons et leur transcription occupent la deuxième partie: Phonie, prosodie et graphie. L'accent est mis en particulier sur trois points: l'analyse phonologique, intéressante par sa démarche, la manière d'apprendre à l'élève à articuler correctement, et l'orthographe. Notons au passage que les auteurs ne semblent pas très à l'aise en traitant ce dernier point, ce que montrent clairement leurs conclusions à l'adresse de l'enseignant: étudier l'orthographe du point de vue historique (on n'a pas attendu ce livre pour le faire), "repérer les sous-ensembles systématisés susceptibles d'une analyse structurale" (71) (et les autres phénomènes? ), attendre une réforme qui ne peut être entreprise

que par des linguistes. A vrai dire, on ne voit guère en quoi la linguistique renouvelle ces considérations générales.

La troisième partie – Grammaire – est la plus importante, tant par la place qu'elle occupe – plus d'un tiers du volume – que par son contenu: en effet, c'est sur ce point que l'école traditionnelle est le plus attaquée. Après avoir examiné l'enseignement grammatical d'aujourd'hui en reprenant certaines critiques souvent exprimées, G. et P. donnent des aperçus sur quelques notions fondamentales ('langue / parole', 'synchronie / diachronie', 'axe syntagmatique / axe paradigmatic', etc.), ainsi que sur les théories distributionnelle et transformationnelles; ils distinguent enfin trois grammaires: la grammaire inconsciente (apprendre à l'enfant à former des phrases grammaticales), la grammaire consciente (apprendre à l'enfant à utiliser toutes les ressources de sa langue maternelle) et "l'au-delà de la grammaire" (142), où l'on initierait à la linguistique les élèves des classes terminales.

Les deux dernières parties – Lexique et vocabulaire et Les problèmes du style – contiennent des idées originales, mais l'apport de la linguistique y est moins sensible que dans les autres sections.

Cet ouvrage, le premier du genre, donne une idée claire de ce que la linguistique peut apporter à l'enseignement, non seulement de la langue maternelle, mais aussi des langues vivantes. Notons cependant quelques erreurs et inconséquences:

Dans un chapitre consacré à la terminologie grammaticale (76), les auteurs dénoncent avec raison la division en noms de personnes, d'animaux, de choses. Or, dans la quatrième partie, ils reprennent cette division dans leur "classement lexicosyntagmatique du verbe *dévorer*" (235).

Certains jugements tout faits ont décidément la vie dure. Ainsi nous lisons: "C'est une attitude radicalement différente de celle de Saussure que nous découvrons ici. A une conception de la langue comme inventaire d'éléments, taxinomie, succède l'affirmation de la créativité de la compétence individuelle." (124). Dans le *CLG* (1<sup>ère</sup> éd.) on trouve: "Il y a d'abord la conception superficielle du grand public: il ne voit dans la langue qu'une nomenclature, ce qui supprime toute recherche sur sa nature véritable" (35); "pour certaines personnes la langue, ramenée à son principe essentiel, est une nomenclature, c'est-à-dire une liste de termes correspondant à autant de choses. (. . .) Cette conception est critiquable à bien des égards" (99).

Chacune des cinq parties est accompagnée d'un certain nombre d'exemples illustrant les suggestions des auteurs et donnant ainsi au maître une image de ce que pourraient être des leçons de français élaborées selon des principes sainement linguistiques. Une bibliographie raisonnée, où le néophyte se retrouvera facilement, complète chacun des chapitres importants. Par malheur, cette disposition donne lieu à un nombre impressionnant de redites.

Martinet, *Eléments de linguistique générale* est mentionné aux pages 62, 176, 270; Bally, *Traité de stylistique française*: p. 240, 268; Saussure, *CLG*: p. 175, 241, pour n'en citer que trois. N'aurait-on pu concentrer ces indications en fin de volume? D'autant que le commentaire qui accompagne p. ex. le *CLG* est le même dans les deux cas. En outre, les astérisques qui signalent les ouvrages d'un abord difficile sont placés de manière assez fantaisiste: ainsi, à la page 176, *Le structuralisme* de Piaget serait accessible au non-spécialiste, tandis que *l'Introduction à la linguistique* de Gleason ne l'est pas; le livre de Ruwet, *Introduction à la grammaire générative*, est classé comme facile, alors que les *Structures syntaxiques* de Chomsky ne le sont pas.

