

Dans les chapitres suivants, l'auteur vise les différents types de phrases du point de vue de leur valeur communicative (phrases énonciatives, interrogatives et exclamatives) et ensuite du point de vue de la structure du prédicat (phrases personnelles, impersonnelles). L'expressivité de la langue parlée conduit l'auteur à porter son observation sur les phrases émotives proprement dites qui n'ont pas leur correspondant dans les phrases communicatives. Les derniers chapitres ont pour objet les mots-propositions et les liaisons syntaxiques dans les divers types de syntagmes.

Tout au long du présent ouvrage on peut constater l'effort de l'auteur pour découvrir, d'une part, l'étroite connexion des éléments phonétiques, morphologiques et lexicaux dans la syntaxe et d'autre part, le rapport étroit de la syntaxe et de la sémantique (l'influence de la polysémie des mots et de l'insuffisante structure morphologique du mot français sur l'ordre des mots, etc.).

Un livre de cette qualité laisse peu de place aux remarques critiques. On pourrait peut-être reprendre la répartition du matériel et aussi la terminologie, où se note l'adoption des critères traditionnels de grammaires de la langue russe, ce qui rend quelquefois difficile l'orientation du lecteur. Resterait à dire l'intérêt que les romanistes prendront à cet ouvrage riche en substance et en pénétration lucide des problèmes traités.

Lubomír Bartoš

### Apprentissage du français langue étrangère

La revue *Langue française*, dont le n. 8<sup>e</sup> porte ce titre, n'a plus besoin d'être présentée. On en a parlé dans plusieurs de nos revues (M. O. Dubský a informé du premier numéro dans la revue *Cizí jazyky ve škole*, 1970/71; 2. M. O. Ducháček a donné un compte rendu du 4<sup>e</sup> numéro „La sémantique“ dans *Philologica pragensia*, etc.).

A propos de l'*Apprentissage du français langue étrangère* M. A. Reboullet a publié un compte-rendu trop pessimiste dans *Le Français dans le Monde* N. 80, 1971, en soulignant les avis presque contradictoires qu'on y trouve. Nous essaierons de montrer que malgré toutes les hésitations qui existent actuellement dans l'effort de résoudre certains problèmes méthodologiques, les recherches qui ont été faites ou qu'on est en train de faire ne sont pas sans importance pour l'enseignement des langues.

M. Bernard Quemada, dont l'article *Linguistique et applications pédagogiques* ouvre ce volume, indique deux groupes principaux de problèmes dans l'enseignement des langues secondes: 1. ceux qui concernent la démarche pédagogique qui suppose la distinction des éléments méthodologiques, importants pour l'élaboration du matériel didactique et des techniques de l'utilisation de ce matériel. A propos de la pédagogie des langues secondes, il constate qu'on donne actuellement la priorité à l'enseignement de la langue orale. On fait le choix de la langue standard et on procède à la sélection grammaticale et lexicale. Dans l'apprentissage des langues secondes, la maîtrise de la langue tient la première place et c'est pourquoi on s'intéresse à tout ce qui peut la faciliter.

M. Daniel Coste donne dans son article „Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère: remarques sur les années 1955–1970“ un aperçu très riche en informations. Il rappelle l'élaboration du français fondamental, la création des Centres spécialisés comme le CREDIF et le BELC, la fondation de la revue *Le Français dans le Monde* et enfin des expériences dans le domaine de la linguistique appliquée. Il esquisse les traits caractéristiques de la méthode traditionnelle, directe, audio-orale et audio-visuelle. Comme les fondements théoriques des méthodes nouvelles sont, dans certains cas, mis en cause, les résultats de ces méthodes sont souvent décevants, constate M. Coste. Les travaux de M. Chomsky s'opposent aux conceptions psychologiques de Skinner qui ont fortement influencé les recherches méthodologiques et leurs applications. On ne peut pas nier que les travaux de M. Chomsky (1959) ont „ébranlé“ certains principes de la méthode audio-orale et que les exercices structuraux ont été „secoués“ par la grammaire générative, comme écrit M. Coste. Néanmoins M. Chomsky lui-même déclare que les nouvelles théories n'offrent pas d'applications immédiates dans l'enseignement. Et ce n'est qu'à titre expérimental qu'on essaie en France de créer des exercices inspirés par des descriptions génératives. Mais la grammaire générative, tout en proposant un modèle linguistique, ne donne pas encore une théorie de l'apprentissage. Les problèmes étant jusqu'à présent trop complexes même pour la langue maternelle, peut-on oser faire encore des analyses pour la langue seconde?

