

**Zeitschrift:** Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

**Herausgeber:** Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

**Band:** - (1971)

**Heft:** 14

**Rubrik:** Communications

### **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:** 17.04.2026

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

## Communications

**“Interdisciplinary approaches to the study and teaching of modern languages”** (Colloque du Centre for information on language teaching, Londres, 4–6 avril 1971)

On admet généralement aujourd’hui que seule une approche interdisciplinaire peut apporter des solutions valables aux problèmes posés par le renouvellement de l’enseignement des langues. Mais cette approche interdisciplinaire, encore trop peu pratiquée en Europe, présuppose, dans une première étape, l’instauration de contacts et la diffusion d’informations entre les spécialistes des diverses disciplines intéressées, puis, dans une seconde étape, le développement des recherches en commun en fonction des besoins de la pédagogie des langues. Aussi faut-il féliciter le Centre for information on language teaching et son directeur, G.E. Perren, de son initiative. Fort bien organisé dans une résidence d’étudiants, Nutford House, ce colloque a réuni les meilleurs spécialistes britanniques de disciplines très diverses: linguistique générale et appliquée, psychologie, pédagogie, sciences des communications, et quatre invités étrangers, en tout une cinquantaine de participants.

Le programme du colloque comprenait sept séances, consacrée chacune à la présentation et à la discussion d’un exposé qui avait été préalablement distribué aux participants. Citons en particulier les contributions de B. Spolsky: *The language barrier to education*, D. Crystal: *Stylistics, fluency and language teaching* et P. Corder: *Describing the language learner’s language*, et les répliques de G.E. Perren, B. Strang et G. Nickel<sup>1</sup>. D’une manière générale, les exposés étaient très intéressants, les discussions animées, les échanges fructueux, et ce premier colloque a pleinement réalisé l’objectif fixé: mettre en contact des spécialistes de disciplines différentes et leur permettre de s’informer mutuellement de leurs recherches.

On regrettera seulement que tous les exposés et toutes les discussions n’aient pas été orientés vers les besoins spécifiques de l’enseignement des langues et qu’aucune place n’ait été laissée aux travaux de groupes interdisciplinaires qui auraient tenté de définir les relations entre les disciplines représentées et la pédagogie des langues. Mais cela dépassait sans doute les possibilités de cette brève rencontre qui, espérons-le, suscitera d’autres colloques interdisciplinaires dans un proche avenir.

Université de Neuchâtel  
CH 2000 Neuchâtel

E. Roulet

<sup>1</sup> reproduites dans *Interdisciplinary approaches to language*, Londres, CILT Reports and papers 6, 1971, 64 p.

**Symposium über sprachlichen Inhalt, Evaluation und deren Wechselwirkung auf Lehren und Lernen von Fremdsprachen als Teil der Erwachsenen-  
erziehung**, organisiert im Namen des Schweizerischen Bundesrates und unter  
den Auspizien des Europarates durch die Eurozentren in Rüschlikon,  
3.–7. Mai 1971.

Das Rüschlikoner Symposium stellte die folgerichtige Fortsetzung der  
Tagung von Skepparholmen 1970 über Zielanalyse, Inhaltsdefinition und  
Evaluation im modernen Sprachunterricht dar. Für Rüschlikon wurde der  
Akzent auf die Frage nach der Strukturierbarkeit des zu lehrenden sprachli-  
chen Inhalts in ein Kredit-Einheiten-System und dessen eventuelle internatio-  
nale Gültigkeit im Rahmen der Erwachsenenbildung gesetzt.

Das Symposium kam zum Schluss<sup>1</sup>

(1) "Die Organisierung des Inhaltes eines für Erwachsene bestimmten sprach-  
lichen Lernsystems soll aus der Analyse der Kommunikationsakte, an  
denen Erwachsene teilnehmen, folgen. Jede Beschreibung des linguisti-  
schen Inhaltes muss die linguistischen Systeme, Fähigkeiten und Situatio-  
nen in Rechnung stellen."

Gewisse Unklarheiten in dieser Konzeption beruhen auf den hier  
implizierten Korrelationen "Lernsystem" und "Kommunikation" einer-  
seits, "sprachlicher Inhalt" und "sprachliche Systeme, Fähigkeiten und  
Situationen" andererseits. Sprachlicher Inhalt kann nicht mit Sprachsystem  
+ *langage* (Fähigkeiten) + Rede (Situationen) gleichgesetzt noch das  
"Lernsystem" von der Kommunikation allein, die ja aus einer unbegrenz-  
baren Menge sprachlicher Äusserungen besteht, abhängig gemacht werden.  
Die Übernahme der präzisen Begriffe und Modelle der heutigen Linguistik  
in sprachpädagogische Diskussionen wäre sicher von Vorteil.

(2) "Aufeinander abgestimmte Kompetenzniveaus sollten vorgesehen werden.  
Jedes dieser Niveaus sollte in einen gemeinsamen, allen Benützern  
nützlichen Stamm und in zusätzliche Korpus differenziert werden, deren  
spezifisches Vokabular und Strukturen auf besondere Fähigkeiten und  
Situationen ausgerichtet wären."

Im Gegensatz zu (1) werden in (2) Inhalt und "gemeinsamer, allen  
nützlicher Stamm" ausschliesslich in bezug auf Kompetenz definiert,  
obwohl im Sinne von (1) auch eine entsprechende Performanz umschrie-  
ben und die Relevanz des heutigen Kompetenz-Performanz-Modells gegen-  
über dem in (1) verwendeten Saussureschen System-Rede-Modell begrün-  
det werden sollte.

1 Anführungszeichen markieren Übersetzung oder Zusammenfassung von Textab-  
schnitten der *Conclusions of Symposium*.

(3) "Die heutige Linguistik ist eher für grammatikalische als für situationelle Analyse geeignet und kann eine hierarchische Ordnung der Elemente eines Sprachsystems auf 'entwicklungslogischer' Basis herstellen. Es ist aber noch nicht bekannt, ob letztere den Realitäten des Spracherlernens und -gebrauchs durch Erwachsene entspricht. Die Abstufung des grammatikalischen Stoffes sollte weiter untersucht werden."

Die moderne Linguistik ist wirklich, wie hier festgestellt wird, eine Linguistik der Kompetenz. In diesem Sektor vermag sie aber Relevantes zur didaktischen Grammatik inkl. Graduierung beizutragen.

Als Beispiel diene der Sektor der Subjektsätze im Französischen. In den neuesten französischen Schulgrammatiken werden diese Sätze wie folgt behandelt (jeder Typus wird fortlaufend mit einem Buchstaben bezeichnet):

G. et S. Villard erwähnen in ihren ansprechenden Arbeitsheften die Konstruktionen

(A) *Qu'il prenne son médicament m'étonnerait.*

(B) *Il est nécessaire qu'il prenne son médicament.*

(C) *L'essentiel est qu'il garde une bonne santé<sup>2</sup>.*

G. Lafarge beschränkt sich in seinen strukturellen Übungsheften auf

(D) *Partir, c'est mourir un peu<sup>3</sup>.*

Das ausführliche Werk von A. Rougerie kennt

(A) *Qu'il m'ait aperçu dans cette foule est vraiment surprenant.*

(E) *Qu'il m'ait aperçu dans cette foule, cela est vraiment surprenant. (avec subordonnée reprise par un pronom démonstratif)<sup>4</sup>*

(F) *Qui sert bien son pays n'a pas besoin d'aïeux.*

M. Galliot et R. Laubreaux führen

(B) *Il semble qu'il ait perdu la tête.*

(B) *Il me semble qu'il a perdu la tête<sup>5</sup>.*

an. M. Grevisse behandelt in seinem *Cours d'analyse grammaticale* die Typen (B), (A), (E) sowie andere Konjunktionen als *que*, die hier aber des Raumes wegen ausser Betracht gelassen werden, (C), (F), (D)<sup>6</sup>.

J. Martin et J. Lecomte kennen (A) und (C)<sup>7</sup>; Mauger (B), (A), (E), (D), (F), (C) und

(G) *Mieux vaut ne pas l'avouer.*

(H) *Mon bonheur est de vous aider<sup>8</sup>;*

J. Dubois, G. Jouannon et R. Lagane (B) und (A); A. Hamon (F) und (A)<sup>9</sup>, G. et R. Galichet (A)<sup>10</sup>, etc.

2 *Cahier de travaux pratiques de grammaire, 5<sup>e</sup>*. Paris 1968, p. 54.

3 *Vers une grammaire nouvelle. Le groupe sujet . . .*, Cycle d'observation, cycle d'orientation, o.D.

4 *Grammaire française et exercices*. Ecoles normales, Classes supérieures des Lycées modernes et techniques. Paris <sup>4</sup> 1966, p. 66.

5 *Le français langue vivante . . . 1*. Classe de 6<sup>e</sup> et Collèges d'Enseignement Général. Toulouse-Paris 1963, p. 271.

6 *Livre du maître*. Gembloux, o.D., pp. 181–182.

7 *Grammaire française*. Lycées classiques, modernes et techniques etc., Paris 1962, p. 64.

8 *Cours de langue et de civilisation françaises*, III. Paris 1959, p. 208.

9 *Grammaire française*. Cycle d'observation. 6<sup>e</sup>–5<sup>e</sup>. Paris 1964, p. 79.

10 *Grammaire française expliquée 6<sup>e</sup>–5<sup>e</sup>*. Paris 1969, p. 209.

Die aufgeführten total 8 Konstruktionstypen und die einzelnen Darstellungsweisen führen zu folgenden Fragen:

- (a) Welches ist das Total der im modernen Französisch vorhandenen Strukturen mit eingebettetem Subjektsatz?
- (b) Wie verteilen sich diese Typen auf Stil- und Registerniveaus?
- (c) Welche Typen stellen in den einzelnen Stil- und Registerlagen die Norm dar?
- (d) Welche besonderen Konnotationen haben die nicht als Norm zu betrachtenden Konstruktionen?
- (e) Die in bezug auf die Norm durchgeführte Differenzierung ergibt Klassen von Konstruktionen und eine didaktische Graduierung. Vermitteln die Schulbücher zuerst die fundamentalen Konstruktionen und welche zusätzlichen besonderen sind ausgewählt?
- (f) Sollen die Subjektsatzeinbettungen mit der Konstruktion (A) wie bei Villard, Rougerie, Martin et Lecomte, Galichet, mit (B) wie bei Galliot et Laubreaux, Mauger, Dubois et. al. oder anders begonnen werden?

Mit den Prinzipien einer generativ-transformationellen Grammatik ist es möglich, die Regelmässigkeiten der Subjektsatzeinbettung zu explizieren und das Total der möglichen Konstruktionen aufzustellen, um anschliessend mit bestimmten Verfahren die Fragen (a) – (e) zu beantworten. Künftige Aufgabe der angewandten Linguistik ist es, die in obiger Weise definierten Strukturen in den Gesamtlernprozess einer Sprache, in eine pädagogische Grammatik einzubauen. Die fundamentalen Strukturen bleiben fundamental, ob sie Schülern oder Erwachsenen gelehrt werden.

- (4) "Eine Hierarchie von Ebenen von zunehmender Kompetenz sollte für jede Situation anerkannt werden. Der einfachen direkten Frage-Antwort des Elementarunterrichts würde auf einem höheren Niveau . . . die Herstellung sozialer Beziehungen entsprechen." Kann in diesem Fall noch von derselben Situation gesprochen werden?
- (5) "Für die verschiedenen Klassen von Erwachsenen müssen Benutzerprofile nach Kenntnissen und Fähigkeiten aufgestellt werden."
- (6) "Transferierbarkeit muss auch für Situationselemente angenommen werden . . ."
- (7) "Eine Typologie der sprachlichen Situationen ist aufgrund einer Untersuchung ihrer Strukturen zu erarbeiten."
- (8) "Als Sprachinhaltsmodell wird ein Modell von zylindrischer Form angenommen, das als Kern die Entwicklung einer allgemeinen Sprachkompetenz durch verschiedene Ebenen und zusätzlich besondere Komponenten auf den einzelnen Ebenen enthält." Die Notwendigkeit einer genauen Definition von (a) Kompetenz, (b) allgemeiner sprachlicher Kompetenz und (c) deren Limitierung gegenüber der Performanz ist unerlässlich.
- (9) "Die Spezifizierung des Inhalts muss unter dem Gesichtspunkt der internationalen und interlinguistischen Vergleichbarkeit erfolgen. Das System muss verschiedene Eintrittspunkte entsprechend dem Können und den Bedürfnissen der Lernenden aufweisen."

(10) "Ein Kredit-Einheiten-System / 'credit-unit-system' / 'système des unités capitalisables' ist aufzustellen."

Man wurde sich bewusst, dass die in der Thematik des Symposiums erwähnte Evaluation von der Schaffung eines solchen Systems abhängig ist, doch konnte bei den vorhandenen divergierenden Auffassungen über den sprachlichen Inhalt keine *communis opinio* erzielt werden. Die "Einheit" wurde einmal als Summe der zu einem bestimmten Lebensbereich gehörigen sprachlichen Situationen und damit als Menge sprachlicher Verhaltensweisen definiert (von Spezialisten der Erwachsenenbildung) und war damit völlig performanz-orientiert, was im Effekt auf eine *regressio ad infinitum* hinauskommt, während am entgegengesetzten Pole die Linguisten die "Einheit" als Teilmenge des sprachlichen Inhalts, der in bezug auf das Sprachsystem definiert werden kann, auffassten und dem Begriff des "Kredites" eine soziologische resp. soziolinguistische Funktion zuwiesen.

Das Rüschtikonener Symposium darf für sich in Anspruch nehmen, die Korrelation Evaluation – Krediteinheitensystem in den Vordergrund der sprachpädagogischen Diskussion gebracht zu haben. Den mit der Durchführung der Tagung betreuten Eurozentren sei der Dank für die sorgfältige Organisation und das angenehme Arbeitsklima ausgesprochen.

Sprachlabor  
der Universität Zürich  
CH 8001 Zürich

Theodor Ebnetter

## Bibliographie

Bechert, Johannes; Clément, Danièle; Thümmel, Wolf; Wagner, Karl Heinz: **Einführung in die generative Transformationsgrammatik**, München, Max Hueber Verlag, 1970, 238 S. (Linguistische Reihe 2)

An Einführungen für Studenten in die *Aspects*-Version der generativ-transformationalen Grammatik liegen für das Englische die Publikationen von Jacobs-Rosenbaum<sup>1</sup>, Langendoen<sup>2</sup>, Burt<sup>3</sup> u.a., für Französisch die Syntax von Dubois<sup>4</sup> und für Deutsch nun das hier angezeigte anspruchsvolle Werk der Stuttgarter TG-Gruppe vor.

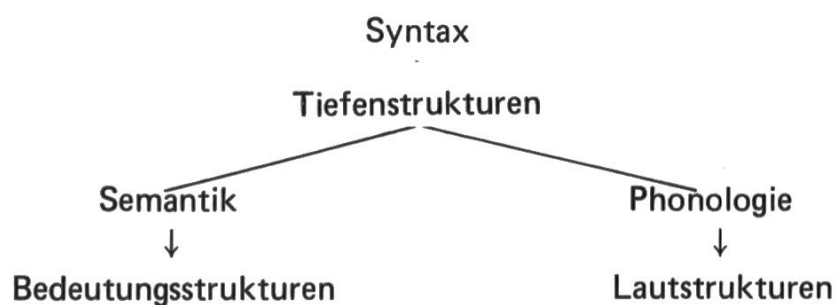
Die Einführung umfasst eine allgemeine Grammatiktheorie (1.), heuristische Vorüberlegungen zur Konstruktion von Grammatiken (2.) und eine auf dem Deutschen aufgebaute TG (3.–10.), eine Skizze der Entwicklung der TG (11.) und Übungen zu den Kapiteln 1.–8.