Malgré ces quelques réserves, l'ouvrage de G. et P. comble une lacune. Espérons que de nombreux enseignants et linguistes le liront, contribuant ainsi à préparer activement l'école de demain.

Université de Berne  
Institut de linguistique  
Département de linguistique appliquée  
CH 3012 Berne

A. Angelo Nottaris

**Mosaïque neuchâteloise**, Neuchâtel, Ecole supérieure de commerce, 1970, 132 p.

**Mosaïque neuchâteloise: exercices**, par J. Burgat, R. Guyot, R. Jeanneret, P. Kernén, J.-G. Rosselet, Neuchâtel, Ecole supérieure de commerce, 1970, 63 p.

Destiné en premier lieu aux étudiants non francophones de l'Ecole supérieure de commerce de Neuchâtel, cet ouvrage collectif vise un triple but:

- 1) faire mieux connaître aux élèves suisses alémaniques et étrangers le canton dans lequel ils font leurs études, ses institutions, ses ressources naturelles, ses industries et sa vie culturelle;
- 2) élargir leur vocabulaire au delà des listes du Français Fondamental, leur faire acquérir et utiliser un lexique plus technique et plus spécialisé;
- 3) les entraîner à la discussion à partir des thèmes présentés par les textes, l'expression libre devant être la dernière étape de l'étude bien menée d'un dossier.

Le matériel mis à disposition du maître et des élèves comprend pour l'instant:

- 1) un premier livre qui contient une cinquantaine de textes richement illustrés présentant les différents aspects du pays signalés plus haut;

2) un second livre qui contient des exercices permettant l'exploitation des textes.

Cet ensemble pédagogique sera complété dans l'avenir par des séries de diapositives, des enregistrements et d'autres documents.

Le principal initiateur de cette entreprise, M. René Jeanneret, professeur à l'ESCN, a fait appel, pour la rédaction des textes, à des spécialistes neuchâtelois. Ceux-ci, jouissant d'une grande liberté, ont traité leur sujet en faisant usage des termes les plus courants dans leur domaine d'activité. Pour la rédaction des exercices d'exploitation, R. Jeanneret s'est entouré de plusieurs de ses collègues.

L'ouvrage se caractérise donc par une extrême diversité qui est le reflet même de la richesse du sujet.

Cette diversité et cette richesse apparaissent tout d'abord à travers les textes, que nous examinerons pour commencer. Les 51 textes se répartissent de la manière suivante: 4 sont consacrés à *l'histoire* (survol, moments privilégiés); 6 à la *géographie* (le canton et ses régions); 6 aux *ressources naturelles*; 11 aux *industries* implantées dans le canton. *L'économie* et les problèmes *d'énergie* donnent lieu chacun à un chapitre, puis on peut lire: 3 textes sur les *transports* et les *communications*; 3 sur la *vie politique, civile et militaire*; 11 sur la *vie artistique et culturelle*; 3 sur le *tourisme, le sport et les loisirs* et enfin une *conclusion*.

La qualité des collaborateurs (magistrats, hauts fonctionnaires, professeurs, responsables des activités économiques ou commerciales, artistes etc.) est garante de la sûreté des informations contenues dans les textes. Leur connaissance approfondie des questions qu'ils exposent leur permet d'utiliser *naturellement* le vocabulaire particulier à leur domaine. Chaque médaille a évidemment son revers! Il nous a paru que le souci d'exactitude avait poussé certains auteurs à abuser quelque peu des chiffres (nous pensons par exemple aux textes sur la *chasse*, sur les *transports* et sur les *routes*, sur certaines entreprises). les chiffres sont moins parlants qu'on ne le pense et vieillissent vite!

La technicité de certains exposés est assez poussée mais les quelques obscurités qui en découlent pourraient être facilement corrigées lors d'une réédition (textes sur *l'énergie électrique*, sur la fabrique Portescap, sur les *câbleries*).

Chaque lecteur appréciera à sa manière le contenu des divers exposés. Nous nous plaisons, quant à nous, à découvrir à travers ce livre un canton qui s'affirme avec force mais sans chauvinisme et qui croit encore à sa vocation propre dans un pays de plus en plus centralisé. On nous permettra alors aussi de regretter le caractère conformiste, voire idéaliste, du chapitre consacré à la vie politique, civile et militaire. . .

