

23^e année (2005) n° 1

A.N.C.A.-A.D.E.A.F.

Nouveaux
Cahiers
d'Allemand

Revue de linguistique et de didactique

Publiée avec le concours du

GROUPE DE LEXICOGRAPHIE FRANCO-ALLEMANDE
de L'ATILF (UMR 7118 - CNRS / UNIVERSITÉ NANCY 2)

Françoise Laspeyres

**Bref aperçu de la réalité de l'enseignement des langues
de part et d'autre du Rhin**

Voici donc la dernière étape de cette enquête consacrée à l'observation d'heures de français, anglais et allemand de part et d'autre du Rhin. Les données reposent sur l'observation de cinq heures de cours dans chacune des classes, sur un entretien avec les chefs d'établissement respectifs et sur les conversations menées avec les collègues qui ont eu la gentillesse de m'accueillir dans leurs cours. Je tiens à remercier chaleureusement les collègues chez qui j'ai pu observer ces heures et particulièrement mes collègues français dans la mesure où mes courriers se sont heurtés à de nombreux refus.

Dans un premier temps, je procéderai à une analyse descriptive des établissements et soulignerai les différences liées à l'organisation même de la vie scolaire. Puis je m'attacherai aux démarches mises en œuvre par les enseignants dans le cadre de l'enseignement des langues. La conclusion s'ouvrira sur les perspectives ouvertes par la future loi d'orientation présentée par M. Fillon courant novembre. Les observations mises en forme dans le cadre de ce travail de recherche ne peuvent être généralisées à l'ensemble des établissements et des enseignants de France et du Bade-Wurtemberg, elles ont un caractère parcelaire, elles dépassent néanmoins le cadre réduit des six établissements qui m'ont ouvert leurs portes dans la mesure où elles sont étayées par ma propre expérience, par mes missions d'inspection et de formation côté français et par ma connaissance du terrain allemand.

Description des établissements

-Les locaux

Deux éléments sont frappants : l'exiguïté de la plupart des salles de classe françaises et le caractère clos des collèges. Il me fut difficile dans un collège de trouver une chaise et une table disponibles. Les élèves pouvaient difficilement circuler entre les rangs. Cet état de fait a un impact sur les formes sociales de travail pratiquées dans les cours. Dans les classes de sixième d'un des deux collèges, tout déplacement d'élèves relevait du parcours du combattant, il aurait été impossible de proposer un travail de groupe. Toute mise en œuvre d'une activité dialoguée, tout jeu scénique exigeaient de l'acrobatie. Toutes les salles allemandes quel que soit l'établissement fréquenté étaient comparativement très spacieuses, et cette impression était renforcée par la présence d'un mobilier ergo-

nomique, adapté à la taille des enfants d'où le sentiment accru de place. Toutes les salles disposaient dans le premier cycle d'un ou deux canapés, d'armoires, d'étagères où les élèves pouvaient entreposer leur matériel, les enseignants des ouvrages de référence et différents outils pédagogiques dont je parlerai ultérieurement. Dans une 8. Klasse de *Hauptschule*, j'ai même pu découvrir un mini-zoo abritant lapins, souris et hamsters dont s'occupait la dite classe. Tous ces aménagements peuvent paraître bien superflus, voire relever de cette « *Kuschelpädagogik* » tant décriée depuis la publication des résultats de l'enquête PISA. Il n'empêche que l'ampleur des salles facilite la mise en place d'une pédagogie plus individualisée et que les soins apportés aux animaux participent de cette éducation à la responsabilité que nous aborderons plus tard. Les élèves plus rapides se rendent au fond de la salle et lisent par exemple en attendant que les autres aient terminé, les tables sont regroupées selon des formes à géométrie variable en fonction des travaux prévus, les élèves se lèvent fréquemment pour répondre à la sollicitation de l'enseignant, réaliser un micro-dialogue, inscrire une réponse au tableau. La même démarche se heurtait côté alsacien à des difficultés d'ordre pratique. En outre, chaque salle « appartient » à une classe, d'où une personnalisation de la pièce et une responsabilisation des élèves. Si l'exiguïté des salles de cours dans lesquelles je suis entrée n'est pas un phénomène généralisable à l'ensemble des établissements, le caractère clos des collèges est sûrement plus répandu. Les deux collèges alsaciens que j'ai observés sont entourés d'une clôture et la porte d'accès à l'établissement ne s'ouvre que pendant les récréations. Une surveillante, voire le principal de l'établissement, surveille les flux, contrôle les carnets de correspondance et s'enquiert de l'identité des adultes inconnus. Les établissements allemands ressemblent plus à des campus ou s'ils sont situés en centre-ville (comme c'est le cas pour la *Hauptschule* et la *Realschule* d'Achern), disposent d'une cour ouverte à toutes les allées et venues. Plusieurs enseignants sont certes chargés d'assurer la surveillance des élèves pendant les récréations mais il leur est pas toujours facile de repérer d'éventuels éléments extérieurs à l'établissement. Le *Gymnasium* de Kehl est située hors agglomération au milieu d'un immense terrain ouvert à tous les vents : souci justifié ou excessif de sécurité, côté français ? Insouciance ou irresponsabilité, côté allemand ? Souci de faire de l'école un lieu préservé des distractions et éventuelles agressions extérieures ? Volonté de ne pas couper l'école du monde extérieur ? Priorité donnée de l'autre côté du Rhin à d'autres dépenses budgétaires ? La situation est en Allemagne, semble-t-il, très contrastée si l'on en croit l'enquête menée par des journalistes dans treize établissements répartis dans différents *Bundesländer*.¹ Les établissements dans lesquels j'ai effectué mes heures d'observation avaient opté pour un concept d'ouverture.

¹ Das Ergebnis unserer Untersuchung: an drei Schulen hielten uns Pförtner, Sekretärinnen oder Lehrer bereits am Eingang auf. In sechs Schulen mussten wir binnen einer Stunde Rede und Antwort stehen.

Les effectifs

Les six établissements qui m'ont ouvert leurs portes – trois côté français et trois côté allemand - présentent de grandes similitudes en termes d'effectifs. La *Grund- und Hauptschule* et la *Realschule* d'Achern comptent respectivement 729 (dont seulement 320 pour la *Hauptschule*) et 740 élèves, le Collège Foch 740 et le collège Kléber 707 élèves. Les deux lycées ont de plus grands effectifs : le lycée Kléber de Saverne compte 800 élèves et le *Albert-Einstein-Gymnasium* de Kehl 930. Ces chiffres confirment la désaffection des familles allemandes à l'égard de la *Hauptschule* et ce, même dans des régions rurales.

- L'origine ethnique des élèves

Les divergences en matière de code de la nationalité - droit du sol/droit du sang – expliquent que toute entreprise de comparaison des chiffres relatifs à la proportion d'étrangers résidant en France et en Allemagne soit faussée d'avance. Au-delà de cet état de fait, il n'existait pas jusque très récemment, en France d'instance regroupant les chiffres collectés par les différents ministères en matière d'immigration¹. Les statistiques allemandes permettent d'indiquer l'identité ethnique des élèves inscrits dans l'établissement alors que cette mention n'apparaît sur aucun document officiel français². Ainsi, le lycée de Kehl dénombre 48 élèves d'origine étrangère et trente disposent d'une double nationalité. Il s'agit le plus souvent d'enfants français issus de couples franco-allemands. La *Realschule* d'Achern compte en son sein 21 élèves de nationalité étrangère et 43

In vier Schulen konnten wir uns mindestens eine Stunde unbehelligt herumtreiben – teilweise drangen wir in Klassenzimmer oder sogar in Kellerräume. Neben dieser kleinen Statistik brachten unsere Stichproben vor allem folgende Erkenntnis: Jedes Bundesland, jede Aufsichtsbehörde, jede Schule setzt auf andere Methoden im Umgang mit möglichen Gefahren von außen. Von totaler Abschottung bis zur mutigen Entscheidung für grenzenlose Offenheit reichen die Konzepte.“ Aus: Focus Schule Nr. 1, Januar/Februar 2005, S. 26.

¹ La création en juillet d'un Observatoire des statistiques de l'immigration et de l'intégration sous l'égide du Haut Conseil à l'intégration permet d'obtenir désormais des données fiables sur le nombre d'étrangers vivant sur le sol de l'Hexagone.

² « Un chercheur, Georges Felouzis, professeur à l'université de Bordeaux-II a conduit, avec son équipe, une enquête hétérodoxe et très éclairante. Dans une académie qui scolarise relativement peu d'élèves de nationalité étrangère (3,1% alors que la moyenne, en France, se situe à 5,1%), il a observé sur l'année scolaire 2000-2001, la répartition des 144000 jeunes inscrits au collège, en essayant de déterminer comment 'l'ethnicité' de chacun pèse sur cette dernière. Le concept est intéressant et dérange. En principe, tous les adolescents français, qu'ils soient ou non issus de l'immigration, ne sont en rien différents des autres, et le lieu de naissance, de leurs parents est inconnu de l'Éducation nationale – pour d'excellentes raisons, il n'existe nul fichier séparant les Français 'de souche' des autres Français. Georges Felouzis a eu l'idée de recenser les prénoms de ces jeunes, qu'ils possèdent ou non la nationalité française, et, grâce à ce 'marqueur', de vérifier ce qu'il advient des élèves dont l'origine est étrangère, notamment maghrébine, africaine, ou turque. » Hervé Hamon, Tant qu'il y aura des élèves, Éditions du Seuil, Paris, 2004, p. 122-123.

élèves disposant certes d'un passeport allemand mais originaires de la confédération russe. Il s'agit des descendants des minorités allemandes qui avaient émigré en Russie au cours du 17^e siècle et qui ont rejoint après 1990 la terre de leurs ancêtres. Ces *Spätaussiedler* ont une maîtrise inégale, souvent déficiente de la langue allemande. Le taux de pourcentage d'élèves étrangers s'élève à 25% à la *Hauptschule*. La *Grundschule* compte deux classes entières ne scolarisant que des enfants dont la maîtrise de la langue allemande est trop indigente pour assurer une scolarité convenable¹. Ces enfants restent de six à douze mois dans ces *Förderklassen* et rejoignent le cycle primaire dès qu'ils sont en mesure de suivre l'enseignement dispensé dans ce cycle. Il va de soi qu'une année suffit rarement à assurer une maîtrise suffisamment solide de la langue allemande pour garantir une scolarité convenable. Dans les collèges que j'ai fréquentés, il y avait bien sûr plusieurs enfants d'origine étrangère mais les chefs d'établissement ne disposent d'aucunes statistiques distinguant les Français de souche des Français de naissance mais d'origine étrangère. Cette absence de données statistiques s'explique par le fait que ces enfants ont dans le plus grand nombre de cas la nationalité française, puisque nés sur le sol français et participe bien évidemment de notre volonté de maintenir envers et contre tout la République une et indivisible, de refuser les divisions ethniques ou religieuses qui fracturent tant d'autres pays. Mais cette absence de données participe peut-être tout autant de l'illusion de ce modèle républicain, de la peur de découvrir ou de reconnaître que le pays change, de la difficulté à devoir admettre que les chances de réussite scolaire des enfants de l'immigration sont bien inférieures à celles des Français de souche². L'Allemagne réussit encore moins bien que la France dans ce domaine mais ne peut plus, depuis peu, se voiler la face et doit affronter des chiffres peu élogieux.³ Les résultats de l'enquête PISA et d'autres études à caractère

¹ Il s'agit essentiellement d'enfants de demandeurs d'asile et d'enfants d'origine étrangère qui n'ont pas ou peu fréquenté la maternelle.

² « La spécificité des difficultés de l'intégration n'a pas davantage été prise en compte concernant l'école. Aux yeux de la Cour, les mesures proposées à ce sujet par le plan d'avril 2003 apparaissent comme autant de 'pétitions de principes'. Or les différences de parcours entre les enfants de parents français et ceux issus de familles d'origine étrangère sont visibles à toutes les étapes du cursus scolaire. Ainsi, la probabilité pour un élève de sixième de sortir du système sans qualification varie du simple au double (15,1% contre 8,7%) entre un enfant français et un enfant de famille étrangère. » La Cour des comptes fustige trente ans de politiques d'immigration, in : Le Monde, 24.11.2004, p. 11.

³ „Kinder ausländischer Herkunft schneiden in unseren Schulen schlecht ab. Das zeigten Statistiken schon vor der PISA-STUDIE. Nur 10% von ihnen schaffen das Abitur, jedes fünfte Migrantenkind verlässt die Schule ohne Abschluss. Schnelle Besserung ist nicht in Sicht: In einem Gutachten, das Wissenschaftler der Universität Hamburg für die Bund-Länder-Kommission erstellt haben, heißt es: ‚Die Abstände zwischen dem Erfolg der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und dem der deutschen sind faktisch über die vielen Jahre, in denen das deutsche Bildungssystem mit Zuwanderung zu tun hat, ungefähr gleich geblieben. Bereits in der Grundschule müssen ausländische Schüler bis zu viermal so oft eine Klasse wiederholen wie deutsche. Die Zahl der deutschen Kinder, die von

international, largement diffusés par la presse nationale ont suscité ces deux dernières années, un débat animé au sein de l'opinion publique et ont largement contribué à ce que les responsables politiques abandonnent leur posture de déni et/ou de faux-semblant .

-Les effectifs par classe

La moyenne des effectifs par classe s'élève à 28 élèves en *Realschule*, à 23 en *Hauptschule*, à 27 dans les deux collèges français.

-Les bassins de recrutement des élèves

Le collège Foch à Haguenau recrute majoritairement les élèves du centre-ville tandis que le collège Kléber recrute ses élèves sur cinq écoles primaires des quartiers périphériques de la ville et sur six écoles implantées dans les villages attenants à la sous-préfecture. Le lycée de Saverne recrute sur six collèges des communes environnantes et sur les deux collèges de la ville. Le recrutement des élèves allemands n'obéit pas aux mêmes critères, dans la mesure où l'avis émis par les professeurs des écoles primaires détermine l'admission dans tel ou tel établissement. Les élèves doivent fréquenter en *Grund- Haupt- et Realschule* l'établissement de leur bassin scolaire (*Bezirk*) . Sont scolarisés dans ces deux établissements les élèves d'Achern munis de la *Grundschulempfehlung* pour un des ces deux établissements. Les lycéens ont par contre, le choix de leur établissement. Les chefs d'établissement acceptent les élèves ne relevant pas de leur *Bezirk* en fonction de leurs capacités d'accueil et du profil de l'élève. En milieu rural, rares sont les demandes de scolarisation dans un autre lycée que celui de l'agglomération dans laquelle réside l'élève. La question des transports en constitue l'obstacle majeur.

-Le nombre d'heures d'enseignement

Les élèves des collèges français ont un emploi du temps variant de 28,5 heures en sixième à 32 en troisième en fonction des options choisies. Les élèves de *Realschule* ont entre 29 et 30 heures de cours et ceux de *Hauptschule* entre 30 heures en première année et 33 heures en dernière année de cycle¹. Sur une moyenne de 30 heures de cours, la différence entre collèges français et établis-

der Grundschule auf ein Gymnasium wechseln, ist fast dreimal so hoch wie die Zahl ausländischer Kinder.“ Die Zeit, 7. Oktober 2004, S. 82.

¹ Rappelons que les heures de cours allemandes ne comptent que 45 minutes.

sements allemands est de l'ordre de cinq heures¹. Les élèves allemands n'ont qu'une après-midi de cours par semaine tandis que leurs homologues français ont cours quatre après-midi par semaine. A Kehl, les élèves suivent entre 29 heures de cours en *5. Klasse* et 34 à 37 heures en *11. Klasse*. Cette disparité s'explique également par le choix des options. Les contingents horaires sont similaires à Saverne mais là aussi compte tenu de la durée des heures de cours en Allemagne, le différentiel est de l'ordre de cinq à six heures de cours de 55 minutes².

-Les horaires d'enseignement de langues

Le lycée de Kehl propose ou, en l'occurrence impose à tous les élèves un enseignement renforcé du français dès la *5. Klasse*. Les élèves bénéficient donc de sept heures de français en première année et de six heures, en seconde année. En début de *7. Klasse*, ils ont le choix entre la poursuite de ce cursus « à français renforcé » à raison de six heures puis de quatre heures de langue vivante auxquelles s'ajoutent en *8. Klasse* une heure supplémentaire de géographie, en *9.* et *11. Klasse* une heure complémentaire d'histoire et en *10. Klasse* une heure supplémentaire d'instruction civique, dispensées toutes en langue française. A partir de la *9. Klasse*, les élèves optent pour un profil soit scientifique, soit axé sur les langues vivantes étrangères. Dans ce cas-là, ils démarrent une troisième langue vivante. Les élèves allemands de Kehl bénéficient donc, en français d'un taux horaire variant de sept heures en *5. Klasse* à trois heures en *11. Klasse*. Les élèves qui n'ont pas opté pour la section bilingue en *7. Klasse* bénéficient tout de même de quatre heures d'enseignement pendant trois ans avant de passer à un taux horaire de trois heures en *10. et 11. Klasse*. Le chef d'établissement a fait le choix d'introduire en force le français dès la première année d'enseignement afin de constituer un vivier d'élèves susceptibles d'intégrer plus tard la section « Abibac ». Le lycée de Saverne propose également une section « Abibac ». Le

¹ „Pour les élèves âgés de 12 à 14 ans, la France se place avec une moyenne de 1031 heures par an nettement au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE qui est de 933 heures. Seuls, la Grèce, le Mexique et les Pays-Bas prévoient un nombre annuel moyen d'heures d'enseignement supérieur à celui de la France. Celle-ci adopte un système caractérisé par peu de semaines de cours (35 semaines) mais un nombre d'heures important durant ces mêmes semaines. » Regards sur l'éducation 2004. Notes de présentation, p. 6

² « Die insgesamt unterdurchschnittlichen Bildungsausgaben werden nach Ansicht der OECD noch verschärft durch erhebliche Rückstände bei der Unterrichtszeit, vor allem in den ersten Schuljahren : Sieben- und achtjährige Schüler erhalten in Deutschland pro Jahr 626 Stunden Unterricht – 162 Stunden weniger als ihre Altersgenossen in den anderen Industriestaaten im Durchschnitt. In der Sekundarstufe eins werden die Unterschiede geringer, doch bekommen 15-jährige Schüler im OECD-Durchschnitt pro Jahr noch immer 66 Stunde mehr Unterricht als in Deutschland. », OECD sieht deutsche Bildung auf dem Abstieg: Zu wenig Geld, zu wenig Unterricht, zu wenig Studenten, in: Die Süddeutsche Zeitung vom 15. September 2004, S. 5.

recrutement se fait sur la base d'un dossier constitué en fin de collège. L'allemand renforcé est proposé aux sections L et ES en première et terminale. Il est incontestable que le lycée de Kehl tient à donner à l'enseignement du français une place privilégiée compte tenu de sa situation frontalière. Les établissements français situés eux aussi tout au long de la frontière ne disposent pas, semble-t-il, de cette souplesse de gestion et /ou des moyens budgétaires pour concrétiser leurs éventuelles ambitions. L'engagement en faveur des langues ne se manifeste pas en termes d'horaires mais en termes d'ouverture de section « bi-langues », de classes européennes et de sections « Abibac ». Les sections bi-langues n'existent ni en *Realschule*, ni en *Hauptschule* et les classes européennes ne concernent que les *Realschulen*.

L'enseignement de l'anglais à la *Hauptschule* passe de cinq heures pendant les deux premières années d'enseignement à trois heures pour les trois dernières années du cursus. Les élèves peuvent abandonner l'anglais au bout de deux ans. Dans ce cas-là, le diplôme terminal portera la mention « sans langue étrangère » et les élèves se verront interdire l'accès à toute formation professionnelle qualifiante¹. Les élèves peuvent souhaiter prolonger leur scolarité d'une année afin de passer le *Werkrealschulabschluss*. Le conseil de classe donne en fin de 7. *Klasse* l'avis d'admission dans ce cursus. Dans ce cas-là, les élèves doivent suivre un enseignement renforcé en allemand, anglais et mathématiques. A la *Realschule*, les élèves bénéficient de cinq heures d'enseignement d'anglais la première année et de quatre heures par la suite.

Dans les deux collèges de Haguenau, l'enseignement des langues est soumis à des règles de fonctionnement légèrement divergentes. Le collège Foch compte 318 élèves inscrits en section « bi-langues ». Ces élèves sont mélangés aux élèves n'ayant opté que pour une seule langue vivante et tous bénéficient de trois heures d'enseignement du début à la fin de leur scolarité au collège. Ce choix présente l'avantage de dynamiser les groupes de langues et de ne pas procéder à une ségrégation entre « bi-langues » et « unilingue » et donc, de ne pas faire du choix de la section à deux langues une stratégie parentale de contournement. Au collège Kléber, les élèves peuvent opter également pour une section « bi-langues » : ils bénéficient alors de trois heures d'allemand et de trois heures d'anglais. Ceux qui ont opté pour une seule langue disposent en sixième de quatre heures d'allemand. Le taux horaire passe à trois heures / semaine dans les classes supérieures. Mais dans cet organigramme-là, les élèves n'évoluent pas dans les mêmes classes : d'un côté une classe d'élèves à deux langues, de l'autre une classe d'élèves à une langue. C'est justement cette classe que j'ai observée.

¹ Ils ne pourront pas passer de maîtrise dans leur métier et ne pourront pas fréquenter d'établissement assurant une qualification professionnelle.

Le collège propose en quatrième une classe européenne. La discipline non linguistique enseignée partiellement en allemand est l'histoire-géographie et les élèves bénéficient d'une heure supplémentaire d'allemand. Le collège Foch héberge de son côté une section bilingue dont la première promotion est actuellement en troisième. Il s'agit d'élèves qui ont suivi en primaire un enseignement dispensé pour treize heures en langue française et pour treize heures en langue allemande. Ce quota est quasiment maintenu au collège puisque les élèves suivent l'enseignement des mathématiques, de l'histoire-géographie, de la musique et du dessin en langue allemande et ont quatre heures de langue vivante. Le collège Kléber propose, de son côté, des classes européennes à partir de la quatrième. Les élèves ont un enseignement d'histoire et de géographie partiellement dispensé en langue allemande.¹

Le collège Kléber a introduit depuis plusieurs années des séances de cours de 75 minutes. Le différentiel entre le service dû sur une base de 55 minutes et l'organisation en vigueur dans l'établissement donne lieu à des heures de restitution et de concertation. Les équipes pédagogiques ont souhaité, ce faisant, diminuer le nombre de matières enseignées dans une même journée et par là même alléger le cartable des élèves. Ces préoccupations –tout à fait justifiées– s'accompagnent toutefois d'effets néfastes : difficultés de concentration, exposition moindre à la langue, répartition moins étalée du travail à la maison. Il serait sûrement bénéfique d'assurer un suivi scientifique de ces expériences locales afin d'en déterminer les effets bénéfiques et néfastes.

- L'ouverture des établissements à l'étranger

Le lycée de Kehl est indéniablement l'établissement le plus actif en matière de jumelages, appariements, échanges. Il existe un échange d'une semaine entre des élèves de 7., 8. et 9. *Klasse* du lycée et de la *Realschule* et le collège et lycée de Montmorency. Un échange de proximité existe pour les élèves de premier cycle avec le collège Fustel de Coulanges de Strasbourg. Les élèves passent cinq journées de part et d'autre du Rhin en rentrant chez eux le soir. L'Institut français de Fribourg et l'*Oberschulamt* mettent à la disposition des enseignants des adresses de familles d'accueil en France. Cet échange repose sur une base individuelle et se négocie de famille à famille. L'*Oberschulamt* propose également des séjours de trois mois dans des internats français de septembre à décembre et de janvier à mars pour un montant de 450 à 380 € pour le second trimestre. Les élèves sont vivement encouragés à saisir cette opportunité. Les séjours Voltaire

¹ Ces dispositifs d'incitation à l'apprentissage de l'allemand à des degrés divers d'intensité devraient connaître si l'on prête foi aux engagements pris par le Chancelier de la République fédérale d'Allemagne et le Président de la République française une ampleur significative.

donnent également lieu à des séjours en France. Dans le cadre de la section « AbiBac », le lycée de Kehl collabore avec le lycée Jean de Pange à Sarreguemines. Le lycée entretient également des contacts avec deux établissements anglais, un établissement américain, un polonais et un russe. L'échange avec la *Knutsford High Scholl* a lieu tous les ans sur une période de dix jours, l'échange avec la *TRE-GIB Comprehensive School Llandeilo* a une périodicité bisannuelle. Les contacts avec l'établissement américain de l'Arizona repose sur une base individuelle. Plusieurs élèves de Kehl y ont passé des séjours de plusieurs mois. L'appariement avec le lycée de Breslau en Pologne et de Swenigorod en Russie perdure depuis dix ans et s'adresse aux élèves de *10. et 11. Klasse* pour la Pologne et aux élèves de la *9. à la 13. Klasse* pour la Russie. En sus de ces programmes-là, l'institution met tout en œuvre pour qu'un séjour à l'étranger – même de longue durée - ne pénalise pas les élèves. L'équivalent n'est pas la règle côté français mais une évolution devrait peut-être se dessiner suite à l'une des initiatives annoncées lors du sommet franco-allemand du 26 octobre 2004¹ qui prévoit, dès la rentrée 2005, de proposer aux élèves de seconde souhaitant passer une année en Allemagne la validation de leur année scolaire. Au-delà de ces activités de rencontres internationales et d'encouragement à passer un ou deux semestres à l'étranger, la participation à une classe verte est obligatoire en fin de *5. Klasse*. Les élèves participent ensuite à une visite de ville en fin de *10. Klasse* (Berlin est très souvent la destination retenue) et la dernière sortie scolaire a lieu obligatoirement pendant les deux années du cycle terminal. Les élèves effectuent un séjour culturel d'une semaine le plus souvent hors des frontières nationales et en étroite relation avec leurs matières optionnelles. Tous les lycées allemands du Bade-Wurtemberg proposent ce programme de trois sorties sur toute une scolarité. La surcharge de travail pour les enseignants n'est pas négligeable : il est rarissime sur un service de 25 heures d'échapper à l'organisation de l'un de ces séjours.

Le lycée de Saverne entretient des relations peu suivies avec la section « AbiBac » d'un lycée de Stuttgart. Au-delà de cet appariement plus formel que réel – aux dires mêmes des collègues- , le lycée entretient des contacts plus chaleureux avec un établissement de Drossingen où les élèves peuvent séjourner dans les familles. L'échange avec le lycée de Donaueschingen repose sur des rencontres sportives.

Les collèges Foch et Kléber n'entretiennent aucun contact avec des établissements anglais mais ont des appariements avec plusieurs établissements allemands. Il est intéressant de noter que le collège Kléber entretient des contacts

¹ Histoire et langues doivent relancer la coopération franco-allemande, Le Monde, 27 octobre 2004, p. 5 ;

avec les trois types d'établissement allemands correspondants à notre collège unique : le *Max-Slevogt-Gymnasium* de Landau, la *Hauptschule Kleine Kalmit* d'Ilbesheim, petit village viticole situé à proximité de Landau et la *Wilhelm-Lorenz-Realschule* d'Ettlingen. Ces appariements prennent des formes diverses : séjour de ski, visites réciproques, accueils dans les familles, visites communes d'institutions ou de musées. Ces activités reposent sur le volontariat des enseignants et sont tributaires des affinités plus ou moins étroites entre collègues des deux pays.

Ces échanges, tout comme les sorties scolaires relèvent de la seule initiative des enseignants. Ils sont par là même soumis aux aléas des mutations, des évolutions personnelles et sont –me semble-t-il- moins considérés comme une autre forme d'apprentissage que comme une pause récréative dans la monotonie du quotidien scolaire. Aucun texte officiel n'oblige les enseignants à organiser selon une périodicité prévue des sorties ou excursions. Les sorties, rencontres et voyages scolaires sont considérés en Allemagne comme des espaces d'apprentissage au même titre que les cours dispensés au sein des établissements.¹ Se pose indéniablement la question du financement de ces sorties par les familles : vu les destinations retenues et la fréquence de ces sorties, le coût s'avère souvent fort élevé.

-Les fonctions des enseignants de part et d'autre du Rhin

La commission nationale du Grand Débat sur l'école a rallumé en France le débat relatif au temps de travail des enseignants et à leurs missions. Le rapport Thélot proposait à cet égard, d'allonger le temps de présence à huit heures en plus des 18 heures d'enseignement.² L'enseignant ne serait plus seulement tenu d'enseigner mais aussi de soutenir les élèves en difficulté, d'éduquer aux choix d'orientation, de construire des relations régulières avec les parents. Il s'agissait donc avant tout d'élargir son champ d'intervention à des missions satellites. La proposition en question a été entre temps abandonnée.

Il est indéniable que les tâches de l'enseignant français ou allemand dépassent largement le cadre de la simple transmission de savoirs, préparation de cours et corrections de copies. Notons que la charge de correction est indéniablement plus légère dans le Bade-Wurtemberg, dans la mesure où le nombre de devoirs sur table est fixé par les textes officiels, à savoir trois par semestre pour les matières dont le quota horaire est égal ou supérieur à trois heures/semaine et deux

¹ Leur appellation « *außerschulische Lernorte* » illustre bien le fait que l'apprentissage ne se réduit pas à l'enceinte des établissements.

² Le Ministre de l'Éducation a d'ores et déjà fait savoir que la proposition du rapport Thélot visant à augmenter le service des enseignants ne serait pas retenue.

pour les autres disciplines. A dater de cette rentrée, suite à la parution des nouveaux *Bildungspläne*, les élèves ne seront plus soumis qu'à deux évaluations par semestre quelle que soit la discipline. Le travail de préparation de cours me semble également moins lourd et ce, pour deux raisons : les classes sont beaucoup plus homogènes et les enseignants ne se sentent guère obligés d'adapter le manuel au profil de leurs élèves. Le manuel ne subit guère d'aménagements, l'enseignant n'opère guère de choix en fonction de ses priorités ou des déficits de la classe. Le manuel doit être traité en l'état. L'analyse des manuels scolaires élaborée dans un article précédent avait souligné les divergences de conceptions dans l'édition scolaire française et allemande. Le manuel français est un outil de travail mis à la disposition de l'enseignant qui en fera un usage plus ou moins intensif en fonction du terrain qu'il lui faut labourer. Le manuel allemand est un outil dont doit se servir l'enseignant pour sarcler et amender la parcelle à exploiter. Les enseignants des deux pays assistent aux conseils de classe, aux réunions parents-enseignants. Compte tenu de l'organisation en trimestre, le nombre de réunions est plus élevé en France.

La France est le seul pays en Europe à s'être doté d'un service spécifique de vie scolaire dirigé par le conseiller principal d'éducation. Il orchestre le contrôle des effectifs, l'absence et la ponctualité des élèves, la collaboration et l'échange d'informations avec les enseignants ainsi que l'animation éducative hors temps scolaire, la surveillance des couloirs et des récréations, des devoirs que doivent rattraper les élèves en cas d'absence et enfin des heures de retenue. Face à la proposition d'allonger le temps de présence des enseignants dans les établissements, certains CPE ont redouté une évolution de la vie scolaire à l'image de l'organisation scolaire allemande, danoise, suédoise ou anglaise. Les enseignants allemands assurent sans compensation salariale la surveillance des récréations, des sorties de bus, gèrent le contrôle des absences des élèves, remplacent au pied levé un collègue absent, assistent aux conseils de classe et réunions avec les parents d'élèves, participent obligatoirement à la réalisation de projets transdisciplinaires présentés dans le cadre d'une semaine banalisée en fin d'année scolaire (*Projektwoche*), doivent organiser ou accompagner en fonction de leur service réparti le cas échéant sur les trois cycles du cursus, une classe verte (*Unterstufe*), la visite d'une ville allemande (*Mittelstufe*) et un voyage d'études en Europe (*Oberstufe*), doivent assumer les fonctions de professeurs principaux¹, assurer la surveillance des élèves qui rattrapent un devoir sur table, et de ceux à qui ils ont donné une retenue. Le conseil de la vie lycéenne désigne également un à deux *Vertrauenslehrer* dont il apprécie les qualités de dialogue, de médiation etc. Les collègues peuvent difficilement refuser cette marque de confiance. Il leur faudra alors régler d'éventuels différends, encadrer un ou deux

¹ Cette fonction donne lieu en 5. Klasse à une décharge de cours d'une heure.

séjours de formation des délégués-élèves, aider les représentants du conseil à organiser une soirée dansante, une surprise-partie, un spectacle et veiller au déroulement sans incidents de ces manifestations. D'autres missions donnent lieu à une décharge de service d'une heure : la participation à un groupe de réflexion centré sur la mise en place de dispositifs visant l'acquisition de savoir-faire procéduraux, la transmission de valeurs et l'élaboration progressive d'un savoir-être fait de tolérance, de responsabilité etc., la prise en charge de l'éducation aux choix d'orientation, la sensibilisation aux comportements à risques et au phénomènes de dépendance liée à la drogue, à l'alcool, la gestion de l'équivalent du CDI. Les heures de remplacement de collègues donnent lieu à une rétribution si elles dépassent le nombre de trois par mois. Avec l'introduction progressive de l'école à temps plein, les enseignants craignent un allongement de leur temps de présence dans les établissements et l'obligation de prendre en charge de nouvelles missions, comme la surveillance des cantines et l'animation des activités de l'après-midi. Le syndicat majoritaire des enseignants, le GEW, réclame donc que toutes ces tâches satellites ne relèvent plus de l'éthique professionnelle et du bénévolat mais soient incluses dans le service des enseignants¹.

Côté allemand, un corps enseignant en charge d'une multiplication croissante de tâches, côté français un accroissement et une diversification croissante des personnels non enseignants (conseillers d'orientation, documentalistes, assistantes sociale, infirmières, aides -éducateurs) – particulièrement marquée dans les établissements dits difficiles – chargés de nombreuses tâches éducatives, sociales et socio-médicales. On ne peut que constater une tendance à la délégalation en cascade des tâches les plus ingrates et les moins valorisées qui génère un déficit fréquent de coordination, d'information et de suivi des actions menées et des mesures prises. Ce cloisonnement permet le maintien d'une certaine autonomie individuelle mais empêche l'émergence d'une autonomie collective à l'échelle de l'établissement et d'une identification des élèves et des enseignants avec leur établissement, il conduit à des chevauchements et des empiètements, à des suspicions et des tensions et dissocie partiellement les missions d'éducation et de transmission de savoirs. La prise en charge par les enseignants allemands de nombreuses tâches éducatives génère une économie notoire de moyens budgétaires, elle tend à réconcilier expertise disciplinaire et mission éducative, elle

¹ Il est fréquent de lire ou d'entendre que les salaires des enseignants allemands sont sensiblement plus élevés que ceux de leurs collègues français. Pour dissiper toutes les rumeurs, voici les chiffres : un professeur de lycée célibataire commence sa carrière avec un salaire imposable de 2852€ et le dernier échelon prévoit un salaire brut de 5426€. Les collègues mariés et en charge de famille bénéficient en outre d'un *Familienzuschlag*. Depuis la suppression dans le Bade-Wurtemberg du « *Weihnachts- und Urlaubsgeld* » et rapportés au nombre d'heures de cours, au nombre de disciplines et à la diversité des fonctions satellites à assurer, les salaires des enseignants allemands ne sont sûrement pas plus élevés que ceux de leurs homologues français, du moins de ceux titulaires d'une agrégation.

dilue les lignes de démarcation entre vie professionnelle et vie privée, entre expertise scientifique et positionnement éthique, entre enseignement et activités péri-éducatives. Elle alourdit considérablement la charge horaire des enseignants, élargit le champ de leurs interventions à des sphères qui dépassent largement l'expertise disciplinaire et facilite de ce fait, une appréhension plus globale de l'élève.

-l'apprentissage de la démocratie participative

L'observation du mode de fonctionnement des établissements français et allemands fait apparaître une différence fondamentale : « En Allemagne, on s'efforce toujours d'établir une continuité entre des savoirs et des pratiques, entre l'équivalent de l'éducation civique et la vie à l'intérieur de la classe ou de l'établissement qui sont pensés comme les bancs d'essai de la société, comme une société en modèle réduit. »¹ En France, on aura tendance à tenir de longs discours sur la responsabilité de chacun face au bien commun, sur la nécessité du respect d'autrui mais on se gardera trop souvent de déléguer la moindre responsabilité aux élèves, de participer ensemble à l'élaboration de dispositifs susceptibles de prévenir ou d'accompagner de tels comportements. Les réflexes répressifs sont en France peut-être plus prompts que les processus de réflexion, de concertation et de collaboration. Chaque classe allemande est responsable de sa salle, chaque élève est responsable de son mobilier, les classes ne sont pas fermées pendant les récréations, les élèves peuvent y rester, y manger, y jouer, ils sont chargés à tour de rôle de veiller à ce qu'il n'y ait pas de dégradations, d'autres sont chargés d'effacer le tableau, de mettre en place le matériel dont aura besoin l'enseignant, une classe veille à tour de rôle à la propreté de la cour en fin de récréation, le tri sélectif est pratiqué dans chaque salle, en cas de manquement au règlement, l'élève ne sera pas sanctionné par une heure de retenue en permanence, il lui faudra par exemple, à l'automne ramasser les feuilles dans la cour, nettoyer des salles. Dans les deux collèges français où j'ai séjourné, les enseignants allaient chercher les élèves dans la cour, les accompagnaient jusque dans les salles et les dites salles étaient bien évidemment fermées à clé. Le conseil de la vie lycéenne (*Schülermitverwaltung*) participe lui aussi à ce souci collectif d'éducation à la citoyenneté par la pratique, au respect du bien commun et à la promotion d'un climat propice à la sérénité des rapports humains : il organise à la *Hauptschule* un concours de propreté des salles, il est responsable au *Gymnasium* de toutes les festivités liées à la réussite au baccalauréat, il met en place en collaboration avec les enseignants un réseau de tuteurs pour les élèves en difficultés, il gère un fichier d'élèves susceptibles de donner des heures de

¹ Béatrice Durand, Cousins par alliance. Les Allemands en notre miroir, Éditions Autrement, 2002, p.85.

soutien, il assure la restauration des parents lors des réunions parents-enseignants, il apporte son soutien à toutes les manifestations liées aux fêtes traditionnelles (St-Nicolas, Carnaval), les élèves du second cycle gèrent en autonomie le foyer et la médiathèque du lycée. Les phénomènes de violence dans la *Hauptschule* d'Achern ont nécessité le recours à un accompagnement scientifique sur plusieurs années scolaires. Une équipe de psychologues – extérieure à l'établissement - accompagne, guide, forme, conseille l'équipe enseignante, propose des séances de formation, de réflexion, de remédiation tant aux enseignants qu'aux parents et collabore avec eux à la mise en place d'instances de régulation des conflits, de prévention de la violence etc. Dès l'école primaire, les enfants volontaires peuvent opter pour une formation de médiateurs et participer ainsi à leur niveau, au maintien d'un climat propice au travail scolaire. Des dispositifs analogues existent en France dans les établissements dits sensibles mais j'ai le sentiment que les élèves mériteraient toutefois d'être associés plus étroitement et activement à ce processus collectif d'éducation.

Il est incontestable que les performances des élèves allemands révélées par l'enquête internationale PISA ont été perçues comme un désastre national et ont mis à nu l'inefficacité de certaines orientations en matière de politique éducative « mais il est une chose que l'enquête PISA ne mesurait pas : c'est précisément le rôle socialisateur de l'école. Et dans ce domaine, il est à parier que les résultats de l'Allemagne auraient été plutôt bons »¹.

- La liaison entre le primaire et le secondaire

Cette liaison s'avère nécessaire en langue depuis l'introduction à l'école primaire d'un enseignement précoce et obligatoire. Elle ne concerne dans l'*Ortenaukreis* que le lycée dans la mesure où le français est la langue vivante étrangère enseignée à l'école primaire et que la *Realschule* et la *Hauptschule* ne proposent que l'anglais en première langue. En Alsace du Nord, elle concerne tous les collèges dans la mesure où les enfants ont pratiquement tous suivi un enseignement de l'allemand à l'école primaire. La nécessité de cette liaison inter-degrés est certes mentionnée dans les textes officiels mais aucun des deux collèges ne pratique –de facto- la moindre concertation avec les professeurs des écoles primaires de son secteur de recrutement. Personne ne sait exactement ce que font les élèves dans les différentes écoles et il n'y a aucune prise en compte effective des acquis du primaire. Le cloisonnement entre les différents cycles est patent. Il faudrait d'abord définir un socle commun de compétences à maîtriser et élaborer un cahier des charges pour les enseignants responsables de cet ensei-

¹ Béatrice Durand, *ibid.*, p. 87.

gnement dans les différentes écoles primaires d'un secteur. Dans un second temps, il faudrait impérativement engager une concertation entre les enseignants désireux d'enseigner en sixième et les professeurs des écoles, et trouver un accord sur les savoirs et savoir-faire d'ores et déjà maîtrisés par les enfants. Ce travail aurait pour mérite d'abaisser le seuil de suspicion entre les enseignants des deux degrés et de ne pas démotiver des élèves qui ont le sentiment de refaire en début de sixième la même chose qu'en primaire. La solution adoptée par les collègues de Kehl a le mérite du pragmatisme mais elle met incontestablement en jeu des mécanismes d'autorité et de rapport hiérarchique. Les collègues qui souhaitent enseigner en 5. *Klasse* sont tenus par le coordonnateur ou la coordinatrice de section d'assister à dix heures de cours en primaire. En concertation avec l'enseignante en charge de cet enseignement à la *Grundschule* de Kehl, les collègues décident alors de démarrer le manuel de sixième au troisième ou quatrième chapitre en fonction de l'avancée de la classe.