“Bais der Linguistik“ (1.1.) ist nach der Autorengruppe das Erlebnis des Hörers, der eine unbekannte Sprache als Geräuschkette, eine bekannte aber als Verknüpfung dieser physikalisch-materiellen Beobachtungsdaten mit einer Bedeutung empfindet, wobei die immaterielle Seite in vorwiegendem Masse die empirische Basis bildet. Man darf sich fragen, ob der Student imstande ist, aus dieser dogmatisch-lapidaren ersten Seite die Schlüsse zu ziehen, dass (a) das Kommunikationsmodell zugrunde gelegt wird, (b) dass hier nur das Hörerende gemeint ist und (c) dass der folgende Abschnitt (1.2) vom Sprecherende handelt. Diese Bemerkung trifft zwei strukturelle Mängel des Buches – die gelegentlich allzu starke Atomisierung des Stoffes und das nicht einmalige Fehlen der Unterstellung dieser kleinen Einheiten unter eine jeweils umfassende Kategorie. Die Erstellung einer Gesamtkonzeption bildet die besondere Schwierigkeit jeder linearen Programmierung, von der die kleinen Lernschritte hier übernommen zu sein scheinen.

Die eigentliche Basis des Lehrganges bilden die prägnanten Abschnitte über Kompetenz, Grammatiktheorie, Grammatikalität und Formalismus

- 1 Roderick A. Jacobs and Peter S. Rosenbaum, *Grammar 1* und *Grammar 2, developmental edition*, Boston, Mass., 1967; id., *English transformational grammar*, Waltham, Mass., 1968.
- 2 D. Terence Langendoen, *The study of syntax. The generative-transformational approach to the structure of American English*, New York, 1969.
- 3 Marina K. Burt, *From deep to surface structure. An introduction to transformational syntax*, New York, 1971.
- 4 Jean Dubois et Françoise Dubois-Charlier, *Éléments de linguistique française: syntaxe*, Paris, 1970.

(1.3.–1.6.). Als weitere wesentliche Komponente hätte auch die Performanz eine separate Behandlung verdient; hier wird sie vor allem im Zusammenhang mit Störungsfaktoren (1.5.), effektiver Beschränkung der virtuellen Möglichkeiten (6.1.) etc. erwähnt. Die Kompetenz umfasst nach (1.3.) sieben Fähigkeiten, deren wichtigste diejenige ist, beliebig viele Sätze bilden und verstehen zu können, d.h. "einer potentiell unendlichen Menge von Lautstrukturen eine potentiell unendliche Menge von Bedeutungsstrukturen zuzuordnen" (2.1.1.). Die Definition entspricht noch ganz der Semantiktheorie von Katz und Fodor (1963), Katz und Postal (1964) und beruht auf der Annahme, dass Semantik und Phonologie nicht generativ, sondern interpretativ arbeiten (10.3.). Das zugrunde liegende Sprachmodell, das aus



besteht, gilt heute als überholt, da ihm nach Meinung der Generativen Semantik, der Kasus- und der neueren Dependenzgrammatik die semantische Basiskomponente fehlt. Das neue Modell



wird von den Autoren explizit abgelehnt (10.3.), womit sich das Buch als streng zur *Aspects*-Version gehörig klassifiziert. Die Bibliographie bestätigt diese Zugehörigkeit, indem Fillmore ab 1966 (*A proposal concerning English prepositions*), Baumgaertner ab 1968 (*Sprache und Automat*), McCawley, Brekle, Rohrer u.a. konsequenterweise nicht aufgeführt werden. Wenn man einerseits den Verzicht auf die Einbeziehung der Weiterentwicklung bedauern kann, schafft andererseits die Festlegung auf ein bestimmtes Modell eine klare Situation.

Kapitel 2. und 3. behandeln den Phrasenstruktur- oder Konstituentenaufbau der Basis einer TG. Das Studium dieser Abschnitte vermittelt eine eingehende Kenntnis über die Entstehung und Bedeutung der Expansionsregeln

(1)	S	—————>	NP + VP
(2)	VP	—————>	V
	VP	—————>	V + NP
	VP	—————>	V + Adj
(3)	NP	—————>	N
	NP	—————>	Art + N
	NP	—————>	Adj + N
	NP	—————>	Art + Adj + N

sowie die allgemeine Formulierung und die Gesetzmässigkeiten der KS-Regeln.

An die Basis mit den Endkategorien N, V, Art, Adj etc. schliesst notwendig die Subkategorisierung der letzteren an, die in den Kapiteln 4. und 5. erfolgt. Chomsky's bekannte inhärente Subkategorisierung des Nomens setzen die Autoren in die binären Subklassen N<sub>1</sub> [+ Bel], N<sub>2</sub> [- Bel], N<sub>3</sub> [+ Hum], N<sub>4</sub> [- Hum], N<sub>5</sub> [- Abs], N<sub>6</sub> [+ Abs], N<sub>7</sub> [- Kon (tinuierlich)], N<sub>8</sub> [+ Kon] um, unter Verzicht, vermutlich der Einfachheit halber, auf die Opposition Appellativ vs. Eigennamen. Besonderes Interesse verdient die Darstellung der Kreuzklassifikation dieser Subklassen in § 4.4., da ja die einzelnen Substantive einer Sprache nicht einer einzelnen Subklasse, etwa N<sub>1</sub> [+ Bel], angehören, sondern mehreren. Es fragt sich deshalb, ob es richtig ist, die Merkmale [± Bel], [± Hum], [± Abs], [± Kon] als Subklassen (N<sub>1</sub>, N<sub>2</sub> . . .) aufzufassen, anstatt ihnen den Status von Merkmalen zu belassen und nur effektiv vorkommende, einzelnen Substantiven entsprechende Mengen von Merkmalen als Subklassen oder Subkategorien aufzufassen. In § 5.1., der besser direkt an § 4.4. angeschlossen hätte, werden die sechs nominalen Subkategorien, die sich aus der Kreuzklassifikation ergeben, aufgeführt:

- N [- Abs, - Kon, + Bel, + Hum]
- N [- Abs, + Kon, - Bel, - Hum]
- N [- Abs, - Kon, - Bel, - Hum]
- N [- Abs, - Kon, + Bel, - Hum]
- N [+ Abs, + Kon, - Bel, - Hum]
- N [+ Abs, - Kon, - Bel, - Hum].

Didaktisch sehr geglückt ist die Darstellung der Überführung dieses Ergebnisses in die Expansion von N in eine Merkmalmenge und in die Subkategorisierungsregeln

N	—————>	[+ N, ± Bel]
[+ Bel]	—————>	[- Abs, - Kon, ± Hum]
[- Bel]	—————>	[± Abs, ± Kon, - Hum]

sowie diejenige des Verhältnisses zwischen dem komplexen Symbol Q und der Merkmalmenge SM.

Die Rekursivität von S, die als Begriff in Kap. 6 klar erarbeitet wird, illustrieren die Autoren nur an Relativsätzen (Kap. 8. bringt die Einbettung eines Objektsatzes). Es wäre nützlich, den weiten Bereich der Anwendung anzudeuten und in der Lektüreempfehlung Rosenbaum 1967 anzuführen.

Als wertvolle Neuerung in Einführungswerken in die *Aspects*-GTG darf der Einbezug der Morphologie und vor allem die Stellung der Frage nach deren Einbau in die Gesamtgrammatik betrachtet werden (Kap. 9). Einen nützlichen Bestandteil bildet der gut ausgearbeitete Übungsteil. Im französischen Material sollte, dies sei nur als Detail vermerkt, der Satz 12.6.3.1.(3), da inakzeptabel, gestrichen werden.

Sprachlabor  
der Universität Zürich  
CH 8001 Zürich

Th. Ebnetter

Autorengruppe Tübingen:

**TSG Transformationelle Schulgrammatik**, erster Versuch, 2. durchgesehene Auflage, Göppingen, Verlag A. Kümmerle, 1970, 114 S. (Göppinger Akademische Beiträge 7)

Die "stoffliche Grundlage für die sprachdidaktische Diskussion", die Franz Hundsnurscher und seine Mitarbeiter mit dieser transformationellen Schulgrammatik geben wollen, besteht aus einer theoretischen Einführung und aus einer transformationellen Minimalgrammatik. Die Ziele sind (1) die Lehrer und PH-Studenten in die GTG einzuführen und (2) die neue Grammatik "für die Schule verwertbar zu machen". Ziel (1) darf als erreicht gelten, falls die gebotene Darstellung einen repräsentativen Ausschnitt sowohl der generativen Sprachtheorie als der GTG einer Sprache, hier des Deutschen, gibt. Was weiss der Lehrer nach der Lektüre der Minimalgrammatik (§§ 4–7)? Ist er imstande, sie frei und nutzbringend im Unterricht anzuwenden und hat er den Anschluss an die wissenschaftliche Theorie gefunden? Die letzte Frage kann nur teilweise positiv beantwortet werden, da die vorliegende Arbeit z.T. noch auf der heute überholten Kernsatzversion der GTG beruht. Didaktische Anwendungen dieser ersten Phase des Generativismus gibt es seit Paul Roberts, *English sentences* 1962 und Robert P. Stockwell, J. Donald Bowen, John W. Martin, *The grammatical structures of English and Spanish* 1965. Entsprechend dieser Version steht am Anfang der Göppinger Minimalgramma-

tik die Betrachtung des einfachen Satzes vom Typus *Ulrich kauft ein Buch* und die für das Deutsche spezifische Unterscheidung nach drei Satztypen nach der Stellung des Verbs:

- (1) Aussagesätze mit Zweitstellung des Verbs (= Kernsätze von Glinz)
- (2) Fragesätze mit Spitzenstellung des Verbs (= Stirnsätze von Glinz)
- (3) Nebensätze mit Endstellung des Verbs (= Spansätze von Glinz).

Aussage-, Frage- und Nebensatz werden als die drei fundamentalen Satztypen – warum nicht auch der Befehlssatz – wie bei Glinz aufgefasst und damit endlich das initiale Stammbaumschema



aufgestellt. Mit diesem der Kernsatzkonzeption verpflichteten Anfang, der im Grunde wenig über Glinz hinausgeht, scheint mir der pädagogisch wertvolle Ansatz, den die GTG liefern kann, verpasst. Warum nicht demonstrativ mit der axiomatischen Anfangskategorie S beginnen und diese zu

- (5)
- |     |   |  |  |     |           |
|-----|---|--|--|-----|-----------|
| S   | → | NP   | VP   | (S) |           |
| VP  | → | $\left[ \begin{array}{c} \text{NP} \\ \text{PP} \end{array} \right]$ | $\left[ \begin{array}{c} \text{NF} \\ \text{PP} \end{array} \right]$ | ... | (S) AUX V |
| NP  | → | DET  | N  | (S) |           |
| DET | → | ART  | (S)  |     |           |

etc.

im Sinne der neueren GTG expandieren, um dem Schüler unabhängig von den traditionellen Kernsatztypen die Generierungsfähigkeit von S und damit die Kreativität seines eigenen Sprachvermögens vor Augen zu führen? Anstatt dessen lässt das Buch den Lehrer resp. Schüler entweder eine Taste "Kaffee mit Milch und Zucker" = Aussagesatz ( $T_A$ ), eine andere für "Kaffee mit Zucker ohne Milch" = Fragesatz ( $T_F$ ) oder eine dritte für "schwarzen Kaffee ohne Beigabe" = Nebensatz ( $T_N$ ) drücken. Die didaktische Verwendbarmachung einer Theorie dürfte heute endlich über das Zeitalter der Komparatomanie (Schaltuhren SS. 38, 41, 53, 69; Rangierverfahren SS. 71, 73) hinaus sein.

Von (4) geht § 4.2 zu den "sinnvollen Gliederungsprinzipien" resp. den Bestandteilen NT (Nominalteil) und VT (Verbalteil) über. Ein Exkurs über das binäre Prinzip der Konstituentenstruktur, das umgekehrte *Morpheme-to-Utterance*-Verfahren und konkurrierende Auffassungen (Tagmemik) wäre hier

sicher von Vorteil für den Leser, da  $S \rightarrow NT + VT$  nicht sinnvoller ist als  $S \rightarrow Act (Je), NVb (mangerai), S.M. (tout de même)$ . die nachfolgende Behandlung der Expansion von NT

(6)	NT	→	Gk + N
	Gk	→	Kas + Num + Gen + Pers
	etc.		
	N	→	$\left[ \begin{array}{l} \text{PronA} \\ \text{SubstA} \end{array} \right]$
	SubstA	→	$\left[ \begin{array}{l} \text{EN} \\ \text{GN} \end{array} \right]$
	GN	→	Art + Sb

ist ausführlich, hingegen fragwürdig in bezug auf Einordnung von Art, GN, EN und SubstA, vgl. Motsch<sup>5</sup> 1968:

(F 23)	Nom <sub>i</sub>	→	$\left[ \begin{array}{l} \text{PPr (PI) ...} \\ \text{Neig} \\ \text{NP + k}_i \text{ ...} \end{array} \right]$
--------	------------------	---	---

(F 26)	NP	→	D (Num) N.
--------	----	---	------------

Die ebenfalls ausführliche Darstellung von VT hat als zentrale Expansionsregeln

(7)	HV	→	$\left[ \begin{array}{l} V_s \quad + \quad E_s \\ V_o \\ V_1 \quad + \quad NT_1 \\ V_2 \quad + \quad NT_2 \\ V_{\text{präp}} \quad + \quad NT_{\text{präp}} \end{array} \right]$
-----	----	---	--

(8)	E <sub>s</sub>	→	$\left[ \begin{array}{l} NT_o \\ \text{Adj} \\ \text{Adv}_{\text{loc}} \end{array} \right]$
-----	----------------	---	---

Zu den durch (7) gegebenen Restriktionen dieser Minimalgrammatik:

(9)	V <sub>s</sub>	→	<i>sein</i>
	V <sub>o</sub>	→	intransitive Verben
	V <sub>1</sub>	→	transitive Verben

$V_2$	→	Verben, die den Dativ regieren
$V_{\text{präp}}$	→	Verben mit Präpositionalobjekt

wird noch hinzugefügt

(10)	$NT_0$	→	$Gk_0 + N$ [belebt]
	$N$ [bel]	→	Menschen und Tiere.

Trotz (10) werden erscheinen Sätze wie *Die Rose blüht* (S. 49), *Der Ball sprang ins Aus*, *Das Training war anstrengend* (S. 57), *Das Gras ist nass*, *Der Boden ist rutschig* (S. 58), etc.