Cette réserve faite, nous tenons à souligner l'intérêt des textes proposés et l'effort de vulgarisation intelligente qui a été accompli. Dans de nombreux cas, en effet, en parlant d'une situation particulière au canton de Neuchâtel, les auteurs touchent à des problèmes plus généraux qui sont dignes de réflexion et de discussion: aménagement du territoire, pollution, ressources énergétiques etc. . . . C'est à dire que le livre est susceptible de retenir l'attention d'un public plus vaste que le public scolaire et neuchâtelois auquel il est d'abord destiné.

Leur diversité et leur intérêt mis à part, la plus grande qualité des textes présentés est en effet leur caractère très peu "scolaire". Ils échappent au défaut trop fréquent des textes conçus dans une soi-disant perspective pédagogique et qui manquaient, par là même, totalement de naturel. Dans MN, quel que soit leur degré de difficulté, ils présentent une langue française vivante et réelle. Cependant, pour faciliter l'utilisation pédagogique du livre, l'équipe rédactionnelle les a répartis en 4 groupes en fonction de leur difficulté et en a dressé une liste progressive à la fin du livre d'exercices, liste très utile et fort bien faite qui révèle: 8 textes "faciles"; 20 de "difficulté moyenne"; 13 "difficiles" et 10 "très difficiles".

Nous avons vu que la présentation du pays de Neuchâtel par les textes n'était pas le seul but visé par MN. Leur exploitation en vue de l'enrichissement lexical des lecteurs est également importante. Le livre d'exercices propose à cette fin un dossier pour chaque texte.

Là encore, les auteurs des exercices ont cherché à ménager une progression: la difficulté des exercices est fonction de la difficulté du texte étudié.

*La première qualité* de ces exercices est leur très grande variété. On ne peut donner ici qu'une idée succincte de cette riche typologie:

- recherche de synonymes, d'antonymes, d'homonymes;
- problèmes de dérivation (suffixes, préfixes);
- exercices concernant la polysémie, la paronymie, la plus ou moins grande spécificité d'un terme;
- exercices de transformation ou de reconstruction de phrases;
- exercices sur l'emploi des prépositions, sur les familles de mots, sur les anglicismes et les gallicismes etc. . . .

Il faut encore citer de nombreux "jeux de langage" amusants et instructifs (devinettes, charades, mots croisés. . .).

On constate que les exercices portent aussi bien sur le signifié que sur le signifiant et ne négligent pas l'aspect phonique des mots. Cet effort d'imagination est le résultat d'un travail collectif remarquable de 5 auteurs. La variété et l'abondance de la matière proposée permet une utilisation souple

du manuel, les maîtres pouvant choisir ce qui est le plus utile à leurs étudiants, ce qui convient le mieux à leur niveau et à leurs goûts. Parmi les types d'exercices particulièrement réussis, relevons:

- les *manipulations formelles* qui lient étroitement problèmes de vocabulaire et problèmes de phonétique (13/2)<sup>1</sup>: "En changeant une lettre ou une syllabe des mots suivants, vous pouvez créer un ou plusieurs autres mots. Ex.: mont – ment – main."
- les *exercices de transformation* (que l'on souhaiterait plus nombreux) (57/7) Ex.: un territoire aménagé / l'aménagement du territoire.
- les *exercices de paronymie relative* (27/2) Ex.: des timbres; collectionner ou collecter?
- les *exercices de polysémie* du type (56/4): "Expliquez les divers sens du mot et faites des exemples en utilisant les indications entre parenthèses: la *piste* (ski, danse, le coupable)."
- les *exercices de restructuration de phrases* qui obligent à une lecture attentive du texte et contribuent à fixer le vocabulaire dans son contexte (27/1).
- les *exercices sur la plus ou moins grande spécificité d'un mot* (10/5).

Ajoutons que chaque dossier comprend un certain nombre de questions, de citations ou d'opinions propres à susciter la discussion, une conférence-minute ou un exposé plus développé. L'expression orale libre est l'aboutissement souhaité et normal des leçons de vocabulaire. Mais l'exploitation, sous forme écrite, de ces questions est également possible.

La *seconde qualité* des exercices de MN tient à l'effort constant de *contextualisation* qui a été entrepris. On constate le même souci, déjà relevé à propos des textes, de travailler sur une langue réelle. La plupart des exercices tirent bénéfice du contexte de départ pour élucider le mot et l'insérer immédiatement dans d'autres contextes. C'est dire qu'il y a un refus quasi systématique de considérer le mot d'une manière isolée et une tentative tout aussi systématique de saisir les mots en fonctionnement.

