

ISSN 0758 - 170 X

24^e année (2006) n°4 (décembre)

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(UMR7118 - CNRS/ UNIVERSITÉ NANCY 2)**

ODILE SCHNEIDER-MIZONY

L'ANGLICISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
EN ALLEMAGNE
ET SES DISCOURS DE JUSTIFICATION

0. Pourquoi et comment ?

J'ai commencé à m'intéresser au sujet il y a quelques années à l'occasion d'un compte-rendu d'un ouvrage d'Ammon, prônant le passage partiel à l'anglais de l'enseignement supérieur allemand¹. Une répugnance à la fois intuitive et réfléchie m'avait saisie à l'époque devant la manière peu rationnelle par laquelle était argumentée cette politique en même temps que devant le discours de contrainte qui l'accompagnait². Mais les années écoulées depuis montrent qu'il ne s'agissait pas d'une idée brouillonne sans lendemain, car les guides des études en Allemagne ("Studienführer"), livrets des études ("Vorlesungsverzeichnisse") et sites Internet des universités allemandes présentent de plus en plus de cursus annoncés en langue anglaise, et le moment semble venu de reprendre l'examen de ce phénomène de façon à la fois factuelle et réflexive.

J'ai choisi de parler d'anglicisation et non d'internationalisation dans la mesure où l'on prétend atteindre à "l'international" tout simplement en faisant maintenant en anglais ce qu'on faisait auparavant en langue nationale/allemand, et où le concept d' "international" mérite mieux que cela. J'ai essayé de me garder du danger de tomber dans les thèmes afférents que seraient la défense de la langue allemande comme langue d'enseignement supérieur en Allemagne ou la réforme des universités européennes, qui méritent des études à part entière. Cette contribution se limite à l'examen critique de cette tendance par rapport à des valeurs scientifiques et (?) universitaires telles que l'objectivité, la vérité, réalité et rationalité d'un côté, et de l'autre côté, par rapport à ces principes de réalité que sont la standardisation et homogénéisation des enseignements supérieurs européens, peut-être même de l'OCDE. Les sources sont les discours de justification et de propagande des diverses institutions allemandes pour les cursus supérieurs en langue anglaise, ainsi que quelques études, documentations et expertises les concernant.

¹Ammon, Ulrich (1998) *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache ? Englisch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen*. Walter de Gruyter : Berlin New York.

²Schneider-Mizony, Odile (2001) "De contemptu germanicae linguae : discussion de l'ouvrage d'Ulrich Ammon in *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 2001/3, 427-438.

La multiplicité des voix rend leur maniement malaisé : on trouve des travaux de sociolinguistes et des propos de politiciens (ministres ou membres de ministères, chargés de missions), dont la rationalité argumentative est parfois inversement proportionnelle au statut ; des institutions telles que la Conférence des Présidents d'Universités allemande (HRK ou Hochschulrektorenkonferenz), le DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) ou Service académique allemand d'échanges font entendre leur voix, les universités se vantent dans une course au profil de qui lave plus anglais. Enfin, la "toile" rend accessible des textes produits par des bureaux de consulting, commandités par des organismes para-institutionnels (CHE, Stifterverband), qui font circuler certaines idées, certains leitmotivs dans la réalité des discours d'inauguration, remises de prix et autres moments où se célèbre et s'attaque le monde universitaire. Tous ces discours au sens linguistique du terme forment un ensemble diffus dont il est difficile de déterminer la paternité et responsabilité dans la situation évoquée à présent.

1. Les faits

1.1 Historique de la mise en place 1997-2005

La domination de l'anglais dans la communication internationale et son implantation forte dans les systèmes éducatifs européens pousse à l'enseigner non plus comme une LVE, mais comme une LS : l'anglais est considéré comme pouvant ou devant devenir une langue véhiculaire de l'éducation. On se souvient aussi du très commenté "Les Français doivent cesser de considérer l'anglais comme une langue étrangère"³. En Allemagne, l'année 1997 a été marquée par de nombreuses interventions politiques sur la gestion de cette nouvelle fonction internationale de l'anglais : en février, le ministre fédéral de l'Education (Bundesbildungsminister) Jürgen Rüttgers (Rüttgers 1997), en mai, le ministre des Affaires Etrangères (Außenminister) Klaus Kinkel (Kinkel 1997), en novembre le président de l'Allemagne fédérale (Bundespräsident) Roman Herzog (Herzog 1997) prônaient la mise en place de ce qui porte de nos jours en Allemagne l'étiquette ES pour Englischsprachige Studiengänge, c'est-à-dire des cursus universitaires dans lesquels l'anglais est le medium de l'éducation et non la matière enseignée.

Dès le semestre d'hiver 1997/98 se mettent en place 18 cursus anglicisés en sciences "exactes", gestion et techniques d'ingénieurs, soutenus par de vigoureux crédits du ministre fédéral des sciences (Bundeswissenschaftsminister) subvenant aux frais linguistiques supplémentaires ainsi que du DAAD pour l'accueil amélioré aux étudiants étrangers. L'attractivité financière multiplie les

³ formulé le 30/08/97 par le ministre de l' Education de l'époque en France, Claude Allègre.

volontaires : au semestre d'été 2000, ce sont déjà 60 universités qui annoncent de tels parcours. Et pour l'année 2005-2006, la brochure du DAAD répertoriait environ 140 universités, écoles d'ingénieurs (Fachhochschulen) et écoles supérieures privées, qui proposent chacune entre 1 et 25 formations partiellement ou totalement anglicisées.

Ces cursus sont souvent des Masters (aux deux tiers). Les disciplines qui en proposent le plus sont les études d'ingénieurs (environ 30 %), l'économie et la gestion (environ 20 %), puis les sciences de la nature (15 %). L'Allemagne est le pays européen qui propose le plus de ces cursus en nombre absolu, mais elle ne se situe qu'à la moyenne par rapport à la densité universitaire du pays. Les pays du Nord, comme la Scandinavie, en ont une pratique plus fréquente, les pays du Sud de l'Europe une pratique très faible. Indépendamment de l'effet d'affichage de nombres à deux chiffres de diplômes anglicisés dans une université ou Fachhochschule en Allemagne, le pourcentage d'étudiant(e)s concerné(e)s en 2002 était de 0,47 % de l'effectif étudiant des établissements proposant, et de 0,25 % par rapport à l'effectif total des étudiants en Allemagne. Enfin, il apparaît que les cursus sont plus souvent bilingues — une partie des cours en allemand, une autre en anglais — qu'anglicisés totalement, voire même qu'ils commencent en anglais pour connaître une dilution de plus en plus importante dans le tout allemand à mesure que l'étudiant(e) avance dans sa formation. L'objectif de cette étude n'est cependant pas d'étudier le fonctionnement, satisfaisant ou non, de ces "Englischsprachige Studiengänge" (ES) : ce court rappel peut éclairer ou relativiser certains des arguments qui ont présidé à leur mise en place.

1. 2 Les discours de justification

1. 2. 1 L'argumentation par "l'international"

C'est le lieu de revenir sur la distinction entre "anglicisation" et "internationalisation". Claude Truchot, après avoir évoqué le flou de l'emploi dans le langage institutionnel ambiant, inventorie quelques aspects par lesquels une formation peut être "internationale": cela peut recouvrir le marché international de l'emploi à la sortie, le caractère multi-pays des établissements qui la dispensent, le fait qu'elle accueille des étudiants de différentes nationalités ou bien encore qu'elle dispense un enseignement en diverses langues (Truchot 2005 : 174). On y ajoutera une familiarité intellectuelle avec des modes d'apprentissage relevant de cultures nationales diverses, d'autres styles éducatifs et disciplinaires, les "Lernstile".

Or, lorsque le mot « international » est employé dans les discours de justification, il ne recouvre que l'utilisation de la langue anglaise dans la formation, celle-ci assurant intrinséquement l'internationalité des diplômes dans

l'esprit de leurs promoteurs. Le concept n'est guère défini, si ce n'est pour se voir adjoindre un deuxième critère d'internationalité, les ECTS, non en vertu du fait que c'est l'abréviation d'une expression anglaise (European Credit Transfer System), mais parce qu'il s'agit d'une évaluation de la formation équivalente dans divers pays. L'international est donc, en grossissant le trait, le fait qu'un étudiant, allemand ou non, suive un cursus en langue anglaise en Allemagne, cursus qui sera évalué d'une façon valable dans divers pays.

1. 2. 2 Argumentation par l'amélioration de l'anglais des étudiants nationaux

De façon étonnante, il en est peu question explicitement, soit parce que cela va de soi, soit parce que la meilleure connaissance de l'anglais par les étudiants allemands n'est pas un des objectifs prioritaires des politiciens de l'éducation. On peut aussi faire l'hypothèse que les promoteurs institutionnels des ES sont conscients que le même résultat pourrait être obtenu à moindre frais et moindre complexité d'organisation en donnant plus de cours d'anglais aux étudiant(e)s en question. Quand la raison d'une amélioration linguistique des étudiants allemands est invoquée, elle est liée à l'image de l'anglais associé au pouvoir social dans les entreprises sous la forme : maîtriser l'anglais comme langue de travail assurera des débouchés dans des firmes internationales :

“Das Ziel, inländische Studierende anzuziehen, wird mit den sich zunehmend internationalisierenden Arbeitsmärkten begründet und dem entsprechenden Bedarf nach international relevanten Qualifikationen. Die Fähigkeit, Englisch als Arbeitssprache sicher zu beherrschen, ist eine solche.”

C'est ce qu'avance, d'une manière qui relève un peu de la destinée extérieure, une étude qui consacre une vingtaine de pages au bilan de ces cursus en Europe (Maiworm/Wächter 2003, 12).

1. 2. 3 Argumentation par le leadership scientifique

L'argument concerne les universitaires et chercheurs allemands, qui sont tenus de manifester leur présence au niveau international, et devraient pour ce faire être lus et écoutés en anglais. La nécessité de dispenser leur enseignement en anglais est une nouveauté susceptible d'être un puissant entraînement à la pratique de l'anglais de leur discipline scientifique. Chez le linguiste Ammon notamment, le tableau peint à divers endroits (p.ex. 2000, 74 et 78) est celui d'une science “provinciale” lorsqu'elle est dite en langue nationale, donc en retard, par opposition à une science dite et écrite en langue anglaise, science forcément à la pointe. L'auteur va même jusqu'à lier les deux facteurs par le biais des manuels et livres publiés dans la discipline : à partir du moment où la matière s'enseignera essentiellement en anglais, les ouvrages publiés ne le

seront plus qu'en anglais, et comme le marché est beaucoup plus vaste, puisque mondial, la publication en sera plus rentable pour les éditeurs, qui renouvelleront les manuels plus rapidement, ce qui assurera un meilleur *turn-over* des idées de la science sur le (super-)marché de l'éducation.

1. 2. 4 La monétisation de l'excellence

Une autre raison fréquemment avancée est une sorte de lutte des établissements supérieurs du monde entier pour attirer les meilleurs cerveaux, sorte de déclinaison universitaire du chasseur de têtes. Il ne s'agit pas d'internationaliser avec "n'importe quels" étudiants, mais uniquement avec des étrangers "hautement qualifiés", comme le disent ceux qui présentent l'anglicisation des cursus comme une réaction aux "Nachfragedefizite seitens hochqualifizierter ausländischer Studienbewerber" (= déficits de candidatures de la part d'étudiants étrangers hautement qualifiés, Motz 2005, 9). L'argument est décliné également en France, et on retrouve sous la plume de Jacques Attali⁴ les propos suivants :

"Idéalement, la France devra pouvoir devenir partie intégrante naturelle du parcours universitaire des étudiants les plus brillants de tout pays au monde. Pour que la méconnaissance de la langue française ne soit plus un obstacle à la venue d'étudiants étrangers, une partie des enseignements devra être assurée en anglais..."

Cet argument est souvent couplé à un autre beaucoup plus concret, celui de l'argent apporté directement ou indirectement par ces étudiants. Dans la résolution de la HRK du 9 /07/1996, il est lorgné avec envie du côté des établissements supérieurs à l'étranger dont il est dit que "Für ausländische Hochschulen ist der Erfolg im Wettbewerb um ausländische Studierende eine Einnahmequelle (Studiengebühren)". Et l'étude de Maiworm & Wächter parle très concrètement de s'assurer une part du marché mondial de l'éducation ("Antwort auf einen rapide wachsenden Bildungsweltmarkt", 19), et presse l'Europe en général, et l'Allemagne en particulier, de ne pas laisser passer cette chance.

1. 2. 5 Argumentation par l'émulation chez les *Global Players*

Se profile derrière l'éducation le fait que celle-ci n'est (plus ?) vue que comme l'une des composantes de l'ensemble tertiaire de nos sociétés modernes en lutte pour une bonne place au soleil de l'économie globalisée. Sous une plume française, la déclinaison de l'argument a des accents gaulliens :

⁴ Attali 1998, 57. L'idée d' "Immigration choisie" a, en tout cas pour l'enseignement supérieur, déjà bien 8 ans.

“La France ne restera une puissance mondiale que si (...) les élites du monde connaissent beaucoup mieux la France. (...) La société française devra identifier les domaines dans lesquels son système de recherche peut et doit rester au tout premier rang mondial (...). Ce choix sera sans doute l’un des plus stratégiques des prochaines décennies. (Attali, 57-58)

Les Allemands s’exprimant sur le sujet ne se cachent pas pour avouer qu’il s’agit de contrefaire le modèle universitaire anglo-saxon, les diplômes de *Bachelor* et *Master* étant la déclinaison structurelle, et l’anglicisation la déclinaison linguistique de l’imitation. Quand il s’agit d’attirer des étudiants étrangers, une offre de formation en langue nationale est analogue à un handicap commercial extra-tarifaire. Un président de commission ministériel tient en 2004 les popos suivants :

“Es geht aber auch darum, dass sich unsere Hochschulen noch rechtzeitig im rasch wachsenden internationalen Markt für Hochschulbildung platzieren. Sprachanforderungen dürfen dies nicht behindern (...)” (Wahl, 33)⁵

L’attractivité internationale, déesse Fortuna assurant les futurs profits de ce secteur, commande l’anglicisation.

1. 2. 6 Argumentation par la valeur de modernité de l’anglais

Il s’agit pour une part d’une spécificité allemande, d’un complexe envers un mode culturel anglo-saxon, qui amène par exemple les Allemands à emprunter à la langue anglaise une quantité de termes qu’ils affectent de prononcer d’une façon telle qu’on reconnaisse celui qui s’y connaît vraiment. Elle résulte plus généralement d’une américanisation de la culture allemande actuelle plus poussée que dans d’autres pays européens. La langue anglaise est ainsi parée de la vertu de pouvoir intrinséquement incarner l’innovation.

En même temps, il y a l’effet d’une argumentation pseudo-logique qui fait que, dans la mesure où angliciser, c’est internationaliser, et internationaliser est innovant, angliciser se retrouve être innovant dans un sorte de syllogisme de bistrot. Pour les établissements supérieurs, tout se trouve subsumé sous l’étiquette “Neue Studiengänge”, où l’adjectif dévalue implicitement les autres cursus.

1. 2. 7 Soucis de financement et de sélection

Enfin, l’anglicisation des cursus est un élément dans le débat sur le financement des études “Sie (die ES) werden auf mittlere und lange Sicht die derzeitige Debatte über Studiengebühren in vielen europäischen Ländern beeinflussen” (Maiworm, 20). La raison en est claire : les étudiants étrangers ont besoin de cours d’allemand pour assurer leur survie quotidienne, quelquefois même de

⁵ Ulrich Wahl, in Motz (2205), 33. C’est moi qui souligne.

traducteurs, les étudiants et enseignants allemands ont besoin d'accompagnement en anglais pour faire et assister à ces fameux cursus, enfin, l'accompagnement administratif de ces étudiants est très gourmand en moyens. La volonté politique décrite plus haut joignait à titre incitatif des subventions tout à fait consistantes pour le démarrage de ces cursus, mais limitées dans le temps. Les établissements pris au piège de leur propre discours d'innovation peuvent difficilement cesser les cursus abruptement à la fin des subventions, et réclament de pouvoir compenser les surcoûts par une montée de droits d'études, sous peine (chantage déguisé) de ne pouvoir assurer la poursuite de l'excellence : "Einbußen im Hinblick auf Qualität, Marketing, Rekrutierung, Zulassung, Administration, Betreuung und Sprachvermittlung sind allerdings, solange an weitgehender Gebührenfreiheit festgehalten wird, nicht auszuschließen" annonçaient des maîtres d'œuvre de ces cursus à Hamburg et en Saxe (Hellmann & Pätzold, 28).

Dernière conséquence logique d'une excellence qui n'est par nature pas faite pour tout le monde, le modèle sélectif étasunien comporte un fort pouvoir d'attraction dans les discours, jargon afférent compris, la sélection étant censée assurer aussi bien un profil de "top quality provider" que ne garder que les brillants esprits attendus de toutes parts de la planète.

2. Examen critique des discours de justification

2. 1 L'a-priorisme et le refus de la critique

L'apriorisme se porte bien dans ce monde de discours, touchant même certains universitaires qui s'expriment sur le sujet à toute occasion, par écrit scientifique ou grand public, devant les institutionnels et politiques ou devant leurs pairs. La vision subjective et optimisante de ces projets est un trait répandu, et, alors que les coulisses de ces cursus en anglais bruissent de rumeurs comme quoi la réalité pourrait être que des professeurs ne maîtrisant pas l'anglais enseignent à des étudiants qui n'en auraient que des bases élémentaires, des auteurs affirment :

"Die Studie zeigt, dass die babylonischen Horrorgemälde Zerrbilder der Realität sind. Im Allgemeinen sind Hochschullehrer wie Studierende des Englischen in einem Maße kundig, das adäquate Kommunikation und Lernen ermöglicht" (Maiworm/ Wächter, 15)

Les termes "im Allgemeinen, adäquat" sont des critères flous à opposer à l'aveu comme quoi par ex. des cursus de management en anglais sont obligés de faire appel à des traducteurs anglais-chinois en raison de la forte proportion d'étudiants chinois faibles en anglais (Motz, 114). On objectera avec raison que, pas plus qu'une hirondelle ne fait le printemps, une école supérieure de management isolée ne fait la situation linguistique de l'ensemble. Mais l'étude d'où sont extraites ces paroles d'apaisement ne présente aucune enquête sur le

niveau d'anglais des étudiants (étrangers ou allemands) en ES. Elle ne fournit pas non plus de précisions sur ce que recouvre, pour ces deux auteurs issus des sciences politiques et tenant des bureaux de conseil/consulting, la caractérisation linguistique ou didactique d'un niveau permettant une communication et un enseignement adéquats. On n'est pas loin de l'argumentation par "il ne fait aucun doute". Il n'est pas possible non plus de trouver d'étude chiffrant l'augmentation des effectifs des étudiants étrangers depuis la fin 97, c'est-à-dire depuis 8 ans. Or, la montée des chiffres estudiantins constituait une justification de tout premier plan. Si ces chiffres existent, ils sont manifestement moins accessibles que les argumentations par l'évidence.

On trouve en revanche le refus explicite de tenir des propos négatifs sur ces cursus anglicisés au motif que :

“ Ungerechtfertigte Kritik jedenfalls schadet dem *brand value* und sollte daher vermieden werden. Es muss bedacht werden, dass auf einem Markt, auf dem das angebotene Produkt zu guten Teilen von seinem Ruf lebt, auch die Beschädigung durch diskursive Mittel sehr weit reichende Folgen haben kann.” (Buch 2004 : 26)

Il semble cependant difficile de déclarer une critique justifiée ou injustifiée avant de l'avoir examinée, et il s'agit de voir à présent si la présentation et l'analyse de ces cursus par leurs promoteurs a lieu de façon rationnelle, objective et non arbitraire.

2. 2 L'expertise

L'exemple le plus instructif à cet égard est l'étude déjà plusieurs fois citée de Maiworm et Wächter, commandée par le Stifterverband, sorte de fondation/agence de moyens à l'américaine, et réalisée par un bureau de consultant à Kassel (Maiworm) en relation avec un autre bureau bruxellois (Wächter). Elle est bâtie, d'une part sur les réponses aux questionnaires envoyés par les deux auteurs à des responsables Erasmus, des responsables de cursus anglicisés (ES) et des directeurs d'agences d'internationalisation des établissements supérieurs en Europe — on apprend le nombre de questionnaires envoyés et le taux de retour — ; d'autre part, sur des interviews (nombre non indiqué). Deux sondages écrits (nombre de sondés non indiqué pour les deux, pour le second sondage, le type de public sondé n'est pas indiqué non plus) complètent la collecte d'informations, si l'on peut dire. Sans être exagérément pointilleux sur la méthodologie de l'enquête, on sera frappé de constater qu'il s'agit ici d'une étude reposant exclusivement sur les déclarations des personnes interrogées, qui sont de plus les chefs de projet de ces cursus aux enjeux financiers

aussi bien que symboliques. Point n'est besoin d'insister sur le "Halo-effect"⁶ potentiellement induit, et ce n'est pas telle ou telle remarque pointant que l'enthousiasme déclaré par les instances interrogées n'est peut-être pas totalement représentatif (p. 13) qui sauvera la procédure de l'ensemble.

