

BILC

bulletin 1972-73



BUREAU FOR INTERNATIONAL LANGUAGE COORDINATION

6

EDITED AND PUBLISHED BY

BUREAU FOR INTERNATIONAL LANGUAGE COORDINATION
BUREAU DE COORDINATION LINGUISTIQUE INTERNATIONALE
BUREAU VOOR COORDINATIE VAN ONDERWIJS – VREEMDE TALEN
BÜRO FÜR INTERNATIONALE LINGUISTISCHE ZUSAMMENARBEIT
UFFICIO PER IL COORDINAMENTO LINGUISTICO INTERNAZIONALE

Institute of Army Education

Court Road

Eltham

London SE9 5NR

Great Britain

BILC BULLETIN

N° 6

Februar 1974

Printed by Bundessprachenamt, Hürth, Horbeller Straße 52

Federal Republic of Germany

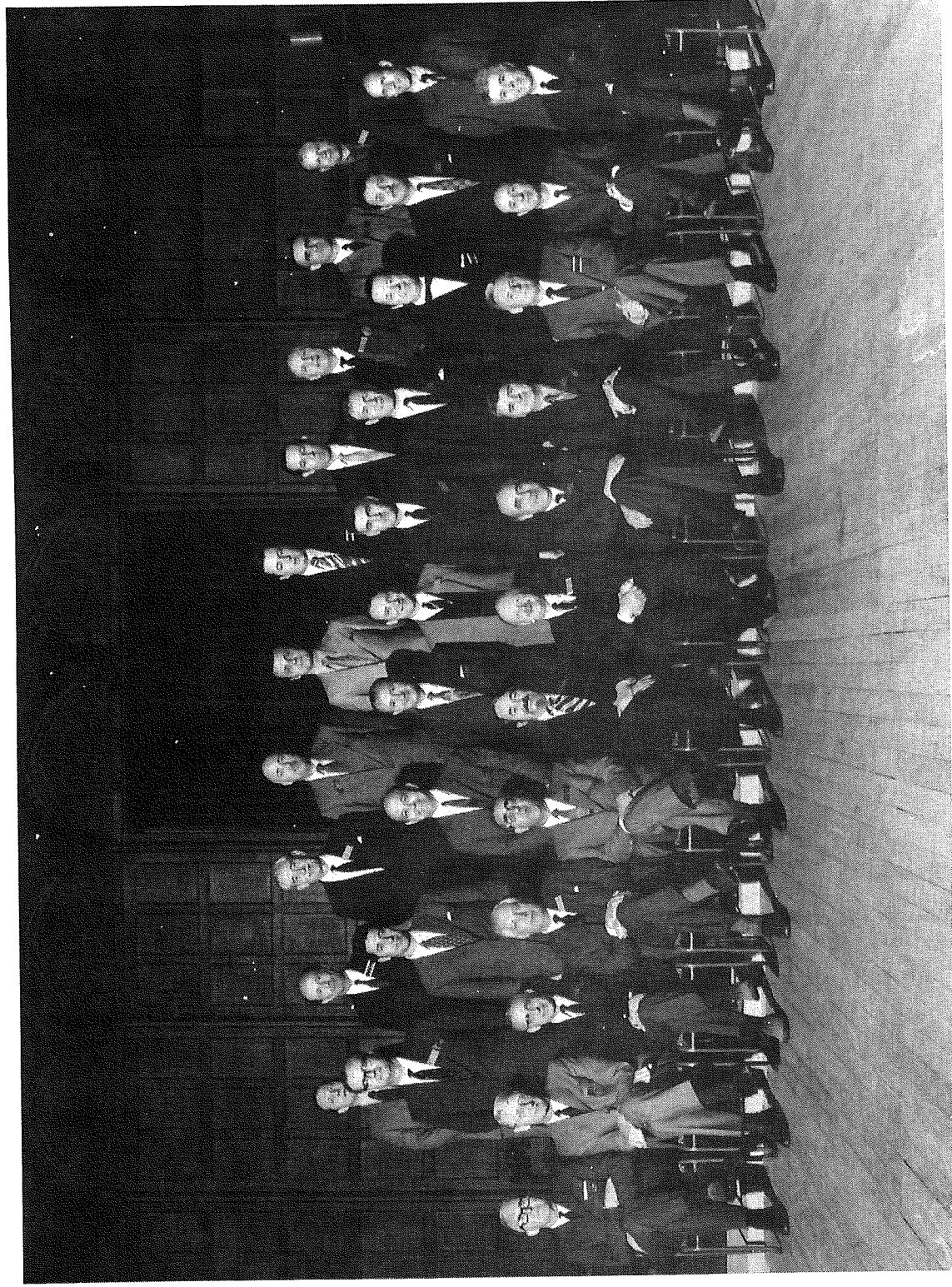
© Bureau for International Language Coordination

BILC NATIONAL AGENCIES

BELGIUM	Ecole Royale Militaire 30 Avenue de la Renaissance 1040 Bruxelles
CANADA	Director of Language Training National Defence Headquarters Ottawa Ontario K1A 0K2
FRANCE	Le Centre de Langues et Etudes Etrangères Militaires 1 Place Joffre Paris 7e
FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY	Bundessprachenamt 503 Hürth-Hermülheim Horbeller Straße
ITALY	Stato Maggiore della Difesa Ufficio Addestramento e Regolamenti 00187 Roma
NETHERLANDS	School Militaire Inlichtingendienst Oranje Nassau Kazerne Smeerpootstraat Harderwijk
UNITED KINGDOM	Institute of Army Education Court Road Eltham London SE9 5NR
UNITED STATES OF AMERICA	Department of the Army Office of the Director Defense Language Institute Washington Navy Yard (Anacostia Annex) Washington DC 20390

CONTENTS

Editorial	8
The History and Aims of the Bureau for International Language Co-ordination (BILC)	9
Historique et buts du Bureau de Coordination Linguistique Internationale (BILC)	11
On the Psychology of Memory and its Relevance to Language Learning	13
La psychologie de la mémoire et sa pertinence à l'étude des langues	15
On the Psychology of Language Learning: The "Glossodynamic Model"	18
The Problems of Adopting an Objective Approach to the Teaching of English as a Foreign Language	29
Problèmes rencontrés dans la définition d'une méthode planifiée pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère	31
Niveaux de compétence en langues étrangères	34
Foreign Language Proficiency Levels	40
An Attempt at the Construction of a Phonetic Discrimination Test for Foreign Learners of German (II)	46
Une nouvelle politique linguistique en France?	64



BILC Conference Photograph 1973
 Eitham Palace, London 14-18 May

Back Row (left to right)

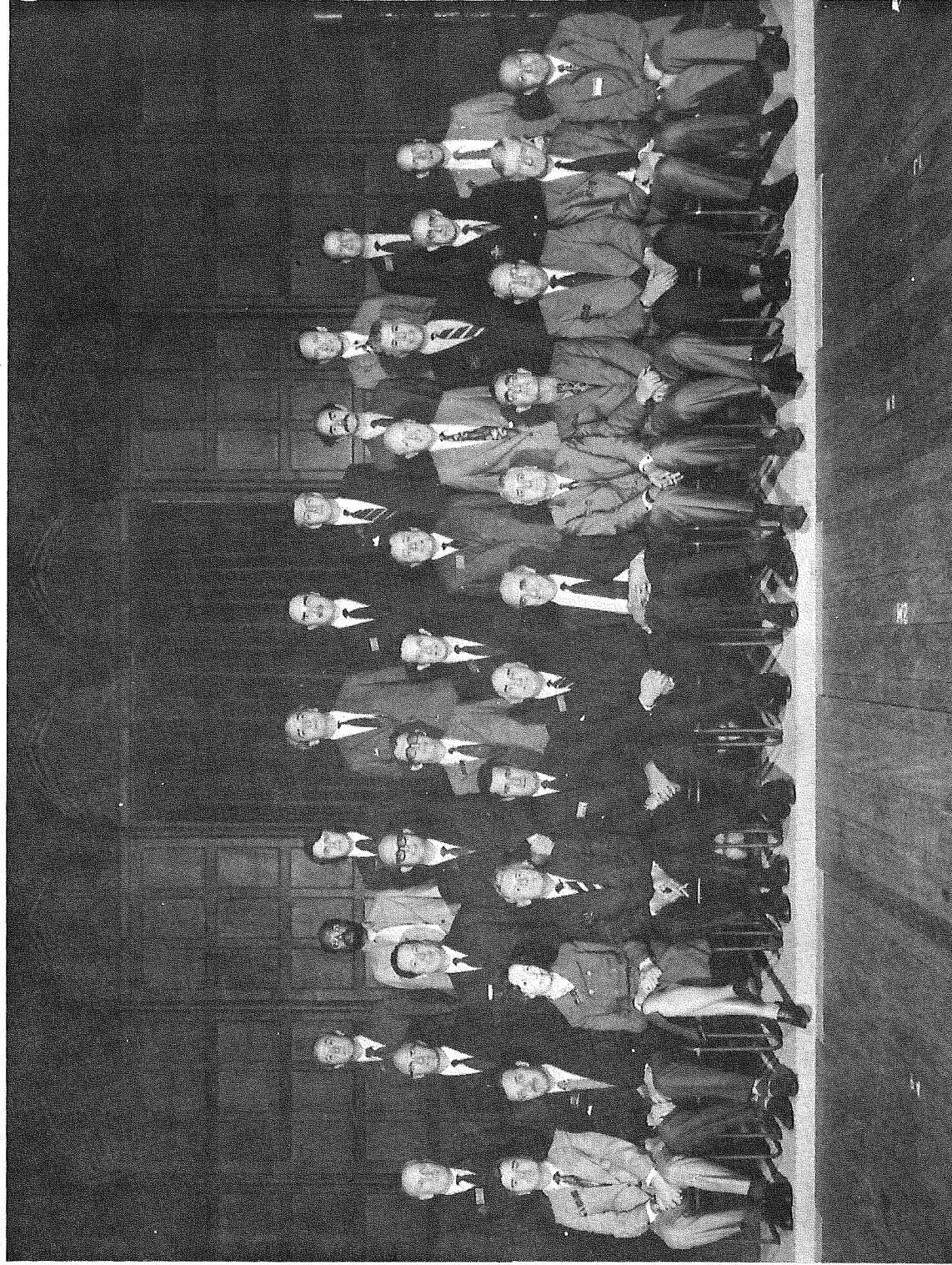
Mr G G Worrall (UK), Maj F A Johnson (UK), Maj M Buckley (UK),
 Sqn Ldr P M Hesketh (UK), Col H V Gilding (UK), Lt Col R A McKittrick (UK),
 Mr W G Wells (Canada), Mr M P Rangongo (Canada), Mr C S Beaty (Canada)

Middle Row (left to right)

Mr D H Ellis (SHAPE), Cdt M Lautier (France), Lt Col G A G Wortelhook (UK),
 Lt Col J Kemp (UK), Lt Col C C Wardle (UK), Lt Cdr A Rutherford (UK),
 Mr F Gregory (FR Germany), Mr J Rohrer (FR Germany), Mr H M Kilde (Denmark),
 Capt A Bakke (Norway), Col P J Clarke (UK)

Front Row (left to right)

Prof F van Passel (Belgium), Lt Col K Helder (Netherlands),
 Dr R F Fallis (USA), Col N Billitteri (Italy),
 Col H de Lencquesaing (France), Dr Dr H Scheller (FR Germany),
 Maj Gen K Hall (UK), Col J R Koenig (USA), Dr J R Frith (USA),
 Frau I von Herzenberg (FR Germany), Cdt F Horekens (Belgium),
 Maj A C Taschereau (Canada)



BILC Conference Photograph 1972
Eltham Palace, London 15-19 May

Back Row (left to right)

Mr P G Godbout (Canada), Mr K E Berner (FR Germany),
Col A C L Sperling (UK), Maj G Kozoris (Canada), Mr J M Roy (Canada),
Mr W J Cahill (Canada), Lt Cdr A Rutherford (UK), Lt Col P J Clarke (UK),
Maj BEM H Hecq (Belgium), Flt Lt G G Worrall (UK)

Middle Row (left to right)

Lt Col G J Inasley (UK), Lt Col G Degli-Innocenti (Italy),
Prof F van Passel (Belgium), Prof J van Buggenhout (Belgium),
Maj F A Johnson (UK), Instr Capt A Newing (UK), Sqn Ldr M Dixon (UK),
Mr H M Kilde (Denmark), Cdt F Horekens (Belgium), Mr D H Ellis (SHAPE)

Front Row (left to right)

Lt Col R O Jensen (Denmark), Lt Col K Helder (Netherlands),
Cdt M Lautier (France), Col R V M Benn (UK), Col N Billitteri (Italy),
Dr J C Hutchinson (USA), Maj Gen H H Evans (UK),
Dr Dr H Scheller (FR Germany), Maj G A Tascureau (Canada),
Dr J R Frith (USA), Col G Gatti (Italy), Lt Col G A G Wortelhock (UK)

This year's BILC Bulletin is somewhat larger than previous editions, as there was no issue in 1972. For this reason, photographs of both the 1972 and 1973 conferences are included.

Following widespread requests this issue contains a number of articles based on presentations made at the 1973 Conference, and an article on the History and Aims of BILC by Major F A Johnson.

From Germany we have the second part of the article on phonetic discrimination tests, and from Italy an article on the psychology of language learning.

Contributions from the United Kingdom deal with memory and its relevance to language learning, and the problems encountered in adopting an objective approach to the teaching of English as a foreign language.

Finally we have accounts of the syndicate work done in Eltham during the last conference.

Cette année le Bulletin du BILC est un peu plus grand que les numéros précédents, parce qu'il n'y a pas eu d'édition en 1972. Pour cette raison les photographies des Réunions du BILC de 1972 et de 1973 sont comprises.

Conformément à de nombreuses demandes ce numéro contient quelques articles basés sur des sujets présentés à la conférence de 1973, et aussi un article par le Major F A Johnson sur l'histoire et les buts du BILC.

Nous avons, de l'Allemagne, la deuxième partie de l'article sur les tests de discrimination phonétique, et de l'Italie un article sur la psychologie de l'apprentissage linguistique.

Des contributions du Royaume-Uni traitent de la mémoire et sa pertinence à l'étude des langues, et des problèmes rencontrés dans la définition d'une méthode planifiée pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère.

Enfin nous avons des descriptions des accomplissements des ateliers d'étude pendant la dernière conférence à Eltham.

The History and Aims of the Bureau for International Language Co-ordination (BILC)

by Major F A Johnson MA RAEC
Secretary BILC 1971 - 73

Background

1. The Bureau for International Language Co-ordination was first given formal recognition in 1966 under the terms of a Ministry of Defence Memorandum dated 26 July 1966 ¹⁾. This memorandum made provision, inter alia, for a BILC Secretariat to be established by the United Kingdom at the Institute of Army Education and for the United Kingdom to act as host of the annual Conferences of the Bureau.

2. The setting up of an international body committed to fostering common interests in language training had been discussed at a number of conferences in Europe in 1962 and 1965. The first two of these were called by the USAFE in 1962 and 1963, and they were followed by a conference convened by SHAPE in 1964. The latter led to two further meetings at the Institute of Army Education, Eltham Palace, London in 1965 and 1966. The delegates of the 1966 conference agreed to set up a permanent body to co-ordinate matters of international interest in the sphere of language training for the Armed Forces.

3. The Bureau has met regularly each year since its inauguration. All the major conferences up to 1973 have taken place at Eltham Palace, London, and the delegates attending have come to regard the Bureau as being well-founded and fulfilling its original purpose. The 1974 Conference will be held in the Federal Republic of Germany at the Bundessprachenamt, Hürth.

Purpose of the Bureau

4. Between 1962 and 1966 there was a growing sense of need among Allied Powers in Europe to help each other in language training matters. The existence of NATO in particular led to much closer associations between the Armed Forces of its member nations and heightened interest in learning each others languages. Out of this grew a need for a co-ordinating body from which each member could benefit by a pool of linguistic expertise. The Bureau for International Language Co-ordination set up by the MOD Memorandum of 1966 (1) filled this need. The responsibilities of the Bureau were outlined as follows (1):

- a. The dissemination to participating countries of information on developments in the field of language training by means of a bulletin.
- b. The convening of an annual conference of participating nations which would review the work done in the co-ordination field and in the study of particular language topics.

¹⁾ DS 15/160/7 dated 26 July 1966

In addition the memorandum invited participating countries to circulate reports on projects and research into such matters as instructional techniques and the use of associated equipment.

Membership

5. In 1966 when the Bureau was established, the United Kingdom, Federal Republic of Germany, United States, France and Italy were the first to signify their willingness to participate. In the following year Canada, Belgium and the Netherlands joined. In the seven years of its existence the following nations have participated in the Bureau's activities:

Belgium, Canada, Federal Republic of Germany, France, Italy, Netherlands, United States, United Kingdom, Denmark, Norway, Turkey, Greece. SHAPE is also represented.

The Bureau does not seek to draw distinctions of membership but rather encourages the fullest participation by all. Some nations are able to participate more actively in Bureau affairs; others are kept informed by the Secretariat and where possible are represented at conferences by civilian observers or Staff Officers engaged in language training.

Organisation of the Bureau

6. The Bureau has a standing Secretariat, drawn from the staff of the Institute of Army Education. Throughout the year, the Secretariat acts as a clearing house for communications between members of the Bureau. It also organises the annual Conference, produces the minutes of the Conference and edits the annual bulletin.

7. The Bureau also has a Working Party which meets at the end of each Conference. This body is an executive committee comprising the delegates of the more active member nations. It plans the activity for the following year and tasks the Secretariat.

8. The Bureau's official organ, the BILC Bulletin, is published annually. Since 1966 this has been produced free of charge through the good offices of the Federal Republic of Germany. The Bulletin is circulated to many universities and libraries throughout the world.

Conference

9. The principal activity of the Bureau is its Annual Conference. Each conference is designed to last a working week and the themes are decided in advance by the Working Party.