Les différents exercices s'efforcent en quelque sorte de tisser autour des mots des réseaux de caractère linguistique, alors que bien souvent les exercices de vocabulaire mettaient l'accent sur les réseaux logiques reliant les mots les uns aux autres. Cette priorité de la linguistique sur la logique se traduit en particulier par la recherche des *cooccurents* et des *collocations*<sup>2</sup> des termes étudiés.

1 Nous citerons les exercices de la manière suivante: 13/2 = exercice 2, page 13 du livre d'exercices.

2 Les *cooccurents* sont les mots que l'on trouve fréquemment dans l'entourage d'un terme considéré comme noyau; ils forment avec lui des *collocations* (cf. notre présentation des travaux de R. Galisson in BULLETIN CILA 11, 1970, 58–60).

Ainsi, les cooccurrents du mot "silence" (35/5) sont étudiés à partir de l'expression "passer sous silence" tirée du texte sur l'économie neuchâteloise (p. 71). Voici quelques expressions: en silence; une minute de silence; la loi du silence; réduire au silence; faire silence etc. . . . Le contexte est encore mieux marqué pour présenter quelques adjectifs formant des collocations usuelles du mot "trafic" (36/3).

Avec l'exercice (7/3), on est près d'un exercice structural, tel qu'il existe en grammaire. Mais ici, il s'agit de faire fonctionner un certain nombre d'adjectifs avec des substantifs convenables.

L'étude des *familles de mots* (par exemple la famille de "pied", 14/2) est, elle aussi, facilitée par un support contextuel (exercice à "trous"). La recherche de *synonymes* (14/5; 42/1) se fait également en fonction d'un contexte bien précis.

Quant à la recherche de *termes spécifiques* (plus précis que les mots passe-partout: "faire", "avoir", "il y a" etc. . . .), elle permet de fixer des mots parfois courants, parfois plus rares, mais qui ont un fort coefficient d'adhérence avec leurs voisins. Ces termes se trouvent souvent dans le texte de départ. Voir par exemple (10/5); (47/3 et 4); (48/7) avec des expressions comme: – le roi *octroie* une charte; – à l'Hôtel de Ville *siègent* les autorités; – dans le chœur . . . *se dresse* le monument des comtes; – notre canton *occupe* une place honorable etc. . . . Même certains exercices qui semblent au premier abord plus formels (listes de mots) visent en fait souvent à faire rechercher par l'étudiant le contexte dans lequel se trouvent ces mots.

Tous ces éléments positifs sont de nature, pensons-nous, à sensibiliser les étudiants à l'importance que revêt l'entourage des mots pour l'appréhension du sens. De plus, ils empêchent maîtres et élèves de faire de l'enseignement ou de l'étude du vocabulaire un exercice lexicographique, où le mot reste isolé en face de sa "définition" (cf. la pratique du "cahier de vocabulaire"). Il ne s'agit pas tant de savoir définir des mots que de savoir les employer: les exercices de MN sont bien conçus dans cette perspective.

Nous exprimerons cependant quelques critiques sous forme lapidaire. Certains exercices nous semblent en effet peu conformes aux principes reconnus plus haut et pèchent:

- a) *par leur caractère trop formel*: (8/5): dérivation; (13/1): suffixation (trop long); (13/5 et 6), (14/3) et (57/5): recherche de synonymes ou d'antonymes à partir de listes de mots; (13/7), (17/4) définitions à partir de listes qui tendent à l'exhaustivité.
- b) *par leur caractère trop exhaustif*: (36/2), (53/4), (50/4): tentation de l'exhaustivité à partir d'un centre d'intérêt et tentation de s'enfermer dans des cadres logiques ("en partant de l'idée de. . .")

Enfin, quelques dossiers nous ont paru mal équilibrés:

- page 55: 3 exercices du même type
- page 16: exercices 3 et 5 longs et de même type
- page 52: très chargée (leçon sur l'école)
- page 25: exercices assez pauvres (si l'on pense que le texte est "très difficile")

Mais ce sont, là encore, critiques de détail.