On comprendra donc qu'il y ait des flottements dans la conception et dans la pratique pédagogique. En France, heureusement, comme écrit M. Coste, au lieu de chercher à mettre en cause la théorie de Skinner, on cherche plutôt des rapports entre les grammaires structurale et générative et on s'efforce à introduire les apports théoriques récents dans les travaux pédagogiques, au lieu de démolir ce qu'on a élaboré jusqu'à présent. Avant de choisir une méthode, il faut toujours tenir compte des objectifs d'un cours et aussi de l'âge des élèves, car chaque âge présente des avantages, mais aussi des inconvénients. Mais quel que soit l'objectif du cours, M. Coste soutient la priorité de l'oral dans l'apprentissage de la langue étrangère. Comme les modèles méthodologiques des cours récents niveau 1 ne peuvent pas à son avis convenir à la suite de l'apprentissage, il recommande de créer des modèles nouveaux.

François Bresson dans *Acquisition et apprentissage des langues vivantes* constate que depuis longtemps les psychologues et les linguistes ont cru que la capacité de parler une langue pouvait être ramenée à un ensemble d'habitudes et qu'en „répétant on parvenait à savoir“ (s. 24). Mais contre la théorie de Skinner, celle de Chomsky a montré que la capacité de produire des énoncés, répondant à certaines règles ne peut se réduire à des apprentissages associatifs. M. Bresson trouve la voie par un système de règles plus rapide pour comprendre les énoncés nouveaux. Ce n'est qu'après qu'on peut compter sur l'importance de l'habitude. Mais lui-même souligne l'importance des objectifs dans le choix de procédés. Pour les enfants, la voie d'imitation et d'analogie nous paraît plus utile que des procédés cognitifs, recommandés par M. Bresson. Sans vouloir limiter la connaissance d'une langue „à celle d'un répertoire d'énoncés“ ou à un „système d'habitudes“, nous trouvons que pour parler une langue étrangère ni enfant ni même adulte ne peuvent se passer d'un certain pourcentage d'automatismes. Et pour les acquérir, la répétition et les associations jouent un rôle qui n'est pas à négliger. Selon M. Bresson la psychologie n'a pas déterminé „les mécanismes d'acquisition des langues vivantes“ pour rendre possible de fondement rationnel des méthodes de langues et il trouve les méthodes pédagogiques aussi „empiriques aujourd'hui qu'autrefois“. Nous ne pouvons pas partager entièrement l'avis de M. Bresson, que l'image „suscite la motivation au prix d'un accroissement d'ambiguïté“, parce que l'énoncé peut exprimer aussi des relations que l'image ne peut illustrer. M. Bresson ne doute sûrement pas que l'image puisse jouer aussi un rôle bien utile. Nous partageons son opinion que les différences entre les langues ne sont pas seulement d'ordre linguistique, „mais aussi de statut socio-psychologique“ et nous sommes aussi d'avis qu'il vaut mieux commencer très tôt avec l'apprentissage d'une seconde langue.

M. Francis Debyser, traitant très en détail *La linguistique contrastive et les interférences*, définit l'interférence linguistique de trois points de vue: a) psychologique, b) linguistique, c) celui de la pédagogie des langues vivantes. Il appelle „transfert“ l'effet positif d'un apprentissage sur un autre et „interférence“ l'effet négatif. Intéressante est la constatation de M. Debyser que les méthodes traditionnelles fondées sur la traduction multiplient les risques d'interférences, tandis que la traduction pratiquée à un niveau plus avancé peut aider à mieux comprendre la spécificité des deux langues. Il recommande de continuer les recherches de la linguistique contrastive, mais „en tenant compte des apports les plus récents de la linguistique générale et de la psycholinguistique“. On pourrait utiliser la conclusion de M. Debyser pour résumer l'importance du contenu du numéro entier: „La didactique des langues se cherche et doit continuer à se chercher sans perdre en cours de route ce qu'elle a pu mettre au point de valable.“

M. Henri Besse examine les „Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère“. Il souligne qu'au niveau du discours „le contexte joue un rôle essentiel“ et que le sens contextuel assure une bonne compréhension du sens substantiel. Dans le chapitre intéressant Contexte et transformations, M. Besse s'occupe des „interprétants“ syntagmatiques. Il appelle ainsi l'ensemble des combinaisons syntaxiques ou sémantiques (co-occurrences) dans lesquelles le terme en question peut entrer. La nécessité de passer de l'étude des contraintes morphologiques à celle des contraintes d'ordre sémantique. Inspiré par Jacobson, Greimas et S. C. Pierce, l'auteur propose pour les étudiants du niveau II, des exercices à base de transformation qui doivent aider à l'acquisition du sens.