10. Delegates attending regularly include Commandants of language training establishments and their teaching and research staff. Speakers are drawn from both military and civilian sources and are invited on the basis of their special contribution to the aspect of linguistics forming the main theme of a particular conference.

11. An important subsidiary benefit deriving from the conference is the informal exchange of ideas. This is bringing about a growing number of visits and also bilateral exchanges of material and information upon research projects of mutual interest.

Historique et buts du Bureau de Coordination Linguistique Internationale (BILC)

par le Major F A Johnson MA RAEC
Secrétaire du BILC de 1971 à 1973

Historique

1. Le Bureau de Coordination Linguistique Internationale a été reconnu officiellement pour la première fois en 1966 en application des dispositions d'un arrêté du Ministère de la Défense en date du 26 juillet 1966 ¹⁾. Cet arrêté prévoyait, entre autres, qu'un secrétariat du BILC serait mis sur pied par le Royaume-Uni à l'Institut d'Enseignement de l'Armée de Terre, et que le Royaume-Uni hébergerait les Conférences annuelles du Bureau.

2. L'établissement d'un organisme international chargé de favoriser les intérêts communs en matière d'enseignement des langues avait fait l'objet de discussions au cours d'un certain nombre de conférences qui s'étaient tenues en Europe entre 1962 et 1965. Les deux premières d'entre elles avaient été réunies par USAFE en 1962 et 1963, et elles avaient été suivies d'une conférence rassemblée par SHAPE en 1964. Cette dernière fut à son tour suivie de deux réunions à l'Institut d'Enseignement de l'Armée de Terre, à Eltham Palace, à Londres, en 1965 et 1966. Les délégués à la conférence de 1966 donnèrent leur accord pour la mise sur pied d'un organisme permanent chargé de coordonner les sujets d'intérêt international dans le domaine de l'enseignement des langues au sein des Forces Armées.

3. Depuis la réunion inaugurale du Bureau, celui-ci s'est réuni régulièrement chaque année. Jusqu'en 1973, toutes les conférences principales se sont tenues à Eltham à Londres, et les délégués présents en sont venus à considérer le Bureau comme bien fondé et remplissant son but original. La Conférence de 1974 se tiendra en République Fédérale d'Allemagne, au Bundessprachenamt à Hurth.

Buts du Bureau

4. Entre 1962 et 1966 un besoin croissant d'aide mutuelle en matière d'enseignement linguistique s'est fait sentir parmi les Puissances Alliées en Europe. L'existence de l'OTAN, en particulier, amena une association plus étroite entre les Forces Armées de ses pays membres et accrut l'intérêt de l'étude par les uns des langues des autres. De là naquit le besoin d'un organisme de coordination dont chaque membre pourrait tirer parti grâce à la mise en commun des connaissances techniques en matière linguistique. Le Bureau, créé par l'arrêté du Ministère de la Défense en 1966 (1), répondait à ce besoin. Les responsabilités du Bureau furent définies comme suit:

a. La diffusion, aux pays participants, d'informations sur les développements réalisés dans le domaine de l'enseignement des langues, au moyen d'un bulletin.

b. L'assemblée d'une conférence annuelle des pays participants au cours de laquelle seraient passés en revue les travaux réalisés en matière de coordination ainsi que l'étude de sujets linguistiques particuliers.

De plus, l'arrêté invitait les pays participants à communiquer des rapports sur les projets et les recherches concernant des matières telles que les techniques d'enseignement et l'emploi des équipements allant de pair avec celles-ci.

1) Décision 15/160/9 en date du 26 juillet 1966

Conditions de participation en qualité de membre

5. En 1966, lors de la création du Bureau, les Etats-Unis, la France, l'Italie, la République Fédérale d'Allemagne et le Royaume-Uni furent les premiers pays à faire connaître leur désir de participation. L'année suivante, la Belgique, le Canada et les Pays-Bas se joignirent à eux. Au cours des sept années de son existence à ce jour, ont participé aux activités du Bureau:

La Belgique, le Canada, les Etats-Unis, la France, la Grèce, l'Italie, le Danemark, la Norvège, les Pays-Bas, la République Fédérale d'Allemagne, le Royaume-Uni et la Turquie. SHAPE est également représenté.

Le Bureau ne cherche pas à établir une distinction en faisant intervenir la qualité de membre, mais plutôt encourage la plus grande participation de tous. Quelques pays sont en mesure de participer plus activement aux activités du Bureau; les autres sont tenus au courant par le Secrétariat et dans la mesure du possible sont représentés aux conférences par des observateurs civils ou des officiers d'Etat-Major chargés des questions d'enseignement linguistique.

Organisation du Bureau

6. Le Bureau comporte également un Secrétariat permanent, prélevé sur le personnel de l'Institut d'Enseignement de l'Armée de Terre. Tout au long de l'année, ce Secrétariat sert d'intermédiaire et assure la liaison entre les membres du Bureau. Il organise également la Conférence annuelle, établit le procès-verbal de la conférence et édite le bulletin annuel.

7. Le Bureau comporte également un Groupe de Travail qui se réunit à la fin de chaque conférence. Cet organisme est un comité exécutif comprenant les délégués des pays membres les plus actifs. Il établit le programme d'activité de l'année à venir et fixe le travail du Secrétariat.

8. Le Bulletin du BILC, organe officiel du Bureau, est publié annuellement. Depuis 1966, cette publication a été faite gratuitement grâce aux bons offices de la République Fédérale d'Allemagne. Le Bulletin est diffusé dans de nombreuses universités à travers le monde.

Conférence

9. La principale activité du Bureau consiste en la Conférence annuelle. Chaque conférence est prévue pour une durée d'une semaine ouvrable et les thèmes en sont fixés à l'avance par le Groupe de Travail.

10. Les délégués qui participent régulièrement à la Conférence sont les Commandants des Centres d'enseignement linguistique et les personnels de ces Centres chargés de l'enseignement et de la recherche. Les orateurs sont à la fois parmi les militaires et parmi les civils et ils sont invités en fonction de la contribution spéciale qu'ils apportent à l'aspect de la linguistique formant le thème principal d'une conférence particulière.

11. Un important bénéfice subsidiaire tiré de la conférence consiste dans l'échange d'idées au cours de conversations non officielles. Ceci donne lieu à un nombre croissant de visites ainsi qu'à des échanges bilatéraux de documents de travail et d'informations sur les projets de recherche d'intérêt mutuel.

On the Psychology of Memory and its Relevance to Language Learning

A summary of a presentation at the 1973 Conference

given by
Dr I Steele Russell
University of London

Definition

Dr Russell defined memory as the "assimilation and retention of information" but said that this was only part of the story: in fact, more work is done by the mind in "dumping" superfluous or irrelevant information. If the human being had total recall of all stimuli of his life the mental strain would be intolerable (eg Lurja: "The Curious Case of 'S' – The Mind of a Mnemonist", Leningrad). Aristotle's definition was "the capacity to recreate events in their absence" which he termed "phantasia" (= act of making images). It is this capacity which differentiates memory from learning. Memory is normally neither accurate nor complete, but constructive.

Methods of Classical Antiquity

In the Greek and Roman eras there was no cheap and efficient information retrieval system on which to rely such as we have today (written and printed word, photographs, recordings, etc.). Memory training was therefore of supreme importance. Recent research into the nature of memory has revived the respectability of the ancient methods of training or mnemonic systems, eg:

The Method of Locations described by Cicero: he refers to Quintilian, a celebrated orator, who in order to recall the points of a speech impressed on his memory a series of loci, eg an architectural system. The *images* by which the speech was to be recalled were placed in various places of the building; Quintilian then "walked through the building", retrieving the information he required from the spots where he had left them. This scalar system consists, then, of information converted into a series of vivid images and hung on "memory pegs" arranged in a pre-determined order. The results are 150% – 750% more efficient than conventional methods of memory training: eg in a controlled experiment, 40 items were learned. 38 could be recalled immediately and 34 the next day.

The critical components of this system are:

1. *The "Peg" system must be learned before use as an information transport system.* If the carrier system is learned simultaneously with the information input, the method is not efficient.
2. *The carrier system must be operative at the input stage of new information.*

The Numerical System. A place system is not necessarily universally applicable. Numerical systems are frequently used in conjunction with rhyming systems, eg

- 1 (hot) bun
- 2 (brake) shoe

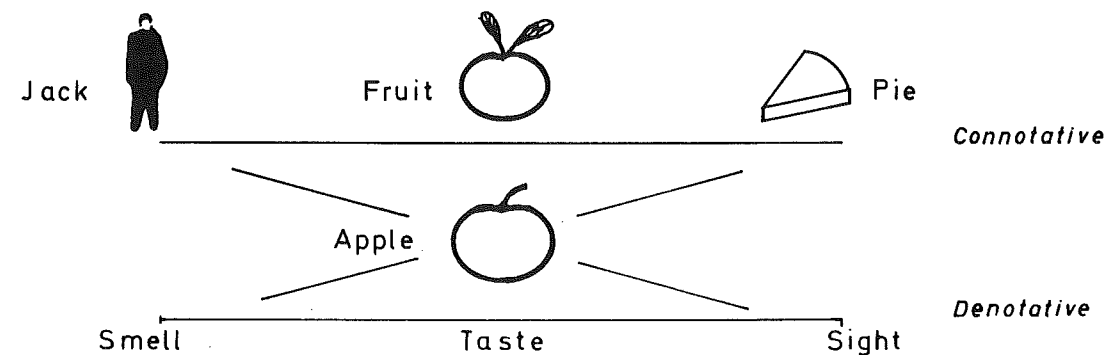
Information can thus be "stacked on the end" of an association which has been memorised. The advantage of a number system is that at any point ("random retrieval") you can establish the *order* of the information.

Other Aspects of Mnemonics

It is essential to make an association with the element to be recalled. When making an association you do not need to base it on one item of information. In the case of massed items one should put them simultaneously on the "peg" to give maximum accuracy of recall, the method being a vivid use of imagery designed to make the item(s) conspicuous, eg "hot" and "dog" being recalled by a visual pun.

NB. Too bizarre a use of imagery may lead to information loss.

Memory is approximately the equivalent of a library index of conceptual items. Each concept can have two aspects, connotative and denotative, eg



In the case of different languages there may well be different connotations for the same basic concept, eg apple = for the Turks, a prize gained in battle; for a British teenager, the Beatles' record company.

Memory is not necessarily a mechanical retrieval of logical items. It can be unreal as well as real: there are categories of mistaken or delusional memories where there is probably a "scrambling" of images.

A concrete word is infinitely manipulable (eg 'blood') but an abstract word cannot be manipulated so easily. Recall errors occur more frequently with abstracts rather than concretes – there is a tendency to regress from abstract to concrete. The more graphic the image, the more susceptible it is to recall. (Experiments show that defective children have difficulty in making an ordered, coherent image.)

Memory and Language

Is memory the product of an efficient use of language, or is it something else? Language and memory have been said to be the only factors distinguishing man from other animals. Memory is essentially a function of linguistic capacity. Memory in one syntactical structure is insulated from another learned in a different language, as has been ascertained in bilinguals. An experiment showed that when 2 separate lists of 40 Turkish words each were memorised on successive days, only 3 of the second list could be recalled, whilst a gap of 4 days between the lists produced an improvement of recall of 100%. If however the lists were mixed (Turkish/English) there was no interference at all.

Research into the effects of brain damage has shown that injuries to the LH side of the head produce a reduction in language ability but do not affect the ability to remember. Injuries elsewhere, however, often cause total memory loss. It would appear that between the ages of 5–20 years the RH hemisphere of the brain ossifies progressively and becomes resistant to language ability; the LH hemisphere is the one concerned with language memory. Different directions from which visual information is received may affect the way in which it is stored in the brain. The reason why imagery works so well in conjunction with language learning is that it uses both hemispheres – spatial memory being located in the RH hemisphere, verbal in the LH one.

Dr Steele Russell did not wish to infer any conclusions for the methodology of language learning from the foregoing points, but thought they might open up some avenues of potentially valuable research. He referred the audience to a book called "Aspects of Learning and Memory" by Richter.

La psychologie de la mémoire et sa pertinence à l'étude des langues

Sommaire d'une présentation à la conférence de 1973
par le
Dr. I. Steele Russell
Université de Londres

Définition

Le Dr. Russell a défini la mémoire comme «l'assimilation et la conservation de l'information», mais il a déclaré que cette définition ne constituait qu'une facette de la question; en fait le cerveau se livre à un travail plus important en «emmagasinant» les informations superflues ou non pertinentes. Si l'être humain pouvait se souvenir de tous les «stimuli» de sa vie, l'effort cérébral serait intolérable (cf. Lurja: «Le curieux cas de 'S', – L'esprit d'un Mnémoniste, Leningrad»). Aristote définissait ainsi la mémoire: «la capacité de recréer des événements en leur absence», ce qui répond au vocable de «phantasia» (= action de créer des images). C'est cette capacité qui différencie la mémoire de l'étude. Normalement la mémoire n'est ni précise ni complète, mais constructive.

Méthodes de l'antiquité classique

A l'époque des Grecs comme à celle des Romains il n'existait aucun système économique et efficace pour retrouver l'information auquel on eût pu faire appel tels que ceux que nous possédons aujourd'hui (termes écrits et imprimés, photographies, enregistrements, etc.). L'entraînement de la mémoire était donc d'une importance capitale. Les recherches récentes en vue de connaître la nature de la mémoire ont fait apparaître plus clairement le caractère respectable des anciennes méthodes d'entraînement ou des systèmes mnémotechniques, par exemple:

La méthode des emplacements décrite par Cicéron: il fait allusion à Quintilien, célèbre orateur qui, afin de se rappeler les différents points d'un discours, imprimait dans sa mémoire une série de lieux, par exemple, un système architectural. Les *images* grâce auxquelles le discours devait être retenu étaient placées en différents endroits de l'édifice; Quintilien marchait alors à l'intérieur de

l'édifice, en retrouvant les informations dont il avait besoin grâce aux points où il les avaient mises. Ce système progressif consiste donc en informations converties en une série d'images frappantes, suspendues aux «crochets de la mémoire» disposées dans un ordre pré-établi. Les résultats sont de 150 à 750 % plus efficaces que les méthodes classiques d'entraînement de la mémoire. Par exemple, dans une expérience contrôlée, 40 articles ont été appris, 38 pouvaient être retenus immédiatement et 34 le lendemain. Les points critiques qu'un tel système comporte sont les suivants:

1. Le système des «crochets» doit être appris avant d'être employé comme système de transport de l'information. Si le système «porteur» est appris en même temps que l'information emmagasinée, la méthode n'est pas efficace.

2. Le système porteur doit être actif au stade de l'emmagasinage d'une nouvelle information.

Le système numérique. Un système «d'emplacements» n'est pas forcément applicable dans tous les cas. Les systèmes numériques sont fréquemment employés en liaison avec des systèmes d'association, par exemple:

- 1 petit pain (chaud)
- 2 mâchoires (de frein)

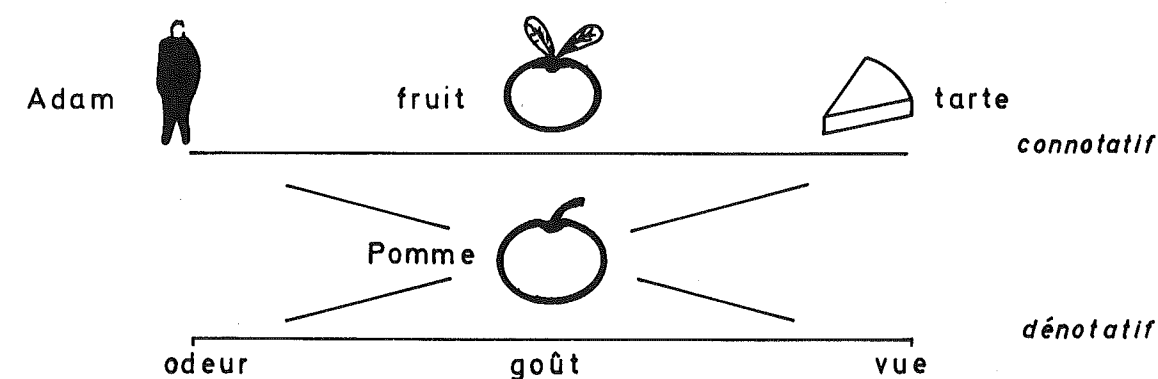
Les informations peuvent ainsi être «rassemblées en gerbe» grâce à l'association qui a été mémorisée. L'avantage d'un système numérique est qu'à n'importe quel moment (rappel au hasard) on peut établir l'ordre des informations.

Autres aspects de la Mnémotechnique

1. Il est essentiel d'associer entre eux les éléments que l'on doit se rappeler. Il n'y a pas besoin, lorsqu'on fait cette association de la fonder sur une information particulière. Dans le cas d'un groupe d'informations, on doit les accrocher simultanément au «crochet» pour obtenir le maximum de précision dans le souvenir, la méthode consistant à utiliser des images frappantes destinées à rendre la (ou les) information(s) évidente(s), par exemple «hot» et «dog», que rappelle un jeu de mots visuel (hot-dog).

N.B. L'emploi d'images par trop étranges peut cependant conduire à une perte d'informations.

La mémoire fonctionne approximativement comme un répertoire de bibliothèque où les livres seraient remplacés par des concepts. Chaque concept peut avoir deux aspects, l'un connotatif, l'autre dénotatif, par exemple:



Dans le cas de langues différentes il peut y avoir des connotations différentes pour le même concept élémentaire, par exemple:
 pomme = pour les Turcs: prix remporté dans une bataille; pour un adolescent britannique: la Société de disques des Beatles.

La mémoire n'est pas forcément le moyen de se rappeler mécaniquement certains éléments logiques. Elle peut être irréaliste aussi bien que réelle, il existe des catégories de mémoires erronées ou illusoire dans lesquelles il y a probablement un «brouillage» d'images.