Ce souci de suivi dans l'acquisition progressive des savoirs et savoir-faire transparaît également dans le passage d'une classe à l'autre. Les enseignants sont tenus de noter dans des classeurs prévus à cet effet, le nombre de chapitres traités dans l'année, si bien que l'enseignant de l'année suivante reprend exactement là où la classe en est. Je n'ai jamais vu de telles pratiques en France, on assiste au mieux entre deux portes à un passage de relais mais, il est rare en France aussi que la classe reste en l'état plus de deux ans de suite. Les orientations successives au gré des options au collège et en seconde et au gré des filières, dans le cycle terminal - ne favorisent pas une construction suivie, raisonnée et finalisée de savoirs et savoir-faire.

-Les classes observées

J'ai observé en moyenne cinq heures de cours en sixième et quatrième de deux collèges d'Haguenau (anglais et allemand). J'ai assisté à des cours de seconde et terminale au lycée de Saverne (allemand). J'ai observé à la *Hauptschule* et la *Realschule* d'Achern cinq heures de cours en 5. et 7. *Klasse* (anglais) et au *Gymnasium* de Kehl, j'ai assisté aux cours d'une 5., 7. 9. et 11. *Klasse* (français)

2. L'observation de cours.

En prenant pour grille de référence celle présentée dans l'introduction à mon travail, je m'efforcerai d'aborder successivement les rubriques suivantes : supports, activités communicatives, exercices, lexique, grammaire, civilisation, formes sociales de travail, méthodologie d'apprentissage.

-Les supports

Le manuel scolaire constitue le support quasi exclusif des séances de cours observés. Cet élément correspondait à mes attentes en collège mais je pensais observer un recours plus fréquent à des documents extérieurs au manuel au niveau du lycée. La collègue en charge de la *11. Klasse* au lycée de Kehl proposait en complément des textes de civilisation quelque peu vieillis du manuel édité au début des années 90, des extraits de presse parus plus récemment. Les manuels français en vigueur dans les établissements étaient tous plus récents que ceux utilisés côté allemand : le besoin d'une information plus fraîche est indéniablement moins patent. Mais les raisons sont sûrement plus banales : le contingentement très strict du nombre de photocopies attribué à chaque discipline est un facteur qui ne contribue guère à l'apport de documents extérieurs, la nécessité de présenter quinze textes au baccalauréat L et ES n'incite guère à l'innovation : ceux proposés dans les manuels sont calibrés, les auteurs en proposent une exploitation, le travail de l'enseignant s'en trouve indéniablement allégé.

Le type de support retenu détermine le plus souvent le type d'entraînement mis en place. Les documents destinés à être lus ne donnent pas lieu à une approche audio-orale en dépit des enregistrements sur cassette proposés par les maisons d'édition.

Dans le premier cycle, les documents servent même de supports conçus pour assurer l'entraînement d'un fait grammatical précis, d'une fonction langagière, l'élucidation d'un champ lexical ou d'un fait civilisationnel. Le document de base réapparaît ensuite au second cycle, entouré le cas échéant, de documents satellites.

-la succession des actes pédagogiques

De part et d'autre du Rhin et dans tous les types d'établissements, premier et second cycle confondus, le déroulement du cours obéit à un schéma similaire. L'enseignant procède avec les élèves à la correction du travail à la maison. Une phase introductive plus ou moins longue et étoffée assure l'entrée dans le document proprement dit. La prise de connaissance du document sous sa version sonore ou écrite débouche sur des activités visant à assurer la compréhension globale puis plus approfondie du document, ou visant à évaluer cette même compréhension. Dans les deux pays, force est de reconnaître que les enseignants ne définissent pas toujours explicitement le projet d'écoute ou de lecture avant la prise de connaissance du document. Une fois la compréhension du document

assurée, l'enseignant amorce une phase d'entraînement à l'expression. Au-delà de ces similitudes, apparaissent toutefois quelques **disparités** :

-le contrôle du travail à la maison en *Hauptschule* relève plus d'une nouvelle phase d'entraînement, de reprise que d'une évaluation du travail effectué. Dans le cas d'un travail d'apprentissage de vocabulaire, l'enseignant ne procédait pas à l'interrogation abrupte des élèves mais insérait une nouvelle phase de révision avant d'interroger nominativement les élèves. Il entérinait systématiquement le fait que les élèves n'avaient vraisemblablement pas appris leur vocabulaire et, réalisme ou résignation, il préférerait leur donner une dernière chance avant le contrôle proprement dit. Cette phase de révision avait en outre pour fonction de mettre les élèves en mouvement au sens physique du terme : il s'agissait de réviser le vocabulaire en binôme, de changer de binôme, d'interroger d'autres élèves. Les élèves circulaient donc librement dans la salle pour s'acquitter de ces tâches d'apprentissage/révision du lexique. Cette phase permet de canaliser l'agitation latente et de garantir une concentration plus forte lors du contrôle proprement dit. L'enseignante de français de la *11. Klasse* du *Gymnasium* de Kehl invitait ses élèves à réviser brièvement leur vocabulaire avant de procéder en début d'heure à un test lexical. Les élèves préféraient le plus souvent faire le test directement sans s'acquitter de cette brève phase de révision.

-La durée de la phase d'introduction qui vise à lever les entraves du document varie selon les publics en présence. En *Hauptschule*, elle visait d'abord la reprise systématique des informations ou des faits de langue vus préalablement avant d'introduire les nouvelles unités lexicales ou structures linguistiques: le phénomène de répétition, rebrassage, reprise constante constitue semble-t-il un élément déterminant pour fixer les éléments à acquérir. Ce souci de fixation par la répétition m'a paru moins marqué dans les établissements français mais les horaires impartis à l'enseignement des langues sont aussi plus limités .

-L'exploitation des documents se fait dans les deux pays en deux temps : compréhension, expression sous forme de restitution, d'exploration de l'implicite et d'interprétation. A Saverne, la réception du document était à faire à la maison: les élèves devaient répondre aux questions de l'appareil pédagogique destinées à les aider à s'orienter dans le texte¹. L'enseignant procédait alors à la correction de ces activités de compréhension et consacrait ensuite l'heure de cours à un entretien d'élucidation qui permettait de mettre à nu les différents réseaux et niveaux de sens. Le faible horaire impartis à l'enseignement des langues et la docilité et la fiabilité des élèves expliquent ce phénomène de « délocalisation » de la

¹ Les auteurs de manuel continuent le plus souvent à opérer une confusion entre dispositif d'entraînement à la compréhension et d'évaluation de cette même compréhension.

phase de compréhension. Dans des établissements dont les publics ne présentent pas ce profil scolaire, il est probable que cette phase de réception se déroule également en cours mais c'est une gageure de parvenir alors à traiter quinze textes en un an¹, compte tenu de l'horaire imparti. L'exploration du texte se faisait par le biais d'un entretien d'élucidation basé sur un questionnement entre enseignant et élèves. Côté allemand, le processus de compréhension du document usait d'une stratégie de compréhension spécifique: la recherche de mots-clés relatifs à différents champs sémantiques. Cette technique est explicitement stipulée dans les textes officiels du Bade-Wurtemberg : il s'agit d'entraîner les élèves à repérer des réseaux sémantiques d'un texte et de structurer une production orale ou écrite à partir de ces réseaux. L'exploration du document reposait donc sur la mise en œuvre de stratégies spécifiques de compréhension et se réalisait dans le cadre d'un travail de groupe. Chaque groupe avait à trouver le paragraphe correspondant au titre donné et à noter les mots-clés qui lui avaient permis de conclure à l'adéquation entre paragraphe et titre. L'enseignante procédait en fin d'heure à la mise en commun des travaux de chaque groupe. Les élèves avaient alors pour tâche de résumer du texte en 200 mots en reprenant les mots-clés de chaque paragraphe. Dans les deux cas, les enseignants procédaient à une exploration du document. Elle se faisait au lycée de Saverne dans le cadre d'un entretien d'élucidation sur le mode du questionnement ; l'enseignante allemande visait elle aussi l'exploration du texte mais s'efforçait de faire appliquer une technique particulière de découverte du sens, mise en œuvre dans le cadre d'un travail de groupe et qui débouchait sur une production individuelle. L'entretien d'élucidation présuppose, quant à lui, deux conditions: la tonicité et le savoir-faire de l'enseignant qui mène le débat, oriente le questionnement, rebondit sur les interventions des élèves et entraîne la classe dans l'exploration du document. Mais le second paramètre est tout aussi impératif : les élèves doivent être prêts à jouer le jeu, à suivre l'enseignant dans ce jeu de piste et à répondre à son questionnement. Si l'une des conditions n'est pas remplie, l'exercice est stérile. Mais même une virtuosité hors du commun de l'enseignant et une mobilisation exceptionnelle des élèves n'assurent pas la participation de toute la classe. Le travail de groupe garantit une participation du plus grand nombre, l'exploration du document ne se joue pas exclusivement dans ce tête-à-tête fragile entre enseignant et élèves mais chaque élève se voit dans l'obligation d'entrer dans la portion de texte dévolue au groupe, et le travail de production garantit que l'ensemble de la classe prenne connaissance de la totalité du texte. Il s'agit de deux conceptions différentes du processus enseignement/apprentissage. Le système scolaire français ferait plutôt la part belle à l'acte d'enseigner tandis que l'approche allemande s'attacherait davantage au processus d'apprentissage.

¹ dans la perspective des épreuves du baccalauréat

-Activités communicatives et exercices

Les activités liées à la compréhension d'un document confondent et mélangent très souvent processus d'entraînement et d'évaluation, et les enseignants de part et d'autre du Rhin ne semblent pas toujours conscients de cette confusion. Les activités de production sont majoritairement de type reproductif-imitatif. Cette phase est indispensable à la fixation de nouvelles structures. Elles ne débouchent peut-être pas assez souvent sur l'élaboration de productions plus personnelles, plus étoffées qui nécessitent la mise en œuvre de plusieurs fonctions langagières vues dans le cadre de deux ou trois unités, de champs lexicaux plus vastes. Dans les deux pays, la présentation de brefs exposés au niveau de la quatrième fut la seule activité qui mobilisait effectivement des savoir-faire plus larges. Mais rappelons que mon observation s'est limitée à cinq heures de cours dans chaque classe. La traduction a dès la première année d'apprentissage dans les établissements allemands le statut d'un exercice à part entière. Les élèves ont recours régulièrement aux dictionnaires : en 7. Klasse, les manuels prévoient un entraînement systématique à l'utilisation pertinente de cet outil de travail. Les examens de fin de cycle évaluent cette compétence, d'où la mise en place d'un entraînement progressif tout au long du cursus. En France, je n'ai été témoin d'aucune activité de traduction. Les manuels scolaires de collège ne prévoient pas ce type d'entraînement et ne proposent pas d'exercices de traduction. Les manuels de second cycle les plus récents réhabilitent prudemment cet exercice mais il demeure toutefois marginal.

-l'apprentissage du lexique

Son apprentissage occupe dans tous les établissements allemands une place sensiblement plus importante que dans les établissements français. Il est prétexte à une multitude d'activités, en phase introductive, sous forme d'associogramme, en phase de fixation sous forme d'exercices lexicaux, en phase de reprise, de rebrassage ou d'élargissement du champ lexical par le recours systématique au dictionnaire, en phase récréative dans les dernières minutes d'un cours par le recours à des jeux, en travail à la maison sous forme d'exercices de fixation, de recherche lexicale, de mise en réseau de champs lexicaux, de traduction. L'index lexical présent en fin de manuel permet un apprentissage systématique du corpus lexical fixé par le manuel. Dans les deux premières classes, les enseignants invitent les élèves à tenir un cahier de vocabulaire ou à opter pour le principe du *Lernkarteikasten*. Ils recopient dans ce cahier ou sur des petites fiches les unités lexicales figurant dans l'index lexical du manuel. Simple exercice de copie qui assure une première fixation. Les activités proposées dans le cadre du *Freiarbeit* – que nous présenterons ultérieurement- comprennent également des exercices

très variés de mémorisation, fixation, consolidation, structuration des unités lexicales vues au cours de l'unité. Face à la difficulté rencontrée par un grand nombre d'élèves de *Hauptschule* à manipuler la langue étrangère et face à une désinvolture certaine vis-à-vis du travail personnel, les cours observés en *Hauptschule* nécessitaient une reprise incessante du vocabulaire par des canaux d'appropriation très divers. Le travail sur le lexique ne donne lieu en France ni dans les manuels, ni dans les cours à un entraînement aussi rigoureux et systématique. Ce travail me paraît crucial tant dans une perspective d'efficacité communicative que de formation intellectuelle.

-l'enseignement de la grammaire

Dans les deux pays, l'enseignement de la grammaire obéit à des règles similaires. Le support est prétexte à l'introduction d'un fait de langue enraciné dans une situation de communication. L'élève est invité à manipuler cette nouvelle structure en situation. L'enseignant visualise éventuellement le fonctionnement de la règle par le biais d'un dessin, d'un schéma, par la gestuelle ou le recours à des couleurs. Un ou plusieurs exercices de type répétitif-imitatif permettent de fixer le fonctionnement du nouveau fait de langue. Le cahier de travaux dirigés invite le plus souvent les élèves à formuler la règle et à mettre à nu le fonctionnement du fait grammatical. L'enseignant accompagne ce travail de réflexion linguistique. Le travail de fixation se poursuit par le biais d'exercices à faire à la maison. En *Hauptschule*, cette approche se limite le plus souvent aux deux premières phases du dispositif d'appropriation du nouveau fait grammatical : introduction, fixation par manipulation répétitive. Le recours à la métalangue, à des explications à caractère grammatical est très faible. La compréhension du phénomène se fait prioritairement par le biais de l'illustration et de la traduction.

-les formes sociales de travail

Les heures observées dans les établissements français ont toutes eu lieu sur le mode frontal. En collège, la diversité des activités proposées par le manuel permet de contourner ce mode d'enseignement et de pratiquer des formes d'expression à géométrie variable si la superficie des salles l'autorise. Dès la quatrième, la compréhension du dialogue se fait ponctuellement aussi par le biais de l'entretien d'élucidation. Tous les élèves sont loin de participer à cette maïeutique et d'en tirer un bénéfice substantiel. L'enseignement observé en Allemagne est plus individualisé, le travail autonome effectué seul ou en groupe donne lieu à un entraînement dès le début de la scolarité. En *Hauptschule*, la 5. *Klasse* est divisée en trois groupes de six à huit élèves regroupées autour d'îlots de travail. L'enseignante alterne des phases d'apprentissage en séance plénière,

des phases de travail individuel et des phases de travail de groupe. Les élèves de *Hauptschule*, *Realschule* et *Gymnasium* pratiquent pendant les deux premières années de leur scolarité une nouvelle forme de travail, le *Freiarbeit*. A la *Realschule*, cette nouvelle forme de travail- en vigueur depuis quelques années - est pratiquée dans trois matières – anglais, mathématiques et allemand - à raison d'une heure/semaine par matière. Au *Gymnasium* de Kehl, ces séances ont lieu à la fin de chaque chapitre et s'étalent sur quatre à cinq heures de cours : elles permettent une dernière reprise de tous les éléments vus au cours de l'unité. Les élèves disposent au lycée de Kehl d'une fiche de travail énumérant les activités afférentes aux différentes rubriques de l'apprentissage – vocabulaire et compréhension, grammaire, dictée, dialogues, atelier d'écriture et stratégies d'apprentissage- Les élèves doivent impérativement faire deux activités de vocabulaire et grammaire et une activité de chacune des autres rubriques. Les enseignants – efficacement soutenus par l'édition scolaire - ont préparé ces exercices sous forme de fiches de travail et d'auto-évaluation plastifiées. Les élèves effectuent les exercices de leur choix en individuel, en binôme, ou en groupe. Les élèves de la *Realschule* disposent d'une fiche analogue divisée en trois rubriques : exercices obligatoires, exercices facultatifs et activités ludiques. La réalisation de ces activités donne lieu en fin de séquence à une réflexion sur les stratégies d'apprentissage. Les élèves élaborent alors des fiches personnelles sur lesquelles ils notent l'une ou l'autre stratégie d'apprentissage et s'engagent à les mettre en œuvre pendant un laps de temps donné. J'ai été fascinée par la diversité, la pertinence et la cohérence des activités proposées mais aussi par l'autonomie des élèves et leur ardeur au travail. Trois mois après la rentrée, les élèves de la 5. *Klasse* du *Gymnasium* de Kehl respectaient les règles mises en place pour la réalisation de ces activités d'apprentissage et travaillaient avec une concentration surprenante. J'ai observé les élèves de la *Realschule* au mois de mai, l'enthousiasme était tout aussi présent.

L'élaboration de ces fiches de travail requiert un énorme travail en dépit des publications de l'édition scolaire. Les enseignants qui s'engagent à élaborer ces outils de travail bénéficient d'une décharge d'une heure. Les élèves sont responsables du matériel mis à leur disposition et veillent à classer dans leurs boîtes respectives les différentes fiches, à ranger le matériel sur les étagères prévues à cet effet etc. La portée éducative n'est pas négligeable.

-l'apprentissage méthodologique

Les enseignants français ont conscience des difficultés rencontrées par leurs élèves pour organiser leur travail scolaire et prendre en charge leur apprentissage. Les difficultés auxquelles se heurtaient certains élèves de la classe de sixième

que j'ai observée en allemand étaient multiples, complexes et dénotaient des lacunes graves dans la maîtrise des savoir-faire fondamentaux comme la lecture et la compréhension de consignes simples et de savoir-faire procéduraux, comme l'apprentissage du lexique, l'organisation du travail à la maison etc. Les conseils d'ordre méthodologique étaient ponctuels et surtout leur mise en pratique échappait au contrôle de l'enseignant puisqu'il ne faisait qu'en évaluer l'efficacité en interrogeant l'élève ou en procédant à un contrôle. Ces élèves suivaient des heures d'aide au travail, on peut penser que les personnels chargés de cette mission s'efforçaient justement de faire acquérir à ces enfants des stratégies d'apprentissage. Côté allemand, ces savoir-faire méthodologiques faisaient partie intégrante du cours et donnaient lieu à un entraînement systématique dans les deux premières années du second cycle. Les élèves disposaient par exemple, avant un devoir sur table d'une fiche reprenant les éléments qui donneraient lieu à une évaluation, la typologie des exercices prévus et les exercices d'ores et déjà faits pour parvenir à l'acquisition de ces faits. L'enseignante fournissait en outre, une liste d'exercices complémentaires susceptibles d'aider les élèves les plus fragiles à parfaire leur entraînement, la suite étant alors de leur responsabilité.

L'observation de ces heures de cours dans les trois types d'établissements allemands fut très enrichissante. Il ressort de cette observation que des régions frontalières comme l'Alsace et le Bade-Wurtemberg auraient tout à gagner d'observations croisées qui pourraient déboucher à long terme- restons réalistes- sur une didactique métissée.

Perspectives

La fin de ce travail de recherche coïncide avec la publication d'une série de mesures relatives à l'enseignement de la langue partenaire en France et en Allemagne, avec la présentation en France par le ministre de l'Éducation nationale des principales mesures de son projet de loi d'orientation sur l'école et la diffusion en France et en Allemagne des résultats de la nouvelle enquête Pisa.

La divulgation avant l'heure¹ des résultats de la seconde enquête PISA, réalisée trois ans après la première édition a déclenché en Allemagne un nouvel accès d'auto-flagellation dans un climat général déjà morose et ce, en dépit d'une amélioration des performances des élèves en mathématiques. La nouvelle en-

¹ „Seit dem Wochenende tobt das neuerliche Schul-Bashing, ausgelöst durch die Vorabmeldung einer Presseagentur (Deutschland wieder nur Mittelmaß).Die Crux: erst am 7. Dezember wird die Studie weltweit veröffentlicht. Nicht einmal die Kultusminister kennen bislang die offiziellen Ergebnisse; und die deutschen Bildungsforscher sind bei Androhung hoher Vertragsstrafen bis zur Veröffentlichung zum Schweigen verpflichtet.“, in: Die Zeit, 25.11.2004, S. 1.

quête dévoile, en outre que ces mêmes élèves savent résoudre très efficacement des problèmes mettant en jeu des compétences transversales¹. Les résultats sont donc meilleurs que ceux enregistrés trois ans plus tôt mais ni l'opinion publique, ni les médias ne semblent avoir apprécié à sa juste valeur cette progression alors que personne ne pouvait raisonnablement attendre au bout de trois ans un bond en direction des premières places du palmarès. Les réformes sont mises en place depuis tout juste quelques mois. Il faudra vraisemblablement patienter une dizaine d'années avant d'escompter une amélioration éventuelle des performances scolaires.

En dépit de ces progrès, l'enquête met à nu la persistance de grandes faiblesses en matière de lecture et stigmatise le lien persistant entre réussite scolaire des enfants et origine socioculturelle des parents.² Le débat tourne désormais autour de l'enseignement en maternelle dont les experts de l'OCDE ont souligné les faiblesses – médiocrité de la formation professionnelle des éducatrices, manque d'ambition de l'enseignement proposé et modestie de l'investissement budgétaire des communes en faveur des *Kindergärten*³ - dans le cadre d'un nouveau rapport dénommé par les personnels concernés « *Kindergartenpisa* ». La concomitance des parutions ne contribue guère à une décrispation du débat scolaire. Le deuxième axe du débat se focalise autour de l'orientation très précoce des enfants au sortir de l'école primaire⁴. La question est complexe et en Alle-

¹ „Erstens: In den drei Hauptfächern Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften fand sich Deutschland bei Pisa 2000 im internationalen Vergleich noch im unteren Drittel der Teilnehmerstaaten. Nun ist es in allen drei Bereichen im Mittelfeld platziert.

Zweitens: In Mathematik konnten unsere 15-Jährigen deutlich zulegen, im Vergleich zu ihren Vorgängern beherrschen sie den Stoff von rund drei Monaten mehr Unterricht. In den Naturwissenschaften ist der Zuwachs noch deutlich größer.

Drittens: Erstmals wird bei Pisa 2003 die Fähigkeit zum so genannten Problemlösen getestet. Und dort landet Deutschland sogar deutlich oberhalb des internationalen Durchschnitts. Es geht dabei um Fragen, die mit Kompetenzen aus verschiedenen Fächern und mit Alltagwissen beantwortet werden müssen.“ In: Die Zeit, 25.11.2004., S. 1.

² „Dürfen wir jubilieren statt zu nörgeln? Nein, um die schlechten Nachrichten kommt keiner herum: Bei der Lesekompetenz, die als Dreh- und Angelpunkt für den Schulerfolg gilt, gibt es lediglich minimale Fortschritte. Weiterhin gehört nur ein kleiner Teil der deutschen Schüler zu den sehr guten Lesern, dafür gibt es eine erschreckend große so genannte Risikogruppe: Fast ein Viertel der 15-Jährigen kann nicht richtig lesen. (...) Ebenfalls nichts geändert hat sich an dem besorgniserregenden Befund, dass in keinem, vergleichbaren Land der Schulerfolg so eng an die soziale Herkunft gekoppelt ist wie in Deutschland.“ Die Zeit, 25.11.2004., S. 1.

³ „In fast allen anderen Punkten jedoch zeigt der in Fachkreisen als ‚Kindergartenpisa‘ bekannte Bericht, wie weit Deutschland trotz aller Bemühungen vom internationalen Standard frühkindlicher Pädagogik noch entfernt ist. So gibt man hier im internationalen Vergleich viel zu wenig Geld für seine Kindergärten aus. Zudem sei die Qualitätsanforderungen der Bundesländer an die Kitas ‚anspruchlos‘ und die Ausbildung der Erzieherinnen sei ‚auf niedrigem Niveau‘, monieren die OECD-Beobachter.“, in: Die Zeit, 25.11. 2004, S. 37.

⁴ „Ausreichend ist nicht genug. Mit der neuen Pisa-Studie werden die Rufe nach Reformen am dreigliedrigen Schulsystem lauter.“, Die Süddeutsche Zeitung, 23.11.2004, S.2.

magne, fortement marquée politiquement : il serait réducteur de voir dans la suppression des filières d'enseignement – *Hauptschule, Realschule et Gymnasium* – la solution miracle aux médiocres résultats obtenus par les élèves allemands. Les Pays-Bas disposent d'un système comparable et leurs élèves devancent largement les élèves allemands et ce, tant en lecture que dans les disciplines scientifiques. Les *Hauptschulen* devront néanmoins faire l'objet d'une réflexion approfondie de la part des responsables politiques. La mise en place de la journée scolaire continue est le troisième défi que devront relever tous les acteurs de la vie scolaire. Les communes vont devoir assurer avec l'aide du « *Land* » et du « *Bund* » la charge financière de cette nouvelle organisation¹. Compte tenu des difficultés budgétaires de ces trois interlocuteurs, il est vraisemblable que l'introduction des « *Ganztagsschulen* » se concentrera dans un premier temps sur les « *Hauptschulen* » et les « *Brennpunktschulen* » et que l'organisation de ces nouveaux rythmes scolaires nécessitera une grande flexibilité, une surcharge de travail et un sens aigu de l'improvisation de la part des enseignants.

Aucune agence de presse française n'a divulgué les résultats de l'enquête PISA avant la date fixée par les responsables de l'OCDE. La presse hexagonale s'est fait l'écho des prestations des élèves français sans que les articles ne donnent lieu pour autant à des analyses fouillées ou à des recherches d'explications. Les élèves français continuent à se situer dans la moyenne et enregistrent une légère baisse de leurs résultats en mathématiques. La diffusion de cette enquête n'a toujours pas suscité de véritable débat. Mais le débat hexagonal mis en œuvre l'an passé a entre temps débouché sur la publication de diverses mesures présentées par le Ministère de l'Éducation en prévision de la nouvelle loi d'orientation. Elles visent la transformation du brevet des collèges, la réforme du baccalauréat, le renforcement du redoublement, la définition d'un socle commun de connaissances et de compétences à maîtriser en fin de premier cycle et l'introduction d'une langue vivante obligatoire dès le CE1. Au-delà de ces mesures techniques, cette loi d'orientation introduit la notion de résultats et articule partiellement la dotation en moyens sur les résultats obtenus par les établissements par rapport aux objectifs inscrits dans leurs projets. Elle établit à ce titre, un changement de paradigme qui devrait à terme bouleverser la culture enseignante.

¹ „Der Konflikt hat sich zugespitzt. Denn die Kommunen stehen vor einer Kostenlawine, die das Programm für neue Ganztagsschulen auslöst. Der Bund stellt für Baden-Württemberg bis 2007 528 Millionen Euro bereit. Er übernimmt 90% der Baukosten für Aufenthaltsräume, Mensa und Pausenhöfe. Mehr als 400 Projekt sind genehmigt, gut zwei Drittel der gesamten Zuschüsse verbraucht (...) Die Betriebskosten einer Ganztagsschule sind gewaltig. Das Land will zwar seine Zuschüsse für ‚flexible Nachmittagsbetreuung‘ an Schulen bis 2006 auf 3,5 Millionen Euro verdoppeln. Doch das reicht nur für 2100 Gruppen und macht bloß 30 Prozent der Personalkosten aus. Die Städte müssen 70 Prozent der Ausgaben für Betreuungskräfte schultern, insgesamt 50 Millionen Euro“, aus „Der Acher-Bühler Bote“, 11. Januar 2005.

Le brevet sera composé d'épreuves écrites à hauteur de 40% de l'évaluation finale et de notes découlant du contrôle continu. Les épreuves auront pour fonction d'évaluer le socle de connaissances et de compétences mentionné plus haut. L'obtention du brevet ne sera pas nécessaire pour le passage en seconde mais déterminante dans l'orientation des élèves. Les épreuves auront lieu courant mai et non pas après les conseils de classe de fin d'année. Cette mesure tend donc à restaurer un examen qui avait perdu tout crédit. Il s'agira néanmoins d'apprécier à l'usage sa fonction réelle : attestation d'un seuil de connaissances et de compétences ? Condition préalable à l'accès à certaines filières ? À certaines formations professionnelles ? Diplôme de fin de cycle ? Les langues vivantes ne donneront pas lieu à une évaluation sous forme d'examen. Si le ministère veut que le contrôle continu soit aussi pertinent que l'examen, il devra l'encadrer.

La réforme du baccalauréat tendrait à faire passer le nombre de matières à l'examen de douze à six et à développer le contrôle continu. On se rapprocherait donc des modalités des épreuves du baccalauréat allemand. Des résistances apparaissent d'ores et déjà et afin de pallier à une disparité dans la valeur de ce diplôme, il faudra mettre en place là aussi, des dispositifs rigoureux et homogènes de concertation, d'évaluation et d'élaboration de barèmes.

Les enseignants recouvrent le pouvoir de décider des redoublements à toutes les étapes de la scolarité. Cette prérogative est également en vigueur dans le Bade-Wurtemberg. Il n'en demeure pas moins que les redoublements n'ont toujours pas apporté la preuve de leur efficacité. Le recours à ce type particulier de remédiation devra être utilisé avec circonspection et s'accompagner de dispositifs d'accompagnement individualisé.

La nouvelle loi fixera comme priorité l'acquisition d'un socle commun de connaissances et compétences dont le contenu précis sera défini par un Haut Conseil de l'école après définition par le Parlement des grandes lignes. L'instauration de ce socle aurait le mérite de mettre un terme à l'hypocrisie générale. La difficulté va être de trouver le juste équilibre entre exigence et réalisme. Dans la mesure où la nécessité de définir un socle commun de savoirs et de savoir-faire est évoquée à intervalles réguliers depuis des années et compte tenu de la procédure adoptée, on peut raisonnablement craindre une certaine lenteur dans l'élaboration de ce socle.

L'introduction d'une langue étrangère dès le cours élémentaire demande une formation massive de professeurs des écoles, une homogénéisation des modalités d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère dans les différents bassins scolaires, une évaluation des acquis en fin de cycle primaire et de collège,

une étroite collaboration entre enseignants des différents degrés, une prise en compte des acquis du primaire par l'édition scolaire et à terme, l'élaboration d'une didactique adaptée à une durée d'apprentissage d'une même langue sur onze années. Sans la mise en œuvre de ces mesures, sans ce souci de cohérence, de suivi et d'adaptation à l'esprit du Cadre commun européen mais aussi sans une augmentation et/ou une réorganisation des horaires de langues, on peut raisonnablement craindre que les performances des élèves français dans la maîtrise des langues étrangères demeurent aussi mauvaises que lors de la dernière enquête réalisée en 2002 auprès de 12.000 élèves de 15-16 ans issus de six pays européens.

La rencontre des Recteurs d'académies français et des responsables des autorités scolaires allemandes à Sarrebruck le 12 novembre 2004 a donné lieu à toute une série de mesures concrètes visant d'une part à enrayer la baisse drastique du nombre d'élèves apprenant respectivement la langue du partenaire et à encourager des initiatives innovantes. Certaines de ces mesures ont le mérite de faire évoluer les pratiques professionnelles nationales. Ainsi l'élaboration conjointe d'une certification de langue institutionnelle sur la base du Cadre européen commun de Référence correspondant au niveau B1 proposée en fin de collège en France et à la fin de la *10. Klasse* en Allemagne devrait contribuer à modifier les pratiques d'évaluation dans les deux pays et à compenser l'absence d'évaluation terminale des langues au brevet des collèges. Notons l'ambition des responsables de la politique éducative en France : nos élèves devront en quatre années obtenir le même seuil de compétences que les élèves allemands au bout de six ans alors que ces derniers bénéficient d'horaires plus substantiels. Il semblerait donc que la France amorce à son tour un mouvement de réformes dont l'esprit s'apparente à celui qui inspire les nouveaux *Bildungspläne* élaborés dans le Bade-Wurtemberg et le Cadre européen commun de Référence. Il s'agit de fixer un socle commun de connaissances et de compétences à acquérir en fin de premier cycle. On passe d'un pilotage par l'input à un pilotage par l'output, un output mesurable, quantifiable qui donnera lieu à des évaluations nationales adossées, en langues, aux seuils de compétences à atteindre à différents paliers du cursus scolaire. Cette nouvelle logique bouleverse grandement la culture enseignante et suscite des inquiétudes de part et d'autre du Rhin. De même que personne ne peut s'accommoder du fait que 150.000 jeunes sortent du système scolaire français sans diplôme et que 80.000 enfants ne sachent pas lire, écrire et compter correctement, de même, il serait malhonnête d'imputer aux seuls enseignants la responsabilité de l'échec scolaire tant en France qu'en Allemagne. Le Bade-Wurtemberg expérimente d'ores et déjà cette nouvelle culture de l'enseignement/apprentissage. Il sera sûrement utile et enrichissant de suivre de près ce processus pour en apprécier les potentialités mais aussi les éventuelles dérives.

Wolfgang Butzkamm

Eine methodische Reform ist überfällig: die Muttersprache als Sprachmutter

Hintergrund

Die herrschende, in Richtlinien verankerte Theorie des einsprachigen Unterrichts muß vom Kopf auf die Füße gestellt werden. Diese Theorie war in den achtziger Jahren des neunzehnten Jahrhunderts aufgekommen, als Reaktion gegen einen trockenen Grammatik-Übersetzungsbetrieb, der vom altsprachlichen Unterricht abgekupfert war. Die fremde Sprache sollte direkt, aus lebendiger Anschauung, ohne Dazwischentreten der Muttersprache vermittelt werden – ähnlich dem Erwerb der Muttersprache selbst. Die neue Richtung setzte außerdem auf Mündlichkeit und blies viel frischen Wind in verstaubte Klassenzimmer. Der Anfangsunterricht vom Typ: „This is a pen. What’s this? It is a pen.“ war geboren. Der Elsässer Charles Schweitzer beanspruchte, für diesen Ansatz den Terminus „direkte Methode“ eingeführt zu haben.

Im zentralistischen Frankreich gab es gar so etwas wie einen „coup d’état pédagogique“, einen von Pariser Aktivisten ausgeführten Staatsstreich: „Alors que l’instruction de 1902, par exemple, n’interdisait la traduction que comme moyen d’entraînement linguistique, celle de 1908 interdit tout recours à la langue maternelle en classe, même pour l’explication ponctuelle de mots inconnus. » (Puren 1993, 49). Die Verordnung wurde wenige Jahre später zurückgenommen bzw. entschärft. Trotzdem wurde mit dem Aufkommen der audiovisuellen Methode in den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts noch einmal der Versuch unternommen, die absolute Einsprachigkeit durchzusetzen! « Lors de la période faste des méthodes audio-visuelles il était interdit au professeur non seulement de prononcer un seul mot dans la langue maternelle des élèves, mais même d’y faire allusion. » (Cormon 1992, 91). Auch dies blieb Episode. In Deutschland scheiterte der Versuch einiger Schulbuchverlage, nur noch einsprachige Vokabellisten zu bieten, u.a. an dem Einspruch der Elternschaft. Heute sind dreispaltige Vokabelanhänge üblich.

Die radikale Richtung der damals dringend notwendigen Reform wollte aber nicht nur das Übersetzen in die Fremdsprache als zentrale Übungsform abschaffen und die Muttersprache zur allgemeinen Verkehrssprache des Unterrichts machen, sondern sie gleich ganz aus dem Unterricht verbannen. Die immer knapp bemessene, wertvolle Kontaktzeit mit dem Lehrer sollte ganz der Fremdsprache gehören. Damit aber wurde das Kind mit dem Bad ausgeschüttet, auch wenn bei schwierigen Wörtern und grammatischen Erklärungen die Mutterspra-

che erlaubt war. D.h. die Mithilfe der Muttersprache galt als Ausnahme und war immer nur ein Zugeständnis. Sie hatte eher die Rolle einer Feuerwehr, galt aber primär als Störfaktor.

So auch heute noch. In einem seien sich alle Bundesländer der BRD einig, hieß es neulich in der Süddeutschen Zeitung (12.7.04) in einem Artikel zur Einführung der Fremdsprachen an den Grundschulen: Die Lehrer sollen kein Wort Deutsch sprechen - auch wenn diese ‚Sprachbad-Methode‘ manchmal stressig sei. „Das Prinzip der Einsprachigkeit bleibt grundsätzlich gewahrt, um die Gewöhnung an die Fremdsprache zu fördern“, so fast gleich lautend die Richtlinien vieler Bundesländer. Einsprachigkeit ist das Gütesiegel, das bestätigt, der Unterricht sei so, wie er zu sein hat.

Fremdsprachen an deutschen Grundschulen: Fehlstart vorprogrammiert?

Damit ist die Chance eines Neubeginns an den Grundschulen zunächst vertan. Eine Neubewertung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht ist aber heute ebenso überfällig wie die Reform vor mehr als hundert Jahren. Wenn nämlich die theoretischen Grundlagen nicht stimmen, dann kann man in der Praxis noch so lange herumbasteln (und wie lange tut man das schon!), es wird bestenfalls Ad-hoc-Lösungen geben, mehr oder weniger gut funktionierende Kompromisse, schlimmstenfalls aber regelrechten Murks. Wenn aber die Theorie stimmt, wird es über kurz oder lang anstelle des Flickwerks ausgereifte praktische Lösungen geben.

Wie unbefriedigend der gegenwärtige Zustand ist, zeigt sich daran, dass immer wieder einzelne Lehrer und Forscher gegen die herrschende Auffassung rebellieren und nach reiflicher Überlegung das genaue Gegenteil des offiziell Geforderten tun. Yves Bertrand - um nur einen Fall zu zitieren - erteilt als Emeritus Nachbarskindern kostenlosen Nachhilfeunterricht und berichtet wie folgt darüber:

«La méthodologie en vigueur se révélait inadaptée aux problèmes de certains élèves. En ce qui me concerne, j'ai cru de mon devoir de corriger les erreurs du livre et/ou de la méthode. Par erreur, j'entends moins un point de détail que le refus systématique du français en dehors de l'explication grammaticale. Victor, comme Kemal, ne comprenait pas grand' chose aux images du manuel et de ce fait l'intelligence des textes, malgré les explications complémentaires du professeur, était plus que floue. J'ai donc demandé systématiquement la traduction des passages étudiés et je me suis vite rendu compte des non-sens et faux-sens. De même, j'ai demandé à mes trois protégés de me réciter le vocabulaire nouveau

de l'allemand au français et du français à l'allemand... L'intérêt supérieur de l'enfant m'a paru prévaloir sur les préceptes et les tabous de la méthodologie officielle. Les résultats m'ont donné raison» (Bertrand 1999: 303f.).

Noch scheint es, als ob solche Stimmen ungehört verhallen.

Der Vergleich mit dem Mutterspracherwerb ist verkürzt und theoretisch unbefriedigend

Die Reformer des ausgehenden neunzehnten Jahrhunderts haben immer wieder den Vergleich mit dem natürlichen Spracherwerb herangezogen, um den Ausschluß der Muttersprache aus dem Unterricht zu rechtfertigen. So sprach man auch statt von „direkter Methode“ von der „Naturmethode“. Kurioserweise bezog man sich dabei aber auf den Erstspracherwerb, der ja schon definitionsgemäß keine andere Sprache zu Hilfe nehmen kann. Hätte man stattdessen den natürlichen Zweitspracherwerb unter die Lupe genommen, hätte man feststellen müssen, dass beide Sprachen zwar um Kontaktzeit konkurrieren, sich aber wohl auch gegenseitig stützen und vorantreiben können. Allein die Beobachtungen, wie in zwei Sprachen aufwachsende Kinder die jeweils - übergreifend oder nur gebietsweise - dominante Sprache gebrauchen, um die andere weiterzuentwickeln, hätten die Berufung der Direktmethodiker auf die „Natur“ ad absurdum führen müssen.