Pour donner un exemple de ce qui peut paraître, même sans connaissance particulière des protocoles d'enquêtes sociologiques, d'un amateurisme extraordinaire, la question des connaissances en anglais des enseignants du supérieur concernés est traitée de la façon suivante (15-16): les établissements d'enseignement supérieur sont d'avis que leurs enseignants ont des connaissances en anglais bonnes ou suffisantes ("ausreichend") ; le rapport signale :

- 1) que cet avis ne repose sur aucune évaluation ;
- 2) qu'il n'y a pas de chiffre concernant la formation en anglais de ces universitaires ;
- 3) donne la justification suivante de cette bonne opinion: "Als Begründung der Annahme guter Englischkenntnisse wurde meist der Zwang zum englischsprachigen Publizieren genannt". C'est-à-dire qu'on infère de ce qu'un universitaire dispose de publications en anglais son bon maniement de la langue anglaise, alors qu'il est plus que probable qu'il y aura eu révision, sinon réécriture par un anglophone.

L'absence de tout élément objectif n'empêche pas les auteurs d'enchaîner par la formule « Die relativ gute Beherrschung des Englischen durch die Lehrenden », comme si cette maîtrise avait été prouvée d'une quelconque façon.

Sans doute trouve-t-on, dans le corps central de ce rapport, un retour régulier (toutes les 3 pages environ entre les pages 7 et 17) de tableaux, graphiques ou camemberts visualisant joliment les rangs de classement des pays en ES ou les pourcentages disciplinaires touchés par ces cursus : mais leur signification s'évanouit lorsqu'on cherche vainement les chiffres ou la péréquation des critères aboutissant au rang illustré. Contrairement à ce qui est exigé d'une étude scientifique, il n'est pas possible de vérifier, ne serait-ce que la vraisemblance des résultats graphiques, en l'absence des données qui y ont conduit. Il y a mise en habit de science de chiffres relevant sinon de la pifométrie, du moins de la prestidigitation !

2. 3 La qualité argumentative

Elle est fort diverse. Elle peut être circulaire : de type , "ES entstehen dort, wo bereits ein starkes Internationalisierungsengagement existiert (...)" (Maiworm, 20). Elle peut tendre à la pétition de principe : il est dit par ex. que ces cursus "(...) sichern die Forschungsbasis, indem sie auf diese Weise den prospektiven

⁶ nom donné en sociologie à la tendance des sondés et interviewés à répondre de la façon dont ils croient se présenter sous leur meilleur jour pour les responsables du sondage ou interview ; d'après le mot anglais pour "auréole" (de sainteté !)

wissenschaftlichen Nachwuchs anziehen” (20), ce qui est au mieux de l’ordre de la prophétie dans la mesure où il n’existe non seulement aucune étude sur le niveau doctoral, mais où celui-ci avait même été explicitement exclu du domaine de l’étude. L’argumentation peut être en contradiction avec certaines des conclusions déjà obtenues : à une page (20), il est dit que la mise en place des ES améliorera l’accueil et le service de tous les étudiants à l’université, par une sorte d’augmentation des compétences des personnels administratifs, alors que, deux pages auparavant, ont été décrites les stratégies des différentes composantes administratives pour refiler le mistigri de ces étudiants compliqués à des services spécifiques de type Service des Relations Internationales (18-19). Elle peut être contradictoire en elle-même, dire une fois blanc et une fois noir, comme proposer p. 20 de fermer sans pitié les cursus en anglais qui n’auraient pas de succès, et p. 21 vanter l’arrivée de ces nouveaux effectifs pour des domaines de recherche disciplinaires en crise, dont il n’est curieusement pas question de les fermer ; ou bien promouvoir ces cursus au nom de la qualité et de la qualification au sommet (le fameux “top-quality-provider”) et dire (p. 22) que leurs exigences ne peuvent pas être les mêmes qu’un cursus disciplinaire standard (slogan du cursus “réaliste”).

La rationalité de l’argumentation n’est vraisemblablement pas le point par lesquels les promoteurs des ES pensent emporter l’adhésion de leurs lecteurs/auditeurs. Ceux-ci seront en revanche peut-être plus influencés par l’utilisation subjective du langage qu’on peut relever à charge.

2. 4 Le langage axiologique

La justification de l’instauration de ces cursus a lieu dans un monde de discours très idéologisé. D’un côté le Bien, qui marque de connotations positives les mots utilisés pour décrire cette formidable aventure avec, dans la revue française *Documents* qui présente les grandes lignes de la nouvelle politique universitaire allemande ⁷, les termes de : vivier des futurs dirigeants d’entreprise, élites, dynamisme remarquable (79) ou petit club mondial des établissements d’excellence (80). En allemand, c’est le champ lexical du mouvement avec “dynamisieren, Initiative, änderungsbereit” qui place les ES du côté de “ceux qui bougent” ; le terme “Impuls”, présent dans plusieurs titres (Buch, Maiworm ou Nida-Rümelin) conjugue la spontanéité (métaphore vitaliste) avec le mouvement : il est particulièrement revigorant et énergisant ! Une des résolutions de la Conférence des présidents d’université, la HRK, crée en 1997 dans son *Vorschlag zu einem Innovationsprogramm für die Hochschulen* un magnifique

⁷ dans *Documents* 2/2001, annoncé en page de couverture par la manchette “changer les universités”, qui présuppose qu’elles ne sont pas bonnes comme ça, l’article “Le ‘train’ des réformes allemandes des enseignements supérieurs” présente en traduction des extraits des communications faites à Paris par de hauts responsables universitaires allemands, président et vice-présidents de la HRK, recteurs d’universités.

“Innovationsschub” ou poussée d’innovation, comme on aurait des poussées d’adrénaline, pour désigner la conséquence, positive pour les nouveaux cursus, du départ à la retraite d’une forte classe d’âge d’universitaires : on est tout à fait dans l’ordre de la branche morte qu’on coupe pour que la sève jaillisse plus vigoureusement.

Ceux qui manifesteraient de la résistance sont stigmatisés par des termes tels que, dans *Documents*, se mettre à l’abri de (79), figurer parmi les perdants de la mondialisation (80). En allemand, on lit des formules sur les universitaires d’un certain âge qui n’osent se lancer dans l’enseignement en anglais “ältere Hochschullehrer, die sich die Lehre in Englisch nicht zutrauen” (Maiworm, 13) ou bien il est question de réserve (“Zurückhaltung”), c’est-à-dire un monde recroquevillé dans sa coquille, statique, inquiet.

Il s’agit dans tous ces cas d’a-priori positifs (ou négatifs) intériorisés : comme dans le langage de l’ouverture, si usuel en politique, parce qu’il vaut mieux être ouvert que fermé, il est posé qu’il vaut mieux bouger qu’être statique, et l’innovation est bonne parce qu’il est posé que le changement est meilleur que la constance ! Indépendamment de la manipulation linguistique qui dévalorise l’adversaire, forcément archaïque, les métaphores de la vie et du mouvement donnent une crédibilité interne à des choses qui relèveraient sinon de la gestion institutionnelle, peu déclenchante d’enthousiasme.

2. 5 Le langage de l’urgence

Parmi les manifestations langagières d’intentions argumentatives manipulatrices, on peut citer également le champ lexical de l’urgence, du temps qui presse. Pour prendre quelques exemples, dans le titre rubriquant dans la revue *Dokumente* évoquée ci-dessus les principales interventions des acteurs institutionnels allemands sur ce thème, le mot “train” fait naître implacablement les expressions : le train va partir, il faut prendre le train en marche, toutes images impliquant qu’on ne peut pas prendre le temps de réfléchir sous peine de réagir trop tardivement. De même portée est l’image, très en vogue depuis 2000, de la fenêtre temporelle qui va se refermer (Wahl, 33). Ou encore le verbe allemand “beflügeln”, qui passe du sens concret de “donner des ailes à” au sens figuré de “faire accélérer, presser quelqu’un”, conjugue le registre poétique de l’oiseau avec celui de l’accélération de l’histoire : “Dieser Erneuerungsanspruch wird zunehmend von einem sich entwickelnden globalen Bildungsmarkt beflügelt” (Maiworm, 4). Ce sont des processus de globalisation qui se trouvent ainsi poétisés et positivés. Mais la logique de la contrainte temporelle n’est qu’un signe avant-coureur de méthodes de “gouvernance” gestionnaristes.

3. La promotion du principe de réalité

3.1 Évaluation, critérisation, standardisation

Il faut tout d'abord présenter le CHE, Centrum für Hochschulpolitische Entwicklung, basé à Gütersloh et fondé en 1994 par le consortium de Bertelsmann, organisme totalement privé, mais qui se conçoit comme une sorte de *think-tank* influençant la politique éducative en Allemagne à tel point que les critiques ont parlé d'une bertelsmannisation (Bertelsmannisierung) de la formation supérieure allemande. Ce CHE établit un classement (*ranking*) des universités suivant 7 critères, dont l'internationalité est le Nr. 6. Pour mesurer l'internationalité d'un établissement, existent à nouveau 7 critères qui sont (Buch 2004) :

1. des procédés intensifs d'(auto-) évaluation de la qualité ;
2. une politique de communication internationalisée (ce qui signifie : disponible en anglais) ;
3. une offre de formation dans plus d'une langue ;
4. des cursus disciplinaires en anglais ;
5. des programmes d'échanges avec l'étranger ;
6. un soutien financier propre de l'établissement aux échanges avec l'étranger ;
7. un service administratif spécifique pour le logement et l'inscription des étudiant(e)s étranger(e)s.

On comprend le besoin qui fait passer à une critérisation de plus en plus poussée de l'éducation. Il faut évaluer, parce qu'on veut vendre et que les étiquettes sont nécessaires pour vendre les produits. De la même façon que nous avons besoin de savoir dans une papeterie le grammage du papier pour notre imprimante, il faut à l'étudiant en recherche d'internationalité des critères d'aide à la décision : la logique d'évaluation fait passer de l'internationalité, disposition mentale difficile à mesurer, à des choses facilement inventoriées, voire comptables.

D'autre part, comme pour classer, il faut comparer, et que la logique de comparaison n'est plus nationale ou européenne, mais mondiale, il faut s'adapter au modèle de diplômes dominants, qui est le modèle anglo-saxon. Les allemands reconnaissent clairement qu'il y a en cours une normativité par les diplômes américains Bachelor, Master ou PH. D (Ammon, 99: 27), chose qui est généralement passée sous silence en France. Les universités allemandes doivent s'y adapter, et donc viser les critères d'évaluation qui seraient les critères de qualité d'universités étatsuniennes. Le LMD, initialement appelé par les allemands processus de Bologne ("Bologna-Prozess") et à présent, au moins en Sciences Humaines "BAMA"⁸, est une mise aux normes étatsuniennes ou à ce qu'on

⁸ abréviation de "Bachelor of Arts" et "Master of Arts", à épeler à l'anglaise pour une touche supplémentaire de modernité.

imagine tel, là où les Français parlent, naïvement ou hypocritement suivant leur place dans l'institution, d'“harmonisation européenne”. A partir du moment où les universités présentent une offre de formation mondialisée, elles peuvent être attractives sur le marché mondial, et l'attractivité internationale, mesurée au nombre d'étudiants étrangers (bien que tous les pays et tous les types d'étudiants n'aient pas la même valeur), devient une mesure de la qualité de l'établissement d'après le principe : “Nur was begabte Ausländer anzieht, ist auch für den eigenen Nachwuchs gut genug.” (Hellmann & Pätzold, 18). La boucle est bouclée, et, si “qualité” il y a, elle n'est plus définissable en dehors de ce circuit : l'internationalité est définie comme l'adaptation à la venue d'étudiants étrangers, ce qui, une fois les étudiants venus, la définit comme un critère d'excellence.

3. 2 Gestionnarisation et pseudo-normativité

Comme on peut le soupçonner, le modèle humaniste de l'éducation est loin. Ce n'est pas que le sort de l'étudiant soit absent des considérations ; mais l'étudiant qui échoue n'est plus une perte humaine, il est le révélateur d'un manque d'efficacité du système. En fonction de quoi, comme les cursus anglicisés soutenus par le DAAD affichent un taux de succès de 88 %⁹, ils se révèlent plus efficaces que des cursus non anglicisés, ce que les responsables de projets attribuent à la meilleure structuration par la modularité, le contrôle continu ou les points crédits (Hellmann & Pätzold, 28). La valeur scientifique ou pédagogique de ces cursus n'est plus la norme, ce sont les procédures et l'organisation qui les fait tourner qui le sont. L'efficacité des ES a une valeur justificative suffisante, la place dans le ranking remplace une identité intérieure à l'établissement, le discours de gestion technocratique des formations supérieures devient l'élément qui les constitue.

Tous les outils d'évaluation prônés sont au service de la gestion, qu'il s'agisse de réclamer des tests de compétence standardisés à l'entrée d'après les modèles étatsuniens du GMAT (Graduate Management Admission Test) ou du GRE (Graduate Record Examination), de se référer au système NARIC d'évaluation mondiale des diplômes pour juger ceux avec lesquels les étudiants se présentent, ou d'expertiser régulièrement les formations à l'aide d'indicateurs de réussite. C'est l'analyse du marché, des flux de vente et de perte qui commande, même s'il est prétendu que c'est l'intérêt du client qui demande d'informer son choix. (Buch 2004 : 30)

⁹ définis par le nombre d'étudiants obtenant le diplôme du cursus dans lequel ils se sont inscrits. Pour expliquer cette forte efficacité, et indépendamment de la possible surévaluation d'étudiants rapportant de fortes subventions à l'université d'accueil, on peut penser à un phénomène d'auto-sélection : les étudiants allemands (majoritaires dans ces cursus) qui se sentent “bilingues” ne sont certainement pas les plus mauvais ; quant aux étudiants étrangers, ils ont souvent dans leur pays d'origine plus d'années d'études supérieures que le niveau auquel ils s'inscrivent dans les universités allemandes.

3. 3 La normativité du factuel

Le marché peut commander parce qu'il est posé que le réel tel qu'on le peint est la norme à laquelle il faut se plier. Une sorte de syndrome de "l'évolution irréversible" marque les termes employés. Dans la revue *Documents*, on lit à la page 79 qui introduit aux réformes induites en Allemagne par la mondialisation, les expressions suivantes : "cette pratique s'est maintenue et mondialisée dans le domaine des sciences dures. Il y est "obligatoire" pour les jeunes chercheurs ... ce qui ne concernait, hier, que les carrières en "sciences dures", s'est désormais étendu à ... Avoir achevé une formation dans une université étrangère de pointe est devenu une quasi-obligation pour ... d'où la constatation que font les Allemands : " en une dizaine de lignes, la modalité de la nécessité le dispute au présupposé de l'existant : c'est comme ça, il faut se conformer au modèle inéluctable.

Cette version contemporaine du "there is no alternative" se retrouve déclinée chez tous les locuteurs de discours institutionnels. Pour Julian Nida-Rümelin, ancien ministre d'état auprès du chancelier du gouvernement Schröder, Chargé de la culture et des média : "Unter dem normativen Druck des Faktischen gibt es eine stetige Anpassung" (2002 : 77). Ou bien c'est la Conférence des présidents d'université (HRK) qui affirme : "Der Befund schwindender Attraktivität führt deshalb folgerichtig zu der Forderung größerer Kompatibilität mit dem US-System" (1996). Le constatif devient performatif : on demande aux acteurs du système de l'enseignement supérieur d'accepter, de réagir ou de s'adapter à ce que le réel a décidé pour eux. Mais ils n'agissent pas, ils sont agis.

3. 4 L'intériorisation de normes de comportement

Une sorte de contrainte psychologique omniprésente fait se généraliser le comportement que l'on croit inévitable. Dans une véritable frénésie auto-réformatrice, les établissements supérieurs entrent les uns après les autres dans la danse et vantent, à destination des autres, l'internationalisation qu'ils ont réalisée, pour laquelle ils ont été primés, comme Mannheim par le CHE en 2004. Mais sont-ils devenus véritablement maîtres de leur choix ou ne font-ils que répéter un discours ambiant, dont ils ont internalisé les normes ? Il est surprenant de voir la croyance béate de la HRK (1996) dans le fait que les étudiants arrivant seront nécessairement les meilleurs, qu'ils ne demandent pas mieux que de fournir aux centres de recherches la primeur de leurs idées gratuitement, qu'ils tisseront des liens solides avec l'industrie allemande qui les fera commander en Allemagne après leur retour et installation dans la vie active de leur pays, et que leur fidélité à cette patrie scientifique les transformera en mécènes (Alumni) de leur ancienne université. Il n'y a pas de fondement particulier à cet optimisme, et les premiers échos vont peu dans cette direction :

les étudiants extra-européens avouent deux raisons à venir en Europe, les droits d'inscription universitaires moins élevés qu'aux Etats-Unis (Motz 2005 : 150) et des critères d'acceptation moins exigeants. Mais la nécessité de l'“internationalisation” a été si bien intégrée par tous qu'elle est devenue une nouvelle valeur et ne se discute plus. La flexibilité de l'action a détrôné la rationalité ou scientificité de la réflexion qui devrait la précéder.

3. 5 La “chasse au futur”

Sous le nom de “kultureller Realismus”, il s'agit, sans se poser d'autres questions, de réaliser ce dont on est persuadé que cela doit se réaliser, sorte de prophétie auto-destinée. Un ministre d'état affirme : “Deshalb sage ich ganz deutlich: Wir versündigen uns an den Zukunftschancen nachwachsender Generationen, wenn wir eine Sprachpolitik und Bildungspolitik betreiben, die weismachen will, es ginge auch ohne das Englisch als *lingua franca*.” (Nida-Rümelin 2002 : 80). Ce réalisme culturel ressemble étrangement à ce que Galtung dénonçait comme “violence culturelle” (Galtung 1998 : 341-366).

Mais la prédiction qui se donne comme prévision oblige à anticiper, au risque d'une spirale de l'absurde : après avoir vanté l'adaptation aux diplômes Bachelor, Master & PH. D. au motif d'une plus grande attractivité sur le marché du travail, la HRK fait en 2002 la constatation que les employeurs s'y intéressent peu en Allemagne et qu'il faudra donc leur imposer les nouveaux diplômes (*Dokumente*, 90). Un article récent d'une revue peu susceptible de souhaiter nuire à la *brand value* nationale, la revue *Mobil*, distribuée dans les trains grande ligne des chemins de fer allemands, fait en juin 2006 la même constatation : ces fondations para-institutionnelles que sont le CHE et le *Stifterverband* ont dû créer en 2004 avec les organisations patronales une campagne pour promouvoir les nouveaux cursus, peu demandés sur le marché de l'emploi (Pütz 2006: 69). La réalité ne se plie pas aux processus entrepris pour s'y soit-disant conformer. Cependant, malgré le peu d'enthousiasme du marché du travail pour les ES, l'option d'une anglicisation partielle a été projetée sur l'université allemande, et il n'est pas envisagé actuellement de faire marche arrière.

Conclusion

La présentation des discours de justification de l'anglicisation des cursus fait conclure à un bricolage argumentatif à grande échelle : les acteurs de l'éducation supérieure se plient à une norme qui n'a pas d'existence réelle, alors qu'ils le croient, les discours qui justifient cette pratique sont plus politiques que rationnels, les questions pratiques sont coiffées par des a-priori arbitraires et incontrôlés, et la prétention d'innovation sert à organiser un univers

technocratique largement fictif. Une représentation miraculeuse de l'enseignement supérieur aux USA, la croyance en l'économie et le mythe du factuel font de l'anglicisation une clé de réussite, mais une clé lourde puisqu'impliquant une adaptation continuelle aux évolutions du "marché" éducatif. La réflexion sur cette institutionnalisation paraît dans ce cadre attentisme, attermoisement, la critique est déclarée réactionnaire ou idéaliste. Cette course effrénée à la modernité, qui génère périodiquement de nouveaux avatars —la "Kinder-Uni" en est à ma connaissance le plus récent— n'est bien sûr pas une caractéristique spécifiquement allemande : les lecteurs/lectrices auront certainement vu tel ou tel aspect qui s'appliquerait aussi bien à la situation du supérieur, voire de l'éducation en France. Un collègue angliciste, Pierre Frath, fait d'ailleurs une analyse du même ordre pour la France dans un numéro récent des *Langues Modernes* (Frath 2005 : 21-23).