Un mot concret est manipulable à l'infini (par ex.: le mot anglais «blood») mais un mot abstrait ne peut être manipulé aussi aisément. Les erreurs de mémoire se produisent plus fréquemment avec des sujets abstraits qu'avec des sujets concrets. Il y a une tendance à régresser de l'abstrait au concret. Plus l'image est frappante, plus il est facile de se la rappeler. (L'expérience a prouvé que les enfants anormaux ont de la difficulté à produire une image ordonnée et cohérente.)

Mémoire et langage

La mémoire est-elle le produit d'un usage efficace du langage, ou est-elle quelque chose d'autre? On a dit que la langue et la mémoire étaient les seuls facteurs différenciant l'homme des autres animaux. La mémoire est essentiellement fonction de la capacité de s'exprimer verbalement. La mémoire dans une structure syntaxique est isolée d'une autre apprise dans une langue différente, comme cela s'est vérifié chez les bilingues. Une expérience a montré que, lorsque 2 listes séparées de 40 mots de turc chacune, étaient mémorisées jour après jour, 3 mots seulement de la deuxième liste pouvaient être retenus, tandis qu'un trou de 4 jours entre les listes amenait une amélioration de la mémoire de 100 %. Si toutefois les listes étaient mixtes (turc/anglais) il ne se produisait aucune interférence.

Les recherches portant sur les effets des accidents du cerveau ont montré que les blessures atteignant l'hémisphère gauche entraînaient une réduction de la faculté de parler mais n'affectaient pas la faculté de se souvenir. Les blessures aux autres parties de la tête, cependant, entraînaient souvent une perte totale de la mémoire. Il semblerait que, entre l'âge de 5 ans et l'âge de 20 ans, l'hémisphère droit s'ossifie progressivement et devient résistant à la faculté du langage; l'hémisphère gauche est celui qui est concerné par la mémoire linguistique. Les différentes directions à partir desquelles l'information visuelle est reçue peuvent affecter la façon dont elle est emmagasinée dans le cerveau. La raison pour laquelle les images se conjuguent si bien avec l'étude des langues est qu'elles utilisent les deux hémisphères, la mémoire spatiale étant située dans l'hémisphère gauche.

Le Dr. Steele Russell n'a pas voulu tirer de conclusions des points précités pour les appliquer à l'étude des langues, mais il pense qu'ils peuvent ouvrir quelques perspectives vers une recherche qui pourrait être précieuse. Il a conseillé aux auditeurs de lire le livre: «Aspects de l'Etude et de la Mémoire», de Richter.

On the Psychology of Language Learning:
The "Glossodynamic Model" *)

by Renzo Titone
Professor of Psycholinguistics
University of Venice, Italy

0. Premise

0.1 Today widespread dissatisfaction is felt among language teachers and methodologists about current methods of foreign language teaching. The "audiolingual approach" has been severely criticized and pattern practice is being superseded by or integrated with a rationalistic or "cognitive-code theory" aiming at mastery of internal rules rather than at formation of habits. The historical pendulum seems to be swinging back again to a recovery of whatever was acceptable in the formal approach characterized by knowledge of grammar, although the newly accepted notion of grammar is considerably different from the traditional view of it.

To my mind, however, the solution of this methodological issue cannot consist in unburying old theories and assigning them new labels, but in furnishing first of all a deeper and more comprehensive analysis of the dynamics of verbal behaviour and of the process of language acquisition. Many of the present shortcomings in the application of existing instructional models seem to derive from lack of an integrated and sufficiently flexible teaching-learning model of language behaviour and language learning.

An inadequate methodological basis is evident in the direction of both technological implementation and research in language teaching. The application of the new instructional technologies lacks consistency and purpose because they deplorably emphasize passive indoctrination instead of stimulating active personal learning experience (4; 7; 16) **). On the other hand, research on language teaching methods and techniques is devoid of clarity and justification because the scope, the general framework, and the actual variables of the language-learning process are ill-defined or not duly focused (8).

0.2 The solution that I wish to submit to earnest examination consists in the development of a synthetic approach to language learning, i.e. of the *glossodynamic model*.

The starting point of the "glossodynamic model" (GDM) of language learning is the recognition that language behaviour, far from being a linear series of one-level operations, is basically a *stratificational and hierarchical system of dynamic structures*.

*)The term *Glossodynamic* was used, perhaps for the first time, by A.A. Roback to mean a general *dynamic psychology* of language which would take account of internal, especially motivational, variables (Cf. A.A. Roback, "Glossodynamics and the present status of psycholinguistics", in A.A. Roback (ed.), *Present day psychology*. New York: Philosophical Library, 1955, pp. 897-912). Here the term is restricted to signify a multi-level operational model of language behaviour.

***)The bracketed figures refer to the bibliography at the end of this paper.

Such a unified multiplicity implies the simultaneous and overlapping involvement of very different operational levels. I believe that language behaviour is a very important specification of personality dynamics viewed in concrete contextual organization and as such it cannot be reduced to a mere system of verbal habits or even to a system of cognitive processes (13). Such a reduction would be tantamount to admitting the possibility of "speaking" without a "speaker" or of "hearing" without a "hearer"; in other words of acts without a pertinent and competent actor. Therefore, language behaviour, like all behaviours, postulates an adequate concept of "personality" as the ultimate root and source of incoming and outgoing processes. A comprehensive view of personality structure does not do away with but rather implies the "intra-action" and "inter-action" of cognitions and habits.

This integrated view of language behaviour and learning includes the co-existence and co-operation of three distinct levels, namely: (a) personality structure and dynamics in a "contextual" perspective, (b) cognitive processes, and (c) operant conditionings. These three variables are in essence mutually dependent and integrated on a dynamic basis (which means that integration is not a state but a continuous process, a dynamic equilibrium, never entirely achieved, as is typically evident in the case of individual bilingualism).

The assembling of three different levels does not entail a mere juxtaposition of three theories; rather, all three levels are the essential constituents of one unified theory of language behaviour and language learning.

At this point I should make it clear that it is not the aim of this paper to explain and justify the bases of my theory but simply to outline its distinctive features and indicate its possible applications (9; 11).

I will present, therefore, a basic description of the constituent structures of the "Glossodynamic Model" and then a logically related theory of language teaching, i.e. the "Glossomathetic theory" (from GDM → to GMT).

1. An Integrated Analysis of Language Behaviour and Language Learning (The "Glossodynamic Model")

1.1 The "deep structure" of language behaviour

Communicating and the ability to communicate verbally are surface aspects rooted upon profound layers of the individual's personality. The verified existence of such layers disproves the validity of the Chomskyan dichotomy of competence and performance (6). In other words, it is indispensable to postulate a hierarchical structure of operational levels in human behaviour and learning in order to account for all types and tokens of language events (10).

The three levels following seem to have sufficient explanatory power for our purposes, viz.:

1. *The TACTIC LEVEL*. It is the appropriate *ordering* of each single language act with respect to all verbal antecedents and consequents. "Ordering" is seen here as the actual result of language programming, namely as the finished product or concrete verbal performance. The following, therefore, can be considered as tactical operations:

(1) Decoding and encoding performance. Obviously listening and speaking, or reading and writing, presuppose the acquisition or formation of sets of specific verbal habits, i.e. habits related to:
(a) auditory/visual input (perceptual habits),
(b) articulatory/graphic output (motor habits).

(2) Neural cortical/peripheral coordination and integration. Outward language performance presupposes the correct and satisfactory functioning of neural endings and cerebral centres presiding over both perception and articulation.

(3) Verbal feed-back. Language behaviour as a self-regulatory system is endowed with self-control

devices and mechanisms which connect input and output flows uninterruptedly. Feed-back is the very basis of tactical co-ordination.

II. *The STRATEGIC LEVEL.* The ordered nature of single language performances requires the action of "ordering" or programming mechanisms which are not directly observable but strictly "mental" in their nature. The mind of the speaker/hearer is responsible for the meaningfulness and grammaticality of each speech act. Tactics, therefore, presupposes strategy. Strategic operations would include:

(1) Rule-making processes. The impact of cognition upon empirical language data takes the forms of inductive generalization and of categorization. Phonological, morphological, syntactic, and lexico-semantic rules are not the result of mere induction from sets of language instances but the internal elaboration of language data as raw material on the basis of mental schemata and categories. This explanation goes counter both to empiricistic view (Skinner) and the rationalistic-innatist hypothesis (Chomsky): it is basically a dualistic concept which synthesizes experience and conceptualization.

(2) Selective processes. The verbal act implies a selection of distinct molecular elements (sememes + phonemes + morphemes + phrases + sentences) which go to make up discourse. They are the building blocks of speech constructs.

(3) Programming processes. The ordering of molecular elements into molar structures requires definite programming mechanism capable of building larger units of speech. Thus discourse construction, the choice of stylistic variants, and more particularly adjustment of each speech act to specific types of situation (contextualization) are typical programming operations, designed to give order, unity, and purpose (significance) to verbal encoding and decoding in actual instances of communication between humans.

(4) Conscious self-regulatory processes (cognitive feed-back). Proprioceptive and control mechanisms are reflected principally on a conscious level in the human communicator. Here the speaker/hearer becomes aware (or is at least virtually aware) of what goes on in the flow of speech and how language works. He is therefore capable also of self-correction and self-criticism.

III. *The EGO-DYNAMIC LEVEL.* All psychological and linguistic activities ultimately stem from and flow back to the self of the communicating person. The subject of responsibility, the centre of accountability in human behaviour is the individual *self* (or the "ego", not in the psychoanalytic sense only). To think that a behavioural model can be complete by simply restricting itself to a cybernetic structure (tactics + strategy) is to posit an acephalous organism, a beheaded body. In *human* communication the cybernetic concept needs to be subsumed into a personological concept. It is indispensable, therefore, to admit a conscious, directing and unifying agent, the individual speaker's self operating on a higher level and controlling all subordinate activities (tactics and strategy).

The channels of the ego's dynamics are manifold. The following list is only a tentative scheme that certainly needs further articulation and development.

(1) The existential experience of the speaker/hearer. Personal experience is the very stuff and marrow of expression whether verbal or iconic or other. The "whats", the "hows", and "where-fores" of life are reflected, although in divers fashion, in the content and form of human language. This is true with the poet no less than with the man-in-the-street.

(2) World-perception (*Weltanschauung*). The individual's immediate outlook on reality as well as his ultimate view of life and the world — his philosophy of life — determine to varying extents his style of expression. There is a language or "speaking policy", flexibly adjusted to the varying circumstances of life situations, which characterizes each individual. To speak, or not to speak, to speak thus, or not thus, to listen or not to listen — are parts of a behavioural policy dependent on the way life and each life instance are concretely envisaged.

(3) Attitudes. Personal, socio-cultural, linguistic attitudes, as cognitive-affective sets, may regard both the substantial content of expression and the reaction or standing of the receiver. A message is chiefly a stimulus and a response conditioned by the affective tones of its cognitive content. Perhaps in scientific or technical expertise only may attitudes be kept aside or shoved off.

(4) Affective components. Feelings and emotions are rarely or only seemingly absent from verbal expression. At times they are primary connotators as in poetry. In many cases, if latent, they can be rather easily detected. In particular instances language sounds can carry a symbol value or emotional appeal, of which Rimbaud, among others, was a great master.

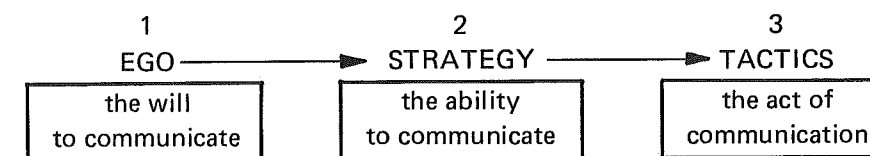
(5) Unconscious/subconscious sources of verbal messages. Depth psychology can bring powerful illustrations of this point. From Freudian psychoanalysis to existential analysis there is abundant evidence of how far and how deeply speech can mirror the buried ghosts of the human soul no matter how such a mirror sometimes may be.

(6) Communicative intentions, volitions, and decisions. Communication takes place only when awareness of speech conditions is followed by the intention to speak (*intentio loquendi*), and this finally by the decision to speak. Conative and decisional processes affect the "all or none", the "why", the "what", and "how" of actual communication. This is the final step as internal antecedent to the speech act, before the incarnation of thought into words.

But over all these processes hovers one distinctly human state:

(7) Linguistic self-awareness. The human speaker/hearer is conscious of his self as a communicating agent: ("*Loquor ergo sum*": I speak, therefore I exist). Linguistic competence to the highest degree is equal to the ability of total self-perception and self-control of the verbal actor. This is the summit of "ego-dynamics". But it should be clearly pointed out in this respect that linguistic self-awareness is not to be identified with self-centred or narcissistic "monologism". Soliloquy or monologues are not the norm of human speech. Since communicating implies inter-personal contact, linguistic self-awareness is essentially "dyadic consciousness", that is the perception of one's verbal interactions affecting people and the world.

This last remark brings me to the necessity of underlining the point that my personological concept is pivoted on the idea of an "open personality", ready for and capable of vital exchanges, giving and taking, communicative and interactive. Accordingly all the states and processes belonging to the ego-dynamic level are both centripetal and centrifugal, afferent and efferent, finalized to a constant search for equilibrium between the ego and the world (13). To sum up the essential features of the GDM, one could visualize the genetic order of language acquisition as following these steps:



1.2 The "surface structure" of language behaviour and language learning

If we visualize the deep sources of linguistic behaviour as stratified from bottom to surface, we can lay ego-dynamics on the lowest layer, then next strategy, and last, close to the surface, tactics. The performance of communication as a surface process stems immediately from the tactical level; it is in fact the actualization or prolongation of the total of tactical operations. Let us define a few concepts relative to the surface aspects of language behaviour.

1.2.1 Language mastery can be defined as the "*acquired ability to symbolize, to express, and to communicate experience by means of a system of verbal symbols*". Obviously I start from the assumption that speech is characterized by three intrinsic functions, viz. symbolization, expression, and communication. These are not separate functions, but rather mutual implications, all three

being constantly actualized in every act of speech although with varying emphasis. Indeed symbolization is a class of functions including as a rule expression and communication. On the other hand, communication (objective transmission) includes expression (subjective manifestation) (15). Consequently this specific ability, or set of abilities, should be the target of language learning.

1.2.2 However, communication remains the dominant function of language behaviour. Therefore, a consideration of the nature of such a target boils down essentially to the analysis of the constituent elements of *language behaviour as communication* and of *language learning as learning to communicate*. Suffice it to mention these elements very rapidly, as they are well known from psycholinguistic literature.

(1) *Source*: The message is remotely dependent on the existence in the mind of the speaker of cognitive/affective sets and intentional/decisional operations (see 1.1.III), and more proximately on the operation of neural motor channels controlling speech articulation.

(2) *Transmitter*: The voice production apparatus makes speaking possible, while certain hand-arm muscular co-ordinations make writing possible.

(3) *Situation*: Linguistic output is subject to certain constraints like: context-perception (the type of message construction is defined by the structure of a particular situational context); verbal responsivity (the use of words instead of other signals is demanded by certain features peculiar to the communication situation); verbal pertinency (the choice of words and structures must conform to the demands of a concrete situation).

(4) *Message*: This is a verbal construct resulting from the selection of definite signs out of a system of signs according to syntactic, semantic, and pragmatic criteria (C.W. Morris' semiotic model). The message, therefore, is a ratio relating:

$$\frac{\text{"a system of signs as types"}}{\text{"a selection of signs as tokens"}} \quad \text{i/e.M} = \frac{\text{Ss / tp}}{\text{ss / tk}}$$

(5) *Channel*: The *milieu* and medium where and whereby sound-waves or light-waves are transmitted: stimuli in the forms of signals.

(6) *Receiver*: The hearing apparatus makes listening and aural comprehension possible, while the visual apparatus makes reading and graphic comprehension possible.

(7) *Destination*: The signal-stimuli are conveyed to the brain of the receptive communicator through neural-sensory operations; the message is accepted, and finally interpreted on the basis of cognitive-affective sets.

The act of communication takes the form of an automatic chain of events due to the fact that the total process results from the co-ordination and integration of all intermediate steps and centres into a compact unified behavioural system, i.e. a linguistically operating structure. External co-ordination of vocal elements on the tactic level issues from the internal co-ordination of programming rules on the strategic level, and finally both levels are unified into vertical control exerted by the ego.

How does this final cumulative integration come about?

This will be the object of my next remarks.

2. A Suggested Model of Language Learning-Teaching (The "Glossomathetic Model")

The integration of "ego→strategy→tactics" is dependent on a process of assimilation which tends to incorporate a language behavioural system into the communicator's personality (GLOSSOMATHETIC PROCESS)*). This assimilation process can be described as a series of phases or

*) "Mathetics" is taken here in its broad etymological meaning (Greek: *manthànomai*) to indicate the general theory and methodology of learning stemming from interdisciplinary principles. It should not be restricted to Gilbert's "mathetic model" of programmed learning. (Cf. the description of T.F. Gilbert's "mathetic system" by Pennington and Slack in Margulies S. and Eigen L.D., *Applied Programmed Instruction*, New York: Wiley, 1962.)

learning units, each constituted by a set of well-defined activities aiming at the fixation of specific verbal habits or rules. Since such units necessarily include rather large portions of content and usually extend over sufficiently long periods of time, we can name them MACROMATHEMES (a MATHEME is a minimum learning unit).

Which are the basic MACROMATHEMES within a language learning programme? There is no a priori criterion for defining the boundaries of such large units: their number and extension depend on the kind of subject-matter, on the level of learning, on the student's rhythm, etc. For instance, learning the entire system of vowel phonemes of the French language may constitute a significant MACROMATHEME, especially if such phonemes are to be learned not in isolation but within real language structures.

On the contrary, we can define the essential steps constituting each single MACROMATHEME. These steps are suggested by an integrated psychology of learning, and they may be named MICROMATHEMES. They are defined by significant specific activities of learning, and can by and large be reduced to three: COGNITION→PRACTICE→CONTROL (3). Comprehending the nature of a task is the initial (inchoative) step of any type of learning; reinforcing the execution of the task by systematic practice is a step leading to "unconscious" assimilation; while proper feed-back or control of each operation leads to conscious assimilation of skills and to final competence. It must be noticed that MOTIVATION is not absent from this scheme; on the contrary motivational factors play a constant, though sometimes latent, role throughout the whole process; cognitive operations, exercises and drills, proprioceptive controls are all influenced by needs, drives, interests, affective states, attitudes, in short by the ego's dynamics.