Denn die „Naturmethode“ ist eher bilingual als monolingual. Ich verzichte hier auf die einschlägigen Berichte über in sprachlichen Mischehen aufgewachsene Kinder, die mittlerweile hinlänglich bekannt sind (Butzkamm 2002, 26ff.). Nehmen wir stattdessen das Zeugnis von Schwester Elisabeth Holfert, die jahrelang aufopferungsvolle, tief befriedigende diakonische Arbeit im Araberviertel der Stadt Straßburg arbeitete. Als sie zu ihrer Arbeit berufen wurde, suchte die in keiner Weise linguistisch vorgebildete protestantische Diakonisse als erstes den Chef des Berber-Clans auf. „Tout de suite j'ai entrepris d'apprendre le berbère. Tous les jours je venais m'asseoir près du chef de clan et lui demandais : Comment dit-on : « donne-moi ton bras » ou « Je ne te ferai pas mal », bref, les expressions courantes qu'il faut savoir dans le métier d'infirmière. Je notais phonétiquement tout ce qu'il me disait et l'apprenais par cœur le soir et le lendemain je retournais voir le chef qui me corrigeait autant de fois que nécessaire. Ainsi ai-je fini par parler le berbère avec le bon accent, ce qui me valut le surnom de « la sœur arabe ». (Goure 1981, 119). Der Einzelfall mag hier genügen: Der Vergleich mit dem natürlichen Zweitspracherwerb kann das Prinzip der Einsprachigkeit nicht im geringsten begründen.

Dennoch wird auch heute noch gern auf den natürlichen Spracherwerb insgesamt verwiesen, u.a. mit dem Zeitargument. Wo immer die Muttersprache im Unterricht auftaucht, nimmt sie ja der Fremdsprache Kontaktzeit, die um so wertvoller sei, da vergleichsweise ja so wenig Unterrichtszeit zur Verfügung steht. Das klingt zunächst überzeugend.

Dennoch: der Vergleich mit dem Mutterspracherwerb hinkt gewaltig. Das Kind lernt praktisch rund um die Uhr. Seine Sprachkontakte sind darüber hinaus auch dadurch so zahlreich, dass sich meist mehrere Erwachsene um ein Kind kümmern, während es im Unterricht nur einen Könner als Ansprechpartner gibt. Wie wichtig diese intensive Betreuung ist, mag u.a. daran ermessen, dass schon Zwillinge in ihrer Sprachentwicklung gegenüber Einlingen meist eine, wenn auch geringe, Verzögerung aufweisen. Zwillinge müssen sich eben die sprachliche Zuwendung mehr oder weniger teilen, d.h. die Mutter kann nicht mehr ganz so intensiv auf jeden einzelnen eingehen. Schauen wir doch einmal genauer hin. Wie sehen die Eltern-Kind-Interaktionen aus, die die Entwicklung vorantreiben? Aus den alltäglichen Verrichtungen wachsen den Kindern manche Wörter auf natürliche, unmittelbar einleuchtende Weise zu. Im folgenden Beispiel kommen Vater und Kind während einer Radtour an einer Wiese mit Apfelbäumen vorbeifahren, auf der zahlreiche rote Äpfel liegen.

A : So viele Tomaten sind auf Fußboden runterdefalln“

Vater: Das waren Äpfel, die sind vom Baum auf die Wiese gefallen.

Auch die viele kindlichen Zurechtdeutungen können bei passenden Gelegenheiten berichtigt werden, und das Kind nimmt die Korrektur an. Bei einer anderen Radfahrt sieht A. einen großen Tannenbaum. A.: „Da is ein Tantenbaum.“ Erwachsener: Nich Tantenbaum, Tannenbaum. A: Tannenbaum.

Ebenso wissen Eltern intuitiv, dass sich das Kind seinen eigenen Weg Stück für Stück durch die Grammatik bahnt. Meist wird das Kind nicht korrigiert. Oft greift aber die Mutter die Äußerung des Kindes auf und spielt ihm so die grammatisch korrekte Form zurück.

Beispiel: Tanja, etwas über zwei Jahre alt, hat sich mit der Mutter an den Tisch gesetzt, um Kekse zu essen, die diese vorher auf den Tisch gestellt hat. Als die Mutter einen weiteren Keks von dem Teller nimmt, äußert Tanja: „Mama auch Hunger.“ Mutter: Mama hat auch Hunger, die isst noch einen Keks.

Es gibt auch explizite Korrekturen, von denen das Kind einige annimmt, andere nicht:

T., zweieinhalb Jahre alt, nimmt sich drei Bilderbücher und sagt: „Drei Buchens.“ Erwachsener: Drei Bücher. Kind: „Drei Bücher.“

Aber es kommt eben auch anders, wie hier beim gemeinsamen Betrachten eines Bilderbuchs:

Kind: Das?

Erwachsener: hm

Kind: Puchen.

Erwachsener: Sag ma Kuchen, k, Kuchen.

Kind: ne

Erwachsener: ne?

Kind: Puchen heißt das.

Erwachsener: Naja, da kann man sich streiten.

Das Kind ist noch keine zwei Jahre alt und hat wohl noch Schwierigkeiten mit den Hinterkonsonanten. Es weiß eben selbst am besten, wann es zu Neuem bereit ist. Das gilt besonders für die Phonetik und die Grammatik, weniger für den Wortschatz. Im Grunde ist das Kind aber immer zu Neuem bereit, nur eben zu seiner Zeit und auf seine Weise. So kommt im Unterricht relativ selten vor, was im natürlichen Erwerb gang und gäbe ist: dass Kinder sprachlich Neues auf eigene Faust riskieren.

Situation: A. sieht einen auffällig hell blinkenden PKW in der morgendlichen Dämmerung und sagt: „Das Auto lichtet.“ Erwachsener: „Das Auto blinkt.“ Kind: „Blinkt.“ (Alle Beispiele nach Reimann 1996)

Kann man so eine Klasse von zwanzig Kindern unterrichten?

- Da ist das gezielte Eingehen auf das einzelne Kind und seinen unverwechselbaren Sprachstand, den die Betreuer so gut kennen, weil und wenn sie so viel mit ihm zusammen sind.
- Da ist die unmittelbare Anpassung an seine Augenblicksbedürfnisse und an die Erfordernisse der jeweiligen Situation, aus der manchmal (aber längst nicht immer) die Wort und Satzbedeutungen direkt und mit großer Plausibilität hervorgehen.
- Da ist die stets von Sprache begleitete Rundum-Betreuung, dazu die innige seelische und körperliche Nähe.
- Da ist kein Ausweichen möglich, die Sprache wird wirklich gebraucht, damit man seine Absichten auch kundtun kann.

So etwas ist im Unterricht einfach nicht möglich, und deshalb auch im Lehrplan nicht vorgesehen. Selbst wenn man mal im Unterricht ein englisches *breakfast* oder französisches *petit déjeuner* zubereitet und verzehrt (sehr beliebt im Französischunterricht an deutschen Schulen ist die gemeinsame Zubereitung von *salade niçoise*). Wo die Fremdsprachendidaktik sich auf den natürlichen Erwerb beruft, muß sie die unterschiedlichen Bedingungen berücksichtigen. Und in der Tat auch und gerade im Hinblick auf den Zeitfaktor. Hier zeigt sich nämlich: natürliche Erwerbsprozesse brauchen ein überwältigendes Angebot an verstehbarem Sprachinput, den die Schule nie und nimmer geben kann. Wenn Kinder über implizite Analogiebildungen Gesetzmäßigkeiten der Sprache entdecken, so ist dies der sicherste und erfolgreichste Weg, den wir kennen. Es ist aber auch immer ein sehr langer Weg. Die Schule muß Abkürzungen suchen, und es gibt sie, weil das Schulkind immer schon eine Sprache hat, seine Muttersprache.

Die Zeitdimensionen, die natürlich Prozesse verlangen, stehen in gar keinem Verhältnis zu dem, was die Stundenpläne konventionellen Fremdsprachenunterrichts hergeben, ganz besonders in den Grundschulen, wo oft nur ein bis zwei Wochenstunden für die Fremdsprache vorgesehen sind. Natürliche Prozesse können nicht in gleicher Weise greifen, egal, ob man von einer 45-Minuten Stunde 5 Minuten für die Muttersprache abzwackt. Der Unterricht muß notgedrungen auch andere Prozesse initiieren, um zu Erfolgen zu führen. Es ist verkehrt, das Zeitargument und die Notwendigkeit intensiver Sprachkontakte, so berechtigt sie an sich sind, heranzuziehen, um einen Grundirrtum der Fremdsprachenmethodik, den kompletten Ausschluß der Muttersprache, zu perpetuieren. Der scheinbare Zeitverlust, der durch das ohnehin stets knappe, genau dosierte Mitspielen der Muttersprache entsteht, erweist sich am Ende als Zeitgewinn.

Anders mag es sein bei bilingualen Kindergärten etwa nach dem Elsässer Modell, in denen die Hälfte der Kontaktzeit der Fremdsprache (oder Zweitsprache) zur Verfügung gestellt wird.

Aber auch hier wirkt ja die Muttersprache in entscheidender Weise mit, wenn die Erzieherin zwar bei ihrer Sprache verbleibt, die Muttersprache ihrer Schutzbefohlenen jedoch versteht und den Kindern ein ganzes Jahr lang zugestanden wird, in ihrer Muttersprache zu respondieren. In diesen Kindergärten wird die Fremdsprache weniger gelehrt als in einer Weise gelebt, wie es im Schulbetrieb kaum möglich ist.

Neubeginn der Fremdsprachenmethodik

Das Wertvollste, das ein Kind mit in die Schule bringt, ist seine Muttersprache. In ihr und durch sie hat es Erfahrungen gemacht, Kenntnisse erworben und ein Netz von Begriffen geknüpft, in das jederzeit neue Begriffe hineingeknüpft werden können. Die Schule spinnt das Netz weiter, baut es aus, verdichtet und verfeinert es. Das gilt aber nun genauso für den Fremdsprachenunterricht, der hier immer noch eine Ausnahme macht, statt dies methodisch adäquat umzusetzen.

Jede neue Sprache trifft auf die schon vorhandene Muttersprache. Nun sind zwar alle Sprachen insofern Konkurrenten, als ohne Kontaktzeit Sprachverlust droht und die Gesamtkontaktzeit nicht erweiterbar ist. Weil nun die Muttersprache immer schon da ist, lässt es sich so leicht aus der Fremdsprache flüchten – eine ständige Versuchung für Schüler und Lehrer. Im Unterricht aber muss der Schüler in die Fremdsprache eintauchen können. Es ist dieser Anteil des Wahren im Falschen, von dem man sich täuschen lässt. Denn in der Tat ist die Fremdsprache als Gebrauchssprache des Unterrichts durchzusetzen.

Nicht anzustreben ist aber die Einsprachigkeit, die keine zweisprachigen Lehrtechniken kennt. Falsch ist nämlich, die Muttersprache auf die Rolle der Feuerwehr bei schwierigen Wort- und Strukturklärungen zu reduzieren. Richtig ist: In der Muttersprache und durch sie haben wir (1) denken gelernt, (2) kommunizieren gelernt und (3) eine grammatische Grundordnung intuitiv zu erfassen gelernt. Dabei stößt die Muttersprache nicht nur das Tor zur eigenen Grammatik, sondern schon zu allen Grammatiken auf! Dieses Geprägt- und Schon- Informiertsein, d.h. die umgreifende, in der Erstsprache heranreifende Sprachlichkeit des Menschen, ist das Fundament unserer Selbstwerdung und der größte Aktivposten des Fremdsprachenlerner. Die Muttersprache ist darum das Instrument zur Erschließung fremder Sprachen, ihrer Bedeutungen, ihrer grammatischen Formen und Funktionen, der Dechiffrierschlüssel, der den schnellsten, den sichersten, den genauesten und vollständigsten Zugang zur Fremdsprache bildet – bis diese sich zunehmend selbst weiterbauen kann.

Ausfaltung der Theorie in dreizehn Thesen

These 1. Einsprachiges Unterrichten ohne Zuhilfenahme der Muttersprache ist zwar äußerlich möglich, einsprachiges Lernen aber lange Zeit eine innere Unmöglichkeit. Niemand kann sein Vorwissen einfach abschalten. Das Einsprachigkeitspostulat hingegen ignoriert die lernpsychologische Grunderkenntnis,

dass neues Wissen anschlussfähig sein muß und alles Lernen ein Hinzulernen ist.

Die Hirnforschung bestätigt diese Sichtweise, denn die jeweils vorhandenen neuronalen Strukturen organisieren jene neuronalen Verbindungen, die zur Strukturierung neuer Netzwerke führen. Die Fremdsprache benutzt also in den Anfangsstadien das neuronale Netz der Muttersprache. (Vgl. die Arbeiten von Anne Cutler am Max-Planck-Institut für Psycholinguistik in Nijmegen)

These 2. Den Lernzuwachs bestimmen allein Quantität und Qualität des verstehenden Aufnehmens wie des sinnvollen In-Gebrauch-Nehmens der Fremdsprache. Hierzu können knappe muttersprachliche Hilfen gezielt beitragen. Richtig ist demnach eine Vorwärtsstrategie, die Verstehens- und Ausdrucksprobleme schnell und restlos aus dem Weg räumt, so dass die Schüler der Fremdsprache trauen und sich ihr anvertrauen.

These 3. Erklärungshilfen wie Abbildungen, Tafelzeichnungen und fremdsprachige Paraphrasen können den Unterricht bereichern, funktionieren aber auch als Stützpraktiken, die verschleiern, dass die Grundannahme, die Einsprachigkeit des Unterrichts, zu revidieren ist.

These 4. Die lexikalisch-grammatische Ausdünnung der Texte und damit ihre inhaltliche Anspruchslosigkeit ist eine direkte Folge des Prinzips der Einsprachigkeit, d.h. sie ist ebenfalls nur notwendig, um dieses Prinzip zu stützen.

These 5. Muttersprachliche Verstehenshilfen, die oft beiläufig und unauffällig erfolgen können, erlauben eine frühe Verwendung gehaltvoller authentischer Texte, die in den Lehrbüchern fehlen, weil sie nicht rein fremdsprachig zu vermitteln sind.

These 6. Muttersprachliche Verstehenshilfen, richtig eingesetzt, erleichtern die fremdsprachliche Unterrichtsführung, statt sie zu verhindern. Die Unterrichts- und Schulgeschäfte, die es zu erledigen gilt, die Vielfalt der Arbeitsanweisungen mit wechselnden Sozialformen, Disziplinarisches, mehr noch der freundlich-besorgte Umgang miteinander, erfordern oft sprachlich komplexe Kommunikation, so dass sich drei Optionen ergeben:

- Der Lehrer wickelt alles auf Deutsch ab.
- Was nicht unbedingt gesagt werden muß, bleibt schlicht ungesagt
- Der Lehrer benützt die Sandwich-Technik.

Mit der bilingualen Sandwich-Technik ist es leichter, die Fremdsprache als Verkehrssprache im Unterricht konsequent zur Geltung zu bringen: Der Lehrer sagt etwas Neues, etwa span.

Podría escribir con mayor claridad? , übersetzt unmittelbar: Würden Sie bitte deutlicher schreiben? (er benutzt dabei eine etwas andere Stimmlage), und wiederholt den neuen Ausdruck noch einmal: Podría escribir con mayor claridad?

So empfiehlt auch Cormon (1992, 21), in den fremdsprachlichen Redefluß eine Übersetzung einzuschleusen, um gerade auf diese Weise die Fremdsprache als Verkehrssprache zu etablieren: „Il faut offrir à l'élève un input suffisamment riche et varié si l'on veut qu'il y ait acquisition. Le premier pas à faire dans ce sens est d'utiliser le plus possible la langue cible pour régler les problèmes de la classe: "baisse les stores; untel, viens effacer le tableau; untel pourquoi es-tu en retard?" etc. Mais il est très important de rendre cet input compréhensible, sinon tous les efforts d'imprégnation de la langue sont vains. On peut faire des gestes éloquents et mimer, mais ce n'est pas toujours facile, ni même possible. C'est pourquoi la traduction n'est pas à bannir. Il n'y a rien de répréhensible à demander à un élève "Why are you late? Pourquoi es-tu en retard? Why are you late?" (Cormon 1992, 21).

Ebenso dürfen die Schüler, wenn sie Neues sagen wollen und es nicht anders können, durchaus die Muttersprache gebrauchen: Meinen Sie mich? Der Lehrer spielt ihnen dann sofort den fremdsprachlichen Ausdruck zu: ?Se refiere a mi? Und insistiert natürlich beim nächsten Mal, dass die Schüler sofort den neuen, aber nun schon einmal benutzten Ausdruck gebrauchen.

These 7. Muttersprachliche Verstehens- und Ausdruckshilfen, richtig eingesetzt, ermöglichen mehr echte, nicht planbare gehaltvolle Kommunikation als ein Unterricht, der auf solche Hilfen verzichtet. Da hat ein Schüler noch Schwierigkeiten mit einer neuen Zahnsperre, die die Artikulation behindert („Oh, I see you've got a brace on your teeth – eine Zahnsperre – a brace on your teeth to make them straight“). Hier erfahren die Schüler, dass die fremde Sprache etwas taugt, dass man mit ihr seine Alltagsprobleme ansprechen kann. Das geht aber nicht ohne die Muttersprache quasi als Schmiermittel. Die Muttersprache wird so geschickt eingeschleust, dass sie kaum fremdsprachige Kontaktzeit kostet. In wenigen Sekunden wird den Schülern die jeweils gebrauchte Wendung zugespielt, dann geht das Gespräch weiter, so dass die neu sich bildenden neuronalen Verbindungen gestärkt und am Ende dauerhaft verankert werden. Das Standardargument „Wird die Muttersprache verwendet, bleibt weniger Zeit für die Fremdsprache“ stimmt einfach nicht, wenn man es auf die hier empfohlenen zweisprachigen Techniken bezieht.

These 8. Idiomatiche Übersetzungen können manche grammatischen Funktionen umstandslos klären; Wort-für-Wort Übersetzungen (die Technik der muttersprachlichen Spiegelung) hingegen können darüber hinaus fremde Bauformen auf Anhieb verstehbar machen.

Beispiel für die an unseren Schulen immer noch verpönte muttersprachliche Spiegelung, die manchmal wie ein Wundermittel wirkt: Haben Sie etwa herausgefunden, daß „Ich habe Hunger“ oder „ich bin hungrig“ auf Türkisch „karnim ac“ heißt, wissen Sie längst noch nicht, wie der Türke diese Idee ausdrückt. Dieses Wissen brauchen Sie aber, um selbständig Neues sagen zu lernen – die Quintessenz beim Sprachenlernen! Der Türke sagt nämlich wörtlich: „Bauchmeins hungrig“. So wird die grammatische Nuß auf Anhieb geknackt. Dem deutschen Anfänger gibt aber der türkische Ausdruck selbst keine Anhaltspunkte. D.h., es muß ihm gezeigt werden, wie der Türke es sagt, wie er hier seine Sätze baut. Dazu brauche ich nun überhaupt keine grammatische Terminologie, die manches oft noch schwieriger erscheinen lässt, als es in Wahrheit ist. Ich benutze schlicht wie oben die wörtliche Übersetzung. Umgekehrt haben Türken, die Deutsch lernen, die gleichen Schwierigkeiten mit der völlig fremden Bauform. Wenn der Lerner sie aber durchschaut, hat er enorm viel gewonnen, da beide Fügungsweisen „Ich habe Hunger“ und „Ich bin hungrig“ äußerst produktiv sind. Mit einem Schlag stehen ihm zahllose neue Sätze zur Verfügung, (sofern er auch die Wörter hat), die er nach gleichem Muster bilden kann. Jeder, der eine Sprache wie Türkisch, Finnisch oder Baskisch lernt, weiß, wie hilfreich diese Technik ist, ja wie wenig man auf sie verzichten kann. Wir bekommen auf einmal einen ganz anderen Blick für Sprachlernprobleme und für das, was sich wohl in den Köpfen unserer Schüler abspielt.

These 9. Die gezielte Ausnutzung lexikalischer und syntaktischer Verwandtschaften zwischen der Muttersprache und den europäischen Schulfremdsprachen fördert das Behalten und vertieft das Verständnis der Geschichtlichkeit von Sprache und Kultur: das Mitlernprinzip.

Nicht nur die Muttersprache, sondern jede schon beherrschte Sprache ist ein Schlüssel zu weiteren Sprachen.

These 10. Störende muttersprachliche Interferenzen („I become a schnitzel“, „Everybody needs today a computer“) können nie ganz vermieden werden: « Tout bilingue a pu constater avec quelle facilité il fait des interférences même lorsqu'il essaie de les éviter à tout prix. » (Grosjean 1984, 28). Paradoxerweise können sie aber gerade durch bilinguale Techniken verringert werden. Sogenannte „falsche Freunde“ müssen offen miteinander kontrastiert und herausgeübt werden.

These 11. Ausgefeilte zweisprachige Unterweisungstechniken sind in der Schule so gut wie unbekannt, etwa die erwähnte Technik der Spiegelung, d.h. Nachbildung der fremden Struktur in der Muttersprache. Oft aber machen sich Schüler von sich aus die fremde Struktur auf diese Weise klar.

These 12. Weniger flexible und sprachgewandte Lehrer ebenso wie lernschwache Schüler können das offiziell geforderte Prinzip der Einsprachigkeit nicht durchhalten, mit dem man es Schülern wie Lehrern unnötig schwer macht.

Lassen wir einmal beiseite, dass es leider auch einige Lehrer gibt, die einfach ihre Sprache nicht gut genug beherrschen und schon deshalb keine gedeihliche fremdsprachliche Atmosphäre in ihren Stunden schaffen können. Es geht hier um den breiten Durchschnitt, der den einsprachigen Unterricht oft unter schwierigen Bedingungen durchsetzen soll. Selbst im Gymnasium gelingt dies dem einen, dem anderen aber nicht. Hier berichten Studenten über ihre eigene Schulzeit:

In the first two years the mother tongue was a permanent companion. We used it for everything: to explain what we were going to do next, as well as for special activity instructions, and if we made any mistakes they were corrected and explained in the mother tongue. Judith P.

I soon realised that I would not be able to learn English in his class. He didn't talk in English to us at all, in fact he hardly ever talked to us. Kerstin S.

It really was a shock. Suddenly, in class 9, the lessons were conducted in English and at the beginning I could not understand a word. Susanne H.

Was natürlich bedeutet, daß in den Jahren zuvor Englisch als Verkehrssprache nicht etabliert wurde. Irgendwann hat eine Reihe von Lehrern den Kampf aufgegeben. Einige fachkundige Beobachter schätzen gar, dass die Hälfte der für den Unterricht zur Verfügung stehenden Zeit auf Deutsch bestritten wird! Solche Verhältnisse wünscht sich natürlich keiner. Man wird aber nicht viel ändern, indem man noch mehr Druck auf die Lehrer ausübt, ihnen aber andererseits die gezielte Mithilfe der Muttersprache nicht beibringt.

These 13. Jeder fremdsprachliche Zugewinn muss so tief Wurzel schlagen, dass er letztlich ohne Dazwischentreten der Muttersprache verfügbar wird.

Die Verselbständigung der Fremdsprache geschieht durch ihre sinnvolle und vielseitige Verwendung, nicht durch prinzipiellen Verzicht auf muttersprachliche Hilfen – so wie man sich auch erst allmählich an Preise in Euro gewöhnt und sie sich lange Zeit noch in DM umdenkt. Mit wachsendem Können macht sich die Muttersprache allmählich von selbst überflüssig, oder fast überflüssig.

Methodische Fehler gehen zu Lasten der Schüler

Die behördlich empfohlene Einsprachigkeit geht aber auch bei den Lehrern, die sie im Endeffekt durchsetzen können, zu Lasten einiger Schüler. Folgende Zeugnisse könnte ich beliebig vermehren:

It seemed somewhat absurd as the whole class often hadn't a clue what she was saying. The only thing which everyone understood was the question „Was hat sie gesagt?“ and certainly no one had an answer to that. Bernd M.

Our teacher did not make use of German explanations or German equivalents, at least not very often. Due to this, the meanings of words, especially new verbs, often remained obscure to me. Often I answered questions without knowing what I was actually saying. Rachel R.

She exclusively used English in the classroom which was a real disaster when it came to grammar. Vera S.

Die Studenten berichten auch vielfach, wie sie sich zu Hause Rat holen, bei den Eltern wie auch in zweisprachigen Wörterbüchern. Warum aber haben ein halbes Jahrhundert, in dem das Prinzip der Einsprachigkeit behördlich verordnet und pflichtgemäß in Ausbildung und Lehre vermittelt wurde, nicht ausgereicht, um es zu etablieren? Weil es schon im Ansatz falsch ist. Wer Lehrern und Schülern das wichtigste Hilfsmittel zum erfolgreichen Lernen verweigert, darf sich nicht wundern, dass der Unterricht vielerorts scheitert. Und natürlich in ganz besonderer Weise bei eher lernschwachen Schülern, die den Verzicht auf die lerngerechte Mithilfe der Muttersprache nicht kompensieren können, also etwa in der Hauptschule. Das Tabu der Muttersprache hat dazu geführt, dass die Lehrer keine erprobten zweisprachigen Techniken kennen. So kommt es fast zwangsläufig zu dem genauen Gegenteil, wie unter These 12 dokumentiert, nämlich einer kontraproduktiven, wilden Verwendung der Muttersprache, die gewiß keiner will. Im Klartext: Die Damnbrüche, vor denen die Direktmethodiker warnen, haben sie zum Teil selbst zu verantworten.

Korrektur eines Jahrhundert-Irrtums

Als ob die Situation nicht schon seit langem bekannt wäre! „Toutes ces faiblesses manifestes de la méthode directe ont été obstinément niées par les doctrinaires endurcis, mais elles sont bien connues de tous ceux qui travaillent sur le terrain. » (Pfrimmer 1953, zitiert bei Puren 1993, 71). Und auch heute noch mogelt man wie vor hundert Jahren schon : « Au fond, tous, nous trichons perpétuellement – sauf aux jours d’inspection générale – avec cette méthode directe. » (Rouques 1913, zit. bei Puren 1993, 78).

Nur das schlichte Eingeständnis des Irrtums und die Revision der Grundlagen werden dazu führen, dass gescheite zweisprachige Arbeitsformen mitverwendet werden, die den Schüler da abholen, wo er steht. Am Anfang müssen knappe, stets wohl dosierte Mithilfen der Muttersprache die Regel sein, nicht die Ausnahme. Diese längst überfällige Reform und die Neufassung der Richtlinien bedeuten keine Beschneidung des methodischen Repertoires, sondern seine Bereicherung. Es ist jammerschade, dass die alten Fehler bei der Neueinführung von Fremdsprachen in der Grundschule wiederholt wurden.

Bibliographie

- Butzkamm, Wolfgang (2002) *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. 3. , neubearbeitete Auflage, Tübingen: Francke Verlag.
- Butzkamm, Wolfgang (2004) *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag
- Butzkamm, Wolfgang und Jürgen (2004) *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. 2. neubearbeitete Aufl. Tübingen: Francke Verlag
- Bertrand, Yves (1999): »Aspects du tutorat en langue étrangère«. In: Métrich, R.; Hudlett, A.; Lüger, H.-H. (éd.): *Des racines et des ailes. Théorie, modèles, expériences en linguistique et didactique*. Bibliothèque des Nouveaux Cahiers d'Allemand. Nancy: 297-306.
- Cormon, Françoise (1992), *L'enseignement des langues. Théorie et exercices pratiques*. Lyon: Chronique sociale.
- Cutler, Anne: <http://www.mpi.nl>
- Goure, Claude (1981). « Une vie... une parole ». *Panorama aujourd'hui*: Le Centurion. Paris.
- Puren, Christian (1993), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Fontenay/ Saint-Cloud : Didier. (Collection dirigée par Françoise Lapeyre).
- Reimann, Bernd (1996). *Die frühe Kindersprache. Grundlagen und Erscheinungsformen ihrer Entwicklung in der kommunikativen Interaktion*. Neuwied.: Luchterhand.

Linguistik online 20, 3/2004: "Dialektologie des Schweizerdeutschen"

- Charles V. J. Russ (York): Die Mundart von Bosco Gurin ;
Lorenz Hofer (Basel): Sprachliche und politische Grenzen im (ehemaligen) Dialektkontinuum des Alemannischen am Beispiel der trinationalen Region Basel (Schweiz) in Karten von SprecherInnen;
Felicity Rash (Queen Mary, London): Linguistic Politeness and Greeting Rituals in German-speaking Switzerland ;
Raphael Berthele (Freiburg i. Ue.): Wenn viele Wege aus dem Fenster führen - Konzeptuelle Variation im Bereich von Bewegungsereignissen ; Stephan Schmid (Zuerich): Zur Vokalquantität in der Mundart der Stadt Zuerich

Linguistik online 2004/4
„Sprache und Geschlecht III“

Korakoch Attaviriyapap (Bern/Nakhon Pathom): "Wie 'Haar' zu 'Maus' wird: Geschlechtsbezogene pronominale Referenz im Thailändischen"

Doris Grütz (Weingarten): "Der geschlechtsspezifische Zugriff auf Lesestrategien - Ergebnisse einer Untersuchung im Rahmen unterrichtsdidaktischer Forschung"

Anjali Pande (New Delhi): "Undoing Gender Stereotypes in Hindi"

L. Oladipo Salami (Ile-Ife): "Deference and subordination: Gender roles and other variables in addressing and referring to husbands by Yoruba women"

www.linguistik-online.net (.de, .com, .org)

QUELLE PRÉPOSITION AVEC LES NOMS D'ÎLE ?

A cette question, la réponse unanime des grammairiens est *auf*. Par exemple, dans *Die Zweifelsfälle der deutschen Grammatik (Duden 9)* il est dit : „*bei Inselnamen: Bei Länder- und Städtenamen heißt es „in“: in England, in Paris. Bei Inselnamen aber steht „auf“: auf Helgoland, auf Sylt, auf Ceylon*“.

Trois remarques: 1. Comme le *Duden* s'adresse en priorité aux germanophones, si l'on prend bien soin de préciser dans le cas présent qu'il s'agit de *auf* (et apparemment de rien d'autre), c'est que cela ne va pas de soi pour tous les usagers de la langue allemande. Sinon quel serait le besoin d'une rubrique spéciale ? 2. L'Angleterre est une île : Shakespeare¹ et le général de Gaulle ne perdraient pas une occasion de le rappeler. Alors se pose une casuistique : le fait que ce soit aussi un pays (*Ländernamen*) exclurait-il l'insularité et donc *auf England* ou bien y aurait-il coexistence, avec *auf* et *in* pour *England* et du même coup pour d'autres Etats insulaires ? 3. Surtout, le contact quotidien avec la langue allemande (livres, presse, radio, télévision) aboutit à lire ou à entendre des noms d'îles précédés de *in*. Certes, on ne peut exclure qu'il s'agit là parfois de lapsus, ou de bévues isolées (par exemple le locuteur ignore qu'il s'agit d'une île), mais à partir du moment où la présence de *in* cesse d'être rarissime, on est en droit de s'interroger et de se demander si vraiment *auf* détient le monopole de l'indication spatiale. Il convient donc d'y regarder de plus près.

Et d'abord de distinguer plusieurs cas de figures :

1. le mot *die Insel* lui-même
2. les noms d'île dans lesquels figure le mot *Insel*, comme *die Sundainseln* ou *die Fidschiinseln*
3. les archipels : *die Bahamas, die Balearen*
4. les îles qui n'ont pas le statut d'Etat (ou dont beaucoup ignorent qu'elles ont ce statut...) *Sylt, Elba, Mallorca*
5. les îles qui ont le statut d'Etat : *Malta, Zypern, Sri Lanka, Indonesien*.

Le corpus sera prioritairement journalistique, et ce pour deux raisons : 1. c'est surtout dans la presse qu'il est question d'îles, qu'il s'agisse d'événements météorologiques, politiques, économiques, touristiques, etc. 2. c'est la presse qui nous renseigne sur l'usage actuel de la langue, et non, par exemple, des œuvres littéraires plus ou moins récentes. Il sera donc ici souvent fait référence d'une part à *Taz*, d'autre part et surtout, à l'énorme corpus de l'Institut für deutsche Sprache de Mannheim. Prioritaire ne veut pas dire exclusif et le cas échéant seront donnés des exemples pris à d'autres types de texte.

¹ „This scepter'd isle (...) This precious stone set in a silver sea” (Richard II, Acte II, Scène I)

I. DIE INSEL

La situation est désormais claire : s'il y avait encore au 19^{ème} siècle des emplois assez fréquents de *In der Insel* (par exemple chez Lessing, Lichtenberg, Jean-Paul Richter² et Seume³), maintenant *auf* l'a emporté et la présence de *in*, exceptionnelle ne s'explique que pour des raisons particulières. La première est donnée par le contexte : c'est l'unique exemple de *Taz* sur 8 années : *Corte, die heimliche Hauptstadt Korsikas, liegt umrahmt von der Bergwelt mitten in der Insel* (Katrin Evers, *Taz* 01.05.12). Ce n'est pas la présence de *mitten* qui induit *in*, car on peut avoir *mitten auf dem Platz*, c'est le *umrahmt von der Bergwelt*, car ces montagnes créent en quelque sorte un espace clos, d'où *in*. Dans les exemples suivants, *in* est induit par la présence de *ein* ou de *hinein*. De *ein* dans cet exemple : *In der Mitte der Dunkelheit trotz ein erdiges Eiland der düsteren Leere, eine T-förmige Einbuchtung in der Insel erinnert an ein Hafenbecken.* (VR97/OKT.86577 *Frankfurter Rundschau*, 030.10.1997, S. 5.) Avec *hinein* : *Oder vielleicht raus aus Zanzibar, hinein in die Insel, in den Norden zum Tauchen oder in unberührte Naturschutzgebiete? Zanzibar bietet für jeden Geschmack etwas, für den Kulturbeflissenen, für den Naturliebhaber, für den Ruhebedürftigen.* (N99/MAI.20073 *Salzburger Nachrichten*, 08.05.1999; *Keine Fassadenkosmetik in ArL> Schlösser und Gärten*). Ou encore : *Malta in Montana ist immerhin schon so groß, daß es auf Landkarten eingezeichnet ist; seine ersten Einwohner suchten Ende des 19. Jahrhunderts nach einem passenden Namen für ihre Stadt, ließen eine Messerspitze auf den Globus fallen - und stachen mitten hinein in die Insel namens Malta.* (K97/JUN.54966 *Kleine Zeitung*, 22.06.1997; *Malta in den USA*). Il faut donc des circonstances bien particulières pour que l'on n'emploie pas *auf* et l'on peut affirmer que la cause est entendue.

II. NOMS D'ÎLE CONTENANT *INSEL*

En bonne logique, si le mot *Insel*, en allemand contemporain ne tolère *in* que dans des cas très particuliers, il doit en aller de même dans les noms d'île contenant *Insel*. Vérification faite avec une île isolée : *die Osterinsel*, et avec des archipels : *die Cookinseln, die Falklandinseln, die Fidschiinseln, die Galapagosinseln, die Gesellschaftinseln, die Kermadecinseln, die Kanarischen Inseln, die Kapverdischen Inseln, die Pazifischen Inseln, die Salomoninseln, die Samoainseln, die Sundainseln, die Tokelauinseln*, le résultat est le même : nul. L'unique exception se trouve avec *die Westindischen Inseln*. La voici : *Schon sechs Jahre nach Eröffnung des Tivoli war der "Unternehmer", wie man ihn nannte, hoffnungslos mit seinem Aufsichtsrat verfeindet. Nach schweren Schicksalsschlägen in den Westindischen Inseln (damals dänische Kolonie) und New York kam er 1855 krank in die Heimat zurück.* N93/JUL.24407 *Salzburger Nachrichten*, 07.07.1993; **Zwischendurch wie in Tausend-**

² »Hier wurde«, sagte der Lord, »mein zweites Auge blind: Marys Sarg steht in diesem Grabe; als dieser aus England ankam in der Insel, entzündete sich das kranke Auge zu sehr und sah niemals wieder.« [Jean Paul: *Hesperus*, S. 301. Digitale Bibliothek Band 1: Deutsche Literatur, S. 48714]

³ und es herrscht hier für Sizilien noch eine ziemliche Wohlhabenheit. Ich war nun auf einmal wieder beinahe mitten in der Insel. [Seume: *Spaziergang nach Syrakus im Jahre 1802*, S. 281. Digitale Bibliothek Band 1: Deutsche Literatur, S. 87445 (vgl. Seume-P, S. 370)]

undeiner Nacht Der Tivoli wird 150. On ne saurait donc taxer l'allemand d'incohérence, car il reste fidèle à sa ligne de conduite. On est en droit d'attendre la même constance avec les noms d'archipels, même quand le mot *Insel* ne figure pas dans la dénomination.

III. NOMS D'ARCHIPELS

S'il est vrai qu'on ne trouve pas plus *in den Kanaren* que dans *in den Kanarischen Inseln*, pas plus de *in den Fidschi* que dans *in den Fidschiinseln*, il y a toutefois des occurrences de *in*, même si elles sont exceptionnelles. Nous ne nous intéressons ici qu'aux archipels qui ne constituent pas des Etats. Pas de *in* avec *die Balearen*, avec *die Färöer*, *die Malediven*, *die Malvinen*. Pourtant, deux exemples de *in die Antillen* et trois de *in den Antillen*, dont voici à chaque fois un : **Zu gewinnen war eine Reise in die Antillen, Port-de-France oder Pointe-à-poitre A98/NOV.597557 St. Galler Tagblatt, 09.11.1998, Ressort: TB-SG; Das behinderte Kind und seine Umgebung: et Die Welt schaute nach Marseille. Und vielleicht sass gestern auf der kleinen Insel Dominique in den Antillen auch Tony vor dem Fernsehen E97/DEZ.30228 Züricher Tagesanzeiger, 05.12.1997, S. 51, Ressort: Sport; Die Kugeln zum grossen Ball.** Il y a 5 occurrences de *in den Mollukken* et une de *in die Mollukken* dans *Taz*: Voici un exemple: (TAZ Bericht oo.01.15. Seit Jahresbeginn sind in den Molukken etwa 1.500 Menschen getötet worden. Foto: Reuters).

Bien que *die Seychellen* et *die Komoren* constituent des Etats indépendants, *in* reste là aussi rarissime. Une seule occurrence avec *die Seychellen*: **Mein Zahnarzt reist jetzt für eine Zeitspanne in die Seychellen und eröffnet in einer Hütte eine Praxis für die Armen E00/JAN.01759 Züricher Tagesanzeiger, 20.01.2000, S. 83, Ressort: Reisen; "Lieber Pappmaché als ein schlichtes Dorf"**. Un exemple avec *in den Komoren*: **Und spannend ist diese Geschichte auf jeden Fall - so wird der zweite Quastenfloßer, erst 14 Jahre nach dem ersten in den Komoren gefangen, unter dramatischen Umständen von der südafrikanischen Armee "gerettet", wie die Südafrikaner behaupten, oder "entführt", wenn man den Franzosen glaubt I00/JAN.02815 Tiroler Tageszeitung, 15.01.2000; Ein lebendes Fossil:?** Qu'en sera-t-il avec d'autres archipels, plus grands, plus importants sur le plan politique et économique, comme par exemple, *die Philippinen* et *Indonesien*, ou tout simplement plus connus, comme *die Bahamas*.

IV. NOMS D'ÎLE

Commençons d'abord par quelques îles allemandes, plus familières peut-être, à part certaines des Baléares, aux germanophones : **Helgoland** : 4 occurrences de *in*, dont celle-ci : **Grüße schickt ein ehemaliger Neustadter, der die Wetterstation in Helgoland betreibt. M95/508.15063: Mannheimer Morgen, 28.08.1995, Regionales; "Grenzenloser Spaß" stürmisch und naß:**

Rügen: 3 occurrences de *in*, dont celle-ci: und in Rügen beispielsweise wird das Thermometer nur auf 18 Grad klettern. **M98/809.72633 Mannheimer Morgen, 02.09.1998, Weltwissen; Nur der Süden von der Sonne verwöhnt:**

Sylt : 21 occurrences de *in*, dont celle-ci: Wolfgang Schäuble braucht seinen Urlaub in Sylt nicht zu unterbrechen **R97/AUG.64497 Frankfurter Rundschau, 015.08.1997, S. 3 Frankfurter Rundschau · Seite 3, Cinglons vers la Méditerranée:**

Capri: 21 *in Capri*, dont celui-ci: Er wird zum ersten Mal, und zwar mit derselben Emphase wie heute, um die Jahrhundertwende gebraucht, in einer Zeit also, da die Reisen der Bohemiens nach dem Süden einsetzten und die Intellektuellen sich in Capri und Ascona trafen **P96/AUG.33394 Die Presse, 17.08.1996; Wer Intellektuellen zuhört, Akademikern also, die außer ihrer...:**

Elba : 7 *in Elba*, dont celui-ci : Nach ihren gestern vorgelegten Untersuchungen ist der französische Kaiser am 5. Mai 1821 in seinem Exil in Elba an den Folgen einer längerdauernden Vergiftung mit kleinen Dosen Arsen gestorben. **X00/MAI.20465 Oberösterreichische Nachrichten, 05.05.2000; Napoleon starb an Gift..** Cet exemple est particulièrement intéressant le journaliste aurait pu, en employant *auf*, éviter la succession de deux groupes nominaux introduits par *in*.

