

ensuite il dirige son attention aux possibilités de leur traduction. Selon lui, ils demandent plutôt d'être interprétés que d'être traduits.

Josef Forbelský dans l'article „Lexikální a gramatická orientace během překladatelského úkonu“ („L'orientation lexicale et grammaticale dans le travail du traducteur“) attire l'attention sur la différence des problèmes si l'on traduit en langue étrangère ou en langue maternelle. L'information lexicale ainsi que grammaticale doivent être toujours envisagées dans la situation donnée du contexte, C'est pourquoi la stylistique joue un rôle important dans la traduction.

Mme Alena Hromasová dans „A study of memory in interpreting“ („Le rôle de la mémoire dans l'activité d'un interprète“) souligne le rôle de la mémoire logique qu'elle trouve dans cette activité plus importante que la mémoire associative.

Bohuslav Ilek dans „Meze významové přesnosti v překladu krásné literatury“ („Les limites de l'exactitude dans la traduction d'une oeuvre littéraire“) explique la différence entre la traduction exacte et la traduction fidèle. L'exactitude est une condition indispensable dans la traduction technique. Pourtant il ne faut pas la négliger même dans la traduction des oeuvres littéraires. Mais c'est le point de vue fonctionnel qui y joue le rôle de premier ordre et c'est de ce point de vue qu'il faut juger l'exactitude de la traduction d'une oeuvre littéraire.

Dans l'article „K otázce proporcionality a racionalizace při přípravě tlumočnickové“ („En marge de la proportionnalité et de la rationalisation dans la préparation pour le travail de l'interprète“) B. Mašek analyse en détail les problèmes didactiques et méthodiques dans la formation d'un interprète.

Mme Yvonne Šebestáková dans „Teaching conversation at the institute of translation and interpreting“ („Le rôle de la conversation dans la préparation des interprètes“) montre à quel point la conversation, augmentant l'activité des étudiants, peut être utile dans la formation des interprètes. Le travail collectif dans ce cas est bien utile.

Nous n'avons que très sommairement esquissé les sujets des articles de ce recueil. Leur diversité montre le champ étendu des recherches réalisées par les membres de l'Institut. Par nos informations, nous voudrions attirer l'attention des lecteurs sur ce recueil intéressant où beaucoup de lecteurs trouveront, suivant leur spécialisation, des sujets méritant leur attention.

*Zdeňka Stavinohová*

*J. Peytard — E. Genouvrier: Linguistique et enseignement du français, Paris, Larousse, 1970. 285 p.*

Le livre est destiné avant tout aux enseignants des 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> degrés et aux futurs enseignants de la langue française comme langue maternelle. Les auteurs soulignent que leur ouvrage n'est ni un manuel de linguistique générale ni un exposé complet des problèmes de la langue, mais plutôt une sorte de „propédeutique“. Les auteurs y ont rassemblé tout ce qu'ils trouvent utile pour un linguiste-pédagogue (phonologie, grammaire, lexicologie, lexicographie, problèmes du style et de la rédaction). L'enseignement du français dans les systèmes phonologique, grammatical et lexical est au centre de leur intérêt.

La première partie a pour sujet: Langage et communication. A part les explications à propos des expressions émetteur, récepteur, canal de communication, redondance, code oral, code écrit, signifiant, signifié, etc., ils tirent des conséquences pédagogiques de l'existence de la grammaire de l'oral et de la grammaire de l'écrit. Ils soulignent que l'initiation aux principes de la linguistique permet aux pédagogues de découvrir les voies utiles pour l'enseignement, car malgré l'aspect normatif de celui-ci, l'enseignant a besoin même de connaissances scientifiques sur le fonctionnement de la langue, qui lui permettent de voir les phénomènes typiques. Les auteurs veulent „avant tout éclairer les problèmes de l'enseignement de la langue française par les analyses que les linguistes ont pu scientifiquement proposer“ (p. 29).

Si, dans la première partie, les auteurs se sont occupés des questions de la double réalisation d'un message, orale et écrite, et du problème de l'émetteur — récepteur, la deuxième partie est consacrée à la phonie, à la prosodie et au problème de l'orthographe. Pour le pédagogue, il est important de connaître les rudiments des systèmes phonologique et prosodique de la langue qu'il enseigne et de savoir manier l'alphabet phonétique qui devrait être introduit au niveau du cours moyen. Parlant des questions de la prononciation, les auteurs soulignent par exemple qu'il faut se soucier de la place de l'e „muet“ non pas dans le mot, mais dans le groupe accentuel. Ils montrent comment une analyse linguistique de l'énoncé oral peut éclairer les problèmes pédagogiques posés par la lecture et par l'élocution.

La linguistique peut contribuer à la solution des problèmes de l'orthographe (par exemple, elle permet d'aborder l'orthographe du point de vue historique; au niveau de la synchronie, il

faut distinguer l'ordre oral et l'ordre „scriptural“ A l'avis des auteurs, ce sont des linguistes qui peuvent entreprendre une réforme orthographique après avoir suggéré l'étude statistique des fautes d'orthographe les plus fréquentes.