May I then at this point dwell a little while on explaining the meaning and significance of each MICROMATHEME.

2.1 Teaching-learning steps (MICROMATHEMES)

Perception and cognition of discourse units (inclusive of phonology, morphology, syntax, lexicon, etc.) are parts of the INCHOATION MICROMATHEME (ImM). This consists of mainly three microphases, viz.:

(1) GLOBAL PERCEPTION of a relatively large portion of language discourse which might be presented in the forms of a DIALOGUE, or of a NARRATIVE, or of a DESCRIPTION. The choice of either one of these forms depends on the type of language to be learned and/or the level of learning of the students concerned. A Dialogue implies a more immediate and lively sort of interaction. A Narrative describes people and actions (time dimension). A simple Description portrays still objects (space dimension).

(2) OPERATIONAL ANALYSIS aiming at the active understanding of specific segments of the proposed language unit by means of systematic exploitation of particular lexical and grammatical structures (comprehension exercises).

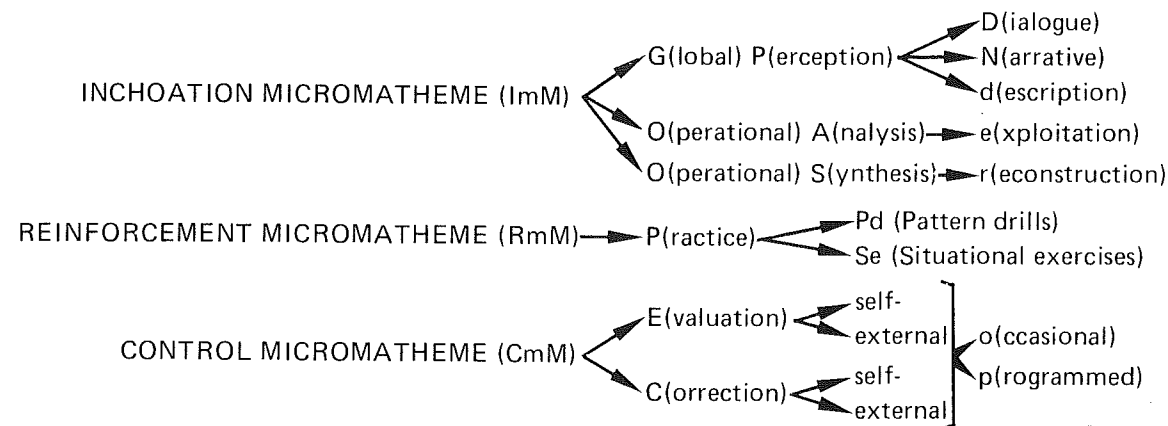
(3) OPERATIONAL SYNTHESIS intended to the reconstruction of a complete discourse based on the initial sample (Dialogue/Narrative/Description).

This first phase represents some kind of surface learning, let us say metaphorically something like a first coat of paint. The next phase, therefore, must aim at strengthening initial learning so as to produce real assimilation. The second then is the REINFORCEMENT MICROMATHEME, where the term "reinforcement" is taken in its largest sense to indicate stable operational organization brought about by increased motivation and repeated use. PRACTICE is therefore the key-word in this context. Evidently practice does not mean mere repetition of the same item but intensive and extensive manipulation of language wholes as well as of single items in meaningful contexts and true-to-life situations. PATTERN DRILLS are one elementary form of segmented practice, and they aim essentially at refinishing the mechanical elements of language skills. But, over and

above pattern practice, language learning requires the immersion of the learner in meaningful situations of verbal communication (contextualization) through such attempts at spontaneous verbalization as are commonly called SITUATIONAL EXERCISES (dramatization, guided and free conversation, group discussion, expansion of dialogues, etc.).

Throughout both the INCHOATION phase and the REINFORCEMENT phase control or linguistic feed-back is constantly exercised by the teacher and the student inasmuch as human learning is self-regulatory by nature. But a maximum of consciousness is and must be attained at a certain point in the process by providing for explicit and systematic CONTROL: the CONTROL MICROMATHEME (CmM). Conscious control can be exercised first through EVALUATION (whether externally produced by the teacher or by some teaching device or, in later stages, by the student himself) and CORRECTION (external and self-correction). Both Evaluation and Correction can be occasional, as certain needs arise, or programmed (inserted in some definite steps of the instructional process and material).

The whole series of phases and steps can be outlined as follows:



The sequential order of the three MICROMATHEMES is not so invariable as it might appear from the foregoing outlines. Although from a formal point of view – that is from the viewpoint of abstract consideration of process sequentiality – the development of learning would proceed from inchoation through reinforcement to control, in actual fact the order may change due to various instructional conditions. This remark leads me to define some interesting aspects of the Glossomathetic Process in terms of “modularity”.

2.2 The concept of “modular teaching”

We can define “modular teaching” as any instructional process characterized by *cyclical reversibility* (12; 14) and *spiral development*.

(a) Teaching is modular when it is characterized by reversibility and interchangeability of instructional phases. This means that the position of each micromatheme can be changed or reversed starting from the 3rd (CmM) or the 2nd (RmM) according to particular needs. (If, in other words, the initial language portion is already mastered, the teacher may either pass to Control or to Reinforcement. Furthermore, it may be useful or necessary to go back and forth along the three basic phases in order to clarify, re-organize, strengthen, and expand the essential constituent of language competence.)

(b) Teaching is modular if instructional roles are reversible. The teacher offers initiating stimuli to the learner's responsiveness; but he becomes in turn a respondent by taking up contingently the role of the learner, and so forth. Both the teacher and the student are alternately stimulators and reactors.

(c) Teaching is modular if each micromatheme is co-present while each of the others is being

developed. Obviously, while e.g. the Inchoation Micromatheme is being fully developed, the others are involved in a minor or varying degree only. Development of each phase takes place in a spiral manner and is virtually endless (“open-ended learning”).

(d) The cyclical nature of modular teaching is an overall characteristic of this process inasmuch as phases and roles are not linearly juxtaposed one onto the other but unfold one out of the other after some sort of generation. Each micromatheme is more like a germinal molecule urging toward greater development (“cyclical/spiral process”), not like a fenced-up monad or a completely self-contained unit. Learning is therefore a developmental process working through differentiation and integration; it is in a profound sense a *biological continuum*; it is not an accumulation of disjointed building blocks.

I believe that a modular concept of teaching such as involved in the Glossomathetic Model and, more radically, a Glossodynamic Model of language behaviour and language learning is capable of furnishing extensive articulation and at the same time a high degree of intensiveness in language teaching. Its integrative character and its flexibility seem to guarantee for maximum effectiveness, as research in a few Italian schools has confirmed. Moreover, the Glossomathetic Model can be fruitfully applied whenever technological aids (A-V techniques, closed-circuit TV, language laboratories, programmed instruction, etc.) are introduced into teaching. And finally, as a couple of research projects are showing, this operational model can usefully implement both elementary programmes of foreign language teaching and advanced instruction in the native language.

References

- (1) BROWN, H. Douglas, “Cognitive pruning and second-language acquisition”, *Modern Language Journal*, 56, 4 (1972), 218–22.
- (2) BROWN, T. Grant, “Cognitive pruning in foreign-language teaching”, *Modern Language Journal*, 56, 4 (1972), 222–7.
- (3) BRUNER, J.S., *A study of thinking*, New York: Wiley, 1956, 1967.
BRUNER, J.S., *Toward a theory of instruction*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1966.
- (4) CARPENTER, C.R., “The Commission on Instructional Technology and its Report”, *Educational Broadcasting Review*, vol. 4, no. 4, 1970, 3–10.
- (5) CHAFE, W.L., *Meaning and the structure of language*, Chicago: University of Chicago Press, 1970.
- (6) CHOMSKY, N., *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965.
- (7) DIEUZEIDE, H., “Educational technology and the development of education”, *Educational Broadcasting Review*, vol. 5, no. 4, 1971.
- (8) FREEDMAN, E.S., “The road from Pennsylvania: where next in language experimentation?”, *Audiovisual Language Journal*, 9 (1), 1971, 33–38.
- (9) MATSON, Floyd W. “Humanistic theory: the third revolution in psychology”, *The Humanist*, March-April, 1971, 9ff.
- (10) MILLER, G.A., GALANTER, E., and PRIBRAM, K., *Plans and the structure of behaviour*, New York: Holt, 1960.
- (11) NUTTIN, Joseph, *La structure de la personnalité*, Paris: Presses Universitaires de France, 1968.
NUTTIN, Joseph, *Tâche, réussite and échec: théorie de la conduite humaine*, Louvain: Publications Universitaires, 1953, 1961.
- (12) PASK, G., “Adaptive teaching systems and a minimal cybernetic model for designing them”, *Cybernetica*, 1964, 2, 126ff.

- (12) PASK, G., "Adaptive teaching systems and a minimal cybernetic model for designing them" *Cybernetica*, 1964, 2, 126ff.
- (13) SLAMA-CAZACU, Tatiana, *Langage et contexte*, 's-Gravenhage: Mouton, 1961.
- (14) STORULOW, L.M., "A model and cybernetic system for research on the teaching-learning process", *Programmed Learning*, 1956, 3, 138-157.
- (15) TITONE, Renzo, *Psicologia applicata*, Roma: Armando, 1970.
- (16) *To Improve Learning*, A Report to the President and the Congress of the United States by the Commission on Instructional Technology. Washington D.C.: U.S. Gov. Printing Office, 1970.

Résumé

Un modèle glottodynamique du comportement et de l'apprentissage linguistique

0. Introduction

Le point de départ du «modèle glottodynamique» de l'apprentissage linguistique est la constatation que le comportement linguistique se compose d'une *structure stratificationnelle et hiérarchique*. Cela signifie que le comportement linguistique doit être considéré: (a) comme constitué par la personnalité, (b) comme un processus cognitif et (c) comme un conditionnement opérant. Ces trois variables sont essentiellement dépendantes réciproquement et intégrées sur une base dynamique. Elles ne constituent pas trois théories différentes, mais elles sont les composantes essentielles d'une théorie unifiée du comportement et de l'apprentissage linguistique.

1. Analyse intégrée du comportement et de l'apprentissage linguistique

1.1 La «structure profonde» du comportement et de l'apprentissage linguistique

Donnée l'insuffisance de la dichotomie chomskyenne de compétence et de performance, c'est indispensable de postuler une structure hiérarchique des niveaux opérationnels dans le comportement et l'apprentissage humains, à savoir:

I. *le NIVEAU TACTIQUE*, qui comprend:

(1) le codage et le décodage fondés sur les habitudes verbales ou les habilités relatives à:

- (a) *l'input* auditif/visuel
- (b) *l'output* articulatoire/graphique

(2) la coordination et l'intégration neurale corticale/périphérique

(3) le *feedback* verbal

II. *le NIVEAU STRATEGIQUE*, qui comprend:

(1) des processus de formation des règles (induction + généralisation + catégorisation)

(2) des processus sélectifs (des éléments moléculaires: sémèmes + phonèmes + morphèmes + expressions ou phrases)

(3) des processus de programmation (au niveau molaire: construction du discours + variantes stylistiques + contextualisation)

(4) des processus conscients d'auto-réglage (*feedback* cognitif)

III. *le NIVEAU EGO-DYNAMIQUE*, qui comprend:

(1) la conscience du soi linguistique (conscience du «moi» comme communicant: une conscience essentiellement «diadique», car le communiquer implique un contact interpersonnel)

(2) l'expérience personnelle du locuteur

(3) la perception du monde (*Weltansicht*) comme une composante personnelle de la communication

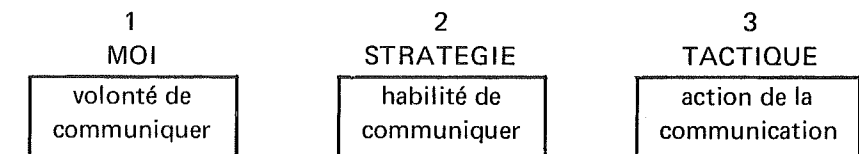
(4) des attitudes (personnelles, socio-culturelles, linguistiques)

(5) des composantes affectives influant sur l'expression verbale

(6) des sources inconscientes/subconscientes de l'expression verbale

(7) des intentions, des volitions, des décisions communicatives (affectant le «tout ou rien», le «pourquoi» et le «comment» de la communication)

L'ordre génétique de l'apprentissage et de l'acquisition de la langue suit donc ces étapes:



1.2 La «structure superficielle» du comportement et de l'apprentissage linguistique

1.2.1 Objectif de l'apprentissage linguistique: l'habilité de symboliser/exprimer/communiquer l'expérience par un système de symboles verbaux.

1.2.2 Eléments constitutifs du comportement linguistique comme communication, et de l'apprentissage linguistique comme «apprendre à communiquer»:

- | | | |
|-----|--------------|---|
| (a) | source | : structures cognitives/affectives
opérations intentionnelles
opérations neuromotrices |
| (b) | transmetteur | : production orale (parler)
production écrite (écrire) |
| (c) | situation | : perception du contexte
correspondance verbale
pertinence verbale |
| (d) | message | : rapport entre un système de signes comme types et une sélection de signes comme éléments
(choix syntaxique/sémantique/pragmatique) |
| (e) | moyen-milieu | : ondes sonores
ondes lumineuses |
| (f) | receveur | : compréhension auditive (écoute)
compréhension graphique (lecture) |
| (g) | destination | : opérations neuro-sensorielles
acceptation
structures cognitives/affectives |

Le processus consiste donc dans la coordination et l'intégration de tous les passages et des centres intermédiaires dans un système de comportement compact et unitaire (à savoir, dans une structure linguistiquement opérante): de la tactique ----- à la stratégie ----- au «moi».

2. L'hypothèse d'un «modèle glottodynamique» de l'apprentissage linguistique (la THEORIE GLOTTOMATHETIQUE)

L'intégration du «moi/stratégie/tactique» dépend d'un processus d'assimilation linguistique

(PROCESSUS GLOTTOMATHÉTIQUE) constitué d'une série de phases ou unités d'apprentissage (MACROMATHÈMES), chacune subdivisée en trois étapes essentielles (MICROMATHÈMES), correspondant aux étapes essentielles d'un processus intégré d'apprentissage:

2.1 Etapes de l'enseignement/apprentissage:

I. MACROMATHÈME INCHOATIF (mMI):

Perception globale : dialogue
narration
description

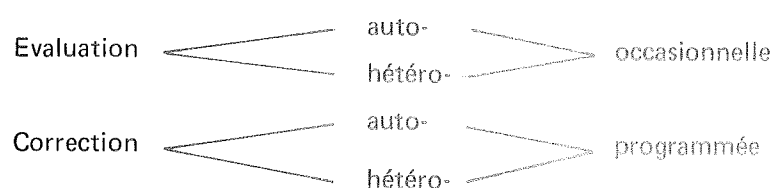
Analyse opérationnelle : animation

Synthèse opérationnelle : emploi

II. MACROMATHÈME DE RENFORCEMENT (mMR):

Exercice : pattern drills
exercices situationnels

III. MICROMATHÈME DE CONTRÔLE (mMC):



2.2 Enseignement modulaire (conçu comme un processus cyclique en spirale ouverte)

L'enseignement est modulaire quand il est caractérisé au moins par deux éléments:

(a) réversibilité et interchangeabilité des phases didactiques (la position des micromathèmes peut changer ou être renversée en commençant du 2e ou du 3e suivant des nécessités particulières, en outre, chaque micromathème est présent simultanément même en degré moindre et variable, tandis qu'un autre micromathème se développe au milieu;

(b) réversibilité des rôles (le maître comme impulsion devient à son tour répondant en prenant le rôle du disciple et vice versa).

Conclusions

Beaucoup des insuffisances qui se vérifient aujourd'hui dans l'application des modèles didactiques semblent dériver du manque d'un modèle intégré et suffisamment flexible de comportement et d'acquisition linguistique.

L'auteur du «concept glottodynamique» du comportement et de l'apprentissage linguistique conseille que tant une «approche glottomatétique», comme délinéé plus haut, qu'un concept modulaire de l'enseignement peuvent pourvoir des directions nouvelles, soit aux applications technodidactiques soit à la recherche dans l'enseignement des langues.

The Problems of Adopting an Objective Approach to the Teaching of English as a Foreign Language

by Squadron Leader D C Passby BA and Squadron Leader R B Moss BA
RAF School of Education, Department of English for Overseas Students (ELOS)

The instructors of the ELOS Dept of the RAF School of Education, when tasked with rewriting the syllabus in behavioural terms, and adopting an objective approach to instructional methods, experienced certain difficulties and experimented with various methods of overcoming them.

The ELOS students usually have a technical background and are destined for RAF technical training courses, but they differ greatly in rank, race, age, trade and English ability.

For the purpose of writing an objective syllabus, the Iranian homafars (or technical tradesmen) as they were the nearest to homogeneous groups, were selected as the target population.

Even for the homafars, however, terminal behaviour was difficult to determine. Instructors at the technical training schools could define scientific objectives which if achieved in ELOS would qualify the homafars on science and maths background for entry to the technical training courses, but the formulating of purely English objectives was the responsibility of ELOS instructors.

It was in the formulating of realistic objectives for English tenses and constructions that the first problems arose. First the selection of which tenses and constructions were considered necessary was arbitrary. No published work has analysed which are the most commonly used tenses and constructions in a training environment. Even assuming the correct decision was made, the writing of the objective itself raises certain queries eg.:

Enabling Objective for Simple Drills

Performance	Conditions	Standard
1. The student will work through all the drills in English Fast books 1 and 2.	In the language laboratory (after 100 % correct responses have been elicited in the classroom).	100 % correct responses which in the opinion of the instructor, are also sufficiently clearly enunciated and correctly pronounced.