En conclusion, par plusieurs aspects, MN renouvelle l'enseignement du vocabulaire dans le sens que nous souhaitons ici même en présentant les travaux de R. Galisson dans ce domaine<sup>3</sup>:

- l'enseignement du vocabulaire n'est plus considéré comme un parent pauvre. On lui fait une large place dans les programmes<sup>4</sup> et il acquiert son autonomie par rapport à l'enseignement de la grammaire;
- il est rendu plus systématique par l'emploi d'un manuel ad hoc qui fournit, par des textes, un support naturel favorisant l'étude des mots en fonctionnement dans un contexte authentique, dans une situation linguistique réelle;
- par la présentation de mots en syntagmes, par la recherche des cooccurrents et des collocations, priorité est donnée aux structures linguistiques sur les structures logiques;
- l'activité de l'étudiant est sollicitée par chaque exercice (recherches, jeux, discussions etc. . . .).

D'autres suggestions pourraient peut-être trouver leur application dans MN: par exemple *l'analyse sémique*, telle que nous l'avons présentée dans le compte-rendu cité plus haut, rendrait plus précis et plus efficaces certains exercices sur le sens et faciliterait l'élucidation des mots (exercices sur les synonymes par exemple). On peut également imaginer que la création d'exercices lexicaux de mémorisation serait utile pour la fixation d'un certain nombre de termes.

Quoi qu'il en soit, dans sa présentation actuelle, MN peut être chaudement recommandé. Nous souhaitons que d'autres équipes aussi enthousiastes et aussi compétentes que celle de R. Jeanneret se mettent au travail pour nous donner d'autres "mosaïques" de cette qualité et de cet agrément.

Université de Lausanne  
Ecole de Français Moderne  
CH 1005 Lausanne

Jean-François Maire

3 BULLETIN CILA 11, 1970, 56–70.

4 Plusieurs heures par semaine dans les sections modernes de l'ESCN.

Villiger, Hermann:

**Gutes Deutsch. Grammatik und Stilistik der deutschen Gegenwartssprache.**  
Frauenfeld, Huber, 1970, 331 p.

Man nimmt – so wie der Rezensent – das Buch mit einer gewissen Spannung in die Hand: Wie reflektiert sich das Vordringen der Linguistik in der Philologie in der Praxis des Deutschunterrichts? Wie wird die Provinz der Stilistik gegenüber der der Grammatik abgegrenzt? Was sind Stilkonstituenten?

Eine linguistisch orientierte (etwa generativ aufgebaute) Theorie über Sprache stellt Regeln auf, deren Gültigkeit genau abgegrenzt sein muss. D.h. es muss spezifiziert werden, für welche Klasse von lexikalischen Elementen und unter welchen Reihungsbedingungen diese Regeln korrekt sind. Man wird nun nicht erwarten, dass dieses Prinzip der Sprachbeschreibung in einem Buch dieser weiten Themenstellung total erfüllt wird. Man muss sich jedoch darüber im klaren sein, was eine "Grammatik" tatsächlich ist, die – und wir nehmen hier nur ein Beispiel für die generelle Missachtung dieses Prinzips in diesem Buch – bei der stilistischen Thematik "Wortstellung zur Texterwartung" (26ff.) nur einige wenige Einzelfälle zitiert (von typisch können wir nicht sprechen, da jede statistische Wertung fehlt! ): Sie ist nicht mehr als eine höchst autorenbezogene, also subjektive Auswahl von Einzelfällen; hat der Leser nicht zufällig die gleichen Schwierigkeiten in seiner Grammatik bzw. Stilistik, dann sind die Beispiele für ihn wertlos.

Ich möchte durchaus nicht kategorisch behaupten, nur eine a-semantische, strukturalistische Methode führe zu wissenschaftlich befriedigenden Ergebnissen. Es geht, um es genauer zu sagen, darum, dass nicht jede inhaltbezogene Definition das Gleiche leistet. Wenn V. aber, um zu einem tieferen Verständnis für die von ihm vertretene Zweiteilung des Satzes in Subjekt und Prädikat zu gelangen, das Substantiv als räumlich-statische Grösse, das Verb jedoch als Zustands- oder Veränderungsbezeichnung sieht (16), so ist mir nicht klar, wie etwa "Zeit, Zukunft, Dummheit" in der Substantivrolle unterzubringen sind. Dem amerikanischen Strukturalismus verdanken wir folgenden Vorgang (und nicht erst Glinz, wie V. behauptet), um für die Zweiteilung des Satzes zu argumentieren; hierbei wird auf Definitionen verzichtet:

