

**Zeitschrift:** Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée  
**Herausgeber:** Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée  
**Band:** - (1980)  
**Heft:** 32

**Buchbesprechung:** Comptes rendus

### **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:** 15.04.2026

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

## Comptes rendus

Imhasly, Bernard, Bernhard Marfurt, Paul Portmann:

**Konzepte der Linguistik. Eine Einführung**, Wiesbaden, Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion (= Studienbücher zur Linguistik und Literaturwissenschaft Band 9), 1979, 238 S.

In den 60er und 70er Jahren ist eine derart grosse Zahl von Einführungen in die Linguistik erschienen, dass die Frage legitim erscheint, ob eine solche Einführung überhaupt noch ein Desiderat darstellt. Die Antwort auf diese Frage wird in erster Linie davon abhängen, was die betreffende Einführung gegenüber den andern Neues zu bieten hat. Von andern Einführungen in die Linguistik unterscheidet sich der vorliegende Band vor allem in zwei Punkten: Zum einen wird hier der Gegenstandsbereich der Sprachwissenschaft nicht auf die Systemlinguistik (d.h. Grammatik und Lexikon) eingeschränkt, sondern es werden, konsequenter als anderswo, Probleme und Ergebnisse aus andern Fachbereichen (Soziologie, Psychologie, Philosophie u.a.) mitreflektiert. Zum andern geht es hier – der Titel «Konzepte der Linguistik» deutet es bereits an – nicht um die Vermittlung von konkretem linguistischem Faktenwissen, sondern darum, verschiedene Richtungen und Teildisziplinen der Linguistik «im Überblick darzustellen und ihre jeweils spezifischen Fragestellungen und theoretischen Grundannahmen deutlich zu machen» (S. 5). Herausgewachsen ist der Band aus einem zweisemestrigen germanistischen Grundkurs, den die drei Autoren in den Jahren 1976/77 und 1977/78 an der Universität Zürich gehalten haben. Als Zielpublikum dürften die Verfasser demnach wohl in erster Linie an Studienanfänger im Fach germanistische Linguistik gedacht haben.

Das Buch ist in drei Hauptteile gegliedert: Nach einer Einführung, die sich mit Sprache und Kommunikation befasst sowie einen wissenschaftsgeschichtlichen Exkurs enthält, folgen die Teile «Theoretische Linguistik» (Semiotik, Semantik, Syntax, Textlinguistik und Pragmatik) und «Angewandte Linguistik» (Psycholinguistik, Soziolinguistik, Historiolinguistik).

Im ersten Teil (S. 13–60) wird über Gegenstände und Methoden der Linguistik als Wissenschaft von Sprache und Kommunikation orientiert. Für Studienanfänger besonders nützlich sind die methodologischen Ausführungen über den «idealtypischen Dreischritt» von Beobachten, Beschreiben und Erklären. Das Spezifische der menschlichen Sprache im Vergleich zu den sog. Tiersprachen (z.B. «Sprache» der Bienen,

S. 16f.) hätte sich mit Hilfe von André MARTINETS Begriff der zweifachen Gliederung der Sprache (*double articulation*) noch klarer herausstellen lassen. Im wissenschaftsgeschichtlichen Exkurs werden exemplarisch die sprachtheoretischen Positionen von Jacob GRIMM, Hermann PAUL, Ferdinand DE SAUSSURE und Noam CHOMSKY referiert und durch Originalzitate veranschaulicht.

Der umfangreichste Teil des Buches (S. 61-181) ist mit «Theoretische Linguistik» überschrieben. Im Abschnitt Semiotik werden im Anschluss an Ch.S. PEIRCE, Ch. MORRIS und F. DE SAUSSURE die Begriffe «Zeichen» und «Sprachliches Zeichen» vorgestellt. Bei der Diskussion des semiotischen Dreiecks (pragmatische, semantische, syntaktische Relationen) wird zu Recht darauf hingewiesen, dass die semiotische Semantik keineswegs mit der linguistischen Semantik gleichgesetzt werden darf; die Autoren weichen deshalb im semiotischen Sinne auf Referenz bzw. referentiell aus (S. 33; 70). Die naheliegende und in der Fachliteratur bestens eingeführte terminologische Differenzierung zwischen der semiotischen Syntaktik (MORRIS selber spricht von *syntactics*, nicht von *syntax*) und der linguistischen Syntax wird aber leider nicht genutzt. Das Syntaxkapitel basiert gänzlich auf der Theorie der generativen Transformationsgrammatik, «welche nicht nur aus wissenschaftlichen Gründen, sondern auch von der Kühnheit ihrer Gesamtkonzeption her als eines der interessantesten Grammatik-Modelle angesehen werden darf» (S. 90). Selbst wenn man dieser Meinung zustimmt, ist es schwer verständlich, warum dem Leser nicht einfach die Grundannahmen dieser Theorie skizziert, sondern über viele Seiten hinweg Formalisierungskonventionen erläutert werden, deren sprachwissenschaftlicher Erkenntniswert zweifelhaft ist. Das scheint mir im heutigen Zeitpunkt umso weniger angemessen, als diejenigen Studenten, die sich für Einzelheiten der Formularisierung und Notation interessieren, diese ja in bequem greifbaren Einführungen (z.B. BECHERT et al. 1974; Funk-Kolleg Sprache 1973) nachlesen können. Ermüdend wirken auch Wiederholungen und die ungenügende inhaltliche Abstimmung der einzelnen Teile des Buches: Was man beispielsweise S. 94.f. über die Theorie des Spracherwerbs nach CHOMSKY liest, ist bereits im wissenschaftsgeschichtlichen Abriss S. 54f. ausführlich abgehandelt worden. Das HUMBOLDTZITAT S. 102 beispielsweise hat der aufmerksame Leser noch von S. 95 in Erinnerung. Leider wird dem Studienanfänger im Syntaxkapitel jeder Hinweis auf die Dependenzgrammatik vorenthalten; dies ist umso bedauerlicher, als in vielen neueren linguistischen Publikationen Begriffe wie Valenz, Aktant, Stellenplan u.ä. nicht mehr eingeführt, sondern stillschweigend als bekannt vorausgesetzt werden. Gut gelungen scheint

mir das Kapitel über Textlinguistik und Pragmatik, in welchem Begriffe wie Textverweisung, Isotopie, Referenz, Sprechakttheorie und Textsorte in der gebotenen Kürze vorgestellt werden (Fehler S. 141 beim Referat der Textverknüpfungstheorie von F. DANEŠ, wo in Zeile 19 *Rhema* (statt *Thema*) zu lesen ist). Weiterer sinnstörender Druckfehler S. 206, wo statt  $\chi$  *wie in manchen* zu lesen ist:  $\chi$  *wie in machen*. Nicht berücksichtigt sind die systemlinguistischen Teildisziplinen Phonologie, Morphologie und Wortbildungslehre.

Unter dem Etikett «Angewandte Linguistik» (S. 182–228) subsumieren die Autoren die beiden «Übergangsdisciplinen» Psycholinguistik und Soziolinguistik und die «Historiolinguistik». Wir können hier nicht auf Einzelheiten eingehen, möchten aber abschliessend ein paar Bemerkungen zur Behandlung der historischen Sprachwissenschaft in dieser Einführung anfügen. Schon im wissenschaftsgeschichtlichen Abriss S. 35ff. fallen einige undifferenzierte Aussagen zur historischen Sprachforschung auf, so wenn etwa S. 39 Jacob GRIMM – S. 217 erscheint er als Jakob GRIMM – pauschal die Entdeckung der ersten oder germanischen Lautverschiebung zugeschrieben wird (in dieser allgemeinen Form, ohne Erwähnung des Anteils des Dänen R. RASK, ist die Aussage nicht haltbar). Was S. 216ff. auf einem Dutzend Seiten zur historischen Linguistik, im besonderen zur Theorie des Sprachwandels gesagt wird, ist angesichts der eindrucklichen Resultate dieser Teildisziplin zu undifferenziert, ja zum Teil fehlerhaft. Im Schema der Konsonantenverschiebung S. 218 wird die Entwicklung von «Idg.»  $d \rightarrow$  «Germ.»  $t \rightarrow$  «Dt.»  $z$  angesetzt (Stellung im Inlaut nach Vokal). Infolge fehlender Unterscheidung von graphemischer und phonetischer Notation wird nicht klar, was unter «Dt.  $z$ » zu verstehen ist. Ist hier das nhd. Graphem  $\langle z \rangle$  (d.h. die Affrikate [ts]) gemeint? Dann wäre die Lautregel falsch. Oder bedeutet «dt.  $z$ » das althochdeutsche Graphem  $\langle z \rangle$ , das neben dem Lautwert [ts] auch den Spiranten [s] bezeichnet und nach dem Vorbild mancher Handschriften in der grammatischen Fachliteratur mit  $\langle 3 \rangle$  symbolisiert wird? Dann wäre für das Althochdeutsche lediglich der Sonderfall der Vereinfachung der Doppelspirans  $\langle 33 \rangle$  oder  $\langle zz \rangle$  im Auslaut und nach Langvokal erfasst. Es dürfte an diesem Beispiel klar geworden sein, dass gerade Studienanfänger mit solchen «Entzifferungsversuchen» überfordert sind. Auch wo es mehr um das Prinzipielle geht, darf die Sorgfalt in den Einzelheiten nicht leiden. Nun weisen die Autoren darauf hin, dass sie diesen Teil bewusst kurz gehalten hätten, da er in der traditionellen Sprachgeschichtsforschung gut vertreten sei und man auf bewährte Darstellungen zurückgreifen könne. Dies trifft zwar für reine Faktensammlungen und einzelsprachliche Monographien zu, sicher

aber nicht für theoretische Darstellungen und Handbücher der Sprachgeschichte. Im übrigen scheint es mir auch nicht ganz fair zu sein, die von William LABOV am Beispiel von Sprechern von New York City aus verschiedenen sozialen Schichten und verschiedenen Altersgruppen gemachten hochinteressanten sprachlichen Beobachtungen gegen die traditionelle junggrammatische Theorie des Sprachwandels auszuspielen; zu verschieden sind die jeweiligen Voraussetzungen und Instrumente der Forschung. Die historische Sprachwissenschaft hätte eine eingehendere Darstellung verdient. Falls dies aus Platzgründen nicht möglich war, hätte man auf dieses «Anhängsel» besser verzichtet.

Die Terminologie in den einzelnen Abschnitten ist gelegentlich inkohärent: Wenn S. 52 von einer Trennung «in einen diachronen und einen synchronen Bereich (Sprachgeschichte und Linguistik)» gesprochen wird, so impliziert das, dass die *Sprachgeschichte* nicht zur *Linguistik* gehört; ein Begriff wie *Historiolinguistik* besagt aber das Gegenteil. S. 206 wird der Begriff *Lekt* eingeführt. Wenn dann im folgenden neben dem völlig geläufigen *Dialekt* und dem sich allmählich etablierenden *Soziolekt* auch der gänzlich unübliche Terminus *Chronolekt* genannt wird, so muss das beim Studienanfänger den – falschen – Eindruck erwecken, dass es sich bei allen drei Prägungen um völlig eingebürgerte Termini handelt.