As can be seen in the example above, even in the performance of simple drills, assessment of standard is to some extent subjective (enunciation and pronunciation).

Also to insist on an inviolable objective standard of 100 % is unrealistic in language situations. If not 100 % though, what standard should be achieved and how can it be determined objectively with so many variables — grammatical accuracy, pronunciation, and enunciation?

The further one moved from the relatively easy assessment of simple drills into the more complex areas of language teaching, the more numerous the objections became to a syllabus in behavioural terms.

The syllabus writers therefore decided to adopt "target areas" rather than inviolable objectives. Since many instructors had previously served in training schools they were able to compose suitable tests and determine subjectively the range of marks or standard of performance required of a suitable candidate. In areas of accent or fluency subjectivity of assessment was found to be even more inescapable.

A laterally structured course was conceived whereby initial emphasis was placed on the practical situation in which the student might find himself and require to use English to satisfy his needs. The whole scheme was planned in modular form, and the standards set as objectively as possible bearing in mind the necessary areas of subjectivity already mentioned. Different versions of each section would be prepared for differing students, eg., under "Mess Arrangements" officers need to be taught "Guest Night Procedure", whilst airmen require a more mundane preparation.

Laterally Structured English Course

Structures and Grammar			Situational English		
Les	Content	Dr	Lang Lab	Topic	Les
1	Intro to Lang Lab Daily Timetable Telling the Time	1	What's the time? It's	Breakfast food	1
2	Weekly Timetable	2	Wednesday is the third day On Wednesdays we go	The Breakfast table Greetings	2
3	Breakfast — Simple present of verb 'to be' Q/A Affirmative 3rd person singular & plural	3 4	What's this? What is it? What are they? What are these?	Dinner Food	3

The diagram shows the beginning of a programme laterally structured for two instructors only. The situational English instructor covers vocabulary used later in the drills, eg., Lesson 1: Breakfast, drills 3 and 4: Breakfast. The topics are introduced in order of urgency and each instructor knows what the other one is currently covering, thus facilitating mutual reinforcement. Eventually, all instruction could be knitted into the scheme — Structures and Grammar, Situational English, Technical English, Aviation English etc. Vocabulary learned in these other areas would be introduced into the "Structures and Grammar Elements" drills, thus replacing the "au pair" situations of washing up, bringing chocolates for the teacher, or going to the opera encountered in commercial English Language drill courses.

The attempt to apply objective standards to the syllabus and the course, led to a deep analysis of what we were doing, and in fact can be said to have fathered the new approach. Nevertheless, one must accept that in language learning and assessment there are certain areas which can only be judged subjectively, though even subjective assessment can be made very refined.

Problèmes rencontrés dans la définition d'une méthode planifiée pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère

par le Squadron Leader D C Passby BA et le Squadron Leader R B Moss BA,
officiers instructeurs au Centre d'Enseignement de la RAF (School of Education)
et membres de la division Instruction «Anglais» fonctionnant pour
les Stagiaires Etrangers (Department of English for Overseas Students — ELOS)

Les instructeurs de la division ELOS du Centre d'Enseignement de la RAF ont été chargés de définir un nouveau programme d'enseignement planifié de la langue anglaise en cherchant à utiliser des méthodes d'instruction pratiques et objectives. Ces instructeurs ont, dans leur tâche, rencontré des difficultés qu'ils ont cherché à surmonter par des moyens qui seront étudiés ci-dessous:

Les stagiaires d'ELOS ont généralement une formation technique et sont appelés à suivre les cours d'enseignement technique de la RAF. Mais ils diffèrent les uns des autres par leur grade, leur race, leur âge, leur spécialité et leur compétence en anglais.

Pour permettre l'étude et la rédaction du nouveau programme d'instruction, un groupe de mécaniciens iraniens (Homofars) a été sélectionné comme équipe-cobaye en raison de son homogénéité.

Même pour ce groupe il a été difficile de déterminer avec précision les connaissances dont ses membres devraient faire preuve à la fin du stage. Alors que les instructeurs des écoles techniques sont à même de définir avec précision les connaissances que les élèves doivent acquérir dans les domaines scientifiques et mathématiques lors de leur passage à ELOS, seuls les instructeurs d'ELOS peuvent spécifier les connaissances purement linguistiques à acquérir.

Pour ces derniers les premiers problèmes se sont posés lorsqu'il a fallu définir les objectifs à atteindre en ce qui concerne l'étude des temps des verbes et la construction des phrases. La sélection de ces objectifs a été nécessairement arbitraire puisqu'il n'existe pas d'ouvrage qui définisse les temps des verbes ou les constructions les plus employées dans les écoles techniques. Et même en supposant que cette sélection ait été correcte a priori, la définition précise de l'objectif pose certains problèmes:

Objectifs à atteindre dans les exercices simples

Rendement	Conditions	Critère
1. Le stagiaire fera tous les exercices de l'«English Fast» fascicules 1 et 2.	Dans le laboratoire de langues (après que toutes les réponses auront été obtenues en classe).	100 % de réponses correctes qui soient, selon l'instructeur, énoncées suffisamment clairement et prononcées correctement

Comme on peut le voir dans l'exemple donné, même pour les exercices les plus simples, la notation reste, dans une certaine mesure, subjective (énonciation et prononciation).

De même il est peu réaliste de vouloir absolument obtenir dans un domaine linguistique un taux de réponses correctes égal à 100 %. Mais alors, quel est le taux qui doit être retenu? Comment déterminer ce taux en tenant compte de toutes les variables — précision grammaticale, prononciation, énonciation?

De plus à l'issue des exercices relativement simples, plus l'on progresse vers les niveaux élevés et compliqués, plus nombreux sont les obstacles qui s'opposent à la réalisation d'un programme d'enseignement planifié.

Les rédacteurs de ce programme ont donc décidé de définir des zones-objectifs à atteindre plutôt que des objectifs précis. Du fait que, dans de nombreux cas, les instructeurs avaient auparavant servi dans des écoles techniques, il leur a été possible de constituer des tests significatifs et de déterminer, subjectivement, les créneaux dans lesquels les résultats des élèves devaient s'inscrire pour être acceptables. En ce qui concerne l'accent et l'aisance dans l'élocution une certaine subjectivité dans la notation est inévitable.

Un cours structuré latéralement, dans lequel on a mis l'accent sur les situations concrètes a été défini pour répondre aux besoins linguistiques des stagiaires. Le programme d'étude a été conçu sous forme de sujets fragmentaires et les niveaux à atteindre ont été fixés de façon aussi objective que possible en tenant compte des zones de subjectivité inévitables.

Différentes versions pour chaque sujet fragmentaire ont dû être rédigées pour tenir compte des particularités des étudiants. Par exemple: sous la rubrique «fonctionnement des Mess» les officiers doivent connaître le protocole appliqué au cours des réceptions alors que pour les autres personnels des notions plus succinctes suffisent.

Cours d'anglais structuré latéralement

Grammaire et construction		Situations concrètes			
Leçon	Contenu	Ex	Laboratoire	Sujet	Leçon
1.	Présentation du laboratoire de langues Programme quotidien Comment dire l'heure	1.	What's the time? It's	La nourriture au petit déjeuner	1.
2.	Programme hebdomadaire	2.	Wednesday is the third day On Wednesday we go	La table au petit déjeuner Les salutations	2.
3.	Petit déjeuner — présentation du verbe «être» Quest/Rép affirmative à la 3ème personne du singulier et du pluriel	3. 4.	What's this? What is it? What are they? What are these?	La nourriture au dîner	3.

Le tableau montre le début d'un programme structuré latéralement, utilisable par 2 instructeurs. L'instructeur chargé de la partie concrète de l'instruction (situation concrète) fait étudier le vocabulaire qui sera utilisé plus tard dans les exercices (exemple: Leçon 1: petit déjeuner, exercices 3 et 4: petit déjeuner). Les sujets sont étudiés par ordre d'urgence et chaque instructeur est constamment informé de ce que l'autre fait, ce qui permet un appui mutuel. Finalement toute l'instruction peut être planifiée suivant le schéma: Grammaire et Construction, Anglais dans les Situations Concrètes, Anglais Technique, Anglais Aéronautique etc. Le vocabulaire appris dans ces différents domaines peut être introduit dans les éléments de «Grammaire et Construction», ce qui revient à faire disparaître les sujets «au pair», tels que «faire la vaisselle», «apporter des

chocolats au professeur», «une soirée à l'opéra», que l'on trouve communément dans les exercices de l'enseignement de l'Anglais Commercial.

Cette tentative en vue de constituer un programme d'instruction et un cours objectifs et planifiés nous a conduit à entreprendre une analyse profonde du problème et à définir une approche nouvelle dans l'enseignement de l'anglais. Il faut cependant accepter le fait que dans l'enseignement des langues il existe certaines parties pour lesquelles un jugement subjectif est inévitable, même si le rôle de ce dernier est limité à l'extrême.

Niveaux de compétence en langues étrangères

Présentation du groupe de travail à la Conférence du BILC 1973

Président
Commandant F. Horekens
Ecole Royale Militaire, Bruxelles

Dans son rapport au Congrès du BILC en mai 1972, le groupe de travail chargé de la question des niveaux d'aptitude signalait qu'il fallait:

1. retenir au moins quatre niveaux de connaissance
 - O = aucune compétence
 - A = limitée ou élémentaire
 - B = adéquate ou moyenne
 - C = complète ou quasi-autochtone
2. prendre en considération le niveau d'éducation atteint dans la *langue maternelle*
 - 1 = primaire, soit le niveau atteint au terme de la période de scolarité obligatoire légale, c.-à-d. entre 12 et 16 ans
 - 2 = secondaire, soit le niveau atteint à la fin du cycle complet d'éducation secondaire, tel que le baccalauréat, les humanités, le «General Certificate of Education» (niveau avancé), etc.
 - 3 = universitaire ou équivalent
3. envisager la compétence de deux points de vue
 - le langage courant (général)
 - le langage spécialisé ou langage particulier à une fonction bien définie.

La combinaison de toutes ces échelles dans chacune des quatre techniques produisait en fait un tableau global qui ne comprenait pas moins de 96 descriptions de niveaux.

Après une année de réflexion et de consultations fructueuses entre les pays membres, nous dûmes nous rendre compte de notre excès d'ambition et de notre manque de réalisme, de sorte que le groupe de travail de 1973 décida de se cantonner aux seuls niveaux de compétence sans s'occuper, pour le moment tout au moins, ni des niveaux d'éducation ni de la discrimination entre langages courant et spécialisé.

Je crois que la décision prise était sage, du moins à ce premier stade; mais comme je crois également qu'il est toujours possible d'améliorer et que notre point de départ en 1972 n'était pas entièrement utopique, j'aimerais soumettre en premier lieu les notes que j'avais préparées pour le Congrès en question.

I. «La définition et l'uniformisation des niveaux de compétence»

1. Trois cas qui nous laissent entrevoir certaines conclusions

a. Cas N° 1

Un maçon français épouse une jeune Anglaise qui ne parle pas le français et s'installe en Grande-Bretagne. Après dix ans, il se débrouille certainement fort bien dans toutes les situations normales: rapports avec sa famille et les parents anglais de condition sociale similaire, avec les compagnons de travail, les amis qu'il retrouve au bar ou lorsqu'il va voir un match de football; les emplettes personnelles ou familiales du week-end; la télé et le cinéma; les rencontres de voyage ou de vacances; les pronostics; les journaux et revues pas trop savantes; etc.

Supposons même que, dans la plupart des cas, on pourrait le prendre pour un Anglais: langage, façon de s'habiller, manières, attitude générale, etc.

Mais quel genre d'«Anglais»? Un manuel qui travaille en plein air et dont le bagage intellectuel est relativement restreint. Il se sentirait assurément mal à l'aise et pas du tout à la hauteur dans une discussion de philosophie morale par exemple avec un professeur d'Oxford. En raison de son manque de maîtrise en anglais? Je ne le pense pas, car un maçon anglais dans la même situation se sentirait certainement tout aussi mal à l'aise et aussi peu à la hauteur.

Conclusion provisoire suggérée: l'absence de communication, entre le professeur anglais et le maçon français qui parle l'anglais, dans le domaine de la philosophie morale, est due peut-être à la différence de condition, plus que probablement à la différence dans les niveaux d'éducation, mais certainement pas au fait que le maçon français ne possède pas une maîtrise suffisante de la langue anglaise puisque, s'il avait été universitaire au lieu de maçon, la langue anglaise n'aurait pas constitué d'obstacle.

b. Cas N° 2

(1) Issue d'une famille ouvrière du Nord, une jeune Anglaise douée et encouragée par ses professeurs s'inscrit à l'université d'où elle sort, quelques années plus tard, diplômée en chimie. Elle finit par devenir chargée de cours à l'université et habite seule à Londres.

Lorsqu'elle retourne chez elle dans le Nord pendant les vacances, elle a l'impression que, d'une certaine manière, elle n'a plus avec sa famille les mêmes contacts qu'auparavant, sauf avec sa jeune sœur qui l'admire, et rêve de devenir comme elle. Avec sa mère, les rapports n'ont guère changé et les deux femmes s'entendent toujours fort bien lorsqu'elles vaquent ensemble aux travaux du ménage ou du jardin. Avec son père, qui s'intéresse et s'est toujours intéressé à la politique (ce qui n'est pas le cas de notre jeune femme), les sentiments n'ont pas changé, mais père et fille n'ont vraiment pas grand'chose à se raconter. Avec ses frères, tous deux mineurs comme le père, il n'y a de contact d'aucune sorte. Pourtant la langue y est, disponible aux fins de communication: tous parlent l'anglais. Il semble néanmoins qu'il y ait trop de «langues»: l'anglais des universitaires, l'anglais des mineurs, l'anglais des simples ménagères. Le seul anglais commun à tous est l'anglais des situations de tous les jours: salutations et compliments; repas; nouvelles de la famille et commérages de quartier; le temps; les expériences et souvenirs communs du passé; etc.

(2) C'est alors qu'elle épouse un collègue de nationalité française qui, après ses études en France, avait obtenu une bourse d'études en Grande-Bretagne où il s'était installé définitivement lorsqu'on lui avait offert un poste de chargé de cours en sciences politiques.

Lorsqu'elle retourne dans sa famille avec son mari, elle se rend compte, sans très bien savoir pourquoi (peut-être parce qu'ils discutent souvent de politique), que les rapports que son père a avec son mari sont bien plus intimes que ceux qu'il a avec elle.

(3) Sa jeune sœur décroche une licence en sciences politiques et, lorsque tous se retrouvent sous le toit paternel, les palabres les plus chaleureuses rassemblent toujours son père, son mari et sa sœur. Le sujet: la politique.

c. Cas N° 3

Après avoir travaillé deux ans dans un ministère de son pays, un Hollandais diplômé du secondaire pose sa candidature aux Communautés Européennes. Il y obtient un poste, s'installe à Bruxelles et, après trois ans, décide de suivre un cours de quatre ans à l'Université de Bruxelles. Pendant ses études et après avoir obtenu sa licence en sciences politiques, il prend plaisir à discuter de tout ce qui a trait à l'économie, la sociologie, la psychologie, etc.

Les termes techniques n'ont pas de secret pour lui, mais en français seulement car le français est la langue dans laquelle il a étudié.

Il semble paradoxal qu'il puisse, en tant que Hollandais, discuter de ces choses avec compétence au sein d'un groupe francophone mais qu'il ne puisse en faire de même dans un milieu néerlandophone parce qu'il ne possède pas les mots qu'il lui faut dans sa propre langue maternelle.

De même, un fonctionnaire italien qui travaille à la CEE à Bruxelles depuis plusieurs années possède probablement un bagage de français plus vaste (pas nécessairement de meilleur français) qu'un balayeur de rues francophone.

2. Conclusion à tirer de l'observation de ce genre de cas

Les exemples de manque de communication cités ci-dessus semblent tous provenir d'une impossibilité de communiquer.

Il semble que cette impossibilité doive être attribuée à des différences de niveaux d'éducation ou de compétence.

A mon avis, ce qu'il y a de plus important à la base, c'est le *niveau d'éducation* atteint par la personne en question. C'est alors dans le cadre de ce niveau d'éducation qu'il faudra distinguer différents *niveaux de compétence dans la langue étrangère*.

La combinaison de ces niveaux (éducation et connaissance de la langue étrangère) peut se matérialiser en un *tableau global* qui comprendrait tous les profils possibles: effectifs ou à acquérir, car on peut en effet se poser la question: quel est le but de la définition des niveaux? la mesure de la compétence acquise, la définition du profil de compétence à acquérir, ou les deux?

3. Les niveaux d'éducation

A chacun des niveaux d'éducation correspondent deux genres de situations:

- les situations *générales*:
 - avec les personnes de même niveau ou de même condition
 - ou les circonstances générales, anonymes et d'ordinaire insipides, c.-à-d. dans la rue, l'autobus, au restaurant, chez le coiffeur, etc.
- les situations *particulières*:
 - avec les personnes de la même ou de semblable profession ou spécialité.

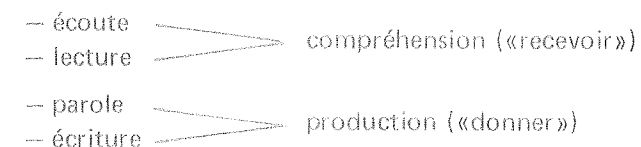
Nous aurons donc:

1	éducation primaire	sit. générales
		sit. particulières
2	éducation secondaire (ou technique inférieure)	sit. générales
		sit. particulières
3	éducation universitaire (ou technique supérieure)	sit. générales
		sit. particulières

4. Les niveaux de compétence dans la langue étrangère

0	aucune connaissance
A	élémentaire
B	moyenne
C	approfondie (= bilingue)

dans chacune des quatre techniques:



5. Exemple de tableau

Educ.	Sit.	Techniques usuelles				Techniques spécialisées	
		Ecoute	Lecture	Parole	Ecriture	Traducteur	Interprète
1	gén.	0 A B <u>C</u>	0 A <u>B</u> C	0 A B <u>C</u>	0 <u>A</u> B C		
	part.	0 A B <u>C</u>	0 A <u>B</u> C	0 A <u>B</u> C	0 A <u>B</u> C		
2	gén.	0 A B C	0 A B C	0 A B C	0 A B C		
	part.	0 A B C	0 A B C	0 A B C	0 A B C		
3	gén.	0 A B <u>C</u>	0 A B <u>C</u>	0 A B <u>C</u>	0 A <u>B</u> C		
	part.	0 A B <u>C</u>	0 A B <u>C</u>	0 A B <u>C</u>	0 A B <u>C</u>		

On pourrait imaginer les profils soulignés dans le tableau comme étant ceux de nos maçon et chargé de cours français (cas n° 1 et 2).