Cette anglicisation est de plus surreprésentée en termes de discours ou d'affichage, sans doute parce qu'elle est encore partiellement à impulser, par rapport à une réalité du paysage universitaire allemand, qui montre les cursus en langue allemande plus que largement majoritaires : les ES ont concerné en 2005-2006 environ 3 % des cours dans l'enseignement supérieur allemand. Il ne faut pas, au moins à moyen terme, craindre un enseignement supérieur en Allemagne dans lequel nos étudiant(e)s germanistes ne trouveraient plus chaussure germanophone à leur pied ! Mais il est instructif de regarder derrière les discours, surtout lorsqu'ils tendent à s'étendre à toute la planète éducative.

BIBLIOGRAPHIE

- Ammon, Ulrich (1999) "Deutsch oder Englisch als Wissenschaftssprache der Deutschen ? Fakten, Probleme, Perspektiven" in "*Werkzeug Sprache*". *Sprachpolitik, Sprachfähigkeit, Sprache und Macht*. Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hg.) Georg Olms Verlag, Hildesheim, 13-33.
- Ammon, Ulrich (2000) "Entwicklung der deutschen Wissenschaftssprache im 20. Jahrhundert" in Debus, Friedhelm & alii (Hg.) *Deutsch als Wissenschaftssprache im 20. Jahrhundert*. Akademie der Wissenschaften und der Literatur. Abhandlungen der Geistes- und sozialwissenschaftlichen Klasse, Jg. 2000, Nr. 10 Franz Steiner Verlag, Mainz, 59-80.
- Attali, Jacques (1998) *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur. rapport de la Commission présidée par Jacques Attali*. Éditions Stock Paris.
- Buch, Florian (2004) "Internationalität: Impulsgeber der Hochschulreform", in *workshop Internationalität*, www.fh-mannheim.de/pdf/workshop_bp_doku.pdf ; consulté mars 2006.
- DAAD (2005) *International degree Programmes in Germany 2005/2006* Deutscher Akademischer Austauschdienst (German Academic Exchange Service) Kennedyallee Bonn.
- Frath, Pierre (2005) "Plaidoyer pour une véritable politique des langues à l'université" in *Les Langues Modernes* 2005/4, 17-27.
- Galtung, Johan (1998) *Frieden mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur*. Leske + Budrik, Opladen.
- Hellmann, Jochen & Pätzold, Mathias (2005) "Internationale Studiengänge: Wer braucht so etwas? Überlegungen zu einem Trend, der sich fortsetzen wird" in Motz, Markus (Hg.), 17-29.
- Herzog, Roman (1997) "Freiheit ist anstrengend: Fördern und Fordern" in *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 06/11/1997, 9.

- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) 1996 "Attraktivität durch internationale Kompatibilität", *Beschluß des Plenums am 9. Juli 1996*, www.hrk.de : Beschlüsse. Gesamtliste.1995-1999.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) 1997 "Vorschlag zu einem Innovationsprogramm für die Hochschulen (IPH) von Ländern und Bund", *Beschluß des Präsidiums am 9. Dezember 1997*, www.hrk.de : Beschlüsse. Gesamtliste.1995-1999.
- Klinkel, Klaus (1997) "Englischsprachige Studiengänge in Deutschland ?" in *Pro. Forschung und Lehre* 1997/1 : 28.
- "Le 'train' des réformes allemandes des enseignements supérieurs" in *Documents/Revue des questions allemandes* Nr. 2 / 2001, 79-93.
- Maiworm, Friedhelm / Wächter, Bernd (2003) "Englischsprachige Studiengänge in Europa. Merkmale, Impulse, Erfolgsfaktoren" www.stifterverband.de/pdf/positionen_januar_2003.pdf ; consulté mars 2006.
- Motz, Markus (2005), Hg. *Englisch oder Deutsch in Internationalen Studiengängen ?* Peter Lang Frankfurt a. Main.
- Nida-Rümelin, Julian (2002) "Die Verantwortung der Politik. Ein Plädoyer für Mehrsprachigkeit" in Hoberg, Rudolf (Hg.) *Deutsch Englisch Europäisch. Impulse für eine neue Sprachpolitik* Thema Deutsch Bd. 3. Dudenverlag Mannheim, 74-82.
- Pütz, Uwe (2006) "In der Kürze liegt die Chance. Die deutschen Hochschulen stellen um." in *Mobil. Das Magazin der Bahn*. 06/06, 68-69.
- Rüttgers, Jürgen (1997) "Studieren in Deutschland darf kein Auslaufmodell werden" in *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 22/02/1997, 14.
- Truchot, Claude (2005) "L'anglais comme 'lingua franca': observations sur un modèle de domination" in *Minorations, minorisations, minorités* Huck, Dominique & Blanchet, Philippe (dir.) *Cahiers de Sociolinguistique* Nr. 10. Presses Universitaires de Rennes, 167-178.
- Wahl, Ulrich (2005) "Internationalisierung der Hochschulen - ein Deutschproblem", in Motz, Markus (Hg.), 31-37.

Linguistik online 28, 3/06

Korpuslinguistik im Zeitalter der Textdatenbanken
herausgegeben von Anton Näf (Neuchâtel),
www.linguistik-online.net/28_06

- Vorwort des Herausgebers
- Rolf Duffner/Anton Näf: Digitale Textdatenbanken im Vergleich
- Gottfried Kolde: Korpuslinguistik - Corpus linguistics - Les linguistiques de corpus: Unterschiedliche Stile der Einführung in diese Disziplin? Lektüreerfahrungen eines der Einführung in die Korpuslinguistik bedürftigen weil blutigen Anfängers
- Wolfgang Teubert: Korpuslinguistik, Hermeneutik und die soziale Konstruktion der Wirklichkeit
- Raphael Berthele: Zur linguistischen Sinnsuche in- und außerhalb von schriftsprachlichen Korpora. Eine Replik auf Wolfgang Teuberts Beitrag
- Hans Bickel: Das Internet als linguistisches Korpus
- Anton Näf: Satzarten unterscheiden - Kann das der Computer? Syntaktische Explorationen anhand von COSMAS II
- Alain Kamber: Funktionsverbgefüge - empirisch (am Beispiel von *kommen*)
- Rolf Duffner: Satzadverbien - korpusbasiert
- Anna Reder: Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik

Anemone Geiger-Jaillet
I.U.F.M. d'Alsace, EA 1339
anemone.geiger-jaillet@alsace.iufm.fr

Sprachattitüden zukünftiger bilingualer Lehrkräfte im Elsass

Abstract

Der Beitrag befasst sich mit den Sprachattitüden und ersten Praxiserfahrungen zukünftiger bilingualer Lehrkräfte im Elsass. Seit 15 Jahren gibt es im Elsass die Möglichkeit bilingualen Unterrichts für interessierte Schülerinnen und Schüler nach dem Prinzip der Teilimmersion. Seit 2002 werden die künftigen Vor- und Grundschullehrer/innen über ein spezifisches Aufnahmeverfahren (= Concours) im Rahmen der Regionalsprachenpolitik des französischen Ministeriums aufgenommen.

Die beiden Ausbildungsjahrgänge im universitären Zentrum für bilinguale Lehrerbildung (CFEB, centre de formation aux enseignements bilingues) im Südsass unterzogen sich 2005-06 einer Untersuchung mittels Fragebogen. Man befragte sie zu ihren Attitüden, Überzeugungen und Repräsentationen gegenüber den in Kontakt befindlichen Sprachen Deutsch, Französisch, Elsässisch, sowie zu deren Gebrauch innerhalb der bilingual geführten Schulklassen.

Um die Gründe zu erkennen, die zu dieser Befragung geführt haben, muss man erläutern, dass es im Elsass mehrere Zeiträume gab, in denen eine der drei Ausdrucksformen entweder verboten, geduldet oder obligatorisch war und der Sprecher bei Nichteinhaltung bestraft wurde. In jüngerer Zeit laden die bildungspolitischen Maßnahmen zum bewussten Gebrauch des Elsässischen neben den beiden Standardformen Französisch und Deutsch ein. Diese Öffnung kommt etwas überraschend und hat sich bisher noch nicht bei den Lehrkräften den ihr zustehenden Spielraum erobern können. Die Untersuchung brachte eine weit verbreitete sprachliche Unsicherheit der Lehrkräfte ans Licht und eine Praxis, die nicht immer der vorherrschenden Meinung entspricht.

0. Einleitung

Die Sprachpolitik nach dem Zweiten Weltkrieg im Elsaß, die enge Bindung an den Nationalstaat Frankreich und die verschiedene standardsprachliche Überdachung – mit Französisch *und* mit Deutsch als zwei Referenzsprachen - hat die Sprachlandschaft und vor allem die Praxis der jüngeren Sprecher im Elsass stark verändert. Man darf nicht vergessen, dass in Frankreich "die Sprachenfrage auch eine Frage der politischen Treue zur Republik" ist (Kliwer 2005: 18). Schon André Weckmann kritisierte die Überidentifikation der Elsässer mit der *Grande Nation*, als er sagte "sie mussten bessere Patrioten sein als die Staatsdeutschen, bessere als die Staatspariser" (1981: 115). Bezüglich des Selbstbildes von 15-jährigen Elsässern stellt Annette Kliwer (2005: 65) heraus, dass sie sich zwar betont als Deutsche fühlen, was ihre Werte angeht, gleichzeitig aber betont als

Franzosen, was ihre politische Ausrichtung betrifft." Daher führt die Autorin aus:

"Elsässer leben in einer schizophrenen Situation: Betonen sie einerseits, das sie sich als Franzosen fühlen, so führt ihre sprachliche und kulturelle Sonderstellung andererseits dazu, dass sie die eigene Identität im Widerspruch zur französischen sehen. Diese Situation haben Psychoanalytiker schon früh als Syndrome alsacien bezeichnet." (Kliwer 2005: 61).

Der Psychoanalytiker Pierre Bauer kommt zu dem Schluss, "dass Generationskonflikte in den Familien durch den unterschiedlichen Sprachgebrauch verschärft worden seien" (Kliwer 2005: 61), die Elsässer übertrieben positiv (z.B. durch die Überbetonung der Folklore) oder negativ (durch die Aufgabe des Dialekts z.B.) auf das Sprachdilemma reagierten (Bauer 1983: 87). Ohne den Prozess sich wandelnder Identitäten wahrzunehmen, denken bisher viele, sie müssten sich auf eine einzige Identität festlegen. Aber so wie man dem monolingualen Habitus den Rücken kehrt und sich an mehrsprachliches Repertoire individueller Sprecher gewöhnt, könnte man sich auch an "Mehrfachidentitäten" gewöhnen.

Angesichts dieser Situation des Sich-Entscheiden-Müssens zwischen Deutsch, Französisch und den Mundarten wissen heutzutage die Lehrkräfte nicht, wie sie mit dem Dialekt umgehen sollen. Sie sind in ihrer Sprachkompetenz verunsichert, vor allem, wenn sie nicht dieselbe Varietät wie in der direkten Umgebung der Schule sprechen.

Sie haben auch Schwierigkeiten, die rezeptiven Kompetenzen der Kinder positiv aufzugreifen bzw. sie überhaupt einzuschätzen:

"Les évaluations menées tout au long des années 90 ont montré combien les maîtres connaissent peu le profil linguistique de leurs élèves et la difficulté qu'ils avaient à décider de la dialectophonie ou du type de dialectophonie d'une partie de leurs élèves." (Huck 2003a: 14).

Die selbst nicht Dialekt sprechenden Lehrkräfte versuchen hingegen in der Regel gar nicht, den ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schülern diese Mundartvariante nahe zu bringen oder sie als Sprungbrett zum Erlernen der deutschen Hochsprache zu benutzen. Denn es herrscht wie ein gesellschaftliches Tabu bezüglich des Gebrauchs des Dialekts (vgl. Hartweg 1988), eine Distanz zwischen den Dialekten und der deutschen Sprache, welche den Dialekt in einen geschlossenen Raum einschließt (Bothorel-Witz, 2004: 44¹).

Die im Elsass 2006 durchgeführte empirische Untersuchung zeigt eine große Unsicherheit der künftigen Lehrkräfte auf, welche in Zukunft in der Aus- und Weiterbildung stärker thematisiert werden müsste.

¹ " En d'autres termes, les stratégies adoptées [par les locuteurs dialectophones] sont des stratégies de distanciation qui tendent à enfermer le dialecte dans un espace clos et à ne pas s'appropriier l'allemand".

1. Spracheinstellungen, Attitüden, Repräsentationen, subjektive Theorien

Soziale Repräsentationen sind momentane, mehr oder weniger vergängliche mentale Konstruktionen. Einige Repräsentationen, insbesondere bzgl. der Fremdsprachen und ihres Erlernens, sind allerdings weniger vergänglich, sondern erhalten sich im Gegenteil hartnäckig, oft sogar gegen die Erkenntnisse aus der didaktischen oder psycholinguistischen Forschung. Gegenstand von Repräsentationen können beim Spracherwerb z.B. sein: der Spracherwerb an sich, das Zielland oder die Zielkultur, die Zielsprache usw.

Der Zusammenhang zwischen Repräsentationen, Motivation und Spracherwerb ist mittlerweile unbestritten (cf. Muller / De Pietro 2001: 54; Castellotti / Moore 2002). In der Unterrichtspraxis des Fremdspracherwerbs ist es nötig, dass die Lernenden ihre Repräsentationen erkennen und und die Lehrenden sich bewusst werden, dass auch sie ihre Überzeugungen haben und diese an die Lernenden weitergeben. Lernprogramme oder Schulbücher werden ebenfalls aufgrund gewisser Repräsentationen der Autoren erstellt. Und nicht zuletzt beeinflussen die Eltern den Spracherwerb ihre Kinder durch ihre vorgelebte Haltung. Im Elsass bestimmen neben den Eltern oftmals auch die Großeltern den Spracherwerb von zwei und mehr Generationen mit ihrer Haltung (z.B. pro oder kontra Dialekt bzw. Hochdeutsch).

Historisch gesehen begann Emile Durkheim vor der Jahrhundertwende (1898) in ersten Texten, die *représentations collectives* von den *représentations individuelles* zu unterscheiden. Serge Moscovici führte 1961 die dynamischeren und differenzierenderen *représentations sociales* anstelle der vorher verwendeten, eher stabilisierenden *représentations collectives*, in der Sozialpsychologie ein (nach Zeilinger 2006:107f.). Aus dem französischen Kontext stammt die zeitgenössische, vielzitierte Definition von Denise Jodelet (1989 : 59): "*la représentation [est] une forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet*". Diese Art von praktischem Wissen bestimmt unsere Beziehung zur Welt und zu Anderen, unser Handeln und unsere sozialen Kommunikationshandlungen (Jodelet 1989 : 53).

Die frankophone Forschung spricht eher von *représentations* und benutzt, leicht sinnverschieden, auch *opinions*, *attitudes*¹, *stéréotypes*. In der deutschen und amerikanischen Forschung verwendet man eher *Attitüden* (*attitudes*, *beliefs engl.*), im Deutschen sind auch *Einstellungen*, *Einschätzungen*, *Auffassungen*, *Überzeugungen* üblich. Das weite Feld der *Stereotypen* und der *Vorurteile* gehört ebenso wie das der *Selbsteinschätzung*, des *Selbst- und Fremdbilds* dazu. Manuela Zeilinger stellt die meisten der Konzepte in ihrer Doktorarbeit vor (2006), ohne jedoch die französische Publikation von Giordan und De Vecchi (1987) einzubeziehen.

¹ Vgl. Bothorel-Witz / Huck 1995: 66f.

Das Konzept der *subjektiven Theorien* ist den eben genannten Konzepten verwandt. Es wurde Ende der 70er Jahre von deutschen Psychologen entwickelt.

"Subjektive Theorien über Fremdsprachenlernen sind komplexe Wissenskonstrukte, die der /die einzelne aus der persönlichen Erfahrung im Umgang mit Fremdsprachen in und außerhalb der Schule aufbaut. Sie stellen subjektiv wahrgenommene und relevante Aspekte des Fremdsprachenlernens in einen individuellen Sinnzusammenhang. [...] Durch die mit der Verbalisierung einhergehende Bewußtmachung haben subjektive Theorien das Potential, in nachfolgende fremdsprachliche Lern- und Anwendungssituationen hineinzuwirken. (Christiane Kallenbach 1996: 49-50, nach Zeilinger 2006: 112).

Kallenbach betont hier das Interesse einer Versprachlichung und der damit einhergehenden Bewusstmachung, da man subjektive Theorien, ebenso wie Repräsentationen, nur verändern kann, wenn man sich ihrer bewusst ist. Die Schwierigkeit beim Fremdsprachenerwerb besteht also darin, die subjektiven Theorien der Lernenden und der Lehrenden aus dem Unterbewussten "hervorzuholen". Zeilinger geht dazu in ihrer Doktorarbeit in einem mehrstufigen Modell vor. Der im Beitrag vorgestellten empirischen Untersuchung liegt hingegen ein schriftlicher Fragebogen zugrunde.

2. Kontexte

2.1 Historischer und sprachlicher Kontext

Der Vorläufer der deutschen Sprache erscheint mit den ersten alemannischen Siedlungen um 350 im Elsass, als die Allemannen sich jenseits des Rheins niederlassen und wird sich zwischen dem 4. und 8. Jahrhundert in derselben Region sowie im deutschsprachigen Lothringen erweitern. Dadurch bildet sich im 8. Jahrhundert die endgültige Sprachgrenze entlang der Vogesen, welche das Elsass, ausgenommen von einigen Vogesentälern, vom späteren Frankreich trennt, wo sich eine romanische Sprache entwickelt, Lévy (2004: Bd.1, 119). Mit dem Straßburger Eid gehört das Elsass für mehr als tausend Jahre zum deutschen Sprachraum. Die schriftliche Sprache der Kirche und der Verwaltung bleibt lange das Lateinische. Im 17. Jahrhundert wird das Elsass durch den Westfälischen Frieden, der den Dreißigjährigen Krieg beendet, ein Teil Frankreichs. Ludwig der XIV ist aber nicht an einer sprachlichen und kulturellen Assimilation interessiert. Die Sprache im Elsass bleibt also deutsch. Im Zuge der französischen Revolution und der angestrebten politischen Einheit ändern sich die Verhältnisse im 18. Jahrhundert, Deutsch wird nun als Sprache des Erbfeindes gesehen. Obwohl sich die französische Sprache verbreitet, bleiben im Elsass die deutsche Sprache im Schriftgebrauch bzw. die elsässischen Dialekte im Mündlichen die wichtigsten Sprachen.

Fünfmal wechselt das Elsass seine nationale Zugehörigkeit, parallel dazu ändert sich auch immer der Status der Sprachen. Insgesamt führen die wechselnde geschichtliche Zugehörigkeit des Elsass zu deutschen Reichslanden, die starke

Stellung der Städte am Oberrhein, die zentralistische Sprachenpolitik der französischen Republik und die Populärzeit Napoleon I., sowie die Reichslandzeit nach 1871 zu einer Spaltung der elsässischen Bevölkerung in eine eher französisierte Oberschicht und in eine "Unterschicht, die besonders auf dem Lande an der deutschen Sprache und Kultur festhält" (Kliwer 2005: 14). Dies schlägt sich in den Zählungen und der Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse bis heute nieder (vgl. Bothorel-Witz / Huck 1995: 56f.), aber die verbleibende Bevölkerung erkennt auch langsam die deutsche Obrigkeit und ihre Neuerungen in Wirtschaft und Verwaltung sowie in der Sozialgesetzgebung an (Kliwer 2005: 14). Aufgrund des Wegzugs von frankophonen und des Hinzugs von deutschsprachigen Personen gewinnt die deutschsprachige Bevölkerung insgesamt an Gewicht (Lévy 2004 Bd.2: 342)¹. Während nach Lévy (ebda) etwa 188 728 Personen die beiden Provinzen verlassen, ziehen bis 1895 etwa 234 097 deutschsprachige Immigranten in die Gegend. Zwischen 1870 und 1918 wird kein Französisch in der Grundschule unterrichtet. Daher verlassen nach Vidal de la Blache (1994: 184 ff.) bis zum ersten Weltkrieg fast eine halbe Million Elsässer und Lothringer ihre Heimat und nur wenige französische Muttersprachler ziehen hinzu. Vidal schätzt die hinzugezogenen deutschsprachigen Personen in vierzig Jahren auf etwa 400 000. In der Stadt Straßburg erreicht die Zahl der Deutschen teilweise 33, 8% (Lévy 2004 Bd.2: 342), auch in anderen Garnisonsstädten wie Saint-Louis oder Neuf-Brisach im Süden oder Saverne und Haguenau weiter nördlich werden ähnliche Proportionen erreicht. Nicht zuletzt trägt der Aufbau der Universität Straßburg, der Bau von Theatern, Bibliotheken und Museen dazu bei. Nach dem Sieg der Franzosen 1918 verlassen 150 000 Reichsdeutsche das Elsass. Unter dem Recteur Charléty wird Französisch 1919 als Unterrichtssprache allgemein eingeführt. Deutsch bewahrt jedoch einen Platz im Schulsystem und bleibt dreistündig ab dem vierten, später ab dem dritten Schuljahr erhalten. Der französische Staat akzeptiert ebenfalls, dass der vierstündige Religionsunterricht in deutscher Sprache abgehalten wird. 1927 setzt der Deutschunterricht bereits gegen Ende des zweiten Schuljahrs ein, nachdem die Kinder zuvor in Französisch lesen gelernt haben. Der Deutschunterricht beschränkt sich auf die Grundkompetenzen Lesen, Schreiben, Sprechen. In der Zeit zwischen 1919 und 1939 beherrschen auf diese Art praktisch alle elsässischen Schülerinnen und Schüler die deutsche Sprache. Zwischen 1940 und 1944 ist Französisch wiederum in der Grundschule verboten. Nach 1945 geht die Jagd auf ehemalige Kollaborateure mit einer Politik einher, die sich gegen die deutsche Sprache und Kultur wendet (vgl. Kliwer 2005: 15). In der breiten Bevölkerung wird oft nicht zwischen "deutsch" und "nationalsozialistisch" getrennt, was keine guten Vorzeichen für eine Einführung des Deutschen als schulische Fremdsprache sind, geschweige denn der Einführung oder zumindest dem Erhalt der dialektalen Mundart in den

¹ Wir danken Daniel Morgen für diese Literaturangabe.