Dans la troisième partie, les auteurs cherchent en quoi la linguistique contemporaine pourrait aider à approfondir les recherches grammaticales. Ils présentent quelques réflexions sur un renouvellement de la pédagogie dans ce domaine. Après avoir soumis à une analyse la terminologie, le plan d'un manuel et le schéma d'une leçon, ils proclament qu'une réforme de la terminologie est urgente. Ils reprochent ensuite aux manuels de la grammaire qu'ils sont orientés jusqu'à présent strictement sur l'écrit. Se servant du schéma d'une leçon, ils montrent qu'on y confond les plans syntaxique et sémantique. Ils affirment que les grammairres s'occupent trop des exceptions et peu des régularités fondamentales du langage et c'est pourquoi l'essentiel se noie dans l'accessoire. Ils reprochent la confusion des plans formel et sémantique, de la morphologie et de la syntaxe. Parlant de l'état actuel des études linguistiques, ils rappellent la proposition de Saussure: prendre la langue pour norme des manifestations du langage. La distinction entre diachronie et synchronie révèle à la pédagogie le profit des textes contemporains, présentant des tours de la langue actuelle. Il faut distinguer entre la langue et le discours, car ce sont les lois générales qui permettent les réalisations individuelles du discours. Les auteurs de notre ouvrage prouvent cette assertion en constatant que la valeur principale du présent (l'expression d'un procès en cours de déroulement en contact avec le moment de la parole) rend possible tous ses emplois. Les auteurs reprochent à la grammaire normative de mêler dans ce cas l'apport du présent et celui du contexte, de ne pas souligner suffisamment le rôle de la valeur principale. Ils donnent de nombreux renseignements sur l'organisation structurale de la langue (système de signes, chaîne parlée, lexèmes, morphèmes, l'axe syntagmatique, l'axe paradigmatique, etc.).

La distinction traditionnelle de la morphologie et de la syntaxe est de plus en plus contestée, écrivent-ils, car la morphologie n'appartient pas seulement à la grammaire, mais aussi à la lexicologie, et la syntaxe, a des relations même avec la sémantique. En esquissant les traits principaux d'une grammaire distributionnelle, générative et transformationnelle, les auteurs expliquent par exemple que la grammaire générative cherche à donner des modèles de la génération des phrases d'une langue. A leur avis, la grammaire devrait offrir un ensemble de règles permettant d'engendrer toutes les phrases noyaux grammaticales et un ensemble de règles de transformation et donner à chaque phrase une description structurale non ambiguë. De la linguistique structurale on devrait dégager des orientations de la recherche grammaticale contemporaine. Les contenus d'enseignement demanderaient donc une révision. Les auteurs proposent la distinction de trois grammaires scolaires: 1. La grammaire inconsciente. 2. La grammaire consciente. 3. Au niveau des classes terminales de l'enseignement secondaire, on pourrait introduire une initiation linguistique. La grammaire inconsciente serait enseignée surtout au premier degré, la grammaire consciente, au second degré. Mais la grammaire, et c'est ce qu'ils soulignent, doit se trouver au programme de toutes les classes de français, même aux classes terminales du second degré. Cette exigence nous paraît bien justifiée.

Dans la 4<sup>e</sup> partie du livre, on trouve des explications à propos du lexique et du vocabulaire. Les auteurs demandent que l'étude des éléments d'un lexique repose simultanément sur la considération de rapports sémantiques et de rapports syntaxiques. Ils présentent des renseignements sur des mots thèmes et des mots clés, sur des champs lexicaux et des champs sémantiques, sur la lexicologie et la lexicographie, etc. Le français fondamental, constatent-ils, a montré l'importance du contexte pour la compréhension du sens d'un mot.

Dans la 5<sup>e</sup> partie concernant le style, les auteurs signalent les voies de la recherche contemporaine. Jusqu'à présent l'idée du style est essentiellement déterminée par les notions d'écart et de norme (les écarts relevés sur le plan de la collectivité sont analysés par Ch. Bally, sur le plan de l'individualité des locuteurs, par P. Guiraud). Mais les auteurs de cet ouvrage se demandent si la notion d'écart est suffisante, car le style est aussi une structuration spécifique du tout de la langue. L'écart de la langue singulière d'un écrivain, "c'est l'écart d'un tout systématique, par rapport au tout de la langue commune" et „rendre compte du style d'un écrivain suppose donc l'analyse des structures qui définissent... l'oeuvre-système" (p. 263). Les auteurs sont de l'avis que dans l'oral, on pourrait se contenter de la recherche des procédés expressifs, fondée sur une stylistique de l'écart, car dans l'oral „la visée esthétique est rare". Mais dans le „scriptural", ils demandent la distinction entre les textes „non littéraires" et les textes „littéraires". Dans les textes littéraires, ils envisagent l'usage d'une stylistique des écarts comme première partie de l'analyse, car „l'essentiel vient ensuite lorsqu'on essaie de rendre compte de texte comme totalité, comme ensemble systématisé". Selon eux, c'est sur ce point qu'une analyse structurale peut apporter son aide. Quant à la „rédaction", ils recommandent que le maître l'enseigne par „l'imprégnation des oeuvres". Car, qu'il s'agisse d'une phrase ou d'un paragraphe, il faut les envisager

comme une totalité dans laquelle sont réalisés des rapports phoniques, grammaticaux et sémantiques.