Zusammenfassend: Wer sich rasch einen ersten Überblick über die wichtigsten Richtungen, Konzepte und Teildisziplinen der Linguistik verschaffen will, wird im allgemeinen mit Gewinn zu dieser neuen, übrigens in flüssigem Stil geschriebenen Einführung greifen. Die jedem Kapitel beigefügten organisierenden Vorspanne sowie die weiterführenden Literaturhinweise erleichtern eine vertiefte Beschäftigung mit der Materie. Eine Bibliographie (die Literaturverweise BRINKER S. 134 und SANDIG S. 171 führen ins Leere) sowie ein Personen- und ein Sachregister beschliessen den Band.

Universität Freiburg  
Seminar für Germanische Philologie  
CH 1700 Freiburg

Anton Näf

Simpson, J.M.Y.:

**A First Course in Linguistics**, Edinburgh, Edinburgh University Press, 1979, xvii-314 p.

Conçu comme une introduction pour ceux qui n'ont aucune connaissance en linguistique, ce manuel est organisé autour de deux axes «pédagogiques»: 1. la «conviction qu'une connaissance du développement historique d'un domaine est cruciale pour apprécier son état actuel» (p. v); 2. la nécessité d'assurer des connaissances stables et solides dans les domaines de la phonétique-phonologie, de la syntaxe et de la sémantique.

On peut ainsi regrouper les chapitres du livre de Simpson en cinq parties: I. cadrage historique et épistémologique (chap. 1–6) – présentation des axes des grammaires traditionnelles antiques et classiques, de la grammaire comparée et des débuts de la linguistique moderne avec SAUSSURE et BOAS; II. phonétique et phonologie (chap. 7–8), où une place importante est donnée à la phonétique articulatoire et à la phonologie de TROUBETZKOY; III. grammaire, d'abord structurale (chap. 9–10), où sont traités les problèmes de morphologie, du mot, des catégories grammaticales, de l'analyse en constituants immédiats et des procédures de découvertes liées à ce type de grammaire, puis transformationnelle (chap. 11–13), consistant en une introduction au modèle de CHOMSKY de 1957 (*Structures syntaxiques*) et à la description, à l'aide des deux grands types de transformations (généralisées et particulières), d'un certain nombre de problèmes de syntaxe anglaise (nominalisations, relativisations, etc.); IV. sémantique (chap. 15), où sont abordés les domaines des champs sémantiques de la sémantique structurale de Lyons (*Linguistique générale*, Paris, Larousse, 1970 et *Semantics*, Cambridge, Cambridge University Press, 2 vol., 1977) et de la sémantique componentielle; V. développements ultérieurs de la grammaire générative transformationnelle (chap. 16–17): phonologie générative, composante sémantique de la théorie, théorie standard, théorie standard étendue, sémantique générative, grammaire de cas.

Dans les domaines de la syntaxe et de la sémantique, on constate donc que le paradigme chomskien tient le haut du pavé. Ceci confirme en fait le but principal du livre de SIMPSON: donner une certaine esquisse ou configuration de la linguistique contemporaine.

D'où son caractère, paradoxalement, à la fois modeste – par ses prétentions uniquement pédagogiques et son public visé – et ambitieux – vu la diversité des domaines (historiques et synchroniques), des perspectives (épistémologiques et descriptives) et des points de vue (structuralistes et

transformationnalistes) traités, donnant naissance à des aspects positifs et négatifs de l'entreprise.

Au nombre des aspects positifs, nous retiendrons essentiellement, outre la clarté de l'écriture, le grand nombre d'exemples empruntés à des langues autres que l'anglais ou le français, qui peuvent être à juste titre considérées comme exotiques par le lecteur, mais qui ont le double avantage de révéler des structures linguistiques inconnues du domaine indo-européen et surtout de mettre au premier plan les langues (vs. le langage) dans la description et la recherche linguistique.

Les critiques essentielles que nous ferions concernent à la fois la forme et le contenu des informations véhiculées. Au niveau de la forme, nous aurions préféré une présentation plus synthétique, moins analytique, c'est-à-dire moins directement liée aux textes sources (le livre de SIMPSON donne ainsi parfois l'impression de consister en une somme de résumés d'ouvrages ou d'articles). Au niveau du contenu, il nous semble curieux pédagogiquement, mais peut-être pas épistémologiquement, de voir développer avec une certaine précision le modèle chomskien de 1957, au détriment de la version dite standard de 1965. Enfin, reproche annexe, les approches pragmatiques du langage – bien qu'esquissées dans le chap. 14 intitulé «Les fonctions du langage» – auraient mérité plus ample développement.

Certes, nous pourrions augmenter la liste des remarques critiques, mais elles concernent généralement des points de détail (par exemple le choix des entrées de la bibliographie). Cependant, considéré globalement, cet ouvrage, qui contient également une liste de symboles phonétiques, de convention de transcription, de termes utilisés en grammaire traditionnelle, une bibliographie malgré tout importante et un index très complet, est incontestablement un bon outil de travail tant pour le débutant que pour l'étudiant en linguistique. Nous ne regrettons finalement qu'une chose: qu'il ait été écrit en anglais.

Université de Genève  
Section de langue et littérature françaises  
CH 1211 Genève

Jacques Moeschler

Nique, Christian:

**Grammaire générative: hypothèses et argumentation**, Paris, Armand Colin, 1978, 208 p.

Cet ouvrage fait suite à *l'Initiation méthodique à la grammaire générative*, du même auteur et dans la même collection, et s'adresse par conséquent à un public quelque peu familiarisé avec le cadre théorique de la grammaire générative (dorénavant GG). Il se présente avant tout comme un exposé des principaux développements récents en GG qui caractérisent ce qu'il est généralement convenu d'appeler la théorie standard étendue (TSE). Parallèlement à ce thème majeur, Nique traite également de méthodologie, et discute, en particulier dans le premier chapitre, du type d'argumentation propre à la linguistique générative.

Ainsi, après un bref rappel des postulats de la GG, qui distinguent cette approche des autres courants de la linguistique, – hypothèse d'un niveau phrastique, hypothèse d'une dépendance structurale et hypothèse d'une structure abstraite (p. 11) – Nique décrit le travail des linguistes, comparable à certains égards à celui des autres scientifiques: «Le grammairien dira qu'il a un problème à expliquer lorsqu'il manifesterait un étonnement devant un phénomène (...) que l'état actuel de sa théorie ne laissait pas prévoir. (...) Il faudra ensuite formuler un certain nombre d'hypothèses pour l'expliquer, et apporter le maximum d'arguments qui permettent de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses. Comme la plupart du temps dans un travail scientifique, la conclusion ne confirme que partiellement l'hypothèse, et soulève un nouveau problème». Cette démarche, caractéristique des sciences expérimentales peut se résumer en cinq temps: «'étonnement' devant un phénomène, description du phénomène, formulation d'hypothèses d'explication, argumentation et conclusion...?» (p. 20). Les problèmes que posent certains types d'appositions et les constructions infinitives servent à la fois d'illustration à cette méthode de travail et de prétexte à l'introduction des transformations de dislocation qualitative, montée du sujet et equi.

Le reste du livre, c'est-à-dire les chapitres 2 et 3, sont consacrés à une présentation de certains développements récents en GG, proposés entre autres par CHOMSKY, KAYNE, MILNER et RUWET. Ainsi sont discutés tour à tour le cycle transformationnel, le rôle du complémenteur, l'hypothèse lexicaliste et l'hypothèse X' (qu'on note également  $\bar{X}$  et qui se lit 'X-barre'), de même que les principales conditions sur le fonctionnement des règles: A/A ('A sur A'), et les conditions de sujet spécifié, de phrase conjuguée et de sous-jacence.

Le style simple et relativement peu technique de cet ouvrage qui, signalons-le au passage, en est déjà à sa troisième édition et a été traduit en italien, espagnol et anglais, en fait une sorte de charnière entre les introductions à la GG et les études spécialisées. A notre avis, ces diverses qualités ne suffisent cependant pas à masquer les trop nombreuses lacunes et erreurs.

Ainsi, dans un livre qui se veut une synthèse des développements récents en GG, on s'étonnera de ne jamais trouver d'image globale de la TSE, qui mettrait en évidence les nombreuses différences qui opposent ce modèle à la théorie standard, différences qui ne se limitent pas, comme pourrait le suggérer la présentation de Nique, à l'ajout de quelques transformations et conditions. En fait, les tendances récentes en GG s'expliquent essentiellement par la prise de conscience d'un certain antagonisme entre les deux objectifs traditionnels de la GG, que l'on peut, en gros, définir comme suit: (i) décrire de façon explicite les rapports entre sons et sens dans une langue donnée, (ii) contribuer à l'explication de la faculté humaine d'apprendre une langue sur la base d'un échantillon fort limité de données. La poursuite de ces deux objectifs donne lieu à une certaine tension: pour parvenir à l'adéquation explicative, il est nécessaire de restreindre au maximum la classe des grammaires possibles, c'est-à-dire le nombre d'options dont dispose l'enfant au cours de l'apprentissage de sa langue maternelle. Au contraire, la description des phénomènes linguistiques dans toute leur complexité semble exiger des mécanismes toujours plus riches et toujours plus puissants, ce qui en général conduit à un accroissement de la classe des grammaires possibles. L'ETS se caractérise comme une réaction par rapport aux travaux essentiellement descriptifs des périodes précédentes, qui ont conduit à un enrichissement excessif de certaines composantes de la grammaire, en particulier de la composante transformationnelle. Il est clair en effet qu'une théorie qui dispose de mécanismes virtuellement capables de décrire n'importe quoi – c'est le cas des transformations du modèle standard – ne constitue pas un modèle très intéressant pour les grammaires des langues naturelles qui, bien sûr, n'utilisent qu'un sous-ensemble très restreint des possibilités de ce modèle.

L'objectif prioritaire des linguistes générativistes sera, désormais, de réduire autant que possible la puissance descriptive de certaines composantes de la théorie, sans diminuer pour autant l'adéquation descriptive du modèle. C'est dans ce contexte qu'il faut placer l'introduction des conditions. Les conditions sur *la forme* des règles ont pour rôle de limiter la variété des règles possibles. Ainsi, un des buts principaux de l'hypo-

thèse X' est de restreindre la classe des règles de réécriture, en excluant toute règle qui ne se conforme pas au schéma (1):

(1)  $X^i \rightarrow \dots X^{i-1} \dots$ , ou X peut prendre les valeurs suivantes: A (adjectif), N (nom), V (verbe) et P (préposition), et ou i correspond au nombre de barres.