Familien und den Schulen den Weg bereitet. 1972 wird der Deutschunterricht im Elsass wieder eingeführt und nach 1982 ausgebaut. Aufgrund dieser geschichtlichen Hintergründe kann man verstehen, warum die deutsche Sprache im Elsass wichtig ist¹ und man gerade dort bilingualen Unterricht in den frühen neunziger Jahren eingerichtet hat. Hinzu kommt, dass die europäische Politik und die geographische Lage des Elsasses als das Land "dazwischen" eine sprachliche Perspektive nach Deutschland ermöglichen. Elsässisch ist sowohl eine Regionalsprache Frankreichs als auch Sprungbrett zu einer großen international vertretenen Sprache, dem Deutschen, aber das ist bis heute kein Konsens (vgl. Huck 1999; 2006).

2.2 Schulsystem und Lehrerausbildung im Untersuchungsgebiet

Primarlehrkräfte unterrichten in Frankreich von der Vorschule bis zum Ende der Grundschule, haben also Kinder der Altersstufen drei bis elf Jahre. Als *langue de la République* (Art.2) muss Französisch mindestens in der Hälfte der Unterrichtszeit benutzt werden. Die elsässischen Dialekte haben keinen offiziellen Status in der Schule (vgl. Sorg 1999). Im Elsass wird Deutsch als *Fremdsprache* für fast alle Kinder in der Primarschule (DaF) unterrichtet, als *Regionalsprache* für 2-8% der Kinder (je nach Altersstufe) in so genanntem bilingualen Sachfachunterricht. Dieser folgt dem französischen Lehrplan, wobei der Stoff in den betroffenen Fächern in Deutsch unterrichtet wird. Seit 15 Jahren gibt es im Elsass solchen bilingualen Unterricht nach dem Prinzip der Teilimmersion: 13 Wochenstunden werden in Französisch und 13 in Deutsch gehalten (vgl. Geiger-Jaillet 2003). Im Jahr 2005-06 besuchen etwa 12577 Kinder solchen Unterricht (<http://biplurilingue.site.voila.fr/>), welcher bis zum Abitur weitergeführt wird. Diese Zweige beruhen auf Freiwilligkeit der Schüler-, Eltern-, und Lehrerschaft.

Seit 2002 gibt es im Rahmen der Regionalsprachenpolitik des französischen Ministeriums ein spezifisches Aufnahmeverfahren (= *Concours*) für diese künftigen Vor- und Grundschullehrer/innen. Wie viele in den Vorbereitungsdienst aufgenommen werden, wird jährlich von der Schulbehörde (= *Rectorat*) für jeweils ein Schulgebiet (hier *académie de Strasbourg*) festgelegt. Das regionale Institut zur Lehreraus- und fortbildung (IUFM, *institut universitaire de formation des maîtres*) bietet eine eigene einjährige Vorbereitung zum *Concours* an. Die Absolventen und Absolventinnen, *professeurs des écoles* 1. Jahr (PE1) genannt, haben Studentenstatus. Nach dem bestandenen *Concours* kommen die künftigen Lehramtsanwärter/innen zu einer zehnmonatigen berufsbezogenen Ausbildung, sie sind dann Beamte auf Widerruf und werden PE2 genannt.

Um sich in Frankreich einem *Concours* zu unterziehen, muss man als administrative Voraussetzung eine EU-Bürgerschaft nachweisen, die französische Staatsbürgerschaft ist nicht nötig. Daher melden sich am Oberrhein auch Inter-

¹ Vgl. Bothorel-Witz / Huck 1999

essenten aus Deutschland und Österreich. Die Sprachkompetenzen der Kandidaten/innen für bilingualen Unterricht werden in Französisch und Hochdeutsch überprüft. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, sich in einem der elsässischen Dialekte testen zu lassen (und zwar mündlich beim Eintritt in das erste Jahr; mit einer schriftlichen Übersetzung im Rahmen des *Concours* für den Eintritt in das zweite Ausbildungsjahr). Französisch- oder deutschsprachige Kandidaten werden aufgenommen, wenn sie alle Prüfungsteile bestanden haben, darunter eine schriftliche Mathematikprüfung in französischer Sprache. Die Ausbildung an dem elsässischen Lehrerbildungsinstitut in Guebwiller / Gebweiler ist in Deutsch bei Geiger-Jaillet / Morgen (2006 i.Dr.) und vorher in französischer Sprache bei Morgen (2004) beschrieben.

2.3. Stellung der Schulbehörden zum Dialekt und seiner Einbettung ins Deutsche

Um die Gründe zu erkennen, die zur Befragung künftiger bilingualer Lehrkräfte geführt haben, haben wir in einem ersten Schritt erläutert, dass historisch gesehen das Elsass mehrere Zeiträume erlebt hat, in denen eine der drei Ausdrucksformen (Deutsch, Französisch, Mundart) entweder geduldet wurde, verboten oder im Gegenteil obligatorisch war, und man bei Nichteinhaltung bestraft wurde.

Die Haltung, Französisch sei die einzige Sprache der Republik, hat in Frankreich lange Tradition und wurde in Artikel 2 der französischen Verfassung bestätigt (vgl. Geiger-Jaillet 2004). Deshalb wurde der deutsche Dialekt im Elsass - ebenso wie die Regionalsprachen Bretonisch, Katalanisch oder Baskisch, um nur einige zu nennen - immer wieder als politische Gefahr dargestellt, zurückgedrängt und besonders in den Schulen verboten (vgl. Morgen 2006 i.Dr.). Frankreich hat bis heute nicht die Europäische Charta der Regionalsprachen des Europarats ratifiziert.

Wir beschränken uns nun auf die jüngere Vergangenheit im Elsass. Wie oben angedeutet, wurde in "der Nachkriegszeit (...) nicht nur das Hochdeutsche, sondern auch das Elsässische von der Verwaltung und von den schulischen Instanzen verdrängt und dieses Vorgehen als kultureller Fortschritt und zudem als Treue zur Nation gekennzeichnet" (Rosenblatt 1999a: 435).

Im Gegensatz zu den anderen anerkannten Regionalsprachen des Mutterlands wird Elsässisch als Dialekt einer "fremden" Nationalsprache angesehen. Da Elsässisch überwiegend über den "Umweg" von Hochdeutsch und somit Deutsch als Fremdsprache in der Schule vermittelt wurde, und eben nicht auf den Mundartkompetenzen der Kinder basierend, wurden die getroffenen Maßnahmen in der *Loi Deixonne* nicht auf das Elsass ausgedehnt. Dieses Gesetz von 1951 tolerierte die Vermittlung anderer Regionalsprachen auf französischem Boden bzw. förderte sie sogar in gewissem Maße. Ein Dekret von Dezember 1952 ermög-

licht Deutschunterricht im Elsass für die etwa 12-14 Jährigen, welcher auf der Basis des Lehrbuchs "Alltag und Sonntag" (1953) eingerichtet wird.

Seit 1982 ermutigen offizielle Texte der elsässischen Schulbehörden (u.a. des Recteur Deyon) zur Benutzung von Dialekten. Einerseits, weil man denkt, dass das Beherrschen eines Dialekts einen Reichtum für die Kinder darstellt, vor allem auch in Hinblick auf das spätere Erlernen der deutschen Sprache. Andererseits möchte man jedem Kind zugestehen, seine Kompetenzen zu entfalten. Mehrsprachliches Repertoire ("*connaissance de plusieurs codes linguistiques*", Huck 2003a) gehört auch zu diesen Kompetenzen.

Der Dialekt wird nun – neben der vorrangigen Beherrschung der französischen Sprache - als Vorteil für die Schulkarriere und die spätere Berufssituation gesehen (vgl. Kliewer 2005: 20), auch von Intellektuellen propagiert (a.a.O. S.22). André Weckmann (1981: 113, zitiert nach Kliewer 2005:22) stellte bereits 1981 den Dialekt als "Sprungbrett für's Ditsche" heraus. Das offizielle Programm (Académie de Strasbourg 1991) befürwortet den Einsatz der Mundart zum raschen Eintritt in die französische Sprache, plädiert aber auch für den Erhalt der Mundart.¹ Seit Juni 1995 gibt es jedoch kein rektorales Rundschreiben mehr, das sich zum Dialekt in der Schule geäußert hätte. Die neuen Richtlinien befassen sich ausschließlich mit dem Lernen von Hochdeutsch in der elsässischen Schule. So ist festzuhalten, dass zu dem Zeitpunkt, in welchem der Dialekt seit Jahren kontinuierlich rückläufig ist, der Deutschunterricht in den öffentlichen Schulen stärker gefördert wird. Es stellt sich daher die Frage:

"Werden (...) die jungen Eltern, die in einem dialektmüden sozialen Umfeld und in einer oft dialektfeindlichen Schule groß geworden sind, mit ihren Kindern die alte Muttersprache verwenden? Die Zukunft unserer Sprache liegt nun auch in den Händen der Schulbehörde" (Rosenblatt 1999a: 435).

Daniel Morgen (2003; sowie 2006 i.Dr.) hat die Rolle der Schulbehörden und des Unterrichts beim Rückgang des Dialekts untersucht und drei wesentliche Faktoren herausgearbeitet: erstens das aktive Eingreifen der Schulbehörden durch das bis 1982 geltende Verbot, Dialekt in der Schule zu sprechen; zweitens der rasche Ausbau der *école maternelle*, vor allem in ländlichen (eher dialektophonen) Gebieten, was zu einer stärkeren Verbreitung des Französischen im frühesten Kindesalter und zu einer Verweigerung dieser Kinder, Dialekt zu sprechen, geführt hat; drittens die Rolle der Frauen, die sich für die Modernität des Französischen und gegen die Tradition des Dialekts entscheiden und bei der Weitergabe von Sprachen in der Familie immer noch die Schlüsselrolle innehaben.

¹ "*L'accueil en dialecte*" (...) va ainsi faciliter une plus rapide transition vers un enseignement en français (...) tout en veillant à conserver l'usage de l'alsacien." - Académie de Strasbourg (1991: 38).

Lange verschmäht, scheint sich die Deutschdidaktik "auf die Bedeutung des Dialekts zurückbesinnen zu wollen" (Kliwer 2005: 22), wie u.a. ein 2003 vom I.U.F.M. d'Alsace organisierter Kongress im Elsass deutlich macht. (http://www.alsace.iufm.fr/web/bilingue/evenements/colloque_mars_2003/tout_colloque_2003_actes.htm) Offizielle Texte der Schulbehörden (u.a. 15.1.1987, 12.6.1990, 20.6.1995) geben den Dialekt als Grundlage für das Erlernen der deutschen Sprache an. Ganz selten gibt es Texte der Schulbehörden, die den Lehrenden anraten, die Anwesenheit dialektsprechender Kinder auch pädagogisch für das Französisch einzusetzen. Wenn man weiß, dass die in Französisch unterrichtenden Grundschullehrkräfte keine Ausbildung für bilingualen Unterricht oder für die Sprachensituation am Oberrhein und speziell im Elsass genießen (vgl. Geiger-Jaillet / Morgen 2006 i.Dr.), kann man sich die Schwierigkeiten der dennoch so dringend nötigen Kooperation der beiden Lehrkräfte ausmalen, welche sich jeweils die Hälfte der wöchentlich 26 Zeitstunden in einer Schulklasse teilen.

Die Kenntnisse in den Dialekten sind nach Selbsteinschätzungen rückläufig (siehe 2.3.). Dazu haben auch die Schulbehörden beigetragen, die durch die Öffnung der bilingualen Klassen mit Hochdeutsch am Ende der achtziger Jahre die Frage des Dialekts an den Rand gedrängt haben und eigentlich den Dialekten nur noch in der Vorschule einen gewissen Platz einräumen. Dominique Huck schreibt dazu (2003a: 10-11 und 2006 : 142):

(..) "le système éducatif a recentré son effort sur l'enseignement de l'allemand, dès la fin des années quatre-vingts, la mise en place des voies bilingues a repoussé les questions du dialecte à l'école dans une position plus marginale et, en tout état de cause l'a cantonné au niveau préélémentaire."

Man kann festhalten, dass es sich seitens der Schulbehörden um eine zwiespältige institutionelle Mehrsprachigkeit handelt und keine eindeutig positiven Signale zur institutionellen Mehrsprachigkeit erfolgen. Aus politischen Gründen wird nicht alles so umgesetzt, wie es der derzeitige Forschungsstand des fremdsprachlichen Sachfachunterrichts erlauben würde.

In jüngerer Zeit laden bildungspolitische Maßnahmen jedoch zum bewussten Gebrauch des Elsässischen neben den beiden Standardformen Französisch und Deutsch ein. Auch Eltern- und Lehrervereine argumentieren in diese Richtung. Diese Öffnung kommt für viele Menschen überraschend und hat sich bisher noch nicht bei den Lehrkräften den ihr zustehenden Spielraum erobern können, selbst wenn das Thema in den Aus- und Weiterbildungen nun nicht mehr Tabu ist und ein lange geplantes Lehrwerk 1999 endlich das Licht der Welt erblickt hat (Huck / Laugel / Laugner).

Die im Folgenden dargestellte empirische Untersuchung bringt diese weit verbreitete sprachliche Unsicherheit der Lehrkräfte ans Licht.

2.4 Stellung der Gesellschaft zum Dialekt anhand verschiedener Untersuchungen

Die folgenden statistischen Erhebungen sind mit Vorsicht zu interpretieren, da sie aus völlig verschiedenen Kontexten (Meinungsumfragen, Selbsteinschätzungen, wissenschaftliche Arbeiten etc.) und zu unterschiedlichen Zeitpunkten entstanden sind und oftmals nicht genau definiert wird, was die Untersuchenden und damit die Antwortenden eigentlich selbst unter "Dialekt" verstehen. Dementsprechend spiegeln die Antworten, und demnach die Zahlen, mehr die Selbsteinschätzungen und Sprachattitüden als ein Abbild der Realität wieder.

Man ist in der Regel erstaunt, festzustellen, dass in den Meinungsumfragen immer noch relativ viele Befragte angeben, Deutsch bzw. Elsässisch zu sprechen. Diese hohen Zahlen, "die weder durch die Qualität noch den tatsächlichen Gebrauch des Deutschen / des Dialekts belegt werden", erklären sich nach Kliewer (2005: 23) "allein mit dem 'sprachlichen Marktwert' des Deutschen – welches in der der Alltagskommunikation zwar an Bedeutung verliert, aber an öffentlicher Akzeptanz gewinnt (Kliewer, zurückgreifend auf Bothorel-Witz 2001: 120). Nach der Dialektologin Arlette Bothorel-Witz ist Deutsch als Sprache der Zukunft innerhalb einer Zweisprachigkeit Deutsch /Französisch mittlerweile zwar akzeptiert, und der Dialekt wird als positives Element beim Spracherwerb des Hochdeutschen angesehen. In Widerspruch dazu wird aber schweigend das Verschwinden des Dialekts im Alltag als täglich benutzte Umgangssprache und die Verdrängung seiner Sprachfunktionen durch das Französische hingenommen, was dazu führt, den Dialekt nicht an die nächste Generation weiterzugeben. Auch Dominique Huck (2003a) stellt das ambivalente Verhältnis der Bevölkerung zu einer Präsenz des Dialekts in der Schule heraus. Während man dem Dialekt vor allem in der freiwilligen Vorschule eher positiv gegenübersteht und ihn als positives Element beim Spracherwerb des Hochdeutschen ansieht, ziehen die meisten Befragten die Normsprachen Französisch und Hochdeutsch aber in der Pflichtschule vor und zeigen sich besorgt, dass der Dialekt ein Hemmnis zum Erlernen der französischen Sprache bedeute.

"Mais la demande sociale pour une présence du dialecte à l'école reste hésitante, du moins dans la mesure où la demande est connue (...). Globalement, dans les enquêtes qualitatives, les témoins ne sont pas opposés à une présence du dialecte à l'école et y sont plutôt favorables à l'école maternelle. Cependant, aussitôt que le champ éducatif devient plus étroitement scolaire à leurs yeux –à partir du CP-, les témoins tendent plutôt à préférer la présence des langues standards normées (vs dialecte non standardisé), d'une part, et veulent éviter que le dialecte devienne une entrave dans les autres apprentissages, notamment linguistiques, et notamment du français, d'autre part." (Huck 2003a: 11 et 2006 : 142).

Die Befragten unterscheiden also in ihren Beurteilungen, ob der Dialekt in einem gesellschaftlichen d.h. außerschulischen oder in einem schulischen Kontext betrachtet wird. Während die Dialektkenntnisse in der gesellschaftlichen Realität ständig schwinden, in der Alltagskommunikation an Bedeutung verlieren, und die Dialekte in der Schule keinen Platz bekommen, gewinnen sie gleichzei-

tig paradoxerweise an öffentlicher Akzeptanz und das Interesse an Aktionen wie der jährlichen Kampagne "E Friejohr fer unseri Sproch" vom regionalen Sprach- und Kulturinstitut OLCA (Office pour la langue et la culture d'Alsace, www.olcalsace.org) wächst. Dieses Institut macht sich für den Erhalt des Dialekts in allen nicht-schulischen Bereichen stark.

2.4.1 Untersuchungen zu erwachsenen Sprecherinnen und Sprechern

Nach Perrin (2006: 47), auf die Arbeiten der Straßburger Dialektologie zurückgreifend) lassen sich zwischen 1931 und 1992 drei große Tendenzen in der Selbsteinschätzung der Sprecherinnen und Sprecher erkennen: der rasche Fortschritt und die Dominanz des Französischen; der Rückgang des Dialekts; sowie der Unterschied zwischen erklärten Kompetenzen des Deutschen und der Realität.

70% der 18-24-Jährigen sind nach Huck (2003a: 11) Anfang der neunziger Jahre der Meinung, dass die Familie eine wichtige Rolle bei der Weitergabe des Dialekts spielt. 87% beteuern, dass die Schule der vorrangige Partner sei, und 76% der gebürtigen Elsässer über 18 Jahren sind sogar dem Unterricht des Dialekts in der Schule positiv gegenüber eingestellt. (*"Au début des années quatre-vingt-dix, 70 % des 18-24 ans considèrent que la famille a un rôle important à jouer dans la transmission, mais 87 % jugent que l'école représente le partenaire essentiel et 76 % des « Alsaciens d'origine » de plus de 18 ans sont favorables à l'enseignement du dialecte à l'école."*)

Huck interpretiert dies als *loyauté linguistique* dem Dialekt gegenüber, da die Sprecherinnen und Sprecher versuchen, die Sprache zu bewahren, die sie selbst wegen mangelnder Sprachkompetenz oder aus anderen Gründen nicht weitergeben konnten.