Cet ouvrage, bien qu'adressé à ceux qui enseignent le français comme langue maternelle, sera utile même à ceux qui l'enseignent comme langue étrangère. A part les informations concernant les recherches les plus récentes, ils y trouveront une très riche bibliographie qui suit chaque partie du livre et leur indique où ils pourraient trouver des explications détaillées sur un problème qui les intéresse de plus près. D'ailleurs les auteurs écrivent eux-mêmes qu'ils veulent ainsi inciter les enseignants à la lecture des ouvrages de la linguistique qu'ils envisagent comme fondamentaux et susciter des recherches de ce caractère dans la pédagogie „ou tout reste encore à faire“. Que le livre ait suscité beaucoup d'attention auprès des enseignants, l'article de M. F. Debyser en est la preuve.<sup>1)</sup>

Zdeňka Stavinohová

*Léon Warnant: Dictionnaire des rimes orales et écrites, Paris, Larousse, 1973, 554 pages.*

Ce dictionnaire surpasse les dictionnaires de rimes parus antérieurement dans lesquels les mots ont été groupés uniquement d'après la graphie ce qui les a fait pratiquement inutilisables pour des buts linguistiques.

En respectant la réalité phonique de la rime, M. Warnant a classé les mots d'après la valeur acoustique de la syllabe finale tonique. Ce n'est que dans le cadre ainsi établi qu'il a classé les mots selon la graphie, par exemple:

[i]			pi		
(-)hi	-i	-ï	(-)pi	(-)pie	etc.
ahi	désobéi	Adonaï	accroupi	anbliopie	
ébahi	Iénisséi	aï	api	charpie	
envahi	obéi	Altaï	assoupi	chipie	
etc.	etc.	etc.	etc.	etc.	

Suivent: [ti], [ki], [bi], [di], [gi], [fi], [si], [fi], [vi], [zi], [zi], [li], [ri], [mi], [ni], etc.

Ces colonnes de mots sont complétées par des notes en bas des pages, utiles et pertinentes, par exemple le [i], dont la première colonne est surmontée, est accompagné par la note suivante: „Ajouter les pers. 1, 2, 3 de l'ind. prés. et du passé simple, la pers. 2 de l'impér. prés., la pers. 3 du subj. imp. et le part. passé masc. et fém., des v. en *-hir, -air, -ér, -ouir* (les pers. 1, 2, 3 de l'ind. prés. et la pers. 2 de l'impér. prés. de *hair* exceptées).

L'ordre des voyelles et des consonnes (i, e, ε ...) est justifié par leur caractère phonétique. Nous croyons toutefois que, pour les usagers, l'ordre alphabétique, bien que non scientifique, aurait été plus pratique. On aurait pu commencer par les consonnes et faire suivre les voyelles en les rangeant comme suit: a, a, ā, e, ε, ē, ə, ə, œ, œ, i, y, o, ɔ, ɔ̄, u. Les semi-consonnes auraient pu être classées séparément entre les consonnes et les voyelles ou bien chacune d'elles après les voyelles respectives: i, j, u, w, y, y.

Nous suivons l'auteur dans ses considérations sur la délimitation de la syllabe tonique sauf pour les monosyllabes tels que *pneu* et *strict*: le *pneu* — [lɔp-nø], un *règlement strict* — [æ-re-glɔ-mäs-trikt].

Le flottement entre la synérèse et la diérèse pose — aux auteurs des dictionnaires phonétiques, inverses et ceux de rimes — certains problèmes. Or, pour bien s'orienter dans le dictionnaire de Warnant, on lira avec attention les remarques concernant le classement phonétique.

Les usagers sauront bon gré à M. Warnant d'avoir ajouté à son dictionnaire un index des graphies et d'avoir dressé, au commencement ainsi qu'à la fin de l'ouvrage, la liste d'ordre et valeur des signes phonétiques et celle d'ordre des grandes rubriques du dictionnaire. Au lieu de cette dernière, nous aurions cependant préféré une table d'„orientation“, à savoir: [i] — 1, [e] — 80, [ε] — 150, etc., éventuellement une table encore plus détaillée: [i] — 1, [ip] — 22, [it] — 23, [ik] — 28, etc.

Les petites observations de détail et quelques peu suggestions que nous avons formulées n'enlèvent rien à la valeur de cet ouvrage mûrement pensé, solide et de grande utilité.

Otto Ducháček

<sup>1)</sup> Le Français dans le monde, N° 94, 1972, p. 47.