En ce qui concerne les techniques spécialisées, des appréciations telles que «bon», «excellent», etc. pourraient parfaitement convenir.

Il est important de noter que de tels profils peuvent représenter l'*acquis* ou ce que l'on *désire acquérir*.

II. Rapport sur les niveaux de compétence. Groupe de travail de 1973

Bien que nous étions sensés nous occuper de la question de l'étalonnage des tests de langue, nous n'avons fait qu'effleurer cette matière car nous n'étions pas en possession de tous les renseignements et échantillons que nous avons demandés, et que, d'autre part, il était impératif que nous nous mettions au préalable d'accord sur les niveaux de compétence. En fait nous avons consacré tout notre temps à discuter des niveaux et je suis très heureux de pouvoir annoncer qu'un accord unanime s'est dégagé au sujet des niveaux décrits ci-dessous. Nous avons prié le Secrétariat du BILC de prendre les mesures nécessaires en vue d'obtenir la reconnaissance officielle de ces niveaux par les pays de l'OTAN. Nous sommes intimement convaincus que, du point de vue pratique, ceci constitue assurément un important pas en avant.

Niveaux de compétence en langue étrangère

1. Niveau 1

- a. Vocabulaire: Suffisant pour les politesses d'usage et les besoins pratiques minimums dans les domaines du voyage, de l'obtention de nourriture et de logement, de la fourniture de renseignements simples, de la demande d'aide.
- b. Grammaire et prononciation: Les erreurs sont fréquentes et peuvent souvent prêter à confusion.
- c. Facilité d'expression: Suffisante pour les expressions de politesse et d'usage courant apprises par cœur. Sinon aucune.
- d. Compréhension à l'audition: Suffisante pour des phrases courtes et très simples adressées directement de vive voix. Plusieurs répétitions et un débit lent peuvent s'avérer nécessaires. Aucune compréhension en cas de bruit ou d'autre interférence.
- e. Compréhension à la lecture: Suffisante pour les plaques de rue, les plaques indicatrices, les noms de bâtiments et les textes élémentaires de classe. En ce qui concerne les langues dont l'écriture fait appel à l'alphabet ou au syllabaire, suffisante pour épeler des mots inconnus et en donner une prononciation approximative permettant d'en demander la signification à un autochtone.

2. Niveau 2

- a. Vocabulaire: Suffisant pour les besoins sociaux et travaux de routine simples, tels que donner des ordres et discuter de projets dans des domaines dans lesquels on est très au courant. La signification de mots est souvent inconnue mais rapidement assimilée.
- b. Grammaire et prononciation: Le sens est donné avec précision au moyen de phrases simples. Besoin fréquent d'utiliser des circonlocutions afin de contourner des difficultés grammaticales. On entend tout de suite que la prononciation est étrangère mais en général cela ne nuit pas à la compréhension.
- c. Facilité d'expression: Souvent déficiente en raison des hésitations et des mots qui ne viennent pas facilement.
- d. Compréhension à l'audition: Sûre dans les communications directes de vive voix dans des domaines bien connus et dans des contextes sociaux généraux. D'autres tournures ou un ralentissement du rythme de la conversation sont parfois nécessaires. Compréhension incomplète s'il y a du bruit ou une autre interférence. Rarement suffisante pour suivre une conversation entre deux autochtones.
- e. Compréhension à la lecture: Suffisante pour des textes de classe moyens et des textes de conversation ou de style familier simples, tels que des livres d'enfants. Doit constamment faire appel au dictionnaire pour lire de courts faits divers. Il est rare qu'un texte écrit soit vraiment compris à fond sauf s'il est traduit au préalable.

3. Niveau 3

- a. Vocabulaire: Suffisant pour toutes les conversations pratiques et sociales et pour les discussions professionnelles dans un domaine connu.
- b. Grammaire et prononciation: Bonne compréhension de toutes les structures de base et utilisation de structures complexes. Des fautes se commettent parfois mais le sens est rendu avec précision. La prononciation étrangère se décèle mais ne nuit jamais à la compréhension.
- c. Facilité d'expression: Rarement dégradée par les hésitations. Le débit de la parole se maintient grâce à l'emploi de circonlocutions si cela s'avère nécessaire. Il ne faut pas chercher ses mots.

d. Compréhension à l'audition: Suffisante pour suivre des émissions radiophoniques, des conférences, des conversations entre deux autochtones qui parlent une langue normale. Des détails ou des formes régionales ou dialectiques peuvent ne pas être comprises, mais le sens général est interprété correctement.

e. Compréhension à la lecture: Suffisante pour des textes courants et pour la plupart des textes techniques dans un domaine professionnel connu. En utilisant modérément le dictionnaire, suffisante pour la plupart des faits divers ou nouvelles en matière sociale, économique, politique et militaire. Le message est compris à partir du texte écrit et sans recours à la traduction.

4. Niveau 4

- a. Vocabulaire: Etendu, précis et convenant au sujet et à l'occasion.
- b. Grammaire et prononciation: Il est rare que des fautes se commettent mais elles n'altèrent pas l'expression exacte de la pensée. La prononciation qui n'est pas celle d'un autochtone ne nuit pas à la compréhension.
- c. Facilité d'expression: Semblable à celle des autochtones dans les domaines connus. Un autochtone n'éprouve aucune difficulté à écouter.
- d. Compréhension à l'audition: Suffisante pour tout ce qui peut se dire dans un langage correct dans n'importe quelle situation. Pas dérangée par le bruit ou autre interférence modérés. Peut, de temps à autre, éprouver une difficulté avec des variations familières ou de dialecte régional.
- e. Compréhension à la lecture: Suffisante pour lire facilement et avec un recours minimum aux dictionnaires les styles de la langue tels qu'on les trouve dans les livres, revues et journaux écrits pour un public cultivé au niveau du secondaire. Suffisante pour la lecture de textes techniques et abstraits dans des domaines professionnels connus.

NB: Ce niveau reflète une expérience considérable de la langue, basée sur son utilisation dans un milieu où elle est le premier moyen de communication.

5. Niveau 5

Sous tous les angles de la compétence linguistique, est entièrement sur pied d'égalité avec un autochtone dont c'est la langue maternelle.

Ce niveau ne s'atteint pas par l'étude et ne peut normalement être atteint que par les habitants du pays qui ont terminé leur éducation secondaire dans des écoles du pays et où la langue en question est utilisée en ordre principal.

Foreign Language Proficiency Levels

Syndicate Presentation at BILC Conference 1973

Chairman
Commandant F Horekens
Ecole Royale Militaire, Brussels

In May 1972, the syndicate on proficiency levels reported to the conference that

- at least four proficiency levels had to be identified
 - 0 = no knowledge
 - A = limited or elementary
 - B = adequate or working
 - C = full or near native
- the level of education in the *mother tongue* should be taken into consideration
 - 1 = primary — level reached at compulsory school leaving age, ie: 12 to 16 years of age
 - 2 = secondary — level attained upon completion of a full secondary school cycle of education such as GCE (A level), baccalauréat, etc.
 - 3 = university or equivalent
- proficiency should be considered in both
 - general language
 - specialized language, or language proper to a specific job.

The combination of all these scales in each of the four skills actually led to a comprehensive chart which contained no less than 96 descriptions of levels.

After one year's thinking and fruitful consultation among member nations we soon came to realise that we were being over-ambitious and unrealistic, so the 1973 working group decided to stick to levels of proficiency alone, leaving out — at least for the time being — levels of education and discrimination between general and specific languages.

I believe that this was a wise decision — certainly as a first step — but since I also believe that there is always room for improvement and that our starting point in 1972 was not entirely utopic I would first like to submit the notes I had prepared for that conference.

I. "The Definition and Standardisation of Proficiency Levels"

1. Three cases pointing to some conclusions

a. Case 1

A French-born bricklayer marries a non-French-speaking girl and settles in Britain. After ten years he certainly gets along very well in every normal situation — contacts with family and English relatives of similar conditions, workmates, friends he meets at the pub or when he goes to a football match; week-end and personal shopping; TV and cinema; travelling and holiday acquaintances; football pools; not too sophisticated newspapers and magazines; etc.

Let us presume that, for all practical purposes, he could even be mistaken for an Englishman — speech, dress, manners, general behaviour, etc.

But what sort of an "Englishman"? A manual outdoor worker with a fairly limited educational background. He would obviously be ill at ease and out of his depth in a discussion on let us say moral philosophy with an Oxford professor. Because of his poor command of English? I do not

think so, since an English bricklayer would indeed be equally ill at ease and out of his depth in such a situation.

Tentative conclusion: the lack of communication between the English professor and the English-speaking French bricklayer in the field of moral philosophy is due perhaps to the difference in status, most probably to the different levels of education, but certainly not to the French bricklayer's poor command of English since, had he been a university graduate instead of a bricklayer, English would have been no barrier.

b. Case 2

(1) Encouraged by her teachers, a bright English girl from a working-class family in the North goes to college, where she graduates in chemistry. She eventually becomes a university lecturer and lives on her own in London.

When she returns home during the holidays, she feels that somehow she has not got with her family the same contacts as she used to have, except with her young sister who admires her and wants to follow in her footsteps. With her mother the relationship has not altered much and the two women are still quite happy together pottering about the house and garden. With her father, who is and always has been interested in politics — which she is not — feelings have not changed, but there is not much they can really say to each other. With her brothers, who are both miners like their father, there is no contact whatsoever. Yet the language is available for communication — they all speak English. However, it seems that there are too many brands about — a graduate's English, a miner's English, an ordinary housewives' English. The only English they have in common is an English of everyday situations — greetings; mealtimes; news of relatives and gossip about neighbours; the weather; past common memories and experiences; etc.

(2) She then marries a French-born-and-educated colleague who was awarded a fellowship in Britain and who, when offered a lectureship in political science, decided to settle in Britain. When she goes home with her husband, she realizes that somehow — possibly because of their political discussions — her husband is on much closer terms with her father than she is.

(3) Her young sister graduates in political science and, when they are all at home, the best parleys always involve her father, her husband and her sister — the subject: politics.

c. Case 3

A Dutchman with a GCE works for a couple of years in a Dutch ministry and then applies for a job with the EEC. He gets it, settles in Brussels and after three years decides to take a 4-year degree course at Brussels University. During his studies and after graduating in political science, he really enjoys discussions on any subject related to economics, sociology, psychology, etc. He knows all the jargon but in French only since this is the language in which he studied.

It seems paradoxical that, as a Dutchman, he can competently discuss on such matters in a French-speaking group but he cannot do so in a Dutch-speaking group since he does not know the proper words in his own mother-tongue.

Similarly, an Italian civil servant who has been working for several years with the EEC in Brussels probably knows *more* French (not necessarily better French) than a French-speaking dustman.

2. Conclusion to be drawn from the observations of such cases

The above-listed examples of lack of communication all seem to sprout from an impossibility to communicate.

It seems that this impossibility has to be traced to differences in levels of education or in skills. In my opinion, what is of utmost significance as a basis is the *level of education* attained by the person concerned. Within this level of education, one should then distinguish several *levels of knowledge of the target language*.

The combination of these levels – education and knowledge of the foreign language – can give rise to a *comprehensive chart* which would embody all possible profiles – actual or target, as indeed one may well ask the question: what is the purpose of defining levels? – proficiency, target achievement, or both?

3. Levels of education

To each level of education correspond two kinds of situations:

- *general* situations:
 - with people of the same level or condition
 - or general, anonymous and usually colourless circumstances, ie. street, bus, restaurant, hairdresser's, etc.
- *special* situations:
 - with people of the same or a similar profession or skill.

Thus:

1	primary education	general
		special
2	secondary education (or lower technical)	general
		special
3	university education (or higher technical)	general
		special

4. Levels of knowledge of target/foreign language

0	zero
A	elementary
B	working
C	thorough (= bilingual)

in each of the four skills:

- listening
 - reading
- } comprehension ("take")
- speaking
 - writing
- } production ("give")

5. Example of chart

Educ	Sit	Ordinary skills				Special skills	
		Listening	Reading	Speaking	Writing	Translator	Interpreter
1	gen	0 A B <u>C</u>	0 A <u>B</u> C	0 A B <u>C</u>	0 <u>A</u> B C		
	spec	0 A B <u>C</u>	0 A <u>B</u> C	0 A <u>B</u> C	0 A <u>B</u> C		
2	gen	0 A B C	0 A B C	0 A B C	0 A B C		
	spec	0 A B C	0 A B C	0 A B C	0 A B C		
3	gen	0 A B <u>C</u>	0 A B <u>C</u>	0 A B <u>C</u>	0 A <u>B</u> C		
	spec	0 A B <u>C</u>	0 A B <u>C</u>	0 A B <u>C</u>	0 A B <u>C</u>		

One could imagine our French bricklayer and lecturer (cases 1 and 2) to have those English profiles as are indicated on the chart.

For the special skills, one could give assessments such as good, outstanding, etc.

Important: such profiles can be *actual* or *targets*.

II. 1973 Working Group. Report on Proficiency Levels

Although we were supposed to investigate the question of calibration of language testing, the latter topic was only superficially broached since all the requested information and samples had not been received and since it was mandatory that proficiency levels should first be agreed upon. We actually devoted all our time to discussing levels and I am very pleased to report that unanimous agreement was reached on those described below. The BILC Secretariat has been requested to take action to obtain NATO countries' formal recognition of these levels. We sincerely believe that, from a practical point of view, this is a very important step indeed.

Description of Proficiency Levels

1. Level One

- a. Vocabulary: Adequate for routine courtesy and minimum practical needs related to travelling, obtaining food and lodging, giving simple directions, asking for assistance.
- b. Grammar and Pronunciation: Errors are frequent and may often cause misunderstanding.
- c. Fluency: Adequate for memorized courtesy expressions and common utterances. Otherwise lacking.
- d. Listening Comprehension: Adequate for very simple short sentences in face-to-face situations. May require much repetition and a slow rate of speech. Fails in situations where there is noise or other interference.
- e. Reading Comprehension: Adequate for street signs, public directions, names on buildings, and elementary lesson material. In languages written by alphabet or syllabary, adequate to spell out unknown words and approximate their pronunciation in order to ask a native speaker the meaning.

2. Level Two

- a. Vocabulary: Adequate for simple social and routine job needs. Such as giving instructions and discussing projects within very familiar subject-matter fields. Word meanings often unknown, but quickly learned.
- b. Grammar and Pronunciation: Meaning is accurately expressed in simple sentences. Circumlocution often needed to avoid complex grammar. Foreign sounding pronunciation very noticeable but usually does not interfere with intelligibility.
- c. Fluency: Often impaired by hesitation and groping for words.
- d. Listening Comprehension: Dependable in face-to-face communication within well-known subject-matter fields and in common social contexts. Sometimes requires rewording or slowing of conversational speed. Incomplete in the presence of noise or other interference. Seldom adequate to follow a conversation between two native speakers.
- e. Reading Comprehension: Adequate for intermediate lesson material and simple colloquial texts such as children's books. Requires extensive use of dictionary to read short news items. Written material seldom fully understood without translation.

3. Level Three

- a. Vocabulary: Adequate for all practical and social conversations and for professional discussions in a known field.
- b. Grammar and Pronunciation: Full range of basic structures well understood, and complex structures used. Mistakes sometimes occur, but meaning accurately conveyed. Pronunciation recognisably foreign but never interferes with intelligibility.
- c. Fluency: Rarely impaired by hesitations. Flow of speech is maintained by circumlocution when necessary. There is no groping for words.
- d. Listening Comprehension: Adequate to follow radio broadcasts, speech, conversations between two educated native speakers in the standard language. Details and regional or dialectic forms may be missed, but general meaning is correctly interpreted.
- e. Reading Comprehension: Adequate for standard text materials and most technical material in a known professional field; with moderate use of dictionary, adequate for most news items about social, political, economic, and military matters. Information is obtained from written material without translation.

4. Level Four

- a. Vocabulary: Broad, precise and appropriate to the subject and the occasion.
- b. Grammar and Pronunciation: Errors seldom occur and do not interfere with accurate expression of meaning. Non-native pronunciation does not interfere with intelligibility.
- c. Fluency: Similar to native fluency in known subject fields. Easy for a native speaker to listen to.
- d. Listening Comprehension: Adequate for all educated standard speech in any situation. Undisturbed by noise or interference in moderate amounts. May occasionally have difficulty with colloquial or regional dialect variations.
- e. Reading Comprehension: Adequate to read easily and with minimal use of dictionaries styles of the language occurring in books, magazines and newspapers written for an audience educated to the level of a high school/grammar school graduate. Adequate to read technical and abstract material in known professional fields.

Note: This level reflects extensive experience using the language in an environment where it is the primary means of communication.

5. Level Five

In all criteria of language proficiency, completely equal to a native speaker of the language. This level of proficiency is not achieved by training and cannot normally be achieved except by natives who have been educated through the secondary level in indigenous schools.

An Attempt at the Construction of a
Phonetic Discrimination Test for Foreign Learners
of German (II)

by
Hans Theissen
Bundessprachenamt, Hürth

Introductory comment

The first part of this paper (BILC bulletin 5) concluded with the statement that a relatively small number of tests had already been conducted. Since the time at which that statement was made, and the present time of writing further trials have been carried out. It is intended in Part II of the paper to report on the test material which was used, the results which were obtained and the conclusions to which these lead. It may well be that this report will create the impression of incompleteness. This would appear, however, to be inevitable when one considers the wide range of material which has to be examined. Further, the comparatively small amount of space which is at the author's disposal made it necessary to reduce these comments to considerations of absolute essentials. The reader should therefore regard the following as an attempt at a description of a possible approach.