Sans entrer dans les détails, il découle, par exemple, de cette condition qu'un syntagme verbal (SV ou V') doit immédiatement dominer un verbe (V), qu'un syntagme nominal (SN ou N') domine nécessairement un nom (N), un syntagme prépositionnel (SP ou P') une préposition<sup>1</sup>. L'introduction d'une telle condition, qui ne semble pas devoir affecter l'adéquation descriptive de la théorie, permet d'éliminer toutes les grammaires qui feraient appel à des règles du type  $SN \rightarrow SP+SV$ ,  $SP \rightarrow SN$ , etc., qui bien que contraires à l'intuition, étaient jusqu'alors parfaitement compatibles avec la théorie.

Les conditions sur *le fonctionnement* des règles, elles, sont une réponse à la simplification drastique de la composante transformationnelle, dont les règles deviennent de plus en plus générales (dans les versions les plus récentes de l'EST, la composante transformationnelle se réduit à la transformation «Déplacer x», où x est un constituant). Il va de soi qu'une grammaire pourvue de règles aussi aussi peu spécifiques surengendre («overgenerates») massivement et il est par conséquent nécessaire d'imposer un certain nombre de restrictions sur ces règles, de façon à ce qu'elles ne s'appliquent que dans les «bons» cas. Tel est justement le rôle des conditions du sujet spécifié, de phrase conjuguée, de sous-jacence, et A/A.

Notre seconde critique concerne l'hétérogénéité des thèmes retenus. Il en résulte un certain nombre de conséquences qui ne manqueront pas de déconcerter le lecteur non averti. Par exemple, l'analyse des infinitives basée sur la transformation *equi* qui est donnée au chapitre 1 se révèle de fait incompatible avec la condition de sujet spécifié et et plus généralement avec l'«esprit» des conditions. C'est d'ailleurs pour cette raison que, dans l'EST, cette analyse transformationnelle est abandonnée au profit d'un traitement interprétatif. Il faut noter à ce propos que contrairement à ce qu'affirme Nique (p. 198), *Equi* n'est pas une règle nouvelle: le nom date de ROSENBAUM (1967)<sup>2</sup>, alors que le concept, lui, remonte aux origines mêmes de la GG. De même, on voit mal comment

1 Le fait que certains auteurs introduisent une catégorie entre N et SN, V et SV, etc., et représentent par conséquent SN par N", SV par V", etc. ne nous intéresse pas ici.

2 ROSENBAUM, Peter: *The Grammar of English Predicate Complement Constructions*, Cambridge, MIT Press, 1967.

concilier l'hypothèse X' et les règles de réécriture proposées comme solution au problème des interjections – section 2.2, «Introduction du noeud E dans la base» – problème qui à notre avis relève davantage d'une grammaire du discours que d'une grammaire de la phrase et se situe par conséquent en dehors du domaine de la GG.

Il faut également reprocher à Nique un manque flagrant de rigueur en matière de références bibliographiques. Un grand nombre d'ouvrages cités ne figurent pas dans la bibliographie. L'auteur, il est vrai, nous prévient que celle-ci ne comporte que les ouvrages ayant directement servi à l'exposé, et il renvoie à l'*Initiation* et à KAYNE (1975)<sup>3</sup> pour une bibliographie de base. Non seulement cette façon de procéder ne nous paraît guère justifiée, mais de plus il faut signaler que le lecteur persévérant verra son effort mal récompensé: dans plusieurs cas, les ouvrages ne figurent dans aucune des bibliographies indiquées – c'est le cas, entre autres, de GALMICHE (1975), BRESNAN (1973) et BANFIELD (1973)<sup>4</sup>.

Outre ces lacunes dans les références bibliographiques et les trop nombreuses erreurs d'orthographe (en particulier dans les noms propres), on relèvera encore certaines erreurs plus sérieuses. Ainsi, c'est à Ann BANFIELD (*op. cit.*) et non à Joan BRESNAN que l'on doit les exemples (9a-c) et la règle de réécriture du symbole E (pp. 90–91). De même, ce n'est pas dans *Le langage et la pensée*<sup>5</sup> mais bien dans «Remarques sur les nominalisations»<sup>6</sup> que CHOMSKY traite du problème des nominalisations et de l'hypothèse X'. C'est donc de ce dernier ouvrage qu'est extraite la citation donnée à la page 125.

Pour conclure, on notera que la grammaire formelle donnée en (2) n'engendre pas, comme le prétend Nique (p. 133), toutes et rien que les phrases de la langue L, L {a, ab, ac, abd, acd, ad, dab, dac, da}:

$$\begin{aligned}
 (2) \quad & P \rightarrow A + B \\
 & A \rightarrow a \\
 & B \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} b \\ c \end{array} \right\} + (d) \\
 & x + d \Rightarrow d + x
 \end{aligned}$$

- 3 KAYNE, Richard: *French Syntax. The Transformational Cycle*, Cambridge, MIT Press, 1975, Trad. fr.: *Syntaxe française, le cycle transformationnel*, Paris, Seuil, 1977.
- 4 GALMICHE, Michel: *Sémantique générative*, Paris, Larousse, 1975. BRESNAN, Joan: «Syntax of the comparative clause», *Linguistic Inquiry* 4, 1973, 275–345. BANFIELD, Ann: «Narrative style and the grammar of direct and indirect speech», *Foundations of Language* 10, 1973, 1–37.
- 5 Paris, Payot, 1970.
- 6 in *Questions de sémantique*, Paris, Seuil, 1975.

où  $P$ ,  $A$  et  $B$  sont des éléments du vocabulaire non terminal (des symboles de catégories),  $a$ ,  $b$ ,  $c$ ,  $d$  des éléments terminaux (des mots du langage),  $\pm$  l'opérateur de concaténation, et  $x$  une séquence quelconque d'éléments.

En effet, il découle de la première règle de (2) que toute phrase ( $P$ ) contient les catégories  $A$  et  $B$ , de la seconde que  $A$  est réécrit  $a$ , de la troisième que  $B$  domine  $b$  ou  $c$ , suivi facultativement de  $d$ . La quatrième règle, qui est une transformation, ne s'applique qu'aux phrases qui se terminent par le mot  $d$ , qu'elle déplace en début de phrase. Bref, cette grammaire formelle engendre soit le langage  $L = \{ab, ac, dab, dac\}$ , soit  $L = \{ab, ac, abd, acd, dab, dac\}$  selon que la transformation est obligatoire ou non, ce que Nique ne précise pas.

MIT  
Cambridge, Ma 02139, USA

Eric Wehrli

Bäuerle, R., U. Egli, A. von Stechow (eds.):

**Semantics from Different Points of View**, Berlin-Heidelberg, New York, Springer Verlag, 1979 (Springer Series in Language and Communication 6) VIII + 419 p.

Les 24 contributions réunies dans ce volume représentent le résultat d'une rencontre qui a eu lieu à Constance en septembre 1978. On ne peut que féliciter les éditeurs de la parution rapide de ces «actes» et de leur présentation soignée.

Celui qui s'attendrait à trouver ici une présentation d'ensemble des différents courants de la sémantique actuelle sera cependant assez vite déçu. Les absences sont nombreuses et importantes. Ainsi, on notera non sans étonnement celle, totale, de la sémantique «romane» européenne (BALDINGER, COSERIU, DUCROT, GECKELER, GREIMAS, HEGER, HILTY, Robert MARTIN, POTTIER, SCHIFFKO, WOTJAK, etc.) de toutes les références bibliographiques, qui ne citent d'ailleurs presque aucun nom français. La diversité des points de vue annoncée par le titre est due au seul fait que les contributions proviennent de linguistes, de philosophes, de logiciens et de psychologues, ceux-ci ayant trouvé un dénominateur commun dans une «sémantique des mondes possibles». Cette base, commune à la plupart des communications, donne d'ailleurs à l'ensemble une unité et une densité impressionnantes. Toutefois, en conclure que cette approche «at the moment seems to be the most productive and influential paradigm for semantic research in linguistics and philosophy» (p.V) est quand-même aller bien vite en besogne. Les absents n'ont pas forcément toujours tort!

Ces remarques mises à part, il faut bien reconnaître que le volume constitue une contribution importante à la théorie sémantique, en particulier à la sémantique dite philosophique. Faute de place pour une présentation détaillée, citons au moins les titres des contributions:

*Semantics – Mathematics or Psychology?* by Barbara Hall-Partee, *Do We Really Need Tenses Other Than Future and Past?* by Dov Gabbay and Christian Rohrer, *Context Change, Truth and Competence* by Thomas T. Ballmer, *How to Refer with Vague Descriptions* by Manfred Pinkal, *Concealed Questions* by Irene Heim, *Questions and Answers* by Rainer Bäuerle, *Comparison and Gradual Change* by Joachim Ballweg and Helmuth Frosch, *Interval Semantics for Some Event Expressions* by Max J. Cresswell, *Conditional Necessity and Possibility* by Angela Kratzer, *A Semantic Analysis of German «Erst»* by Ekkehard König, *Meaning and Context-Dependence* by Dieter Wunderlich, *Scorekeeping in a Language Game* by David Lewis, *On Pragmatic Demarcation of Lan-*

guage by Asa Kasher, *Constructive Pragmatics and Semantics* by Friedrich Kambartel, *Explanation and Understanding in the Theory of Language* by Hans J. Schneider, *A New Approach to Formal Syntax*, by Klaus-Jürgen Engelberg, *Visiting German Relatives* by Arnim von Stechow, *The Stoic Concept of Anaphora* by Urs Egli, *Expression and Content in Stoic Linguistic Theory* by Karlheinz Hülser, *Réparer-Reparieren. A Contrastive Study* by Christoph Schwarze, *SALAT: Machine Translation Via Semantic Representation* by Christa Hauenschild, Edgar Huckert and Robert Maier, *Conceptual Impairment in Aphasia* by Rudolf Cohen, Stephanie Kelter and Gerhild Woll, *On the Representation of Classificatory and Propositional Lexical Relations in the Human Brain* by Claus Heeschen, *Events, Instants and Temporal Reference* by Hans Kamp.

Cette énumération appelle deux remarques. La première concerne le statut même de la sémantique. S'il est vrai que cette discipline a pu apparaître comme la parente pauvre de la linguistique, le présent ouvrage prouve, si cela était encore nécessaire, qu'elle a depuis conquis tous ses droits. Le terme sémantique coiffe ainsi des domaines aussi divers que le système temporel, le problème de l'anaphore, l'approche contrastive dans la description lexicale ou les représentations des relations lexicales dans le cerveau humain. Un tel élargissement est bien sûr à saluer, même si le lien entre les différentes approches n'est pas toujours évident.