Ibiza : 69 *in Ibiza*, dont celui-ci : Zog es den Flowtex-Macher in die Sonne, konnte er zwischen Domizilen in Ibiza, Miami und Uruguay wählen. **M01/109.71117 Mannheimer Morgen, 22.09.2001, Ressort: Welt und Wissen; Ein Luxusleben der Extraklasse.** Exemple choisi parce qu'il contient un phénomène qu'on retrouve souvent : *in* permet d'associer des îles à des villes ou des pays sans avoir à changer de préposition, donc évite : *auf Ibiza, in Miami und Uruguay.*

Korsika : 183 *in Korsika*, dont celui-ci : Ganz normal sind die fünf Freunde, die sich auf einen Rucksackurlaub in Korsika einlassen **R98/JUN.44886 Frankfurter Rundschau, 06.06.1998, S. 9, Ressort: N;. : Ou celui-ci qui, lui non plus, ne fait pas référence à la situation politique de « l'île de Beauté »: Mitreisende, die nicht pünktlich zur Abfahrt im Hafen eintreffen, müssen nachfliegen. Doch als die "Calypso" in Korsika losfuhr, fehlten die beiden betagten Passagiere. **M98/803.24851 Mannheimer Morgen, 20.03.1998, Lokales; Die "Titanic" schreckt sie nicht im geringsten:****

Mallorca : 364 *in Mallorca*, dont celui-ci : ich gönne uns den Sonnenschein auf den Bänken im Park . (weniger schon den Rentenwinter in Mallorca ; die Insel ist zu weit weg von unserer Aufgabe , als daß wir sie uns für mehr als ein paar Wochen erlauben dürften) **H85/OZ1.15997, Die ZEIT (1985, Sonstiges), 01.02.85, S. 61, Bin ich am Ende schon ein Greis?**

Menorca 18 *in Menorca*, dont celui-ci : Kürzlich erreichte Eva Moser bei der U14-WM in Menorca (Spanien) den 25. Rang von 60 Teilnehmerinnen. Eva spielt seit heuer in der Staatsliga B bei Admira Villach. Mit der Steirerin Marie-Luise Schröcker sind sie die einzigen weiblichen Spielerinnen Österreichs, die im Weltschach vertreten sind. **K96/NOV.35487 Kleine Zeitung, 29.11.1996; Fußball. Der Fußballnachwuchs von Rothenthurn, die...:**

Sardinien : 133 *in Sardinien*, dont celui-ci : seit Dienstag 16.00 Uhr , ist ein deutscher Starfighter spurlos verschwunden . die Maschine war von einem Flugplatz

in Sardinien bei strahlendem Wetter aufgestiegen . plötzlich riß der Funkkontakt ab **MK1/ZB2.00884, BILDZEITUNG FEBRUAR 1967, Nr. 34, Donnerstag , 9. Februar 1967 , 16. Jahr , Druck in Hamburg, S. 1:**

Sizilien : 842 *in Sizilien*, dont celui-ci : sie bleibt an der Macht , aber nicht mehr in allen gesellschaftlichen Bereichen . auch in Sizilien kümmert sich die Mafia wenig um Kunst **WKB/RM2.20298, Rheinischer Merkur (1. Hj. 1990), Das Mäuerchen bleibt eine tolle Sache, 90.01.26, S. 17:**

Ces deux îles italiennes constituent un cas particulier : elles ont le statut de région autonome et font donc la transition vers les îles-pays (ou Etats insulaires). Cela dit, très souvent, le *in* ne fait pas référence à cette situation politique. C'est surtout le tourisme qui intéresse.

Remettons le cap vers Espagne pour constater ceci : alors qu'on n'avait aucune occurrence de *in* avec *die Balearen*, les exemples abondent dès qu'il est question des îles de cet archipel.

Vu le nombre d'occurrences, il n'était pas possible de dénombrer les cas où *in* n'avait pas valeur spatiale, comme se serait le cas de *sich in Korsika verlieben*. Mais des pointages partiels suffisent à montrer que les *in* spatiaux constituent l'immense majorité et sont de toute façon assez nombreux pour battre en brèche le monopole de *auf*, même si *auf* reste, et de très loin, majoritaire. Sauf pour *Sizilien* où l'on a 948 *auf* pour 842 *in*.

Envolons-nous maintenant pour l'Extrême-Orient et voyons si *in* là aussi tend à coexister avec *auf*.

Bali : 85 *in Bali*, dont celui-ci : Zu den Passagieren gehörten auch der Gouverneur der taiwanischen Zentralbank, seine Frau, und andere hohe Regierungsbeamte, die in Bali an einer Finanzkonferenz teilgenommen hatten. **M98/802.14175 Mannheimer Morgen, 17.02.1998, Weltwissen; Brennender Airbus rast in Häuserreihe**

Borneo : 63 *in Borneo*, dont celui-ci: Am 24. Juni landete die australische 9. Armee in Borneo und besetzte die Ölfelder im Norden der Insel. **P95/JUL.24403 Die Presse, 03.07.1995; Salzloser Juli in Wien, Semmeln in Salzburg:**

Java : 137 (en fait 167, mais dans le *Computer Zeitung* il ne s'agit pas de l'île !) Dans cet exemple, il ne fait aucun doute qu'il est bien question de l'île indonésienne : Der Erlös geht an das Heks-Projekt, das sich für den Demokratisierungsprozess und für den interreligiösen Dialog in Java und auf Osttimor einsetzt. **A00/MÄR.26154 St. Galler Tagblatt, 24.03.2000, Ressort: AT-HIN; Ökumenischer Suppentag.** On remarque que le journaliste après avoir écrit *in Java* préfère *auf Osttimor*. Peut-être parce que Timor est plus petite que Java, mais combien plus grande que Capri ! Et que Tahiti !

Sumatra : 77 *in Sumatra*, dont : Regen half Starke Regenfälle haben die Smogbelastung durch Hunderte Waldbrände in Sumatra verringert. **O99/AUG.125311 Neue Kronen-Zeitung, 12.08.1999**

Tahiti: 56 *in Tahiti*, dont : Er lebt als Präsident des Juwelenkonzerns Golay Buchel Japan in Kobe, ist aber auch dort, in der so genannten Perlenstadt, nur selten zu Hause. Die meiste Zeit ist er unterwegs auf Perlenfarmen in Tahiti, auf den Philippinen, in Australien, Indonesien . **E99/DEZ.32420 Züricher Tagesanzeiger, 04.12.1999, S. 15, Ressort: Stadt Zürich; ZÜ-**

RI INTERN: On notera au passage la différence de traitement entre *auf den Philip-pinen* et *in Indonesien*, alors que tous deux sont des archipels et tous deux des Etats.

A quoi bon poursuivre ? Même compte tenu des occurrences parasites (celles où *in* n'est pas spatial et où *Java* n'est pas une île), il y a suffisamment de manifestations de *in + nom d'île* pour qu'on ne puisse taxer ce phénomène de rareté. On en pourra non plus évoquer des raisons dialectales ou régionales, car nous avons pris soin d'emprunter nos exemples à des journaux de diverses origines.

Quelles peuvent être alors les raisons du choix de *in* ? D'abord des raisons occasionnelles : *in* permet d'associer dans la même séquence îles, villes et pays. *In* permet, à l'inverse, de varier le style et d'échapper ainsi à la monotonie de *auf*. Mais surtout on peut penser que quand le locuteur s'exprime, il n'a pas toujours à l'esprit qu'il parle d'une île (même quand il le sait) et donc il emploie ce *in*, cette préposition à valeur générale, qu'il utilise par ailleurs dès qu'il s'agit d'exprimer un lieu quelconque. En d'autres termes, le fait insulaire passe au second plan et ce qui vient au devant de la scène, c'est seulement une réalité géographique. La préposition dominante, *in*, extensive, tend à se généraliser aux dépens de la préposition intensive, *auf*, qui spécifie l'insularité. Autrement dit : si le mot *Insel* impose *auf*, le nom propre de l'île admet *in*. Parce que cette dénomination fait en sorte que l'île devient plus qu'une île. Le nom transforme la géographie physique en géographie humaine. A fortiori si cette île est un pays, un Etat.

V. ETATS INSULAIRES

Rappelons la règle énoncée par le *Duden* : *Bei Ländernamen in, bei Inselnamen auf*. Qui va l'emporter : l'insularité ou la qualité d'Etat ?

Qu'en dit le corpus, ici encore le corpus de l'Institut für Deutsche Sprache de Mannheim ? L'ordre alphabétique nous dispensera de rechercher des différences de superficie qui ne sont d'ailleurs pas évidentes à la plupart des locuteurs. Ainsi : Madagascar est aussi grande que la France et la Belgique réunies et donc plus grande que l'Angleterre. On peut peut-être supposer, toutefois, que de petits Etats comme Malte ou Chypre ont plus de chance d'être considérés comme des îles que comme des entités géopolitiques.

Die Bahamas : 15 *in den Bahamas*, 521 *auf den Bahamas*

England : 12191 *in England*, 124 *auf England*. Mais ce 124 est trompeur : à y regarder de plus près, les *auf* ne sont pas spatiaux. Il s'agit très souvent, par exemple, d'une équipe nationale de football qui *trifft auf England*. En fait, *England* n'est plus considérée comme une île et le *Duden* est justifié de prendre *England* comme exemple de « *bei Ländernamen* ».

Indonesien : 3247 *in Indonesien*, 62 *auf Indonesien*. Toutefois, ces 62 exemples, comme dans le cas de *England*, sont trompeurs, car le *auf* n'est guère spatial. Il s'agit le plus souvent de « Druck auf Indonesien ». On a pourtant : Wegen der immensen Rauchentwicklung durch die seit Wochen auf Indonesien wütenden Waldbrände hatten andere Flughäfen in der Region schon vor Tagen geschlossen. **E97/SEP.23638 Züricher Tagesanzeiger, 27.09.1997, S. 14, Ressort: Kehrseite; Im dichten Qualm abgestürzt.** Dans l'exemple suivant, géographies physique et humaine sont associées: Mitauslöser für die Flüchtlingswelle sind die Dürre auf Indonesien sowie Buschfeuer, die ganze Landstriche geschwärzt haben und in diesen Wochen neu aufflammen. Doch der Hauptgrund für den Exodus liegt in der Arroganz der Suharto-Clique. **K98/APR.30499 Kleine Zeitung, 02.04.1998; Neues "Boatpeople"-Drama destabilisiert Südostasien.** Donc, sans aller jusqu'au cas extrême de *England*, où le *auf* spatial est impossible, on s'en approche avec *Indonesien*.

Irland : 283 *in Irland* 58 *auf Irland*. Mais là aussi le *auf* est trompeur. Il est le plus souvent non spatial. Pourtant : Auch das friedliche Klosterleben auf Holy Island wurde jäh gestört, als im achten Jahrhundert die Wikinger auftauchten. Aus Norwegen segelten sie herüber, überfielen die Ostküste Irlands mit kurzen Attacken, um sich dann wieder in ihre Heimat zurückzuziehen. Doch schon bald machte die Nachricht von den ersten Winterlagern der Wikinger auf Irland die Runde, und von da dauerte es nicht mehr lange, bis sie den River Shannon mit ihren Langbooten heraufkamen, um das Landesinnere auszuplündern. **R97/SEP.74504 Frankfurter Rundschau, 02.09.1997, S. 4, Ressort: N; Ein Besuch der irischen Klosterinsel Holy Island:** Mais cet exemple confirme: il s'agit de l'île ancienne et non du pays moderne qui joue désormais un rôle politique non négligeable.

Island : 618 *in Island*, 207 *auf Island*. Et cette fois, la plupart des *auf* sont spatiaux, comme ici : Erdbeben auf Island. Der Süden Islands ist in der Nacht auf gestern von zwei Erdbeben erschüttert worden **A98/JUN.444545 St. Galler Tagblatt, 06.06.1998, Ressort: TB-SPL; Kurz:**. On remarque toutefois qu'avec un tremblement de terre, on est dans la géographie physique. Mais dans l'exemple suivant, nous voici dans l'Islande « politique » : In Kuba geboren, nutzte der Rückraumspieler einen Aufenthalt mit seiner Nationalmannschaft (280 Länderspiele) auf Island vor drei Jahren zur Flucht **R99/OKT.83586 Frankfurter Rundschau, 01.10.1999, S. 38, Ressort: N; Frankfurter Bundesliga-Handballer empfangen Eisenach:**

Kuba : 1744 *in Kuba*, 1131 *auf Kuba*. Là aussi, ce sont bien pour la plupart de *auf* spatiaux comme celui-ci, qui a trait à la politique : Der Brief der «Interest Section», wie auf Kuba die diplomatische Vertretung der Vereinigten Staaten heisst, stellt alljährlich 25 000 «Glücklichen» die Einwanderung in die USA in Aussicht. **1797/AUG.22963 St. Galler Tagblatt, 21.08.1997, Ressort: TB-AKT; Lottogewinn: Visum für die USA:97.**

Madagaskar : 430 *in Madagaskar*, 127 *auf Madagaskar*. La plupart de ces *auf* concernent des phénomènes naturels (ouragans) ou des recherches scientifiques, mais la géographie humaine n'est pas totalement absente : Die Aussichten, daß die Tshisekedi-Anhänger damit Erfolg haben, sind allerdings weit ungünstiger als auf Madagaskar. **N91/NOV.18429 Salzburger Nachrichten, 02.11.1991; Von Hubert Kahl:**

Malte: 612 *in Malta*, 734 *auf Malta*. Là encore, il s'agit pour l'essentiel de *auf* spatiaux qui ont, comme dans cet exemple, qui a trait à la vie politique et non à la géographie physique : Dagegen ist das Leben heute ausgesprochen friedlich, obwohl die

Menschen in der jüdischen Gemeinde auf Malta durchaus sehr verschieden sind. Das gesamte Spektrum jüdischer Richtungen ist vertreten. **R97/FEB.09967 Frankfurter Rundschau, 08.02.1997, S. 1, Ressort: N; Auf Malta fanden viele Juden eine neue Heimat: Il semblerait donc que pour Malte le caractère insulaire prime encore le statut d'Etat.**

Die Philippinen : 50 in den Philippinen, 2086 auf den Philippinen. *Auf, y compris* quand il s'agit bel et bien d'un pays comparé à d'autres pays : Die feministische Publizistin Katha Pollitt hat dem Militär grundsätzlich «selektive Moral» vorgeworfen: Man jammere über die Affäre eines Generals, während das Verteidigungsministerium und örtliche US-Kommandeure auf den Philippinen, in Südkorea und in anderen Ländern eine wahre Sexindustrie für die dort stationierten US-Soldaten tolerierten. **A97/JUN.10242 St. Galler Tagblatt, 11.06.1997, Ressort: TB-AKT; Puritanische Hexenjagd?:**

Sri Lanka : 860 in Sri Lanka, 254 auf Sri Lanka. Pourtant il s'agit bien parfois de géographie humaine avec *auf Sri Lanka: Terror auf Sri Lanka E96/MÄR.05560 Züricher Tagesanzeiger, 12.03.1996, S. 3, Ressort: Ausland; Irak behindert Inspektoren.* Mais les résultats sont inversés si l'on considère Ceylan: 14 in Ceylon, 22 auf Ceylon. Avec Ceylan, l'insularité semble plus présente qu'avec le Sri Lanka, dont Ceylan ne représente qu'une partie.

Zypern : 595 in Zypern, 1826 auf Zypern. Il n'y a donc pas de doute et l'exemple suivant montre que le *auf* concerne aussi la situation politique de cet « Etat insulaire d'Asie » comme le qualifie le *Petit Larousse illustré* : Neue Hindernisse für eine Lösung der Zypernfrage: Erst hatte die dritte Runde der Gespräche zwischen Inselgriechen und Inseltürken wegen einer Erkrankung des zypriotischen Präsidenten Glafkos Klerides verschoben werden müssen. Nun belastet ein Konflikt der Inseltürken mit den UN-Truppen auf Zypern die Verhandlungen, die heute, Mittwoch, auf Einladung von UN-Generalsekretär Kofi Annan in Genf beginnen **P00/JUL.27483 Die Presse, 05.07.2000; Geplänkel vor neuem Zypern-Dialog:**

On a donc affaire à quatre groupes : 1. celui des pays où le point de vue insulaire a quasiment disparu : l'Irlande, l'Indonésie et surtout l'Angleterre, 2. celui des pays où la notion d'Etat domine : Sri Lanka et Madagascar, 3. celui des pays où les deux aspects s'équilibrent : Cuba et Malte, 4. celui enfin où l'île prévaut sur l'Etat: Les Bahamas, Chypre et les Philippines. La raison est compréhensible pour les Bahamas et Chypre, qui sont de petites dimensions et qui ne jouent pas, sauf circonstance exceptionnelle, un grand rôle sur le plan international. Mais pour les Philippines : 300000 km² et une population comparable à la nôtre, on comprend moins. Certes, elles sont constituées de 7 100 îles, ce qui rend difficile l'oubli de l'insularité, mais à ce compte, l'Indonésie en a plus de 13 500. Ou alors, il faut croire que le singulier *Indonesien*⁴ occulte l'existence d'un archipel et que ce soit *Die + nom propre au pluriel* qui amène à privilégier *auf*.

S'en tenir à ces considérations risque de faire perdre de vue que, sauf pour le groupe des pays qui ne sont plus considérés sous l'aspect insulaire, comme la Grande-Bretagne, les locuteurs ne se privent pas de passer de *in* à *auf* et de *auf* à

⁴ Il se peut aussi que l'allure même du mot *Indonesien* contribue à privilégier *in* : on s'aligne sur *Algerien, Asien, Indien, Spanien, Tunesien*, etc.

in quand bon leur en semble. Un seul extrait suffit à le montrer. Il est tiré cette fois de la *Süddeutsche Zeitung* (N°84, Ostern, 10/11/120402004, p. 3) « *In Zypern teilen sich die Meinungen vor dem Referendum zur Wiedervereinigung (...) April ist der Monat der Orangenblüten auf Zypern.* » Bien, se dit le lecteur : *in Zypern* quand il s'agit de politique, *auf Zypern* quand il s'agit de la nature. La suite nous détrompe : „*Aber Parteibindungen auf Zypern sonst eng, werden diesmal weniger wiegen als nationale Gefühle und persönliche Interessen.* » Mais la solution est peut-être toute simple. Pourquoi (hormis le groupe 1) ne pas considérer la même île sous les deux espèces : de préférence *in* quand on est dans la géographie humaine, de préférence *auf* quand on est dans la géographie physique ? A condition d'admettre qu'il s'agit seulement d'une préférence et non d'une obligation.

Nous pouvons maintenant conclure :

1. Le mot *Insel*, seul ou en association avec des noms propres, exclut *in* en allemand moderne, d'où la règle édictée par le *Duden* et les grammaires.
2. Les archipels ne tolèrent guère *in*.
3. Pour les noms d'îles, même si *auf* l'emporte, *in* n'est pas rare et donc ne peut être considéré comme fautif.
4. Pour les Etats insulaires, la situation est plus complexe et l'on passe d'un *in* minoritaire à un *in* en balance avec *auf*, puis à un *in* dominant, puis à un *in* exclusif.
5. Sauf dans ce dernier cas du *in* monopolisateur, le germanophone dispose, pour les noms d'île et les noms d'Etat insulaire, d'une marge de manoeuvre qui lui permet d'employer, à sa convenance, les deux prépositions.

L'association Lehrer

Le premier congrès professionnel de l'association Lehrer a eu lieu les 27-28-29 octobre 2004 au Château des Rohan à Saverne et avait pour titre "Un professorat de langues régionales pour le premier degré".

L'association y a réuni les acteurs de tous les systèmes scolaires de France et des DOM-TOM dispensant un enseignement de et en langues régionales : enseignements publics, privés associatifs et privés confessionnels. L'Association des Nouveaux Cahiers d'allemand était représentée par ses publications dans les stands et son directeur de publication à la tribune et en atelier.

Les conclusions seront envoyées très prochainement aux autorités scolaires et politiques et à tous les acteurs de l'enseignement de et en langues régionales. Vous pouvez les consulter également en ligne à l'adresse de l'association Lehrer : <http://associationlehrer.free.fr>.

Ce congrès a bénéficié du soutien de Monsieur le Délégué général à la Langue française et aux langues de France (ministère de la Culture), de Monsieur le Recteur de l'Académie de Strasbourg, de l'Office pour la langue et la culture d'Alsace, de la Ville de Saverne et de la Maif.

Lehrer maintient un contact régulier avec les amis du bilinguisme et des méthodes immersives par une lettre de news : *LehrerBörse*.

**Um dieses Email-Rundschreiben zu abonnieren, schicken Sie uns einfach ein Email (mit "Anmeldung" als Objekt) an folgende Adresse:
LehrerBoerse@aol.com**

A LA PECHE AUX MOTS : de *bon vouloir* à *bonne fortune*
(COMMENT TRADUIRE EN ALLEMAND DES COMPOSES FRANÇAIS)

Bon vouloir

Les cinq gros dictionnaires français-allemand : *Bertaux et Lepointe, Grappin Weis-Mattutat, Sachs-Villatte, Pons* ne se distinguent guère quant au mot seul : *der gute Wille* (opposé à *der schlechte Wille* ou à *der böse Wille*), *die Bereitwilligkeit, das Wohlwollen*. Les différences viennent du nombre de locutions proposées et ce sont *Sachs-Villatte* et *Pons* qui se montrent les plus riches : *attendre le bon vouloir de qn* : *warten, bis es jm beliebt, s-e Einwilligung zu geben* et *dépendre du bon vouloir de qn* : *von js Belieben abhängen*. (S-W) *Pons* propose : *etwas hängt von jdes gutem Willen ab* et *qn fait preuve de bon volonté* : *jd zeigt guten Willen*. On remarque qu'à part la locution de *Sachs-Villatte* : *attendre le bon vouloir de qn*, il semble qu'on ne distingue pas le *bon vouloir* de la *bonne volonté*. Or les deux ne sont pas exactement synonymes, car il y a dans le *bon vouloir* une part éventuelle d'arbitraire, de plus ou moins grande disponibilité, pour ne pas dire de caprice. Aussi est-on curieux des solutions proposées par les traducteurs.

Pourtant cette réponse est bien classique :

<p><i>Elle se sent coincée dans son destin d'ovule attendant le bon vouloir du joyeux spermatozoïde, et pour qui toute aventure débouche invariablement sur la clinique du Belvédère. (Les trois quarts du temps, p.243</i></p>	<p><i>Sie fühlt sich eingesperrt in ihr Eizellschicksal, das Angewiesensein auf den guten Willen eines fröhlichen Spermatozoons -was sind das für Abenteuer, die unweigerlich in der Frauenklinik enden? (Leben will ich, p.299)</i></p>
<p><i>C'était comme un rêve. Je ne comprenais rien à rien. Tout ce que j'avais à faire, c'est attendre le bon vouloir de cette tapée. Avec son butane et sa casserole en fer blanc. (J.-B. Pouy, La clef des mensonges, p.114)</i></p>	<p><i>Sie stellte den Gaskocher auf, nahm den Topf in die Hand und ging aus der Kapelle. Es war wie im Traum. Ich verstand überhaupt nichts mehr. Ich war von dem guten Willen dieser Bekloppten abhängig. Mit ihrem Butankocher und ihrem Aluminiumtopf. (Der Schlüssel zur Affäre, p.74)</i></p>
<p><i>oravia m'accusa publiquement d'être un sexophobe paulinien. Les communistes ironisèrent lourdement ; si la survie de l'espèce dépendait du bon vouloir des homosexuels, il fallait demander aux prêtres de réhabiliter Sodome (Fernandez, dans la main de l'ange, p.402)</i></p>	<p><i>Moravia beschuldigte mich öffentlich, ein bigotter Sexophobe zu sein. Die Kommunisten ironisierten in plumper Form: Wenn das Überleben der Spezies vom guten Willen der Homosexuellen abhängt, dann müsse man die Geistlichen bitten, Sodom zu rehabilitieren ... (In der hand des Engels, p.486)</i></p>

Mais non chez I. Calvino:

<i>Valerian regarde Irina, mais c'est d'un regard perdu, comme en transes, un regard de soumission absolue, celui d'un homme qui attend le plaisir seulement de son obéissance au bon vouloir d'une femme. (Si par une nuit d'hiver un voyageur, p.99)</i>	<i>Valerian blickt auf Irina, doch sein Blick ist verloren, wie in Trance, in totaler Ergebenheit, als erwarte er Lustgefühle allein noch aus der sklavischen Unterwerfung unter Irinas Willkür. (Wenn ein reisender in einer Winternacht p.105)</i>
---	---

Ni dans la traduction française de Konsalik :

<i>"Ich will keine Sympathien, ich will Ehrlichkeit." Dr. Haller begann mit dem Raspatorium die Knochenhaut abzulösen. "Die neuen Kollegen sind doch nicht blind!" "Aber jung - und auf Taikkys Wohlgefallen angewiesen. Wir werden bald allein stehen und nach allen Seiten schlagen müssen." ,Engel der Vergessenen, p.167)</i>	<i>- Je n'en veux pas, j'exige qu'on se montre loyal! - Haller se mit à détacher le périoste. Ces nouveaux collègues ne sont tout de même pas aveugles! - Mais ils sont jeunes et dépendent du bon vouloir de Taik Ky. Nous serons bientôt seuls, obligés de parer les coups de tous côtés! (L'ange des oubliés, p.181)</i>
--	--

Ni dans la traduction de Feydeau, certes fort éloignée de l'original :

<i>LUCIENNE : Asseyez-vous là près de moi PONTAGNAC, s'asseyant : Voilà. LUCIENNE : Bon. Moment de silence PONTAGNAC, après un temps : Mais enfin, qu'est-ce qu'on attend ? LUCIENNE : Mon bon vouloir ! (Le dindon, p185)</i>	<i>LUCIENNE: Setzen Sie sich hier neben mich! LUCIENNE: Gut. (Einen Augenblick Schweigen) PONTAGNAC: (nach einiger Zeit) Also worauf warten wir denn noch? LUCIENNE: Daß mir was einfällt. (Der Gockel, p. 133)</i>
---	--

On peut en conclure que la traduction de *bon vouloir* par *guter Wille* est certes la plus fréquente (y compris quand il s'agit d'articles du *Monde diplomatique* traduits dans *Taz*) parce qu'elle est la plus commode et parfois la plus paresseuse. Elle n'est pas toujours la plus fidèle, quand le *bon vouloir* n'est pas la *bonne volonté* mais s'apparente au *bon plaisir*.

Bonne à tout faire

Abrégé souvent en *la bonne*. Et c'est précisément parce qu'on utilise d'ordinaire l'abréviation que *bonne à tout faire* est rare dans le corpus de Nancy. On traduit habituellement par : *Mädchen für alles*. Mais il est intéressant de poursuivre la recherche pour savoir si l'on propose d'autres traductions.

C'est le cas :

<p><i>Il pensait à la maison de ses parents, un lieu maintenant interdit. L'une de ses soeurs, bonne à tout faire, apparaissait parfois à la barrière, avec son baluchon, muette. (Annie Ernaux, <i>La place</i>, p.31)</i></p>	<p><i>Er dachte an sein Elternhaus, einen Ort, der ihm nun untersagt war. Manchmal erschien eine seiner Schwestern, eine Magd, mit ihrem Bündel am Zaun, stumm. (Das bessere Leben, p.31)</i></p>
<p><i>- Quelques détails sur la morte? - Raymonde Carême, bonne à tout faire, fichée. Elle a tiré trois mois pour grivèlerie d'hôtel et chèque sans provision. (P. Magnan, <i>Le secret des Andrônes</i>, p. 116)</i></p>	<p><i>"Gibt es irgendwelche Einzelheiten bezüglich der Toten?" "Raymonde Carême, Dienstmädchen, vorbestraft. Sie hat drei Monate gesessen wegen Zechprellerei und Scheckbetrug.(Tod unter der Glyzsine, p.106)</i></p>

Pour le *Petit Larousse Illustré* (1999) *bonne à tout faire* est péjoratif (« bonne ou, péjor., bonne à tout faire »). Ce n'est pas le cas de *Mädchen für alles*, où l'accent est mis sur la polyvalence et l'utilité. Pour le site : www.redensarten-index.de on a la définition :

<p>Mädchen für alles sein</p>	<p>für alle Arbeiten zuständig / zu gebrauchen sein</p>	<p>umgangssprachlich</p>
--------------------------------------	--	--------------------------

Le mot peut d'ailleurs s'appliquer à des hommes, comme le montrent des sites de *google de* ou l'item *Mädchen für alles* de <http://wortschatz.uni-leipzig.de> : Juan ist **Mädchen für alles**, er fährt, organisiert, erzählt und kocht. (Quelle: *Der Spiegel ONLINE*)

Geschäftsführer und **Mädchen für alles** hinter den Kulissen, Reiner Calmund. (Quelle: *Der Spiegel ONLINE*) Dort opfern sie unendlich viel Zeit und sind sich auch nicht zu schade, **Mädchen für alles** zu sein. (Quelle: *Der Spiegel ONLINE*).

Toujours selon cette même source, la collocation à droite la plus fréquente est *engagiert*, qui n'a pas du tout une collocation négative. *Mädchen für alles* est en somme le féminin de *Faktotum*, mot guère employé parce que peu compris.

Enfin, selon cet extrait de journal, que nous devons à l'Institut für deutsche Sprache de Mannheim, *Mädchen für alles* fait partie de l'image positive de la femme : A97/JUN.12673 *St. Galler Tagblatt*, 23.06.1997, Ressort: TB-LBN; **Frauenfeindliche Tennisbälle?**:- wenn Frauen in «positiven Rollenklischees (die Männern gefallen) dargestellt werden: als Sexbombe, Busenwunder, Blondine, Schmusekätzchen, Perle, Mädchen für alles, Püppchen, Chick oder braves Mami; *Mädchen für alles* dans cette perspective, n'est pas *la bonniche*, mais s'apparente plutôt à la *fée du logis*.

Bonne âme

« Une personne compatissante » (Larousse). Va-t-on retrouver les *eine gute Seele*, *ein netter Mensch* (Pons) *eine mitleidige, mitfühlende Seele* (Sachs-Villatte) dans les traductions d'œuvres françaises?

Remarquons d'abord que *bonne âme* traduit *Seelchen* du livre de Schlink et Bopp : *Selbstjustiz* :

<p><i>das Tennisspiel mit Mischkey, bei dem ein kleiner Junge in ss-Uniform mit Kortens Gesicht uns die Bälle zuwirft, meine Vernehmung von Weinstein, und immer wieder lachte mich Kortens an und sagte: "Selb, das Seelchen, das Seelchen, das Seelchen..." (p.276)</i></p>	<p><i>le match de tennis avec Mixkey, où un petit garçon aux traits de Kortens et portant l'uniforme des SS fait le ramasseur de balles ; mon interrogatoire de Weinstein et Kortens qui me répète sans arrêt: " Selb, la bonne âme, la bonne âme, la bonne âme... " (Brouillard sur Mannheim, p.317</i></p>
<p><i>... Et voici dans ma poche un écrit important Qui vous enseignera l'office de la femme. J'en ignore l'auteur ; mais c'est quelque bonne âme Et je veux que ce Soit votre unique entretien. Voyons un peu si vous le lirez bien. Molière jouait le rôle d'Arnolphe. (Anne Golon, citant Molière, dans <i>Angélique et le Roy</i>, p. 75)</i></p>	<p><i>"Ich habe hier ein Schriftstück von Gewicht, drin steht, was einer Frau zu tun gebühre. Der's schrieb, ist sicher eine fromme Haut; drum bild es deine einzige Lektüre. Da nimm und lies ein Stückchen laut." Molière spielte die Rolle des Arnolphe. (<i>Angélique und der König</i>, p.63</i></p>

La première pensée qui vient à l'esprit est que *Haut* n'est là que pour rimer avec *laut*. En fait, c'est *laut* qui rime avec *Haut*, car ce mot désigne un être humain selon le *Duden Deutsches Universalwörterbuch* « (in Verbindung mit bestimmten, meist positiv charakterisierend attributiven Adj. ; ugs) *Mensch, Person* : *er ist eine ehrliche Haut* ».

<p><i>Mais les commères du village jasaient beaucoup là-dessus et Juana n'était plus la seule à prédire qu'il passerait un jour aux actes. Une bonne âme finit par en toucher un mot à Jim Ballou, mais il répliqua en riant que " dans ce domaine, Tom était si innocent qu'il ne saurait pas s'y prendre, même si on l'aiderait "(R. Merle, <i>Le propre de l'homme</i>, p.391)</i></p>	<p><i>Doch die Klatschweiber des Dorfes zerrissen sich den Mund darüber, und nicht nur Juana prophezeite, daß er eines Tages zur Tat schreiten würde. Ein gutmeinender Freund setzte schließlich Jim Ballou davon in Kenntnis. Doch der entgegnete lachend, daß Tom auf diesem Gebiet so unbedarft sei, daß er gar nicht wüßte, wie er es anstellen sollte, selbst wenn man ihm helfen würde.(<i>Der Tag der Affen</i> p.320)</i></p>
<p><i>Humilié, l'autre s'éloignait. Gabriel, bonne âme, pour le consoler, lui demanda : Et votre grenadine ? Elle est bonne, votre grenadine ? (R. Queneau, <i>Zazie dans le métro</i>, p.178)</i></p>	<p><i>Gedemütigt entfernte sich der andere. Um ihn zu trösten, fragte ihn der gutherzige Gabriel: Und Ihre Grenadine? Ist sie gut, Ihre Grenadine? (<i>Zazie in der Metro</i>, p.110)</i></p>

On le voit, les traducteurs ont leurs propres solutions. Pourtant certains adoptent ce que proposent les dictionnaires :

<i>Est-ce que le Musicien et Adèle sont encore dans la souricière? Passeront-ils à travers les mailles? Ils savent, en tout cas. Même s'ils sont terrés dans un grenier, il y a bien eu une bonne âme pour les avertir. (Siméon, Félicie est là, p.408)</i>	<i>Saßen der Musiker und Adele noch in der Mausefalle? Würden sie ihnen durch die Maschen schlüpfen? Bestimmt wußten sie Bescheid. Selbst wenn sie sich auf einem Speicher verkrochen hatten, würde sich irgendeine mitleidige Seele finden, um ihnen einen Wink zu geben.(Das Dienstmädchen, p.150)</i>
<i>C'était un poids, un collet supplémentaire autour de ma gorge, qui, je l'espérais, contribuerait à me clouer sur mon siège lorsque le premier coup s'abattrait sur Vito. Se trouverait-il une bonne âme pour m'enfoncer deux doigts dans les oreilles, me glisser un voile sur les yeux... ? (Ph.Djian, Sotos, p.167)</i>	<i>Das war ein Druck, eine zusätzliche Fessel um meinen Hals, von der ich hoffte, sie würde noch dazu beitragen, mich auf meinem Platz festzuhalten, wenn der erste Schlag auf Vito niederging. Gab es denn keine gute Seele, die mir zwei Finger in die Ohren steckte und einen Schleier vor die Augen (Matador, p.136)</i>

Il faut poursuivre, car depuis quelques années *une bonne âme* désigne un être humain, avec des connotations politico-idéologiques précises. C'est alors *ein Gutmensch*, sur lequel nous renseigne le site www.redensarten-index.de à l'expression : « ein gutes Gewissen haben ».

D'abord la définition : "**ein** Mensch mit hohen moralischen Ansprüchen; ein Humanist; jemand, der sich besonders für Political Correctness einsetzt; ein naiver, realitätsferner Mensch".

Puis des exemples: "Als Gutmensch gilt jemand, der versucht, sich durch falsch verstandene Moral **ein gutes Gewissen** mit dem schlechten **Gewissen** anderer zu verschaffen"; "**Ein** Gutmensch ist **ein** realitätsfremder Mensch, der nichts von dem, was er anstrebt, realisieren kann"; "Gutmenschen sind Leute, die ganz bestimmte Vorstellungen von politischer Moral **haben**, sich dabei aber ganz außerordentlichen Illusionen hingeben und die Realitäten umdeuten";(...) "Seit **einiger** Zeit ist **ein** sonderbares Schimpfwort in Mode: Gutmensch. Damit sind unter anderem jene Menschen gemeint, die sich für die Integration von Flüchtlingen und Ausländern **einsetzen**"; "Gutmensch ist **eine** abwertende Etikettierung, die jene verwenden, die **kein** Vertrauen in die Anständigkeit ihrer eigenen Ideologie **haben**";

Enfin des indications complémentaires, des „Ergänzungen“ : „*umgangssprachlich, abwertend; oft in politischen Diskussionen verwendeter Kampfbegriff, bei dem die Auffassung davon, was er bedeutet, stark vom Weltbild und davon abhängt, ob es sich bei dem Betreffenden um den Kommunikator oder den Rezipienten des Begriffes handelt*“

Bonne conscience

Ein gutes Gewissen ist ein sanftes Ruhekissen, dit le proverbe et peut-être pourrions-nous nous arrêter là. C'est *Sachs-Villatte* qui nous invite à poursuivre, car, à côté de *ein gutes Gewissen haben*, il propose *ein reines Gewissen*, les deux s'opposant à *ein schlechtes Gewissen haben*, et l'on remarque que l'allemand emploie l'article, là où le français se contente de *avoir bonne/mauvaise conscience*.

Il n'est donc pas sans intérêt de voir si les traducteurs se satisfont de *gutes Gewissen* ou s'ils optent parfois pour une autre expression. Une première réponse nous est donnée par cet extrait de Brigitte Sauzay : *Le vertige allemand*, p.95 :

<i>La griserie du miracle économique permet de s'enivrer de bonne conscience économique, de voitures aux carrosseries brillantes, de télévisions en couleurs et de voyages au soleil.</i>	<i>Im Rausch des Wirtschaftswunders konnten sie sich an wirtschaftlicher Selbstzufriedenheit begeistern. an Autos mit glitzernden Karosserien, an Farbfernsehern und Sonnenreisen (Die rätselhaften Deutschen p.99)</i>
--	--

Dans un autre passage du même livre, *Gewissen* suffit :

<i>Les efforts accomplis sont énormes et témoignent du besoin de bonne conscience des Allemands. (p.85)</i>	<i>Diese Anstrengungen nehmen ein erhebliches Ausmaß an: sie zeigen auch, wie sehr die Deutschen danach streben, ihr Gewissen zu beruhigen (p.90)</i>
--	--

Mais ce sont là des exceptions : ailleurs *bonne conscience* est traduit systématiquement par *gutes Gewissen*. Et donc n'ayons pas mauvaise conscience à nous arrêter là.

Bonne femme et bonnes femmes

Le *Langenscheidts Wörterbuch der Umgangssprache Französisch* définit la *bonne femme* : „femme quelconque [souvent prononcé avec une certaine condescendance] : *Hast du die Olle/ »gute Frau » gesehen, die die Zeitungen verkauft.* Désigne aussi parfois l'épouse : *Tu viens nous voir avec ta bonne femme : Kommst du mit deiner Olschen vorbei ? (Pons : die Alte, die Olle).* Ou encore la femme facile : « *so eine* ». Mais le plus souvent désigne les femmes en général. Je laisse au dictionnaire la responsabilité de l'exemple : « *Ah, tu sais, les bonnes femmes... Que des emmerdements ! Ach weißt du, die Weiber... Nur Ärger !* »

Ce qu'il faut retenir -outre le fait qu'une *bonne femme* est rarement une femme bonne- c'est l'emploi au singulier et l'emploi au pluriel, ce dernier étant systématiquement traduit par *Weiber*.

Quant au singulier, l'allemand peut se montrer plus précis selon le contexte. Dans les citations suivantes, sauf la dernière, il s'agit de la même personne :

<i>J'ai récupéré ma pizza et je l'ai apportée à la bonne femme. (Ph. Djian, 37,2 le matin, p90)</i>	<i>Ich nahm mir meine Pizza und brachte sie der Ziege. (Betty Blue, p. 97)</i>
<i>Parmi les clients qui tardaient à décoller, il y avait la bonne femme et son vieux mec. (91)</i>	<i>Unter der Kundschaft, die kein Ende finden konnte, war auch die alte Ziege mit ihrem Knacker. (p.98)</i>
<i>La bonne femme tremblait de colère, la rage l'étranglait à moitié. (91)</i>	<i>Die Alte zitterte vor Wut, sie erstickte fast in ihrer Rage.(p99)</i>

<i>Quand je me suis retourné, Betty et la bonne femme étaient face à face et la table était renversée. Betty était blanche comme une morte et l'autre était rouge comme un coquelicot vibrant sous le soleil, (p. 91)</i>	<i>Als ich mich umdrehte, standen sich Betty und die Alte gegenüber, und der Tisch war umgekippt. Betty war leichenblaß und die andere rot wie Klatschmohn, der unter der Sonne vibrierte.(p.98)</i>
---	--

Effectivement, une *bonne femme* est rarement jeune.