Die durch (7) eingeschränkte PSG erzeugt nun die sieben Kernsatztypen:

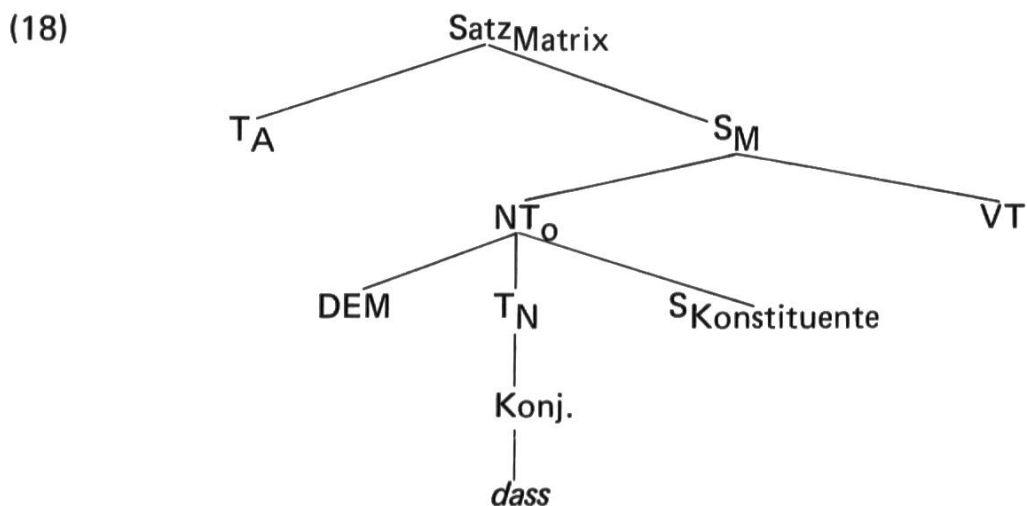
- (11) *Der Mann ist Arzt*
- (12) *Der Schüler ist fleissig*
- (13) *Der Freund ist zuhause*
- (14) *Der Hund bellt*
- (15) *Das Mädchen fängt den Ball*
- (16) *Der Chef dankt dem Arbeiter*
- (17) *Der Clown wartet auf den Beifall*

Zur Herstellung einer Diskussionsgrundlage würde der Hinweis gehören, dass die Zahl der Kernsätze arbiträr ist, man vgl. die für das Englische aufgestellten Größenordnungen von 4 (Thomas), 5 (Wyler), 10 (Stryker) und 20 (Hüllen) Kernsätzen oder für das Deutsche die zwei Gestalten des einfachen deutschen Satzbauplanes von Drach, die 4 Satzchemata von Erben, die ca. 29 Grundformen von Grebe und die etwas über 30 Grundstrukturen von Engel.

In § 5 erhalten nun die Teilbereiche  $NT_0$  und Aux eine wertvolle systematische Behandlung, bei welcher die oben aufgegriffene Eigenart der hier vorgeführten nominalen Expansion selbstverständlich bestehen bleibt. Was soll aber der Abschluss dieses Abschnittes "Es scheint uns für den Schulunterricht von Vorteil, die grammatischen Kategorien nicht als geschlossenes System einzuführen, sondern in engem Anschluss an die Vorstellung eines Erzeugungsmechanismus, der auf neue Einstellungen mit der Erzeugung neuer Sätze reagiert" bedeuten? Die GTG ist ein Erzeugungsmechanismus und besitzt geschlossene grammatische Kategorien; der Vorteil gegenüber dem Strukturalismus, der inhaltsbezogenen und der Dependenzgrammatik der Verbalvalenzversion liegt ja gerade darin, dass ein Sprachmodell mit finiten Komponenten eine infinite Menge von Sätzen erzeugen kann. Wenn nun plötzlich das "Bewusstmachen von unbewusst beherrschten (= den Schülern selbstverständlichen) Regelprozessen . . . Gefahr läuft, langweilig zu wirken" (S. 69), während eingangs aufgestellt wurde: "Wir sind der Ansicht, dass das generative Grammatikmodell für den Schulunterricht gut geeignet ist, weil mit

Hilfe dieses Modells dem Schüler die seinem Sprachgebrauch zugrundeliegenden Regelprozesse einsichtig gemacht werden; er lernt zuerst seine Sprache begreifen, dann erst die Sprache der Dichter. . . . Damit könnte auch dem Vorurteil, dass Grammatikunterricht langweilig ist, der Boden entzogen werden, . . . ." (S. 2), dann liegt der Fehler bei der Grammatikkonzeption.

Zur PSG mit 7 Kernsätzen fügt das Buch an Transformationen die Passivtransformation (Ist *Von dem Jungen wird gearbeitet* eine gute Ausgangsbasis?), die *und*-Koordination, die *dass*-Satz-Einbettung, die Nominalisierung und den Attributsatz hinzu. Kompletiv- und Relativsatzeinbettung gehen nun glücklicherweise über die Kernsatzstufe hinaus und widerspiegeln den Stand, den die Entwicklung der GTG etwa bei Katz and Postal (An integrated theory of linguistic descriptions <sup>1</sup>1964) und Hartung (*Die zusammengesetzten Sätze des Deutschen* 1964, <sup>3</sup>1967) erreicht, man vgl.



*Das + dass + Hans der Mutter hilft + ist + nett*

Die im Vorwort erwähnte Einbeziehung von Rosenbaums Arbeiten hätte Baum (18) aber vereinfacht.

Mit Hilfe der hier vorgeführten Transformationen können somit Sätze der folgenden Typen gebildet werden:

(19) *Das Auto wird von dem Jungen gewaschen*

(20) *Klaus kauft eine Tüte Milch und drei Brötchen*

(21) *Dass Hans lernt, ist notwendig*

(22) *Die Mutter hört das Lachen der Kinder*

(23) *Er hilft dem Freund, der sein Fahrrad flickt*

(23.1) *Der Bus, in dem wir sitzen, fährt zum Bahnhof*

(24) *Ich weiss, dass der Mann die Zeitungen verkauft*

Langweilig im Sinne der S. 69 scheint mir die Beschränkung der Generierungsfähigkeit auf die Satzstrukturen (11)–(17) und (19)–(24). Reizvoll wäre hingegen die exemplarisch vorgeführte vollständige transformationelle Behandlung eines einzigen syntaktischen Abschnittes. Als Beispiel diene die Einbettung der Subjektsätze im Französischen. Aus den verschiedensten Sprachschichten lässt sich ein Korpus von Konstruktionstypen belegen, z.B.

- (25) *Il est évident que l'argent perd de sa valeur.*
- (26) *Il vaut autant rester.*
- (27) *I (sic) vaut mieux s'en aller.*
- (28) *Il est impossible de partir.*
- (29) *Montre-moi ce qu'il te reste à faire.*
- (30) *Qu'il me dise cela m'irrite profondément.*
- (31) *Qu'on aille à Mégève, c'est la mode.*
- (32) *L'ennuyeux est que je n'aie pas pu lui dire ce que j'avais décidé.*
- (33) *La vérité c'est qu'on se défie de lui.*
- (34) *Ce n'est pas malheureux qu'on se retrouve.*
- (35) *Partir est impossible.*
- (36) *De travailler trop, ça me déplaît.*
- (37) *Impossible de partir.*
- (38) *C'est impossible de partir.*
- (39) *C'est temps de bouffer, etc.,*

dazu die inakzeptablen

- (40)\* *Rester ici, il vaut mieux.*
- (41)\* *Ça vaut mieux, ne rien faire.*
- (42)\* *C'est agréable que j'y pense.*
- (43)\* *Il est probable de ne pas rentrer, etc.*

und mit fraglicher Akzeptabilität

- (44) *De partir, c'est urgent, vgl. hingegen (36)*
- (45) *Ça te fatigue que tu parles? etc.*

Falls alle einschlägigen Transformationsregeln formuliert werden, können die Lernenden das Total der möglichen Konstruktionen erarbeiten, stilistisch differenzieren und die effektiv in der Sprache realisierten und die Konstruktionen mit fragwürdiger Akzeptabilität gegenüberstellen. Dieser gleichzeitig heuristische und generative Prozess sowie die Diskussion der Akzeptabilität lassen nach meiner Erfahrung keine Langeweile aufkommen, sondern geben einen idealen Einstieg in die grammatikalische Diskussion und fördern die Bewusstmachung der Sprache. Der hier angeführte Vorschlag geht aber ganz über den Rahmen der Göppinger TSG hinaus und zeigt, dass diese nur das

absolut Notwendige zum Verständnis der GTG vermittelt, aber zu wenig weit geht, um eine "stoffliche Grundlage für die sprachdidaktische Diskussion zu schaffen".

Neben der bisher besprochenen Minimalgrammatik bringt das Buch in § 2 theoretische Grundlagen oder Bemerkungen zu einer modernen Sprachtheorie und in § 3 Bemerkungen zur Darstellungstechnik, deren Ziel die Darstellung eines Performanz- oder Kommunikationsmodells ist. Es sollte deshalb in den schematischen Darstellungen nicht von Phonologie, Morphologie und Syntax, sondern von den entsprechenden Komponenten die Rede sein. Besteht die semantische Komponente nur aus Lexikon und Konvenienz? Sind "Bündel semantischer Merkmale", die die Bedeutung ausmachen, geordnet oder ungeordnet? Die Menge der Merkmale kann noch nicht die Bedeutung ausmachen, sondern erst die Beziehungsstruktur dieser Merkmale zueinander resp. zu einem Ganzen. Baumgraphen von Merkmalen wie derjenige in § 3.1 beinhalten alternative Möglichkeiten, syntaktische Stemmata im Sinne der GTG wie in § 3.2 hingegen konstitutive Kategorien. Semantik und Syntax der GTG sind somit trotz gleicher Darstellungstechnik verschieden – im Gegensatz etwa zur Dependenzgrammatik von Heringer, die hier aber nicht zur Diskussion steht.

Sprachlabor der  
Universität Zürich  
CH 8001 Zürich

Th. Ebnetter

Bausch, K.-Richard; Klegraf, Josef; Wilss, Wolfram:

**The science of translation: An analytical bibliography (1962–1969)**  
Tübingen, 1970, III + 181 p. (Tübinger Beiträge zur Linguistik 21).

L'objectif des trois auteurs, enseignant à l'"Institut für Übersetzen und Dolmetschen" de l'Université de Sarrebruck, a été de continuer l'information bibliographique telle que E.A. Nida l'a conçue dans son étude intitulée *Toward a science of translating* (Leiden, 1964, pp. 265–320). C'est pourquoi les publications antérieures à 1962 n'ont pas été retenues dans cette nouvelle bibliographie. Celle-ci se compose de deux parties. La première compte, à elle seule, 153 pages. Les ouvrages y sont numérotés et classés selon l'ordre alphabétique, d'après les noms d'auteur. Les comptes rendus, s'il y en a, sont mentionnés directement à la suite de chaque publication. La deuxième partie réunit, dans une trentaine de pages, les tables analytiques. Celles-ci ne

contiennent que les références numériques des ouvrages figurant *in extenso* dans la partie précédente. Les catégories d'analyse sont les suivantes:

- A Théorie de la traduction;
- B Problèmes de traduction concernant deux ou plusieurs langues parallèles;
- C Critique théorique de la traduction;
- D Critique de la traduction, à l'appui de textes;
- E Techniques de la traduction;
- F Recueils de textes à traduire;
- G Interprétation;
- H Linguistique descriptive comparée;
- I Histoire de la traduction;
- K Bibliographies;
- L Mélanges, communications de congrès, etc.

A la suite de ces tables, les ouvrages, ou plutôt leurs références numériques, sont classés en fonction des langues qu'ils traitent. En dernier lieu, on trouve une liste alphabétique des auteurs qui ont rédigé des comptes rendus. Chaque nom est accompagné des numéros qui se rapportent aux ouvrages analysés.

Les catégories A—L nous renseignent sur les genres des ouvrages retenus. Mais il faut également faire état des restrictions:

1. A quelques exceptions près, seules les publications traitant des langues européennes ont été considérées.
2. Les ouvrages relatifs à la traduction automatique, aux questions de terminologie et de lexicographie, ainsi qu'à l'enseignement des langues étrangères ont été écartés.
3. Les analyses de texte pratiquées en vue de la traduction et les études de linguistique descriptive comparée ne sont relevées que si elles se réfèrent directement au XXe siècle.

La bibliographie de Bausch, Klegraf et Wilss résulte d'efforts circonspects et consciencieux; elle constitue une précieuse source d'information non seulement pour le traducteur mais pour tout comparatiste, et, bien entendu, pour l'enseignant. Néanmoins, il est difficile de juger la matière des différentes catégories aussi longtemps qu'elles n'indiquent que des chiffres. Dans ces circonstances, il faut continuellement se reporter au classement alphabétique, qui, en lui-même, n'est pas instructif. Ainsi, nous voyons mal le rendement des différentes sections. Ce serait chose plus aisée si l'on inversait la structure de l'ouvrage: dans ce cas, la partie analytique contiendrait des références bibliographiques complètes, et il suffirait de placer, à la fin du livre, un

répertoire alphabétique des auteurs accompagné des numéros de leurs publications. La liste des auteurs de comptes rendus (pp. 177–181) peut servir d'exemple à ce propos. Quant aux livres, nous regrettons en outre que le nombre de leurs pages n'ait pas été indiqué comme cela a été fait pour les articles.

On peut aussi se demander si toutes les catégories ont été judicieusement établies. Tantôt elles semblent chevaucher, tantôt elles manquent de rapport logique. Les groupes A et C, d'une part, B et H d'autre part, sont relativement apparentés. En revanche, la catégorie G "Interprétation" représente un genre qui se distingue foncièrement des divers aspects de la traduction traités dans les divisions A–F. De leur côté, les catégories K et L concernent le type de certaines publications mais non leur contenu, à la différence des sections A–I. Il aurait mieux valu rapprocher ces deux catégories du répertoire des comptes rendus.

Lorsqu'un ouvrage figure dans plusieurs divisions, cela n'indique pas nécessairement qu'elles se recouvrent. Les rappels peuvent être dus à la complexité de l'ouvrage recueilli. Mais il arrive aussi qu'une étude soit attribuée plutôt arbitrairement à telle ou telle catégorie. En effet, quelques publications ont été classées sans que les bibliographes aient eu la possibilité de les lire.

A titre de conclusion, nous insistons sur la qualité des références qui figurent dans la bibliographie de Bausch, Klegraf et Wilss. En revanche, la structure de l'ouvrage nous paraît peu satisfaisante. Or, pour une bibliographie, la maniabilité n'est pas moins importante que le contenu. La section analytique a été réduite à l'état de squelette et, par là, elle déçoit le lecteur à qui le titre de l'ouvrage promet expressément une bibliographie analytique.

Université de Genève  
Faculté des Lettres  
CH 1211 Genève 4

Sibylle Vater

Kummer, Manfred und Willeke, Ottomar:

**Arbeitsformen und Abläufe im Sprachlabor**, Heidelberg, Julius Groos, 1970, 86 S. (Teaching languages to adults, Eurocentre publication 4)

Auf dem Gebiet der Sprachlabors zeigt sich eine Beschleunigung der pädagogischen und der technischen Entwicklung. Mit der Zunahme der Zahl der Fabrikate und der installierten Anlagen nehmen auch die Publikationen über den Einsatz und die Verwendungsweisen des Labors zu; man spricht sogar schon von einer eigentlichen Sprachlabor-Methodik.

Was vorläufig noch nicht Schritt gehalten hat, ist die adäquate Vorbereitung der Lehrer. Zu dieser Vorbereitung tragen neuere Publikationen bei. Je nach dem Schultyp und dem Lehrziel, dem sie dienen, stellen sie mehr oder weniger anwendbare Gebrauchsanweisungen dar; nur wenige, z.B. Guénot, Olechowski, Freudenstein, Stack) enthalten grundsätzliche Überlegungen, aus denen hervorgeht, dass mit der Einführung des Sprachlabors eine pädagogische und methodische Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts verbunden ist. Die neueste Erscheinung auf unserm Gebiet, eine Schrift von Manfred Kummer und Ottomar Willeke, verzichtet ausdrücklich auf die genannten Vorüberlegungen, auf die Berücksichtigung der Lehrziele, des Schultypus, der Lehr- und Stundenplanfragen. Es will dem Lehrer die praktischen Kenntnisse über das Gerät, Ratschläge für den Einsatz der geeigneten Übungsformen und für die Vorbereitung von Labormaterialien vermitteln.

Auf die Darstellung der Arbeitsformen folgt ein Überblick über die verschiedenen Formen von Sprachlaborübungen für Anfänger und für Fortgeschrittene.