I. The Test Population

The test population consisted of persons speaking the following languages as their mother tongues:

1. Amharic (National language of Ethiopia)
2. Galina (Regional language in Ethiopia)
3. Tigrigna (Regional language in Ethiopia)
4. Arabic
5. Korean
6. Thai

All the members of the test group had completed a normal elementary and secondary education. The majority left school with a formal qualification roughly equivalent to the German "Mittlere Reife" (GCE "O" level) or the Abitur (GCE "A" level) and already speak one or more foreign languages. They were informed in advance about the aims of the test, and were prepared to co-operate on a voluntary basis. It can be assumed that the test results reflect the genuine listening performance of the test population, and were not adversely affected by apathy or disinterest.

II. The Tests

The tests are concerned with the following sounds and sound series:

1. Single consonants in initial position
2. Sequence of two consonants in initial position
3. Vowels and diphthongs
4. Single consonants in terminal position
5. Sequence of two consonants in terminal position.

Concerning 1. above

The single consonants in initial position in the German language are:

Plosives: voiced b - d - g voiceless p - t - k

Fricatives: voiced v - z - j voiceless f - s
(ç as in the German word "Chemie" was not included)

Nasals: m - n *Liquids:* l - r

The following schematic presentation shows the test possibilities and the results which were obtained. Failure to discriminate is indicated by a cross, here and in all subsequent tables. The numbers in brackets at the head of the tables show the mother tongue of the testees and correspond to the numbers and languages under I (Test Population) above.

The letters in front of the groups of sound combinations are to be interpreted as follows:

- a) voiced oppositions
- b) voiceless oppositions
- c) voiced/voiceless oppositions

Single consonants in initial position

Plosives	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Fricatives	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
a) ba-da							a) va-sa		X				
ba-ga							va-ja		X				
da-ga							sa-ja						
b) pa-ta							b) fa-scha						
pa-ka													
ta-ka													
c) pa-ba							c) fa-va		X		X	X	
pa-da							fa-sa						
pa-ga							fa-ja						
ta-ba							scha-va		X				
ta-da							scha-sa						
ta-ga							scha-ja						
ka-ba													
ka-da													
ka-ga													
Nasals							Liquids						
ma-na							la-ra						

Note: In addition to the above, the single consonants in initial position were tested together with the vowels i, u and y (BILC bulletin 5). The results were almost identical with the above, and are therefore not included.

Concerning 2. above

Two consonants in initial position

The possible double consonant combinations in initial positions are:

Plosives:

Voiced br - bl - dr - gl - gr

Voiceless pr - pl - tr - ts - kn - kl - kr - kv

Fricatives:

Voiced vr (the vr combination as in the German word "Wrack" is not included)

Voiceless fl - fr - fm - fn - fl - fr - fv - fp - ft
(sm - sn - sl - sf - sk are not to be considered)

Nasals: -

Laterals: -

The following table shows the test possibilities and the results.

Series of two consonants in initial position

Plosives	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Plosives	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
a) brei-blei					X	X	b) plei-kvei		X		X	X	X
brei-drei							trei-tsei						
brei-glei					X	X	trei-knei						
brei-grei							trei-klei						
blei-drei					X	X	trei-krei						
blei-glei					X	X	trei-kvei		X		X		
blei-grei					X	X	tsei-knei						
drei-glei					X	X	tsei-klei						
drei-grei							tsei-krei						
glei-grei					X	X	tsei-kvei						
b) prei-plei					X	X	knei-klei						
prei-trei							knei-krei						
prei-tsei							knei-kvei		X		X		
prei-knei							klei-krei						
prei-klei							klei-kvei		X		X	X	X
prei-krei					X	X	krei-kvei		X		X	X	X
prei-kvei		X		X	X	X	c) bly-ply						
plei-trei							bry-pry						
plei-tsei							dry-try						
plei-knei							gly-kly						
plei-klei					X	X	gry-kry						
plei-krei					X	X							

Fricatives	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Fricatives	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
b) fli-fri					X	X	b) schmi-schvi		X		X	X	X
fli-schmi							schmi-spi						
fli-schni							schmi-sti						
fli-schli					X	X	schni-schli					X	X
fli-schri					X	X	schni-schri						
fli-schvi		X		X	X	X	schni-schvi		X		X		
fli-spi							schni-spi						
fli-sti							schni-sti						
fri-schmi							schli-schri					X	X
fri-schni							schli-schvi						
fri-schli					X	X	schli-spi						
fri-schri							schli-sti						
fri-schvi		X		X	X	X	schri-schvi		X		X	X	X
fri-spi							schri-spi						
fri-sti							schri-sti						
schmi-schni							schvi-spi		X		X	X	X
schmi-schli							schvi-sti						
schmi-schri					X	X	spi-sti						

Concerning 3. above

Vowels and Diphthongs

The vowels and diphthongs to be found in German permit 55 different combinations which were tested in medial and, wherever possible, in initial and terminal positions. Since this extremely extensive and time-consuming task is not yet completed it is not possible to regard the results shown in the following table as final. They appear, however, to indicate basic tendencies and thus perhaps justify the assumption that the remaining work will consist in corrections to individual results. The following table shows the test possibilities and the results obtained.

Vowels and Diphthongs

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
a-e							o-u	X	X	X	X	X	X
a-i							o-ä						
a-o				X			o-ö	X	X	X	X	X	X
a-u							o-ü	X	X	X	X	X	X
a-ä							o-ei						
a-ö							o-eu						
a-ü							o-au						
a-ei							u-ä						
a-eu							u-ö	X	X	X	X	X	X
a-au							u-ü	X	X	X	X	X	X
e-i							u-ei						
e-o							u-eu						
e-u							u-au						
e-ä	X	X	X	X	X	X	ä-ö	X	X	X	X	X	X
e-ö	X	X	X	X	X	X	ä-ü	X	X	X	X	X	X
e-ü	X	X	X	X	X	X	ä-ei	X	X	X	X	X	X
e-ei							ä-eu	X	X	X	X	X	X
e-eu							ä-au						
e-au							ö-u	X	X	X	X	X	X
i-o							ö-ei	X	X	X	X	X	X
i-u							ö-eu						
i-a							ö-au						
i-ö							ü-ei	X	X	X	X	X	X
i-ü							ü-eu						
i-ei							ü-au						
i-eu							ei-eu	X	X	X	X	X	X
i-au							ei-au						
							eu-au						

Concerning 4. above

Single consonants in final position which occur in German are:

- Plosives:* voiced — voiceless p — t — k
Fricatives: voiced — voiceless f — ʃ — s — ç — x
Nasals: m — n — ŋ
Liquids: l — r

In everyday speech the "r" in terminal position is almost invariably vocalised.

The liquids were not included as it was not possible to find oppositions which accord with the language as it is actually spoken. The following table shows the test possibilities and the results obtained:

Single consonants in terminal position

Plosives	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Fricatives	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
ep-et							if-isch					X	X
ep-ek							if-is					X	X
et-ek							if-ich					X	X
							isch-is					X	X
							isch-ich					X	X
Nasals							is-ich					X	X
um-un							af-asch					X	X
um-ung							af-as					X	X
un-ung							af-ach					X	X
							asch-as					X	X
							asch-ach					X	X
							as-ach					X	X

Concerning 5. above

Sequence of two consonants in final position. The possible combinations of two consonants in German are:

Plosives:

- Voiced —
 Voiceless pf — ts — ps — pj — pt — tj — ks — kt

Fricatives:

- Voiced —
 Voiceless çt — xt — ft — fs — st — fs — çs — xs

Nasals:

- ms — mj — nj — nç — mp — mt — nt — nf — ns — nt — nk — ns

Laterals:

- lm — ln — lp — lt — lk — lf — ls — lj — lç
 rm — rn — rp — rt — rk — rf — rs — rf — rç

In view of space restrictions no table is given here. The results are reported on III (Test Results) below.

III. Test Results

1. Single consonants in initial position

In the case of plosives, nasals and laterals, none of the test population experienced any difficulty. Some of the testees, however, were unable to differentiate between the fricatives

va — sa	va — ja
fa — va	scha — va

2. Series of two consonants in initial position

Here, the test results show clearly that there are difficulties for Koreans and Thais. True, there are individual differences but the overall picture indicates that these combinations must be intensively drilled with these two nationalities in order to accustom them to the sounds. Students whose mother tongue is Arabic or Galina appear to have difficulties with oppositions such as "plei — krei".

3. Vowels and Diphthongs

The results here are exceptionally revealing. Whereas vowel—vowel oppositions (with the exception of a—o) were discriminated without difficulty, certain Umlaut/diphthong oppositions present considerable difficulty. This was not restricted to speakers of particular languages within this particular test group, but was experienced by all.

4. Single consonants in terminal position

Although there was no difficulty in discriminating between the plosives, the test group appeared to find considerable difficulty in discriminating between the fricatives, even though, as everywhere else in the test, the articulation was extremely clear.

5. Sequence of two consonants in terminal position

The work involved in validating the test results is very extensive, and has not yet been completed. Results to date, however, indicate that those test persons who had difficulties with 2. above, have the same difficulties when the consonants are in terminal position. All indications are that the weakness in group 2 and 5 will be almost identical.

IV. Conclusions

In the justification for this test, we stated that "he (the teacher) observes in his daily practice, that students can extend their vocabulary to a remarkable degree, and also learn to express themselves correctly in terms of grammar and syntax, and yet he has to acknowledge that in their articulation, stress, and intonation they do not speak like Germans." Up to now, information on the nature and cause of these phonological errors as well as remedial treatment to deal with them has not been available to the teacher. Objective statements of facts are not at his disposal, and he is forced to restrict himself to subjective judgement on the errors he hears. His difficulties are increased if, as is often the case, he has no knowledge of the sound system of the mother tongue of his students. Thus, the drill materials which he develops, lacking any sort of objective basis, are without system and are predestined to fail.

It is this unsatisfactory state of affairs which led to the attempt to produce the type of phonetic discrimination test described here, a test which will show the extent to which the learner is able to discriminate between individual sounds and combinations of sounds. The results obtained from the tests will be used as a basis on which to construct material which will systematically familiarize the learner with the sounds of German, and at the same time show him the extent to which these sounds can be deduced from the graphological symbols.

In the first part of this investigation (BILC bulletin 5), the aim of the phonetic discrimination test was stated as follows: "Based on the results of such a test, material has to be compiled to acquaint him (the student) with the German phonetic system and to show him the rules relating the sounds to writing."

In the following, it is hoped to show what characteristics such material must have, and what considerations underlay its compilation.

Section 1

Introduction

In constructing and producing words, the spoken language makes use of sounds, whilst written language makes use of letters. The learner however, discovers, to his confusion, that the written word is only an inadequate representation of the spoken sounds. It is therefore not surprising that the spoken word and its written form appear to the beginner as a purely arbitrary chaos in the face of which he feels quite helpless. *One* letter, or combination of letters, may represent a number of different sounds or, alternatively one and the same sound may be represented by different letters. The weakness and poverty of the written form on the one hand is confronted by extravagant opulence on the other.

The letter "s" can be:

1. a voiceless sound [s] if it is at the end of a word or syllable:
e. g. "aus", "es", "Eis", "Ausfahrt";
2. a voiced sound [z] if it is at the beginning of a word (before a vowel or a diphthong) or if it occurs in medial position:
e. g. "so", "sieben", "Säure", "lesen", "Rose";
3. a voiceless sound [ʃ] in the cluster "sp" or "st" at the beginning of a German word or syllable:
e. g. "spät", "stumm", "bestehen", "versprechen".

The combination "ch" is equally ambiguous. It can be produced in three different ways:

1. the so-called "Achlaut" [x] as in:
"Bach", "doch", "Buch", "Bauch";
2. the so-called "Ichlaut" [ç] as in:
"ich", "reich", "Löcher", "Bücher";
3. as [k] before [s] as in:
"Wachs", "Fuchs", "sechs".

Finally here, one might mention the [ts] sound which is reproduced in four different ways:

1. as "z" in "reizen"
2. as "tz" in "setzen"
3. as "t" in "Nation"
4. as "c" in "Cäsar"

Similar discrepancies are to be found in the case of vowels. According to the conventions of German spelling, the length of a vowel is indicated in at least three different ways, by "h" or "e" or doubling of the vowel ("ihn", "bieten", "Boot") and quite frequently (as in "Scham") it is not indicated at all.

If a German word begins with a vowel, it is spoken with an introductory glottal stop produced by a sudden opening of the glottis. This phenomenon can be particularly observed when a German whispers. This introductory sound is not indicated in writing at all, although it is typical of German pronunciation.

Many more similar examples could be given. For reasons of space however, those given above must suffice.

At this point, the objection will probably be raised that the student will be able to deal with these problems in the course of his normal instruction — in the majority of cases he has sufficient time at his disposal anyway. A glance at the text books — text books which have been used and have proved themselves for years — shows that too great a demand is made on the student, particularly the beginner as far as phonetics is concerned.*

The present writer once took a critical look at the text book "Deutsche Sprachlehre für Ausländer, Grundstufe in einem Band" by Schulz-Griesbach. On page 3 we find the following:

1. short weak [ə]	guten, zusammen, antworten, lernen, üben Name, komme, gerne, gehe, Schule, Freunde, Frage, Sprache Peter, Füller, Schüler, Lehrer
2. long closed [e]	Brega, Peter, gehe, wenig, Lehrer, Lehrerin, Regeln
3. short open [ɛ]	England, lerne, schnell, denn, Heft
4. short front [a]	falsch, danke, Karl, Anton, England, arbeitet
5. long back [ɑ]	Tag, aber, Name, sage, frage
6. long closed [y]	üben, Schüler
7. short open [ʏ]	Füller, Müller
8. the diphthong [ae]	mein, fleißig, Bleistift
9. the diphthong [ao]	Frau, aus, auch
10. the diphthong [ɔϕ]	deutsch, Freund

This list could be extended, particularly in regard to consonants in initial, terminal and medial positions. The list given above however, should suffice to make the point.

In the presentation of the dialogue on page 3 of the above-named text book, there would appear to be little that the student can do other than mechanical repetition of what he has heard. An insight into the regularly recurring relationships between sound and graphological symbol is not given to him.

Section 2

The relationship between sounds and the graphological symbols. Drills for individual sounds

The second section of this part of the presentation is devoted to the drill materials. Before they were constructed, two considerations had to be gone into:

1. What are the regularly recurring relationships in the written and spoken production of German words?
2. What sort of materials must the learner be given which will help him by providing an intellectual insight into the problem?

The following can be said:

- As far as the first question is concerned, it is possible to divide the vowels according to their length into long and short vowels. Further, the allocation to the group long or short is usually possible since it is usually indicated by the spelling.

* A notable exception is the text book "Deutsch als Fremdsprache", Grundkurs I und Aufbaukurs II by K. Braun, L. Nieder und F. Schmöe which takes phonetics into account at each stage of the learning process.

- Concerning the second question, we may say that where recognition is possible by means of the spelling, it is possible to construct drill materials.
- Exceptions will be dealt with separately.

Because of the great mass of materials involved, only the vowels will be dealt with here. An attempt to deal with the consonants would go beyond the limits of this short summary

The vowels are incorporated into lexical items rather than being presented as isolated sounds. Experience has shown that the drilling of isolated sounds produces no appreciable results. The learner quickly tires and very quickly rejects a procedure which turns him into a mechanical repeater of noises without attempting to give him any insight into relationships. Since the vowels are presented in lexical items, the presentation of the consonants, both voiced and voiceless, and in all three positions is unavoidable and the student is required to learn them at the same time. Observations during the learning process have, however, shown that the student masters this additional problem quite quickly.

It should be added that questions as to the meanings of the words are not answered. The drill material is put together on the basis of the principles of the German sound system and serves solely as a model for other words which are constructed according to the same principles. The use of small letters throughout is intended to underline this.