Ma seconde remarque concerne l'évolution récente de la linguistique, caractérisée entre autres par un effort toujours plus manifeste de formalisation «totale» de la description sémantique à l'aide de la logique moderne. Cette tendance présente des avantages indéniables, en particulier celui de permettre un contrôle constant de la rigueur des raisonnements proposés. On en a un exemple dans les contributions de GABBAY – ROHRER et Hans KAMP. Il serait toutefois dangereux de fermer les yeux sur les risques que comporte toute formalisation. Mise à part la thèse de l'irréductibilité foncière des langues naturelles à un système formel parfait, soutenue par Barbara HALL-PARTEE, le danger est non négligeable que l'entreprise de formalisation se fasse au détriment de l'observation des données concrètes. On risque alors de ne plus décrire la langue française, allemande ou anglaise, mais seulement certaines structures choisies – quand ce n'est pas «préparées» - de la langue française, allemande ou anglaise. A quoi il faut ajouter l'effet d'obscurcissement pour le lecteur non-initié. Ni l'étudiant, ni même le titulaire d'un certificat de linguistique ne pourront lire ces textes sans beaucoup de difficulté. C'est une littérature de spécialistes et pour spécialistes.

On se sera rendu compte que les remarques qui précèdent traduisent notre malaise devant certaines des perspectives présentées dans ce volume. Il nous faut pourtant souligner la qualité remarquable de la grande majorité de ces textes, dont certains – celui de Ch. SCHWARZE en est un exemple – intéressent directement l'enseignement des langues. Leur lecture ne peut donc être que profitable à ceux qui ne se laissent pas rebuter par un effort considérable.

Université de Neuchâtel  
Institut de linguistique  
CH 2000 Neuchâtel

Georges Lüdi

Pride, J.B. (ed.):

**Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching**, Oxford, Oxford University Press, 1979, 248 p.

Si la sociolinguistique n'est à proprement parler rien d'autre que la linguistique, mais dans la mesure où celle-ci accepte de se situer dans sa relation avec les divers contextes sociaux et culturels qui conditionnent la communication, le présent ouvrage est une heureuse illustration de son champ d'investigation. Il rassemble une quinzaine d'articles classiques, écrits entre 1972 et 1976, centrés sur quelques aspects fondamentaux de l'articulation entre la langue et la communauté sociale: la compétence de communication, la communauté linguistique, la diversité des codes, l'éducation et l'enseignement.

Dans la première section, FILLMORE, après avoir rappelé les différents facteurs et fonctions de la communication, montre qu'on ne peut pas parler de grammaticalité sans s'engager dans le détail de l'interaction sociale. Il s'agit donc d'étudier comment, dans quels buts et dans quels cadres les locuteurs utilisent leurs grammaires.

C'est ce que fait ERVIN-TRIPP qui constate que, dans les communautés bilingues, les locuteurs ont à leur disposition un large répertoire verbal aux nombreux registres. Les variations, tant phonétiques, grammaticales, lexicales qu'intonatives, dans l'une ou l'autre des langues, sont systématiquement choisies en fonction de la situation de communication. Les enfants mêmes sont habitués à changer de code selon l'interlocuteur. Les difficultés surviennent, pour les bilingues utilisant plusieurs registres, quand ils ne sont plus capables de distinguer les différents codes, de faire un choix cohérent et de s'y tenir. Un des rôles de l'enseignement pourra être de les aider à identifier leurs codes et à diversifier leur compétence linguistique. S'agissant d'enseignement, RUBIN observe par ailleurs que les «bons apprenants» sont ceux qui participent le plus activement à l'interaction langagière, cherchant à deviner, à organiser, à projeter une signification, quitte à se tromper. Leurs stratégies d'apprentissage sont étroitement liées à la situation de communication et l'on aura avantage à s'inspirer de leur démarche dans l'enseignement: plus le matériel sera significatif, plus il sera efficace.

Les articles de la section II décrivent les relations qui existent entre langues, éducation et changement social. Les choix linguistiques effectués au niveau de l'éducation sont en réalité des choix politiques, qui se répercutent sur le réseau de communication de la communauté. Mais, pour prendre ces décisions, il convient d'avoir une bonne connaissance de la répartition sociolinguistique des différentes variétés et de leurs

conditions d'utilisation, comme de l'attitude des communautés linguistiques sur le territoire envisagé. Le Kenya pour WHITELEY, l'Afrique subsaharienne, pour OHANNESSIAN et ANSRE représentent à cet égard des situations exemplaires.

Puis sont étudiées dans la section III les relations existant entre facteurs sociaux et variantes linguistiques chez les bilingues et dans l'apprentissage des langues de même que le rôle de l'interlangue dans le processus d'apprentissage et la fonction des variations et des signes dialectaux dans la communication.

Pour HAUGEN, le passage d'une variété à l'autre se fait sans heurt pour les bilingues, les structures intermédiaires servant à le rendre plus aisé, et il n'y a pas de limite à l'interpénétration, les locuteurs se souciant plus de communiquer que de la façon dont ils communiquent. Ce n'est que dans le cas où est utilisée dans le milieu familial une variété dominée et où l'école brusquement renforce de manière monolithique la variété dominante, qu'il y a handicap et traumatisme, la langue dominée voyant se rétrécir son champ d'utilisation.

RICHARDS discute de la notion d'interlangue, empruntée à SELINKER, qu'il applique à diverses variétés d'anglais et associe à celles de pidginisation et de créolisation. Il nous intéresse de souligner ici la relation qu'il établit entre variété linguistique et identité sociale: les variables linguistiques et les signes dialectaux fonctionnent souvent comme des indices de participation. Les situations de diglossie se développent quand les communautés ont des valeurs complémentaires à exprimer. Au niveau de l'enseignement, il s'agit de tenir compte de ces phénomènes et d'assurer une interaction intégrative suffisante avec les locuteurs de la langue cible. Confirmant cette relation entre variétés linguistiques et identité culturelle, MA et HERASIMCHUK observent que les changements de style à l'intérieur du répertoire verbal s'effectuent en fonction de critères définis par la communauté linguistique et que les normes changent selon les domaines d'activité. On en arrive à une situation fort complexe où une variété dominée dans un domaine peut être dominante dans un autre, ceci d'autant plus si l'on tient compte, avec ELIAS-OLIVARES, du fait qu'à l'intérieur d'une même communauté linguistique, les attitudes à l'égard des différentes variétés utilisées peuvent varier (selon l'âge des locuteurs par exemple).

La dernière section illustre quelques choix pédagogiques effectués en tenant compte des dimensions sociolinguistiques de l'enseignement d'une langue. C'est l'enseignement de français à l'école primaire en Angleterre et dans le pays de Galles (BURSTALL), l'apprentissage de l'anglais par «immersion» en Amérique du Nord (qui doit, selon COHEN

et SWAIN s'adresser à des enfants dont la langue maternelle est une langue dominante si l'on ne veut pas que le programme se transforme en action de «submersion»), l'utilisation du pidgin dans le système éducatif de Papouasie-Nouvelle-Guinée (LITTERAL), le choix d'une éducation bidialectale, créole et standard dans les Antilles (CRAIG), le problème de l'utilisation des dialectes sociaux dans l'éducation, notamment lors de l'apprentissage de la lecture (FASOLD).

La place nous manque pour souligner l'apport de chacune de ces contributions. Il apparaît toutefois que les méthodes et les modèles théoriques présentés dans cet ensemble de textes mériteraient d'être mieux connus dans les pays francophones où, par exemple, la place attribuée aux variétés dominantes semble occulter totalement le réseau des relations sociolinguistiques fonctionnant à l'intérieur de la communauté linguistique.

Accueil et éducation des migrants  
Département de l'instruction publique  
CH 1200 Genève

Micheline Rey-von Allmen

Hörmann, H.:

**Psycholinguistics. An Introduction to Research and Theory**, New York, Springer Verlag, 1979, 342 p. (second Edition, revised)

L'empirisme anglo-saxon est un «phénomène» scientifique qui ne cesse d'impressionner et lorsqu'il est servi par un auteur aussi méthodique et rigoureux que H. HORMANN, le résultat est confondant. De SKINNER et son célèbre *Verbal Behavior*, CHOMSKY ou R. BROWN, en passant par BLOOMFIELD, CARROLL, OSGOOD etc.. . les hypothèses et les travaux des psycholinguistes de 1925 à nos jours sont présentés comme autant de pas en avant dans la découverte du langage et de son fonctionnement, sans contradictions, sans reculs et sans véritables oppositions. H. HORMANN a du talent. Sa capacité de compréhension des théories, de synthèse des données expérimentales et de vulgarisation du tout est remarquable. A signaler la présentation de la théorie sémantique de KATZ et FODOR (chap 3), et les chapitres 4 et 5 consacrés aux applications de la théorie de l'information.

Le lecteur en quête de bons résumés concernant les apports de la psycholinguistique anglo-saxonne trouvera dans cet ouvrage une matière première de qualité. Celui qui voudrait *comprendre* l'évolution de la psycholinguistique, le sens profond des théories et des résultats expérimentaux ainsi que les enjeux des recherches actuelles s'adressera ailleurs. Cet ouvrage, malgré la présentation d'une vingtaine de formulations théoriques est profondément *a-théorique*. SAUSSURE, WHORF, PIAGET, CHOMSKY, SKINNER, KATZ, OLSON etc.. . ont proposé des modèles à maints égards incompatibles et le progrès dans la compréhension d'un objet scientifique repose sur des choix. HORMANN n'en fait aucun et en ce sens son ouvrage est profondément inutile.

Ajoutons que HORMANN néglige bien entendu totalement la psycholinguistique non anglo-saxonne et la psycholinguistique francophone en particulier, mais ce n'est pas pour cette raison seulement que nous le critiquerons. CLARK & CLARK, dans une perspective farouchement anglo-saxonne ont réalisé, avec *Psychology of language*, un ouvrage intelligent et engagé qui sera lu avec bien plus de profit et par les amateurs de résumés et par ceux qui aimeraient «en savoir davantage».

Université de Genève  
Faculté de psychologie  
CH 1211 Genève 4

Jean-Paul Bronckart

Clark, Eve V.:

**The Ontogenesis of Meaning**, Wiesbaden, Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion, 1979, 267 p.

Les linguistes américains qui se sont penchés sur l'acquisition de la langue maternelle nous ont familiarisés avec deux perspectives antagonistes. D'une part, une école béhavioriste, plutôt démodée aujourd'hui, expliquait l'acquisition au moyen du fameux schéma stimulus-réponse-renforcement: l'enfant imitait les énoncés de l'adulte, qui, à son tour, par un comportement adéquat, renforçait les bonnes réactions de l'enfant. Ce modèle a surtout servi d'épouvantail à la génération suivante de linguistes qui, en s'inspirant très directement de la théorie générative-transformationnelle, ont renversé les termes du problème: l'acquisition n'est plus déterminée causalement par l'entourage de l'enfant. Au contraire, elle obéit à une dynamique interne, fondée en partie sur des dispositions innées de caractère universel. La fonction de l'entourage consiste essentiellement à «alimenter» les procédures directrices de cette dynamique, mais toute tentative visant à expliquer l'acquisition à partir des énoncés auxquels l'enfant est «exposé» est vouée à l'échec.