Ou plus vague :

<i>Je me suis retenu de pas attraper la bonne femme à la gorge. (p.346)</i>	<i>Ich mußte an mich halten, der Frau nicht an die Kehle zu springen. (362).</i>
--	---

Heureusement, il y a les « remèdes de bonne femme » : *Hausmittel*, nous dit Pons, *Hausmittel(chen)* dit *Sachs-Villatte*, mais aussi *Altweibermittel* :

<i>-Et tu crois que ça va marcher, ton remède de bonne femme ? --C'est pas un remède de bonne femme, c'est du yoga. . .(J.B. Pouy, <i>La clef des mensonges</i>, p.115)</i>	<i>« Und du glaubst, daß dein Altweibermittel funktionieren wird ? » « Das ist kein Altweibermittel, das ist Yoga . . . » (Der Schlüssel zur Affäre, p.75)</i>
--	---

Altweibermittel est rare : il manque dans le *Duden Rechtschreibung* et le *Deutsches Universalwörterbuch*, dans le *Meyers großes Lexikon*, dans *google.de* et dans *htt : //wortschatz.uni-leipzig.de* . Seul l'Institut für deutsche Sprache de Mannheim en donne un exemple, un exemple unique :

H88/JM7.10385, Mannheimer Morgen (1988, Medizin), 20.02.88, S. 12, "Wunderheiler" sorgt für Aufregung:

-(...) während seine Gegner unter Berufung auf wissenschaftliche Tatsachen die Bevölkerung dazu aufriefen , auf keinen Fall " klassische Behandlungsmethoden aufzugeben " und einem " Altweibermittel " mehr zu glauben als wissenschaftlich fundierten Behandlungsmethoden . inzwischen gibt es einen Streit darüber, wer die Verantwortung für die Aufwertung des " Wunderheilern " im TV übernehmen muß."

Vu la rareté de *Altweibermittel*, on préférera *Hausmittel*.

Enfin, j'ai gardé pour la bonne bouche l'expression gastronomique *bonne femme* : *potage bonne femme*, *saumon bonne femme*. L'équivalent allemand est *nach Hausfrauenart*. On a donc : *Hering nach Hausfrauenart* ou *Gewürzgurken nach Hausfrauenart*.

Bonne foi

En droit, la *bonne foi* est, (*Petit Larousse Illustré*) la « croyance erronée en l'existence d'un droit ou d'une règle juridique par ignorance ou suite à une tromperie : Occupant de bonne foi ». La traduction est alors *guter Glaube*, comme nous l'enseigne le site internet que nous devons à *google.de* : [Guter Glaube - ARD-Ratgeber Recht](#)

Guter Glaube ist in vielen Fällen abweichend von der wirklichen Rechtslage geschützt; so ... Nicht in gutem **Glauben** ist in diesem Fall der Erwerber, wenn ihm ... www.ratgeberrecht.de/worte/rw01136.html - 11k -

Voici d'ailleurs la suite de ce que dit le *Rechtswörterbuch*:

Guter Glaube ist in vielen Fällen abweichend von der wirklichen Rechtslage geschützt; so etwa beim gutgläubigen Erwerb von beweglichen **Sachen** von einem Nichteigentümer (§ 932 BGB). Nicht in gutem Glauben ist in diesem Fall der Erwerber, wenn ihm bekannt oder infolge grober **Fahrlässigkeit** unbekannt ist, daß die **Sache** nicht dem Veräußerer gehört.

L'adjectif correspondant est *gutgläubig*, le contraire *bösgläubig* :

[Deutsches Rechtswörterbuch -- DRW: gutgeboren ff.](#)

... IV 1, 6 Sp. 1428; Fundstelle: SchwäbWB. III 964. **gutgläubig** Erklärung: "ehrlich an die Rechtmäßigkeit oder Richtigkeit einer Sache glaubend".
www.rzuser.uni-heidelberg.de

Si maintenant nous retournons aux sens non juridiques de l'expression, nous avons à distinguer :

1. le substantif : *la bonne foi* (l'honnêteté intellectuelle) opposée à *la mauvaise foi*
2. l'expression : *de bonne foi* (opposée à *de mauvaise foi*)
3. l'expression : *en toute bonne foi*

1. *La bonne foi*

La traduction est die *Ehrlichkeit* ou die *Aufrichtigkeit*. *Qui est de bonne foi* : *ehrlich, aufrichtig*. Arglos, propose aussi *Grappin* .

<p><i>Nous avons réuni, Paul Dubois, Carrier Belleuse et moi, un groupe d'amis et avons fait venir le sous-secrétaire d'Etat aux Beaux-Arts pour qu'il rétablisse la vérité et la bonne foi de ce petit rouquin qui sculptait comme un dieu. " (Anne Delbée, <i>une femme</i>, p. 114)</i></p>	<p><i>Mit Paul Dubois, Carrier, Belleuse und anderen stellten wir eine Gruppe von Freunden zusammen und luden den Unterstaatssekretär für die Schönen Künste ein, sich persönlich von der Wahrheit und von der Ehrlichkeit des kleinen rothaarigen Mannes zu überzeugen, der wie ein Gott bildhauert." (Der Kuss, p.83)</i></p>
<p><i>O combien étaient punis, en cet instant, les mouvements d'orgueil qui avaient porté Julien à se préférer aux Caylus, aux Croisenois! Avec quel malheur intime et senti, il s'exagérait leurs plus petits avantages ! Avec quelle bonne foi ardente il se méprisait lui-même ! (Stendhal, <i>Le rouge et le noir</i>, p. 374</i></p>	<p><i>Oh, wie entsetzlich machten sich in diesem Augenblick die Anwandlungen von Stolz und Überheblichkeit bestraft, die Julien bewogen hatten, sich besser vorzukommen als Caylus und Croisenois! Mit welcher tiefem und echtem Kummer überschätzte er jetzt wieder ihre kleinsten Vorzüge! Mit welcher glühender Aufrichtigkeit verachtete er sich selbst! (Rot und Schwarz, p.429)</i></p>

Mais :

<p><i>De telles analyses, conduites sincèrement et méthodiquement, aboutissent à deux résultats : elles instillent un élément de mesure et de bonne foi dans l'appréciation des coutumes et des genres de vie les plus éloignés des nôtres, sans pour autant leur conférer les vertus absolues qu'aucune société ne détient/ (Levi-Strauss, <i>Tristes tropiques</i>, p.465)</i></p>	<p><i>Werden solche Analysen methodisch und aufrichtig angestrengt, so führen sie zu zwei Resultaten: sie bringen ein Element des Maßes und der Gewissenhaftigkeit in die Einschätzung uns fremder Sitten und Lebensweisen, ohne ihnen deshalb absolute Tugenden zuzuerkennen, die keine Gesellschaft besitzt (p.384)</i></p>
---	--

Sachs–Villate propose l'expression *abuser de la bonne foi de qn : js guten Glauben , Gutgläubigkeit ausnützen, mißbrauchen.*

2. Expression : *de bonne foi*

Pons la donne dans la locution : *qn agit de bonne foi : jd handelt in gutem Glauben.* Sachs-Villatte met sur le même plan *de bonne foi* et *en toute bonne foi* et traduit : *in gutem Glauben, gutgläubig, auf Treu und Glauben, bona fide* confondant ainsi l'acception juridique et le sens habituel.

Ce n'est pas le cas de la traductrice de de Benoîte Groult :

<p><i>Il en est, de bonne foi, au stade Cro-Magnon du raisonnement: " Jamais il n'y a eu de femmes parmi les grands peintres, les grands musiciens ou les savants. (Les vaisseaux du cœur, p.305)</i></p>	<p><i>Mit bestem Gewissen befindet er sich im Stadium des Neandertalers, was die diesbezügliche Argumentation betrifft. »Nie hat es Frauen gegeben unter den großen Malern, den großen Musikern oder den Wissenschaftlern (Einsam ist, wer für niemand die Nummer eins ist“, p.292</i></p>
--	--

ni du traducteur de Zola :

<p><i>Puis, quand il se pencha pour la baiser sur les cheveux, elle s'attendrit, elle lui parla de l'enfant, de bonne foi, comme s'il en était le père. (Nana, p.414)</i></p>	<p><i>Als er sich dann über sie beugte und sie auf die Haare küßte, wurde sie weich und sprach mit ihm über das Kind, ganz treuherzig, als wäre er wirklich der Vater.(p.455)</i></p>
--	--

Mais on retrouve la solution habituelle dans la traduction de *Corps et âmes* de Maxence van der Meersch :

<p><i>Doutreval, de bonne foi, commença d'accorder publiquement une estime toute nouvelle à Ludovic Vallorge. (p.171)</i></p>	<p><i>Daher begann Doutreval in gutem Glauben, Vallorge vor aller Augen eine Beachtung neuer Art zu schenken.(Leib und Seele)p.116</i></p>
--	---

3. Expression: *en toute bonne foi*

In gutem Glauben, propose Pons. Mais on trouve:

<i>Peut-être, après tout, demeurait-elle persuadée que j'avais une maîtresse. Ce qui me permettait, en toute bonne foi, de lui opposer le visage d'un homme injustement soupçonné. (Boileau-Narcejac, <i>La lèpre</i>, p.217)</i>	<i>Vielleicht verharrte sie nach allem bei der Überzeugung, daß ich eine Mätresse hatte. Das würde mir ermöglichen, ihr in aller Aufrichtigkeit die Miene des zu Unrecht Verdächtigten entgegenzusetzen. (Ein Heldenleben, p.139)</i>
--	--

Et :

<i>" Allons, allons, elles aiment toutes ça malgré leurs cris d'orfraies ", pense-t il en toute bonne foi. (Groult, <i>Les trois quarts du temps</i>, p.320)</i>	<i>Ach was, die mögen das alle sehr gern, auch wenn sie wie die abgestochenen Ferkel quieken so denkt er und ist ehrlich davon überzeugt. (Leben will ich, p.395)</i>
---	--

Et encore *ehrlich*

<i>Si ce n'était pas encore le vrai commencement, cet événement-là, fortuit, auquel, en toute bonne foi, il ne s'était pas attendu et qui, en comparaison du reste, avait duré si peu, n'en allait pas moins constituer un tournant. (Simenon, <i>Dimanche</i>, p.774)</i>	<i>Obwohl es nicht der eigentliche Anfang war, sollte dieses zufällige und vergleichsweise flüchtige Ereignis, §774 auf das er ganz ehrlich nicht gefaßt gewesen war, doch eine Wendung bilden. (Sonntag, p.94)</i>
---	--

Que l'allemand opte pour des traductions diverses ou qu'il se serve de *in gutem Glauben* (= *de bonne foi*) tend à prouver qu'il n'a pas de locution équivalente à notre *en toute bonne foi*.

Bonne fortune

Si *bonne fortune* manque dans le *Petit Larousse Illustré*, le dictionnaire *Hachette* le définit comme *aventure galante*. Pons distingue : 1. **la** *bonne fortune* : *der glückliche Zufall*. *On a la bonne fortune de faire qc* : *jd hat das große Glück, etw zu tun* et 2. **une** *bonne fortune* : [succès amoureux] *eine Eroberung*. Grappin est plus précis encore, qui donne *partager la bonne et la mauvaise fortune de qn* *gute und schlechte Zeiten mit jm teilen* et dans *la bonne et la mauvaise fortune* : *Im GLück und im Unglück, in Freud und Leid*. Pour *bonne fortune* (sans article) : *Glück, FIG, Glück bei den Frauen, un homme à bonnes fortunes* (le pluriel cette fois) *Hahn im Korb*. Pour *bonne fortune* *Bertaux-Lepointe* donne *Frauengunst* et pour *homme à bonnes fortunes* *Frauenliebling*.

On remarque que les dictionnaires bilingues sont plus précis que les monolingues, car ce sont eux qui nous signalent la différence entre 1. l'article défini *la bonne fortune* (volontiers opposé à *la mauvaise fortune*), 2. l'article indéfini et 3. l'absence d'article, *bonnes fortunes* renvoyant aux succès féminins d'un homme.

Car les dictionnaires ne parlent pas de *femme à bonnes fortunes*. De même s'il y a *des hommes à femme*, il n'y a pas *de femme à hommes*.

1. *la bonne fortune*

Il ne semble pas que les traducteurs adoptent une autre solution que les dictionnaires :

<i>Il paraît même, ceci doit rester entre nous, Gringoire, qu'un jeune chamois à pelage noir, eut la bonne fortune de plaire à Blanquette. (A. Daudet, <i>Lettres de mon moulin</i>, p.52)</i>	<i>, Es scheint sogar aber das muß zwischen uns bleiben, Gringoire, daß ein Gemsenjüngling in schwarzem Pelz das Glück hatte, Blanquette zu gefallen.(Briefe aus meiner Mühle, p.32)</i>
---	---

<i>C'est au " génitron " le périodique favori (vingt cinq pages) des petits inventeurs artisans de la région parisienne que mon oncle Edouard eut la bonne fortune de faire un jour sa connaissance... (Céline, <i>Mort à crédit</i>, p.399)</i>	<i>Im Genifron, der Lieblingszeitschrift (fünf- undzwanzig Seiten) der kleinen Erfinder-Handwerker von Paris und Umgebung, hatte mein Onkel Edouard eines Tages das Glück, seine Bekanntschaft zu machen...(Tod auf Kredit, p.258)</i>
---	---

2. *une bonne fortune*

Voici d'abord un exemple de mauvaise traduction :

<i>Mais cette impression n'était pas désagréable. Il lui plaisait de le taquiner, de l'énerver, dans sa joie de joli garçon en quête d'une bonne fortune. Elle chuchota encore : Bonne chance! (H.Troyat, <i>Tant que la terre dure</i>, p.353)</i>	<i>aber ihr war das gar nicht unlieb. Es machte ihr Spaß, ihn in seiner knabenhaften Freude ein wenig zu necken. "Viel Glück!" sagte sie, Solange die Welt besteht, p.355)</i>
--	---

Voici un autre exemple, qui montre qu'une *bonne fortune* n'est pas forcément une fortune amoureuse :

<i>il alla visiter l'atelier de Jacques, et, devant plusieurs travaux commencés, il acquit la preuve que le hasard qui lui livrait Jacques était une bonne fortune pour lui. (Murger, <i>La bohème</i>, p.220)</i>	<i>Der Marmorhändler hatte gerade mehrere außergewöhnliche Aufträge ; er besuchte Jacques' Atelier und überzeugte sich durch einige angefangene Arbeiten, daß es ein glücklicher Zufall war, der ihm Jacques zugeführt hatte. (Boheme, p.237)</i>
---	--

De même ici :

<i>Ce fut donc une bonne fortune pour le médecin comme pour le capitaine que de rencontrer un homme ayant vu le même monde, qui parlait la même langue, avec lequel on pouvait échanger ses idées, et qui se couchait tard. (Balzac, Ursule Mirouet, p. 796)</i>	<i>Es bedeutete daher einen Glücksfall für den Arzt wie für den Kapitän, mit einem Menschen zusammenzutreffen, der die gleiche Welt kannte, der die gleiche Sprache sprach, mit dem man seine Gedanken austauschen konnte und der sich spät schlafen legte.(p.43)</i>
---	--

En fait, ni dans le corpus de Nancy ni dans *Le monde diplomatique*, on ne trouve d'occurrences de *bonne fortune* (au sens d'aventure galante) bien traduit. Mais nous devons à *Multiconcord* l'exemple suivant tiré du roman *Le désert des Tartares* de Buzzati :

<i>Chaque fois, il sortait plein des vagues espoirs de bonne fortune habituels aux jeunes gens et chaque fois il rentrait déçu. (P888 S2)</i>	<i>Voller jugendlicher Hoffnungen auf ein Liebesabenteuer ging er los und kam jedesmal enttäuscht zurück (P888)</i>
--	--

3. Homme à bonnes fortunes

<i>tout cet appareil d'un financier de province, qui se croit homme à bonnes fortunes, n'imposaient point à Julien (Stendhal, Le rouge et le noir, p.156)</i>	<i>dieser ganze Aufzug eines Provinzfinanzmannes, der sich zudem noch für einen Schwerenöter und Herzensbrecher hält, all das machte Julien nicht den geringsten Eindruck.(Rot und Schwarz, p.170)</i>
--	---

<i>Lettre 155 J'ai passé deux fois chez vous, mon cher Chevalier: mais depuis que vous avez quitté le rôle d'amant pour celui d'homme à bonnes fortunes, vous êtes, comme de raison, devenu introuvable. (Laclos, Les liaisons dangereuses)</i>	<i>Der Vicomte de Valmont an den Chevalier Danceny Ich habe zweimal bei Ihnen vorgesprochen, mein lieber Chevalier. Seitdem Sie aber die Rolle des Liebhabers mit der eines Schürzenjägers vertauscht haben, sind Sie, wie nur recht und billig, unauffindbar.(Die gefährlichen Liebschaften)</i>
--	--

<i>Er, Crampas, soll nämlich ein Mann vieler Verhältnisse sein, ein Damenmann, etwas, was mir immer lächerlich ist und mir auch in diesem Falle lächerlich sein würde, wenn er nicht, um eben solcher Dinge willen, ein Duell mit einem Kameraden gehabt hätte.(Fontane, Effi Briest, Band 7 p.110),</i>	<i>Le commandant est un homme à bonnes fortunes, sorte de personnage qui m'a toujours semblé ridicule, et qui me le semblerait encore, si en raison de ses aventures il n'avait pas eu un duel avec un camarade (Effi Briest, traduit par Michel Delines)p.65)</i>
---	---

Herzensbrecher, Schürzenjäger, Damenmann, en plus de *Frauenliebling*, on n'a que l'embarras du choix. En fonction du contexte, cependant.

A suivre/ Fortsetzung folgt...

Yves Bertrand

DIGITAL LEBEN

C'est le titre d'une rubrique de *Bild* (www.bild.de) dont une sous rubrique s'appelle « Computer ». D'autres journaux ont une telle rubrique, par exemple la *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (www.faz.de) et la *Süddeutsche Zeitung* (www.sueddeutsche.de), qui dans son dossier « Infothek », (*Startseite*, à droite) propose, à droite sur la *Startseite* :

Infothek

Telefontarife

Gehaltstest

Jobatlas

**Brutto-
/Nettoechner**

Rentenrechner

Erbschaftsrechner

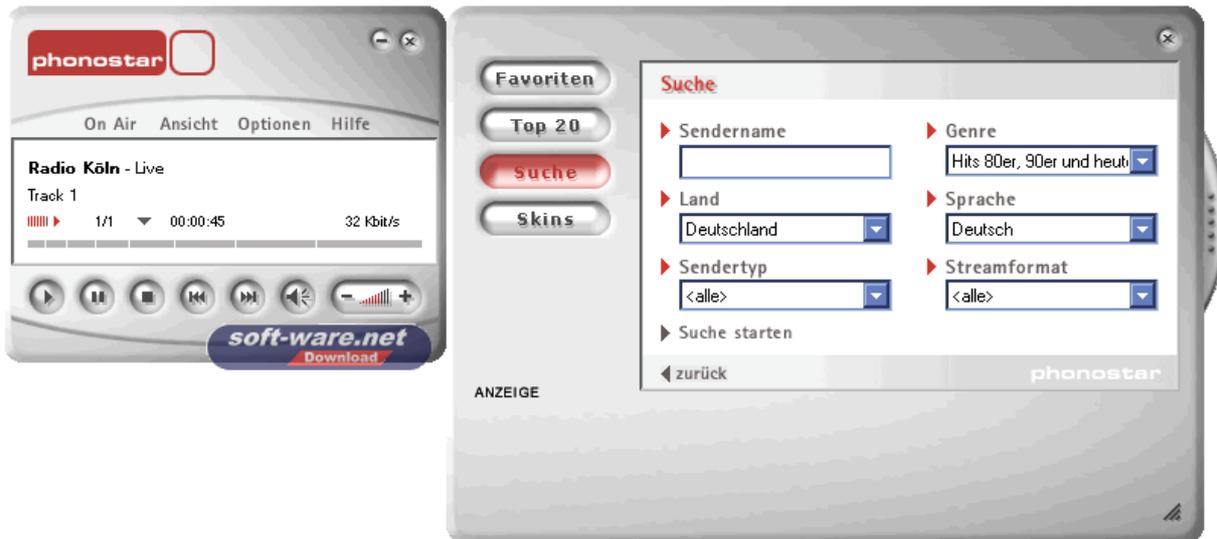
Internet-Lexikon

un *Internet Lexikon* (<http://networds.sueddeutsche.de/>), dans lequel on trouve, comme dans un dictionnaire alphabétique, tous les renseignements que l'on souhaite sur le vocabulaire de la toile.

Mais c'est bien *Bildzeitung* qui est à la fois le plus riche, le plus clair (car il se met à la portée du lecteur profane) et le plus pratique, car on peut télécharger directement les logiciels dont il parle, sans avoir à en demander l'adresse à un moteur de recherche, *Google* ou les autres.

Je me borne ici à quelques logiciels et à quelques sites. On pourra, en cliquant sur le rectangle de la rubrique *Computer* « Archiv Computer : mehr Themen gibt's hier », trouver éventuellement ce dont on a besoin.

D'abord *Phonostar 1.03.0* « Phonostar-Player », « Internet radio player », plus commode que *Real player* et qui donne la possibilité d'enregistrer l'émission : « die Aufnahmefunktion musst du zuerst in den Einstellungen unter 'Optionen' aktivieren ». C'est plus pratique, si l'on veut écouter une radio de langue allemande, que de se brancher sur le site de cette radio, par exemple *Deutschlandfunk* (www.dradio.de/dlf/), car si l'on veut changer de poste, il faut changer de site, etc.



Pour la télévision, le *TV-Browser*, gratuit lui aussi, permet de télécharger jusqu'à une semaine à l'avance le menu des programmes de la quasi totalité des chaînes de langue allemande, ce qui évite d'acheter *TV Spielfilm* ou autre magazine ou encore de rechercher le site internet pour chaque programme.....

Ensuite, je dois à *Bild* de connaître l'existence d'autres « browsers » que *Internet explorer*, non seulement *Firefox* dont la presse a beaucoup parlé, mais *Avant Browser*, *Slim Browser* et *Crazy Brower*, tous gratuits, qui présentent chacun leurs avantages, et tous sur Internet Explorer, divers avantages, dont celui de bloquer les 'pop-ups'.



[Schlauer surfen: die besten Programme für Ihren Browser](#)

Ce n'est pas un avantage considérable, car avec *Internet Explorer* il suffit d'ajouter la 'Google-toolbar' qui peut bloquer ces intrus. Ou encore la 'Yahoo bar', qui en plus offre un 'anti-spy'. Certes, en demandant «Browser» à Google, on constate qu'il en existe encore d'autres, mais, sans *Bildzeitung*, l'idée ne me serait pas venue de penser qu'il existait autre chose qu'*Internet Explorer*. On peut en tout cas comparer, en veillant toutefois à ne pas trop télécharger de logiciels, car à la longue, *windows* rechigne, ce qui se traduit par des défaillances sur des logiciels, chose grave quand il s'agit des logiciels de périphériques, scanner ou imprimante, car il faut réinstaller *windows*...

Ce que le chercheur doit surtout à *Bild*, c'est le «chapitre» : *Da werden Sie geholfen (sic !!!) Die besten Lexika, Wörterbücher, Rezeptsammlungen im Internet.*



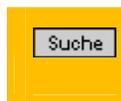
Da werden Sie geholfen: Die besten Lexika, Wörterbücher.

Je ne citerai que deux adresses.

1. Deutsche Internetbibliothek (www.internetbibliothek.de/index_user.jsp):

E-Mail Auskunft

Nicht das Passende im Katalog gefunden? Wir geben die Antwort auf Ihre Fragen - kostenlos!



Neue Links

Die zehn neuesten Seiten im Katalog der DIB - ständig aktuell.

Wir über uns

Die DIB - ein Angebot der Öffentlichen Bibliotheken. Aktuell umfasst unsere Datenbank **5649** Links.

Un collègue m'ayant demandé (pour un dictionnaire des noms de familles auquel il travaille) l'étymologie des noms de localités en *ingen* et *angen*, et après avoir cherché en vain dans mes livres, j'ai demandé à la *Deutsche Internetbibliothek* (à gauche, sur la *Starsteite* : *E-mail Auskunft*) et effectivement, quelques heures après, j'ai obtenu la réponse dans un aimable courriel.

2. Presse Suche (www.presse-suche.de/web2/search/index.asp)

PRESSE - SUCHE.DE

alles Zeitungen Zeitschriften Nachrichtenmagazine Testberichte
 Klatsch

Wirtschaft Wissenschaft Technik Computer Sport Erotik

N'étant pas satisfait de la traduction, par *sich amüsieren*, de notre *s'éclater*, j'ai consulté *Presse-Suche.de* avec *amüsieren* et j'ai trouvé deux *sich zu Tode amüsieren*, qui est meilleur. J'aurais pu faire de même pour d'autres traductions et obtenir des réponses prises à la presse. C'est tout de même plus pratique que de rechercher et de consulter, à la rubrique *Archiv*, le site de chaque journal.

Je comprends mieux désormais l'engouement des lecteurs d'outre-Rhin pour *Bildzeitung*. Il n'y pas seulement (même s'il y en a trop) du sang et sexe, il y a aussi des rubrique pratiques, qui peuvent faciliter la vie du lecteur moyen. *Digital Leben* en est une.

Ce n'est pourtant pas à *Bild* que je dois ce site, mais au hasard :

www.redensarten-index.de/suche.php

<input type="text"/>
Suchbedingung:
<input type="checkbox"/> stufenweise <input type="checkbox"/> eines der Wörter <input type="checkbox"/> alle Wörter <input type="checkbox"/> genauer Text
Suchen in Spalte:
<input checked="" type="checkbox"/> Redensart <input type="checkbox"/> Erläuterung <input checked="" type="checkbox"/> Beispiele <input type="checkbox"/> Ergänzungen
<input type="button" value="Abschicken"/>

Pour la locution *einen draufsetzen*, par exemple on obtient

Redensart	Erläuterung	Beispiele	Ergänzungen
noch einen drauf- satteln / draufset- zen	eine Sache noch steigern / intensi- vieren; noch etwas dazugeben; eine Sache eskalieren lassen		umgangssprach- lich
einen Zacken drauflegen / draufsetzen	etwas / sich steigern; schneller werden		umgangssprach- lich

Jacques Poitou (Lyon-2)

L'infinitif, le verbe et l'infinitif substantivé

Dans la tradition grammaticale, on range l'infinitif, ainsi que les deux participes, parmi les « formes nominales du verbe ». Formulation qui suggère que l'infinitif serait une forme hybride, qui partagerait à la fois des propriétés inhérentes du verbe et du substantif. Mais à ces deux types linguistiques s'en ajoute un troisième, puisque tout infinitif peut être enchâssé dans un syntagme nominal – on l'appelle traditionnellement « infinitif substantivé » – cf. dans (1) les différentes occurrences de *radbrechen*.

- (1) "Es ist nicht einer unter ihnen, der sich für Euch nicht brennen, schinden und **radbrechen** liebe." "Sprich mir nicht vom **Radbrechen!**" fuhr ihn der Barvitus an. "Du weißt, ich hör's nicht gerne. Ich hab' genug an meiner Gicht, die mich alle Tage henkersmäßig **radbriecht**." (Perutz)

S'il est la plupart du temps aisé de distinguer ces trois emplois par leurs formes ou leurs environnements différents, seule leur comparaison détaillée sur les plans morphologique, syntaxique et sémantique peut permettre de mettre en évidence à la fois leur parenté et la spécificité de chacun. Nous partirons dans cet article de l'analyse des formes morphologiques et donc de la distinction entre (i) l'ensemble de formes qui constituent le paradigme verbal *stricto sensu* (V), structuré selon les catégories de la personne et du temps-mode, (ii) l'infinitif (Inf) et (iii) l'ensemble de formes constituant le paradigme nominal (InfN).

Les formes

Les différences entre verbe, infinitif et infinitif substantivé apparaissent d'abord sur le plan des formes morphologiques. Toute forme de V, Inf ou InfN apparaît comme constituée d'un lexème à forme plus ou moins stable et soit de morphèmes plus ou moins amalgamés de personne et de temps-mode, soit du morphème d'infinitif, auquel peut s'ajouter, pour InfN, un morphème de cas. Trois exemples qui illustrent la diversité des cas possibles :

<i>Paradigme verbal</i>	<i>Infinitif</i>	<i>Infinitif substantivé</i>
lieb- +e/st/t/en, lieb-t-e/est/et/en	lieb-en	Lieb-en/Lieb-en-s
sing- +e/st/t/en, sang/säng+ st/t/en	sing-en	Sing-en/Sing-en-s
bin, bist, ist, sind, sei + (e)st/d/et		
war +st/t/en, wär-+e/st/t/en	sei-n	Sei-n/Sei-n-s

On peut remarquer immédiatement qu'alors que les morphèmes de personne et de temps-mode sont souvent amalgamés entre eux et, pour les verbes forts et les verbes faibles irréguliers, amalgamés avec la forme du lexème verbal, le mor-

phème d'infinitif est toujours représenté par un signifiant distinct, soit *-en*, soit, pour les verbes en *-er* ou en *-el* et pour les deux irréguliers *sein* et *tun* par *-n*. Certes, une forme en *-(e)n* peut correspondre aussi à une forme personnelle, mais dans ce cas, les différences syntaxiques permettent une désambiguïsation : quand il s'agit d'une forme conjuguée, elle est nécessairement accompagnée soit du pronom *wir*, soit d'un syntagme nominal sujet pluriel au nominatif. Nous laissons ici de côté les emplois non standard comme dans (2) :

(2) Wir immer arbeiten, wir Deutsche. (Schlink)

La distinction entre verbe et nom est beaucoup moins marquée formellement. L'infinitif dit substantivé est un paradigme de deux formes, l'une en *-(e)n*, l'autre en *-(e)n-s*, seule la seconde, correspondant à un génitif singulier, étant dépourvue d'ambiguïté. Certes, les formes graphiques peuvent être différentes, le substantif prenant normalement la majuscule, mais ce critère de distinction, de toute façon inopérant à l'oral, l'est aussi en début de phrase, de même que dans les inscriptions en capitales. Dans le proverbe *Reden ist Silber...* ou dans une inscription comme *PARKEN VERBOTEN*, les formes *Reden* et *PARKEN* ne permettent pas de distinguer à elles seules Inf et InfN.

Un dernier critère formel permet dans certains cas une distinction : la présence ou l'absence de *zu*. Selon l'analyse que l'on en présente (affixe ou conjonction), la nature du critère varie : critère morphologique si l'on opte pour la thèse de l'affixe, critère syntaxique si l'on opte l'analyse de *zu* comme conjonction (voir à ce sujet Poitou à paraître). Mais en tout état de cause, *zu* est incompatible avec InfN, cf. (3) et (3a) :

(3) Chinesisch zu lernen macht ihm Spaß.
 (3a) *Das Chinesisch-zu-lernen macht ihm Spaß.

En définitive, on est en présence de quatre configurations morphologiques, dont les trois premières sont exemptes d'ambiguïté :

- lexème + morphèmes grammaticaux autres que *-(e)n* : forme du paradigme verbal ;
- *zu* + lexème + *-en* : infinitif
- lexème + *-(e)ns* : infinitif substantivé
- lexème + *-(e)n* : V, Inf ou InfN.

Dans tout ce qui précède, nous sommes partis implicitement de l'hypothèse de l'unicité du lexème servant de base à V, Inf et InfN. Il s'agit de l'unicité du signifié. En ce qui concerne le signifiant, il est toujours le même dans Inf et InfN et le même, pour les verbes faibles réguliers, dans Inf et V. Les variations de forme internes au paradigme verbal ne nous intéressent pas ici. Mais remarquons néanmoins d'une part que le segment correspondant au lexème dans la forme d'infinitif est toujours présent dans quelque forme du paradigme verbal : pour le

verbe *sein*, le plus irrégulier de tous, il s'agit de la 2^e Pl. de l'indicatif présent (*seid*), des formes d'impératif et de subjonctif I. Et à part ce verbe *sein* hautement supplétif, la forme du lexème dans l'infinitif se retrouve au minimum aux trois formes de pluriel de l'indicatif présent et au subjonctif I (verbes prétérito-présents + *wollen*), pour le verbe *haben* et un certain nombre de verbes forts également à la 1^{ère} Sing. de l'indicatif présent et, pour d'autres verbes forts, également aux 2^e et 3^e Sing. de l'indicatif.

Le lexème « nu » peut apparaître dans deux emplois distincts : d'une part comme premier composant de composés binaires (*Sing-gruppe*, *Steh-kneipe*, *Trink-wasser*) et comme base de dérivés (*lern-bar*, *un-les-bar*, *Gründ-ung*) et, d'autre part, surtout pour les verbes de bruit à valeur essentiellement onomatopéique, comme mot autonome pour représenter ces bruits, usage limité à certains types de textes (bandes dessinées) – cf. (4) :

- (4) GRÖHL, WIEHER, VOR SICH HIN-FLUCH, SUMM, KLICK, PFEIF, KREISCH, BRÜLL, HAARE AUSRAUF, HADER, RÜLPS, SEUFZ, GÄHN, GRUNZ, MURMEL, SCHNIEF, SCHNAUF, KEUCH, SCHÄUM, KRACH, ÄCHZ, RASCHEL (Seyfried, *Das schwarze Imperium*)

Ces premières remarques amènent à soulever la question de la catégorie du lexème qu'on appelle traditionnellement, et par simplicité, verbal et, par suite, des relations entre V, InfN et Inf sur ce plan morphologique.

Trois analyses différentes sont concevables : (i) on peut considérer ce lexème comme relevant fondamentalement de l'une de ces trois catégories morphologiquement définies – de la même façon que l'on considère *Tisch* comme un substantif, et *viereckig* comme un adjectif ; (ii) on peut considérer que l'on a affaire à un lexème non catégorisé qui n'acquiert sa catégorie morphologique que dans un environnement donné ; (iii) on peut considérer, enfin, que l'on a affaire à une famille de lexèmes à contenu lexical unique et à catégories morphologiques multiples.

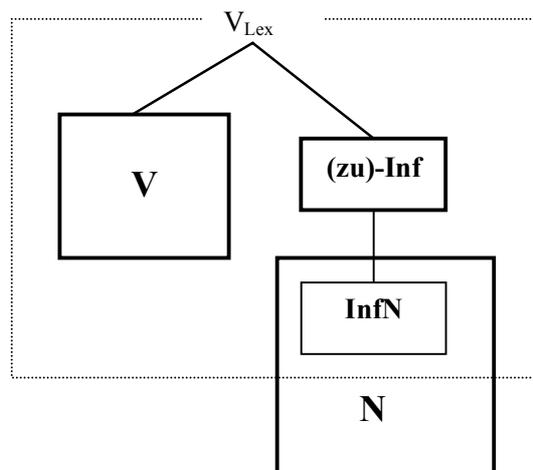
La première hypothèse paraît tentante et correspond à une intuition solidement ancrée dans la conscience des locuteurs : on parle bien, par exemple, du verbe *singen* et ce faisant, on désigne en réalité l'ensemble des formes conjuguées du verbe ainsi que l'infinitif et les deux participes. L'infinitif fonctionne effectivement comme *Nennform* du paradigme verbal et il est utilisé comme tel dans les dictionnaires usuels. Il n'en a certes pas toujours été ainsi : des éditions anciennes du *Brockhaus*, par exemple, listent les verbes à la première personne du singulier (*ich gehe*), ce qui a l'avantage de pouvoir placer immédiatement après, dans l'ordre alphabétique, les verbes à particule séparable.

L'utilisation de l'infinitif pour renvoyer également à toute forme du paradigme verbal s'appuie cependant sur d'autres faits : indépendamment des différences syntaxiques que nous examinerons plus tard, le fait est que la forme de l'infinitif a deux atouts pour elle : elle est transparente (pas d'amalgame) et elle est formel-

lement simple (deux segments nettement distincts). Le lexème « nu » serait formellement encore plus simple, mais son emploi en texte reste limité, beaucoup plus en tout cas que celui de l'infinitif.

La seconde solution (lexème non catégorisé) présente l'inconvénient de devoir traiter ces lexèmes de façon différente d'autres qui ne présentent pas la même polyvalence. Certes, certains d'entre eux sont aussi polyvalents, à des degrés divers : *während* fonctionne à la fois comme conjonction et comme préposition, les adjectifs peuvent être substantivés (*alt*, [*der*] *Alte*), mais ce n'est pas le cas de tous les lexèmes (*Sessel* ou *Bier*, par exemple, ne peuvent être employés que comme substantifs, *seltsamerweise* que comme adverbe, *bevor* que comme conjonction, etc.), et de toute façon, cette solution nécessiterait de distinguer différentes classes de lexèmes selon leur potentialités morphologiques et syntaxiques. Ce qui renvoie directement à la troisième solution : considérer qu'il s'agit d'un contenu lexical unique apte à assumer trois catégories morphologiques (et morphosyntaxiques) différentes : V, Inf et InfN. Et cette aptitude vaut sans exception : à toute forme conjuguée du verbe correspond un infinitif et un seul et un infinitif substantivé et un seul, et réciproquement, si l'on excepte les rares infinitifs substantivés dont les verbes et les infinitifs correspondants sont sortis de l'usage (cf. *Wesen*).

Sur le plan formel cependant, V, Inf et InfN ne peuvent pas être placés sur le même plan. Dans le cas de verbes faibles réguliers (pour lesquels il n'y a pas d'amalgame entre le signifiant du lexème (V_{Lex} dans le schéma ci-dessous) et les signifiants des morphèmes grammaticaux), une forme quelconque du paradigme verbal est constituée, comme l'infinitif, par adjonction de segments au signifiant du lexème. Pour l'infinitif substantivé, la marque casuelle éventuelle s'ajoute au signifiant non pas du lexème, mais de la forme d'infinitif, qui joue le rôle de forme de base du paradigme (comme *Tag* dans le paradigme *Tag / Tages / Tage / Tagen*). On aboutit donc au schéma suivant :



Verbe et infinitif

Sur le plan syntaxique, le verbe et l'infinitif ont à la fois quelques différences et quelques similitudes évidentes.

Les différences concernent essentiellement la question du sujet, celle des autres actants et celle de l'actualisation du syntagme dans lequel ils figurent (temps et mode).

Sujet du verbe conjugué et sujet de l'infinitif

La question du sujet, la plus complexe, nécessite de bien préciser dans quelle acception on emploie le mot « sujet ». Un verbe conjugué a, généralement, un sujet grammatical au nominatif et il y a congruence entre le nombre du syntagme nominal sujet et la forme verbale. Le sujet grammatical est ainsi deux fois représenté : en tant que syntagme et, pour l'une de ses propriétés (le nombre), dans la forme du verbe conjugué. Dans trois cas, le sujet n'est représenté que dans la forme du verbe : aux deuxièmes personnes Sing. et Pl. de l'impératif (cf. 5), même si le syntagme nominal sujet peut être présent (cf. 6), dans des tournures elliptiques (cf. 7) et dans le cas de la coordination (cf. 8) :

- (5) Geh zum Bäcker! Geht zum Bäcker !
- (6) Geh *du* zum Bäcker!
- (7) Hab keine Zeit!
- (8) Maria ging zum Bäcker und kaufte zehn Schrippen.

Le sujet grammatical n'est entièrement absent, avec des formes conjuguées, que pour de rares verbes (*Mich graut*) et pour le passif impersonnel (*Jetzt wird getanzt*).

Dans la plupart de ses emplois, l'infinitif exclut, lui, la présence d'un sujet grammatical au nominatif, au moins dans la structure de surface (cf. cependant le deuxième cas ci-dessous). Mais il impose autant un sujet « implicite », appelé aussi sujet « logique », que le verbe conjugué nécessite un sujet grammatical, et cette contrainte, indépendante de la catégorie morphosyntaxique, est évidemment liée au lexème lui-même : le lexème *geh-*, par exemple, implique un agent et soit une direction, soit un tracé, soit un mode de déplacement.

La représentation linguistique du sujet de l'infinitif varie selon les configurations. On peut en distinguer cinq.