A-Sounds

1. long back [ɑ]
 - a) denoted by the spelling "aa" or "ah" as in:
aal, baal, saal, waal, bahn, hahn, kahn, lahn, rahn
 - b) when "a" is found in an open syllable as in:
da, ja, sagen, tagen, wagen, abend, aber
 - c) before single consonants in mono-syllabic words or in polysyllabics with adjacent open syllable as in:
kam/kamen, lag/lagen, schaf/schafe, qual/qualen, war/waren
2. short front [a]
 - a) before a consonant cluster as in:
affe, alle, amme, anne, happe, darre, lassen, latten, last, mast, rast, bald, wald, halt, land, rand, sand
 - b) when followed by "sch" [ʃ], "ng" [ŋ], "ch" [x], "x" [ks] as in:
rasch, lasch, tasche, bang, hang, sang, sache, rache, max
3. variable length

before "ch"

long in: nach, brach, stach
short in: ach, bach, wach

before "ß"

long in: fraß, saß, spaß
short in: haß, naß, faß

before "r" followed by a dental

long in: art, bart, harz
short in: hart, garten, karte

Drill Materials for A-Sounds

1. long back [ɑ]
 - Teacher: aal
 - Student: aal
 - Teacher: aal
 - Student: aal
 - a) aal, haar, maat, paar, saal, saat, staat
bahn, hahn, kahn, lahn, lahm, nahm, rahm, wahn
fahne, sahne, ahnen, mahnen
 - b) baden, jagen, kamen, laben, laden, maden, malen, nagen, raten, sagen, samen, schaden, tagen,
wagen, waten, jade, baten, lasen, laken, ragen, basen, rasen, kamen, nasen
2. short front [a]
 - a) affen, laffen, raffan, paffen, fallen, hallen, wallen, dammen, rammen
kanne, panne, tanne, wanne, hanne, kappen, happen, wappen, fassen, lassen,
kassen, rassen, tassen, hatten, latten, ratten
fand, hand, land, sand, tand, wand, halt, kalt, bald, wald, haft, saft, taft, hast, mast, last, fast
 - b) lasch, hasch, lasche, tasche
bang, gang, lang, sang
bach, dach, fach, wach
3. long back [ɑ] and short front [a] – discrimination drill

maat—matt	haben—happen	wahl—wall	laben—lappen
fahl—fall	raten—ratten	saat—satt	schal—schall
scharen—scharren	span—spann	stahl—stall	staat—statt
bahn—bann	base—basse	dame—damme	gram—gramm
kam—kamm	kahn—kann	wahn—wann	lasen—lassen
rase—rasse	rahmen—rammen		

E-Sounds

The E-sounds which are dealt with here are

1. long closed [e]
 2. short open [ɛ]
 3. long open [ɛ:]
 4. short weak [ə] (the so-called "Schwa"-sound)
1. long closed [e]
 - a) when denoted by the spelling "ee" oder "eh" as in:
fee, see, tee, heer, meer, klee, schnee
fehl, hehl, kehl, mehl, stehlen, ehren, kehren
 - b) when "e" is found in an open syllable as in:
leben, legen, jede, jeder, jedem, weder, regel, regen, besen, kegel
 - c) when followed by a single consonant as in:
wer, wen, den, dem, schwer, bequem

2. short open [ɛ]
 - a) before a consonant cluster as in:
reffen, eggen, elle, kämmer, kennen, sperren, tenne, wetten
feld, welt, lände, lende, älter, eltern, setzen, sätzen
 - b) when followed by "x" [ks], "ng" [ŋ], "ch" [ç], "sch" [ʃ] as in:
hexe, engel, sänger, recht, bäche, fesch, wäsche, häcksel
 - c) in the unstressed prefixes emp-, ent-, ver-, zer-, er-, her-
empor, entgegen, verkaufen, zerstören, erlauben, herein
 - d) in a few monosyllabic words:
weg, des, es

Note

Variable length

before "ch"

long in: spräche, bräche
short in: sprechen, brechen, stechen

before "ß"

long in: säße, späße
short in: häßlich, gräßlich

before "r" followed by a dental

long in: erde, herde, erst, wert
short in: gerte, härte, fertig

3. long open [ɛ:]
 - a) when denoted by the spelling "äh" as in:
jäh, wählen, ähnlich, zähne, ähre
 - b) when "ä" is found in an open syllable as in:
täler, träne, erklären, käse, räte, säbel
 - c) when the [ɛ:] is followed in the same syllable by a single consonant as in:
bär, schräg, spät, gefäß
4. short weak [ə]
 - a) in unstressed prefixes as in:
be- beenden, befinden, betreuen
ge- gelingen, gesucht, gehabt, gewicht
 - b) in unstressed suffixes as in:
– in open suffixes
kunde, tasche, liebe, gabe, habe, suche, finde
– in closed suffixes
-en nehmen, kommen, treffen, wollen
-el tafel, michel, winkel, büttel
-em atem, deinem, gutem, vollem, großen
-er finger, becher, liebhaber, lieder, leider, hinter

Drill Materials for E-Sounds

1. long closed [e]

Teacher: mehl
 Student: mehl
 Teacher: mehl
 Student: mehl

- a) fee, see, tee, heer, leer, speer, klee, schnee
 mehl, fehl, hehl, kehle, stehlen, ehren, lehren, wehren, nehmen
- b) efeu, esel, nebel, neben, legen, heben, weben, hegen, rebe, regen, jede, jeden,
 jedes, weder, feder, regel, segel, wesen, fegen, spesen

2. short open [ɛ]

- a) wetter, bellen, bällen, schelle, keller, reffen, egge, elle, kämmer, männer, kennen, sperren,
 tenne, nett, kette, hätte, rennen, messen, melden, fest, nest, lände, lende, welt, feld, schen-
 ken, schelten, spenden, stern, stellen, ställen, pendel, derb, werben, kerben, gelt, geld, eng,
 elf, älter, eltern

3. long open [ɛ:]

- a) mäßig, ähnlich, läsen, käfig, käfer, käse, zähne, täter, mädchen, nähte, räte, säbel, wählen,
 bäte, später, jäger, jäten, fähre, schälen, schädel, schämen

4. short weak [ə]

- a) name, kunde, bande, wille, welle, tasche, habe, komme, suche, lobe, habe
- b) hammel, tafel, pappel, nadel, tempel, ekel
- c) jedem, gutem, bösem, lautem, stillem, bestem
- d) hammer, leser, koffer, ufer, wasser, leber

Long open [e] and short open [ɛ:] — discrimination drill

meere—mähre	met—mäht	lesen—läsen	segnen—sägen	wegen—wägen
beeren—bären	beten—bäten	dehnen—dänen	legen—lägen	nehmen—nähmen
reeder—räder	zehren—zähren	zehe—zähe	seele—säle	sehen—sähen
wehren—währen	ehren—ähren	kremer—krämer		

I-Sounds

1. long closed [i] when denoted by the spelling

- a) "ie", "ih", "ieh" as in:
 die, nie, knie, ihn, ihm, ihr, vieh, zieh
- b) when "i" is found in an open syllable as in:
 fibel, bibel, igel, liter, wider, nische
- c) in a few words where "i" is followed by a single consonant as in:
 lid, stil, gib, dir, mir, wir

2. short open [ɪ]

- a) before a consonant cluster as in:
 riffe, rille, immer, sinne, tippen, irren, wissen, ritten
 bindē, linde, rinde, liste, piste, silbe, film, gift

- b) when followed by "x" [ks], "r" + consonant, "sch" [ʃ], "ng" [ŋ],
 "ch" [ç] as in:
 mixen, wird, wirt, fisch, tisch, ding, fing, sich, sicher

c) in the derivational affixes:

— in	königin
— nis	ereignis
— lich	freundlich
— ig	ewig
— rich	fährlich
— icht	dickicht
— isch	irdisch

Long closed [i] and long closed [y] — discrimination drill

miete—mythe	liegen—lügen	sieden—süden	riegen—rügen
riemen—rühmen	fliege—flüge	schieben—schüben	schwiele—schwüle
spielen—spülen	stiele—stühle	biene—bühne	dienen—dünen
tier—tür	triebe—trübe	ziege—züge	kiefer—küfer

Short open [ɪ]

Short open [y]

missen—müssen	liste—lüste	ricken—rücken	gericht—gerücht
first—fürst	springen—sprünge	sticken—stücken	binde—bünde
bitte—bütte	kissen—küssen	kiste—küste	misse—müsse

O-Sounds

1. long closed [o]

- a) when shown by the spelling "oo" or "oh" as in:
 boot, moor, moos, bohle, dohle, kohle, lohn, sohn, hohn
- b) when "o" is found in an open syllable as in:
 boten, goten, loten, holen, hoben, ofen, wo, so
- c) before single consonants in mono-syllabic words as in:
 lob, lot, hob, hof, tot, ton, strom, los, jod
 (but not in: ob, vom, von)

2. short open [ɔ]

- a) before a consonant cluster as in:
 hoffen, volle, kommen, sonnen, koppel, dorren, rosse, rotte
 most, rost, borgen, sorgen, wolke, borke, dorf, osten, volk
- b) when followed by "x" [ks], "sch" [ʃ], "ch" [x], "ng" [ŋ],
 "nk" [ŋk] as in:
 boxen, frosch, woche, gong, onkel

3. variable length

before "ß"

long in: bloß, schoß

short in: floß, schloß, amboß

before "ch"

long in: hoch

short in: doch, noch, koch, woche

before "st"

long in: kloster, trost

short in: post, rost, kosten, rosten

U-Sounds

1. long closed [u]

a) when denoted by the spelling "uh" as in:

kuh, schuh, huhn, uhren, fahren

b) when "u" is found in an open syllable as in:

bube, fuge, jute, kugel, lupe, rute, sure, stube, stufe

c) when followed by a single consonant as in:

armut, genug, gut, hub, klug, schub, -tum (reichtum, usw.)
(but not in: um, zum, bus)

2. short open [ʊ]

a) before a consonant cluster as in:

bulle, dumme, tunnel, puppe, zurren, busse, kutte
bucht, mund, muster, schuld, puls, kunst

b) when followed by "sch" [ʃ] or "ng" [ŋ] as in:

busch, dusche, tusche, dung, lunge, junge, zunge

c) in the prefix "un":

unfein, ungerne, unschön, unbestimmt

3. variable length

before "ß"

long in: buße, fuß, gruß

short in: kuß, muß, genuß, schuß

before "ch"

long in: buch, tuch, gesuch

short in: bruch, spruch, geruch

before "st"

long in: prusten, pusten, plustern

short in: brust, lust, muster

before "r" + dental

long in: geburt, geburtstag

short in: furt, gurt, purzeln

Ö-Sounds

1. long closed [ø]

a) when indicated by the spelling "öh" and "oe" as in:

föhn, böhm, löhne, möhne, söhne, föhre, röhre, goethe

b) when "ö" is found in an open syllable as in:
öde, böse, lösen, töten, göre, köder, könig, röte

c) when followed by a single consonant as in:

öl, schön, stör, erlös, rhön

2. short open [œ]

a) before a consonant cluster as in:

böller, löffel, gönnen, dörren, götter
wölfe, börse, dörfer, körper, köln, öfter, tölpel

b) when followed by "sch" [ʃ] and "ch" [ç] as in:

frösche, lösche, böschung, knöchel, möchte, wöchentlich

3. variable length

before "ß"

long in: größe, blöße

short in: schößling, schlößchen

before "ch"

long in: höchst

short in: köche, knöchel

before "st"

long in: trösten

short in: östlich, köstlich

Ü-Sounds

1. long closed [y]

a) when indicated by the spelling "üh" as in:

fühlen, kühlen, kühnen, früh, mühle, gebühr, hühner

b) when "ü" is found in an open syllable as in:

übel, über, güte, hüte, lüge, müde, rüde, flüge, spülen

c) when followed by a single consonant as in:

für, tür, schwül, gemüt

d) in non-Germanic words:

– in an open syllable as in: zypresse, zyklus

– when the main stress is on "y" which is followed by a single consonant as in:

lyra, asyl, mythos, lyrik

2. short open [y]

a) before a consonant cluster as in:

büffel, hülle, kümmern, müssen, hütten
lüfte, lüste, würfel, würze, bündel, türke, tümpel, hüpfen

b) when followed by "sch" [ʃ] and "ng" [ŋ] as in:

büsche, dünger

3. variable length
- before "ß"
 long in: füße, grüßen, büßen, süß
 short in: küßchen, flüßchen
- before "ch"
 long in: bücher, tücher, flüche
 short in: küche, sprüche, gerüche
- before "st"
 long in: wüste, hüsteln, düster
 short in: küste, rüsten, flüstern

In concluding this investigation the writer would like to thank these colleagues who helped him with it. Particular thanks are due to the co-author of Part I, Rudolf Josche (Bundeswehrverwaltungsamt), who has had considerable influence on the ideas expressed here.

Bibliography

- Duden: Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Bibliographisches Institut, Mannheim 1959.
- W. H. A. Koenraads: Deutsche Laut- und Aussprachelehre für Niederländer. Verlag P. Noordhoff N. V., Groningen 1967.
- C. u. P. Martens: Phonetik der deutschen Sprache. Max Hueber-Verlag, München 1961.
- C. u. P. Martens: Übungstexte zur deutschen Aussprache. Max Hueber-Verlag, München 1962.
- C. u. P. Martens: Schallaufnahmen zu dem Buch „Phonetik der deutschen Sprache I, Praktische Aussprachelehre“. Max Hueber-Verlag, München.
- T. Siebs: Deutsche Hochsprache, 16. Auflage. Berlin 1957.

Résumé

Ce texte a pour contenu la description de tests auditifs réalisés avec des élèves éthiopiens, coréens, thaïlandais et arabes.

L'auteur expose le matériel de ces tests et leur emploi en insistant sur le fait que les élèves étaient tous volontaires et du niveau BEPC ou baccalauréat.

Ces tests, au nombre de 5, portaient sur:

- 1) la consonne à l'initial
- 2) le groupe de 2 consonnes à l'initial
- 3) les voyelles et les diphtongues
- 4) la consonne à la finale
- 5) le groupe de 2 consonnes à la finale

Après présentation des tests, l'auteur de l'article en dégage les résultats. Ceux-ci montrent que s'il n'y a aucune difficulté quant aux consonnes explosives, aux nasales et aux liquides, il n'en est pas de même quant aux fricatives (test 1). Les 2 consonnes à l'initial sont difficiles à saisir pour des oreilles coréennes ou thaïlandaises (test 2). Le test 3 portant sur les voyelles et les diphtongues est particulièrement intéressant car il montre les difficultés qu'ont eues tous les participants avec certaines combinaisons voyelles infléchies et diphtongues. Le test 4 portant sur la consonne à la finale fait ressortir les mêmes difficultés que dans le test 1. Des enseignements définitifs n'ont pas encore été tirés du test 5 mais des parallélismes avec le test 2 ont été mis en évidence. L'auteur estime donc nécessaire de développer des tests auditifs permettant aux élèves de se familiariser avec les sons allemands et qui leur monteraient les concordances entre l'allemand parlé et l'allemand écrit.

Il expose ensuite la façon de réaliser le matériel nécessaire ainsi que les réflexions qui ont conditionné cette mise au point.

La dernière partie du texte est consacrée aux règles régissant la langue parlée et la langue écrite. A la suite de l'étendue de ce chapitre, l'auteur n'a tenu compte que des voyelles car l'introduction des consonnes aurait fait éclaté le cadre de ce court exposé.

Une nouvelle politique linguistique en France?

Le 18 janvier 1973 les lecteurs du Journal Officiel de la République française ont eu la surprise de trouver dans les colonnes de cette austère publication les textes de six arrêtés de terminologie technique rendant obligatoire l'usage, par les fonctionnaires et l'administration, d'un certain nombre de termes et d'expressions, en remplacement de termes ou d'expressions techniques d'origine américaine pour la plupart.

En dépit d'un accueil favorable de la presse et du public, certains se sont émus de ce qu'ils considéraient comme une emprise de l'appareil de l'État sur la langue ou comme une manifestation de chauvinisme linguistique.

La réalité est quelque peu différente. Depuis la fin de la seconde guerre mondiale, les Français constatent que certains secteurs de l'activité scientifique, technique ou économique (espace, atome, pétrole) emploient un vocabulaire dont une grande partie est directement empruntée à l'américain ou au jargon des sociétés multinationales, que les vocables correspondants figurent ou non dans le lexique français. La vitesse de circulation de l'information, et par conséquent de la terminologie, liée à une meilleure connaissance des langues étrangères, a rendu caduc le procédé d'assimilation qui permettait d'incorporer à la langue française des milliers de termes d'origine étrangère, en les adaptant à son système phonétique et graphique. Il en résulte un flottement dans les prononciations, une mauvaise intégration de ces termes qui va jusqu'à l'incompréhension totale par certaines catégories de la population et une inadaptation de certains langages techniques à leur fonction de communication.

Dans le même temps, on constate que certains pays francophones, comme le Canada, avec lesquels les liens se resserrent, ont, par réaction à l'emprise anglo-américaine, fabriqué pour leur usage une terminologie technique qui tend à s'éloigner du français parlé en Europe.

Pour permettre le maintien de la communication entre les pays francophones en évitant à la fois une dénaturation du système linguistique et un appauvrissement progressif du fond lexical français et en ménageant des possibilités nouvelles d'expression de la langue, le Premier Ministre a, par décret du 7 janvier 1972, décidé la création, dans la plupart des ministères, de commissions chargées de faire l'inventaire des problèmes de vocabulaire et de proposer des solutions pour que toutes les réalités du monde moderne puissent être dénommées en français et pour que clarté et précision soient apportées dans l'expression.

Un système de consultation avec les académies et le Conseil International de la Langue Française fait en sorte que les décisions prises aient des chances d'être acceptées à la fois par le public français et par les pays francophones qui ne sont pas soumis à des arrêtés à l'usage de l'administration.

Après la publication d'un premier train d'arrêtés dans les domaines suivants: audiovisuel et radio-télévision, transports, bâtiments, travaux publics, espace, atome, pétrole, une nouvelle série de mesures a touché l'informatique et le domaine de l'économie et des finances. La santé, les

télécommunications, l'automobile, la défense et la construction aéronautique feront l'objet de mesures analogues.

Cette expérience qui porte sur un peu moins d'un millier de mots ne peut donner que des résultats modestes dès lors qu'elle n'est assortie d'aucune sanction. Dans l'esprit des services du Haut Comité de la Langue Française, qui en ont été les promoteurs, il s'agissait surtout de sensibiliser l'opinion au problème de la créativité de la langue française et de tenter de mettre de l'ordre dans une évolution quelque peu anarchique.

Certains succès ont pu être enregistrés et constatés, notamment dans la presse. Le Gouvernement du Québec a donné une large publicité aux travaux faits en France et celui du Sénégal a créé de semblables commissions.

Les limites de ce genre de travail apparaissent toutefois assez bien: d'une part il faut éviter les deux écueils du purisme et du chauvinisme; et d'autre part, il manque encore beaucoup de connaissances sur les motifs sociolinguistiques et psycholinguistiques du refus ou de l'acceptation des néologismes.

On sait en outre que les phénomènes linguistiques ont une grande amplitude et qu'il n'est pas exagéré de prévoir au moins une génération pour modifier certaines habitudes d'expression.

Il semble toutefois que l'on soit en droit de considérer comme largement positif le bilan de cette nouvelle politique linguistique dans la mesure où l'opinion publique a été rendue sensible à des phénomènes qu'elle ne soupçonnait pas et où elle a pu se rendre compte que les dimensions de la langue française ne pouvaient être réduites à celles de l'hexagone. Peut-être a-t-elle également compris que l'avenir de notre langue était moins lié aux investissements que l'on peut faire sur la grammaire qu'à la capacité des peuples à inventer et à créer (donc à baptiser) des concepts et des objets adaptés aux besoins de nos communautés modernes.

**Due to an error, the explanatory text for the
BILC Conference photo of 1972 was placed
under the photo of 1973, and vice versa.**