Ce rappel (quelque peu schématique il est vrai) de la situation scientifique des chercheurs américains durant les vingt dernières années permet de mettre en évidence l'originalité des travaux d'Eve CLARK. Ils obéissent en effet à l'idée selon laquelle «l'ontogenèse de la signification» est une composante fondamentale du développement linguistique de l'enfant et ne peut être comprise que par référence à un ensemble de stratégies pragmatiques. Autrement dit, l'acquisition du langage est liée de manière étroite à la manière dont l'enfant appréhende le monde à travers ses propres catégories cognitives. On est donc bien loin à la fois du déterminisme des behavioristes et de l'apriorisme absolu des générativistes.

L'ouvrage est constitué d'une collection de travaux qui tous, de manière plus ou moins directe, illustrent et approfondissent la position que nous venons de résumer. Les exemples sont tirés non seulement des expériences réalisées par l'auteur, mais aussi de nombreuses études concernant différentes langues. Parmi les domaines abordés citons notamment le lexique, les prépositions de lieu, les conjonctions de temps, la déixis (démonstratifs, adverbes et verbes de mouvement), les termes de parenté. Chaque chapitre apporte à la fois des informations expérimentales intéressantes et utiles en elles-mêmes et des arguments nouveaux en faveur d'hypothèses plus générales sur les processus d'acquisition.

L'orientation scientifique de l'auteur illustre par ailleurs l'impact tardif de Piaget sur la psycholinguistique américaine. Il est intéressant d'assister à l'intégration de l'épistémologie génétique à une tradition née dans un cadre scientifique bien différent. CLARK apporte la démonstration que cet effort comporte des aspects très positifs.

L'ouvrage est une réimpression d'articles publiés dans diverses revues entre 1970 et 1978. Leur unité méthodologique justifie à nos yeux leur réunion dans un même livre. On peut toutefois regretter que l'auteur se soit contentée de juxtaposer des études qui, parfois, se recoupent en partie: nous estimons que la matière et les réflexions auraient été dignes d'une présentation plus synthétique, donc d'une refonte partielle. Il n'en reste pas moins que la solution retenue permettra une plus large diffusion de recherches qui méritent toute notre attention.

Université de Neuchâtel  
Centre de linguistique appliquée  
CH 2000 Neuchâtel

Bernard Py

Bausch, Karl-Richard (Hrsg.):

**Beiträge zur didaktischen Grammatik**, Königstein, Scriptor-Verlag, 1979, 265 S.

Der 45. Band der Monographienreihe «Linguistik und Kommunikationswissenschaft» des Scriptor-Verlags bietet in diesem von K.-R. BAUSCH herausgegebenen Sammelband 14 Beiträge zum Problem der Wechselbeziehungen zwischen linguistischer Forschung und Sprachunterricht. Die verschiedenen Beiträge sind in 7 Sektionen untergebracht worden, deren Spezifität dem Leser allerdings nicht überzeugend einleuchtet. Der Band hätte an Übersichtlichkeit sicher nichts eingebüsst, wenn alle Texte lediglich in zwei Sektionen erschienen wären, von denen eine die allgemein theoretischen Texte gruppiert hätte, während man in der zweiten die Beiträge mit konkreten Unterrichtsmodellen vorgefunden hätte.

Nichtsdestoweniger entsteht der Eindruck einer bemerkenswerten Einheit. Alle Texte sind strikte auf das Thema zentriert und beleuchten es jeweils aus einer anderen und wohl begründeten Perspektive. Anlässlich eines vorbereitenden Kolloquiums haben die Verfasser übrigens Gelegenheit gehabt, ihre Texte aufeinander abzustimmen, was dem Buch als Gesamtprodukt eine innere Kohärenz verleiht, die in Sammelbänden nur selten anzutreffen ist.

Das Verhältnis zwischen Linguistik und Fremdsprachenunterricht hat die Sprachdidaktiker schon immer beschäftigt. Die Versuche, die in den 70er Jahren mit einer Übertragung der Transformationsgrammatik auf den Fremdsprachenunterricht unternommen wurden, haben gezeigt, dass eine unveränderte Übertragung der linguistischen Theorien nur zusätzliche Probleme aufwirft. Auch Vereinfachungsverfahren oder die Anwendung eines verallgemeinerten Eklektizismus haben nicht den erhofften Erfolg hervorgebracht.

Der vorliegende Band erhebt wohl nicht den Anspruch, das Problem endgültig zu lösen, und den Praktikern die magische Formel zu liefern. Es geht hier vielmehr darum, die Komplexität der didaktischen Fragestellung zu erkennen und möglichst eingehend zu analysieren, so dass bei der Erstellung einer didaktischen Grammatik alle die für den Fremdsprachenunterricht relevanten Komponenten berücksichtigt werden können.

Zu diesen Komponenten gehören die Ergebnisse einer breiten Skala von Forschungszweigen (Linguistik, Pädagogik, Lernpsychologie u.a.m.). Durch Anwendung eines Filters werden die Erkenntnisse der Fehlerlinguistik, der kontrastiven Sprachanalyse, der Interlangue-For-

schung, der Sprechhandlungstheorie, der Textlinguistik, der Redemittel-Kataloge, zusammen mit den Daten der Motivationsforschung, der Lernpsychologie im Hinblick auf die jeweiligen institutionellen Lehr- und Lernbedingungen aufeinanderbezogen. Durch eine adäquate Gewichtung all dieser Komponenten besteht somit die Möglichkeit, didaktische Grammatiken zu erstellen, die den konkreten Unterrichtssituationen optimal angepasst sind, oder die besonderen Zwecken Genüge leisten, wie z.B. der Erstellung einer Referenz- oder einer Mindestgrammatik zu beschränkten Unterrichtszielen.

Für den Linguisten ist der vorliegende Band von hohem Interesse, da es ihm die Möglichkeit bietet, sein oft sehr eng begrenztes Forschungsgebiet im Rahmen eines breit angelegten synthetischen Ansatzes zu sehen und somit dessen Stellenwert und Begründung richtig einzuschätzen oder neu zu definieren.

Der Praktiker wird unter den vorgeführten konkreten Unterrichtsmodellen wohl keine direkt verwendbaren Lehrmaterialien finden, zumal den meisten Beispielen keine echte Praxisnähe anhaftet; aber wenn ihn der theoretische Ansatz nicht scheut, wird sich sein Erfahrungshorizont um manche Einsicht und um manche Erkenntnis erweitern.

Universität de Neuchâtel  
Centre de linguistique appliquée  
CH 2000 Neuchâtel

Gérard Merkt

Arcaïni, Enrico, Bernard Py, Rema Rossini-Favretti:

**Analyse contrastive et apprentissage des langues: la syntaxe de l'interrogation en espagnol, français, italien et anglais**, Bologna, Patrón, 1979, 307 p.

L'ouvrage fait état d'un ensemble de recherches théoriques dont l'objectif principal est de nature didactique. Il ne propose pas de solutions pédagogiques concrètes, mais donne d'utiles renseignements aux enseignants.

Il s'agit de la mise en évidence des erreurs que commettent les hispanophones qui apprennent le français et de celles des italiens apprenant l'anglais. Les erreurs sont expliquées en fonction, d'une part, des difficultés intrinsèques de la langue cible et, d'autre part, des divergences contrastives existant entre la langue source et la langue cible. Une partie importante de l'ouvrage est consacrée à la description de chacune des langues selon une métalangue commune qui motive une approche théorique des fondements de l'interrogation. A partir d'un certain nombre de considérations générales sur la fonction de l'interrogation directe, les auteurs élaborent un système de règles syntagmatiques qui définissent la structure profonde (dont le niveau d'abstraction est suffisant pour être commun aux quatre langues). Cet ensemble de règles forme la base d'après laquelle chaque langue construit ses propres structures de surface. A la description succède l'inventaire des divergences et des parallèles qui caractérisent ces langues deux à deux (l'espagnol par rapport au français, l'anglais par rapport à l'italien). La partie théorique sert d'*a priori* et de base à l'examen de trois situations pédagogiques concrètes destinées à mesurer la performance de deux groupes d'élèves hispanophones en français et de trois groupes d'élèves italiens en anglais.

La deuxième partie de l'ouvrage rend compte de la confrontation entre les diverses descriptions contrastives et les résultats expérimentaux.

L'étude est abondamment commentée, chaque développement motive de nombreuses réflexions des auteurs sur le sens même de leur démarche et la remise en question des concepts utilisés. Leur champ d'investigation se voit constamment explicité et délimité:

- 1) L'analyse se limite à la syntaxe et à la morphologie, une tentative d'élargissement à la pragmatique ayant été abandonnée en raison des insuffisances des théories sociolinguistiques.
- 2) Un modèle génératif rend compte de la compétence idéale des sujets parlants, aussi cette description a-t-elle un caractère arbitraire qui n'apprend rien sur la langue en question, mais sert de révélateur de difficultés.

3) On constate de nombreuses divergences entre les résultats de l'analyse contrastive et les constatations expérimentales. Ce décalage limite ainsi la valeur prédictive de la description théorique et s'explique par le fait que les interférences et les divergences entre les langues ne sont qu'un facteur parmi d'autres dans l'apprentissage; aussi l'analyse préalable représente-t-elle plutôt des possibilités de diagnostic et d'indications pédagogiques, elle permet en outre de suggérer des explications linguistiques à certaines considérations expérimentales, l'analyse des erreurs donnant ainsi un contenu à l'analyse contrastive.

L'ouvrage se caractérise par la clarté de son contenu et la rigueur de sa démarche. S'il se réclame de la méthode contrastive, il en fait en même temps le procès, en révèle les limites. Il est un tremplin indispensable au dépassement de ce type d'analyse et motive par ailleurs une question actuellement fondamentale: «Peut-on expliquer l'acquisition d'une langue seconde à partir d'un modèle théorique et arbitraire construit indépendamment du sujet apprenant?»

Université de Neuchâtel  
Centre de linguistique appliquée  
CH 2000 Neuchâtel

Anne-Claude Berthoud

Düwell, H.:

**Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil: Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht, Schwerpunkt Französisch,** Tübingen, Narr, 1979, 323 S.

Insofern als sich die vorliegende Publikation zum Ziel setzt, Motivation, Einstellungen und Interessen französischlernender Schüler zu erfragen und die gewonnenen Ergebnisse auf Schülermerkmale wie Alter, Geschlecht, Schichtzugehörigkeit zu beziehen, demaskiert und erschließt sie gleichzeitig eine verbreitete Bewußtseinslücke. Zwar vergaß man in den letzten Jahren über die beherrschenden Themen der fremdsprachendidaktischen Diskussion – Unterrichtstechnologie, Anwendung der Linguistik, Curriculumforschung – nicht den Schüler, wohl aber glaubte man, daß sich dessen Einschätzung des Französisch- bzw. Englischunterrichts mit den Vorstellungen erwachsener Fachdidaktiker decken würde.