Eine Bibliographie von 14 Titeln, ein Verzeichnis der Fachausdrücke, eine Klassifikation der Reihenübungen mit Beispielen und ein Sachregister beschliessen das Heft.

Wir vermischen also auch in diesem Ratgeber eine systematische Darstellung der linguistischen, psychologischen und pädagogischen Voraussetzungen für die methodische Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts, die mit der Verwendung des Labors notwendig wird.

Die Verfasser legen zunächst Gewicht auf technische Fragen, so auf die Abgrenzung der Funktionen des A-A-Labors und des A-A-C-Labors. Uns scheint hier das A-A-Labor überbewertet, die Verfasser empfehlen denn auch das A-A-Labor für gewisse Phasen des Unterrichts, vor allem für die "Darbietung", während spätere, wie die Einübung und Anwendung der sprachlichen Strukturen, wirksamer mit Hilfe des A-A-C-Labors erfolgen.

Das würde heissen, dass jeder Unterrichtsraum für Fremdsprachen mit einem A-A-Labor, daneben aber die Schule mit einem oder mehreren A-A-C-Labors ausgerüstet sein sollte, wie das Seite 14 angedeutet wird. Wo bleibt aber der Kostenvorteil, wenn man trotz mehrerer A-A-Labors nicht auf das A-A-C-Labor verzichten kann? Erfahrene Fachgremien aus den verschiedensten Schulverhältnissen halten eine Ausrüstung der Schulen ausschliesslich mit A-A-C-Labors für rationeller.

Ausserdem können die meisten Funktionen des A-A-Labors von einem Einzeltonbandgerät, wenn nötig mit Zusatzlautsprecher(n), übernommen werden. Ferner sollte gesagt werden, dass jedes A-A-C-Labor durch Verzicht auf die Tonaufnahmen an den Schülerplätzen wie ein A-A-Labor verwendet werden kann, nicht aber umgekehrt: Das A-A-Labor kann ohne kostspieligen

nachträglichen Umbau nie wie ein A-A-C-Labor funktionieren. Heute, wo die Individualisierung des Unterrichts und die Bildung von Leistungsgruppen an Stelle der Jahrgangsklassen gefordert wird, sollten die Vorzüge des diesen neuen Schulformen allein genügenden A-A-C-Labors deutlicher hervorgehoben werden: Nur das A-A-C-Labor erlaubt es z.B., den Lernenden an die *Selbstkorrektur*, an individuelles Lernen und an Übungen zu gewöhnen, die von ihm eine kreative Anwendung des Gelernten verlangen. Wenn Seite 8 oben gesagt wird, auch in der A-A-Anlage sei durch den Lehrer die (notwendige) "sofortige Korrektur möglich", stimmt das nur, wenn für die zu korrigierenden Schüler das Programm gestoppt wird, während es für die andern Schüler weiter läuft. Damit aber bekommt der eben korrigierte Schüler einen Teil des für die andern weiter laufenden Programms nicht. So entstehen für ihn Lücken, die ihm dann die Weiterarbeit mit dem Programm erschweren.

Ein wirklich individuelles Lernen mit Sprachlabor erlaubt nur die A-A-C Anlage unter Verwendung vorkopierter Schülerbänder (Bibliothekssystem). In der Laborlektion sollen die Stimmen des Tonbands, nicht der Lehrer, die Gesprächspartner des Lernenden sein. Wir betrachten daher das in den Lektionsbeispielen der Verfasser immer wieder empfohlene Alternieren von Frontalunterricht und Laborübungen nicht für günstig und das mehrmalige Aufsetzen und Abnehmen der Kopfhörer während der Laborlektion nicht für rationell.

Es ist berechtigt, dass neben den immer noch überbewerteten 'pattern drills' auch kreativere Übungsformen wie Transformation, Konversation, Szenendramatisierung, hörspielartige Übungen empfohlen werden. Wie mehrere deutsche und französische Laborfachleute halten auch wir dafür, dass die nötigen Erklärungen, eine erste Korrektur und Einübung die Darbietung des Stoffs, sowie die Verständniskontrolle in der z.B. audiovisuellen Vorbereitungslektion erfolgen sollen, während die Einübung in das Sprachlabor und die spontane Anwendung der neu gelernten Strukturen in mehrere nach der Laborübung stattfindende Lektionen gehören. Wir sehen also im Labor vor allem ein technisches Hilfsmittel für die Einübung der neuen Strukturen. Falls vollständig programmierte Lehrgänge zur Verfügung stehen, kann es natürlich auch als Lerngerät für die selbständige Arbeit der Schüler in allen Lernphasen dienen.

Gelegentlich erscheinen uns die Ratschläge der Verfasser etwas zu kategorisch, z.B. Seite 12: "Sprache ist nicht etwas, über das man nachdenkt, sondern etwas, was man tut". Nichts gegen die Empfehlung einer Methode, nach der man eine fremde Sprache dadurch lernt, dass man sie spricht. Gleichzeitig gilt es aber im Fremdsprachenunterricht (wie in Unterricht und Erziehung überhaupt), den Lernenden möglichst oft zum selbständigen

Denken zu veranlassen ihn die fremde Sprache sprechen zu lehren, damit er sich ihrer richtig denkend bedient. Die Verfasser zeigen selbst mehrere Übungsformen, die vom Schüler mehr als nur mechanistische Nachahmung verlangen (Transformations-, Kontextualisierungs-, Konversationsübungen).

Ein weiteres Beispiel, Seite 21: Texte sollen im Sprachlabor nicht benutzt werden. Nun gibt es aber im Sprachlaborunterricht zahlreiche Situationen, in denen die Benützung des Textes als gleichzeitig mit dem auralen verwendetes visuelles Mittel den Lernvorgang beschleunigt und das Behalten des Gelernten erleichtert, so etwa beim Lernen der cyrillischen Schrift im Russischunterricht wie überhaupt im Orthographieunterricht oder in Übungen zur Sprache der Wissenschaft und der Technik.

Schliesslich verlangt auch die Bemerkung auf Seite 23, die "pattern drills" nähmen den "ersten Platz" in der Sprachlaborarbeit ein, eine Präzisierung: die Sprachlaborlektion beginnt oft mit Voreil mit 'pattern drills', soll aber nie ausschliesslich aus solchen bestehen. Sie sollen nicht den ersten Platz einnehmen, da sie nicht zum selbständigen spontanen Sprechen führen. (Vgl. Wilga M. Rivers: *The psychologist and the foreign language teacher*, Chicago/London, University of Chicago Press, 1964).

Sehr beherzigenswert sind die S. 31–36 gegebenen Ratschläge und Beispiele zu den situativen Übungen. Dazu ergänzend: Gerade Situationen und besondere Konversationsübungen (S. 35) verlangen eine sorgfältige Vorbereitung im Frontalunterricht, bevor die Lernenden sie im Sprachlabor gewinnbringend anwenden können.

Das Kapitel Aussprache und Intonation (S. 37–43) bietet in seiner Knappheit und mit den kaum als nachahmenswerte Muster brauchbaren Beispielen zu wenig. Gerade für dieses Gebiet liegen Erfahrungsberichte und wissenschaftliche Ergebnisse über die linguistischen und psychologischen Voraussetzungen wirksamer Diskriminations- u. Oppositionsübungen vor (Pierre Léon, van Teslaar, Wilma Rivers, Pierre Delattre, Elfriede Roeske; Kontrastive Linguistik usw.), die eine zusammenfassende Behandlung der methodischen Laborprobleme des Aussprache- und Intonationsunterrichts erlauben würden. Es liegt in der Natur kurzgefasster Ratgeber, dass der schon informierte Leser zwar zustimmt, aber doch Wesentliches vermisst. Für den noch nicht informierten bietet das Heft eine nützliche und schon dank der guten technischen Illustrationen und der zahlreichen Übungsbeispiele wertvolle Einführung.

Universität Bern  
Institut für Sprachwissenschaft  
Abteilung für angewandte Linguistik  
CH 3000 Bern

P.F. Flückiger

## Bibliographie

Zur Ergänzung der in der hier besprochenen Publikation aufgeführten Titel nennen wir im folgenden einige weitere Werke zur Sprachlabor-Methodik:

- Olechowski, Richard: *Das Sprachlabor. Theorie, Methode, Effektivität*, Wien, Freiburg, Basel; Herder, 1970, 8<sup>o</sup>, 122 S.
- Freudenstein, Reinhold: *Unterrichtsmittel Sprachlabor. Technik, Methodik, Didaktik*, Bochum, Kamp, 1969, 8<sup>o</sup>, 164 S.
- Turner, John D.: *Using the language laboratory*. London, University of London Press, 1968, 8<sup>o</sup>, 13, 156 S.; id., *Introduction to the language laboratory*, London, University of London Press, 1965, 8<sup>o</sup>, 110 S.
- Châlon, Y. et al.: *Le laboratoire de langues dans l'enseignement supérieur. Une expérience*, Strasbourg, Conseil de l'Europe-Aidela, 1967.
- Hilton, J.B.: *The language laboratory in school*, London, Methuen, 1966, 8<sup>o</sup>, 152 S.
- Guénot, J.: *Laboratoires de langues et linguistique appliquée dans l'enseignement supérieur de l'anglais*, Paris, S.A.B.R.I., 2e tirage, 1966, 4<sup>o</sup>, 99 S.
- Hutchinson, Joseph C.: *Modern foreign language high school: The language laboratory*, Washington, U.S. Department of health, education and welfare, Office of education, 1965, 8<sup>o</sup>, 90 S.
- Léon, Pierre R.: *Laboratoire de langues et correction phonétique. Essai méthodologique*, Paris, Didier 1962, 8<sup>o</sup>, 275 S.
- Stack, Edward M.: *The language laboratory and modern language teaching*, New York, Oxford University Press, 1960, 8<sup>o</sup>, 149 S., Abb. (Auch in deutscher Übersetzung, s. Kummer/Willeke, S. 57).

Grandjouan, J.O.:

**Cent pages sur la linguistique et l'enseignement du français aux étrangers**, Paris, Didier, 1970, 104 p.

J.O.G. a enseigné le français à des groupes linguistiques variés. Attentif et d'esprit ouvert, il a suivi l'évolution de cet enseignement, connaît les méthodes et les techniques nouvelles, a lu Piaget et les structuralistes. De plus, il fait étalage d'un savoir linguistique peu commun, empruntant ses exemples au russe et au siamois aussi bien qu'aux langues malayo-polynésiennes ou au kikouyou (dont il juge inutile de préciser que c'est un parler bantou). Que de telles "connaissances" soient superficielles, quelques assertions curieuses permettent de le supposer: "le français parlé par les Suisses alémaniques a des caractères qui tiennent à la fois au substrat germanique et aux particularités du parler romand qui vient s'y superposer" (35). Qu'est-ce à dire? Et d'où l'auteur tient-il que le pehlevi est "écrit en houzvarech"? (83, méprise édifiante). Le vocabulaire utilisé renforce cette impression: le lecteur non prévenu saura-t-il ce qu'il faut entendre par "structures morphosyntaxiques"

(15), "entropie" (20, emprunté à la thermodynamique si je ne m'abuse), "exercices . . . ergotopiques" (42; le même adjectif est appliqué aux variations phonologiques, 49), ou encore "pédagogie Decrolyste" (44, entendez: d'Ovide Decroly), "épidictiques" (53), "léonin" (57) ou "docimologiquement" (65), etc. Pourquoi employer sans explication le sigle API de l'Association phonétique internationale (67), parler de "système pentaglotte de l'ONU" (16) ou de la "tétrarchie" de la psychopédagogie (19). Il eût suffi de comparer le français avec l'anglais ou l'allemand et de recourir à des termes usuels, compris de tous les non-linguistes à qui s'adresse J.O.G. Certaines formulations sont pour le moins ambiguës: "les phonologistes, conscients de la structure phonémique d'une langue" (14), "la linguistique génétique, doctrine assez récente" (21); l'inquiétude du lecteur entendu croît quand il apprend que "la linguistique pure est une branche de la philosophie" (22) et la linguistique appliquée "l'art (sic! ) de remédier aux malentendus" (23).

Ceci dit, l'ouvrage de J.O.G. sera fort utile au maître de langue qui acceptera ce pédantisme aussi gratuit qu'irritant. Il est divisé en trois parties égales, chacune terminée par un résumé présenté sous forme de "sujets de réflexion", que l'auteur commente brièvement.

Dans la première, J.O.G. passe en revue les causes du changement radical survenu dans l'enseignement des langues étrangères et en relève la principale: le besoin toujours accru de communiquer directement, aussi bien en temps de guerre (le principe du laboratoire de langues fut mis au point aux U.S.A., lors de la deuxième guerre mondiale, en vue d'enseigner rapidement les éléments du japonais aux soldats américains) qu'en temps de paix: ONU, missions diplomatiques et religieuses, voyages.

Après avoir critiqué la didactique traditionnelle, J.O.G. dresse l'inventaire des méthodes nouvelles, signale le caractère passif, et par là dangereux, de l'enseignement programmé, insiste sur la motivation nécessaire à l'étudiant et la nécessité de l'étonner au départ: la nouvelle langue ouvre sur une culture différente de la sienne, donc étrange. Il passe en revue les nouveaux moyens et procédés mis à la disposition du maître de langue, analyse l'optique moderne et relève, avec raison, l'avantage d'un enseignement contrastif, négligé jusqu'ici par presque toutes les méthodes audio-visuelles.

La deuxième partie examine en quoi la méthode change: par l'usage plus abondant qu'on fait aujourd'hui des moyens audio-visuels, par la mise en situation de l'élève, par l'étude d'ensembles et non plus d'étiquettes, par la primauté de l'oral sur l'écrit, par le rejet de la traduction (à quelques exceptions près, qui sont signalées par l'auteur). Puis, J.O.G. nous avertit des dangers que présente le passage à l'écrit, s'élève vigoureusement contre la dictée, "qui enseigne à faire des fautes" (85). Dans son opinion, toute erreur de l'élève, à chaque étape de la leçon, devrait être évitée. Signalons

qu'aujourd'hui, au contraire, certains linguistes voient dans l'erreur un moment didactique inévitable et fonctionnel<sup>1</sup>.

Dans la dernière partie, J.O.G compare "l'ancien et le nouveau", en faisant l'éloge de ce dernier. Il critique le purisme et le goût de l'archaïsme de nombreux maîtres de français qui confondent l'étranger avec le jeune Français, à qui on ne peut plus enseigner que les "traquenards" de notre langue. Au passage, l'auteur s'en prend à l'enseignement de la composition et de la lecture par des techniques "médiévales" (86).

Enfin l'auteur définit les buts qu'il faut viser en enseignant une langue étrangère: expression verbale correcte d'une langue réelle, puis compréhension et expression écrites, dans les limites de l'usage courant. L'étudiant devrait arriver à transposer directement sa pensée dans la langue nouvelle.

En résumé, cent pages (quatre-vingt-dix en réalité) entraînant sur l'enseignement du français aux étrangers, où la linguistique n'a guère de place ailleurs que dans le titre accrocheur, mais qui offrent un témoignage pédagogique stimulant.

Université de Neuchâtel  
Centre de linguistique appliquée  
CH 2000 Neuchâtel

Françoise Redard

Malzac, Jacques:

**Grammaire nouvelle.** Cours en enseignement programmé, Paris, Gamma, 1970, 6 fascicules d'environ 150 p. chacun.

L'auteur, inspecteur départemental de l'Education Nationale, propose un cours complet relatif "à ce qu'il est possible d'exiger, en matière de reconnaissance de formes grammaticales à la fin de l'enseignement élémentaire et en début de cycle d'orientation" (Préface, p. 5).