M. Pierre Le Goffic dans son article „Linguistique et enseignement des langues: A propos du passif en français“ fait grief à la grammaire traditionnelle de n'avoir pas réussi à établir une correspondance entre une forme et un sens. Aux structuralistes, il reproche leur impuissance à regrouper les variantes morphosyntaxiques du passif. C'est le transformationnisme avec son représentant français J. Dubois, dit-il, qui a trouvé une solution, ayant

démontré que le passif est une „marque de non-achèvement“ et permet „l'effacement total d'un sujet zéro“ (par exemple: on a cambriolé la maison de mes parents; la maison de mes parents a été cambriolée). Souvent on trouve le passif aussi quand plusieurs verbes dépendent d'un même syntagme nominal. Mais: Est-ce la grammaire transformationnelle qui a découvert tout cela? M. Reboullet rappelle, entre autres, que la question du sujet dans les tournures passives a été traitée déjà par Ferdinand Brunot. En tout cas, M. Le Goffic veut montrer que pour l'apprentissage du passif ce ne sont pas tellement des exercices systématiques et mécanismes qui sont importants, mais ce qui importe, c'est un travail „de mise ... dans des unités de discours plus larges que la phrase“ (s. 88).

M. Michel Gautier, dans l'article „A propos de stylistiques“, constate que c'est la caractéristique universelle qui manque à la stylistique des langues, et que c'est l'idée d'intentionnalité, soulignée par Jakobson, qui est, à son avis, le seul facteur d'unification dans la stylistique.

Mme Madeleine Csécsy (*Grammaire française et enseignement du français aux étrangers*) explique pourquoi la grammaire faite „par et pour des nationaux“ ne peut servir à l'enseignement de cette langue à des étrangers. La grammaire conçue essentiellement sur l'axe paradigmatique ne convient pas, écrit-elle, aux étrangers, car leurs fautes sont le plus souvent d'ordre syntagmatique. Elle examine aussi des problèmes dus à l'écart entre l'écrit et l'oral. Pour les étrangers elle recommande de passer d'une grammaire acquise implicitement à une grammaire explicite. Elle écrit: „Il s'agit simplement de reconnaître un ordre de priorité méthodologique“ (s. 100). Elle conclut qu'une grammaire française pour des étrangers serait alors une explication à posteriori de ce qui aura été d'abord assimilé d'une manière implicite et que cette grammaire „ne différerait pas beaucoup, dans son principe, d'une grammaire générative de la langue française, conçue selon l'axe syntagmatique, et englobant, sans le confondre les deux faces, écrite et orale, de la langue“ (s. 105). Mais on pourrait se demander, si cette sorte de priorité serait dans l'acquisition de la langue toujours un procédé vraiment plus rapide.

M. Robert Galisson (*Analyse sémique, actualisation sémique et approche du sens en méthodologie*) proclame, que, dans l'enseignement du vocabulaire, le problème de „l'élucidation“ n'est pas encore suffisamment résolu. Il propose un compromis didactique: le balancement „discours — langue — discours“. Il s'agit de trois étapes dans la méthodologie: contextualisation — analyse sémique — actualisation sémique. Il explique en détail les modalités d'application. Tout en se rendant compte que son analyse sémique diffère de celle des sémanticiens et voyant bien ses limites sur le plan théorique, il trouve pourtant qu'il faut toujours adapter la théorie „aux réalités pratiques“ et cette sorte d'analyse lui paraît un „moyen efficace d'enseignement collectif... et d'auto-enseignement“ (s. 116).

Mme Georgette Romary (*Présentation de méthodes d'apprentissage du français*) a choisi quatre méthodes parmi les plus récentes pour en donner des informations détaillées. Nous ne nous occuperons pas de celle qui est faite pour les élèves sénégalais (*Pour parler français*, 1967) et de celle qui est destinée aux débutants de 13 à 17 ans des pays de langues germaniques et anglo-saxonnes (*La France en direct*, 1969). Ce qui nous intéresse particulièrement, c'est la méthode faite pour les enfants de tous les pays, âgés de 7 à 11 ans (*Frère Jacques*, 1967) et celle pour les téléspectateurs de tous les pays (*En français*, 1968).

La lecture de tous ces articles est d'une grande utilité pour tous ceux qui s'intéressent aux problèmes de l'enseignement du français — langue étrangère. Des flottements actuels entre différentes théories ne doivent pas nous décourager. Elles montrent la complexité du problème. Comme les objectifs des cours de langue jouent toujours un des rôles primordiaux dans le choix de méthodes, la diversité de théories et de méthodes nous paraît être le signe de l'intensité des efforts dans les recherches de méthodes plus efficaces.

Zdeňka Stavinohová

Robert Martin: *Temps et aspect*. Essai sur l'emploi des temps narratifs en moyen français. Paris, Edition Klincksieck, 1971.

Les travaux linguistiques concernant la période mouvementée de l'histoire du moyen français (qui s'ouvre dans les premières années du XIV<sup>e</sup> siècle et finit avant la Renaissance) sont moins nombreux et moins exhaustifs que ceux qui s'occupent des périodes ancienne et moderne. Ce manque d'attention de la part des linguistes résultait sans doute surtout d'une opinion erronée sur le moyen français que l'on considérait comme transitoire, n'ayant aucun