Das bestätigt eine Studie zu den Regional- und Fremdsprachen, die in Frankreich 2002 durchgeführt wurde (I.N.S.E.E. 2002). Aus ihr geht hervor, dass mehr als ein Viertel der befragten Personen in Frankreich in ihrer Kindheit bis zum Alter von fünf Jahren ständig eine andere Sprache als Französisch gehört haben, aber nur 54% von ihnen "vermitteln diese auch an ihre Kinder weiter und nur 19% sprechen normalerweise diese Sprache im Alltag" (deutsche Übersetzung zitiert nach Kliewer 2005: 37). Immigranteltern verwenden zu 66% die fremde Sprache auch als Erwachsene weiter, aber nur 37% der Sprecher und Sprecherinnen von Regionalsprachen (I.N.S.E.E. 2002). Elsässisch steht mit 500 000 geschätzten Sprechern d.h. 39% der Bevölkerung zwar an erster Stelle

¹ ISERCO - *Land un Sproch* (1991/1992b) *"Quelle est la demande? Sondage auprès de 300 personnes"*. In *Land un Sproch - Les cahiers du bilinguisme* n°101-102, 21-37; ISERCO - *Land un Sproch* (1991/1992a) *"Le problème du bilinguisme en Alsace et en Moselle germanophone. Etude des motivations, attitudes et comportement du public"*. In : *Land un Sproch - Les cahiers du bilinguisme* n°101-102, 11-17.

² IFOP-News d'Ill (1991) *"Identité alsacienne: la fin des tabous"* in: News d'Ill, juin 1991, pp.4-12 (p.5)

unter den Regionalsprachen, aber dieser Rückgang von Sprechweitergabe der Regionalsprachen betrifft das Elsass ebenso wie das restliche Frankreich.

Der Status des Dialekts als "Nicht-Sprache" bleibt stark. Die Probanden geben mehrheitlich an, dass, mehr noch als der Dialekt, Hochdeutsch seinen Platz im Schulwesen haben sollte. Aber in der Umfrage vom 20.2.2003 sind die Ergebnisse denkbar knapp: 51% sind dafür, dass eher die deutsche Sprache in den Grundschulen des Elsass gefördert werden sollte, 49% sind eher für den Dialekt (Umfrage 2003).

Nach Tajfel werden regionale und nationale Identität als Aspekte der sozialen Identität aufgefasst, da sich das Selbstbild eines Individuums aus den Kategorien ableiten lässt, zu denen es sich selbst als zugehörig wahrnimmt (Tajfel /Turner 1986:16). Es gibt also eine gegenseitige Abhängigkeit von Selbstbild und Integration in eine Gruppe d.h. Individuen versuchen, "Merkmale ihrer eigenen Person zur Deckung zu bringen mit denen der Umgebung, um ihr eigenes Selbstwertgefühl zu stabilisieren" (Kliwer 1005: 83).

Nach der Studie von Kliwer mit 15-jährigen Jugendlichen "scheint Zugewanderten aus dem Innern Frankreichs eine Identifikation mit der regionalen Identität (...) schwerer zu fallen als z.B. in der Pfalz. Sie sieht einen der Gründe in einem "größeren sprachlichen Ausschluss von Franzosen durch den elsässischen Dialekt" (Kliwer 2005: 51).

Für Kliwers Studie gilt: "Wer sich als Pfälzer / Elsässer fühlt, spricht in der Regel auch den Dialekt." (a.a.O.) Dies wird auch von anderen Forschungen, z.B. von Waldemar Lilli und Michael Diehl bestätigt, nach der in einer Region geborene und länger lebende Probanden eine höhere regionale Identität aufweisen. In der Forschung ist ferner eine geschlechtsspezifische Korrelation belegt: Bereits bei Mattheier (1980: 53) sind Mädchen und Frauen eher standardsprachlich orientiert, was natürlich ein Problem darstellt, wenn man bedenkt, dass die Lehrerschaft, auch in unserer Studie, überwiegend weiblich ist!

Jäger und Schiller thematisierten bereits 1984 Einstellungen von Grund- und Hauptschullehrern im alemannischen Sprachraum zu Dialekt und Standardsprache.

Hochholzer (2002) stellt in seiner Studie zur Einstellung von DeutschlehrerInnen zu ihrem eigenen Dialekt bzw. zum Dialekt im Deutschunterricht heraus, dass zumindest in der Selbstbeschreibung die Frauen den Dialekt für sich selbst, aber besonders für den Deutschunterricht ablehnen. Kliwer (2005: 53) versucht hierzu eine Erklärung: "Die dialektfeindliche Haltung von Mädchen erklärt man sich vor allem mit ihrem Bemühen, sich der übergreifenden Norm anzupassen, der Dialekt wird als Ausdruck von sozialem Abstieg gesehen, dem man durch Kompensation zu entgehen sucht".

2.4.2 Untersuchungen zu Schülerinnen und Schülern

Am Ende des Schuljahrs 1988-89 wird über die Inspection académique du Bas-Rhin eine Untersuchung in allen 1412 Maternelle-Klassen des Unterelsass durchgeführt, um eine Übersicht über die vorhandenen Dialektkenntnisse der Lehrkräfte (siehe 2.4.3.) sowie der Schülerinnen und Schüler zu erhalten (Huck 2003b). Für das gesamte Département ist jedes vierte Kind als dialektsprechend anzusehen, in der Stadt Straßburg sogar jedes dritte (Huck 2003b: 23). 31,73% der Klassen haben einen Anteil an dialektophonen Kindern von mindestens 40%. Je nach Alter und Schulbezirk (*circonscription*) bestehen jedoch erhebliche Unterschiede.

Haubrich et al. (1990: 30) zeigt Anfang der neunziger Jahre, dass im Unterelsass 71% der Jugendlichen den Dialekt verstehen und 54% ihn sprechen. Im Oberelsass (Haut-Rhin) sind die Ergebnisse viel schlechter: Nur 60% der Jugendlichen verstehen den Dialekt und nur 39% sprechen Mundart, während noch 79% ihrer Eltern sie verstehen und fast alle (76%) sie sprechen. Innerhalb einer Generation hat es somit einen Verlust von fast 50% der dialektsprechenden Personen gegeben.

Bister-Broosen (1998) bezieht sich mit ihren Daten nur auf das Département Haut-Rhin und kommt für 1991 zu noch relativ guten Dialektkenntnissen bei Jugendlichen. Nach ihren Berechnungen sprechen 54% der Jugendlichen Dialekt.

Eine Untersuchung aus dem Jahr 1993 bei Grundschulern in der *Académie de Strasbourg* ergibt, dass von Schulkindern bis zum Alter von zehn Jahren nur 5% in Straßburg, aber 62% im Nordelsass in der Gegend von Weißenburg Dialekt sprechen (nach Finck / Staiber 1996: 205). Diese Kinder entsprechen altersmäßig in etwa der Generation der PE1 in der hier zitierten empirischen Studie, welche im Jahr 2006 durchschnittlich 23 bzw. 27 Jahre alt sind.

Im Elsass sinkt die funktionale Verwendung des Elsässischen seit Jahren stark ab und geht mit einer "Verarmung in verschiedenen Bereichen" wie z.B. der Lexik einher (Rosenblatt (1999a: 425). In einer Schule im südlichen Elsass wurden von Rosenblatt rund 160 zwölfjährige Schülerinnen und Schüler nebst ihren Eltern zu Sprachkompetenzen und Sprachgewohnheiten befragt. Das Datum der Untersuchung geht nicht eindeutig aus dem zitierten Artikel hervor, es liegt aber nach den Angaben der Dissertation des gleichen Autors zum Thema *Le dialecte alsacien et l'identité culturelle chez l'adolescent* (Rosenblatt 1997) zwischen 1988 und 1995. Aus den Antworten zur quantitativen Aufteilung des elsässischen Dialekts innerhalb der Familien ergibt sich folgendes Schaubild.

In Bezug zu zwölfjährigen Schülern verstehen und sprechen 1992 elsässisch:

die Großväter väterlicherseits	72%
die Großmütter väterlicherseits	75%
die Großväter mütterlicherseits	74%
die Großmütter mütterlicherseits	70%
die Väter	75%
die Mütter	76%"

1. Benutzung des Elsässischen in der Eltern- und Großelterngeneration zwölfjähriger Schülerinnen und Schüler (nach Rosenblatt 1999: 426).

"Bei den Großeltern und den Eltern liegt die Zahl der Mundartsprecher noch bei 75%. Bei den Jugendlichen ist sie laut eigener Einschätzung auf 29% herabgesunken. Nicht einmal ein Drittel würde demnach die Mundart aktiv beherrschen" (Rosenblatt 1999a: 426).

Um die selbsteingeschätzten Kenntnisse zu objektivieren, unterzieht Rosenblatt die Schülerinnen und Schüler verschiedenen Tests in Lexik, Syntax, Stilistik¹ usw. und teilt sie anschließend in vier Leistungsgruppen ein: 25 Jugendliche (= ca. 16%) besitzen gute, 49 Jugendliche (= ca. 32%) mittelmäßige und 21 Jugendliche (= ca. 14%) schwache Kompetenzen. Die restlichen Jugendlichen (= ca. 38%) waren ohne mundartliche Kompetenzen (Rosenblatt 1999: 426). Die funktionslinguistische Aufnahme zeigt bereits damals (a.a.O. S.427), dass die Mundart als Kommunikationsmittel "in fast allen Domänen des Alltags" vernachlässigt wird. So richteten sich die Jugendlichen noch zu 29% in Elsässisch an eine ältere Person, aber keiner tat dies im Kontakt mit einer "jungen Person".

2.4.2 Untersuchungen zu Lehrerinnen und Lehrern

Es gibt im Wesentlichen zwei Studien im Elsass zur Dialektkompetenz der Lehrkräfte: die bereits zitierte im Bereich der Vorschule (Maternelle) von 1989, sowie eine zweite im Bereich der fünfjährigen Primarschule von 2001. I. Kuntz hat 1999 eine universitäre Arbeit zum Sprachbewusstsein der Lehrkräfte im Elsass in der Primarstufe durchgeführt.

	Zahl	Prozent
Dialektsprechende Lehrkräfte	609	53,09%
Nicht Dialektsprechende Lehrkräfte	191	16,65%
Lehrkräfte, deren Kenntnisse in Dialekt unbekannt sind	306	26,67%
Andere Lehrkräfte	41	3,57%
Total	1147	100,0%

2. Dialektkenntnisse der Lehrkräfte in den Maternelle-Klassen des Unterelsass im Jahr 1989 (nach Huck 2003b: 23).

¹ Zur Lexik mussten Zeichnungen in Elsässisch benannt und elsässische Tiernamen ins Französisch übertragen werden. Im Bereich der Syntax sollten zehn einfache Sätze vom Französischen ins Elsässische übertragen werden.

Um die flächendeckende Einführung einer Fremdsprache im Früherwerb im Elsass vorzubereiten, testet die Schulbehörde des Unterelsass mittels Umfrage im März 2001, wieviele Primarlehrkräfte bereits eine Fremdsprache beherrschen und in der Lage sind, sie zu unterrichten; wieviele Lehrkräfte dies nach einer sprachlichen und/ oder didaktischen Ausbildung tun könnten; und wieviele zur Zeit im Unterelsass unterrichtenden Primarlehrkräfte dialektsprechend sind. Die Angaben beruhen auf Selbsteinschätzung.

Von 6000 Primarlehrkräften des *Département Bas-Rhin* antworten 3400 auf die schriftliche Umfrage (Marchal 2003). Davon schätzen sich 1481 d.h. 43,55% als (aktive) Dialektsprecher und 649 (19,08%) mit passiven Dialektkenntnissen ein. Beide Gruppen zusammen ergeben 2130 Personen, d.h. 62,63% der Primarlehrkräfte des Departements haben nach eigenen Angaben rezeptive oder produktive Kompetenzen in Dialekt. Das ist eine erfreuliche Zahl. Betrachtet man jedoch das Alter der Antwortenden, stellt man fest, dass sich in den kommenden zwölf Jahren das Potential der dialektophonen Primarlehrkräfte um 70% reduziert, denn unter den 1481 Dialekt *sprechenden* Primarlehrkräften sind im Jahr 2001

439 über 50 Jahre alt (= 29%),
609 zwischen 40 und 50 Jahren alt (= 41%),
248 zwischen 30 und 40 Jahren alt (= 17%),
185 zwischen 20 und 30 Jahren alt (= 13%).

Zur Zeit ist keine weitere Untersuchung über die Kompetenzen oder die Sprach Einstellungen der Lehrkräfte verfügbar, weder als Längsschnittstudie, z.B. regional auf das Elsass beschränkt für die Primarstufe, noch als Querschnittuntersuchung (z.B. alle Lehrkräfte von der Maternelle bis zum Abitur an einem bestimmten Stichtag). Daher machte eine Studentin das Thema zum Gegenstand ihrer universitären Maîtrise-Arbeit in Straßburg (Perrin 2006).

3. Empirische Untersuchung

3.1 Untersuchungsmethode und -aufbau

Die beiden Ausbildungsjahrgänge im universitären Zentrum für bilinguale Lehrerausbildung (CFEB, *centre de formation aux enseignements bilingues*) im Südsass unterzogen sich 2005-06 einer Untersuchung mittels Fragebogen im Rahmen der Maîtrise-Arbeit von Mélanie Perrin an der Université Louis Pasteur in Strasbourg. Es handelt sich also um eine repräsentative Momentaufnahme des Jahres 2006. Die Fragebögen wurden mit der Software Ethnos bearbeitet.

60 Studenten des ersten und 45 Lehramtsanwärter des zweiten Jahrs wurden zu ihren Attitüden, Überzeugungen und Repräsentationen gegenüber den in Kontakt befindlichen Sprachen Deutsch, Französisch, Elsässisch befragt, sowie zu deren Gebrauch innerhalb der bilingualen Schulklassen bzw. des Deutschunterrichts. Der Sprachkontakt ist insofern asymmetrisch, als sich in den neueren Um-

fragen immer Französisch als das sprachliche und ideologische Hauptbezugssystem zeigt, unabhängig davon, ob die Sprecher sich in Hochdeutsch oder in einem elsässischen Dialekt ausdrücken.

Es ging um den Stellenwert des Elsässischen innerhalb der Spracheinstellungen der künftigen Lehrkräfte und um eine Bewusstwerdung des eigenen Beziehung zum Elsässischen. Dominique Huck (2003a: 18 und 2006 : 143) hatte die Hypothese aufgestellt, dass das determinierende Element der Spracheinstellung wohl eher die eigene Sprachbiographie sei, die sich stärker als die Zugehörigkeit zur Gruppe der Lehrkräfte der Vorschule oder der Grundschule niederschlägt.

	Anzahl Ausbildungsgang (n=)	im Verteilte Fragebögen	Rücklauf Zahl (%)
PE1	60	35	21 (64%)
PE2	45	33	24 (69%)

3. Untersuchungsaufbau Mélanie Perrin (2006)

Die Fragebögen wurden persönlich von Mélanie Perrin während eines Kurses im Zentrum für Zweisprachigkeit in Gebweiler verteilt und im dortigen Sekretariat (CFEB) nach einer gewissen Frist wieder abgeholt. Der Fragebogen war in sechs Teile gegliedert.

1. Identität (biographische Elemente)
2. Verwendung verschiedener Sprachen (Sprachbiographie)
3. Ausbildung
4. Einstellungen und Repräsentationen
5. Künftige Praxis als Lehrkraft

(Veränderungen nach dem ersten eigenverantwortlichen Praktikum von 2 Wochen für die PE2)

3.2 Ergebnisse

3.2.1 Biographische Elemente, Herkunft, Identität, Ausbildung, Sprachattitüden

Wir stellen im Folgenden einige Ergebnisse dar und verweisen für die Begründungen und das genaue statistische Material auf die Arbeit von Perrin (2006, 2 Bände).

Als Schreibkonvention benutzen wir: Wenn die Studenten des ersten Jahres gemeint sind, schreiben wir PE1. Sind es die Beamte auf Widerruf des 2. Ausbildungsjahrs, benutzen wir PE2. Sind beide Gruppen gemeint, schreiben wir PE.

Das sozio-biographische Profil der Probanden ergibt, dass die PE in der Ausbildung mit überwiegender Mehrheit Frauen sind, nur drei Männer (von 6 insgesamt in beiden Jahrgängen) haben geantwortet.

Die vorliegende Studie zum Sprachkontakt im schulischen Kontext erlaubt es den künftigen Lehrkräften, ihre Einstellungen zu Sprachen und insbesondere den elsässischen Dialekten zu überprüfen. Wie oben dargelegt, sind in diesem Sinne Sprachen Untersuchungsgegenstände von Attitüden. Sehen die Lehrer/innen die elsässischen Dialekte als Quelle von Motivation und erleichtertem Lernen an, oder sind diese für sie eher Hürden beim Lernen der Standardsprachen Deutsch und Französisch? Die Haltungen der Befragten unterscheiden sich in diesem Punkt, je nachdem, ob die Befragten selbst dialektsprechend sind oder nicht, und ob sie sich im ersten oder zweiten Jahr am IUFM befinden.

Die PE sind mehrheitlich im Elsass geboren und ihre Familien leben seit mehreren Generationen dort. Wie es andere Forschungen bestätigen, interessieren sich vor allem die PE mit Abstammung aus dem Elsass und familiärer Verankerung für die Region und ihr sprachliches und kulturelles Erbe. Die französischen Germanisten und die deutschsprachigen PE tun dies nur in geringerem Maße oder gar nicht.

Nur die im Elsass geborenen künftigen bilingualen Lehrkräfte benutzen überhaupt Dialekt: es sind 80% der PE1 und 89% der PE2. 52% der Dialektophonen stammen aus dem Unterelsass, 30% aus dem Oberelsass (Perrin 2006: 74). Als tägliche Umgangssprache wird der Dialekt jedoch nur von 13% der PE1 und 19% der PE2, alle im Elsass geboren, verwendet. Nur wenige PE aus dem Unterelsass geben überhaupt den Dialekt als "Hauptsprache" an.

Während als Hauptkompetenz bei beiden Untergruppen (PE1 und PE2) das "Verstehen des Dialekts" angegeben wird, variieren die weiteren Kompetenzen: Die PE1 geben in absteigender Reihenfolge "Lesen" (87%) und "Sprechen" (67%) an, während bei den PE2 an zweiter Stelle "Sprechen" mit 83% und an dritter Stelle "Lesen" (72%) steht. In beiden Gruppen steht die Kompetenz "Schreiben in Dialekt" mit 33% an letzter Stelle (Perrin 2006: 76), was sich aufgrund der Abwesenheit von Normen und der damit einhergehenden sprachlichen Unsicherheit der Sprecher erklären lässt. Dies bestätigt das eindeutige Übergewicht des Dialekts als mündlich benutzte Sprache. Es bestätigt sich ebenfalls die in anderen Studien mehrfach gefundene Tendenz einer stärkeren Verbreitung des Dialekts im Unterelsass (*Bas-Rhin*).

Dominique Huck (Huck 2003a: 17) schrieb 2003, dass die Tatsache, von sich zu behaupten, "Elsässer" zu sein, bei den jungen Menschen nicht mehr unbedingt mit der Notwendigkeit einhergehe, auch Dialekt zu sprechen ¹. Unsere jungen Lehrkräfte waren anderer Meinung (Perrin 2006: 74): 60% der PE1 und 44% der PE2 fühlen sich vorrangig als "Elsässer", 32% bekannten sich in zweiter Linie

¹ "Or les jeunes adultes disjoignent de plus en plus fréquemment l'identité (« être Alsacien ») de la nécessité de parler le dialecte. En d'autres termes : la langue et la compétence en langue (l'alsacien, le dialecte) constituent de moins en moins souvent une condition nécessaire constitutive de l'identité alsacienne. Une argumentation se fondant sur cet aspect perd de plus en plus de sa validité sociale." [siehe dazu auch Bothorel-Witz / Huck (seit 1989)].

als "Franzosen", und nur zu 6% bekannten sich als "Europäer". Hier müssten weitere Variablen gekreuzt werden, um z.B. herauszufinden, ob es sich bei diesen 6% vielleicht um PE mit nicht französischer Identität handelt, die als Bürger Europas den *Concours* für das Lehramt abgelegt haben oder vorbereiten (siehe 2.2.). In der Arbeit von Perrin wurde auch nicht nach handlungsorientierten Variablen wie z.B. der Häufigkeit der Besuche in Deutschland oder nach Gebietspräferenzen für den eigenen Lebensraum gefragt. Das wäre unter Umständen für Folgeuntersuchungen zu ergänzen.

Die sich in der bilingualen Ausbildung befindlichen künftigen Lehrkräfte sind selbst in erhöhtem Maße zwei – oder gar mehrsprachig. Sie haben oft bereits während der eigenen Schulzeit von bilingualen Zweigen mit Deutsch und Französisch profitiert und leben mehrheitlich in individueller Mehrsprachigkeit. Etwa ein Viertel von ihnen hat eine vierte schulische Fremdsprache erlernt. Die PE haben eher sprachlich oder sozial orientierte Abiturprüfungen abgelegt. 14 % beendeten ihr Grundstudium mit einer Zwischenprüfung in Deutsch. 70% besitzen einen Studienabschluss mit Sprachen (Licence), über die Hälfte der PE1 hat eine Licence in Erziehungswissenschaften, aber nur 8% der PE2 (Perrin 2006: 79). 16% absolvierten den integrierten Studiengang, der speziell im Südsass für die mehrsprachige binationale Lehrerlaufbahn ausbildet. Nur wenige haben Naturwissenschaften oder Mathematik studiert, was sich unter anderem auch damit erklären lässt, dass diese in den Einstellungen verbreitet "männliche" Studienfächer, die PE aber überwiegend weiblichen Geschlechts sind.