Die Mutter machte Kaffee Die Mutter bereitete Brötchen	} ⇒	Die Mutter machte Kaffee und bereitete Brötchen
Die Mutter machte Kaffee Die Tochter machte Kaffee	} ⇒	Die Mutter und die Tochter machten Kaffee

Die Mutter machte Kaffee Die Mutter machte Brötchen	} ⇒	Die Mutter machte Kaffee und Brötchen
Die Mutter machte Kaffee Die Tochter bereitete Kaffee	} ⇒	Die Mutter machte Kaffee und die Tochter bereitete Kaffee

In diesen Beispielen werden jeweils zwei der drei Konstituenten konstant gehalten. Der einzige Fall, wo dies zu einer ungrammatischen Satzzusammensetzung führt, ist der, wo das Prädikat (die Verbalphrase) "zerschnitten" wird, nämlich Subjekt und Verb als Konstituente zu konstruieren; d.h. eine ternäre Gliederung des Satzes in Subjekt, Verb und Objekt würde eine hierarchische Ordnung verdecken.

V. führt den Begriff der Verbwertigkeit (–valenz) ein, ohne allerdings systematisch daraus Nutzen zu ziehen. Was schwerer wiegt, ist sein Versäumnis, die bisherige Literatur dazu zu Rate zu ziehen: Zum Unterschied nämlich etwa zu Heringer, Tesnière wird das Subjekt nicht als Valenz gezählt (18). Zudem geht er nicht auf inhaltliche Wertigkeiten ein, ist somit auch nicht imstande, die Wertigkeit etwa von *regnen*, *schneien* usw. von anderen intransitiven Verben zu trennen (etwa *laufen*).

Im Kapitel WORTBILDUNG findet man nur wenige Regularitäten. Der Versuch, *-bar* und *-lich* distributionell zu unterscheiden, ist ein typisches Beispiel für ein autorenintuitives, nicht-explizites und nicht-nachvollziehbares Grammatikverständnis. Dazu kommen logisch-methodische Fehler: "Warum sagt man *trennbar*, aber nicht *trennlich*?" (38). V. antwortet darauf: "Die Silbe *-lich* kennzeichnet ein Wesen oder Ding an sich selbst, sie nennt eine nicht ablösbare Eigenschaft, eine in ihm selbst begründete Beschaffenheit oder Fähigkeit, ein Merkmal . . . Die Silbe *-bar* kennzeichnet . . . ein Wesen oder Ding im Hinblick darauf, ob mit ihm das, was im Grundwort ausgedrückt ist, vorgenommen werden kann; sie betont die auf das Wesen oder Ding anwendbare bzw. nicht anwendbare Handlung, also eine Möglichkeit." Das letzte in dieser verbalisierten Regel ist verständlich, stimmt aber nicht: nicht nur *können*, sondern auch *dürfen* ist impliziert (z.B. *betretbar*). Zum ändern kann diese Beschreibung nicht für die Entscheidung: *trennbar* oder *trennlich*? gebraucht werden, bzw. *unzertrennbar/unzertrennlich*? Wie immer man es dreht, entweder wird das richtige (generell akzeptierte) Beispiel durch die Regel als falsch ausgewiesen oder man nimmt an, dass die Regel nicht stimmt. Die in der generativen Transformationsgrammatik entwickelten Begriffe der Grammatikalität und der hier überzuordnenden Akzeptabilität kennt V. nicht. Dazu ist dieses Kapitel ein wohl recht unrepräsentativer Ausschnitt aus der Wortbildungslehre.

Die unter jedem Kapitel oder Unterkapitel beigefügten Übungen sind praktisch wertvoll. Sie stehen allerdings häufig unter dem Imperativ: "Verbessere!" Nun geht es aber – etwa bei einer fehlerhaften Wortklammer, die zu erkennen und zu "verbessern" ist – nicht um ein Verbessern in einem absoluten Sinne. Es gibt vielmehr stilistische Gesetze, die ganz bestimmte Funktionen (hier etwa *poetisch*) erfüllen: "Nun zog er sich aus der Stadt zurück in die Einsamkeit." Häufig ist eine solche Sprengung der Klammer in der Sachdarstellung angebracht, wenn nämlich die stärkere Zusammengehörigkeit der grammatischen Satzkonstituenten zum Ausdruck kommen soll: "Dann zog er sich aus der Stadt zurück in die Einsamkeit seiner vielgeliebten Berge im Tessin." (67) Hier wäre die "regelhafte" Klammer ein Stilverstoss in der Sachdarstellung.