Die der Publikation zugrunde liegende (Haupt-) Untersuchung wurde zwischen dem 1.3.1973 und dem 30.6.1973 an 17 integrierten Gesamtschulen (nur Klasse 8) und 16 Gymnasien (Klassen 8 und 10) jeweils in Nord-, Mittel- und Südhessen durchgeführt und erfaßte insgesamt 2174 – nach Aussage des Autors allerdings keineswegs repräsentative – Schüler. Die verwendeten Schülerfragebögen enthielten sowohl Items mit gebundener Beantwortung als auch solche, die frei zu beantworten waren. Zusätzliche Lehrerfragebögen erfaßten die Lernbedingungen in den einzelnen Klassen bzw. Kursen.

Ein Hauptproblem der im Untertitel angesprochenen Aufteilung des affektiven Bereichs in Motivation, Einstellungen und Interessen liegt m.E. darin, daß wir es hierbei mit nur schwer voneinander isolierbaren, weil miteinander interagierenden Momenten zu tun haben. Um so mehr überrascht daher H. DÜWELLS Vorgehen, siedelt dieser doch die Fragenkomplexe 'Das Französisch-Lehrwerk im Schülerurteil', 'Englisch und Französisch im Schülerurteil', 'Die außerschulische Fremdsprachen-Anregung' außerhalb der Kapitel 'Motivation im Französischunterricht' und 'Die Einstellung zum Französischunterricht und das Interesse am Französischunterricht' an. Die auf diese Weise unsystematisch dargebotenen Informationen hätten der Übernahme in einen übergeordneten Begründungszusammenhang, eben denjenigen von Motivation, Einstellungen und Interessen, bedurft. Oder welches vernünftige Argument spricht dagegen, innerhalb letztgenannter Kapitel und nicht losgelöst von diesen darauf hinzuweisen, daß die außerschulische Fremdsprachen-Anregung bei Schülern der Klasse 10 tendenziell stärker war als

bei den jüngeren Schülern der Klasse 8, der Unterschied im Bereich der außerschulischen Anregung für Französisch zwischen Unter- und Mittelschicht signifikant war, bei der Wahl von Französisch gegenüber Latein (Gymnasium) bzw. Polytechnik (Gesamtschule) Nützlichkeitsabwägungen überwogen und diese Wahl in der Mehrzahl der Fälle von den Schülern selbst (bzw. deren Eltern) getroffen wurde?

In H. DÜWELLS Befragung führten Schüler die Zunahme ihrer Lernbereitschaft – ist dies nicht ein zugleich klarerer und weniger ambitiöser Terminus als der Begriff Motivation? – meist auf den Lernfortschritt und die gestiegenen Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten zurück, die Abnahme der Lernbereitschaft auf eine monotone Unterrichtsmethode, uninteressante Themen und zunehmende Lernschwierigkeiten. Schüler der Klasse 10 schienen tendenziell weniger motiviert als Schüler der Klasse 8. Eine integrative Motivation und damit die Mitgliedern bilingualer Sprachräume eigene Bereitschaft, sich mit der Kultur einer jeweils fremden Sprachgemeinschaft zu identifizieren, war in keiner der drei Gruppen ausgeprägt. Sind hierfür die mangelnden Auslandskontakte oder die Lingua franca-Funktion der französischen Sprache verantwortlich? Vielleicht doch einfach die Erfahrung, daß die für eine derartige Identifikation notwendigen Sprachmittel in Klasse 8 bzw. Klasse 10 noch nicht beherrscht werden. Der im Vergleich zum Englischunterricht zeitversetzte Beginn des Französischunterrichts erlaubt nur schleppend die Verbalisierung interessanter Themen. Umgekehrt dürfte der Lernvorsprung im Englischen «die Lernmotivation für den Erwerb dieser Sprache anregen und gleichzeitig die Lernmotivation der Schüler im Fach der zweiten Fremdsprache (hier Französisch) hemmen» (215). Dies wird wohl auch ein Grund dafür sein, warum die befragten Schüler ihre Präferenz für Englisch am häufigsten damit begründeten, es sei leichter als Französisch. Interessant wäre ein Vergleich solcher Schülerurteile mit den tatsächlichen Schülerleistungen gewesen, worauf H. DÜWELL leider verzichtet.

Der Leser erfährt immerhin einiges über das Verhältnis zwischen Noten und Lernermerkmalen. Daß Mädchen signifikant bessere Jahresdurchschnittsnoten als Jungen erzielten, bestätigt ältere Untersuchungen, hingegen überraschen die gegenüber den Durchschnittsnoten von Schülern aus der Mittel- oder Oberschicht nicht signifikant schlechteren Durchschnittsnoten von Probanden aus der Unterschicht.

In einigen Punkten schließt sich H. DÜWELL den Schülerurteilen etwas leichtfertig an. So glaubt er wie sie – auf Grund welcher empirischer Befunde eigentlich? –, der Erwerb der rezeptiven Fertigkeiten sei 'leichter' als jener der produktiven Fertigkeiten. Auch ist er der Ansicht,

Übungen, in denen die Verbalisierung von Äußerungsabsichten im Vordergrund steht, überwinden das bei seiner Befragung zutage getretene schwache Interesse am Einüben der Fremdsprache in ihren Teilsystemen. Wie aber solche Übungen auszusehen haben und inwieweit Schüler an Hand solcher Übungen die zum Zweck der Formulierung eigener Mitteilungsabsichten notwendigen Einsichten in das grammatische System, die Infrastruktur der Sprache, gewinnen können, verrät uns H. DÜWELL nicht.

Möglichkeiten der Motivierung im Fremdsprachenunterricht sieht H. DÜWELL in der Auffächerung des Lernangebots in Spezialkurse zur Förderung des Sprechens, Hörverstehens, Schreibens und Leseverstehens, einem themenbezogenen Projektunterricht und einem differenzierten Angebot von Lernmethoden und Sozialformen, einer individualisierten Lernerfolgskontrolle und dem Abbau der dominierenden Lehrerrolle, der Aufteilung von Fernzielen in Nahziele, der Korrespondenz mittels Brief, Tonband, Kassette mit ausländischen Partnerklassen und der Vermittlung des Bewußtseins, daß eine Fremdsprache nur selektiv zu lernen ist.

Universität Bonn  
Sprachlernzentrum  
D 5300 Bonn

Wilfried Heindrichs

Reboullet, A., J.-J. Frèche:

**A comme, 60 fiches de pédagogie concrète pour le professeur de français,**  
Paris, Hachette, 1979, 61 p.

Il nous est arrivé à plus d'une reprise de signaler ici même combien les éditeurs sont habiles à rééditer des textes parus antérieurement, en les présentant sous une nouvelle couverture pour allécher le client. Il n'en va pas autrement pour *A comme*, 60 fiches tirées de la revue *Le Français dans le Monde*, sélectionnées par A. REBOULLET et J.-J. FRÈCHE et reprises sous la forme d'un fascicule Hachette «F». Nos collègues friands de «recettes» toutes prêtes seront apparemment comblés: voilà réunies 60 leçons précutées à leur disposition. Nous sommes certains cependant qu'ils ne tomberont pas dans le piège: il est en effet illusoire de penser qu'une expérience pédagogique, même parfaitement réussie, est sans autre applicable à une situation scolaire différente. On aura soin de considérer ces fiches comme des suggestions plus que comme des leçons «prêtes-à-porter».

Cela dit, et pour reprendre la conclusion même de la préface, ces fiches «devraient rendre service». Regroupées sous 4 rubriques, elles font la part belle à *l'exploitation de documents authentiques* (30 fiches) et à la *grammaire* (14 fiches). Des 16 fiches restantes, 7 proposent des *jeux* et 9 des *approches culturelles*. Mais ce découpage peut être trompeur. On propose en effet des exploitations grammaticales ou culturelles de documents authentiques; on joue avec le dictionnaire, considéré comme document authentique lui aussi; et lorsque l'on transcrit un document sonore, on fait de tout un peu . . .

Quelques précisions sur le contenu de ces fiches ne sont donc peut-être pas inutiles pour qui ne les aurait jamais eues sous les yeux. Par «*document authentique*», on entend des «unités textuelles brèves»: dépliants, petites annonces, catalogues, sondages de presse, dessins humoristiques, tracts etc. On s'est efforcé de choisir des documents qui ne soient pas marqués par une actualité trop éphémère. Certaines fiches – ce ne sont pas les moins intéressantes – montrent comment constituer une banque de documents authentiques.

Les fiches de *grammaire*, abordent des questions d'orthographe, de constructions coordonnées, certains aspects de grammaire notionnelle, certains problèmes liés à l'oral. La démarche proposée est souvent inductive, afin de stimuler la participation active de l'élève.

Le troisième groupe de fiches, outre les *jeux*, aborde de quatre manières différentes le fameux problème de *la première leçon de français*, alors

que les fiches de *civilisation* se bornent à quelques sujets-types et à quelques techniques de débat, de dessin rapide par exemple.

Impossible donc, devant un tel matériel, de porter un jugement d'ensemble. Il faudrait critiquer chaque fiche. Quelques remarques en vrac pourtant:

- Un des premiers mérites du fascicule est incontestablement la *variété* des sujets et la *souplesse d'utilisation*. Il faut y ajouter celui d'avoir été rédigé «par des praticiens, pour des praticiens» et d'avoir subi l'épreuve de l'expérimentation. Ce n'est pas négligeable! Nous sommes donc en face d'un *matériel d'appoint* qui reflète en de multiples facettes les tendances méthodologiques actuelles.
- Le dosage d'un tel ensemble est toujours contestable. Il nous paraît que l'on a donné trop d'importance à l'exploitation des petites annonces, annonces classées, carnet du jour etc. L'intérêt s'émousse finalement assez vite.
- Si l'on songe à l'utilisation que l'on pourrait faire *en Suisse* d'un tel matériel, il nous semblerait indispensable d'utiliser, pour une part en tous cas, de la documentation d'origine *romande*: presse, radio, documents officiels etc. Cela dit sans chauvinisme, mais dans le souci légitime de respecter, précisément, l'authentique de notre situation particulière. Sur le fond, nous aurons une dernière remarque en forme d'interrogation: quel temps nos collègues de l'enseignement secondaire, en particulier, peuvent-ils réellement consacrer à de telles activités «annexes» ou considérées comme telles? Ne se désolent-ils pas bien souvent de ne disposer que d'un temps trop restreint pour suivre «la» méthode imposée et pour préparer les examens? A ce point de vue, tous les matériels d'appoint proposés aujourd'hui dans le domaine du français langue étrangère rappellent utilement aux professeurs (ils n'ont pas tous les contraintes évoquées plus haut). . . et aux élèves la nécessité d'aérer malgré tout le fameux «programme» par quelques respirations bienvenues.

Un dernier mot, sur la forme cette fois, pour regretter la négligence avec laquelle *A comme* a été réalisé: photocopies de qualité souvent médiocre, numérotation des dossiers hâtivement corrigée par des découpages approximatifs, suppression ou adjonction d'éléments par simple «collages» sur l'original: tout cela montre que chez les éditeurs de matériel pédagogique, la notion de rentabilité est, elle aussi, bien authentique!