Bei 33% der PE2 führte erst das Bestehen des *Concours* dazu, überhaupt Lehrer/in zu werden! Das ist eine Spezifität des französischen Hochschulsystems, das durch das Bestehen eines *Concours* sofort einen Platz im öffentlichen Dienst garantiert und daher manchmal erst spät in der Ausbildung Motivation für einen Beruf schafft. Der besondere bilinguale *Concours* wurde hingegen von den PE wegen der eigenen Sprachkompetenzen, und zwar meist aufgrund der eigenen schulischen Laufbahn, gewählt.

Die dialektsprechenden PE haben positive Einstellungen gegenüber dem Dialekt, aber alle PE, gleich ob dialektophon oder nicht, finden zu 93 bzw 94%, dass es wichtig ist, den Dialekt weiterzugeben oder (neu) einzuführen (Perrin 2006: 82). Das ist ein positives Ergebnis, das frühere Untersuchungen relativiert, nach denen Lehrkräfte am Rande der akademiinternen Leistungstests der Schülerschaft nur ein mittelmäßiges Interesse oder gar Gleichgültigkeit gegenüber dieser Frage bekundeten, wenn die Problematik ihrer Meinung nach nicht im Mittelpunkt des Unterrichts stand¹.

¹ "Les différentes enquêtes ou questions posées en marge des évaluations ont montré les difficultés d'organisation pratique rencontrées par les enseignants et l'intérêt moyen ou la franche indifférence

Allerdings denken nur 67% der PE1, Deutsch sei die Referenzsprache der elsässischen Dialekte. Im zweiten Ausbildungsjahr sehen 100% der PE2 Hochdeutsch als Referenzsprache an, was als Erfolg der Ausbildung anzusehen ist (das Thema wird im 2. Jahr behandelt). Man stellt eine Veränderung der Repräsentation fest.

Die Sprachbiographien der PE bestätigen, dass 100% der PE1 Elsässisch im familiären Kontext gelernt haben (jedoch nur 88% der PE2), und zwar meistens bereits über mehrere Generationen hinweg. 80% der dialektophonen PE1 haben einen Elternteil, der Elsässisch spricht (PE2: 72%). Aber auch die Großelterngeneration ist von Bedeutung: 43% der PE sprechen mit ihren Großeltern Elsässisch. Und wenn Elsässisch als Familiensprache angegeben wird, dann sind bei 74% der PE die Großeltern noch präsent.

Die Repräsentationen äußern sich in Bildern, Haltungen, Stereotypen, mentalen Vorstellungen. Eine solche mentale Vorstellung in unserem Bereich ist z.B. die Selbsteinschätzung vieler Dialektsprechenden, sie seien "schlechter" in Französisch, hätten einen ärmeren Wortschatz usw. als die Franzosen des Landesinneren. Dabei spielt die soziale Stigmatisierung des elsässischen Akzents (Rudio 2003: 75¹, passim bei Bothorel-Witz und Huck) auch eine Rolle. Auch in der Selbsteinschätzung der PE ist der elsässische "Akzent" beim Sprechen des Französischen weit verbreitet. Von den durchschnittlich 23 Jahre alten PE1 behaupten nur 18%, sie hätten keinen Akzent, 82% bejahen die Frage. Bei den PE2 sind die Antworten tendenziell umgekehrt: Die durchschnittlich 27 Jahre alten PE2 behaupten mehrheitlich, sie hätten keinen Akzent, und nur eine Minderheit bejaht die Frage. Insgesamt schätzen sich 14 PE ohne, aber 19 mit Akzent ein. Das Interessante daran ist, dass die PE, die sich mit Akzent "behaftet" einschätzen, dies nicht unbedingt als Makel ansehen bzw. unter einem "Komplex" leiden, ein Vorurteil, was in vielen Untersuchungen zu Einstellungen und Attitüden von Dialektsprechern zitiert wird (Perrin 2006: 88-89).

Man sieht hier die Wichtigkeit, die eigene Sprachbiographie der Lehrkräfte erst einmal aufzuarbeiten und in einen Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Erwartung zu bringen.

Eine Hypothese in der Arbeit von Perrin war: Der Dialekt kann über die bilingualen Klassen mit Deutsch und Französisch gerettet werden, aber auf lange Sicht nicht allein durch die Schule. 40% der PE1 und 44% der PE2 sind sich in der Tat nicht sicher, ob die bilingualen Zweige im Elsass den Verfall des Dialekts aufhalten können (Perrin 2006: 82). In realistischer Einschätzung der Si-

pour ces questions dont certains ont pu témoigner, quand elles ne touchent pas, à leur avis, le cœur de l'enseignement" (Huck 2003a: 15).

¹ *"Son introduction dans l'institution scolaire valorisera la langue orale, pendant longtemps cause de complexes liés à l'accent et à une pauvreté de vocabulaire incapable d'évoluer, parce que coupé de sa langue de référence écrite".*

tuation, gerade auch nach den ersten Praktika, sind sie sich der begrenzten Wirksamkeit ihres Einflusses bewusst.

3.2.2 Realität der bilingualen Praktikumsklassen im Elsass 2006

Die PE2 trafen während ihres eigenverantwortlichen Praktikums sehr verschiedene Situationen und Organisationsformen an. Sie wurden zu gleichen Teilen in Schulen des Unter- und des Oberelsass eingesetzt, 46% waren in einer *école maternelle* bei den Drei-bis Fünfjährigen und nur 25% in einer Primarschule (Perin 2006: 83). Das entspricht in etwa der Verteilung aller bilingualen Klassen im Elsass, nach der etwa 8 % aller Kinder in einer bilingualen *Maternelle*-Klasse, und etwa 6% aller eingeschulten Kinder in einer bilingualen Grundschulklasse lernen. Dementsprechend gibt es wesentlich mehr bilinguale *Maternelle*- als Grundschulklassen im Elsass.

63% waren in einer Klasse mit zwei oder drei Altersstufen (*double ou triple niveau*) eingesetzt, was bei bilingualen Klassen in der Tat sehr häufig anzutreffen ist.

79% der Praktikumschulen waren nach dem Prinzip "ein Lehrer – zwei Sprachen" organisiert, d.h. dass die PE in einer Klasse 26 Zeitstunden unterrichteten, die Hälfte davon in Französisch, die andere Hälfte in Deutsch. Beide Organisationsformen, d.h. mit einer oder mit zwei Lehrpersonen pro Klasse, sind nach den rektoralen Rundschreiben möglich. Aber bisher war es stiller Konsens, die Variante der Referenzperson, also ein Lehrer für eine Sprache, zu bevorzugen. Noch zwei Jahre zuvor, im Schuljahr 2003-04, gab es nur in 6% der bilingualen Klassen eine Lehrkraft für beide Sprachen. Das bedeutet, dass sich die Ausbildung im bilingualen Zentrum des IUFM in Zukunft stärker auf diese Realität einstellen und die Lehrkräfte besser auf ihre Aufgabe, Sachfachunterricht in beiden Sprachen zu unterrichten, ausbilden muss. Es relativiert ebenfalls den Blick auf die Referenzperson, die gerade bei kleinen Kindern als beste Lösung für den Spracherwerb angesehen wurde.

In 46% der Klassen bestand die Organisationsform mit zwei ganzen Tagen in Deutsch und zwei ganzen Schultagen in Französisch, was vor allem den Lehrkräften entgegenkommt. Im *Département Haut-Rhin* ist prozentual der Anteil an halbtags die Sprache wechselnder Organisationsform stärker vertreten als im Unterelsass.

Die *Ecole Maternelle* ist eine staatliche und kostenlose Schule, deren Unterricht auf Bildungsplänen (*les programmes*) basiert. Die Lehrpersonen, *professeurs des écoles* genannt, durchlaufen ebenso wie die Lehrpersonen der *écoles élémentaires* die Ausbildung am *Institut universitaire de formation des maîtres* (Pädagogische Hochschule / Studienseminar). Die *école maternelle* dient heute als Betreuungs-, Ausbildungs- und Erziehungsinstitution (vgl. Bachelet und Mo-

zère 2004: 212). Somit stellt sie auch einen Teilbereich der Familienpolitik dar, da sie es den Eltern, insbesondere den Frauen, erlaubt zu arbeiten. Dies ist eine Erklärung für die Tatsache, dass fast alle Eltern die *école maternelle* für ihre Kinder in Anspruch nehmen, obwohl sie nicht obligatorisch ist.

Das Personal der *école maternelle* setzt sich aus dem Direktor / der Direktorin und den Lehrpersonen, welche Angestellte des französischen Staates sind, sowie aus spezialisierten Fachleuten (*agents territoriaux*, ATSEM genannt), zusammen. Das Hilfspersonal ist mit der Aufnahme, Betreuung und hygienischen Pflege von den jungen Kindern beauftragt (vgl. Dupont-Marillia 2003: 112). Je nach finanzieller Situation der Gemeinde gibt es mehr oder weniger Hilfskräfte, die die Lehrpersonen bei pflegerischen Arbeiten und beim Saubermachen unterstützen (Kinder an- oder ausziehen, Stifte oder Bastelsachen bereitstellen, Tische nach dem Malen oder dem Frühstück putzen etc.). Nach den Angaben der PE im Rahmen der Praktik sprechen 63% der ATSEM der bilingualen Schulen im *Bas-Rhin* Dialekt, das ist mehr als im *Haut-Rhin*.

Obwohl 63% der ATSEM im Unterelsass Dialektsprecherinnen sind, benutzen nur 11% den Dialekt im Umgang mit den Kindern. Das erklärt sich aus einer gewissen Befangenheit gegenüber der Schule der französischen Republik und ist vielfach davon abhängig, wie die Hauptlehrkraft mit dem Dialekt umgeht, ob sie z.B. die ATSEM zur Benutzung des Dialekts ermuntert. Es hängt auch davon ab, ob es in der Schule viele bilinguale Klassen und viele ATSEM gibt, oder es nur eine kleine Schule ist. Auch die hierarchisch höchste Person, die Direktorin oder der Direktor, beeinflusst alle in der Schule arbeitenden Personen und kann viel bewegen, aber auch viel blockieren, wenn er (oder sie) selbst nicht unbedingt vom System der bilingualen Klassen, aus persönlichen oder politischen Gründen, überzeugt ist.

55% der Lehrer benutzen den Dialekt untereinander (diskursive Mehrsprachigkeit), wobei diese von den PE2 angegebene Zahl recht hoch erscheint. Mit den Schülerinnen und Schülern wird der Dialekt weniger als mit den Kolleginnen und Kollegen benutzt. Wenn dies der Fall ist, dann zu 22% bei musikalischen Aktivitäten, bei Gedichten oder in informellen Situationen. Im Fragebogen von Perrin (2006) wurde nicht so detailliert nach den einzelnen Aktivitäten, die in Dialekt stattfinden, gefragt, wie in der großen Untersuchung von 1989 in allen *Maternelle*-Klassen des Unterelsass.

In der von Huck (2003b: 24) zitierten Untersuchung des Unterelsass aus dem Jahr 1989 geben 413 Lehrkräfte an (= 36%), dass sie nie Dialekt in der *Maternelle* benutzen. 470 Personen (41%) verwenden den Dialekt gelegentlich, selten, am Anfang des Jahres oder unregelmäßig.¹

¹ französischer Originalwortlaut: "*occasionnellement, rarement, en début d'année ou de manière irrégulière*"

246 Lehrpersonen bzw. 23% benutzen Dialekt *regelmäßig* in der Schule, und zwar

- täglich, ohne Angabe der Dauer : 55 (= 21 %)
- täglich, mehr als 10 Minuten : 36 (= 13,63 %)
- täglich, weniger als 10 Minuten : 44 (= 16,66 %)
- ein bis zweimal wöchentlich, ohne Angabe der Dauer : 23 (= 8,7 %)
- ein bis zweimal wöchentlich, mehr als 10 Minuten : 84 (= 31,8 %)
- ein bis zweimal wöchentlich, weniger als 10 Minuten : 22 (= 8,33 %)

4. Regelmäßige Benutzung des Dialekts durch Lehrkräfte (nach Huck 2003b: 24-35, Übersetzung AGJ).

Nur 11,77 % aller *Maternelle*-Lehrkräfte benutzen *täglich* Dialekt im Umgang mit den Kindern. Der bevorzugte Moment ist, wenn die Kinder gebracht werden (246 Nennungen). In absteigender Reihenfolge geschieht dies in informellen Momenten während des Tages (126 Nennungen), im großen Stuhl- oder Sitzkreis (81) oder bei der Arbeit in Kleingruppen (65 Nennungen, jeweils nach Huck 2003b: 25). Es folgt eine Aufstellung der Aktivitäten, die am häufigsten im Zusammenhang mit dem Gebrauch des Dialekts genannt werden.

Aktivitäten in Dialekt	Anzahl Nennungen	Gruppe 1*	Gruppe 2**
Kinderreime (<i>comptines, seules</i>)	418	100 %	57 %
Singen (<i>chants seuls</i>)	342	100 %	46,6 %
Kinderreime und Singen (<i>comptines et chants</i>)	269	100 %	36,6 %
Bewegungsspiele (<i>motricité globale, jeux dansés, rondes</i>)	102	38,63 %	13,99 %
Explizite Spracharbeit (<i>langage explicite</i>)	163	61,74 %	22,20 %
Geschichten (<i>histoires</i>)	112	42,42 %	15,25 %
Briefwechsel (<i>correspondance scolaire</i>)	59	22,35 %	8 %

5. Aktivitäten in Dialekt in der *Maternelle*, nach eigenen Angaben der Lehrkräfte 1989 (nach Huck 2003b: 25-26, Übersetzung AGJ)

*Gruppe 1 : Lehrkräfte, die nach eigenen Angaben Dialekt *täglich* in der Schule benutzen.

**Gruppe 2: Lehrkräfte, die nach eigenen Angaben Dialekt *gelegentlich* in der Schule benutzen.

Ungeachtet des Problems der angegebenen Kenntnisse durch Selbsteinschätzung und der Verwendung des Dialekts in den Augen der Lehrkräfte, aber in Konfrontation mit der Realität zeigt bereits diese Untersuchung aus der *Maternelle* von 1989 die extrem schwache Position der Mundart, die es nicht schafft, einen dauerhaften Status zu erlangen (nach Huck 2003b: 29). Der offizielle Untersuchungsbericht unterstreicht daher positiv, dass Reime und Lieder zur Vermittlung des Dialekts verwendet werden und somit funktionaler Austausch im Vor-

dergrund steht, wenn die Lehrkraft Dialekt benutzt. Negativ wird unterstrichen, dass Französisch auch innerhalb des Gebrauchs der Dialekte auftaucht; allgemein zu wenig Dialekt benutzt und die Kleingruppenarbeit zu selten durchgeführt wird; dass sich die Lehrkräfte nur wenig um das Ziel einer mehrsprachigen Erziehung der Kinder bemühen; dass die im rektoralen Rundschreiben von 1988 aufgeführten Aktivitäten, mit Ausnahme des Singens, nur von einer Minderheit der Lehrkräfte genutzt werden. Dominique Huck (Huck 2003b: 29) schlussfolgert daher, dass aus der Untersuchung hervorgeht, dass die beiden rektoralen Rundschreiben schlecht oder sehr unzureichend umgesetzt werden.

Ob die PE den Dialekt künftig in der Schule einsetzen wollen, hängt in erster Linie von ihren eigenen sprachlichen Kompetenzen ab. Die nicht Dialekt sprechenden PE widersetzen sich zwar nicht per se dem Einsatz des Dialekts (8 PE möchten ihn explizit nicht vermitteln), haben aber zu 83% in ihrem eigenverantwortlichen Praktikum nur das französische Schulprogramm umgesetzt. Dennoch ist auch bei ihnen die Mehrheit von der kulturellen Öffnung dieser Klassen überzeugt!

17% der dialektsprechenden PE2 versuchten während des Praktikums, die Klasse(n) für die elsässische Kultur zu sensibilisieren. Das geschah übrigens nicht notwendigerweise in der Mundart. Es wäre auch gar nicht möglich gewesen, denn nur durchschnittlich 8% der Kinder in den bilingualen Praktikumsklassen verstanden Elsässisch, aber 21% "schätzten es" nach Angaben der PE, wenn Dialekt benutzt wurde. Bei genauerem Hinsehen sind die Ergebnisse noch schlechter: Während im Unterelsass durchschnittlich 8 Kinder in einer Klasse Dialekt verstanden, waren es im Oberelsass nach den Angaben der PE nur 3 pro Klasse (Perrin 2006: 84). Dennoch sind diese Hochschätzungen besser als manche Einschätzungen anderer Lehrkräfte. Es könnte bedeuten, dass die bilingualen PE2 die Mundartkompetenzen der Kinder besser beurteilen können als nicht bilinguale Lehrkräfte.

Nur wenige PE haben Elsässisch während ihres Praktikums einsetzen können. 11% haben von Kollegen erfahren, dass diese Dialekt benutzen. 15% der PE denken, dass "nichts dafür getan wird", 34% haben nichts diesbezüglich in Erfahrung bringen können (Perrin 2006: 98). Ein Drittel ist jedoch der Meinung, dass ein Einsatz des Dialekts nochmals eine verstärkte Arbeitsbelastung darstellt, weil es keine einheitlichen Richtlinien zur Verwendung und auch nur wenig Material gebe.

Ob Dialektsprecher oder nicht, es ist wichtig zu wissen, ob und wie die künftigen Lehrkräfte der bilingualen Klassen den Dialekt einzubauen gedenken. Für ihre eigene Praxis stellen sie sich die Arbeit in Dialekt bei Liedern, Reimen und Theater vor (52%).

Die im Mai 2003 veröffentlichten Lehrprogramme der Regionalsprachen geben den Dialekten einen Platz und machen Vorschläge zur Arbeit in den Klassen. Sie erkennen die Beziehungen zwischen den fränkischen / alemannischen Dialekten und der Hochsprache Deutsch an und unterscheiden erstmals "*les variétés dialectales et la langue standard*"¹ (nach Morgen 2003). Dennoch setzt sich der Einsatz der Mundart nicht durch. Daran ändern bisher alle Vorschläge nichts. Selbst der Präsident des Verbands bilingualer Lehrer im Elsass und an der Mosel, selbst dialektophoner bilingualer Lehrer, hat mit seinen Vorschlägen (Rudio u.a. 2003; INFO-LEHRER 2005) noch keine breite Wirkung erzielt.

4. Schlusswort

Welche Repräsentationen haben die Lehrkräfte der Vor- und Grundschulen im Elsass, die demnächst selbstständig ihre Klassen führen ? Wie empfinden die Lehrkräfte die Sprachen, die sie im speziellen elsässischen Kontext der bilingualen Klassen täglich benutzen? Haben diese Repräsentationen ihr eigenes Sprachenlernen gefördert oder gehemmt? Hat ihr Lebensstil, ihr Elternhaus, ihre Ausbildung sie für den Beruf des bilingualen Lehrers vorbestimmt? Kann man bestimmte Konstanten erkennen? Können die Lehrkräfte Motivationen, die in Repräsentation wurzeln, positiv zum Spracherwerb bei Schulkindern einsetzen? Dies alles sind Fragen, die sich 2005-06 im Rahmen einer Untersuchung am elsässischen Lehrerbildungsinstitut für bilinguales Lehren und Lernen (CFEB) gestellt haben.

Zweisprachigkeit und Bikulturalität haben dem elsässischen Dialekt viel zu verdanken. Daher sollten Unterricht und Ausbildung außer der unmittelbar notwendigen Standardsprache auch den regionalen Varietäten mehr freien Platz einräumen. Dies muss nicht notwendigerweise nur im Rahmen von Unterricht erfolgen, sondern kann auch im "Lebensraum Schule" geschehen. Alle im Elsass eingeschulten Kinder sollten von den engen Beziehungen zwischen den Dialekten und der Standardsprache und von der Geschichte und dem Erbe der Region erfahren, für den Dialekt sensibilisiert werden, um in einem zweiten Schritt die Beziehungen zur deutschen Hochsprache zu verdeutlichen (vgl. Morgen 2003). Die Lehrkräfte sind jedoch selbst verunsichert, haben ihre eigene Sprachenbiographie vielfach nicht bewusst reflektiert und müssten während der Ausbildung viel stärker mit dem Thema konfrontiert werden. Die Gefahr ist ansonsten, dass das gesellschaftliche Tabu bezüglich des Gebrauchs des Dialekts weitergegeben wird, dass der Dialekt nicht aus seinem "geschlossenen Raum" (Bothorel-Witz, 2004: 44) herausgeholt und für den Unterricht aller Sprachen nutzbar gemacht wird. Daher hat gerade in diesem Bereich zunächst die Information und dann

¹ Die Programme sind für die Grundschule veröffentlicht in: Arrêté du 30 mai 2003, numéro hors – série n°2 du 19 juin 2003 du Bulletin officiel.