Im Kapitel SPRACHLOGIK (DER REDEZUSAMMENHANG) wird das angesprochen, was die moderne Linguistik mit Textlinguistik beschreibt. Hier sind einzelne Prinzipien angedeutet: die Notwendigkeit bzw. die Nichtnotwendigkeit der Wiederholung eines Wortes in einem Textgefüge – richtige Konjunktionen und Adverbien – Assoziation und seine textstrukturelle Beschränkung. Wieder werden (text-)syntaktische und (text-)semantische Fragen mit rein performantischen vermischt. Alle Beobachtungen und Hinweise V.'s lassen sich leicht verunsichern: Wie weit und unter welchen Bedingungen müssen 2 Begriffe auseinander stehen, dass der 2. pronominal referiert wird? (z.T. Performanz-, z.T. Interferenzproblem syntaktisch-semantischer Natur). Notwendigerweise – wegen des fehlenden methodischen Ansatzes – fehlen hier Ergebnisse, die mehr als partikulären und willkürlichen Charakter haben.

Der Rest des grammatischen Teiles gilt einer inhaltbezogenen Morphologie: Ausgehend vom Formelschatz wird die inhaltliche Leistung von *Zeit* (nicht Tempus!), Konjunktiv, Passiv, Infinitiv, Nomen, Numerus, Artikel und Pronomen diskutiert. Was hier ordnender und auswählender Faktor war, bleibt unklar. Die Perfekt–Präteritum-Opposition wird funktional erklärt, was zumindest fraglich bleibt, wenn man an die norddeutsche Umgangssprache (wo das Perfekt fehlt) und an das gehobene Österreicherdeutsch (wo das Präteritum fehlt) denkt. Wieder: durchaus eine Frage des Stils, bei V. aber als eine der systematischen Grammatik gedeutet.

Ich meine, dass der 2. Abschnitt WORTSCHATZ besser gelungen ist, dies mag daran liegen, dass er geringere methodische Vorüberlegungen erfordert. Die Beispiellisten sind für den Übenden wertvoll, ja man wünscht sie sich ausgedehnter. Unter dem Unterkapitel DAS DEM GESPRÄCHSPARTNER NICHT ANGEMESSENE WORT (251) erlangt das pragmatische Modell K. Bühlers wieder Bedeutung – zurecht, wie die Entwicklung der Linguistik heute zeigt. Die Thematik umfasst die Pole "Allgemeinsprache gegenüber

Fachsprachen, Mundart gegenüber Schriftsprache, die pragmatische Funktion der Fremdwörter“.

Das Buch schliesst mit je einem Kapitel zur Rechtschreibung und zur Interpunktion (283–326).

Insgesamt: Hier liegt ein Buch vor, das trotz praktischer Orientierung erheblich an praktischem Wert einbüsst, weil Vorüberlegungen dazu, was Fragen der Grammatik gegenüber der Akzeptabilität, der Syntax gegenüber der Semantik und insbesondere was die Konstituenten einer pragmatischen Linguistik sind, fehlen. So ist das Resultat nicht nur äusserst lückenhaft, sondern lässt – und das ist der eigentliche Vorwurf – im Unklaren darüber, was eine Stilkunde des Deutschen zu beschreiben hätte. [Zu einem prinzipiellen Versuch dazu vgl. D. Wunderlich “Pragmatik”, DU 4, 1970; W. Abraham “Stil, Pragmatik und Abweichungsgrammatik”, 5. Linguistisches Kolloquium (erscheint März 1971 bei Viehweg)].

Deutsches Seminar  
der Universität  
D 74 Tübingen

Werner Abraham

Germer, Erich:

**Die Aussprache im Englischunterricht**, Hannover, Schroedel, Dortmund, Lensing, 1970, 127 S., Taschenbuch (Moderner Englischunterricht – Arbeits-hilfen für die Praxis, 4).