Université de Lausanne  
Ecole de français moderne  
CH 1015 Lausanne-Dorigny

Jean-François Maire

**Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache, Band 2, Heidelberg, Julius Groos Verlag, 1979, 192 S.**

In diesem zweiten Band des «Mannheimer Gutachtens» legt die im Jahre 1978 neu konstituierte und wiederum vom Bonner Auswärtigen Amt berufene Lehrwerkkommission nach überraschend kurzer Arbeitszeit ihre Ergebnisse vor. Während im ersten, 1977 veröffentlichten und im Bulletin CILA 28, S. 120–125 besprochenen Band fünfzehn Lehrwerke von einer zehnköpfigen Kommission analysiert wurden, zählte die «Lehrwerkkommission 1978» nur noch vier Mitglieder, unter ihnen die Leiter der drei Arbeitsgruppen Didaktik, Linguistik und Themenplanung der ersten Kommission. Auch die Zahl der besprochenen Werke wurde auf acht verringert, von denen vier für jüngere Schüler und vier eher für Erwachsene konzipiert sind. Diese personelle und inhaltliche Konzentrierung der Kommissionsarbeit hat sich auf ihre Ergebnisse insgesamt sehr günstig ausgewirkt. Der Kommission war eine doppelte Aufgabe gestellt: zum einen waren seit Abschluß des ersten Gutachtens zu sechs der damals bearbeitenden Lehrwerke Neubearbeitungen oder weitere Bände erschienen, was ihre erneute Begutachtung erforderlich machte; zum andern konnten zwei neu erschienene Lehrwerke in das Korpus aufgenommen werden. Außerdem machte die neue Kommission es sich zur Aufgabe, ihre Grundposition zu präzisieren, nachdem das erste Mannheimer Gutachten bei Lehrwerkautoren und in der Sprachlehrforschung auf zum Teil recht heftige Kritik gestoßen war. Als Ergebnis dieser Bemühungen liegt nun im Kapitel 1.5 auf den Seiten 9 bis 29 eine außerordentlich gelungene, ausgewogene und doch dezidierte Zusammenfassung der Kriterien vor, die der ganzen Analysearbeit zugrundeliegen. Vergleicht man diese 20 Seiten mit dem entsprechenden Abschnitt des Gutachtens von 1977, so wird außerdem die Entwicklung der fremdsprachendidaktischen Grundpositionen in den letzten Jahren deutlich sichtbar. Abgesehen von der nun sehr viel klareren und überzeugenderen Formulierung des Unterrichtsziels der «fremdkulturellen Handlungskompetenz» (im Bereich der «landeskundlichen Themenplanung») und der in dieser Form neuen Forderung nach «mehrperspektivischer Fremdkulturinformation» hat sich vor allem die Position der «Grammatik» in einem sehr weiten, keineswegs traditionellen Sinne sichtlich gewandelt: War der «grammatisierende Unterricht» im Gutachten von 1977 noch das vorherrschende Ziel der Kritik, so wird nun sowohl in den allgemeinen Ausführungen wie in den Einzelgutachten auch der sehr begrenzte Wert von Imitation und Habitualisierung im Unterricht älterer Schüler und vor allem Erwachsener stärker betont,

und dementsprechend fordern die Gutachter sehr deutlich, die Lehrwerke sollten stärker an die «kognitiven Lernstrukturen», an die «Beherrschung der jeweiligen Muttersprache und die Fähigkeit, diese zu reflektieren» (S. 10) anknüpfen. Sie üben nur allzu berechtigte Kritik an der «schlechten Gewohnheit» vieler, auch noch jüngst erschienenener oder überarbeiteter Lehrwerke, nicht nur auf einen eigenen Grammatikteil zu verzichten (oder ihn so dürftig zu gestalten, daß er eher zu einer zusätzlichen Fehlerquelle wird, als daß er eine Lernhilfe darstellte), sondern sogar jeden Verweis auf irgendeine Referenzgrammatik zu unterlassen. Auf S. 19 machen die Autoren die Antwort auf die entscheidende Frage, wieviel Grammatik im Unterricht explizit gemacht werden sollte, vor allem von Alter und Vorbildung der Lernenden abhängig. Das bedeutet ganz konkret etwa für den Deutschunterricht in der Westschweiz, daß der dort auch nach seiner Reform weiterhin stark grammatisierende französische Primärsprachunterricht (gerade in den letzten zwei Jahren der Primarschule) *für* ein stärkeres Gewicht der «kognitiven Verfahren» spricht – ganz sicher in der Sekundarstufe I, im «cycle d'orientation», aber in geringerem Ausmaß auch schon für das letzte Jahr des sogenannten «allemand précoce». Ausdrücklich erwähnt sei hier die im vorliegenden zweiten Band des Gutachtens in der notwendigen Kürze geleistete Explikation des früher allzu vagen Begriffs der «traditionellen (Schul)grammatik». Die Kriterienliste (S. 36–40) wurde erneut überarbeitet, auch sie ist nun wieder um ein Beträchtliches übersichtlicher, einheitlicher bis in die Formulierungen hinein, besser gegliedert und geordnet. Erneut bekräftigt und überzeugend begründet wird die Forderung nach Offenlegung der Ziele und Prinzipien der Lehrwerke, durch die sich schon das Gutachten 1977 auszeichnete und die ihm manche unbegründete Kritik eingetragen hat.

Auch eine weitere Forderung der Autoren kann nur wiederholt werden: endlich den (gewiß kaufmännisch motivierten) «Unfug» (S. 30) abzustellen, die Lehrerhefte erst lange nach den Schülerheften fertigzustellen. Wie nötig diese Forderung ist, zeigt auch die jahrelange Verzögerung bei der Neufassung der Lehrerhefte für die neue Kurzfassung von VORWÄRTS.

Insgesamt können die Gutachter nur an *einer* Neufassung eines schon geprüften Lehrwerks spürbare Verbesserungen feststellen, und zwar bei ADLER/STEFFENS, wo insbesondere die linguistische Basis der Grammatik nun ihrer Meinung nach in vorbildlicher Weise ausgearbeitet und konsequent didaktisch umgesetzt ist. Dieses Lehrwerk für Fortgeschrittene befindet sich darum ihrer Meinung nach «als einziges der hier besprochenen Lehrwerke. . . auf dem Weg zu einer sinnvollen Verbindung

der drei Hauptaufgaben des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. . . , der Vermittlung von Sprach-, Literatur- und Landeskenntnissen».

Für einen Beobachter der Entwicklungen im Genfer Deutschunterricht ist die Beurteilung von VORWÄRTS von besonderem Interesse. Von diesem Lehrwerk werden die ersten beiden Bände der neuen Kurzfassung von 1977 beurteilt. Es bleibt beim Lob für das «gute und in wesentlichen Teilen neuartige Konzept», folgende drei Schwächen werden aber noch deutlicher benannt und vor allem reicher dokumentiert als im Gutachten von 1977: 1. eine erschreckende Anzahl sprachlicher Mängel und unzureichender, oft zu Fehlern führender Semantisierungen; 2. eine unzureichende Realisierung des an sich zu begrüßenden Konzepts einer «kommunikativen Grammatik»: die Chance, jener üblichen unzulässigen Verengung auf eine 1:1-Parallelität von Satzart und Äußerungsart entgegenzuwirken, wurde nicht genutzt; 3. ein unkritisches, idyllisches, versimpeltes Deutschlandbild, ohne ernstzunehmende Fremdkultur-Informationen, mit völlig «kulturunspezifischen» Textinhalten, die nichts zum «Aufbau einer auch nur elementaren fremdkulturellen Handlungskompetenz» beitragen können (S. 191).

Dem Rezensenten erscheint die erste der drei genannten Schwächen einerseits als die gravierendste, und andererseits doch als die am einfachsten zu behebbende. Aber auch bei der zweiten sollte dies noch zu leisten sein – angesichts der beträchtlichen finanziellen Investitionen, die ein Kanton mit der obligatorischen Einführung dieses Lehrwerks in allen öffentlichen Schulen auf sich nimmt.

Abschließend sei festgehalten, daß dieser zweite Band des Mannheimer Gutachtens die schon am ersten festgestellten Vorzüge in noch größerem Maße als jener aufweist. Dazu kommt eine einheitlichere und benutzerfreundlichere Konzeption und Ausführung, so daß seine Lektüre (auch ohne die des ersten Bandes), vor allem die der «grundsätzlichen» Bemerkungen zur «Lehrwerkkritik» allen Interessierten und Verantwortlichen dringend empfohlen werden kann, seien es selbst Lehrwerkautoren, die für die richtige Auswahl eines vorhandenen Lehrwerks Verantwortlichen oder «nur» die Lehrer, die dann jahrelang mit einem neuen Lehrwerk arbeiten müssen und dabei seine Vorzüge und Mängel sehr viel bewußter erleben als ihre Schüler oder vielleicht sogar als die Autoren des Lehrwerks.

Universität de Genève  
Département de langue et littérature  
allemandes  
CH 1205 GENEVE

Gottfried Kolde

Hodlin, Tim and Sue:

**Writing Letters in English. A Practical Guide**, Oxford, Oxford University Press, 1979, 116 p.

The book is intended as a practical guide when a need arises to write simple letters with a particular purpose, or as a kind of textbook supplying basic information to a learner. By simple letters is meant letters that a private person might want to write to friends or need to write to other people to settle matters that may arise in a private person's day-to-day life. Quite a number of the letters have a near-commercial tone and are laid out as such.

To fulfil its purpose as a guide for practice, the book is arranged in sections referring to formal questions, such as address and date, greeting, ending and signature, envelope (sections 1–4); to subjects, such as enquiries, acceptance and refusal, booking and buying through the post, problems, letters to friends, postcards, greeting cards, notes (sections 5–11). There are subsections to the sections in the table of contents. Searching for an answer to most practical problems is certainly facilitated by such a deliberately pragmatic and informal way to itemize them. Their choice is judicious and is rightly restricted to essentials.

The way the questions are dealt with in the sections is attractive and clear. The pedagogic aspect is treated with great care and allows for a good many exercises to practise the points in question. A good layout and good print contribute in a pleasant way to efficiency.

A great number of formal details are reviewed under each section and exemplified in handwritten as well as typed model letters. Likewise various types of contents are presented. The systematizing of formal points and of contents not being aimed at in the book, of course, makes research for some problems a question of looking carefully through a whole section or a number of them, and the answer, if found, may need interpreting without general guidelines being available.

This is particularly the case with questions such as indented form or block form, closed punctuation or open punctuation, complimentary close and other classic points. No distinct line is drawn between private letters and business letters. Basic knowledge of some essential principles about each of those types would help to decide on, and to choose when possible, the best way to deal with difficulties in the hybrid types of letters, which most examples given in the book consist in.