1°) Le sujet de l'infinitif n'est pas représenté dans la proposition-matrice, ce qui ne signifie pas qu'il n'est pas identifiable. Il peut s'agir soit d'un individu défini, soit de tout individu d'une classe définie ; cf. (9) et (10).

- (9) Sabine, essen!
- (10) Langsam fahren! (panneau sur une route à l'entrée d'une ville)

Dans (9), l'énoncé s'adresse à un interlocuteur défini et représenté par le vocatif, qui peut être considéré comme le sujet implicite unique de l'infinitif. Mais ce sujet peut aussi inclure d'autres personnes, toutes celles pour lesquelles le contenu de la proposition infinitive est pertinent, c'est-à-dire qui sont susceptibles d'être l'agent du procès représenté par l'infinitive (les membres de la famille, par exemple). Plus généralement, l'extension du sujet de l'infinitif est au maximum l'ensemble des individus (ou éléments) qui, dans une situation donnée, sont susceptibles d'être l'agent du procès (ou d'être dans l'état) représenté par l'infinitive, et au minimum un élément particulier de cet ensemble.

Dans (10), le sujet implicite de l'infinitif est constitué par l'ensemble des individus susceptibles de voir le panneau et d'exécuter le procès représenté par l'infinitif (ou, en l'occurrence, et plus exactement en raison du principe de pertinence, ceux dont on peut penser qu'ils ne l'exécuteraient pas si les auteurs de cette inscription ne le leur rappelaient pas). Mais ce peut être aussi n'importe lequel de ces individus en particulier.¹. - Le fait que le sujet soit absent de la représentation linguistique n'est pas innocent : si tout interlocuteur peut être considéré comme sujet de l'infinitif sous réserve qu'il satisfasse aux conditions requises, l'infinitif a aussi une valeur généralisante qui apparaît nettement dans un usage « stylistique » de l'infinitif dans des récits, comme dans (11).

- (11) Ein vielfacher Glockenschlag. **Erwachen**. Und sich im Augenblick des Erwachens auf phantastische Weise daran **erinnern**, daß man nicht alleine war, ohne sich erinnern zu können, wo man war. **Erwachen** und, noch bevor man die Augen aufgeschlagen hatte, zu wissen, daß man mit dem wundervollen, nur noch *fast* unbekanntem Körper einer Frau zusammen in einem Bett lag. (Kopetzky in Behr, à paraître)

Les trois infinitifs en caractères gras expriment le récit de ce que fait le sujet, récit qui pourrait être exprimé aussi par des verbes conjugués (*Er erwachte, er erinnerte sich...*). Mais l'utilisation de l'infinitif à la place de formes personnelles du verbe confère à ces éléments du récit une valeur généralisante. Ce n'est pas seulement l'aventure d'un individu qui est décrite, mais une aventure telle qu'elle pourrait être vécue en un autre temps, en un autre lieu, par d'autres sujets, et donc aussi par le lecteur. L'infinitif correspond ici, d'une certaine façon, à une virtualisation du factuel.

2°) Dans des propositions infinitives constituant une phrase à elles seules, le sujet peut être présent au nominatif – cf. (12) et (13), mais ces constructions sont soumises à de fortes limitations – sur lesquelles nous renvoyons à Fries (1983) :

- (12) Alle einsteigen!
 (13) Ich dich ehren? (Goethe)

3°) Le sujet implicite de l'infinitif est nécessairement identique au sujet grammatical du verbe dont il dépend. C'est le cas de tout un ensemble de verbes

¹ Dans les travaux générativistes, le sujet de l'infinitif non représenté dans la phrase est considéré comme « arbitraire ». Il serait plus exact de dire qu'il n'est pas syntaxiquement déterminé.

qu'on appelle soit « modaux » ou « semi-modaux », soit « verbes à montée du sujet » – cf. (14-16)

- (14) Peter muss angekommen sein.
- (15) Die Krise droht sich zu verschärfen.
- (16) Die Krise scheint sich zu verschärfen.

Ces cas, par delà leurs différences (dans le détail desquelles nous n'entrerons pas ici) constituent une assertion modalisée, comme l'atteste l'équivalence sémantique, pour (16), avec (16a) et (16b) :

- (16a) Es scheint, dass sich die Krise verschärft.
- (16b) Die Krise verschärft sich anscheinend.

4°) Le sujet implicite de l'infinitif est nécessairement identique à l'objet grammatical à l'accusatif du verbe de la proposition-matrice – cf. (17).

- (17) Maria sieht ihren Mann in die Stadt fahren.
- (17a) Maria sieht, wie ihr Mann in die Stadt fährt.
- (17b) Maria sieht ihren Mann, der in die Stadt fährt.

C'est le cas des verbes qu'on appelle ACI (*accusativus cum infinitivo*), par référence à la tradition grammaticale latine, même si l'emploi de cette construction est beaucoup plus limité en allemand qu'en latin.

Du fait de l'équivalence sémantique entre (17) et (17a) et de la différence entre (17) et (17b), il ne nous semble pas légitime de considérer le syntagme nominal à l'accusatif comme l'objet de *sehen*, même si son cas grammatical est régi par *sehen*.² D'ailleurs, se rapproche de la construction ACI une construction semblable au datif avec *helfen* – cf. (18). C'est à notre sens l'infinitive avec le sujet, le verbe et ses compléments qui fonctionne comme objet de *sehen*.

(18) Er half ihr abwaschen.

5°) Le sujet implicite de l'infinitif est identique à l'un des actants du verbe de la proposition-matrice (sujet, objet à l'accusatif ou objet au datif), qui peut cependant être absent – cf. (19)-(22).

- (19) Sie verspricht, ab Pfingsten mit dem Rauchen aufzuhören.
- (20) Der Arzt riet ihr, auf das Rauchen zu verzichten.
- (21) Sie bittet ihn, hier nicht zu rauchen.
- (22) Sie bittet ihn, hier rauchen zu dürfen.

Nous n'entrerons pas ici dans le détail de la question de l'identification du sujet implicite de l'infinitif et des facteurs qui la conditionnent dans le cas de ces verbes, appelés, dans la tradition générativiste « verbes à contrôle », ni dans le mode de représentation de ces différentes configurations. L'essentiel pour ce qui

² Nous nous distinguons sur ce point de Bech (1955) ou de Eisenberg (1999).

nous intéresse ici est que si, à la différence du verbe conjugué, l'infinitif n'a pas de sujet grammatical, son sujet implicite est souvent présent dans le contexte linguistique immédiat et toujours plus ou moins identifiable selon des facteurs sur lesquels les hypothèses sont nombreuses.

En bref, la différence entre infinitif et verbe conjugué est, en ce qui concerne la question du sujet, d'abord une différence d'agencement syntaxique en surface et, dans certains cas, une différence de potentialité. La remarque de Quintin (1995) selon laquelle l'emploi de l'infinitif contient une part d'indétermination même si tout pourrait (et – ajouterons-nous – doit parfois) être précisé vaut pleinement en ce qui concerne le sujet.

Cette différence en sous-tend une autre, presque triviale : si la représentation linguistique du sujet manque ou peut manquer, la conséquence en est que la forme linguistique est plus courte. Et ces deux caractéristiques peuvent favoriser une utilisation dans deux circonstances précises. La brièveté peut être un atout aussi bien à l'oral (nécessité d'une forme rapide) qu'à l'écrit : manque de place (dans le cas de panneaux dans les villes ou sur les routes ou aussi dans le style télégraphique³). Quant à la non-représentation possible de l'agent de l'infinitif, ce n'est pas là le privilège du seul infinitif, qui le partage avec le passif. Et cette forme linguistique peut être avantageuse là où il est judicieux de ne pas mentionner l'agent – pour quelque raison que ce soit : soit par égard pour lui, soit parce que son identité est évidente. Ainsi, dans les recettes de cuisine, l'infinitif domine et a supplanté le subjonctif I. Semblablement, dans les textes juridiques prescriptifs, l'emploi d'une construction comme *sein... zu*-Infinitif est fréquent, comme le remarque Baudot (1991) ; elle a entre autres l'avantage de ne pas avoir à mentionner de façon répétée l'agent potentiel, évident en contexte.

Les actants du verbe

En second lieu se pose la question des autres actants du verbe. Sur le plan sémantique, le lexème, qu'il soit à l'infinitif ou à une forme conjuguée, implique les mêmes actants. Le verbe *geben*, par exemple, implique sémantiquement un agent donnant, un objet donné et un destinataire du don. Ceci vaut dans le cas du verbe conjugué et pareillement dans le cas de l'infinitif : à partir du moment où un verbe comme *machen* impose un objet à l'accusatif, **er macht* et **er versucht zu machen* sont pareillement agrammaticaux. Et les actants (à l'exception du sujet) sont enchâssés avec les mêmes cas et les mêmes prépositions qu'il s'agisse de V ou de Inf. Dans un emploi, cependant, les actants obligatoires peuvent et même doivent manquer : quand la proposition infinitive constitue une phrase à elle seule (cf. Fries 1983 : 26) – cf. (23).

³ Le prix des télégrammes dépendant du nombre de mots, l'usage s'est établi d'utiliser les formes les plus courtes possibles. Cf. *Impossible venir* en face de *Il nous est impossible de venir*.

- (23) Hinlegen!
 (23a) *Sich hinlegen!

Temps et mode

Troisième grande différence entre l'infinitif et le verbe conjugué : l'infinitif n'est pas soumis aux catégories grammaticales du temps et du mode et la proposition infinitive n'est donc pas actualisée par elle-même. Seules existent des formes composées de l'infinitif qui correspondent à l'opposition non-accompli ~ accompli (*lieben ~ geliebt haben*) et à l'opposition actif ~ passif (*lieben ~ geliebt werden*). En un sens, on peut dire que l'infinitif s'oppose globalement à toutes les valeurs temporelles et modales du paradigme verbal ou, plus précisément, que ces valeurs n'y sont pas pertinentes⁴. Du fait qu'il n'implique pas un ancrage temporel, l'infinitif peut être utilisé non seulement en liaison avec n'importe quel temps sémantique, mais il se prête aussi à l'expression du non-factuel. Dans une expression comme *die Absicht, nach Berlin zu ziehen*, la proposition infinitive représente un procès virtuel indépendant de tout ancrage temporel. De même, ce procès n'est pas asserté (par différence avec *die Tatsache, dass er 2002 nach Berlin zog*⁵), il n'est pas non plus présenté comme irréel (par différence avec *er würde nach Berlin ziehen*). Et la forme reste la même qu'il s'agisse du discours direct ou du discours rapporté.

Il est dès lors tentant de considérer l'infinitif comme une sorte de mode du non-factuel, en suivant ainsi Pérennec (1988), qui voit dans la proposition infinitive une « forme de proposition dénommant un procès non-actualisé ». Pourtant, si telle est bien la conclusion que l'on doit tirer de l'analyse des faits internes à la proposition infinitive, la prise en compte du co-texte immédiat, c'est-à-dire de la proposition dans laquelle l'infinitive est enchâssée, amène à apporter deux limitations à la portée générale de cette conclusion, comme on peut le voir au travers de la concurrence entre proposition infinitive et proposition en *dass*.

D'une part, le choix entre proposition infinitive et proposition à verbe conjugué est, dans certains cas, régi par la question de la coréférence ou non du sujet implicite de l'infinitif avec le référent d'un autre syntagme nominal de la proposition-matrice. Soient (24) et (25) :

⁴ Cf. à ce sujet l'analyse de Berrendonner (1988 : 163), qui considère que l'infinitif [en français] signifie « le degré zéro de la personne et du temps ». En ce qui concerne spécifiquement l'allemand, cependant, il ne nous semble pas possible de considérer que l'infinitif « a, en quelque sorte, même valeur sémantique qu'un thème verbal nu » : à la différence du français, le lexème verbal peut être employé seul (dans des mots complexes et dans des emplois spécifiques – cf. (4)). Et surtout, le morphème d'infinitif (*zu*)-*en* nous semble avoir pour fonction spécifique de permettre l'enchâssement du lexème verbal dans des unités syntaxiques de niveau supérieur.

⁵ On trouve chez Kafka « die Tatsache, die zwei Augen gesehen zu haben » (*Der Prozess*). Cette construction existe aussi couramment en français (*le fait d'avoir vu / de voir les deux yeux*), mais elle n'est guère possible en allemand sans un infinitif accompli – même si quelques exemples figurent dans des pages web, qui ne sont pas toujours représentatives de la langue standard...

- (24) Alfred hofft, den Mercedes morgen in die Werkstatt bringen zu können.
- (25) Alfred hofft, dass Manfred den Mercedes morgen in die Werkstatt bringen kann.
- (25a) *Alfred hofft, dass Alfred den Mercedes morgen in die Werkstatt bringen kann. –
Agrammatical si les deux occurrences de *Alfred* désignent une seule et même personne.
- (25b) Alfred hofft, dass er den Mercedes morgen in die Werkstatt bringen kann.

(24) n'est acceptable que si le sujet implicite de l'infinitif est coréférent avec le sujet grammatical de *hoffen*. En l'absence de coréférence, une proposition en *dass* s'impose (25), et elle est également possible en cas de coréférence (dans (25b), *er* peut représenter aussi bien *Alfred* que quelqu'un d'autre). Même si, en surface, les propositions enchâssées diffèrent, cette réalisation différente (*dass...V* ou infinitive) ne peut guère être considérée comme une différence entre virtuel et factuel. Voir d'ailleurs ce bel exemple de Kafka où figurent à une ligne d'intervalle les deux formes (en gras ci-dessous) :

- (26) Sie sagte: "Komm ins Arbeitszimmer, ich werde dir alles erklären." "Nein", sagte K., "ich will, daß du es hier erklärst." Sie hing sich an ihn und wollte **ihn küssen**. K. wehrte sich ab und sagte: "Ich will nicht, **daß du mich jetzt küßt**." (Kafka)

D'autre part, on peut constater que certains verbes (et également certains substantifs) connaissent des limitations dans l'emploi de l'une ou l'autre des deux formes, et d'autres non.

- (27) Ich versuche, eine billige Flugkarte zu bekommen.
- (27a) *Ich versuche, dass du eine billige Flugkarte bekommst.
- (28) Ich verstehe, dass ich es nicht kaufen kann.
- (28a) *Ich verstehe, es nicht kaufen zu können.
- (29) Ich beschließe, ab morgen mit dem Rauchen aufzuhören.
- (29a) Ich beschließe, dass ich ab morgen mit dem Rauchen aufhöre.
- (29b) Ich beschließe, dass ab morgen nicht mehr geraucht wird.

Ces trois groupes d'exemples illustrent la diversité du problème. Un verbe comme *versuchen* n'est pas compatible avec une proposition en *dass* comme complément. On peut en avancer deux explications : d'une part, le sujet de l'infinitive et le sujet de la proposition-matrice ne peuvent être que coréférentiels (on ne peut essayer de faire que ce qu'on a soi-même le pouvoir de faire) ; d'autre part, du fait de la sémantique du verbe, l'infinitive relève du domaine du non-factuel. Avec le verbe *verstehen*, on peut voir dans l'impossibilité d'une proposition infinitive la conséquence du fait qu'on est bien dans le factuel. Avec *beschließen*, enfin, la proposition enchâssée relève bien du virtuel, mais l'infinitive et la proposition en *dass* sont toutes les deux possibles même en cas de coréférence...

Bilan

La comparaison entre proposition infinitive et proposition à verbe conjugué fait ressortir une forte parenté entre l'une et l'autre, les différences essentielles concernant l'absence de valeur temporelle et modale pour l'infinitif et la diversité de la représentation du sujet implicite de l'infinitif. Deux propriétés qui fondent les emplois spécifiques de l'infinitif. Nous avons évoqué plus haut les avantages que peuvent procurer une construction plus courte et une construction sans représentation obligatoire de l'agent. En ce qui concerne l'absence d'ancrage temporel et modal de l'infinitif, si elle le rend apte à l'expression du virtuel, elle le rend aussi apte à fonctionner à l'intérieur de propositions à verbe conjugué et notamment – comme élément de complexes verbaux en combinaison avec un verbe conjugué (verbe de modalité, *werden*), qui assure, lui, l'ancrage temporel et la valeur modale et prend comme sujet grammatical le sujet « implicite » de l'infinitif. Et c'est bien là son emploi principal en texte : à titre indicatif, sur les 100 premières formes de lexèmes « verbaux » (V et Inf) de *Der Prozess* de Kafka, 72 sont des formes conjuguées (V), 12 des infinitifs parties de complexes verbaux, 14 des participes (I ou II et principalement eux aussi parties de complexes verbaux avec les auxiliaires *haben, sein* ou *werden*) et 2 des *zu*-Infinitifs. En somme, dans ces emplois, les caractéristiques spécifiques de l'infinitif – ses « lacunes » par rapport aux formes verbales conjuguées – permettent un partage économique des rôles : l'infinitif exprime le procès (ou l'état) et régit ses actants sauf le sujet et la forme conjuguée du verbe se charge du reste : expression d'une modalité, valeurs temporelle et modale, prise en charge grammaticale du sujet.

Infinitif et infinitif substantivé

Nous avons vu que la forme (au moins phonique) de l'infinitif ne se distinguait pas de celle de l'infinitif substantivé quand celui-ci n'était pas au génitif et quand l'infinitif n'était pas préfixé par *zu*. La spécificité de l'infinitif substantivé par rapport à l'infinitif apparaît d'abord et fondamentalement sur le plan syntaxique.

Spécificité de l'enchâssement du syntagme nominal

Comme tout syntagme nominal, un syntagme ayant un infinitif substantivé comme base peut être enchâssé dans une unité syntaxique de niveau supérieur à l'aide de cas et de prépositions. Le cas est marqué à l'intérieur du syntagme, avec des signifiants amalgamés à ceux du nombre et du genre, la préposition est extérieure au syntagme, qu'elle précède ou suit.

Seul InfN, et non Inf, est soumis au cas, et celui-ci est marqué, sauf au génitif, à l'extérieur de InfN, par la forme des déterminants, adjectifs, etc.). En ce qui concerne la préposition, on sait qu'une proposition infinitive peut être introduite

par *(an)statt, ohne* et *um* – et par ces prépositions-là seulement⁶ –, mais l'infinitif est alors obligatoirement précédé de *zu*. Par contre, un syntagme nominal contenant InfN peut être introduit par n'importe quelle préposition, et InfN ne peut jamais y être précédé de *zu* – deux faits qui permettent, au moins dans certains cas, la distinction entre Inf et InfN.

- (30) Du hast es gesehen, wie ich mein Leben mit Lernen, Beten und Fasten verbracht [...] habe. (Perutz)

Structure du syntagme nominal

Les potentialités structurelles d'un syntagme nominal dont la base est un infinitif substantivé ne se distinguent en rien de celles de tout autre syntagme nominal : il peut contenir des déterminations adjectivales fléchies placées à gauche du substantif, un syntagme nominal au génitif soit antéposé soit postposé, des déterminations prépositionnelles ou une relative à droite du substantif. Apparaît ici une première différence avec la proposition infinitive, dans laquelle toutes les déterminations du verbe figurent normalement à gauche de Inf⁷. Nous reviendrons plus bas sur le problème spécifique des catégories du groupe (au sens de Fourquet) : nombre et définitude.

Représentation des actants

Sur un plan sémantique, les actants du lexème ne sont pas différents selon qu'il s'agit de V, de Inf ou de InfN. Mais leur représentation, dans le cas de InfN, est partiellement différente.

D'une part, tous les actants obligatoires du verbe ne sont pas obligatoirement représentés. C'est le cas de celui qui fonctionne avec le verbe comme sujet grammatical, mais aussi des objets – cf. (31) et (32).

- (31) Der Dolmetsch übermittelte dem Gesandten das Begehren des Kaisers. (Perutz)
 (31a) *Der Kaiser begehrt.
 (32) Denn der Buchstabe Theth begreift nicht die Kraft und die Gewalt in sich, sondern das Eindringen und das Erkennen. (Perutz)
 (32a) *Man erkennt.

D'autre part, le sujet et l'objet direct, quand ils sont présents, ont une réalisation spécifique. Le sujet ne peut être représenté que par un syntagme nominal au génitif (*genitivus subjectivus*) (cf. (33) et (34)) ou, indirectement, par un possessif

⁶ Nous laissons ici de côté le problème spécifique de *als*, parfois catégorisé comme « préposition sans cas », et qui peut introduire aussi bien InfN que Inf (avec ou sans *zu*). Cf. l'exemple de Kafka : Sah er denn nicht, daß der Advokat ihn absichtlich demütigte und diesmal nichts anderes bezweckte, als sich vor K. mit seiner Macht zu brüsten und sich dadurch vielleicht auch K. zu unterwerfen?

⁷ Normalement, c'est-à-dire compte non tenu de l'utilisation du Nachfeld de la proposition infinitive et compte non tenu aussi de la place obligatoire de certaines subordinées (consécutives par exemple) en Nachfeld.

(35). L'objet direct est représentable soit par un syntagme nominal au génitif (36), soit par un élément soudé à gauche de l'infinitif substantivé (37). Cette seconde possibilité n'est pas l'apanage de l'objet direct, elle peut valoir aussi pour d'autres compléments du verbe (cf. (38)-(40), voire même, beaucoup plus rarement, pour le sujet (40)).

- (33) Dennoch zögerte das Oberkommando der baltischen Rotbannerflotte, den doppelt erfolgreichen Kapitän nach **dem Einlaufen seines Bootes in den Stützpunkthafen** zum "Helden der Sowjetunion" zu ernennen. Das Zögern dauerte an. (Grass)
- (34) Ich habe sogar eine Eingabe durch **das Entgegenkommen eines Gerichtsbeamten** selbst gelesen. (Kafka)
- (35) die beginnen erst am Abend mit **ihrem Singen, Fluchen, Poltern und Streiten**. (Perutz)
- (36) Die Geräusche, die aus dem Hirschgraben zu ihm drangen, **das Rascheln des welken Laubs, das der Wind dahintrieb, das Schwirren der Nachtfalter, das Rauschen der Baumkronen**, der nächtliche Gesang der Wasserfrösche und der Unken [...] (Perutz)
- (37) Nach ihrer erfolgreichen Sommerkampagne für **das Briefeschreiben** wirbt die Deutsche Post mit der Aktion "Das Fest der Briefe" auch in der Weihnachtszeit bei ihren Kunden für den klassischen Brief. (Google)
- (38) Ob ich nach dem Konzert am Orchesterausgang auf sie warten und anbieten könnte, ihr **beim Nachhausetragen der Kesselpauken** behilflich zu sein? (Schlink)
- (39) Die Sprache und die Möglichkeit des Redens, auch **des Mit-sich-redens**, sind keineswegs Eigentum des männlich Seienden als eines einzelnen Subjekts, (Google)
- (40) **Zum Kranksein** gehört Zeit. (Perutz)
- (41) Er sagte und verkündete, daß um dieser verborgenen Sünde willen **das große Kindersterben** über die Stadt gekommen sei. (Perutz)

Tous les autres actants et circonstants peuvent être représentés de la même façon qu'avec V ou Inf – cf. (42) et (43).

- (42) Die kommunistische Revolution ist **das radikalste Brechen mit den überlieferten Eigentumsverhältnissen** (Marx & Engels)
- (43) **Das erste Läuten an der Tür des Advokaten** war, wie gewöhnlich, zwecklos. (Kafka)

Nombre et quantification

Hormis dans le cas d'infinitifs substantivés lexicalisés, l'opposition grammaticale singulier-pluriel ne fonctionne pas avec l'infinitif substantivé, qui reste au singulier – comme d'autres substantifs « massifs » et... comme d'autres noms d'action. Ce fait grammatical n'exclut pas la quantification, qui peut être de deux types.

Comme pour le verbe et l'infinitif, on peut marquer l'itération de l'acte représenté par le lexème, et les moyens sont semblables pour V, Inf et InfN – à ceci près que InfN nécessite une forme adjectivale déclinée. Cf. le parallélisme entre (44a) et (44b), et entre (45a) et (45b) :

- (44a) auch nach mehrmaligem Hinschauen kann ich nicht erkennen, was das obere Logo darstellen soll (Google)
- (44b) Ich musste mehrmals hinschauen, bevor ich wirklich überzeugt davon war, dass es sich auch um einen richtigen PC handelte. (Google)
- (45a) Um in kurzer Zeit möglichst viele neue Viren von der Zelle herstellen zu lassen, lässt auch das SARS-Virus seine RNA vielfach kopieren. (Google)
- (45b) Eine Verlangsamung der administrativen Prozesse durch umständliches und vielfaches Kopieren und Weiterleiten der Papierdokumente konnte sich das Unternehmen jedoch nicht leisten. (Google)

Mais l’infinitif substantivé se prête aussi à une quantification dont les moyens s’apparentent partiellement, sur le plan formel, à ceux de la quantification dans le registre du non-dénombrable – cf. (46)-(49).

- (46) Der Fuhrmann strich nach einigem Murren und Zögern die acht Pfennige ein (Perutz)
- (47) und nach vielem Hin- und Herreden [...] verließ der Schreiber den Laden (Perutz)
- (48) da war ein großes Kommen und Gehen von Lakaien, Kanzlisten, Kurieren, Stallknechten, Standespersonen, hohem und niederem Klerus und Offizieren zu Pferd und zu Fuß. (Perutz)
- (49) Er sagte und verkündete, daß um dieser verborgenen Sünde willen das große Kindersterben über die Stadt gekommen sei. (Perutz)

Comme on voit, les moyens disponibles ici sont différents de ceux qui sont disponibles pour le verbe ou l’infinitif (seul *viel* et l’antinomique *wenig* seraient possibles). Mais indépendamment du fait que les moyens utilisés dans (46) et (47) sont ceux qui sont disponibles pour le non-dénombrable, leur signification est sensiblement différente. Il ne s’agit pas – et il ne peut pas s’agir – de définir une certaine quantité de quelque chose de massif. La quantification ne peut signifier, avec ces substantifs représentant des procès, que la prise en compte d’une certaine durée (c’est, nous semble-t-il, le cas de (46)) ou la prise en compte d’une pluralité d’actes semblables (dans (49), la pluralité découle de la pluralité des sujets affectés), mais qui ne sont pas individualisés en eux-mêmes. Ces potentialités sémantiques de quantification ne sont pas différentes pour les infinitifs substantivés et pour d’autres noms d’action, et notamment pour les déverbaux en *-ung*. Et effectivement, même si ceux-ci peuvent avoir une forme de pluriel différente de celle du singulier et sembleraient donc *a priori* plus aptes à la quantification par le nombre grammatical, leur emploi au singulier est, tant que leur valeur de nom d’action n’est pas altérée, quasi-hégémonique⁸.

⁸ L’emploi du singulier représente plus de 99 % des occurrences, selon le bref sondage auquel nous avons procédé, à l’aide de Google, sur trois substantifs : *Gründung*, *Entstehung*, *Berichterstattung*. Tout autre est la distribution du singulier et du pluriel pour des substantifs en *-ung* qui peuvent fonctionner autrement que comme noms d’action, comme *Leistung*, *Auszeichnung* ou *Untersuchung* – pour lesquels les taux d’utilisation des deux nombres sont similaires.

Définitude

Comme tout syntagme nominal, un syntagme ayant un infinitif substantivé comme base est affecté de la catégorie de la définitude, et il peut s'ouvrir sur l'article défini (ou un démonstratif) – cf. (50) –, soit sur l'article indéfini (51), soit être – plus rarement – sans marqueur de définitude (52).

- (50) Soll ich mit dir das Zimmer teilen, / Pudel, so laß das Heulen, / So laß das Bellen. (Goethe)
- (51) Siehst du nicht dort an der Mauer ein Flimmern und ein Leuchten? (Perutz)
- (52) [er] verlangt nur Stillschweigen von ihnen (Perutz)

Le défini ne fonctionne pas différemment de ce qui se passe dans tout autre syntagme nominal : il a la même fonction d'identification. Dans (50), par exemple, *das Heulen* et *das Bellen* renvoient bien aux manifestations sonores du caniche, parfaitement identifiables dans le contexte.

L'emploi de *ein* semble plus polyvalent. Quelques exemples :

- (53) "Ins Tal Hinnom!" murmelte der Berl Landfahrer mit einem Erschauern. (Perutz)
- (54) Ihre Verwirrung verbarg sie hinter einem Lachen. (Perutz)
- (55) Mit einem Singen im Brüderkrankenhaus, in dem die Zuhörer noch gern mehrere Zugaben gefordert hätten, ging der Vormittag schnell vorbei. (Google)
- (56) Ein Surfen durch das Programmiermenü, bis man endlich scharfstellen kann, entfällt (Google)
- (57) es ist ein großes Gewimmel und ein Tuten der Gefährte, in denen die Kaufherren und die Fabrikanten der Seide sitzen (Roth)
- (58) Alle Geräusche gedämpft. Ein ergebene Seufzen und Wimmern. (Grass)
- (59) Die Überlegungen dieses Buches gehen davon aus, daß das menschliche In-der-Welt-Sein wesentlich als ein Wohnen, das selbst ein Wandern ist, und ein Wandern, das selbst ein Wohnen ist, zu kennzeichnen ist. (Google)

(53)-(55) se distinguent de (51) et (56)-(59) dans la mesure où *ein* y conserve sa valeur numérique : le syntagme renvoie dans les deux cas à un acte unique, de la même façon qu'un syntagme comme *ein Computer* renvoie à un objet unique. Cette valeur numérique est absente dans les autres exemples, dont (57) est le plus évident de ce point de vue : *ein Tuten der Gefährte* ne peut renvoyer à un acte unique du fait même du pluriel affectant le syntagme au génitif. De même, dans (58), le pluriel *Geräusche* interdit l'interprétation de *Seufzen* et *Wimmern* comme représentant des actes uniques. L'article indéfini nous semble avoir ici une valeur généralisante, dont les nuances diffèrent selon le contexte. Dans (56), *ein Surfen durch das Programmiermenü* se distingue de *das Surfen* par le fait qu'il ne renvoie pas à un acte identifié, mais à tout acte de même nature susceptible d'être exécuté. Dans (51) et plus encore dans (57)-(59), *ein* nous semble avoir pour fonction de présenter une caractéristique saillante de ce à quoi renvoie le syntagme. Ainsi, dans (57), *Tuten* apparaît comme le bruit marquant émanant de la rue. Dans (58), les bruits assourdis évoqués dans la phrase précédente sont ramenés à deux bruits caractéristiques *seufzen* et *wimmern*. Et dans

(59), *ein Wohnen* présente aussi la caractéristique essentielle de *das In-der-Welt-Sein*. Ces analyses devraient évidemment être précisées sur la base d'un corpus plus substantiel, mais il apparaît en tout cas que le fonctionnement de *ein* avec des infinitifs substantivés diffère sensiblement de ce qu'il est avec des substantifs standard.

Quant à l'absence d'article (cf. (30) et (52)), elle marque la représentation du procès en tant que tel, sans rapport explicite à un fait précis.

Infinitifs substantivés et noms d'action

Les infinitifs substantivés entrent dans la catégorie des noms d'action, à quelques exceptions près (*Sein*), et ils se trouvent ainsi en concurrence avec des substantifs relevant d'autres catégories morphologiques de noms d'action – déverbaux sans suffixe (*Sprung*), déverbaux en *-ung* (*Gründung*) et en *-erei* (*Fahrerei*). La formation de déverbaux sans suffixe n'est plus productive en allemand actuel, les suffixes en *-erei* véhiculent souvent des connotations péjoratives. Ce sont les formations en *-ung* qui offrent le plus de ressemblance avec les infinitifs substantivés, dans la mesure où ils peuvent représenter le procès exprimé par le verbe sans autre connotation et que le modèle correspondant est tout à fait productif en allemand actuel. Reste à voir en quoi ces deux formations se distinguent.

A valeur sémantique équivalente, l'usage d'un infinitif substantivé bloque l'usage d'un déverbal en *-ung* et réciproquement, en raison d'une contrainte de non-synonymie inhérente au fonctionnement de la langue. La formation d'un infinitif substantivé étant toujours possible, c'est donc le substantif en *-ung* qui est, de ce fait, illégitime. L'existence de *Lachen* ou de *Trinken* interdit celle de *Lachung* ou de *Trinkung*⁹. Cependant, ce blocage ne vaut que dans le cas d'une synonymie intégrale. Des doublets ne sont réellement possibles qu'à partir du moment où il y a différenciation sémantique, et les potentialités de l'infinitif substantivé et du dérivé en *-ung* sont radicalement différentes. Globalement, l'infinitif substantivé est moins apte qu'un dérivé en *-ung* à fonctionner autrement que comme nom d'action, c'est-à-dire à exprimer autre chose que le procès qu'expriment le verbe et l'infinitif correspondants. *Landen*, p. ex., exprime toujours le fait d'arriver (ou de ramener) à terre, tandis que *Landung* peut représenter non seulement le procès, mais le fait lui-même, voire le moment où il est situé. *Leisten* – certes rare – représente toujours un procès (cf. *das Leisten der Anzahlung*), tandis que *Leistung* est apte à en désigner le résultat (*das ist eine Leistung!*), etc. De même des substantifs comme *Siedlung*, *Erfindung*, *Bevölkerung*, *Regierung*, *Vertretung*, *Lesung*, etc. peuvent désigner bien d'autres choses que le procès ou l'action. Bref, les dérivés en *-ung* s'avèrent bien plus perméables aux

⁹ Même si des formations ludiques sont possibles : « Die Trinkung des Schnapses erfolgt von seiten des Bergmanns » – formation ludique attribuée selon les uns à Norbert Blüm, selon d'autres à Johannes Rau...

transformations métonymiques que les infinitifs substantivés. Certes, certains infinitifs substantivés ont connu des évolutions semblables : *Essen* peut désigner l'objet ou le moment de ce qu'exprime le lexème dans son emploi « verbal », *Vermögen* désigne le moyen (ou plus précisément : un moyen) qui peut être nécessaire pour « pouvoir », *Einkommen* désigne un sujet bien particulier de ce que peut exprimer le verbe, le sens de *Bedenken* n'a plus qu'un rapport lointain avec le sens actuel du verbe *bedenken*, de même que *Verfahren* (au sens de *Gerichtsverfahren*) avec le verbe *verfahren*, etc. Mais ces évolutions sont autrement plus limitées que dans le cas des déverbaux en *-ung*.

Il y a à cela une raison simple : c'est que l'infinitif substantivé est employé en parallèle avec les emplois verbaux et infinitivaux du même lexème et que tant la similitude formelle de ces différentes formes morphologiques du même lexème que la domination quantitative du verbe et de l'infinitif par rapport à l'infinitif substantivé ont pour effet de lier la valeur sémantique de InfN à celles de V et de Inf et donc d'en freiner les évolutions.

En d'autres termes, tout substantif qu'il est, l'emploi de l'infinitif substantivé reste conditionné par sa parenté verbale. C'est d'ailleurs ce qui permet aussi l'emploi de l'infinitif substantivé dans des syntagmes prépositionnels introduits par *am*, *beim* ou *zum* en quasi-équivalence avec des constructions verbales¹⁰ – cf. (60)-(62).

(60) Marie ist am Abwaschen. Marie wäscht gerade ab.

(61) Marie ist beim Abwaschen. Marie ist dabei, abzuwaschen

(62) Zum Abwaschen braucht Marie warmes Wasser. Um abzuwaschen, braucht Marie warmes Wasser.

Bilan

Si l'on compare l'infinitif substantivé à l'infinitif, il apparaît qu'il ne manque au premier pratiquement aucune des caractéristiques du second. Il ne s'en distingue que par une plus grande souplesse dans la liberté dans la réalisation ou non des actants, une représentation différente du sujet et de l'objet quand ceux-ci sont présents, des possibilités différentes d'enclassement et, enfin, la possibilité d'une actualisation avec la catégorie de la définitude. Mais la substantivation de l'infinitif ne lui fait pas acquérir toutes les propriétés inhérentes à des syntagmes nominaux standard : outre le blocage du pluriel, la définitude ne fonctionne pas exactement de la même façon – deux limitations conditionnées, encore une fois, par la valeur sémantique du lexème commun au verbe, à l'infinitif et à l'infinitif substantivé.

¹⁰ Voir à ce sujet Albert (2003).

Conclusions

Ces considérations amènent à préciser et à corriger l'analyse de l'infinitif comme forme « hybride » entre le verbe et le nom. Verbe, infinitif et infinitif substantivé apparaissent comme trois formes morphosyntaxiques ayant en commun un même lexème et par delà leurs différences d'emploi, celui-ci conditionne leurs ressemblances et restreint les limites des évolutions possibles que permettraient *a priori* l'enchâssement dans un syntagme nominal. Infinitif et verbe ne se distinguent que par le fait que les valeurs temporelles et modales sont absentes de l'infinitif et, deuxièmement, par un traitement différent du « sujet » qui peut être ou non représenté. Deux caractéristiques qui permettent, comme nous l'avons vu, aussi bien son utilisation pour l'expression du virtuel qu'en liaison avec des formes verbales conjuguées. Rien de « nominal » là-dedans. Quant à l'infinitif substantivé, s'il acquiert, ce qui n'est pas surprenant, des caractéristiques essentielles des syntagmes nominaux, la sémantique du lexème sous-jacent impose quelques contraintes à son fonctionnement (valeur des compléments au génitif, blocage du pluriel, valeurs spécifiques de l'indéfini).

En fin de compte, c'est bien l'infinitif substantivé qui constitue une forme médiane entre le verbe (conjugué) et le nom. Et l'infinitif lui-même représente une forme particulière d'un lexème apte à fonctionner par ailleurs comme verbe, forme dont la spécificité lui permet à la fois de se substituer à des formes verbales conjuguées dans certains contextes, de se combiner à des formes verbales conjuguées dans d'autres et, enfin, de prendre, dans d'autres contextes encore, les apparences d'un substantif.

Références bibliographiques

- Albert, Ruth, 2003. Hat das Deutsche Aspekte ? *Cahiers d'études germaniques* 44 : 7- 17.
- Baudot, Daniel, 1991. *Ist uns noch zu helfen ?* La construction *sein* + G Inf. avec *zu* : faut-il paraphraser ou traduire ? *Nouveaux Cahiers d'allemand* 9, 2 : 107-120.
- Bech, Gunnar, 1955. Studien zum deutschen Verbum infinitum. = *Historik-filologische Meddelelser* 35, 2.
- Behr, Irmtraud, à paraître. Infinitive als Konstituenten von verblosen Sätzen. in : Marillier, Jean-François (ed.). *Der Infinitiv*. Tübingen : Stauffenburg.
- Berrendonner, A., 1988. Variations sur l'infinitif. in : Rémi-Giraud, Sylvianne (ed.), 1988. *L'infinitif. Une approche comparative*. Lyon : PUL. Pages 149-166.
- Eisenberg, Peter, 1999. *Abriß der deutschen Grammatik*. Stuttgart: Metzler.
- Fries, Norbert, 1983. *Syntaktische und semantische Studien zum frei verwendeten Infinitiv und zu verwandten Erscheinungen*. Tübingen : Narr.
- Goldbach, Maria, 2003. Repercussions of Morphology on Syntactic Checking :the Latin Accusativus Cum Infinitivo. *Linguistische Berichte* 193 : 57-90.
- Paul, Hermann, 1968. *Deutsche Grammatik*. Band IV. Teil IV : Syntax (Zweite Hälfte). Tübingen : Niemeyer.

- Pérennec, Marcel, 1988. Le groupe infinitif allemand comme dénomination d'un procès non actualisé. in : Rémi-Giraud, Sylvianne (ed.), 1988. *L'infinitif. Une approche comparative*. Lyon : PUL. Pages 113-126
- Poitou, Jacques, à paraître. Zum Status des Infinitivs. in : Marillier, Jean-François (ed.). *Der Infinitiv*. Tübingen : Stauffenburg.
- Quintin, Hervé, 1995. Infinitive, ohne Ende. in : Faucher, Eugène, Métrich, René, Vuillaume, Marcel (eds.). *Signans und Signatum : auf dem Weg zu einer deutschen Grammatik*. Festschrift für Paul Valentin zum 60. Geburtstag. Tübingen : Narr. Eurogermanistik 6. Pages 157-175.

Note à propos des verbes ACI (cf. § 2.1)

La définition usuelle des verbes ACI – et leur analyse – n'est pas sans poser problème. Le premier problème est la délimitation de ce type de construction, dont la dénomination est empruntée à la grammaire du latin, où elle est d'un usage différent : cf. *dicitur eo tempore matrem Pausaniae vxisse* : on dit que la mère de Pausanias vivait à cette époque – in Goldbach 2003 : 62). De fait, en allemand, les frontières entre verbes ACI et « verbes à contrôle » ne sont pas aussi nettes qu'il y paraît au premier abord.