Ausbildung (im Sinne eines Trainings) der künftigen Lehrkräfte eine wichtige Rolle zu spielen.

Eine Arbeit der angehenden Lehrerinnen und Lehrer über die subjektiven Theorien zum Sprachenlernen und die verschiedenen Sprachen, die im Elsass in Kontakt sind, sowie die Konfrontation der künftigen Lehrpersonen von den eigenen mit den wissenschaftlichen Theorien wäre sicherlich gewinnbringend. Ausbildungsinstitutionen und Schulbehörden müssen die angehenden Lehrkräfte darin künftig mehr unterstützen, denn die Zeit eilt, sind doch nur noch 13% der jungen Lehrkräfte zwischen 20 und 30 Jahren im Elsass mundartspendend (siehe oben). In den Schulen sind es noch etwa 8 Prozent der Kinder. In zwei Generationen ist es zu spät.

Wenn man weiß, dass Immigranteneltern zu 66% die Muttersprache auch als Erwachsene weiter verwenden, aber nur 37% der Eltern von Regionalsprachen (s.o.), dann erkennt man ohne Schwierigkeiten, dass die jungen Lehrkräfte künftig eine wichtige Rolle bei der Tradierung der Regionalsprachen zu spielen haben. Besonders die jungen Frauen unter ihnen müssen bezüglich ihrer Vorstellungen des Dialekts und seiner vermuteten Beziehungen zum Pol der Tradition, und eben nicht der Modernität, eine gehörige Arbeit an sich selbst leisten.

Lernende, und damit Schülerinnen und Schüler, stehen unbewusst unter dem Einfluss ihrer Repräsentationen zum Spracherwerb, es sei denn, diese Repräsentationen würden ihnen durch äußere Einflüsse oder Anstöße bewusst gemacht. Jede Lehrperson hat ebenfalls eigene Repräsentationen und Sprachattitüden, insbesondere zu den unterrichteten Sprachen. (Die Mehrheit der PE musste in Französisch und in Hochdeutsch unterrichten, nur eine Minderheit benutzte darüberhinaus einen der elsässischen Dialekte). Muller und de Pietro (2001: 55) stellen fest, dass gerade die Repräsentationen der Lehrkräfte ständig im Sprachunterricht durchschimmern:

"Les images sur la langue s'échangent au cours des communications quotidiennes, s'élaborent, se revitalisent et se cristallisent ainsi jusque dans les routines de la relation didactique; des représentations envers les langues enseignées (et les pays dans lesquels on les parle) ne cessent de circuler dans les classes de langue."

Man könnte die Repräsentationen in anderen Bereichen hinzufügen: zum Spracherwerb, zu den zu erreichenden Sprachkompetenzen, zu dem Umgang mit Fehlern seitens der Lernenden etc.

Eine Lehrkraft wird sich auf eine solche Arbeit über die eigenen Sprachattitüden und Repräsentationen nur einlassen, wenn ihr oder ihm deren Einfluss auf das Sprachenlernen bekannt ist. Denn paradoxerweise sind es nicht die im Studium erarbeiteten wissenschaftlichen Theorien, die die Handlungen der Lehrer am meisten beeinflussen, sondern die Orientierung erfolgt anhand der persönlichen Erfahrungen. Manchmal scheinen die dadurch gewonnenen Erkenntnisse recht

resistent gegen neue Erkenntnisse zu sein, die über eine Ausbildung vermittelt werden.

Der Unterricht soll helfen, verfestigte Bilder bewusst zu machen und ggf. zu korrigieren, indem die Schülerinnen und Schüler sich mit den eigenen Vorurteilsstrukturen auseinandersetzen, sowohl bezüglich des Selbstbilds wie auch des Fremdbildes. Das ist die fünfte These und didaktische Konsequenz, die Annette Kliever in ihrem Buch (2005: 85) zum interregionalen Unterricht an der Grenze aufgestellt hat. Die 7. These darin besagt (S.87):

"Der Unterricht an der Grenze sollte Anlässe bieten, sich mit der eigenen Biographie positiv zu identifizieren, aber auch individuelle Identität und Gruppenidentität differenziert aufeinander zu beziehen."

Dem schließen wir uns an.

Literaturangaben

- Académie de Strasbourg (1991): Le programme Langue et culture régionales en Alsace 1982-90. Strasbourg: CRDP d'Alsace.
- Bachelet, Prisca / Mozere, Liane (2004): Die französische école maternelle: Verfrühte Formalisierung von Bildungsprozessen? In: Fthenakis, Wassilios E. / Oberhuemer, Pamela (ed): *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bauer, Jean-Pierre (1983): Langue et pouvoir. Problèmes psycholinguistiques du bilinguisme en Alsace. In: *Informationen des Internationalen Dialekt-Instituts Wien*, 85-96.
- Bister-Broosen, Helga (1998): Sprachkontakte und Sprachattitüden Jugendlicher im Elsass und in Baden. Vergleichende soziolinguistische Untersuchungen in Colmar (Frankreich) und in Freiburg und Müllheim (Deutschland). Frankf.a.M. /Bern: Peter Lang. (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 34).
- Bothorel-Witz, Arlette (2001): L'allemand en Alsace : mythes et réalités. I. Les aspects contradictoires de la place de l'allemand dans l'imaginaire des locuteurs et dans leurs productions dialectales. In: Hartweg, François / Staiber, Maryse (ed): *Mémoire et frontières. Hommage à Adrien Finck*. Strasbourg : Presses universitaires, 117-140.
- Bothorel-Witz, Arlette / Huck, Dominique (depuis 1989): Enquêtes sur la conscience linguistique des locuteurs dialectophones alsaciens 1989- Archives sonores en dépôt au département de Dialectologie de l'Université Marc Bloch, Strasbourg.
- Bothorel-Witz, Arlette / Huck, Dominique (1995): Des variétés dialectales aux locuteurs dialectophones alsaciens. Etat d'une recherche géo- et sociolinguistique. In: Bonnot, Jean-François P. (ed): *Paroles régionales, Normes, variétés linguistiques et contexte social*. Strasbourg: Presses Universitaires, 45-96.
- Bothorel-Witz, Arlette / Huck, Dominique (1999): La place de l'allemand en Alsace : Entre imaginaire et réalité. In: Clairis Christos /Costaouec Denis / Coyos Jean-Baptise (ed): *Langues et cultures régionales de France. Etat des lieux, enseignements, politiques*. Paris: L'Harmattan, 85-103.
- Castellotti, Véronique / Moore, Danièle (2002): Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Etude de référence. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Conseil pour la coopération culturelle.
- Dupont-Marillia, Françoise (2003): Institutions scolaires et universitaires. Paris: Gualino (Mémentos - Fac-Universités).
- Finck, Adrien / Staiber, Maryse (1996): 'Regionalsprache' im Elsaß. In: Marti, Roland (ed): *Sprachenpolitik in Grenzregionen*, Saarbrücken: Saarbrücker Druckerei und Verlag, 205-212.

- Geiger-Jaillet, Anemone (2003): Bilingualer Unterricht im Elsass: Bilanz nach 10 Jahren aus vergleichender deutsch-französischer Perspektive. In: Heinz-Helmut Lüger (ed): *Im Blickpunkt: Das Elsass. Landau: Knecht-Verlag.* (Landauer Schriften zur Kommunikations- und Kulturwissenschaft Bd.3), 265-288.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2004): Zweisprachiger Unterricht in einem einsprachigen Land – bilinguales Lehren und Lernen in Frankreich, Schwerpunkt Elsass, 47-61. In : Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (ed): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht.* (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht Band 2). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Geiger-Jaillet, Anemone / Morgen, Daniel (2006 i.Dr.): Bilinguale Ausbildungsgänge für das Lehramt im Elsass: Bilanz und Perspektiven. In: Geiger-Jaillet, Anemone (ed): *Mehrsprachiges Lehren und Lernen in einer Grenzregion: Schwerpunkt Oberrhein.* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengrehren (Sprachenlernen Konkret! 4)
- Giordan, André / De Vecchi, Gérard (1987): *Les origines du savoir.* Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Hartweg, Frédéric (1988): L'Alsacien, un dialecte allemand tabou? In: Vermès, Geneviève (ed) *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France.* Tome 1: Langues régionales et langues non territorialisées. Paris: L'Harmattan, 33-86.
- Haubrich, Hartwig / Schiller, Ulrich / Wetzler, Herbert (1990): *Regionalbewusstsein Jugendlicher am Hoch- und Oberrhein. Eine empirische Untersuchung in der Trinationalen Regio.* Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Hochholzer, Rupert (2002): Dialektgebrauch im Deutschunterricht. Anmerkungen zu geschlechtstypischen Differenzen bei DeutschlehrerInnen und Deutschlehrern. In: *Der Deutschunterricht* 3, 84-89.
- Huck, Dominique (1999): Quelle "langue régionale" pour l'Alsace ? In: Dabène Louise (éd), *Revue lidil, Langues régionales. Enjeux sociolinguistiques et didactiques Lidil*, N° 20, 43-60.
- Huck, Dominique (2003a): Le dialecte en Alsace, sa place dans l'enseignement, possibilités et limites. In: *Colloque sur l'enseignement de l'allemand, langue régionale, en Alsace.* Strasbourg, Guebwiller, mars 2003 (Actes en ligne, partie 5. Le dialecte à l'école, 4-20, <http://www.alsace.iufm.fr/web/connaître/cfeb/dialecte.pdf>). Neuabdruck in (2006): In: *Nouveaux Cahiers d'allemand*, n°2, 129-145.
- Huck, Dominique (rapporteur) (2003b): Enquête sur l'usage du dialecte dans les classes et sections maternelles du département du Bas-Rhin. Rapport de synthèse (Mai 1990). Sous-commission départementale Allemand – Langue et cultures régionales. Groupe de travail école maternelle. Publié in: *Colloque sur l'enseignement de l'allemand, langue régionale, en Alsace.* Strasbourg, Guebwiller, mars 2003 (Actes en ligne, partie 5. Le dialecte à l'école, 21-42, <http://www.alsace.iufm.fr/web/connaître/cfeb/dialecte.pdf>)
- Huck, Dominique / Laugel, Arlette / Laugner, Maurice (1999): *L'élève dialectophone en Alsace et ses langues. L'enseignement de l'allemand aux enfants dialectophones à l'école primaire. De la description contrastive dialectes /allemand à une approche méthodologique.* Manuel à l'usage des maîtres. Strasbourg: Oberlin.
- INFO-LEHRER (2005): Dossier L'enseignement de et en dialecte à l'école, 1er trimestre 2005-06. (Bulletin de liaison de l'Association Lehrer, F-67340 Weinbourg)
- I.N.S.E.E. (2002): Langues régionales, langues étrangères: de l'héritage à la pratique. I.N.S.E.E. Première Nr.830, Februar 2002. In: http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/IP830.pdf
- Jäger, Karl-Heinz / Schiller, Ulrich (1984): Lehrer, Dialekt und Standardsprache. Einstellungen von Grund- und Hauptschullehrern im alemannischen Sprachraum zu Dialekt und Standardsprache als sozial-emotionale Komponenten der Lehr- und Lernsituation. In: Ingenkamp, Karl-Heinz (ed): *Sozial-emotionales Verhalten in Lehr- und Lernsituationen.* Landau: EWH Rheinland-Pfalz, 354-356.
- Jodelet, Denise (dir.) (1989): *Les représentations sociales.* Paris: Presses universitaires de France.
- Kallenbach, Christiane (1996) : *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken.* Tübingen : Narr.

- Kuntz, Isabelle (1999): La conscience linguistique des maîtres dans l'enseignement primaire en Alsace. Etude de cas. Mémoire de maîtrise d'allemand. Strasbourg: Université Marc Bloch (2 volumes).
- Kliewer, Annette (2005): Unterricht entgrenzen – Interregionale Ansätze in Pfalz und Elsass. Landau: Knecht Verlag. (Landauer Schriften zur Kommunikations- und Kulturwissenschaft Interkulturalität und Interregionalität Bd.9)
- Lévy, Paul (1929, Neuauflage 2004): Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine. Bd.1 Des origines à la Révolution française; Bd.2 De la Révolution à 1918. Original: Les Belles Lettres. Neuaufl. 2004. Houilles: Editions Manucius (coll. Alsatiques).
- Marchal, Anita (2003): Etat des lieux et perspectives. In: *Colloque sur l'enseignement de l'allemand, langue régionale, en Alsace*. Strasbourg, Guebwiller, mars 2003 (Actes en ligne, partie 5. Le dialecte à l'école, 69-71, <http://www.alsace.iufm.fr/web/connaître/cfeb/dialecte.pdf>)
- Mattheier, Klaus J. (1980): Pragmatik und Soziologie der Dialekte. Einführung in die kommunikative Dialektologie des Deutschen. Heidelberg: Quelle und Maier (UTB).
- Morgen, Daniel (2003): L'école et le recul du dialecte. In: *Colloque sur l'enseignement de l'allemand, langue régionale, en Alsace*. Strasbourg, Guebwiller, mars 2003 (Actes en ligne, partie 5. Le dialecte à l'école, 42-56, <http://www.alsace.iufm.fr/web/connaître/cfeb/dialecte.pdf>)
- Morgen, Daniel (2004): La formation des futurs professeurs des écoles bilingues. In: *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 2004 / 2, 145-166.
- Morgen, Daniel (2006 i.Dr.): L'école et le recul du dialecte en Alsace (1), L'école et le recul du dialecte en Alsace (2). In: *Nouveaux Cahiers d'allemand* 2006 / 4 und 2007 / 1.
- Muller, Nathalie / De Pietro, Jean-François (2001): Que faire de la notion de représentation? Que faire des représentations? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue. In: Moore, Danièle (ed): Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes. Paris: Didier / Crédif (collection Essais), 51-64.
- Perrin, Mélanie (2006): La place de l'alsacien dans les représentations des futurs professeurs des écoles bilingues. Mémoire de maîtrise en Sciences de l'éducation sous la direction d' Anemone Geiger-Jaillet, Strasbourg: Université Louis Pasteur (volume 1 Présentation et analyse, volume 2 Données statistiques) (MS).
- Rosenblatt, François (1997): Le dialecte alsacien et l'identité culturelle chez l'adolescent. *Enquêtes réalisées au collège de Saint-Amarin dans le Haut-Rhin 1988-1995*. Thèse de doctorat nouveau régime soutenue devant l'université de Strasbourg. Presses universitaires du Septentrion.
- Rosenblatt, François (1999a): Zur Sprachsituation im Elsass. Dialektrückgang und Dialektabbau bei den Jugendlichen. In: Métrich, René / Hudlett, Albert / Lüger, Heinz-Helmut (ed): *Des racines et des ailes. Mélanges en l'honneur de Jean Petit*. Nancy: Bibliothèque des nouveaux Cahiers d'Allemand, 425-436.
- Rosenblatt, François (1999b): Zur Sprachsituation im Elsass - die Dialektschulen. In: Heinz-Helmut Lüger (ed): *Im Blickpunkt: Das Elsass*. Landau: Knecht-Verlag. (Landauer Schriften zur Kommunikations- und Kulturwissenschaft Bd.3), 289-310.
- Sorg, Jean-Paul (1999): Le sort du dialecte dans le bilinguisme en Alsace. In: *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 1, 171-182.
- Tajfel, Henri / Turner, John C. (1986): The social identity theory of intergroup behaviour. In: Worchel, S./ Austin, W.G. (ed): *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall Publishers, 7-24.
- Vidal de la Blache, Paul (1918, Neuauflage 1994): La France de l'Est (Lorraine-Alsace) 1917. Paris: La Découverte / Livres Hérodote.
- Umfrage (2003): L'avenir des relations franco-allemandes. In: DNA 18.-21.2.2003, Sondage DNA-ISERCO.
- Zeilinger-Trier, Manuela (2006): Les projets de télécommunication interculturels : un enjeu pour l'innovation de l'enseignement /apprentissage scolaire de l'allemand en France. Thèse de doctorat en Sciences du langage sous la direction de Maguy Pothier et d'Inez De Florio-Hansen. Université Clermont II – Blaise Pascal. UFR Lettres et Sciences Humaines. Soutenue le 17 juillet 2006.

Le Prix Bartholdi, seul prix transfrontalier dans le domaine de l'enseignement universitaire de la région du Rhin Supérieur, a pour objectif d'encourager le plurilinguisme en partant du bilinguisme français/allemand, les compétitions interculturelles et les formations universitaires transfrontalières, atouts de la région du Rhin Supérieur à l'heure de l'économie mondialisée. Il se décline en cinq variantes, dont la plus illustre, le Prix d'honneur, est allée cette année à Toni Ungerer pour le soutien apporté par sa renommée à l'enseignement bilingue et aux actions transfrontalières. Mais la variante qui nous intéresse le plus ici honore l'équipe qui a mis en place en 1998 le cursus « **Formation Transfrontalière d'Enseignants** ». Participent à cette formation l'Université de Haute-Alsace, Mulhouse, la Pädagogische Hochschule Freiburg, l'IUFM d'Alsace à Guebwiller et les Seminare für Didaktik und Lehrbildung à Offenburg et Lörrach. A ce jour, 120 étudiants ont suivi cette formation. La dotation d'un montant de 3500 € a été remise par la Fondation Entente Franco-Allemande, Strasbourg, sponsor 2006 de ce prix. Source : Elle récompense aussi les efforts de l'Université franco-allemande, qui soutient financièrement et promeut avec sollicitude le cursus binational, unique dans le domaine de la formation des professeurs des écoles.¹ Source : *Dernières Nouvelles d'Alsace*, 22.10.2006

¹ Cf ici-même 2004/4, p.389 sq

Le Président de l'Association ABCM Zweisprachigkeit à
Monsieur le Président du CONSEIL REGIONAL d'Alsace 05.10.2006

Monsieur le Président,

Nous avons été destinataires du projet de convention portant sur la politique régionale des langues vivantes dans le système éducatif en Alsace (période 2006/2012) tel qu'il a été élaboré par les services du Rectorat de l'Académie de Strasbourg.

Nous nous permettons par la présente de vous envoyer les réflexions que nous inspire ce projet.

Ce projet de convention est nettement en retrait par rapport à la convention précédente qui portait sur la période 2000/2006 et qui s'achève en octobre 2006.

Par le choix des termes (enseignement bilangue, enseignement bilingue) ce projet introduit un amalgame entre deux dispositifs tout à fait différents, l'enseignement de l'allemand et de l'anglais à partir de la sixième en tant que langue étrangère, dans les sections dites bilangues d'une part et l'enseignement bilingue paritaire qui commence à partir de l'école maternelle d'autre part.

Parmi ces deux dispositifs, l'enseignement dit « bilangue » constitue de loin le dispositif le moins intéressant et le moins performant (en raison du caractère tardif de l'introduction de la ou des nouvelles langues et du faible volume horaire qui leur est consacré) à l'inverse du système bilingue paritaire qui permet d'atteindre le bilinguisme du fait de son introduction précoce dans le cursus scolaire des enfants (la maternelle) et du volume horaire important consacré à la seconde langue (13 heures par semaine).

C'est par conséquent ce dispositif bilingue paritaire qu'il conviendrait de développer et non le système dit « bilangue ». Or le projet de convention proposé par le Rectorat de l'Académie de Strasbourg effectue le choix inverse.

En effet, le seul objectif précis proposé par ce projet consiste dans la généralisation de l'enseignement dit « bilangue » dès la sixième (chapitre 1-2-2- objectifs).

A l'inverse, aucun objectif précis n'est prévu quant au développement de l'enseignement bilingue paritaire. A cet égard, les dispositions prévues dans le chapitre 1-2-3, consacré à l'enseignement bilingue se contentent de rappeler l'existant dans les trois niveaux d'enseignement (élémentaire, collège, lycée) en utilisant la formule vague et imprécise de « répartition géographique équilibrée » qui est beaucoup trop floue pour constituer un véritable engagement.

Aucun objectif quantitatif n'est fixé quant au développement du nombre des sites bilingues paritaires. La convention précédente (qui portait sur la période 2000/2006) à l'inverse évoquait l'ouverture d'un site bilingue paritaire par secteur de collège. Le projet actuel constitue par conséquent un recul important par rapport au texte précédent.