Dieses Buch gliedert sich in zwei grundsätzlich verschiedene Teile. Im ersten Teil (*Das Material*) skizziert G. die Grundbegriffe, beschreibt kurz die englischen Laute und verweilt etwas länger bei der Intonation. Dieser Teil wendet sich wohl eher an den Studenten, doch ist zu berücksichtigen, dass die Reihe in erster Linie für Lehrer an deutschen Hauptschulen bestimmt ist. Im zweiten Teil (*Zur Unterrichtspraxis*) legt G. Ziel und Prioritäten des Englischunterrichts (vor allem an Hauptschulen) fest und gibt die entsprechenden didaktischen und methodischen Hinweise für die Einführung in die Aussprache (den “Einführungskurs” der landläufigen Lehrbücher), aber auch für die Arbeit an Lautung und Stimmführung im weiterführenden Unterricht.

Bei der Lektüre von Germers Werk wird es einem wieder einmal bewusst, dass auch heute noch die Voraussetzungen fehlen, auf denen eine solche “Arbeitshilfe” fussen könnte. 1. Es fehlen moderne Beschreibungen der deutschen Regionalsprachen und darum auch die *kontrastiven Darstellungen*, die der Fremdsprachlehrer dringend braucht. (Das gilt in noch viel stärkerem Masse für die deutsche Schweiz: vgl. /i/ oder /I/ im Englischen, Berndeutschen

und Sanktgallischen! ) 2. *Welches Englisch* sollen die Schüler lernen, wer sind die "(gebildeten) Engländer", nach denen sie sich zu richten haben? Wie willkürlich heute noch verfahren wird (nicht nur bei G.), sollen zwei Beispiele zeigen. Einerseits heisst es (S. 26, § 20): "Der Diphthong /ɔə/ wird von vielen Engländern durch den Monophthong /ɔ:/ ersetzt, so dass sie keinen Unterschied machen zwischen *pour* und *paw* oder *court* und *caught*." (Eine Empfehlung für den Lehrer fehlt.) Andererseits heisst es vom "intrusive r" (S. 32, Anm. 7): "Ausländer sollten dieses *intrusive r* aber nicht gebrauchen, da es auch von vielen Engländern abgelehnt wird." Mit genau derselben Begründung könnte man dem Ausländer verbieten, /əu/, gewisse Formen der Intonation u.a.m. zu verwenden, da sie "von vielen Engländern abgelehnt" werden. Man kann sich übrigens fragen, welcher Schüler das (RP) englische Lautsystem besser beherrscht: der, bei dem sich das "intrusive r" ganz natürlich einstellt, oder der, der das *r* nur dort ausspricht (oft sogar im absoluten Silbenauslaut), wo es auch geschrieben wird?

Einen Ausweg aus dieser Situation bietet die konsequente Ausrichtung auf den *Kommunikationsaspekt* der Sprache, wie sie G. am Anfang des praktischen Teils vornimmt: "(. . .) wird man als erstes feststellen dürfen, dass in jedem Unterricht, der eine Fremdsprache als Mittel der Kommunikation lehrt, solchen Elementen der Aussprache Vorrang gebührt, von denen die Verständigung in erster Linie abhängt. Als zweites Kriterium wird hier das besonders Kennzeichnende, das typisch Englische genannt." (S. 71) Beachtenswert ist auch dieser Abschnitt: "Schliesslich fällt in das 8. oder 9. Schuljahr noch die Aufgabe, in die amerikanische Aussprache einzuführen, bei der wir uns allerdings auf einige der auffälligsten Merkmale (. . .) beschränken müssen. Eine aktive Beherrschung durch die Schüler ist nicht anzustreben, doch erscheint es wünschenswert, durch eine Reihe von Hörübungen mit anschliessenden *comprehension tests* eine gewisse Fertigkeit im Verstehen der amerikanischen Aussprache zu erzielen." (S. 98)

Es wäre sehr zu wünschen, dass G. sein Buch umarbeitet. Der erste Teil könnte u.U. durch eine kritische Bibliographie ersetzt werden (wie sie G. in seinen Anmerkungen z.T. bereits gibt). Der zweite Teil dagegen sollte weiter ausgebaut werden. Ohne den Ballast der traditionellen Deskription, die aus einem schlechten Gewissen oft zur Präskription neigt, würde es viel deutlicher, dass G. den Mut hat, auch den Ausspracheunterricht auf die Sprache als Kommunikationsmittel auszurichten. Die Seite des Decodierens käme dann wohl auch vermehrt zu ihrem Recht.