Il faut insister d'emblée sur la forme du cours qui se distingue effectivement des manuels traditionnels par le fait qu'il s'agit d'une version programmée de la matière habituellement traitée en classe. La dimension technique joue donc un rôle important et pourrait, à elle seule, inciter l'éventuel lecteur intéressé par les problèmes pédagogiques à acheter une grammaire incontestablement "nouvelle" si l'on songe aux modèles trop connus que l'édition scolaire propose d'une manière générale. La curiosité est

1 cf. surtout Corder, S.P.: *The significance of learner's errors*, IRAL 5, 1967, 161.

donc immédiatement excitée par la nature de la relation entre la forme et le contenu.

Il est évident que le cours proposé suppose un effort considérable de l'auteur qui avait à maîtriser une technique impitoyable: le traitement programmé d'une suite de chapitres. A ce point de vue, le résultat est, dans l'ensemble, positif. La forme se réfère à une distribution linéaire des items: la lecture commence par le tiers supérieur de chaque page, face recto, le verso étant réservé au contrôle des réponses. Elle se poursuit, au terme d'un chapitre, dans la partie médiane de ces mêmes pages et se termine par un second retour aux items du troisième tiers. A cet égard, rien à redire, le procédé ayant déjà fait ses preuves ailleurs.

En revanche, la rédaction des items ne nous a pas paru garantir toujours une progression mettant l'élève à l'abri des pièges ou des équivoques, et ceci malgré les assurances figurant dans la préface (moins de 5 % d'erreurs à l'expérimentation). Ainsi, à titre d'exemple, les items 9 à 11 des pages 83 à 88, fascicule 1, répètent le thème *L'épicier vend du sucre* régulièrement assorti des questions *Sais-tu ce que vend l'épicier?* ou *Quels sont les mots qui indiquent ce que vend l'épicier?* (on cherche à situer l'objet). L'item 12 propose alors le schéma tronqué *L'épicier vend* ainsi que la question *Sais-tu ce que vend l'épicier?*. Inévitablement conditionnés par les items précédents, quatre témoins sur les cinq consultés nous ont dit: *Oui, du sucre*, alors que l'auteur attendait une réponse négative. Celle-ci est défendable, bien sûr, mais c'était oublier le contexte.

Ajoutons qu'indépendamment de maladroites de ce type, une indication précise de renvoi (avec la désignation de la page et de l'item à entreprendre) simplifierait la tâche de l'élève arrivant au terme de son tiers de chapitre.

C'est toutefois en ce qui concerne le fond que d'importantes réserves nous paraissent devoir être formulées. Il n'est même plus surprenant — tout au plus irritant — qu'on publie aujourd'hui encore des grammaires scolaires dont il est de plus en plus difficile de justifier la vocation, que ce soit sous une étiquette ou une autre, y compris celle de "nouvelle", l'adjectif introduisant alors, comme c'est le cas ici, une confusion entre la forme et le contenu. Les considérations parues récemment dans la sélection hebdomadaire du journal *Le Monde* du 7–13 janvier 1971 relatives à la réforme de l'enseignement du français sont d'actualité! Ajoutons simplement qu'à cet égard la manifestation d'hostilité de l'Académie française à l'endroit d'une transformation significative des conceptions en matière d'enseignement de la langue maternelle sert, hélas, directement, l'auteur de la préface, A. Biancheri, à qui l'on doit la direction pédagogique du travail: ". . . il ne faut pas perdre de vue, dit-il, que les concepts empruntés à la linguistique contemporaine sont encore loin d'être admis par tous et sous les mêmes formes" (p. 6). On comprendra

notre refus de considérer qu'une telle précision puisse constituer une quelconque justification! Cette position attentiste est d'ailleurs confirmée plus loin. Les choses étant ce qu'elles sont, dit en substance A. Biancheri, et "en attendant l'adoption de terminologies nouvelles", il s'agit de "rendre service tant aux élèves qu'aux adultes sans rompre brutalement avec des usages que les examens et les habitudes sociales sanctionnent encore. . ." (p. 6). Nous avons ainsi le ton de l'ouvrage. Il ne nous empêchera cependant pas de croire en un principe d'évolution possible, sinon nécessaire, face à l'alternative tradition ou rupture brutale.

Il nous paraît inutile de relever ici tous les aspects que nous considérons comme difficilement acceptables, tant du point de vue pédagogique que linguistique; cela reviendrait à répéter un procès dont chacun commence à bien connaître les termes. Quelques exemples significatifs choisis dans chaque fascicule suffiront à justifier nos critiques.

L'ensemble comprend deux sections: "Les fonctions fondamentales" et "La phrase complexe: les propositions", toutes deux aboutissant à un post-test. Chaque section comprend trois fascicules, chacun étant régulièrement divisé en cinq chapitres. L'auteur consacre en moyenne une quarantaine d'items (parfois illustrés de manière naïve) à chaque chapitre, ce qui correspond sans doute à une distribution acceptable du travail pour un jeune élève. En revanche, les procédés de reconnaissance tant des fonctions (notion ambiguë dans le texte) que des "mots" reposent de manière pratiquement systématique sur l'aspect sémantique et surtout pseudo-logique des exemples proposés. Ainsi, pour distinguer les fonctions sujet et objet (Fascic. 1.), l'auteur propose des items fondés sur des questions du type: *Que font les enfants?* (p. 13) ou *Que fait le chien?* (p. 15) en ce qui concerne le sujet, et *Que mange le chat?* (p. 81) en ce qui concerne l'objet. Le parallélisme apparent des deux mécanismes est à coup sûr responsable des confusions qui s'inscrivent immédiatement dans l'esprit des élèves. Quelle pourra dès lors être l'idée que ceux-ci se feront de leur langue maternelle qui aujourd'hui présente effectivement des séries paradigmatiques morphologiquement semblables mais dont certains segments, tout en répondant à une même question, impliquent cependant un comportement fondamentalement différent en matière de syntaxe. Soient les exemples: *Il va au marché, ils vont à l'école* (it. 8, p. 143) en face de *Les gens bavardent au marché, les enfants s'ennuient à l'école!*

L'un des chapitres les plus délicats à traiter au degré élémentaire, le complément d'objet second, apparaît dans le deuxième fascicule. A ce sujet, la dernière édition de la *Grammaire Larousse du français contemporain* relevait déjà que "la terminologie officielle affuble cet objet second de la dénomination indéfendable de complément d'attribution" (110, p. 73, remarque 1). Respectant la prise de position décrite dans la préface, J.M.

fonde tout le chapitre sur l'impact sémantique de ce terme "attribution", en tirant parti des verbes du type "donner ou prêter". Notre expérience nous a montré que des élèves de 11 ans formés dans ce sens perdent pied en face de phrases de structure semblable mais appuyées sur un verbe de signification contraire: prendre ou voler. Dans ce cas, l'attribution n'intéresse manifestement plus le complément en cause. Grevisse lui-même, en introduisant un complément de privation, se montrait plus souple!

Le troisième fascicule (complément d'agent, le nom et son complément) propose des suites d'items permettant une progression plus sûre pour l'élève, à l'exception peut-être du chapitre présentant le complément d'agent. Tout d'abord, la phrase d'exemple figurant à l'item 37 (p. 391) sert d'appui à la question *Quelle est la fonction des mots soulignés?*. Or, il n'y a pas de soulignement. Simple lacune, bien sûr, mais gênante tout de même. Puis, fait plus grave, le complément d'agent étant défini comme indiquant "la personne ou l'animal qui fait l'action" (it. 12, p. 331), l'item suivant propose l'exemple doublement embarrassant: *Le village est entouré par les champs*. Ce sont de telles maladresses qui sont responsables de l'incohérence des connaissances de base.

L'étude des propositions (principales et subordonnées) ainsi que la coordination occupent tout le fascicule 4. Il faut regretter qu'ici encore les mêmes maladresses se répètent: on signale (it. 23, p. 113) une proposition encadrée qui ne l'est pas en fait (l'élève ne peut donc comprendre le sens de la question qui s'y rapporte). On affirme, d'autre part, "qu'on ne coordonne pas les efforts d'un cheval et d'un boeuf", ceci afin de mieux prouver qu'en grammaire "on coordonne toujours des choses semblables" (it. 3, p. 127). Une certaine forme de vie rurale tendrait plutôt à démentir ce raisonnement en mettant involontairement en relief un fait de rupture entre la syntaxe de la langue et ce que Wittwer appelait la syntaxe de la réalité!

Retenons du fascicule suivant (la proposition indépendante, les mots de liaison) une exploitation assez positive de "schémas" rappelant dans une certaine mesure les principes d'analyse stématique de Tesnière. Il s'agit là d'un procédé pédagogique assez fréquemment exploité; il permet, en particulier, de traduire l'opposition entre les éléments nucléaires et périphériques de la proposition. Mais encore faut-il que les critères qui déterminent la distribution de ces éléments soient univoques et définis à partir du système lui-même, ce qui, en l'occurrence, n'est pas le cas.

Enfin, relevons quelques particularités du dernier fascicule dont un chapitre est réservé au pronom. Cette notion est présentée dans sa généralité (c'est-à-dire en fonction d'une propriété, la représentation) ce qui autorise une approche globale d'un nombre important de formes diverses: il, le, qui, lui, le mien, etc. Mais au lieu de prendre en considération des situations

pourtant courantes où la notion de pronom se réfère aussi bien à des valeurs propositionnelles qu'adjectives ou nominales, la leçon joue sur l'étymologie du terme: "Un pronom est un mot qui remplace un nom" (it. 10, p. 333). Ainsi, le caractère constructif d'une formule méthodologique intéressante est immédiatement anéanti par la reprise d'un procédé usé et restrictif.

En conclusion, nous sommes convaincu que l'ouvrage de J.M. ne contribue en rien à résoudre le lancinant problème de l'enseignement de la grammaire au degré élémentaire. L'intérêt que peut susciter au premier abord le traitement programmé de la matière est passablement tempéré aussi bien par les nombreuses maladresses rencontrées en cours de lecture que par la conception décidément périmée du contenu. La volonté de "rendre service" est certes louable mais en l'occurrence elle ne fait que retarder au sein du corps enseignant une prise de conscience nécessaire, à la fois en ce qui concerne le plan linguistique et celui des relations entre l'enfant et sa langue maternelle. Même s'ils sont encore imposés par "les usages", les objectifs, au pire, doivent tout de même pouvoir être atteints par des moyens différents. Nous savons bien que la linguistique n'a, en matière de pédagogie, aucune solution toute faite à nous proposer. Elle n'en constitue pas moins une base essentielle capable d'inspirer un renouvellement significatif des conceptions tant en ce qui concerne la grammaire que son enseignement. Nous avons aujourd'hui suffisamment de références — expériences de Lille (Genouvrier), de Paris (Chevalier), de Neuchâtel, etc. — pour affirmer que les arguments qui ont incité J.M. à proposer l'image que nous savons de la grammaire française sont simplement indéfendables. C'est finalement cette obstination à entretenir le dogmatisme et à épuiser à des fins pédagogiques les possibilités d'interprétation de la grammaire dite traditionnelle qui est responsable de la valeur péjorative qu'a prise aujourd'hui l'expression. Il y a un abîme entre Port-Royal et les produits d'une certaine édition scolaire contemporaine!

Ecole normale cantonale  
CH 2000 Neuchâtel

Charles Muller

Vial, Jean:

**Pédagogie de l'orthographe française**, Paris, P.U.F., 1970, 172 p. (Collection "SUP", section "L'Éducateur")

Les essais sérieux consacrés à la pédagogie de l'orthographe ne courent pas les rues, et pour cause. L'orthographe, considérée dans nos programmes comme une simple subdivision de l'enseignement de la langue maternelle

occupe cependant un temps proportionnellement aberrant par rapport à n'importe quelle autre activité scolaire; elle mobilise les dernières ressources de l'enseignant, suscitant, en désespoir de cause, des expédients didactiques défiant le plus élémentaire bon sens. Et rien n'y fait. L'orthographe des élèves semble se stabiliser à la limite de l'acceptable, situation dont personne d'ailleurs ne tient à assumer la responsabilité, et ceci de l'Université à l'école primaire (les protestations suivent, en effet, une "voie de service" descendante). C'est dire que le petit ouvrage de J.V. est, a priori, bienvenu; qu'il proposera sans doute des faits nouveaux autorisant une réflexion nouvelle. C'est, après lecture, en partie vrai et en partie faux.

C'est vrai parce que l'auteur, dans une première partie, envisage la question de l'orthographe comme une problématique. Celle-ci est présentée dans la triple perspective historique, scientifique et pédagogique. On ne mettra, en effet, jamais suffisamment en évidence d'abord la réelle complexité du phénomène (due à des considérations où l'histoire, la sociologie et la psychologie occupent une place significative), puis son rôle effectif dans le système scolaire actuel, lequel, ce qui n'arrange rien, manifeste plus ou moins ostensiblement la nostalgie d'une hiérarchie sociale à peu près séculaire. Tout cela est impliqué, voire clairement explicité dans trois chapitres (en tout 93 pages) qui constituent une analyse intelligente de l'ensemble du problème.

Mais c'est faux aussi parce que bizarrement la seconde partie de l'ouvrage laisse, à notre sens, l'impression d'une sorte de repli pour ne pas dire de démenti involontaire de la première. Tout en reconnaissant que le chapitre consacré aux relations entre sons et graphies, lecture et écriture dégage des réalités trop souvent ignorées, nous ne pouvons souscrire aux arguments qui suivent, arguments relatifs à une pédagogie dite "spécifiée de l'orthographe". Encore voudrait-on croire que celle-ci concerne finalement des adolescents et non des enfants. D'ailleurs l'annexe figurant in fine propose une progression répartissant l'ensemble des difficultés orthographiques sur une période de 25 semaines, programme impensable évidemment à l'un quelconque des degrés situés entre 7 et 15 ans. Il n'empêche qu'un certain doute subsiste à cet égard.

Autre remarque: l'auteur de la préface, G. Mialaret, introduit l'ouvrage en des termes d'une extrême prudence. Il nous paraît même manifester une certaine volonté de non-engagement ou de distance à l'égard des voies suggérées par J.V. Mais peut-être s'agit-il là d'une simple impression. Elle impliquerait en tout cas que la cohabitation de l'orthographe et de la pédagogie est capable de susciter aujourd'hui encore l'embarras des plus qualifiés!

Deux arguments de J.V., puisés dans la deuxième partie de l'ouvrage, serviront à justifier nos propres réserves. Tout d'abord les références répétées

à R. Thimonnier<sup>1</sup>, de qui il n'y a décidément rien à attendre en ce qui concerne la relation entre l'orthographe et la pédagogie. Il est donc inutile de s'étendre là-dessus.

Ensuite l'allusion, à notre sens fallacieuse, au domaine de la mathématique par l'intermédiaire des techniques opératoires, et ceci malgré un commentaire en soi constructif (référence au matériel logique de Dienes). L'auteur choisit le thème dérivation et composition, montrant comment il est possible de "manipuler" les affixes en les distribuant dans les différents secteurs d'un diagramme. Exercice intéressant, sans doute, fondé pour l'exemple sur la racine *terr* mais qui s'arrête à peu près là. J.V. reconnaît d'ailleurs immédiatement que le principe tendrait plutôt à se compliquer. Et de citer les alternances *air-aer* ou *mer-mari*, chacune impliquant évidemment ses diagrammes particuliers. Pour rationnel que soit le procédé, il n'en échappe pas moins à un traitement systématique seul capable de soumettre à une formule unique tout un ensemble de problèmes. En fait, l'auteur ne réussit qu'à mettre en évidence les courtes limites du procédé lorsqu'il est considéré aussi étroitement. Et les "recettes" de combler le reste, c'est-à-dire une zone incroyablement fournie en cas particuliers où une fois de plus il est vain d'envisager un traitement systématique. C'est dès lors le règne des "règles" de mutation ("*Quand on peut dire...*"), des procédés mnémotechniques douteux ("*au... x/oh! hisse!*"), des essais de constitutions d'ensembles ou de "séries orthographiques" selon la théorie de R. Thimonnier déjà cité, etc. Le tout inévitablement tempéré de "*éventuellement, en gros, relative rationalité, etc.*".