Our criticism, however, is not meant to detract from the merits that we have stressed. We feel sure that the book will be welcomed by the peo-

ple it is intended for, a majority, who need practical and concrete advice in their letter-writing problems.

Université de Lausanne  
Ecole des hautes études commerciales  
CH 1015 Dorigny-Lausanne

Marius Vaucher

Mackin, R., J. Seidl:

**Exercises in English Patterns and Usage**, Second Edition, Oxford, Oxford University Press, 1979, 160 p.

You can only approve of the aim and method expounded in the introduction to the book of exercises designed by MACKIN and SEIDL as they meet most requirements of the latest developments in grammatical structure teaching.

A majority of the points dealt with correspond to most of those to be found in HORNBY's *Guide to Patterns and Usage in English*, Second Edition, and are arranged according to the same order of presentation with paragraph references to that text book.

The linking of the two books carries great practical advantages by facilitating and systematizing the teacher's task and allowing for the learner's personal and independent study. At the same time that procedure confers on the book of exercises the authority recognized in HORNBY's work.

Another asset of the book of exercises is its attempt at item contextualizing, so that the learner might, as far as possible, when solving his language problem, use all the information that makes communicating through language a creative activity in real situations. The result is greater interest, better motivation and consequently memorization of workable structures and idioms.

The range of subjects included is considerable and covers most aspects of the difficulties usually encountered by learners. The short explanation at the beginning of each exercise or reference to the rule to be practised, illustrated by an example, is mostly self-explanatory. A more thorough study of the rule involved is made possible, as aforesaid, by referring mainly to HORNBY's work.

It would be wrong to classify the book as one intended for learners at intermediary level only. The authors' concern is clearly to confer a feeling for correct language usage. Those who succeed in acquiring it and can master the points proposed will certainly have reached a high level of linguistic knowledge.

Université de Lausanne  
Ecole des hautes études commerciales  
CH 1015 Dorigny-Lausanne

Marius Vaucher

Multhaup, Uwe:

**Einführung in die Fachdidaktik Englisch**, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1979, (Uni-Taschenbücher 938), 159 p.

Heuer, Helmut:

**Grundwissen der englischen Fachdidaktik**, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1979. (Uni-Taschenbücher 937), 212 p.

In der BRD ist bereits eine beträchtliche Anzahl Werke zur Fachdidaktik des Englischen erschienen, mehrere auch in der bekannten roten Uni-Taschenbuchreihe. Die zwei neusten werden hier vorgestellt.

MULTHAUPS Hauptanliegen sind die Bewusstmachung der fachdidaktischen Kategorien, vor allem in ihren bildungspolitischen Bindungen, sowie die Durchleuchtung der Auswahl- und Vermittlungsproblematik. Fachdidaktik versteht er als den wissenschaftlich kontrollierten Versuch einer pädagogisch-kritischen Sichtung und Auswertung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse mit dem Ziel, die Kluft zwischen der «reinen Wissenschaft» und der «praktischen Kunst des Unterrichts» zu schließen. (Verschiedene Bemerkungen deuten an, dass MULTHAUP die angewandte Linguistik aus diesem Bereich fernhalten möchte.)

Seine Einführung gliedert MULTHAUP nach den drei Kardinalfragen: *warum* soll Englischunterricht erteilt werden, *was* sollen seine Lerninhalte sein, und *wie* sind sie zu vermitteln?

Wenn jemand sich noch wundern sollte, dass die Fachdidaktik *Englisch* in der BRD eine so überragende Stellung einnimmt, findet er die Antwort im ersten Teil des Buchs: die politische, wirtschaftliche (und kulturelle) Geschichte Deutschlands musste zu der Lage führen, wo es einfach heissen kann: «Die sprachliche Ausbildung umfasst Englisch als internationale Sprache und weitere Fremdsprachen». (MAINUSCH et al., zitiert S. 45) (Aufschlussreich wäre ein Vergleich mit der Schweiz!) Lesenswert nicht nur für den Englischlehrer ist der Abriss der Geschichte des Schulfachs Englisch (in Deutschland); denn er bedeutet einen Abschnitt Kulturgeschichte und belegt das ständige Hin- und Herwogen aller Ideen und Bestrebungen und zeigt, wie Streitfragen geradezu notwendig sind, damit Fortschritte möglich werden. Eine solche Streitfrage, die seit dem allerersten Anfang immer wieder auftaucht, ist die Polarität «Bildung» und «Praxis». Es wird freilich auch bald deutlich, dass das Werk im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts angesiedelt ist; denn MULTHAUP geht in seiner Einführung relativierend und eklektisch vor: wird das Pendel zum Stillstand kommen?

Der zweite Teil befasst sich mit der didaktisch gesteuerten Auswahl und Anordnung der Lerninhalte. Er weist einzelne vermeidbare Längen auf, wenn MULTHAUP in seinem Bestreben, die Kriterien zum Beispiel der grammatischen Progression genauestens zu explizieren, Tatsachen darstellt, die jedem Englischstudenten bekannt sein sollten. (Der Vorwurf richtet sich freilich an viele ähnliche Werke: Manche Autoren bringen immer die einfachen Dinge und vergessen ganz: so «easy to please» sind Leser denn doch nicht!). Es ist zu befürchten, dass hinter der ausführlichen Begründung der grammatischen Progression der Hinweis auf die anders gelagerten psycholinguistischen Vorgänge (Interimsgrammatik u.a.) kaum beachtet wird. – Auch sonst macht das Buch einen etwas unausgewogenen Eindruck; die einen Kriterien und Inhalte werden breit dargestellt, die anderen kurz abgetan.

Auch der dritte Teil, der die Tätigkeitsmerkmale und Lehrverhaltensweisen des Englischlehrers darstellt, ist kurz ausgefallen, was umso bedauerlicher ist, als hier auch die Komplexe «Sprachlernprozesse und Lerntheorien», «Lernerfolgskontrollen» sowie «Differenzierung» zur Sprache kommen.

Die wenigen in den Text eingestreuten «Aufgaben» und die «Übungen» am Schluss des Buchs wirken als Anhängsel (Anpassung an eine neue Tendenz?). Im Literaturverzeichnis ist ärgerlich, dass manche im Text zitierten Autoren darin nicht vorkommen.

Doch abgesehen von diesen Mängeln ist das Werk von MULTHAUP eine anregende Einführung in den Sachbereich und kann dem angehenden Englischlehrer zum überlegten didaktischen Vorgehen verhelfen.

Der bekannte Dortmunder Professor für englische Sprache und ihre Didaktik legt ein Repetitorium für Lehramtsanwärter vor. HEUERS Buch ist als Hilfe für die Prüfungsvorbereitung gedacht, und dank seiner Erfahrung und seinem umfassenden Wissen vermittelt es auch anderen Lesern einen abgewogenen Überblick über den derzeitigen Stand der englischen Fachdidaktik mit ihren Hauptproblemen und -begriffen und bietet gleichzeitig eine kommentierte Bibliographie.

Ein Repetitorium zwingt zur Mitarbeit; dem Studierenden werden in einem ersten Teil Fragen vorgelegt, seine Antworten (nicht alle!) kann er mit HEUERS Musterantworten im zweiten Teil vergleichen, die ihn zu weiterer Vertiefung anregen. Denn eigene Überlegung und persönliche Stellungnahme werden von ihm gefordert, vor allem bei den Fragen, die aus längeren Zitaten aus der älteren und neueren Fachliteratur bestehen. Dadurch entspricht das Buch der Zielsetzung der Hochschule, die u.a. zum selbständigen Urteilen und produktiven Denken führen soll.

An einzelnen Stellen fragt sich der Rezensent freilich, ob nicht erst der Lehrer mit langjähriger Unterrichtserfahrung wirklich Stellung beziehen kann, der Studierende folglich doch nur die an seiner Hochschule «gültige» Theorie wiederholen wird. Aber auch so ist die Auseinandersetzung mit dem Buch sehr anregend und leistet dem zukünftigen Englischlehrer bestimmt einen grossen Dienst: er kann damit tatsächlich in etwa die Prüfung vorausnehmen.

Die behandelten Gebiete sind: Grundlagen und Theorie, Curriculum, Sprachlehrmethodik, Didaktik der Literatur und Landeskunde. Es folgt ein Anhang: Übungen zur Strategie der Unterrichtsvorbereitung.

Dem Schweizer Leser fällt auch bei diesem Buch auf, welche grosse Rolle in der BRD die Schulpolitik und die Geschichte des Englischunterrichts spielen.

Kantonsschule Solothurn  
CH 4500 Solothurn

Hans Weber

Adams, Corinne:

**English Speech Rhythm and the Foreign Learner.** The Hague, Paris, New York, Mouton (distribution by de Gruyter, Berlin-New York), 1979, (Janua Linguarum, Series Practica 69) XII 231 p.

Es gibt Sprachen, deren Sprechrhythmus durch die zeitlich regelmässige Abfolge der Sprechsilben bestimmt wird (*syllable-timed*), während in anderen die Zeitabstände zwischen den aufeinanderfolgenden Akzenten gleich sind (*stress-timed*). Zur ersten Gruppe gehören viele südostasiatische Sprachen, zur zweiten Englisch, was für Englischlehrer aus jenen Ländern zu Schwierigkeiten führt; denn wer den Sprechrhythmus der Zielsprache nicht beachtet, wird kaum verstanden.

Mit diesem Problem in der Weiterbildung von Englischlehrern aus Südostasien sah sich ADAMS, Lecturer in Phonology an der Universität Sidney, konfrontiert. Das vorliegende Werk ist der Bericht über die experimentelle Untersuchung (mit vielen Tafeln) zu diesem Fragenkomplex sowie die Darstellung des darauf basierenden Versuchsprogramms zur Verbesserung des englischen Sprechrhythmus ihrer Studenten.

ADAMS' Programm kombiniert die *audio-lingual habit theory* mit der *cognitive code-learning theory*. Sie versucht gewissermassen das Vorgehen des L<sub>1</sub>-Lerners zu imitieren, wenn sie von stark rhythmisch geprägten Sprachformen wie den Nursery-rhymes ausgeht. Das Programm führt zu einer signifikanten Verbesserung der Performanz der Studenten; es dürfte jedenfalls das Interesse von Dozenten des Englischen (und Deutschen) für französischsprachige Schweizer wecken.

ADAMS bringt eine Fülle von Beobachtungen und Überlegungen, von denen ich hier nur drei anführen kann. Die Bedeutung der *Pause* im Sprechrhythmus des Englischen – sie kann durchaus den Akzent tragen. Der Engländer hält unwillkürlich den Sprechrhythmus auch dann aufrecht, wenn er stockt (durch Körperbewegung oder paralinguistisch), während dieser Rhythmus beim Fremden zusammenbricht. Ein Zusammenhang zwischen den Zwischenrippenmuskeln und dem Satzakkzent kann nicht nachgewiesen werden; es ist äusserst schwer, diesen Akzent überhaupt zu definieren.

Kantonsschule Solothurn  
CH 4500 Solothurn

Hans Weber