Pour l'allemand, il faut d'abord distinguer les verbes qui n'acceptent que la construction de l'infinitif sans *zu* (*hören, sehen, spüren, lassen*) et ceux qui acceptent les deux constructions (*lernen, lehren, heißen*) : *Zu lügen haben Sie nicht gelernt, Herr Doktor.* (Schnitzler) ; *Auch was das bedeutet, soll er begreifen lernen.* (Kafka). A ces deux constructions, quand elles sont possibles, correspondent aussi des contraintes différentes sur la disposition linéaire : seul l'infinitif construit avec *zu* peut être en Nachfeld.

Selon Paul (1968 : 102 sq.), la répartition entre les deux constructions a été fluctuante au fil des temps, avec une tendance globale à la restriction de l'emploi de l'infinitif sans *zu*. Ainsi, Paul (1968 : 108) cite *ich bat mich got genern* (Hartmann), alors que *bitten* n'accepte aujourd'hui que *zu*-Inf. Une différence importante entre ces verbes est la question de la passivation : *hören* + Inf n'est pas passivable (**Er wurde kommen gehört*), alors que cette transformation est possible avec des verbes nécessitant un actant à l'accusatif et *zu*-Inf comme *bitten, auffordern*, etc. (liste in Paul 1968 : 108) : *Er wurde gebeten, sich sofort zu melden*.

En ce qui concerne spécifiquement les constructions sans *zu*, l'appellation générique « accusativus cum infinitivo » est impropre dans deux cas.

Le premier est celui où le syntagme à l'accusatif est absent. Il l'est obligatoirement pour les verbes dits impersonnels (*ich höre regnen*), mais il peut l'être aussi avec d'autres verbes de ce type : *Die Leute haben noch nie Klavier spielen hören* (Google). Dans le cas de *lassen*, l'absence de sujet implique

l'interprétation causative du verbe : *Die Lehrerin lässt Klausuren schreiben* ne peut pas signifier *Die Lehrerin lässt es zu, dass die Schüler Klausuren schreiben* (à la différence de : *Die Lehrerin lässt die Schüler plaudern* = *Die Lehrerin lässt es zu, dass die Schüler plaudern*).

Le second est celui de verbes comme *helfen*, pour lesquels le sujet de l'infinitif est au datif : *ich helfe ihr abwaschen*.

Trois dernières remarques :

1°) un infinitif dépendant d'un verbe ACI peut avoir deux actants à l'accusatif – le premier en fonction sujet, le second en fonction objet (*ich sehe dich ihn küssen*), avec disposition linéaire pertinente (cf. la différence entre *Ich sehe Maria Paul küssen* et *Ich sehe Paul Maria küssen*).

2°) le verbe *heißen* n'accepte pas d'objet personnel, mais bien une infinitive avec sujet à l'accusatif : *er hieß mich schweigen* (merci à E. Faucher pour cette remarque, ainsi que pour la suivante :)

3°) l'analyse du réfléchi pose problème, dans la mesure où il peut renvoyer au sujet de l'infinitive ou au sujet de la proposition-matrice : dans une phrase comme *Der Professor lässt den Assistenten für sich arbeiten*, *sich* peut être co-référent avec *der Professor* (l'assistant doit travailler pour le professeur) ou avec *den Assistenten* (le professeur accepte que l'assistant travaille pour lui-même).

La construction « mot interrogatif + [groupe] infinitif » en français et en allemand¹.

Etude contrastive et traductologique.

(Première partie : Étude contrastive)

0. Introduction

0.1. Motivation

Il y a au moins deux raisons de s'intéresser à la construction « mot interrogatif + [groupe] infinitif » en français et en allemand. La première est circonstancielle : l'infinitif est au programme de l'option linguistique de la session 2005 de l'agrégation externe d'allemand. En examinant de plus près ladite construction, on apporte une contribution, fût-ce sur un point tout à fait mineur, à l'étude d'un phénomène linguistique dont la complexité n'a plus à être démontrée. L'autre raison est plus essentielle : une expérience de 25 ans d'enseignement du thème au niveau concours m'a permis de constater maintes fois que la construction française ne se laissait que rarement traduire par son homologue allemande et que le couple en apparence « prototypique »

(1a) Que faire ? / Was tun?

(1b) Il ne savait *que faire*. / Er wußte nicht *was tun*.²

était en fait un arbre qui ne cachait que l'absence de forêt.

Le problème est sinon d'*expliquer* – prétention bien hardie – pourquoi la construction allemande fait difficulté, du moins de montrer plus en détail les contraintes et restrictions auxquelles elle est soumise. Sur ce point, les grammaires de l'allemand, qu'elles aient paru de ce côté-ci ou de l'autre côté du Rhin, qu'elles soient en un ou en plusieurs volumes (voir bibliographie), n'apportent aucun renseignement. Il en va de même des études spécialisées, jusque et y compris celles de Gunnar Bech (1983), qui passent pourtant pour constituer une sorte de « bible » en matière d'infinitif.

¹ Il aurait été linguistiquement plus correct de parler de *groupe infinitif interrogatif*, puisque l'interrogatif y joue le rôle de partenaire de l'infinitif, que ce soit comme *actant* (*Ergänzung*) ou comme *circonstant* (*Angabe*). Mais la formulation choisie a l'avantage de mettre en valeur la présence d'un interrogatif au début de ce type de constructions.

² Les énoncés en allemand sont donnés dans l'orthographe ancienne, qui est celle de tous les exemples attestés. Par ailleurs, on a respecté les conventions typographiques propres à chaque langue : espace avant un signe double (deux-points, point d'interrogation ou d'exclamation) en français, pas d'espace en allemand.

Ce en quoi la construction allemande « titille » l'esprit, c'est que d'un côté elle existe – je l'ai rencontrée une bonne trentaine de fois – et que de l'autre « on n'a pas le droit de s'en servir », si j'en crois du moins les déclarations de ma fille Louise, 18 ans, qui m'affirme, après avoir passé une année entière à Berlin et y avoir suivi des cours de préparation à l'entrée en faculté, s'être fait systématiquement reprendre lorsqu'elle énonçait la phrase allemande figurant dans l'exemple (1b) ci-dessus.

Il fallait donc « y aller voir de plus près ». C'est ce que je me propose de faire ici, en adoptant d'abord un point de vue contrastif, pour essayer de dégager les principales caractéristiques syntaxiques et sémantiques de cette construction dans les deux langues, puis un point de vue traductologique, pour faire l'inventaire des principales traductions attestées (surtout dans le sens français-allemand) et tenter de dégager quelques-uns des paramètres en jeu à défaut de pouvoir les réunir en un véritable algorithme de traduction.

0.2. Délimitation

Auparavant, il convient de préciser quelque peu les contours de la construction pour en écarter des séquences qu'un regard non averti pourrait être tenté de mettre dans le même sac. D'une part, on sait que les « mots interrogatifs » sont souvent des pronoms et qu'ils peuvent en tant que tels exercer la fonction d'interrogatifs ou de relatifs. Les séquences comme (2), où ils fonctionnent comme relatifs, seront donc ignorées :

- (2) Il ne lui reste donc qu'une personne à *qui en parler*, et c'est son confesseur. (ABQ 23)

D'autre part, on sait aussi que certains interrogatifs ont des homonymes dans d'autres catégories. C'est le cas, en allemand, de *wie* ou de *wo*, qui fonctionnent comme conjonction dans les énoncés suivants, ce qui conduit à les écarter eux aussi :

- (3) Er konnte ebensogut gleich heimgehen und irgendeinen Scheiß machen, *wie zum Beispiel für die Prüfung in der nächsten Woche lernen* oder [...]. (IRS 57)
- (4) Ich hoffe, *wo nicht ihn zu durchschauen*, so doch wenigstens der Lösung näher zu kommen. (BMT 319)

Par ailleurs, il peut se faire que l'apparente conformité d'une séquence avec la construction ici en jeu ne résulte en fait que d'une ellipse induite par le contexte. C'est le cas dans les deux énoncés ci-après, où le rétablissement respectivement de *um* et de *sollte* montre qu'ils n'ont pas leur place dans cette étude :

- (5) Wenn er auch nie zum Himmel emporgeblickt hat, *um* etwas zu erbitten, so blickt er instinktiv auf, *um* zu danken. *Wem zu danken?* (MDA 733)
- (6) Aber wen *sollte* er befragen? *Wen um einen Rat bitten?* (GSB 356)

Enfin, on écartera aussi les séquences où le groupe infinitif n'a d'autre raison d'être que de simuler ce que l'on appelle le parler « petit nègre », comme dans l'exemple suivant, où c'est un Chinois (!) qui a la parole :

- (7) Chin-hao-Chin griff in die Tasche seines wertvollen Seidenmantels und holte einen Paken Geldscheine heraus. „Hier! Nehmen Sie, Doktor! *Wann mich operieren?*“ (KEV 233)

A l'inverse et malgré les apparences, il conviendra de retenir les séquences comme la suivante, où l'infinitif (d'un verbe de déplacement), bien que formellement absent en raison d'une ellipse familière en allemand, est néanmoins présent « en filigrane », comme le montre le fait qu'on peut le restituer sans le moindre ajout de sens :

- (8) Nun bin ich ganz allein auf der Welt, dachte er wieder bei sich, wohin nur? Nun, *warum nicht nach Bremen [gehen/fahren]?* (NBT 223)

Ces précisions données, l'étude contrastive peut commencer. On l'abordera d'abord au plan morpho-syntaxique, puis au plan sémantico-pragmatique.

1. Etude contrastive

1.1. Au plan morpho-syntaxique

A ce niveau, il convient de comparer la construction française et son homologue allemande sur un certain nombre de points ayant trait soit à leurs caractéristiques intrinsèques, soit à leur fonctionnement dans une unité plus large : « catégories du verbe » (personne, temps, mode, phase³, voix), syntaxe du groupe infinitif (avec ou sans compléments, avec ou sans négation), nature des interrogatifs et infinitifs susceptibles d'y figurer, fonctions de la construction comme membre d'une phrase d'accueil.

1.1.1. La question des compléments

Ce point peut être réglé en une phrase⁴ : en allemand comme en français, le groupe infinitif accompagnant le mot interrogatif peut se réduire à l'infinitif seul

³ Par phase, il faut entendre, pour faire simple, le caractère *accompli* ou *non accompli* du procès exprimé : *essen* (non accompli) / *gegessen haben* (accompli). L'important est de ne pas confondre cette notion avec celle de temps (présent / passé / futur). Si le *perfekt* peut – tout comme le passé composé – exprimer le passé (*Letzten Sommer bin ich in Berlin gewesen = war ich in Berlin*), il peut aussi exprimer un accompli dans le présent ou le futur (*Wenn ich heute Abend zurückkomme, hast du deine Aufgaben gemacht, verstanden ?* = le procès <faire ses devoirs> est envisagé comme devant être accompli au moment donné comme repère).

⁴ Du moins dans le cadre de cette étude, où l'on fera abstraction des connecteurs et particules comme *also* et *dann* ou *alors* et *donc*, qui semblent pouvoir figurer plus facilement dans la construction en allemand qu'en français.

ou contenir des membres ayant statut d'actants ((9) et (10)) ou de circonstants⁵ ((11) et (12)) :

- (9) Spiegel : [...] Was taugt da noch die Politik?
Brandt : Warum *alles an der Politik* festmachen? (SP 7/1991)
- (10) A qui s'adresser, qui appeler à l'aide, à qui demander *un simple conseil* ? (GSN 378)
- (11) Was tun *unter diesen Umständen*? (CDP-M 68/1310)
- (12) Qui attendrir *par mes pleurs* ? (CYV 216)

1.1.2. La question des catégories

Ce point paraît simple, lui aussi : l'infinitif étant, en français comme en allemand, par définition l'une des trois « formes impersonnelles » du verbe, il n'a, comme on sait, ni personne, ni nombre, ni temps, ni mode. Phase (accompli *vs* non accompli) et voix (actif *vs* passif) réservent cependant quelques surprises. A priori, toutes deux affectent l'infinitif, dans les deux langues. Pour des raisons de place, on se contentera ci-après d'exemples allemands dans les quatre combinaisons possibles : actif et non accompli (13), actif et accompli (14), passif et non accompli (15) et enfin passif et accompli (16) :

- (13) Sich selbst zu besiegen, ist der schönste Sieg.
- (14) Sich selbst besiegt zu haben, erfüllte ihn mit Stolz.
- (15) Er war nicht darauf gefasst, besiegt zu werden.
- (16) Er war sehr unglücklich darüber, besiegt worden zu sein.

► **La phase** : Dans la construction qui nous occupe, l'accompli est possible en français avec les interrogatifs *pourquoi* et *comment*, sans restrictions pour le premier (17), bien plus difficilement pour le second (18), qui exige, semble-t-il, la mention explicite du point de repère par rapport auquel le procès est censé accompli ainsi qu'une interprétation purement rhétorique de la construction interrogative :

- (17) Pourquoi le lui *avoir dit* ? Pourquoi *avoir refusé* ? Pourquoi *être venu* ? Pourquoi *être resté* là-bas ? ...

⁵ Rappelons que l'actant est un partenaire prévu dans le programme valenciel du verbe, dépendant de son sens de base, tandis que le circonstant est un partenaire « hors programme ». Dans *Gestern hat Peter ihr eine Uhr geschenkt*, *Peter*, *ihr* et *eine Uhr* sont actants, tandis que *gestern* est circonstant. Dans *Peter wohnt seit drei Jahren in Berlin*, *Peter* et *in Berlin* sont actants, tandis que *seit drei Jahren* est circonstant.

- (18) Comment traduire ce texte ? (*vraie question*⁶ ou *rhétorique*)
 → *Comment l'*avoir traduit* ?⁷
 → Comment l'*avoir traduit d'ici ce soir* ? (possible avec une valeur nettement rhétorique)

Avec les autres interrogatifs, en revanche, l'*accompli* semble exclu, comme le montrent (19) à (21) :

- (19)*Qui / *quand / *combien de gens *avoir prévenu* [d'ici ce soir] ?
 (20)Que faire / Où aller ? → *Qu'*avoir fait* / Où *être allé* [d'ici ce soir] ?
 (21)Ne se rappelant plus l'*avoir posé* sur la table, il chercha partout...
 → *Ne se rappelant plus où l'*avoir posé*, il chercha partout...

Comment expliquer cette différence de traitement ? Je risquerais l'hypothèse suivante : avec *pourquoi*, la construction véhicule fondamentalement⁸ une interrogation sur la justification du procès, c'est-à-dire sur quelque chose qui reste extérieur au procès lui-même, lequel peut donc être envisagé indifféremment comme « accompli » ou « à venir ». Les autres interrogatifs, en revanche, renvoient à des données directement impliquées dans le procès, soit à titre de constituants (*Où aller ? / Qui prévenir ? / Avec quoi l'ouvrir ?*), soit à titre de conditions a priori (*Quand le prévenir ? / Où se reposer ?*), tout procès s'inscrivant nécessairement dans un lieu et un temps. Or la construction qui associe ces interrogatifs et l'infinitif exprime, quels que soient les interrogatifs en jeu, une interrogation sur la réalisation même du procès, laquelle apparaît, d'ailleurs toujours à la charge du locuteur⁹ (ou d'un groupe dont il n'est pas a priori exclu), comme le montre l'impossibilité de (22) par rapport à (23) et (24) :

- (22) A : Je veux partir. B : *Mais où aller ? (→ Où veux-tu aller ?)
 (23) A : Tu devrais partir. B : Mais où aller ? (→ Où veux-tu que j'aille ?)
 (24) Où aller quand on est sans le sous ? (→ *On* inclut potentiellement le locuteur)

⁶ Par « vraie question » il faut entendre ici non pas une pure demande d'information précisément adressée à une personne dont on attend un renseignement précis, mais plus largement toute interrogation exprimant un « déficit épistémique » (un « non savoir »), autrement dit ne valant pas clairement affirmation (ou négation). En ce sens, *Was weiß er schon ? / Qu'est-ce qu'il en sait ?* ne sera pas une vraie question (car équivalent à l'affirmation *Il n'en sait rien*), alors que *Wo habe ich nur meine Brille hingelegt* en sera une, même si elle n'est pas adressée à une personne précise censée répondre.

⁷ Le signe « * » marque une impossibilité jugée absolue, le signe « ??? », utilisé plus loin, marquera une impossibilité moins absolue pour des énoncés pour lesquels il ne paraît pas inconcevable d'imaginer un contexte qui les rende acceptables, par ex. dans une interprétation rhétorique.

⁸ Donc indépendamment ou mieux : en deçà des valeurs illocutoires ou perlocutoires qu'elle peut prendre selon le contexte ou la situation.

⁹ Du moins lorsque la construction fonctionne comme énoncé autonome. Quand elle fonctionne comme complément d'un verbe (*Il ne savait où aller*), c'est le sujet logique latent qui est censé accomplir le procès.

Par cette construction, il ne s'agit pas, pour le locuteur, de s'interroger sur les différents « ingrédients » (auteur, personne affectée, lieu, temps, moyen etc.) d'un procès qui lui est extérieur, mais de s'interroger sur la possibilité même de réaliser le procès, laquelle n'est donnée que si « l'ingrédient » qui manque est trouvé : le procès /ALLER QUELQUE PART/ ne peut avoir lieu que si un « quelque part » est trouvé ; même chose pour le procès /PREVENIR QUELQU'UN/, qui ne peut avoir lieu que si « quelqu'un » est trouvé etc. etc. On comprend donc que le procès ne puisse être donné comme accompli.

Le cas de *comment* confirme cette analyse : (18) a montré que l'accompli n'est acceptable qu'à la double condition qu'un point de repère – d'ailleurs nécessairement futur par rapport au moment de l'énonciation – soit mentionné et que l'interrogative soit comprise comme purement rhétorique, c'est-à-dire comme affirmant l'impossibilité du procès. Dès que l'interrogative est comprise comme interrogeant sur l'un des « ingrédients », en l'occurrence la manière, l'accompli est exclu :

(25) Comment le prévenir ? → * Comment l'*avoir prévenu* ?

Du côté de l'allemand, la situation est bien plus simple : l'accompli paraît exclu quel que soit l'interrogatif en jeu, donc aussi avec *warum*, comme le montre la transformation de cet exemple de Brecht :

(26) DER MATHEMATIKER *Warum* einen Eiertanz *aufführen*? Früher oder später wird Herr GALILEI sich doch noch mit den Tatsachen befreunden müssen. (BLG 47)

→ * *Warum* einen Eiertanz *aufgeführt haben*?

Et il en est ainsi même lorsque la construction renvoie à un fait manifestement réalisé (donc accompli) que la traduction française *doit* rendre par un accompli (on remarquera d'ailleurs l'accompli dans la dernière phrase du passage) :

(27) (*L'inspecteur explique à l'assassin qu'il vient de confondre que ce dernier a commis deux erreurs :*) „Der erste: *Warum* nicht Witschis Revolver *nehmen*? Armin hätte ihn gefunden; die ganze Geschichte hätte reibungslos geklappt. [...]. Und der zweite Fehler [...]: *Warum* den Browning in jener Automobiltasche *lassen*? Irgendwer hat ihn doch finden müssen. (GWS 226/208)

(27a) « La première : *pourquoi* ne pas *avoir pris* le revolver de Witschi ? Armin l'aurait trouvé. Tout aurait marché comme sur des roulettes. [...]. Et la deuxième erreur [...] : *pourquoi avoir laissé* le Browning dans le vide-poches de la voiture ? Vous pouviez être sûr que quelqu'un le trouverait. »

► **La voix** : Le passif semble a priori exclu, tant en français en qu'allemand, ce qui va dans le sens de l'idée avancée plus haut que le procès exprimé dans cette construction est toujours présenté comme à réaliser par le locuteur ou un groupe auquel il appartient. On peut ainsi se demander :

(28) Où / quand / comment / pourquoi / avec quoi le tuer / le prévenir ?

Alors qu'il paraît difficile d'envisager :

(28a) *Où / quand / comment / pourquoi / avec quoi *être tué / prévenu* ?

Les choses sont cependant plus complexes, puisque le passif en *se faire* est parfaitement envisageable :

(29) Pourquoi *se faire* tuer / prévenir / insulter ?

(30) Où / quand / comment *se faire* couper les cheveux.

Ces exemples suggèrent que le passif est possible dès lors que le procès peut être compris comme impliquant, à un stade ou à un autre, une participation active du locuteur : (29) pourrait ainsi être produit par un déserteur, un cadre qui refuse d'être en permanence « branché » sur son téléphone portable ou un individu quelconque refusant de se rendre à un endroit où il sait qu'on l'insultera.

Dès lors que cette participation active du locuteur est impliquée dans l'interprétation de l'énoncé, même le passif en *être* devient possible :

(31) Comment être obéi dans ce genre de classes ? / Comment être jugé à sa vraie valeur ? / Comment être augmenté sans demander d'augmentation.

Dans ces trois exemples, le passif en *être* n'est possible que parce qu'un « faire » est attribuable au sujet logique du verbe : « Comment *faire en sorte* que l'on soit obéi, augmenté *etc.* »

Côté allemand, on constate que le passif en *sich lassen* est possible à côté de l'actif, étant entendu que la construction apparaît de toute façon comme assez peu naturelle :

(32) Wo / wann / wie / warum / womit ihn töten / ihn verständigen?

(33) Wo / wann / warum sich die Haare schneiden lassen?

Le passif en *werden* semble en revanche plus difficile :

(34) ??? Wie befördert werden?

1.1.3. La question de la négation

En français comme en allemand, l'interrogatif de cause (*pourquoi / warum*) accepte la négation dans le groupe infinitif, et ce quelles que soient, semble-t-il, les valeurs illocutoires prises par la construction comme énoncé autonome :

(35) Pourquoi *ne pas* aller le voir ? / Warum ihn *nicht* aufsuchen?

(36) Pourquoi *ne pas* avoir pris le revolver de Witschi? / Warum *nicht* Witschis Revolver nehmen ? (cf. exemple 27)

(37) Warum dem Eitlen *nicht* nach Wunsch antworten? (BTV 418)

(38) (*Réverie de poète:*) Warum *nicht* die Haut beschreiben? Dichter mit Gesichtern voller Verse gehn durch die Stadt, und die Leute halten sie am Ärmel fest, um die Worte abzulesen. (RBB 97)

Avec les autres interrogatifs français, la possibilité de la négation semble liée à l'interprétation strictement rhétorique (au sens indiqué dans la note 6) de la

construction. On imagine (à défaut de les avoir trouvés) facilement des exemples avec *comment*, plus difficilement avec les autres, tandis qu'en allemand cela semble relever de la gageure :

- (39) Quand on a vécu une telle expérience, comment *ne pas* y penser sans cesse / à qui *ne pas* se confier ?
 → affirmation : on ne peut pas ne pas y penser / ne pas se confier à qui veut bien écouter
- (40) ??? Où ne pas aller ? / Qui ne pas inviter ? / Quand ne pas le dire ?
 → il est ici plus difficile d'imaginer une situation où ces questions pourraient être comprises comme rhétoriques.
- (39a) ??? Wenn man so etwas erlebt hat, wie nicht daran denken / wem sich nicht anvertrauen?
- (40a) ??? Wo nicht hingehen? / Wen nicht einladen ? / Wann es nicht sagen?

La différence de traitement que l'on constate entre *pourquoi* / *warum* et les autres s'explique par la même raison que celle qui a été invoquée à propos de la phase (la seule différence étant que *warum* se comporte ici comme *pourquoi*) : la cause est extérieure au procès, elle peut donc être évoquée que le procès soit donné comme ayant (ou devant avoir) lieu ou non. Les autres interrogatifs renvoient à des grandeurs qui participent au procès : si celui-ci ne doit pas avoir lieu, il n'y a aucune raison de partir à la recherche de ces grandeurs. Mais dès lors que l'interrogation peut se comprendre comme purement rhétorique, la négation redevient au moins théoriquement possible, à défaut d'être facilement attestée :

- (41) Comment le lui dire ?
 → interrogation sur la manière de le dire, l'interprétation rhétorique restant possible.
- (41a) Comment ne pas le lui dire ?
 → affirmation : je ne peux que le lui dire, l'interprétation selon la manière est exclue.

1.1.4. La question des interrogatifs et des infinitifs concernés

Sur ce point la situation est très différente en français et en allemand. En français, elle se laisse aisément décrire : tout interrogatif est possible avec tout infinitif, dès lors que l'acceptabilité sémantique est préservée. La construction est tellement « universelle » qu'on peut se dispenser d'exemples attestés :

- (42) Où traverser ? / Comment l'atteindre ? / Avec qui danser ? / A quel âge partir en retraite ? / Que comprendre ? / Combien de personnes inviter ? / Pourquoi le punir ? / Quel prix fixer ? etc. etc.

En allemand, il en va tout autrement. Une recherche relativement systématique¹⁰ sur un corpus tout à fait respectable¹¹ a certes permis de rassembler plus de cent trente occurrences de la construction, ce qui montre qu'elle « existe » bel et bien dans cette langue. Mais un examen plus attentif permet de faire deux constats. D'abord, on observe que plus des deux tiers d'entre elles sont issues de traductions allemandes du français et qu'à quelques exceptions près elles ne sont employées que pour traduire la construction française homologue, ce qui montre avec évidence que la construction française conditionne largement l'apparition de la construction allemande :

- (43) – M'enfin, commença-t-il, *pourquoi vouloir toujours renier, minimiser ...* (JBC 106/105)¹² / – Aber warum, fäng er wieder an, *warum immer leugnen wollen, beschönigen ...*
- (44) Et maintenant?... [...]. *Que faire? Par où commencer?...* (BNP 181/108) / Und nun? ... [...]. *Was tun? Womit beginnen? ...*
- (45) Il le savait bien, Miguel, que ce n'était pas des choses à dire... *A qui confier la vérité ?* (ECR 322/280) / [...] *Wem die Wahrheit anvertrauen?*

Ensuite on remarque que la grosse trentaine d'occurrences issues de textes en allemand langue source ont une répartition bien particulière : plus du tiers (treize exactement) sont en *warum*, avec un infinitif à chaque fois différent (46) ; six sont en *wie*, dont trois avec *anfangen* ou *beginnen* (47, 48) ; pour *wo*, il n'y en a plus que trois, toutes avec *anfangen* (49) ; quant à *was*, il en regroupe neuf, mais huit sont avec *tun* (50), la dernière, avec *sagen*, ressemblant fort à une question « en écho » (51). Les trois dernières se répartissent entre *wozu* (52), *wohin* (53) et *wem* (54) :

- (46) Es war ja alles gelogen, *warum also zuhören?* (GWS 142)
- (47) Ich setzte mich, nahm ein Stück Zucker und überlegte mir, *wie am besten beginnen*. Alles glotzte mich stumm an. (JAB 20)
- (48) Uns interessiert dieses Möbelstück, nur: *wie den Transport bewältigen?* (entendu sur RTL+, Explosiv, il y a des années)
- (49) Bisher hatte ich wirklich nicht gewußt, wo ich weitermachen mußte. Jetzt wußte ich nicht, *wo anfangen*. (JAB 110)

¹⁰ La nuance s'impose : le concordancier avec lequel a été faite la recherche ne permettant pas l'interrogation par catégorie de mots, il a fallu « appeler » pour chaque forme (*warum*, *wen*, *wem*, *was* etc.) l'ensemble de ses occurrences et y repérer celles qui entraînent dans la construction en question. Travail fastidieux qui a été en partie pris en charge par ma femme, que je voudrais ici remercier de tout cœur. Mais même à deux, nous avons dû renoncer à dépouiller les milliers d'occurrences d'une forme comme *was*.

¹¹ Le corpus de textes en allemand compte 150 Mo, soit 300 fois le *Procès* de Kafka.

¹² La référence de l'exemple se trouve toujours après l'énoncé l'original, les numéros de page correspondent à l'ordre chronologique de l'exemple et de sa traduction.

- (50) Später saßen sie da und wußten nicht, *was tun*. (FLM 187)
- (51) „Was wollt ihr denn zum Ersten sagen?“
„Was sagen?“
„Ob ihr die Marie wollt?“ (FKM 69)
- (52) Ich sitze im Speisewagen, trinke Steinhäger und blicke zum Fenster hinaus, ich weine nicht, ich möchte bloß nicht mehr da sein, nirgends sein. *Wozu auch zum Fenster hinausblicken?* Ich habe nichts mehr zu sehen. (FHF 239)
- (53) [...] man ist schrecklich allein, an einem solchen Abend wie heute weiß man nicht, *wohin gehen*. (FKM 190)
- (54) ... Verschenken oder mitnehmen? Aber *wem schenken*, ohne daß dumm gefragt wird? (GRN 118)

Il ressort de cet inventaire que si la construction « mot interrogatif + [groupe] infinitif » existe bien en allemand, son usage ne semble réellement libre – ce qui ne veut pas dire fréquent – qu’avec l’interrogatif *warum*. Avec les autres, il est largement restreint à des infinitifs particuliers, le « cas d’école » étant à cet égard *tun*, qui rassemble la quasi-totalité des occurrences en *was*. Tout se passe donc comme si la construction n’était pas vraiment conforme au « génie de la langue allemande », pourrait-on dire en termes humboldtiens, comme si elle était (seule une étude historique pourrait le dire) un produit d’importation (du français ?) mal acclimaté, sauf pour quelques formules bien précises (*was tun*, *wo anfangen*).

1.1.5. La construction comme membre d’une phrase d’accueil

Les exemples produits jusqu’ici ont montré que la construction pouvait être utilisée soit comme énoncé autonome, soit comme membre d’une phrase d’accueil. C’est ce point qu’il convient d’examiner maintenant de plus près pour compléter la description morpho-syntaxique.

Si l’exemple-type donné tout au début (*Il ne savait que faire / Er wusste nicht was tun*) invite à attribuer à la construction le statut de complétive, il faut remarquer qu’il s’agit d’une complétive d’un genre particulier, puisqu’elle ne semble pas pouvoir fonctionner comme sujet du verbe de la phrase d’accueil (55a), si ce n’est dans le cas particulier d’un énoncé à caractère métalinguistique (56) (pour le français, il suffit de traduire les exemples allemands) :

- (55) Was ich mache / Warum ich nicht will / Wie ich angefangen habe..., geht dich nichts an. (= subordonnées interrogatives sujet)
- (55a) *Was tun / Warum antworten / Wie anfangen, geht dich nichts an.
- (56) Was tun / Warum es riskieren / Wie anfangen, ist die einzige Frage, auf die es wirklich ankommt.

Quant aux emplois comme objet du verbe de la phrase d’accueil, on observe que le verbe très largement dominant est *savoir* en français et *wissen* en allemand.

Mais en français (source ou cible) on trouve également d'autres verbes, dont le point commun semble être d'exprimer un déficit épistémique (*[se] demander*) ou le fait de le combler (*montrer, trouver, voir, expliquer...*) :

- (57) [...] parfois on se *demande* que penser. (ABQ 301)
 - (58) [...] il faut quand même que quelqu'un vienne de H. pour nous *montrer* comment faire ! (ESS 87)
 - (59) Je ne saurai peut-être pas, mais je *trouverai* comment faire à la dernière minute. (DPC 195)
 - (60) – OK, dit-il. J'avais *voir* comment faire. (GPS 146)
 - (61) Il m'a *expliqué* où aller / comment m'en servir / à qui s'adresser / quand intervenir
- En allemand, cette possibilité existe en principe aussi, comme le montre cet exemple, d'un auteur allemand :
- (62) Ich setzte mich, nahm ein Stück Zucker und *überlegte* mir, wie am besten beginnen. Alles glotzte mich stumm an. (JAB 20)

Mais le fait que cet exemple soit le seul de notre corpus et qu'aucun des énoncés allemands correspondant aux exemples de (57) à (61) ne soit ni ne puisse être construit sur le même modèle que le français montre bien le caractère très marginal de cette construction en allemand, son très faible degré d'intégration dans le *système* de la langue allemande.

Pour finir, il faut de nouveau noter le comportement particulier de *pourquoi* (qui vaut *mutatis mutandis* également pour *warum*). Les exemples (57) à (61) peuvent en effet faire croire que la possibilité de fonctionner comme objet de *wissen* et consorts vaut quel que soit l'interrogatif utilisé dans la construction. Or cela ne semble pas être le cas lorsque l'interrogatif est *pourquoi* :

- (63) ??? Il ne sait pas / Il m'a demandé / Il m'a expliqué *pourquoi* refuser / risquer sa vie / douter / n'avoir rien dit ...

La raison est à chercher dans une différence de sens qui prolonge celle évoquée plus haut à propos de la phase (sous 1.1.2). Il avait été dit que *pourquoi* interrogeait sur la justification du procès, alors que les autres interrogatifs interrogent sur l'une de ses composantes. Or en vertu du principe de pertinence qui régent la communication et que l'on peut résumer par la question « Pourquoi dit-il cela ? », toute interrogation sur la justification d'un procès conduit inévitablement à mettre celle-ci en doute. Selon que le procès est à venir ou déjà accompli, la question prend alors la valeur d'une invitation à ne pas accomplir le procès ou d'un reproche de l'avoir accompli. Cette valeur, déjà perceptible dans les questions à verbe conjugué (*Pourquoi refuses-tu ? / Pourquoi le lui as-tu dit ?*) devient centrale dans la construction infinitive, ce qui interdit son emploi comme objet d'un savoir :

- (63a) Pourquoi refuser / douter / risquer sa vie / n'avoir rien dit ?

Le seul verbe dont la construction en *pourquoi* puisse être l'objet est *se demander*, ce qui n'est pas en contradiction mais plutôt en conformité avec l'analyse donnée ci-dessus, puisque *se demander* ne fait qu'expliciter la mise en doute de la justification du procès véhiculée par la construction infinitive en *pourquoi* :

- (63b) *Il se demande / je me demande pourquoi refuser / douter / risquer sa (ma) vie (mais l'accompli est interdit : *n'avoir rien dit)*

1.2. Au plan sémantico-pragmatique

Par la force des choses, ce plan a déjà été abordé à diverses reprises dans le chapitre précédent. Il s'agit à présent de synthétiser les remarques antérieures et de les compléter sur les trois points qui paraissent pertinents : le procès et son sujet logique, le sens de la question exprimée et les valeurs modales éventuellement véhiculées.

1.2.1. Le procès et son sujet logique

En première approximation, on peut dire, au vu des exemples donnés plus haut, que le procès impliqué dans la construction est toujours un comportement (physique ou intellectuel) attribuable à un être humain. Mais cela ne veut pas dire que l'infinitif employé doive en lui-même désigner une action ou une activité. Il peut parfaitement désigner un état ou un processus a priori indépendant de la volonté d'une personne : dans le cadre de la construction, il sera compris comme impliquant d'une manière ou d'une autre, fût-ce en amont du procès lui-même, un comportement censé volontaire. Ainsi *savoir* décrit-il en soi un état épistémique (*wissen*), alors que

- (64) Comment savoir ?

sera compris comme une interrogation sur la mise en œuvre (par quelqu'un) de moyens pour « entrer dans l'état de savoir » (*erfahren, in Erfahrung bringen*). De même *bronzer* désigne-t-il un processus (*Vorgang*) et non un comportement, ce qui n'empêchera pas une agence de voyage « branchée » de faire des propositions à ses clients sous un titre comme

- (65) Où bronzer malin ? / Comment ne pas bronzer idiot ?

suggérant ainsi *ce que le client doit faire, où il doit aller* pour bronzer selon les modalités indiquées. Même *mourir*, qui désigne a priori un « événement » on ne peut plus involontaire, peut figurer dans la construction, qui impliquera, là encore, un comportement volontaire pouvant aller jusqu'au déclenchement même de l'événement :

- (66) Comment mourir [dignement] ? (= quelle attitude adopter ?)
 (66a) Où mourir ? (= où se retirer lorsqu'on sent le moment venu ?)
 (66b) A quel âge mourir ? (suggère : ... faut-il se donner la mort ?)

Quant au sujet logique, c'est-à-dire l'instance censée réaliser le procès en question, le problème qui se pose est celui de son identification. Il faut ici distinguer

entre les emplois de la construction comme énoncé autonome et ses emplois comme membre de phrase. Dans le premier cas, comme l'ont montré les exemples (22) à (24), le sujet logique semble toujours être le locuteur lui-même où un groupe indéfini (« on ») dans lequel il est a priori inclus. Échappent cependant à cette règle les constructions en *pourquoi* / *warum*, qui se distinguent donc une nouvelle fois : avec elles, le sujet logique peut également être – et l'est souvent de fait – le destinataire même de l'énoncé. Seuls le contexte et la situation permettent alors de trancher. Ainsi en (67) :

(67) Pourquoi crier ? / Warum schreien?

où le comportement en jeu peut, selon le cas, être rapporté au locuteur ou au destinataire :

(67a) A : Comment peux-tu rester calme dans une telle situation ?

B : Pourquoi crier ? Ça ne sert à rien. (= *pourquoi crierais-je ?*)

(67b) A : Y en a marre de cette foutue machine ! (+ *vociférations*)

B : Pourquoi crier ? Ça ne sert à rien. (= *pourquoi cries-tu ?*)

Quant au deuxième cas, lorsque la construction est membre d'une phrase, c'est le sémantisme du verbe de cette phrase qui détermine le sujet logique : ce sera selon le cas le sujet de ce verbe ou son objet (humain) :

(68) Paul ne *sait* où aller / à qui s'adresser / comment y parvenir.

(69) Paul me *demande* où aller / à qui s'adresser ...

(70) Paul *explique* à Virginie où aller / à qui m'adresser ...

1.2.2. La nature de la question

Les développements du chapitre précédent avaient fait apparaître des différences de comportement de la construction française par rapport à la phase, à la négation et à l'enchâssement sous un verbe comme *savoir*, selon que la construction était introduite par *pourquoi* ou un autre interrogatif¹³. On avait expliqué ces différences par le sémantisme de *pourquoi* par opposition à celui des autres interrogatifs.

Pour synthétiser et compléter ces observations, on comparera *où* et *pourquoi* fonctionnant avec le même infinitif :

(71) Où traverser ? / *Où avoir traversé ? / ??? Où ne pas traverser ? / Il ne sait pas où traverser.

(72) Pourquoi traverser ? / Pourquoi avoir traversé ? / Pourquoi ne pas traverser ? / ??? Il ne sait pas pourquoi traverser.

En (71), que la question s'adresse vraiment à un interlocuteur ou qu'elle ne marque que le désarroi du locuteur, elle exprime fondamentalement un déficit épis-

¹³ Les mêmes différences existent en principe côté allemand entre *warum* et les autres interrogatifs pour la négation et l'enchâssement, mais elles sont moins aisées à illustrer vu le caractère peu usuel de la plupart de ces constructions en allemand.

témique (« je ne sais pas / on ne sait pas ») qui bloque la réalisation du procès en jeu et qui demande à être résorbé pour que le procès puisse avoir lieu. Si le procès ne doit pas avoir lieu (négation), la question n'a plus aucune pertinence, ce qui la rend inacceptable. En (72), en revanche, la question est, dans les mêmes conditions, spontanément comprise non pas comme l'expression d'un « déficit épistémique », mais comme une invitation à *ne pas* réaliser le procès. Autrement dit, elle est d'emblée comprise comme rhétorique, même si c'est sur le mode de l'injonction plutôt que de l'affirmation.

Certes, il faut reconnaître qu'à un niveau plus profond, la question en *pourquoi* exprime, elle aussi, un déficit épistémique (« je ne vois pas la justification de faire X ») et l'on peut arguer que c'est justement ce déficit qui conduit à l'interprétation rhétorique : pourquoi accomplir une action dont on ne voit pas la raison d'être ? Mais ce qui intéresse ici, c'est un niveau plus superficiel, celui de la compréhension intuitive, et là, il faut constater qu'avec *pourquoi*, aucune « attente de réponse » n'est exprimée : on passe pour ainsi dire directement à l'interprétation rhétorique, d'où le caractère inacceptable, ou en tout cas bizarre de l'énoncé en *savoir*, qui relate le déficit épistémique.

Cela étant, les interrogatifs autres que *pourquoi / warum* n'interdisent évidemment pas l'interprétation rhétorique, mais avec eux, elle est seconde, liée au contexte d'énonciation :

(71a) A : Ben, t'as qu'à traverser !

B : Ah, c'est malin ! Où traverser, avec toutes ces bagnoles ?

(73) A : Mensch, tu doch was !

B: Ja, was tun?

(74) Sa mère... Jamais elle ne lui a manqué autant. *À qui* d'autre qu'une mère présenter l' élu de son âme ? *Dans quels autres bras* y blottir ce secret si tardivement juvénile ? (NCF 122/234) / Ihre Mutter... Noch nie hat sie Marthe so gefehlt. Denn wem soll man den Auserwählten des Herzens vorstellen, wenn nicht seiner Mutter? *In wessen Arme* sich schmiegen und *wem*, wenn nicht ihr, dieses so späte jugendliche Geheimnis anvertrauen?