Faut-il, en conclusion, admettre que, par une sorte de fatalité, on n'en sortira jamais? Que la logique elle-même (terme qui revient souvent chez J.V.) n'est vraiment que difficilement compatible avec notre système graphique? Car c'est bien l'impression qui, en définitive, se dégage de cette partie de l'ouvrage et ceci malgré la foi certaine de l'auteur en un avenir désormais meilleur. Qu'on nous permette donc de placer les chapitres de pratique (et non l'ensemble, ce qui serait une injustice) à une certaine distance de la réalité pédagogique. Peut-être est-ce simplement la soumission patiente — et qui surprendra toujours — de cette dernière à l'égard de l'orthographe qui l'empêche de s'affirmer comme elle a pu le faire ailleurs d'une manière éminemment convaincante.

Ecole normale cantonale  
CH 2000 Neuchâtel

Charles Muller

1 R. Thimonnier: *Le système graphique du français. Introduction à une pédagogie rationnelle de l'orthographe*, Paris, Plon, 1967.

Barrera-Vidal, Albert und Franke, Ludwig:

**Salut, Französisches Lehrbuch, Grundkurs.** Frankfurt am Main, Berlin, München, Verlag Moritz Diesterweg, 2. Auflage, 1969, 210 Seiten, mit zahlreichen schwarz-weißen Zeichnungen und Fotos, farbiger Vorsatz mit Plan du Centre de Paris und Karte von Frankreich. Preise in DM: Grundkurs, gebunden: 8.80, Grammatisches Beiheft: 4.20, Lehrerausgabe (Loseblattform): 8.80, Wandbildtafeln zu Lektionen 1–5: 72.–, Salut Extra: 4.80.

*Unterrichtsziel:*

Beherrschung der gesprochenen Sprache, Hinführung zur Schriftsprache. Die Muttersprache (Deutsch) des Benützers ist berücksichtigt.

*Lernstufe:*

Eignung als Lehrbuch für Französisch als 2. oder 3. Fremdsprache an Gymnasien, als 2. Fremdsprache an Realschulen, in der Erwachsenenbildung u.a.m.

*Charakteristik der Methode:*

Ausgangspunkt ist die gesprochene Sprache, dargeboten in Dialogtexten. Induktive Erarbeitung der Grammatik.

Der Lehrgang umfasst 30 Lektionen, die besonders im ersten Teil aus Dialogen bestehen, während im zweiten Teil auch die Form der Erzählung und der Tagebucheintragung benützt wird. Die Lektionen 1–5 können rein visuell erarbeitet werden, da die Lektionsbilder als Wandbildtafeln erhältlich sind. Grundlage der Lektionen 6–16 bilden weiterhin die Lektionsbilder im Lehrbuch, die gut verwendet werden können, da der dazugehörige Text sich auf der Rückseite befindet. Im Anschluss an Lektion 30 folgt ein Abschnitt, der als Einführung in das Verständnis literarischer Texte gedacht ist. Hier wird das Vokabular in französischer Sprache erklärt.

Schliesslich folgt ein Anhang, der u.a. sich mit den französischen Lauten und deren phonetischer Schreibung befasst, sodass der Benutzer in der Lage ist, die phonetische Schrift zu lesen.

Die Erarbeitung der Phonetik erfolgt induktiv und stützt sich auf die Lautung des Deutschen.

Die Einführung der Vokabeln ist durchwegs visuell-oral gedacht. Hingegen steht am Schluss jeder Lektion das Vokabular mit der deutschen Übersetzung. Am Schluss des Bandes folgt ein alphabetisches Verzeichnis sämtlicher dargebotenen Wörter. Der Wortschatz umfasst das Français fondamental, 1er degré, und ungefähr noch 230 Wörter des FF, 2e degré, und eine Reihe

weiterer Wörter (wie z.B. *piscine, crayon à bille*), wobei als Besonderheit zu vermerken ist, dass aus dem Verzeichnis ersichtlich wird, aus welcher Gruppe jedes einzelne Wort stammt.

Zu jeder Lektion gehören zahlreiche Übungen, von denen eine Anzahl als Drillübungen bezeichnet werden dürfen. Auch hier ist wieder auf eine Besonderheit hinzuweisen, die darin besteht, dass die zu einzelnen Teilen der Lektion gehörenden Übungen direkt nach der Behandlung dieser Teile bearbeitet werden können (und sollten!). Dadurch lässt sich eine Häufung von Übungen nach der Behandlung der Lektionstexte (oder -dialoge) vermeiden.

Als Erklärung und Zusammenstellung des grammatischen Stoffes dient das lektionsweise aufgebaute *Grammatische Beiheft*. Inhaltverzeichnis und Erklärung stehen in deutscher Sprache. Eigentliche Wiederholungsübungen sind nicht vorhanden.

Als visuelle Medien dienen allein die Illustrationen und die Wandbildtafeln. In den ersten Lektionen werden auch noch Bilder als Grundlage für die Übungen verwendet.

Der Verlag bietet Tonbänder für das Sprachlabor an. Es handelt sich um 4-Phasenübungen mit einer gewissen Anzahl von Übungen, die zu den einzelnen Lektionen gehören. Zudem werden die Lektionstexte mit Sprechpausen dargeboten. (44 Bänder auf 10-cm-Spulen, 9,5 cm/sec., Gesamtlaufzeit 8 Std. 52 Min. 45 Sek. zum Preise von DM 640.—) Sowohl die Tonbänder als auch die Schallplatten, die ebenfalls angeboten werden, habe ich *nicht* gehört.

#### *Sprache:*

Korrekte, natürliche Sprache, die der Benützer ohne weiteres verwenden kann. Erklärungen und Anweisungen grundsätzlich im Lehrbuch nur in französischer Sprache, hingegen im Lehrerheft und im Grammatischen Beiheft auf deutsch.

Es sind keine Übersetzungen vorgesehen, weder in die Zielsprache noch in die Muttersprache.

#### *Inhalt und Zusammenhang der Stoffe:*

Der inhaltliche Zusammenhang wird erreicht durch den Besuch einer jungen Deutschen in einer französischen Familie und umfasst alle wichtigen Interessengebiete, die in einer ansprechenden, aktuellen Form dargeboten werden. Der Inhalt ist der anvisierten Lernstufe durchaus angemessen.

#### *Gesamturteil:*

Der Lehrgang macht einen ausserordentlich guten Eindruck, der sich sowohl auf Aufbau als auch auf die sorgfältige Durchführung bezieht. Ein

geringfügiger Einwand ist m.E. nur bei der graphischen Gestaltung der Übungen anzubringen: sie scheinen mir zu wenig übersichtlich dargestellt zu sein. Man hat hier vielleicht etwas Platz sparen wollen.

Leider kommt der Lehrgang für deutschschweizerische Schulen kaum in Frage, da bei uns Französisch als erste Fremdsprache gelehrt wird. Ohne diesen Vorbehalt kann das Lehrmittel empfohlen werden.

Knüslihubelweg 9  
CH 3007 Bern

Helmut Schärli

Braun, Korbinian; Nieder, Lorenz; Schmöe, Friedrich:  
**Deutsch als Fremdsprache, I, Grundkurs**, Stuttgart, Ernst Klett Verlag,  
1967, 157 p.

**Deutsch als Fremdsprache, II, Aufbaukurs**, Stuttgart, Ernst Klett Verlag,  
1969, 152 p.

Ce cours est destiné à des débutants absolus (ou à des élèves n'ayant que des connaissances rudimentaires), adultes ou adolescents. Il est conçu pour un public formé d'étrangers de toute nationalité, ce qui impose l'usage exclusif de l'allemand.

L'ensemble que forme le cours comprend le manuel de l'élève, des séries de diapositives complétant chaque leçon, des bandes magnétiques contenant les textes et des exercices structuraux, des disques, moins riches en exercices, pour le travail personnel de l'élève, enfin des indications méthodologiques pour le maître (brochure de 32 pages).

Nous analyserons principalement la première partie (Grundkurs), qui nous paraît la mieux venue, et dont les traits essentiels se retrouvent du reste dans la deuxième.

Les auteurs, qui possèdent une grande expérience pédagogique acquise dans le cadre du Goethe-Institut, ont tenté ce que d'aucuns tiendront pour une gageure: ils proposent une initiation à la langue allemande se fondant expressément sur les données de la linguistique moderne, en y intégrant les moyens audio-visuels, sans qu'il s'agisse pourtant d'une méthode audio-visuelle proprement dite. Un simple examen du matériel mis à disposition par l'éditeur ne suffit naturellement pas pour se prononcer sur l'efficacité du système adopté; elle dépendra essentiellement de la préparation méthodologique des maîtres qui l'utiliseront, surtout de leur volonté de "jouer le jeu", de s'écarter le moins possible des directives méthodologiques.

Les principes auxquels se réfèrent les auteurs sont les suivants:

- priorité donnée à la langue parlée, à la compréhension et à l'expression orale – par conséquent à la formation de l'oreille et à la correction phonétique,
- limitation du vocabulaire, tenant compte dans une large mesure de la fréquence d'emploi des mots, limitation de la grammaire aux structures fondamentales,
- priorité de l'entraînement systématique des élèves sur les explications grammaticales,
- recours aux exercices structuraux, qui doivent fournir les modèles d'expression nécessaires (Sprachmuster), et abandon de la construction de phrases à partir d'éléments donnés.

Ces principes posés, il semble évident que le matériel audio-oral est nécessaire, bien que les auteurs admettent qu'on puisse à la rigueur s'en passer.

1. Le point de départ est toujours constitué par un texte dialogué très simple, se rapportant à une situation concrète de la vie quotidienne, ce qui paraît bien répondre aux besoins immédiats d'adultes qui étudient une langue étrangère.

La fonction de l'image est d'évoquer cette situation; au début du cours, des indications du maître contribuent à la préciser; dès la leçon 11 quelques brèves phrases d'introduction précèdent le texte. L'image n'est donc pas conçue comme moyen terme entre la parole et le sens, ainsi que c'est le cas dans les méthodes audio-visuelles proprement dites. Elle se présente sous forme d'illustrations figurant dans le manuel ou de diapositives, et doit éclairer les moments principaux du dialogue. Dans les deux cas, ils s'agit de photographies, ce qui présente à la fois des avantages et des inconvénients. Avantage: les photos donnent mieux que le dessin l'impression du vécu (Lebensnahe). Inconvénients: elles apportent souvent plus d'informations qu'il n'est nécessaire et se démodent plus vite.

Dans le cas particulier, plusieurs de ces photos laissent une impression quelque peu mitigée, surtout lorsqu'on s'y arrête en feuilletant le manuel; la projection des diapositives leur donne plus de vie. Parfois, elles ne remplissent qu'imparfaitement leur fonction.

Le texte doit être présenté aux élèves de façon exclusivement orale, de préférence à l'aide des bandes magnétiques et des diapositives. Pour ne pas y revenir à propos des exercices, relevons que les bandes sont d'une excellente qualité technique, que la diction est très nette, la vitesse d'élocution satisfaisante, à peine plus lente que la normale.

Si l'image appelle quelques réserves, il faut reconnaître les qualités certaines des dialogues: ils correspondent bien à la situation et, malgré une "densité" grammaticale élevée, restent naturels dans la grande majorité des cas.

La langue est celle d'une conversation d'une certaine tenue (gepflegte Umgangssprache); l'équilibre entre les expressions très "parlées", voire un brin familières, nous paraît assez heureux. Le découpage des phrases en unités de sens (Sinnschritte) est habilement fait, ce qui facilite et la compréhension, et la répétition par l'élève.

Le vocabulaire utilisé pour les dialogues et les exercices compte environ 800 mots, pour la plupart fréquents, voire très fréquents; nous n'en avons dénombré qu'une quinzaine dont le choix soit vraiment contestable.

Si les dialogues (il y en a un second dans chaque leçon, plus bref et plus incisif que le premier) présentent la langue avant tout dans sa fonction de communication orale et directe, les auteurs ont le souci d'en faire connaître d'autres aspects. La matière lexicale et grammaticale du dialogue est en effet reprise dans des séries d'exemples ordonnés selon les structures morphologiques et syntaxiques, et ces exemples sont souvent de style narratif ou explicatif, ce qui est admissible si l'on désire éviter les explications purement théoriques. De plus, une leçon sur cinq est consacrée à la lecture.

Bien que la méthode mette au premier plan l'aspect oral de la langue et que les auteurs insistent sur la correction phonétique, il ne semble pas qu'ils aient senti l'intérêt d'une première phase de travail exclusivement oral; d'emblée on passe de la parole à la lecture et à l'écriture. Mais rien n'empêcherait, semble-t-il, le maître de différer ce passage. On trouve une judicieuse progression des difficultés phonétiques dans les toutes premières leçons, mais il n'y a que peu d'exercices qui y soient spécialement consacrés. C'est au maître qu'il incombe de veiller à chaque instant à la justesse de l'articulation et de l'intonation.

Signalons enfin que les auteurs n'excluent pas a priori le recours à la langue maternelle des élèves pour faire mieux saisir le sens des exemples et des structures. C'est naturellement une affaire de doigté.

2. On l'a déjà dit, les exercices (il vaudrait mieux dire l'entraînement systématique) jouent un rôle capital dans la méthode: ce sont eux qui doivent mettre l'élève en possession des structures essentielles de la langue. Ils sont de trois types différents. Tout d'abord, chaque leçon comprend en moyenne sept exercices de structure, assez classiques dans le genre, dont les stimulus et un exemple figurent dans le manuel sous forme de table de substitution, mais qui sont tous enregistrés sur bande magnétique et doivent être faits d'abord par voie audio-orale. Ce qui les caractérise, c'est un parti-pris d'extrême

simplicité, voire de dépouillement. En général, ils comportent 5 ou 6 items; stimulus et quittance ne comptent chacun en moyenne que 6 syllabes, les rares quittances plus longues ne dépassant pas 10 syllabes. Ils sont à quatre phases et s'en tiennent aux types les plus simples des pattern-drills. Ce parti-pris de brièveté présente l'avantage d'une progression par petites étapes et permet en outre un travail poussé au point de vue de la correction phonétique. Le revers de la médaille, on s'en doute, c'est leur caractère le plus souvent formel, l'absence de lien entre stimulus et quittance, ce qui est en contradiction avec une méthode qui prétend mettre au premier plan l'emploi de la langue en situation.

Dans certains cas, à vrai dire, l'intonation peut créer ou évoquer la situation, comme c'est le cas dans l'exercice suivant:

S: *Ist er in Berlin?* – Q: *Nein, er war in Berlin.*

L'avantage de ce schéma est certainement de faire accentuer la forme à exercer, ici le prétérit, mais de telles phrases, isolées d'un contexte, restent assez elliptiques. Il n'était pas impossible dans ce cas d'obtenir une meilleure actualisation sans charger beaucoup la phrase:

S: *Ist er heute im Büro?* – Q: *Nein, er war gestern im Büro.*

Certes, ce n'est pas toujours facile, et certains chapitres ne s'y prêtent guère.