(75) Mais *comment* faire autrement ? (PLD 144/114) / *Wie* es anders machen?

1.2.3. Les valeurs modales de la construction

Lorsqu'on paraphrase les constructions en « mot interrogatif + [groupe] infinitif », en emploi autonome comme en emploi enchâssé, on constate, aussi bien en français qu'en allemand, que la glose contient (presque) systématiquement un verbe modal. Le plus souvent, il s'agit de *devoir, falloir / sollen*, moins fréquemment de *pouvoir / können*, et encore plus rarement de *vouloir / wollen*, qui apparaissent préférentiellement dans les gloses des constructions en *pourquoi / warum* :

► Exemples en emploi autonome :

- (76) Es war ja alles gelogen, warum also zuhören? ... (GWS 142/132) / Tout n'était que mensonges, alors pourquoi écouter ?...
→ *Warum **sollte** er zuhören ? / Pourquoi aurait-il **dû** écouter (aurait-il fallu qu'il écoute)?*
- (77) Qui croire ? Londres ou Pétain ? (ECR 164/142) / Wem glauben? London oder Pétain?
→ *Qui **devait-il** (fallait-il) croire ? / Wem **sollte** er glauben ?*
- (78) Que faire ? Quel parti prendre ? (FDM 78/88) / Was tun? Wessen Partei ergreifen?
→ *Que **devais-je** (devait-il) faire? Quel parti **devais-je** (devait-il) prendre ? / Was **sollte** ich (er) tun ? ...*
- (79) Tu me diras : pour un jeune, que faire à Tabelbala? Pas de cinéma, pas de télévision, pas même de bal. (TGO 72)
→ *Que **peut** faire un jeune à Tabelbala ?*
- (80) L'hiver grec est un rude hiver. [...]. Nous arpentions l'île à pas de géants, et que faire d'autre ? (CYV 116)
→ *Que **pouvions-nous** faire d'autre ?*
- (81) Spiegel : [...] Was taugt da noch die Politik?
Brandt : Warum alles an der Politik festmachen? Es ist die Entwicklung der Menschheit [...]. (SP 7/1991) / Pourquoi tout lier à la politique ? C'est l'évolution de l'humanité !
→ *Warum **wollen** Sie alles an der Politik festmachen? / Pourquoi **voulez-vous** etc.?*

► Exemples en emploi enchâssé :

- (82) J'aurais dû la prendre dans mes bras. Mais je ne pouvais pas. Je ne savais que faire. (BSL 56/55) / [...] Ich wußte nicht, was tun.
→ ... *ce que je **devais** faire / ... was ich tun **sollte**.*
- (83) Oh, je ne sais plus que penser, cette gamine est tellement étrange ! (BAM 71)
→ ... *ce que je **dois** penser.*
- (84) Il ne savait comment faire avancer Rachel [...]. (MGP 882)
→ ... *comment il **pouvait** faire avancer Rachel.*
- (85) [...] au point que le jeune garçon n'aurait su où se cacher, si les bras de sa soeur ne lui eussent offert un refuge. (ECG 6)
→ ... *où il aurait **pu** se cacher...*

Les cas très rares où la glose ne contient pas nécessairement un verbe modal paraissent confinés à *pourquoi / warum* :

- (86) Pourquoi toujours dire non, quand il te demande quelque chose ?
→ *Pourquoi dis-tu toujours non, quand... ?*
- (87) A : Il nous manque quelqu'un pour la soirée de dimanche?
B : Eh bien, pourquoi ne pas inviter Pierre, ça lui fera plaisir.
→ *Pourquoi n'inviterais-tu / n'inviterions-nous pas Pierre ?*

- (88) DER MATHEMATIKER Warum einen Eiertanz aufführen? Früher oder später wird Herr GALILEI sich doch noch mit den Tatsachen befreunden müssen. (BLG 47)
 → *Warum führen Sie einen Eiertanz auf?* (glose envisageable si le procès est en cours ; s'il est à venir : *Warum wollen Sie... ?*).
- (89) (*Voir l'exemple complet sous 27 et 27a :*) *Warum nicht Witschis Revolver nehmen?* [...]. *Warum den Browning in jener Automobiltasche lassen?* (GWS 226/208) / *Pourquoi ne pas avoir pris le revolver de Witschi ?* [...]. *Pourquoi avoir laissé le Browning dans le vide-poches de la voiture ?*
 → *Warum haben sie Witschis Revolver nicht genommen* (au parfait, car la construction infinitive fait référence à un acte déjà accompli, comme le montre la traduction française. L'emploi d'un verbe de modalité semble ici exclu).

Mais au-delà du constat de l'existence quasi-systématique d'une valeur modale, le plus intéressant est peut-être dans le fait que souvent, on ne sait pas bien laquelle choisir, l'une ou l'autre (*devoir / pouvoir*) et parfois les trois (+ *vouloir*) paraissant possibles dans bien des contextes et a fortiori hors-contexte :

- (89) Livré à lui-même, il n'aurait probablement su que faire à présent car aucun plan n'était tracé [...]. (PDS 358)
 → ... *ce qu'il pouvait / voulait / devait faire, car...*
- (90) ... alors il me réplique : [...]. Que répondre à un tel argument?
 → *Que pouvais-je / devais-je / peut-on / doit-on répondre... ?*
- (91) Ah, ne me demande rien, c'est à toi de savoir quoi lui dire.
 → ... *ce que tu veux / peux / dois lui dire.*
- (92) [...] il faut quand même que quelqu'un vienne de H. pour nous montrer comment faire ! (ESS 87)
 → ... *comment on fait / on peut faire / on doit faire.*
- (93) Was tun, wenn die minutiöse Planung hakt und der Sprit knapp wird? (SP 15/95:72)
 → *Was kann / soll man tun, wenn...*
- (94) Noch wisse die Wissenschaft nicht, wie die Krankheit bezeichnen. (BMS 15)
 → ..., *wie sie die Krankheit bezeichnen kann / soll / will.*

La construction n'a donc pas en soi une valeur modale précise, mais plutôt une « potentialité modale » dont la concrétisation est en partie déterminée par l'interrogatif utilisé (*pourquoi* interdit, semble-t-il, la modalité « pouvoir », tandis que les autres interrogatifs rendent peu probable la modalité « vouloir »), mais surtout par les contenus en jeu et la connaissance que le lecteur / auditeur a du monde : c'est sur cette base que la compréhension de la construction s'oriente préférentiellement vers telle ou telle modalité.

Pour conclure ce chapitre ainsi que ce premier volet de l'étude, on dira que l'intérêt de la construction réside justement dans le fait qu'elle permet d'éviter d'explicitier la valeur modale latente et même de choisir entre telle ou telle va-

leur. Tout se passe comme si les valeurs modales étaient neutralisées mais conservées en filigrane à un niveau supérieur, ce qui fait inévitablement penser à la *Aufhebung* hégélienne (suppression + élévation + conservation). Cette indétermination modale paraît particulièrement nette dans l'exemple (94) : un tel énoncé, trouvé dans une copie d'étudiant, ferait sans doute l'objet d'un soulignement accompagné d'une proposition d'amélioration : ...*wie sie die Krankheit bezeichnen soll*. Seulement voilà : l'énoncé est de Thomas Bernhard, dont tout Autrichien qu'il était on hésitera à dire qu'il ne savait pas bien l'allemand. Difficile, dans ces conditions, de ne pas penser que son choix de cette construction plutôt rare en allemand n'était pas dicté par le souci d'éviter l'explicitation de l'une des valeurs modales.

Plus largement, l'indétermination modale de la construction explique peut-être sa fortune en français. Contrairement aux verbes modaux, elle permet au locuteur de ne pas se « fixer », elle laisse à l'interlocuteur / lecteur une totale liberté d'interprétation (qui ne l'oblige même pas à choisir une valeur donnée) et évite le parasitage par des valeurs « secondes » éventuellement liées aux verbes utilisés¹⁴. Ainsi en (91), la formulation par l'un des verbes modaux a-t-elle pour effet de « déplacer le problème », de sorte que l'interlocuteur pourrait être tenté de répondre : « Le problème, ce n'est pas ce que je *veux* / je *peux* / je *dois* dire, le problème, c'est *quoi* dire ».

On peut certes objecter que s'il en était ainsi, on ne voit pas pourquoi la construction n'aurait pas connu le même succès en allemand. Mais il faut ici tenir compte des moyens concurrents. On sait que le succès d'une entreprise ne dépend pas seulement de la qualité de ses propres produits et de sa stratégie commerciale, mais aussi de celle des concurrents. Rien ne dit que les verbes de modalité aient été pour la construction infinitive des concurrents aussi redoutables côté français que côté allemand. L'observation des exemples français et de leur traduction en allemand montre en particulier l'omniprésence et l'extrême « employabilité » de *sollen* par rapport à son équivalent français *devoir*. Peut-être est-ce sa « flexibilité » qui a en quelque sorte coupé l'herbe sous le pied de la construction infinitive en allemand. Le second volet – traductologique – de l'étude s'efforcera (entre autres) de donner consistance à cette hypothèse.

¹⁴ A quoi il faudrait ajouter les avantages liés à l'indétermination du sujet concerné par le procès, problème trop complexe pour être abordé ici. Pour donner une idée : *Pourquoi refuser ?* permet d'inviter à ne pas refuser sans mettre personne en cause quant à l'attitude contraire. *Pourquoi refuserais-je ?* suggère un clivage éventuel entre « je » et les autres. *Pourquoi refuses-tu ?* risque d'être perçu comme un reproche etc.

Répertoire alphabétique des articles parus dans NCA 2004, classés dans l'ordre alphabétique des noms d'auteur.

(Le chiffre entre parenthèses identifie le cahier dans lequel l'article a été publié)

Athias, Jacques : Comparaison à parangon et métaphore : deux expressions originales du degré (1) ; Athias, Jacques : Négation globale *vs* négation partielle (4)

Bertrand, Yves : A la bonne heure (2) ; Bertrand, Yves : A la pêche aux mots. Comment traduire en allemand des composés nominaux français ? De *bon genre* à *bon vivant* (1) ; De *bas morceaux* à *bel esprit* (3) ; De *blanc d'argent* à *bon esprit*. (4) ; Bertrand, Yves : *auf* et *in* avec les noms de constructions (4) ; Bertrand, Yves : Comment traduire (*et*) *dire que...*? (2) ; Bertrand, Yves : Des travaux et des joies. (sites et CD qui joignent l'utile et l'agréable) (3) ; Bertrand, Yves : L'autocorrection du discours (1) ; Bertrand, Yves : Le présent de l'indicatif dans les phrases hypothétiques (1) ; Bertrand, Yves: *c'est dire* et compagnie (2) ; Briu, Jean-Jacques : L'exclamation - quelques repères historiques entre l'Antiquité et le début du XXe siècle, hors les grammaires (1) ;

Gallèpe, Thierry : Exclamation *vs* exclamatives. Éléments de réflexion pour une synthèse (2) ;

Hudlett, Albert : La Charte de la graphie harmonisée des parlers alsaciens ou : Comment gérer la variation diatopique de la graphie de l'alsacien (1) ;

Laspeyres, Françoise : L'enseignement de l'anglais, de l'allemand et du français à la lumière des textes officiels en France et dans le Bade-Wurtemberg (2) ; Laspeyres, Françoise : De quelques manuels de français, d'anglais et d'allemand en France et dans le Bade-Wurtemberg (4) ; Laspeyres, Françoise : France/Bade-Wurtemberg : Analyse de deux organisations scolaires (1) ; Laspeyres, Françoise : Les langues à l'épreuve des examens en France et dans le Bade-Wurtemberg (3) ; Luciani, Michel : La traduction idiomatique du substantif (4) ;

Morgen, Daniel : La formation des futurs professeurs des écoles bilingues (2) ; Morgen, Daniel : Une formation binationale et biculturelle : le cursus intégré/ Integrierter Studiengang Freiburg-Mulhouse – Guebwiller. (4) ;

Vinckel, Hélène : « Die künftige Architektur Deutschlands muss sich einfügen *in die künftige Architektur Gesamteuropas* » Enjeux stratégiques de l'après-dernière position (3) ; Viselthier, Bernard : La qualité au quotidien dans la classe d'allemand ? (4).

Commentaire grammatical à l'agrégation externe d'allemand

Vous étudierez dans ce texte les appositions, incises et constructions détachées.

(texte/sujet donné à la session 2004)

Armer schwarzer Adler

Klaus-Dieter Lehmann, der Präsident der Stiftung Preußischer Kulturbesitz, hat mit dem Vorschlag, künftig von der „Stiftung Nationaler Kulturbesitz“ zu reden, einen schweren preußennostalgischen Schub ausgelöst. Die Durchstreichung des Namens „Preußen“ im Titel der von Bund und Ländern gemeinsam finanzierten Institution löst bei manchen Ängste aus, hier werde deutsche Geschichte homogenisiert, ein letzter plebejischer Triumph der Bundesrepublik übers komplexe, facettenreiche Erbe gefeiert, hier werde der Schlussstein eines teleologischen, auf parlamentarische Demokratie und liberalen Rechtsstaat gerichteten Verständnisses von deutscher Geschichte gesetzt.

Man hatte sich schon gefragt, wohin sich der Konservatismus verkrümelt hatte, der richtige, der auf die Kultur gehende. Lehmanns Vorschlag hat jedoch einen ganz unsentimentalen politischen Kern. Das Prädikat „national“ will kein bedeutungsschwangerer geschichtspolitischer Symbolismus sein, sondern daran erinnern, dass Bund und Bundesländer eine gemeinsame – auch finanzielle – Verpflichtung eingegangen sind, deutsche Kultur zu erhalten, zumal im Rahmen der Preußenstiftung. Und selbstverständlich tragen die Länder auch eine kulturelle Mitverantwortung für die Hauptstadt. Zumal im Umgang mit Bayern und Nordrhein-Westfalen treten immer wieder Missverständnisse auf, und die sind im Fall NRWs umso verwunderlicher, als gerade dieses Land preußische Territorien absorbiert hat.

Es ist historisch unsinnig, zwischen Preußen und dem deutschen Nationalstaat, der heute weiß Gott auch nicht mehr das ist, als was Bismarck ihn gegründet hatte, eine Kluft zu markieren. Preußen ist weder das bessere noch das schlechtere Deutschland. Seit 1871 war die deutsche Nation in politischer, administrativer und militärischer Hinsicht preußisch, auch die in Berlin zusammengetragenen Kunstsammlungen erhoben einen nationalen Anspruch. Nicht einmal die Antithese Preußen versus Demokratie trifft historisch zu. So autoritär der Machtstaat bis zum ersten Weltkrieg gewesen sein mag, während der Weimarer Republik war Preußen, das sozialdemokratische, eine zähe Festung parlamentarischer Rechtsstaatlichkeit gegen alle Demokratiehaser von rechts und links. Mit unglücklichem Ausgang, aber immerhin.

Niemand fürchtet sich mehr vor dem Preußischen. Es ist auch keineswegs das Verdrängte der deutschen Geschichte. Preußen-Renaissancen in der DDR und in der Bundesrepublik hielten das Andenken wach und inspirierten eine überaus differenzierte historiografische Forschung. Wer heute fritzig oder sonst wie gesinnt ist, soll es bleiben. „Preußen“ ist eine persönliche Attitüde, den gewaltigen ideenpolitischen Resonanzraum von einst gibt es nicht mehr. Seinen Namen durchzustreichen ist kein Politikum, und Lehmanns Vorschlag, den Namen der Preußenstiftung zu ändern, kein Skandal. Nichts geht verloren. Ein jeder soll nach seiner eigenen historischen Façon selig werden.

THOMAS E. SCHMIDT

Die Zeit, 5. Februar 2004

0 Introduction : le point commun ?

Le sujet posé demanderait – si l'épreuve n'était pas si [ridiculement] courte – que le candidat se livre à une définition, du moins à une première tentative de définition, des termes proposés, qui recouvrent à la fois des caractéristiques syntaxiques (topologiques et fonctionnelles) et énonciatives. Mais le temps

imparti à cette épreuve, au niveau de la préparation comme au niveau de l'exposé devant le jury, étant très réduit, je proposerais de repérer et de regrouper les séquences concernées afin d'en donner une description qui permette de montrer en même temps quelles sont les caractéristiques de ce qu'on peut appeler « apposition », « incise » et « construction détachée ». Le contenu de l'intitulé du sujet est en effet hétérogène : tandis que l'« apposition » peut concerner des syntagmes autres que les syntagmes verbaux (le syntagme apposé est très souvent un groupe nominal), l'appellation « incise » sous-entend quelque chose du type « proposition » (c'est ce que trahit le féminin), et l'expression « construction détachée » renvoie quant à elle explicitement à une « construction », c'est-à-dire à un agencement syntaxique. Toutefois, au-delà de cette hétérogénéité, il convient de chercher le point commun, et donc ce qui peut avoir amené le jury à proposer ce sujet : il s'agit de toute évidence du caractère non-intégré (d'un point de vue syntaxique et/ou énonciatif) de tous les éléments visés, en effet, leur point commun est de ne pas occuper directement de place syntaxique¹ dans le groupe avec lequel ils sont en relation. C'est donc cette relation qu'il conviendra également de commenter.

1 Les appositions

Le terme d'« apposition » est élastique ! Du moins, il a tendance à englober – dans les grammaires allemandes² comme dans certains ouvrages français³ – un grand nombre de phénomènes, qui relèvent soit de la fonction commentative (le groupe apposé est alors séparé par une virgule de celui auquel il se rapporte), soit d'une relation entre les deux éléments juxtaposés qui peut être notamment une relation partitive (*ein Glas Oliven*) ou une relation explicative (*die Stadt Rom, der Prinz Adalbert*) voire déterminative (*die Universität Hamburg, die Begegnung Schröder-Putin*). Ce deuxième type d'apposition, qui, à la différence du premier type, n'est pas marqué graphiquement par des virgules ni prosodiquement par une rupture ou un décrochage, est appelé en allemand « enge Apposition »⁴. Je ne prendrai pas ce deuxième type en considération dans ce commentaire, car l'élément juxtaposé n'est pas, comme pour le premier type,

¹ Dans la grammaire de F. Schanen et J.P. Confais, on trouve l'expression « hors syntaxe », donnée entre guillemets par les auteurs eux-mêmes, pour un type particulier d'apposition (GN au nominatif à fonction commentative portant sur tout un énoncé ou sur un groupe n'ayant pas la forme d'un GN).

² Cf. par exemple Duden, *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim usw. : Dudenverlag. 1998. § 1181-1187.

³ Pour le français, la tradition est plus restrictive, mais certaines grammaires actuelles étendent volontiers le terme d'« apposition » à des constructions sans pause ni virgules entre les éléments concernés, cf. par exemple Arrivé, Michel *et al.*, *La grammaire d'aujourd'hui*. Paris : Flammarion. 1986, et la critique qui en est faite par Marx Wilmet dans son ouvrage *Grammaire critique du français*. Bruxelles : Duculot. 2003. § 639 sq., qui taxe cinq des huit exemples de Arrivé *et al.* de « fausses appositions ».

⁴ Cette appellation fait écho à celle de « lockere Apposition », qui correspond au premier type. La tradition grammaticale française ne fait pas cette distinction : en français, en effet, les constructions du deuxième type ont en grande partie recours à la préposition *de* (*un bocal d'olives, la ville de Rome, l'université de Hambourg, la rencontre Schröder-Putin*).

hors syntaxe. Malgré cette vision restrictive ici de l'apposition, celle-ci occupera la plus grande place dans mon exposé.

Le texte présente trois formes qui peuvent être rangées sous l'étiquette 'apposition'.

- La première occurrence, que l'on rencontre au tout début du texte (ligne 1 : *der Präsident der Stiftung Preussischer Kulturbesitz*), est une forme classique de l'apposition : il s'agit d'un groupe nominal, mis entre virgules, qui pourrait se substituer au groupe auquel il est apposé (*Klaus-Dieter Lehmann*). Le groupe apposé est au nominatif, cas du groupe auquel il est apposé, qui en en fonction de sujet. Le groupe apposé, comme le groupe auquel il se rapporte, désignent la même personne, on dit dans ce cas que ces deux groupes nominaux sont « co-référents ». Ce procédé consistant à donner d'abord le nom d'une personne avant d'en préciser le statut ou la fonction est relativement fréquent dans les textes de presse. Lorsqu'on a affaire à une apposition, la relation entre les deux se fait aisément. Il n'en va pas de même lorsque les deux groupes apparaissent dans deux énoncés différents, parfois éloignés l'un de l'autre ! De ce point de vue, l'apposition facilite la tâche du lecteur.

- La deuxième occurrence se trouve au début du deuxième paragraphe (lignes 9-10 : *der richtige, der auf die Kultur gehende*). Il s'agit en fait de deux appositions successives, la deuxième explicitant la première. Dans les deux cas, nous avons affaire à un groupe nominal dont la base (*Konservatismus*) est élidée ; pour des raisons stylistiques, mais aussi pour des raisons de pertinence, seuls sont exprimés les éléments épithètes à fonction qualificative (adjectif et groupe participial). La succession des deux appositions s'explique par le fait que le premier groupe apposé relève d'un jugement subjectif de la part du locuteur (ici, le journaliste) et qu'il nécessite une explication, d'où l'explicitation par la deuxième apposition. En outre, on peut remarquer ici quelle est la place de ces deux appositions : elles se situent en après-dernière position, c'est-à-dire après la dernière place structurale du groupe verbal, occupée ici par l'auxiliaire *hatte*, puisqu'il s'agit d'un groupe verbal dépendant. Ces deux appositions, placées en dehors du cadre phrastique, ont le statut d'un ajout, venant se greffer après-coup sur un élément présent dans le groupe verbal qui précède. Je reviendrai plus tard sur cette notion d' « ajout ».

- La troisième occurrence est similaire à ce deuxième cas : il s'agit en effet également d'un groupe nominal elliptique (lignes 24-25 : *das sozialdemokratische*). Comme dans les cas précédents, le groupe en apposition est syntaxiquement facultatif et donc supprimable, mais on s'aperçoit vite qu'il apporte une information importante pour la compréhension de l'énoncé dans lequel il se trouve, il a une fonction explicative et joue un grand rôle sur le plan de la cohérence textuelle.

- Une dernière occurrence se trouve au début du troisième paragraphe (lignes 18-19 : *der heute weiß Gott auch nicht mehr das ist, als was Bismarck ihn gegründet hatte*). D'emblée il faut préciser que cette occurrence diffère de la

forme d'apposition rencontrée jusque-là. Je la cite néanmoins, car elle relève d'une appellation où est employé le terme « appositif ». Il s'agit d'une « relative appositive », qui bien sûr ne saurait se substituer au groupe nominal qui la précède, mais qui, contrairement à une relative « déterminative » ou « sélective », ne participe pas à l'identification du référent du groupe nominal, elle en fournit simplement une caractérisation supplémentaire. Cette relative n'est pas pour autant facultative et supprimable, car, dans notre contexte, sa suppression serait gênante pour la compréhension de la phrase dans sa totalité : la relative donne en effet une des raisons pour lesquelles l'opposition que certains pourraient faire entre la Prusse et l'Etat-nation ne vaut plus. La caractérisation supplémentaire donnée dans la relative est donc nécessaire pour la cohérence textuelle, tout comme l'est le plus souvent celle d'une 'vraie' apposition sous forme de groupe nominal.

Avant d'en venir aux deux autres formes indiquées dans l'intitulé du sujet, je voudrais encore évoquer un cas particulier, qui pourrait être rangé à la périphérie des formes d'apposition, dans la mesure où les deux termes/syntagmes mis en rapport sont juxtaposés et co-référents et où on a affaire à un changement de plan. Il s'agit des cas où un terme est employé en « mention » et où il est précédé d'un groupe nominal qui le caractérise/classifie. Nous en avons deux occurrences dans le texte, aux lignes 3 (« *Preußen* ») et 11 (« *national* »). La présence de guillemets matérialise l'acte de « mentionner » un terme qui se désigne alors lui-même⁵. Pour les deux occurrences citées, on pourrait remplacer le groupe nominal qui précède le terme entre guillemets par ce terme lui-même. Si je propose de prendre ces cas en considération ici, c'est justement à cause de ce phénomène de « mention », qui relève d'un changement de niveau : on passe en effet du plan linguistique au plan métalinguistique. Ce décrochage n'est ni énonciatif comme dans le cas des incises, ni syntaxique comme dans le cas des constructions détachées, il relève d'un usage particulier des mots. Le texte comporte un autre cas, proche de ceux-ci, mais sans guillemets, à la ligne 23 : *Preußen versus Demokratie* ; en l'absence de guillemets, la substitution de cette expression au groupe nominal qui la désigne (*die Antithese*) est difficile, en tout cas elle complique la tâche du lecteur !

2 Les incises

Cette notion de « décrochage » que je viens d'utiliser s'applique également au statut des « incises », propositions insérées dans un discours, mais non intégrées syntaxiquement et relevant très souvent d'un commentaire de la part du locuteur, mais pouvant aussi comporter des informations jugées par celui-ci comme marginales par rapport à la ligne centrale de son texte. Il est à noter que certains grammairiens réservent le terme d'« incises » aux formes indiquant le

⁵ On parle d'« autonome » pour désigner les mots de la langue qui ne renvoient pas à un objet du monde mais qui renvoient à eux-mêmes.

discours rapporté (*sagte sie*). Je ne ferai pas cette distinction, qui n'est pas pertinente pour notre texte. Celui-ci ne présente d'ailleurs que des cas un peu particuliers d'incises...

- Le premier est l'occurrence de la ligne 13, dont le caractère d'incise est marqué typographiquement par des tirets : *auch finanzielle*. La place de ce syntagme est intéressante : il est situé à l'intérieur du groupe nominal et concerne l'ajout d'un adjectif épithète, un ajout « détaché » du syntagme auquel il semble pourtant appartenir. Si je considère néanmoins cette structure comme incise, c'est d'abord à cause de sa position : le décrochage se produit à l'intérieur du syntagme nominal. De plus, l'adjectif épithète étant la trace d'une prédication restée implicite, le statut d'incise pour cette occurrence qui n'est pas une proposition à part entière reste plausible : le locuteur/journaliste ajoute ici une information en apparence de second plan, mais qui est importante pour lui, donc qu'il veut 'faire passer' ; or, un des meilleurs moyens de glisser une prédication n'est-il pas de le faire sur le mode de l'implicite ? Certes l'occurrence concernée n'est pas une proposition à part entière et on ne peut lui reconnaître non plus le statut d'énoncé, mais le décrochage énonciatif (sorte d'aveu d'intervention personnelle du sujet parlant) montré par les tirets est en même temps un garant de sa mise en valeur.

- La deuxième occurrence qui peut être considérée comme « incise », bien que n'étant pas « insérée », est celle de la ligne 26 : *Mit unglücklichem Ausgang, aber immerhin*. Nous avons ici affaire à une structure qui n'est compréhensible qu'en référence au groupe verbal qui la précède, donc, en ce sens, il ne s'agit pas d'un véritable énoncé autonome. Toutefois, la présence du point qui la précède et de la majuscule tend à lui conférer une certaine autonomie. Je considérerai donc qu'il s'agit là encore d'une prédication secondaire, qui prend appui sur ce qui précède et permet ainsi l'ajout d'une circonstance qui est qualifiée comme négative par le locuteur/journaliste à travers l'adjectif *unglücklich*. La subjectivité du sujet parlant se manifeste clairement à la fin de cette séquence, à travers la forme *aber immerhin*, qui permet de réévaluer *in extremis* cette chance offerte pour la démocratie par la Prusse de la période de Weimar. C'est précisément cette composante évaluative qui me pousse à ranger cette occurrence du côté des incises.

3 Les constructions détachées

Le dernier cas à envisager est celui dont l'appellation est purement topologique/syntaxique. Il s'agit ici des portions d'énoncés qui ne sont pas intégrées. Les « incises » auraient pu en faire partie, mais nous avons choisi de les analyser à part, en tant qu'unités à fonction commentative/évaluative. Il nous reste alors deux occurrences à traiter, toutes deux marquées comme détachées de la structure avec laquelle elles sont en relation. Il s'agit d'une part de détachement en tête d'énoncé, et d'autre part de détachement en fin d'énoncé.

- L'occurrence des lignes 23-24 (*So autoritär der Machtstaat bis zum ersten*

Weltkrieg gewesen sein mag) est un cas typique de « fausse subordonnée », détachée en avant première position. Elle fait partie de la série de subordonnées qui s'ouvrent sur un élément exprimant une certaine indétermination (*w-Wort* ou, comme ici, *so*) accompagné de la particule *auch*. La présence du verbe de modalisation *mögen* n'est pas nécessaire. Ce syntagme exprime ici (à travers la présence de *so* + adjectif) un degré indéterminé, et cette indétermination est présentée comme n'étant pas pertinente pour la vérité de la proposition qui suit. En d'autres termes, la proposition « während der Weimarer Republik war Preußen, das sozialdemokratische, eine zähe Festung parlamentarischer Rechtsstaatlichkeit gegen alle Demokratiehasser von rechts und links » reste vraie quel que soit le degré d'autorité de l'Etat prussien jusqu'à la première guerre mondiale. Cette non-pertinence sur le plan du contenu va de pair avec une non-intégration syntaxique de cette « subordonnée », qui n'occupe pas la première place dans l'énoncé assertif. Il s'agit bien d'une « construction détachée ».

- Le deuxième cas concerne un groupe détaché en après dernière position, il se trouve à la ligne 14 et est un cas typique d'ajout (*zumal im Rahmen der Preußenstiftung*). On a affaire ici à un groupe prépositionnel qui vient 'après-coup' recadrer le contenu de la proposition qui précède. La présence de *zumal*, qui fonctionne ici comme un modulateur de mise en relief, permet, renforcée par la présence de la virgule de bien détacher le syntagme de la structure qui le précède et dans laquelle il aurait pu être inséré. Mais le fait de détacher ce groupe permet de dissocier deux 'paquets informatifs' et, sur le plan argumentatif, cela permet de revenir dans un deuxième temps sur un contenu précédent, pour en préciser la portée et, par ce biais, en renforcer la validité.

Dans ces deux cas de constructions détachées, donc, on constate qu'il s'agit de structures permettant d'accroître la force assertive ou la portée argumentative d'un énoncé. Les éléments placés en avant première ou en après dernière position ont souvent un statut particulier dans une syntaxe de l'énoncé allemand qui manifeste généralement plutôt une tendance à l'intégration. Dans notre texte, nous avons deux cas typiques du rôle de ces positions stratégiques pour la mise en valeur du reste du message.

4 Pour conclure

Les faits observés sont certes hétérogènes, mais j'espère avoir pu montrer assez clairement que toutes ces formes qui restent « hors syntaxe » et sont néanmoins en relation étroite au moins avec un constituant de l'énoncé auquel elles se rapportent peuvent jouer un rôle important pour la cohérence et la dynamique du texte. C'est une fois de plus le locuteur/scripteur qui choisit ces moyens de hiérarchiser les contenus pour mieux expliquer, pour 'faire passer', pour évaluer et commenter... bref, pour laisser sa trace d'énonciateur et de maître du jeu.

A propos du compte-rendu sur le roman de **Thomas Rosenlöcher** : *La Meilleure Façon de Marcher*, traduit de l'allemand par Maryse Jacob et Robert Julien (NCA, 2003/3, p. 353-55).

Il est irréaliste de croire que l'on peut aujourd'hui publier une traduction d'un écrivain allemand, inconnu sur le marché de l'édition française et peu connu en Allemagne, dans les conditions idéales d'un projet auquel auraient collaboré tous les protagonistes : auteur, traducteur, directeur de collection, éditeur, lecteur potentiel ou réel.

L'idée de traduire l'œuvre étant venue, en partie, des élèves (lecteurs réels) de la classe préparatoire à l'École Normale Supérieure d'Ulm au Lycée Masséna de Nice, non-spécialistes, cependant désireux de mesurer toutes les subtilités du texte, en partie, des collègues et amis, vivement intéressés par le sujet, mais ne lisant pas l'allemand (lecteurs potentiels) et, enfin, des auteurs de la traduction eux-mêmes, après une présentation de l'œuvre au 31^e congrès de l'AGES 1998, à Brest : *Pastiche, Parodie et Paraphrase* (Voir l'article dans ce même volume : '*La redécouverte de la marche à pied au cours d'une randonnée pédestre. Voyage dans le Hartz*' de Thomas Rosenlöcher : *intertextualité, parodie et palimpseste.*), la recherche d'un éditeur s'avéra fort difficile et réclama autant de temps que la mise au point de la traduction. Le handicap variait selon les maisons. Pour l'une, c'était l'intertextualité et l'hyper-référentialité du texte, inaccessibles, voire insupportables au lecteur français. Pour l'autre, auquel on n'avait pas soumis la présentation, une certaine fadeur. Une troisième, et non des moindres, reconnaissait la qualité de la traduction mais préférait Sebald, tandis qu'une quatrième alléguait le manque d'appétence du public français pour tout ce qui vient d'outre-Rhin. Nous n'avons pas comptabilisé les demandes demeurées sans réponse. C'est finalement grâce à la médiation d'une collègue universitaire, de même qu'à la ténacité d'un directeur de collection qui sut imposer le projet, que nous avons pu trouver accueil chez l'Harmattan. Sans eux, le livre n'aurait jamais vu le jour. Nous les remercions.

Les critiques de S. Muller sur l'agencement de la collection oublient de rendre hommage à des gens qui, en pur bénévolat, font vivre la germanistique hors des circuits universitaires, à l'heure où les apprentis germanistes manquent cruellement, du primaire jusqu'aux bancs de l'université. Cette désaffection, quelles qu'en soient les causes, ainsi qu'une certaine politique de l'enseignement des langues par laquelle on a voulu, un temps, évacuer tout contenu littéraire, historique et civilisationnel afin de privilégier l'échange sur des thèmes de la vie quotidienne, ont pour conséquence, comme en témoignent les réponses des éditeurs, une méconnaissance du fait allemand qui nécessitait la présence d'un appareil explicatif, voulait-on faire apprécier la qualité de l'œuvre à un non-initié. Car, s'il est béotien, ce dernier n'en appartient pas moins à un petit groupe de curieux, d'une valeur qui, en l'état actuel des choses, nous est devenue précieuse. C'est à cet objectif que répondait notre choix explicatif. Aussi les allusions dont le sens et la portée pouvaient aisément se comprendre dans le contexte, comme *Blendax* et *Chlorodont*, par exemple, ou d'autres, jugées moins significatives pour saisir l'intention de l'œuvre, furent-elles écartées. Il fallait en limiter le nombre. Toutefois, l'article cité ci-dessus, ainsi que l'analyse contenue dans les actes du Congrès de l'AGES, 1999, à Leipzig : *Thomas Rosenlöchers 'Ostgezeter' : Identität ex negativo*, fournissent les compléments d'information dont le spécialiste regrette l'absence.

Néanmoins, ce choix fut d'autant plus difficile que l'œuvre elle-même, reflet de l'ambiguïté du héros comme de l'ambivalence du contexte historique et littéraire, s'inscrit mal dans la géométrie des genres littéraires traditionnels. L'observation vaut aussi pour la seconde œuvre : *Ostgezeter (Récriminations à l'Est)*, également consacrée aux difficultés d'adaptation du citoyen et de l'écrivain est-allemand, dans une Allemagne réunifiée. Ces deux textes, en effet, relèvent tantôt de la fiction littéraire avec ses envolées lyriques, tantôt du témoignage historique, tantôt de l'essai politique, sinon du pamphlet. A ce point que, conscient des inégalités de ton, Thomas Rosenlöcher, à qui nous avons fait part de notre désir, avait estimé qu'il lui fallait d'abord réécrire l'œuvre. Il a fini par convenir qu'il lui aurait alors ôté toute sa fraîcheur. C'est, en réalité, la citation empruntée au poète du *Vormärz*, *Heinrich Heine* : « *Tu peux faire tout ce que tu veux, le voyage dans le Harz demeurera fragment.* », reprise en fin de récit, qui fournit les clés pour comprendre la démarche de Rosenlöcher. Le voyage dans l'espace littéraire, les digressions, citations et parodies, le mélange d'autobiographie et de fiction,

confèrent à l'ensemble une apparence d'arbitraire qui relève de la même logique esthétique que le *patchwork bariolé* de Heine. Ainsi, l'incohérence (apparente) du récit est l'expression du désordre externe et interne engendré par la situation historique. L'adaptation à celle-ci avec la transformation intérieure, consciente et inconsciente, qu'elle implique de même que son hypothétique résultat ne peut se traduire ni par une structure close ni par un récit linéaire, elle s'effectue par bonds successifs, alternant les périodes de régression et de progression. Le clown sautillant et boiteux de Rosenlöcher possède les traits d'Arlequin à la casaque bigarrée qui tente de maîtriser le chaos. Les sauts et contorsions de ce dernier sont à l'image des contradictions du locuteur et de ses errements. Il en résulte un type d'œuvres dont Norbert Altenhofer souligne la déroutante hétérogénéité : « *L'étrangeté du texte produit n'est qu'un symbole de l'étrangeté du sujet à sa conscience, reflétant l'aspect énigmatique du monde environnant, réflexe de la conscience qui ne trouve son identité que dans le rôle de médium entre des écrits qui se superposent sans jamais cependant s'effacer totalement.* » Sur les traces de ses prédécesseurs, Rosenlöcher écrit un autre texte qui n'a de sens ni d'existence en dehors du jeu combiné de l'ancien et du nouveau, superposés et étroitement imbriqués, un principe cher à Heine, condensé dans la métaphore du palimpseste : « *Tout écrivain produit des palimpsestes, dans lesquels non seulement les textes de l'histoire et de l'autobiographie se mêlent en des formes changeantes, telles la constellation et la superposition – citations, exergue, allusion, parodie, plagiat : engrammes conscients ou inconscients. Par là son activité est au plus haut point une activité herméneutique, elle est reprise, assimilation, absorption de textes existants.* ». La découverte d'une voie personnelle dans le chaos de l'histoire ne peut donc être pure « invention ». Le titre allemand : *Die Wiederentdeckung des Gehens beim Wandern. Harzreise* (devenu, de façon erronée, chez S. Müller : *Die Erfindung des Gehens beim Wandern*, NCA, 2003/3, p. 353 et 354), montre bien que la recherche de sa propre voie ne peut se faire qu'à travers la « redécouverte » de modèles anciens, réexaminés à la lumière d'une situation historique nouvelle. Au centre du récit, la métaphore de la marche résume ainsi toutes les tensions entre des couples antithétiques : Est-Ouest, passé-présent, utopie-réalité, résistance adaptation, imitation-opposition. La difficile coordination des pieds indique comment s'effectue la lente et laborieuse harmonisation des contraires : déperdition, souvenir, transformation.- Maryse Jacob et Robert Julien.

Autres publications de Thomas Rosenlöcher : *Ich lag im Garten bei Kleinzschochwitz. Gedichte und zwei Notate*, Mitteldeutscher Verlag, 1982; *Schneebier*, Residenz Verlag, 1988; *Die verkauften Pflastersteine*, Dresdner Tagebuch, Suhrkamp, 1990; *Ostgezeter*, Suhrkamp, 1997; *Die Dresdner Kunstausübung*, Suhrkamp, 1996; *Ich sitze in Sachsen und schau in den Schnee*, Suhrkamp, 1998; *Am Wegrand steht Apollo*, Wiepersdorfer Tagebuch, Insel, 2001; *Liebst Du mich ich liebe Dich. Geschichten zum Vorlesen*, Insel, 2002.

Articles cités :

« *La Redécouverte de la Marche à pied au cours d'une Randonnée pédestre. Voyage dans le Harz* » de Thomas Rosenlöcher : *intertextualité, parodie et palimpseste*, in : *Pastiche, Parodie et Paraphrase*, Actes du 31^e Congrès de l'AGES, Brest-mai, 1998.

« *Thomas Rosenlöchers 'Ostgezeter' : Identität ex negativo* », in : *Alte und neue Identitätsbilder im heutigen Deutschland*, Actes du Congrès de l'AGES, Leipzig, 1999.

Ces deux volumes peuvent être commandés auprès du bureau de l'AGES, Université Lumière-Lyon 2, Faculté des Langues, 86 rue Pasteur, 69365 Lyon Cedex 07.

On trouvera aussi dans le bulletin de l'ADEAF (N° 85, janvier 2004) ou sur internet (www3.ac-clermont.fr/pedago/langues/allemand/Adeaf) le texte d'une conférence, prononcée le 18 novembre 2003, à Clermont-Ferrand.

Achévé d'imprimé le 17 février 2005 à l'imprimerie du CRDP de Lorraine
99, rue de Metz - 54000 NANCY
Dépôt légal : 2-2005