Dans d'autres cas, on peut regretter que la programmation ne soit pas plus rigoureuse. A titre d'exemple voici le premier exercice consacré à l'expression de l'irréalité:

S: *Er hat es eilig.* – Q: *Ich hätte es nicht eilig.*

Items suivants: *Er ist sicher (wäre sicher). Er parkt hier (würde hier parken). Er hat das bezahlt (hätte es bezahlt). Er kann das tun (könnte das tun). Er ist zu Haus geblieben (wäre zu Haus geblieben).* etc. On voit que l'élève doit d'emblée choisir entre les diverses formes à employer, ce qui suppose au préalable soit des explications assez détaillées, soit un drill purement formel. La démarche suivie ailleurs par Nieder (*Sprechübungen*, 2. Teil, p. 69) nous paraît plus convaincante:

Premier exercice: simple répétition de phrases au subjonctif II

Deuxième exercice: S. *Wären Sie bereit?* – Q: *Ja, ich wäre bereit.* (simple changement de personne)

Troisième exercice: S: *Ist Ihnen der Mantel nicht zu teuer?* – Q: *Mir wäre er zu teuer.* (Passage de l'indicatif au subjonctif) Suivent des exercices analogues portant sur l'emploi des auxiliaires haben et werden, puis des auxiliaires de mode.

Quoi qu'il en soit, on peut reconnaître à cet effort pour présenter des patterns courts (dont toutes les phrases, prises en elles-mêmes, sont correctes et naturelles) un aspect très positif. La plupart des méthodes dites traditionnelles, et d'autres qui le sont moins, pèchent souvent par excès d'ambition en proposant trop tôt des phrases trop longues. La brièveté des phrases proposées ici est certainement un facteur d'encouragement pour les élèves.

Rien ne s'oppose à l'emploi de ces exercices en laboratoire AAC – les bandes ne sont d'ailleurs enregistrées que sur une piste – mais on déduit de leur nature et des indications méthodologiques qui les accompagnent que les auteurs préfèrent travailler avec une installation audio-passive ou audio-active (elektronisches Klassenzimmer). Ce genre de travail permet évidemment de compenser dans une certaine mesure le caractère artificiel des exercices. Le maître peut les reprendre immédiatement après qu'ils auront été faits au magnétophone, les mettre en situation, les exploiter et obtenir ainsi, ce qui est précieux, une amorce de transfert.

Il nous reste à parler des deux autres types d'exercices proposés dans le cours. L'un d'eux se présente sous l'apparence plus traditionnelle d'un texte lacunaire, mais ce texte ne fait que reprendre, en le variant à peine, celui du dialogue; il sert donc avant tout à fixer certaines acquisitions. On peut le considérer aussi comme une sorte d'entraînement à la lecture.

Quant au dernier exercice de chaque leçon, il nous paraît plus intéressant. Il se compose de deux petits dialogues, dont certaines répliques doivent être inventées et prises à leur compte par les élèves. Ceux-ci sont ainsi appelés à utiliser librement les modèles de phrases qu'ils ont retenus. On voit le parti qu'on peut en tirer pour les guider vers l'expression spontanée.

Signalons enfin qu'un recueil d'exercices et de "tests" pour le travail personnel de l'étudiant complète la série des manuels et des bandes (Hans-Werner Blasch: *Strukturübungen und Tests*, Ernst Klett Verlag, 1969, 127 p.). Les exercices suivent exactement la progression du manuel et sont auto-correctifs. Les "tests", en revanche, doivent être corrigés par le maître.

3. Le cours ne se borne pas à l'entraînement linguistique, il vise aussi à faire connaître l'Allemagne actuelle, ses habitants, son organisation politique et sociale, sa culture, en fournissant des informations par l'image et le texte.

Cette partie n'est pas liée à la progression lexicale et grammaticale; les auteurs admettent même qu'elle peut être présentée dans la langue maternelle des étudiants.

Les premières pages sont très sommaires, constituées souvent de simples tables ou de listes, qui peuvent amener un dialogue entre maître et élèves. Par la suite, et surtout dans le deuxième volume, les informations sont plus détaillées et revêtent un aspect plus culturel.

En ce qui concerne le deuxième volume, nous devons avouer qu'il nous laisse quelque peu perplexe. La méthode suivie reste la même, mais une importance plus grande est accordée à la lecture et au travail sur les textes, ce qui est parfaitement légitime. Or, tous ces textes sont empruntés à des auteurs contemporains tels que Heinrich Böll, Heinz Piontek, Günter Grass, Peter Handke. Et c'est là que se produit, à notre avis, une sorte de hiatus entre la "compétence" que peuvent avoir acquise les étudiants grâce à leur entraînement linguistique, et les exigences que pose l'interprétation, ou même simplement la compréhension de tels textes. Ou bien l'on reste résolument superficiel, ou bien, nous semble-t-il, une véritable interprétation dépasse les possibilités des élèves, à moins qu'il ne s'agisse d'un public cultivé.

Pour conclure, nous ne pouvons que répéter une remarque faite au début de cette analyse: il est difficile de se prononcer sur l'efficacité d'un tel cours, où l'apport du maître, sa compétence méthodologique sont déterminants. On peut différer d'opinion sur le système lui-même et sur les moyens employés, mais le critère de l'efficacité ne peut être invoqué qu'après une expérience scientifiquement conduite. Un des aspects positifs que nous n'avons pas encore eu l'occasion de relever est le choix des structures et la progression grammaticale. A cet égard, la solution adoptée nous paraît très heureuse.

Avenue de la Roseraie 43  
CH 1205 Genève

Charles Chatelanat

Göbel, R. und Schlemper, H.:

**Strukturübungen im Kontext**, Heidelberg, Julius Groos, 1970, 4 Tonbänder, Schülertexte, Lehrerhandbuch.

Mit gespanntem Interesse empfing man die Anzeige dieser Neuheit aus dem Verlag J. Groos, dem man u.a. den aufsehenerregenden Kurs von Gerighausen-Martin verdankt. Im Gegensatz zu diesem Kurs für Französischsprechende ist die Neuerscheinung für jederlei Fremdsprachige brauchbar, also besonders wünschenswert. Mit Erstaunen stellt man allerdings fest, dass die "Strukturübungen" einfach in einer Sammlung von Texten bestehen, die (wie Dialoge oder erzählende Texte jedes Lehrgangs) von einfacheren bis zu schwierigeren grammatischen Strukturen fortschreiten. Die Enttäuschung, keine drills, Übungsfragen oder dgl. zu finden, wird dem geplagten Lehrer sogleich verwiesen, denn die Einleitung sagt ihm klipp und klar, dass structure drills, wie sie in letzter Zeit üblich waren, einschliesslich Lechner und Nieder, nichts

taugen. Nun gewiss, allzu rigide drills sind nutzlose Abstraktionen; auch dem blossen Praktiker ist bekannt, dass die Intonation, und das heisst natürlich der Kontext, mehr bedeutet als die grammatische Form. Daraus folgt m.E., dass Strukturübungen gar nicht sorgfältig genug an Situationen gebunden und natürlich gestaltet sein können. Aber ist die Konsequenz dieser Erkenntnis der Verzicht auf jegliche systematische Übungsreihe? Soll der Deutschlehrer lediglich Geschichten oder Dialoge "durchnehmen" und wiedergeben bzw. aufführen lassen?

Nun, auch Göbel und Schlemper halten eine ganze Anzahl Arbeitsphasen für nötig und legen sie im Abschnitt 3 ihres Vorworts zum Lehrerhandbuch dar. Darunter figurieren u.a.: Nachsprechen, Lehrerfragen zu Ausdrücken und grammatischen Strukturen, Diktieren, Lesen und schriftliche Hausaufgaben. Unter grammatischen Lehrerfragen ist, wie die Verfasser betonen, nicht etwa die Forderung nach theoretischen Erklärungen seitens der Schüler zu verstehen, sondern "gezielte Fragen, die den Gebrauch der zu übenden Strukturen durch den Schüler provozieren". Als Beispiel geben die Verf. einen Dialog zwischen Lehrer und Schüler zu Text Nr. 2 (Objektstrukturen), worin eine Akkusativform 5 mal vom Lehrer, 5 mal vom Schüler gesprochen wird. Da es ein "natürliches" Gespräch ist, darf es wohl kaum mehrmals wiederholt werden (siehe unten Bemerkungen zu Lechner); wird die Struktur dann "sitzen"? Mir scheint, hier ergäbe sich doch für "gezielte Fragen, die den Gebrauch . . . . provozieren" viel eher als nächster Schritt die situative, möglichst natürliche Drillübung, wie sie z.B. bei Lechner und Gerighausen-Martin vorbildlich vertreten ist. (Der Einwand der Verf., drills seien Abstraktionen und man könne z.B. im natürlichen Gespräch nicht zweimal hintereinander sagen: *Entschuldigen Sie, könnten Sie mir sagen, wie ich zum . . . . komme?* wird – um nur ein Beispiel herauszugreifen – von Lechners Übung *Ist es verboten, Sie ein Kamel zu nennen? – Ist es verboten, mit zwei Frauen verheiratet zu sein?* etc. widerlegt: hier besteht ein Situationszusammenhang, aber ein jedesmal abgewandelter Kontext und auch eine Variation der Infinitivkonstruktion. Im übrigen lässt sich ein gewisses Mass an Abstraktion bei keinem zu Lehr- und Übungszwecken ausgedachten Text ganz vermeiden). Göbel-Schlemper glauben ohne drills zum Ziel zu kommen, – vielleicht mit sehr intensivem, reichdotiertem Deutschunterricht! Aber einerseits mannigfaltige Behandlung und Abwandlung anraten und andererseits das Element des Einübens konsequent ignorieren, das heisst von einem Extrem ins andre fallen und wertvolle Möglichkeiten verschmähen.

Soviel zum Grundsätzlichen; nun zu den Texten selbst. Es sind 49, fortlaufend gesprochen. Das Lehrerhandbuch gibt Anweisungen für die Auswertung; auch existiert eine Übersicht über die Verteilung der grammatischen Strukturen auf die Nummern sowie ein Wortregister. Aber die ganze

riesige Arbeit – einschliesslich der von den Verf. für das Sprachlabor empfohlenen “Herstellung einer Tonbandversion mit Pausen zum Nachsprechen”, die man nur gewiegtten Praktikern zumuten kann –, das Verfertigen mindestens eines Repetitions- und Übungsdialogs und schriftlicher Hausaufgaben, all das ist dem Lehrer überlassen. Höchst bedauerlich angesichts der Tatsache, dass so wenig Grammatikübungen auf Tonband für Schüler verschiedener Muttersprachen auf dem Markt sind!

Die Texte sind entschieden originell, mit grossem Geschick zusammengestellt, vielfach recht hintergründig, alle nur für Fortgeschrittene geeignet. (Dieser Hinweis im Titel sowie eine Angabe, welche Texte jedes Band umfasst, und ein Band-“Kopf” mit Titeln, Verfassern und ev. Minutendauer würden die praktische Arbeit erleichtern). Eine Tendenz zu sozialer Satire und einem philosophischen, gelegentlich makabren Humor ist unverkennbar. Den Verf. liegt am meisten das Literarische, Anspruchsvolle. Die ersten, einfachsten Texte sind qualitativ recht verschieden; Nr. 1, 3 und 5, die zusammenhängen, sind sehr amüsant, während z.B. die Freundinnen in Nr. 2, die sich nur gegenseitig übertrumpfen möchten, samt der Frage des Erzählers *Warum sind Frauen so?* etwas läppisch wirken, desgleichen Dietrich in Nr. 4, der so gern ins Menuhin-Konzert ginge, es aber unterlässt, weil die Damenbegleitung fehlt. Unter den schwierigeren Stücken sind ausgezeichnete, die auch wirklich guten Übungsstoff für den richtigen Gebrauch von Präteritum und Perfekt, für Konjunktivformen, Nebensätze usw. abgeben, wenn er erst einmal für die Übungsstunden präpariert und in Form gebracht ist.

Die Bänder sind von einer Männer- und einer Frauenstimme gesprochen, klar, manchmal etwas berlinisch (*gekracht* für *gekriegt*), im Ganzen natürlich. Allerdings verdienen die anspruchsvollen, ja geistreichen Texte der zweiten Hälfte ein flüssigeres, besser phrasiertes Sprechen. Der alte Fehler z.B., das Komma vor Nebensatz wie ein Haltezeichen zu behandeln, wirkt öfters störend (s. etwa Nr. 47 u. 48). Hier entsteht die Gefahr einer Art Lesebuchphrasierung. Rhythmus und Intonation sind ja auch nach den Verf. so wichtig für den zuhörenden und nachsprechenden Ausländer!

Wer sich nicht in der Illusion wiegt, wirklich Strukturübungen zu finden, sondern bereit ist, sie selbst mit dem vorliegenden Material herzustellen, erhält bei Göbel-Schlemper reichlich Stoff und dankenswerte Anregung.

Universität Bern  
Institut für Sprachwissenschaft  
Abteilung für angewandte Linguistik  
CH 3000 Bern

Ursula Zürcher-Brahn

Gauthier, André:

**Plain Sailing. Exercices sur bandes magnétiques**, Paris, Didier, 1969, 78 p.

*Plain Sailing* est la suite de *My Friend Tony* (cf. compte-rendu dans Bulletin CILA 2, 1967, 63–65); aussi nous paraît-il superflu de présenter à nouveau au lecteur la méthode conçue par A. Gauthier pour les grands élèves des lycées français. L'auteur suit en effet le même schéma que dans le cours précité:

- a) un texte d'auteur, ou un dialogue, sert de prétexte et d'introduction à une suite d'exercices (drills) qui traitent chacun d'un fait grammatical ou syntaxique. Les 12 unités du cahier abordent principalement les problèmes posés par les auxiliaires (*to do*, auxiliaires modaux, "question tags"), les prépositions ("rejet" de la préposition, prépositions indiquant le temps), le style indirect (déclarations, questions), le "perfect", les propositions subordonnées temporelles, certaines propositions infinitives, etc. Les textes ont été choisis pour l'intérêt qu'ils offrent du point de vue des registres du langage, et non pas en vertu d'un contenu littéraire ou d'une valeur esthétique;
- b) des exercices de transformations servent à "activer" les connaissances des étudiants;
- c) des exercices écrits, publiés séparément, apportent le complément nécessaire au travail oral des grandes classes.

La présentation générale et l'usage que l'on peut faire de ce nouveau cahier ne s'écartent donc pas de ce qu'offrait déjà *My Friend Tony* à un niveau d'apprentissage légèrement inférieur. Les images de présentation du type "tableau de feutre" en sont absentes, les textes d'auteurs ne permettant guère une adaptation au schématisation des figurines découpées.

Les qualités du travail de A. Gauthier sont bien celles que nous avons déjà relevées;

- a) solidité de la conception et de la réalisation dans une perspective bien délimitée – utilisation en classe du magnétophone et d'un équipement audio-correctif;
- b) appréhension des problèmes qui se posent après l'acquisition des bases d'une langue étrangère, et par là, création d'un matériel destiné au niveau le moins favorisé par les auteurs de cours audiovisuels.

Dans sa préface l'auteur s'explique sur la forme qu'il a choisie pour ses exercices de pratique orale. Il s'agit d'exercices de transformations. Le

nombre d'items est considérable pour chacun d'eux, et n'iraient pas sans entraîner une monotonie et une fatigue certaines, s'ils étaient utilisés sans modification au laboratoire de langues. Le travail en classe avec magnétophone unique rend par contre cette abondance nécessaire, et A. Gauthier justifie parfaitement sa démarche dans la description qu'il nous donne du travail "en dents de scie" qu'il a pratiqué avec tant de maîtrise. Lui-même envisage la nécessité d'un autre découpage des exercices enregistrés pour adapter son matériel aux servitudes des diverses techniques de diffusion et d'enregistrement. Le laboratoire, par exemple, "implique une copie morcelée des bandes" du cours (p. 7) avec, en tête, la répétition des modèles de base.

Les textes sont conçus pour être utilisés comme exercices d'audition et de répétition, mais peuvent également servir à la lecture, dans le but de lutter contre les interférences provoquées par la vision des lettres et les faux-semblants de l'orthographe. La lecture peut se faire après ou avant le modèle selon le degré de maîtrise atteint par les élèves.

On voit la richesse de ce cahier, modeste par les dimensions, mais solidement pensé, et nous le proposons à nos collègues comme une collection modèle de leçons bien conçues et savamment structurées.

Dans un appendice (p. 70—75) A. Gauthier compare point par point les avantages et les inconvénients du laboratoire de langues et de l'équipement audio-correctif avec magnétophone unique. Nous connaissons la préférence marquée de l'auteur pour cette seconde solution, aussi pensons-nous équitable de corriger ici certains arguments qui nous paraissent entachés de parti-pris.

Relevons cette affirmation: "les nécessités de l'emploi du temps ne permettent pas de faire les copies à l'avance, ce qui réduit de façon appréciable l'autonomie des élèves" (p. 70). Le point est d'importance; il s'agit là d'un des grands avantages du laboratoire de langues, et il importe de tout mettre en oeuvre pour que le travail individualisé soit maintenu dans la pédagogie de ce remarquable instrument. C'est affaire d'organisation au sein de l'école, de distribution des tâches et des compétences, de formation des responsables. Cela se fait ici; il n'y a pas de raison pour que cela ne puisse être organisé ailleurs. Du même coup tombera l'objection (p. 74, n° 9) qu'il "faut compter un quart d'heure de copie" avant de pouvoir commencer le travail effectif! Les représentants commerciaux prônent cette méthode pour l'économie de bandes magnétiques qu'elle permet, mais en dépit des apparences, c'est bel et bien la formule onéreuse.

Est-il juste de parler d'"isolement psychologique" de l'élève au laboratoire? (p. 73, n° 6) Au contraire l'intimité maître-élève, réalisée grâce à l'intercommunication et à la cabine vitrée, qui n'exclut donc pas le contact visuel, encourage le débutant et le libère de l'environnement souvent traumatisant de ses camarades. Il n'a pas à s'exposer en public dans les phases difficiles de

l'apprentissage. Dans une salle bien conçue "la réaction du maître à l'indolence ou à l'indiscipline" peut, contrairement à ce que croit A. Gauthier, être immédiate et plus efficace, car elle n'appelle aucune attitude de défi de la part de l'écopier.

Au chapitre "maniabilité" (p. 74, n° 7) il est malaisé de comprendre pourquoi il serait "difficile de contrôler 12 élèves à la fois" dans un laboratoire de langues, alors que "20 positions" de micros seraient faciles à maîtriser dans un système audio-correctif! Ou alors nous ne nous entendons pas sur la signification de "contrôler". S'agit-il de pure discipline, ou de la notation des erreurs en vue d'une appréciation chiffrée du travail des élèves? Le laboratoire oblige sans doute à une critique des habitudes et des traditions; c'est, à notre avis, une vertu.

Quant à la complexité de la console du maître, elle a diminué à tel point avec les progrès réalisés par les techniciens que le maniement d'un pupitre de commande s'acquiert en quelques minutes de pratique. Le vrai problème réside dans le choix de la personne et la façon dont elle doit guider son petit monde d'étudiants. On a trop souvent cru qu'il suffisait de confier cette tâche à un simple surveillant, et non à un maître expérimenté.

La remarque que "l'élève a une tendance marquée à ne pas réécouter ses enregistrements" et que "l'auto-correction ne se fait spontanément que dans un petit nombre de cas" (p. 74, n° 10) est juste; mais elle s'applique à toutes les techniques mécanisées. Les méthodes miracles qui abondent sur le marché échouent en cela précisément. Seul le maître et la pédagogie intelligente par laquelle il dirigera l'élève pourront apprendre à ce dernier à s'entendre et à se corriger, et lui feront comprendre la nécessité de l'écoute attentive. La technique et le matériel ne sont rien en eux-mêmes; ils ne prennent une valeur que lorsqu'ils sont mis au service d'une pédagogie renouvelée. Il est donc faux d'affirmer de façon péremptoire que le travail en laboratoire est "superficiel", tandis que magnétophone et équipement audio-correctif permettent un "travail approfondi" (p. 74). A. Gauthier, nous le savons, est un maître de cette dernière technique d'enseignement. Mais sa réussite dépend de lui et de sa personnalité. Tous ses collègues ne domineront peut-être pas avec le même bonheur une démarche qu'il a longuement élaborée. C'est d'ailleurs bien dans cet apprentissage exigeant, ce recyclage du maître, que résidera le succès ou l'échec de toute nouvelle technique d'enseignement.

Nous regretterions que la discussion de quelques affirmations d'un appendice trop partisan nuise, dans l'esprit du lecteur, à l'excellence du travail principal: les 12 unités qui composent *Plain Sailing*. Du moins la comparaison proposée par A. Gauthier nous aura-t-elle fourni l'occasion d'affirmer, une fois de plus, que l'efficacité de n'importe quelle "machine à apprendre"

dépendra toujours, et avant tout, des qualités du ou des maîtres qui s'en serviront, en organiseront les programmes, et en penseront la pédagogie.

Centre de linguistique appliquée  
Université de Neuchâtel  
CH 2000 Neuchâtel

F. Matthey

Hilgendorf, Erwin; Holzkampf, Christine; Münzberg, Ingrid:

**Frühbeginn des Englischunterrichts. Probleme und Ergebnisse einer Effektivitätsuntersuchung**, Weinheim, Berlin, Basel, Verlag Julius Beltz, 1970. (Pädagogisches Zentrum, Reihe E: Untersuchungen, Band 9).

*Ausgangspunkt.* Um Anhaltspunkte in der Frage nach dem günstigsten Zeitpunkt für den Beginn des Fremdsprachunterrichts zu erhalten, wurde in Westberlin ein Versuch mit Englisch im 3. Schuljahr durchgeführt (Beginn Frühjahr 1964). Vier Jahre später fand die Erfolgskontrolle statt, über die hier berichtet wird. Sie sollte (1.) die Englischleistungen und (2.) die Deutsch- und Rechenleistungen der Versuchsklassen (mit Englisch vom 3. Schuljahr an) mit Normalklassen (mit Englisch von der 5. Klasse an) vergleichen. — In den Versuchsklassen wurden im 3. Schuljahr (und im 4.?) täglich 20 Minuten des Gesamtunterrichts für den Fremdsprachenunterricht verwendet.

Eine Besonderheit dieses Vergleichs liegt darin, dass die Untersuchung am Ende der 6. Klasse durchgeführt wurde, d.h. zu einem Zeitpunkt, wo die Versuchsklasse vier, die Kontrollklassen zwei Jahre lang Englisch gelernt hatten (beide Gruppen arbeiteten in der 5. und 6. Klasse nach demselben Lehrmittel und mit demselben Lehrziel). Die Untersuchung sagt daher nichts über den günstigsten Zeitpunkt des Englischbeginns aus. Diese Fragestellung — Kontrolle der Englischleistungen statt Bestimmung des optimalen Beginns — ergab sich aus der Formulierung des Auftrags an das Pädagogische Zentrum; sie darf dem vorliegenden Bericht nicht zum Vorwurf gemacht werden, vermindert aber seine Bedeutung.

*Verfahren.* Verglichen wurden einerseits 6 Versuchsklassen (mit Frühbeginn) mit andererseits in den wichtigsten Determinanten nicht signifikant abweichenden 6 Kontrollklassen und 5 Parallelklassen (Klassen mit denselben Lehrern wie die Versuchsklassen) (mit Normalbeginn).

Zur Erfassung der *mündlichen Englischleistung* lag kein Testverfahren vor, so dass ein eigener informeller Test entwickelt wurde. Überprüft wurden: Wortschatz, Erzählfertigkeit (Inhalt, Satzstruktur), Sprechfertigkeit, Flüssig-

keit, Intonation, Aussprache: durch eine Bildgeschichte und ein Interview, sowie im besondern die Aussprache kritischer Laute und die Intonation durch Vorlesen und Imitation. Der mündliche Test wurde im Sprachlabor durchgeführt.

Für die Feststellung der *schriftlichen Englischleistung* wurden der diagnostische Englisch-Leistungs-Test ELT 6–7 (mit den Bereichen Wortschatz, Strukturverständnis, Sinn ganze, Lautanalyse, Rechtschreibung) und vom Hamburger Englisch-Test HET 6+ die Teile Wortschatz und Rechtschreibung verwendet.

Deutsch und Rechnen wurden mit HKI 5 (Rechtschreibung), 6 (Leseverständnis), 8 (Rechnen) überprüft.

Die statistischen Prüfverfahren können hier nicht dargestellt werden.

*Ergebnisse.* Stichprobeneinheit ist die Klasse, nicht der Schüler; denn der "Klasseneffekt" ist in sämtlichen Untertests sehr deutlich (die Schüler einer Klasse stehen in einer spezifischen Wechselwirkung). Wegen des geringen Stichprobenumfangs (17 Klassen) lassen sich die Ergebnisse nicht verallgemeinern. Diese sind: bessere Leistungen der Versuchsklassen im Mündlichen, nicht signifikanter Unterschied im Schriftlichen sowie in Deutsch und Rechnen.

*Bemerkungen.* Dass die Untersuchung nicht dem optimalen Beginn des Fremdsprachenbeginns gilt, wurde bereits erwähnt; wir werden also weiter auf eine solche Untersuchung warten müssen. Zwei weitere grundsätzliche Bedenken zur Anlage des Versuchs sind anzuführen. 1. Wenn die Versuchsklassen nach zwei Jahren Englisch mit dem gleichen Lehrbuch arbeiten wie die neu beginnenden Normalklassen, kann man sich füglich fragen, was der Nutzen der Neuerung ist. Auch in der Schweiz wird man sich hüten müssen, den Frühbeginn um seiner selbst willen einzuführen und sonst alles beim alten zu lassen. 2. In der Formulierung des Auftrags an das Pädagogische Zentrum liegt die Forderung, dass die Leistungen in verschiedenen Schulfächern durch die Einführung eines neuen Fachs nicht tangiert werden dürfen. Auch diese Haltung berücksichtigt den lebendigen Schüler zu wenig und ist darum wirklichkeitsfremd. Fächer (aber auch Lehrer und andere Faktoren) können fördernd oder hemmend auf andere Fächer wirken. Der Lernende kann nicht in ein Mosaik von Wissenssteinchen zerlegt werden, sondern er bildet Schwerpunkte, worin er von der Schule unterstützt werden könnte. . .

Py, Bernard:

**La interrogación en el español hablado de Madrid, Bruxelles, AIMAV, 1971, 199 p. (Etudes linguistiques)**

Comme les trois premiers, le quatrième volume de la collection "Etudes linguistiques" des éditions AIMAV (Association internationale pour la recherche et la diffusion des méthodes audio-visuelles et structuro-globales), inaugurée il y a quelques années par Eddy Roulet, présente une thèse de l'Université de Neuchâtel. C'est Bernard Py qui, sous ce titre, propose ce qui est, à ma connaissance, la première étude vraiment développée de l'interrogation. Etant donné l'orientation de ce bulletin, nous nous demanderons surtout en quoi cette recherche concerne la linguistique appliquée.

1) *Le corpus.* L'intérêt de cet ensemble de 334 "questions" est plus grand qu'il ne pourrait sembler au premier abord. En effet, ces expressions, enregistrées ou notées dans des conversations réelles, et sans que leurs auteurs se sachent observés, montrent à quel point la langue vivante est éloignée de la description qu'en donnent les grammaires; et cela est d'autant plus significatif que l'espagnol a la réputation d'être une langue dans laquelle les différences de niveau sont moins sensibles que dans d'autres, l'usage courant passant assez rapidement au statut de norme. Un autre intérêt de ce corpus correspond aux guillemets utilisés plus haut: ces "questions", définies sémantiquement comme "phrases qui expriment de façon directe une demande d'information", présentent souvent un aspect qui ne nous les ferait pas classer parmi les interrogations. D'autre part, certaines phrases apparemment interrogatives sont éliminées du corpus, pour la simple raison qu'elles ne sont pas une demande d'information (la preuve en est que si, à la "question" *Combien de fois est-ce qu'il faudra te le répéter?*, la personne "interrogée" donnait une réponse numérique, l'auteur de la "question" serait désorienté, puisque'en fait il n'attend pas de "réponse" informative). C'est dire que le corpus et les critères qui ont servi à le constituer mettent en relief le fait que même une notion apparemment aussi claire et univoque que celle d'interrogation ne saurait s'appliquer à la fois au niveau des structures profondes et à celui des structures de surface.

2) *La méthode.* Le système d'analyse, ou de description, se fonde en quelque sorte sur cette opposition entre les deux niveaux. Dans la mesure où il étudie séparément l'aspect sémantique puis l'aspect formel des phrases du corpus, enfin la relation entre les deux points de vue, il trace la voie d'une pédagogie cohérente de l'enseignement des langues: cette dernière devra tenir compte de l'indépendance relative des deux niveaux, et permettre aux étudiants de se situer clairement à l'un ou à l'autre, sans ambiguïté, mais en même temps elle devra rendre compte de leur inter-dépendance (relative

aussi), en ce sens que seule la rencontre entre contenu et forme donne naissance à la langue. De façon plus précise, la méthode de B. Py permet d'une part de dresser la liste des différences sémantiques qui correspondent effectivement à une différence de forme interrogative (ou des différences sémantiques dont le système interrogatif d'une langue donnée rend compte) et des différences morphologiques, au niveau de l'interrogation, qui expriment une réelle différence de contenu (donc qui sont linguistiquement justifiées); d'autre part, de mettre en évidence les cas de polysémie et de polymorphie, c'est-à-dire de signaler au professeur, et par son intermédiaire à l'étudiant, les cas d'ambiguïté dangereuse, où une seule forme interrogative peut correspondre à plusieurs contenus sémantiques distincts, de même que les cas de richesse excessive du système, où un seul et même contenu sémantique peut être exprimé par plusieurs formes interrogatives distinctes. Le premier cas permet surtout de surmonter des embûches, le second nous met à même de réaliser des économies au niveau de la production, puisqu'il suffit que l'étudiant puisse exprimer d'une seule façon un contenu sémantique défini.

3) *L'ouverture du système.* Alors que, par ailleurs, B. Py manipule couramment les finesses de la grammaire générative transformationnelle, il est intéressant – et surprenant – de voir qu'il utilise dans son étude une méthode indépendante de tous les systèmes aujourd'hui reconnus; il élabore un "modèle" (un double modèle, sémantique et morphologique) absolument personnel, mais qui peut s'adapter, ou s'appliquer à n'importe laquelle des théories actuellement proposées. Cela semblerait indiquer qu'il y a, au-delà ou en-deça de ces théories, un point de vue sur la langue qui permet de faire une analyse partielle aussi détaillée que l'on voudra, et dont les découvertes peuvent ensuite être récupérées par divers systèmes plus généraux. Au moment où nous en sommes encore à chercher par quelles voies on peut passer des grammaires contemporaines à leur conséquences pédagogiques, une telle démonstration, et la présentation d'une méthode d'analyse capable de tels résultats, sont aussi intéressantes que réjouissantes.

Certes, tout n'est pas fait; presque tout reste à faire. Cependant, les résultats obtenus par B. Py, et leur signification pour la linguistique appliquée (les aspects que j'ai signalés, mais peut-être d'autres encore, qui ne me sont pas apparus) représentent un progrès, un pas en avant dont nous ne pouvons que nous féliciter, après en avoir félicité l'auteur, bien entendu!