Par ailleurs, ce projet n'évoque aucune amélioration quant à la continuité du bilinguisme paritaire en collège, qui pour l'instant n'est pas satisfaisante du fait du trop petit nombre de collège doté

d'une filière bilingue paritaire (ce qui a pour conséquence des coûts de transport pour les enfants, coûts pris en charge par les collectivités territoriales).

Il en va de même pour le lycée. Dans le bilan sommaire de la Convention relative à la politique pour les langues dans l'Académie de Strasbourg, Monsieur le Recteur reconnaît le caractère insatisfaisant de la situation au lycée (une nette déperdition des effectifs, la filière conduisant à l'Abibac ne constituant qu'imparfaitement la continuité de l'enseignement bilingue, on pourrait ajouter le faible nombre de filières conduisant à l'Abibac). Dans le projet de la nouvelle convention ne figure pourtant aucun engagement quant à une amélioration de la situation présente (chapitre 1-2-3, dernier alinéa). Il serait normal que l'Académie de Strasbourg mette en place un système d'enseignement bilingue paritaire satisfaisant également dans les classes de lycées. Le projet actuel est totalement muet sur cette question.

Un décalage important entre la convention 2000/2006 et le projet de nouvelle convention existe également quant aux objectifs de formation des enseignants. La convention 2000/2006 prévoyait la formation de 50 nouveaux enseignants par an en vue d'enseigner en allemand en site bilingue paritaire. Le projet actuel est muet sur ce point.

Depuis 1990, les associations de parents telles qu'ABCM Zweisprachigkeit et par la suite d'autres associations telles Eltern 67 et 68 se sont fortement engagées en faveur du développement de l'enseignement bilingue paritaire. Elles ont été aidées dans cet engagement par les collectivités territoriales, notamment grâce aux conventions qui ont été signées par l'Etat et les collectivités territoriales (la convention 1994-1998 et la convention 2000-2006) sur le développement de l'enseignement bilingue paritaire.

Ces conventions constituaient des documents par lesquels l'Etat s'engageait à développer l'enseignement bilingue paritaire en Alsace. Il était possible pour les associations et pour les parents qui demandaient l'ouverture de sites bilingues paritaires de se référer à ces conventions qui légitimaient leurs demandes. Le nouveau projet est un projet en retrait par rapport aux textes précédents et comparativement à ces textes, il constitue un abandon de la perspective de développement véritable du bilinguisme paritaire en Alsace.

A cet égard, nous avons l'honneur de nous joindre à la démarche initiée par l'association Culture et Bilinguisme d'Alsace Moselle et de solliciter auprès de vous un rendez vous.

Nous vous prions d'accepter, Monsieur le Président, etc

Ndlr Samedi 21 octobre, FR 3 Alsace a diffusé un reportage d'une minute trente sur l'école ABCM Jean Petit à Ingersheim. On peut le visionner en se portant sur le site de l'école : www.abcm-jeanpetit.org, page 'actualités', puis « à la télé », ou « wir waren im Fernsehen »

Daniel Morgen
IA-IPR honoraire
Colmar¹

L'école et le recul du dialecte en Alsace

« Le Français moyen ignore tout du problème des langues en Alsace. (...) Aussi est-il fort surpris, en arrivant en Alsace, qu'on parle [le dialecte alsacien] non seulement dans les campagnes, où il est souvent presque impossible à un Français de se faire entendre, mais encore dans les rues des villes, dans les magasins et jusque dans les bureaux des administrations. Il l'est encore davantage quand il apprend qu'il s'agit en l'espèce d'un dialecte allemand... »

Frédéric Hoffet - « Psychanalyse de l'Alsace » 1951, Alsatia Poche 1981, page 53

Maintes fois analysés, le déclin du dialecte (Denis & Veltman, 1989) ou son appauvrissement par le mixage du dialecte avec du français (Gardner-Chloros, 1991) sont liés au recul de la pratique et de la transmission. Des enquêtes statistiques - enquête du rectorat, enquête de l'INSEE-Alsace - documentent la situation actuelle du dialecte alsacien, à partir des déclarations des locuteurs. Ainsi, la carte de la dialectophonie chez les enfants d'âge scolaire, établie et diffusée par le rectorat de l'académie de Strasbourg en 1993, repose-t-elle sur les éléments d'information recueillis par les maîtres auprès de leurs élèves. De même, l'INSEE recueille en 1999, parallèlement au recensement et dans le cadre d'une enquête intitulée « Etude de l'histoire familiale », les déclarations des locuteurs sur la pratique et sur la transmission des parlers régionaux. L'échantillon enquêté est de 30 000 personnes de plus de 18 ans, qui sont interrogés sur l'origine de leur connaissance du dialecte, sur leur pratique et le cadre de cette pratique. Les informations recueillies sont à manier avec prudence. Mais elles indiquent une

¹ Vice - Président de l'association « Lehrer » des enseignants pour l'enseignement bilingue dans les académies de Strasbourg et de Nancy-Metz. Courriel : <daniel.morgen@wanadoo.fr>

tendance et la confirment. A partir des renseignements obtenus, l'INSEE a fait une projection sur l'ensemble de la population et estime la pratique dialectale à près de 40 % de la population totale de l'Alsace (245 000 locuteurs, dont 200 000 en Alsace)¹ alors que la compétence déclarée est encore de 60%.

Année	Origine	Pratique déclarée du dialecte en %	Pratique de l'allemand
1936	recensement	82.1 % de la population	82
1946	Recensement (INSEE, 1956)	85.8	85
1962	recensement INSEE, 1962	84.7	62
1979	Recensement (INSEE, 1980)	74.7	72
1989	Sondage ISERCO	62	62 36 (18-24 ans)
1995	Sondage SKOP	67	
1999	Recensement (INSEE 2002) (estimation)	39	16.2
2001	ISERCO -DNA	49	

Tableau : compétences en alsacien et en allemand comparées²

1999 : Pratique de la langue : estimations sur la base de 30 000 personnes interrogées et projection sur la population totale.

Le recul de la pratique est net, mais le recul du dialecte s'accompagne d'un recul de l'allemand, mettant en évidence les liens entre la compétence dans la variété dialectale et dans la langue standard ainsi que sur les effets positifs de la maîtrise du dialecte dans l'acquisition de l'allemand. Le recul de la transmission aussi : alors que la transmission dialectale était de 90% au début du 20ème siècle, elle n'interviendrait plus que pour un quart des enfants nés en Alsace. Déjà les premières observations sur le recul du dialecte et des témoignages de familles avaient attribué à l'école une grande part de responsabilité. Pour certains, l'institution scolaire aurait dû reconnaître le rôle qu'elle a joué dans le recul des langues régionales et placer ces textes, par exemple en Alsace, ceux de 1994 et de 1995³, sous le signe de la réparation historique⁴. Implicitement, les autorités

¹ Ce ne sont que des projections. La pratique déclarée en 1990 est de 60%. En nombre réel de locuteurs, l'Alsace vient après les régions occitanes, qui occupent près de la moitié du territoire national métropolitain. En taux de pratique, elle serait encore la plus forte de la métropole. (Corse : 45 %).

² D'après , 2001 : 151, 166; Huck, 2006 b : 382 ; Churiki, 2003 : 21, 23 ; Duée 2002.

³ Circulaires rectores sur l'enseignement bilingue et sur l'enseignement de l'allemand.

⁴ Cette demande de « réparation historique » a été exprimée, au moins verbalement, auprès des personnes en charge du dossier.

éducatives ministérielles ou académiques, en diffusant des circulaires sur les langues régionales, semblent l'avoir accepté sans pour autant en dire plus.

Qu'en est-il exactement ? Quel a été le rôle joué par l'école dans la mutation linguistique de l'Alsace, qui, de région parlant le dialecte alsacien et souvent germanophone de surcroît, s'assimile en fait de pratique aux autres régions de la métropole ? Quel est le rôle de l'école dans la transmission ? dans la pratique ? L'école peut-elle enseigner le dialecte, comme elle enseigne une langue vivante ? Ou peut-elle donner un espace à la pratique du dialecte et, selon le public, selon le type de classe¹, y sensibiliser, y entraîner les enfants ?

Le contexte sociétal

Si personne ne conteste plus aujourd'hui que l'école a eu sa part de responsabilité dans le recul du dialecte alsacien, il faut replacer cette responsabilité dans le contexte sociétal. Dès la fin du 19^{ème} siècle, des fissures sont apparues dans le corps social alsacien. La différence des expériences - tous les émigrants de 1871 (128 000, dont 113 000 Alsaciens de « souche ») ne reviennent pas en 1919, mais ceux qui reviennent ont un vécu français bien différent de leurs compatriotes, parmi lesquels se trouvent aussi des immigrés de fraîche date - crée une fracture sociale. La diaspora de 1940, estimée à 30% des évacués et réfugiés, soit à 150 000 personnes (Meyer, 1985), crée une nouvelle fracture entre ceux qui ne reviennent qu'après la Libération, et ceux qui, otages du Reich, ont vécu les compromissions et les humiliations (*Reichsarbeitsdienst*, incorporation de force) et, pour les enseignants, l'*Umschulung* et l'enseignement outre Rhin. Ces éléments psychologiques expliquent pourquoi la grande masse des Alsaciens va accepter facilement l'interruption de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire. Cette mesure accompagne et renforce à la fois, dans la conscience populaire, le sentiment de culpabilité liée aux liens entre le dialecte parlé et la langue de l'occupant nazi, et, au-delà, la dislocation ultérieure du couple formé par les dialectes alsaciens et l'allemand.

La perception du français comme langue de la réussite sociale parachève ces effets. Selon l'analyse pertinente d'Andrée Tabouret - Keller, en attribuant les emplois du français au monde noble, scolaire, professionnel, social et ceux du dialecte alsacien, au monde extrascolaire, extraprofessionnel, on a opposé les langues, créé une diglossie de fait et dévalorisé l'alsacien.

« Le bilinguisme, voire le trilinguisme des enfants - et des conditions sociales de diglossie, voire de triglossie - ne sont pas en tant que tels néfastes à l'enfant et à sa scolarité. Ce sont leurs conditions de réalisation qui peuvent l'être : telle langue, ignorée par l'école, est dévalorisée socialement ; telle autre, comme l'allemand, est connotée de manière négative ». (Tabouret-Keller, 1988 : 103-104).

¹ Classe monolingue, classe bilingue, classe urbaine, classe rurale, classe en ZEP etc.

Au français, la modernité et la communication professionnelle, au dialecte, des échanges limités en nature et en qualité. En effet,

« Le caractère d'authenticité du dialecte est (...) corrélé à un profil biographique conservateur (...) : témoin âgé, rural peu mobile... » (Bothorel & Huck, 1995 : 92).

La non –transmission du dialecte par les familles, due à la préférence donnée par les mères au français, est caractéristique d'une attitude progressiste et moderniste des femmes. Avec le développement de la scolarité à l'école maternelle (cf. infra), cette attitude traduit la recherche des meilleurs atouts de réussite (Philipps, 1996 : 118).

Les mesures en faveur des langues régionales ne suffisent pas à contrebalancer ces attitudes. Si la loi Deixonne (janvier 1951) a toléré, voire organisé la réintroduction des langues régionales dans l'enseignement, elle n'a nommé comme bénéficiaires de ses dispositions que les langues traditionnelles : le basque, le breton ; le catalan, l'occitan et les langues d'oc, excluant ainsi non seulement le tahitien, les langues mélanésiennes, les créoles, mais aussi les langues exogènes comme les dialectes alsaciens et mosellans et le corse, à cause de leur proximité évidente avec des langues officielles de pays voisins. Le décret du 18 décembre 1952 « relatif à l'enseignement de la langue allemande dans les classes terminales des écoles primaires des communes dont la langue usuelle est le dialecte alsacien » prolonge certes la loi Deixonne, mais concerne exclusivement l'enseignement de l'allemand, entièrement dissocié des dialectes : l'idée n'est pas d'enseigner les dialectes, mais uniquement l'allemand standard et non pas aux élèves du primaire. L'enseignement, d'ailleurs voué à un échec relatif (cf. 2^{ème} partie de cet article), ne s'adresse pas à tous les élèves de ces classes, mais seulement à ceux de 12 à 14 ans (classes de fin d'études) : en cela le décret ne fait que rétablir un parallèle avec les classes du second degré, où l'allemand est enseigné à la même époque comme une langue étrangère, au moyen de manuels employés sur tout le territoire national. Les textes ministériels ultérieurs évitent longtemps d'établir un lien entre les dialectes alémaniques ou franciques et la langue standard. Il a fallu attendre 1982, pour que les langues régionales d'Alsace et de Moselle soient nommées dans une circulaire rectorale et 1987 dans une circulaire ministérielle sur l'organisation de l'épreuve de langue au baccalauréat ! Encore, la dénomination choisie («Langues régionales d'Alsace et des Pays mosellans ») se garde –t-elle bien de prendre position sur la caractérisation des langues ainsi reconnues, favorisant le plus grand flou dans ce domaine et laissant à l'administration régionale le soin de prendre les mesures concrètes (Holderith, 1972-74 ; Deyon, 1982-1990).

La responsabilité des décideurs

Même si elle n'a pris contre le dialecte aucune mesure directe, écrite, l'institution scolaire a joué, à travers ses hauts fonctionnaires, un rôle déterminant dans le recul du dialecte, en conseillant aux enseignants de privilégier le français en tous lieux scolaires, y compris dans la cour de récréation¹, d'une part, en prenant des mesures pour accueillir de plus en plus tôt l'enfant dans un enseignement donné uniquement en français, d'autre part. Le développement d'écoles maternelles va jouer un rôle important dans la généralisation du français². Que l'institution scolaire ait souhaité rendre les jeunes capables de bien parler le français est conforme à sa vocation et à ses objectifs. Par contre, la responsabilité des décideurs est d'avoir annulé en 1945 et pour plus de 25 ans l'enseignement de l'allemand à l'école, d'avoir mis beaucoup de mauvaise volonté ensuite à soutenir la « Réforme Holderith » (1972-74). Ce faisant, on coupe l'alsacien et le francique alsaciens de l'allemand et on en accentue la dévalorisation. On donne aux enseignants mission de « faire du français la langue maternelle des Alsaciens » (Philipps, 1978 : 70) et de l'allemand, une langue vivante de proximité, prolongeant d'ailleurs en cela la politique linguistique menée vers 1920 :

« Force est de constater qu'entre 1920 et 1927, à travers les instructions d'une même autorité scolaire, les dispositions (...) concernant l'enseignement de l'allemand sont dictés par la progression réelle ou supposée du français et, semble-t-il, par la logique d'une politique déterminée à faire de l'allemand une langue étrangère » (Bothorel-Witz, A. 1997 : 124).

L'Alsace a bénéficié d'un programme accéléré d'équipement en classes maternelles dans les communes rurales, entre 1950 et 1980. Ainsi, la loi André Marie en 1952 octroie un crédit spécial pour ouvrir 150 classes maternelles (Huck, 2004 : 27). Ce développement s'est poursuivi au-delà, entre 1960 et 1980, les inspecteurs d'académie ayant à coeur de rattraper le retard pris en Alsace dans le domaine de la préscolarisation. C'est l'époque où, dans le cadre de la « carte scolaire », des moyens spécifiques sont attribués au Recteur pour l'ouverture de classes maternelles en zone rurale, en relation avec de projets de construction ou d'extension des bâtiments scolaires. Plus tard, les regroupements pédagogiques intercommunaux (R.P.I.), soutenus par l'Etat et par les Conseils généraux, vont prendre le relais pour favoriser la création de regroupements d'écoles, dans lesquels l'équipement en classes maternelles intercommunales va s'avérer plus facile. Les inspecteurs d'académie vont ainsi accélérer – en particulier entre 1970 et 1990, les créations de regroupements pédagogiques intercommunaux (R.P.I) qui facilitent la création de classes maternelles avec des regroupements

¹ L'inspecteur rappelant, par ex. à l'enseignant combien il est important que l'immersion dans un milieu linguistique français soit présente partout (témoignage recueilli auprès d'un enseignant retraité).

² Actuellement, pratiquement 100% d'une classe d'âge fréquente une école maternelle à partir de 3 ans avant d'entrer à l'école élémentaire.

d'effectifs issus de deux ou de plusieurs communes, les R.P.I. associant en moyenne trois collectivités. L'Etat finance les emplois d'enseignants, les Conseils généraux assurent la gratuité des déplacements entre les communes. L'effort des Conseils généraux alsaciens, qui vont jusqu'à financer quatre trajets par jour pour donner satisfaction aux parents et tenir compte ainsi d'une spécificité culturelle alsacienne, le repas de midi pris en famille, est plus important que celui fait dans d'autres départements, où le l'on se contente de financer deux trajets.

Le lien entre le développement de l'école maternelle et le recul du dialecte a été fréquemment souligné : ce recul n'est pas à attribuer à un enseignement donné en français, mais à la non -reconnaissance du dialecte ou de l'allemand auxquels on ne laisse aucune place. De nombreux témoignages indiquent le recul de la pratique dialectophone chez des enfants dialectophones lors de la première année d'école maternelle. Pris dans un milieu social francophone, l'enfant ne souhaite plus s'exprimer en dialecte.

Celle des enseignants.

Le rôle actif des fonctionnaires d'autorité, corps d'inspection, recteur, et aussi de certains élus a consisté à organiser un réseau scolaire efficace en faveur du français. En conseillant aux enseignants de donner la priorité absolue au français, il en ont fait les principaux vecteurs de cette politique. Aucun texte réglementaire ne vient interdire le dialecte à l'école. Mais en interdisant le dialecte à l'école et en conseillant aux parents d'utiliser préférentiellement le français, l'école s'est engagée *de facto* en faveur de l'abandon du dialecte. De nombreux témoignages existent qui disent les punitions ou les brimades subies par les enfants. Le cas le plus frappant est celui de ce locuteur qui rapporte que son propre père, enseignant, le punissait parce qu'il employait le dialecte dans la cour de récréation et s'obstinait à le faire. Des exemples de cette nature, il en existe d'autres. Des parents avaient d'ailleurs déjà depuis longtemps précédé et accompagné cette évolution en pratiquant de manière préférentielle le français avec leurs enfants, mais le dialecte entre eux. Dès 1944, à la Libération, des familles qui pratiquaient le dialecte avec leurs enfants se tourneront exclusivement vers le français. Près de 30% des parents d'élèves de classes bilingues¹, interrogés par Eri Churiki (2003 : 150) en 1998, disent avoir connu eux-mêmes dans leur scolarité l'interdiction d'utiliser l'alsacien à l'école, jusque dans la cour de récréation. Dès le lendemain de la deuxième guerre mondiale, l'école primaire enseigne en français, et, pour les enseignants, il allait de soi d'y employer uniquement le

¹ Très exactement 27.9 % des pères et 28.6 % des mères dialectophones de l'enquête d'Eri Churiki (échantillon de 600 familles dont les enfants suivaient un enseignement bilingue durant l'année scolaire 1997/98 de mars à juin 1998, dans 45 écoles publiques (sur 86 sites bilingues), 2 écoles privées et 6 écoles associatives (sur 9) dans des communes rurales et urbaines retenues en fonction de leur taille.

français. Là aussi, des témoignages oraux d'enseignants ont été recueillis¹ qui estiment avoir été dans l'obligation professionnelle de donner priorité absolue au français. Certains, mais de loin pas tous, avouent avoir sanctionné, d'une manière symbolique, la pratique du dialecte. Ils ne regrettent pas d'avoir donné priorité au français, mais de n'avoir laissé aucune place à la langue régionale. Mais le pouvaient-ils, en l'absence de cadre institutionnel ?

Entre 1945 et 1980, l'enseignement se fait uniquement en français ; rares sont les instituteurs qui résistent à la pression des syndicats d'enseignants, mis à part le SGEN-CFTC², et à celle des inspecteurs primaires - et maintiennent un peu de dialecte dans leur classe ou autorisent les enfants à s'exprimer : du moins sont-ils une minorité. Si le dialecte n'a pas droit de cité, la langue standard peut l'avoir, grâce au décret du 18 décembre 1952, mais seulement dans les classes de fin d'études, et donc pour des enfants âgés de plus de douze ans (1952), puis de 11 ans à partir de 1960. Ce programme facultatif d'enseignement de l'allemand est fortement combattu par l'opposition syndicale majoritaire, avec laquelle les autorités scolaires composent sans état d'âme. Les inspecteurs primaires eux-mêmes, par lettre du 19 mars 1953³, s'y opposent et renouvellent d'ailleurs leur opposition en mars 1958. Les consultations prévues auprès des parents et des enseignants donnent des résultats contrastés : près de 85 % des familles se déclarent intéressées par un enseignement de la langue ; à l'opposé, près de 52 % des instituteurs y sont opposés⁴. Malgré tout, selon Huck (2006 : 400), qui a analysé les rapports des Inspections académiques, 80 à 99 % des élèves de 12 à 14 ans de 1952 à 1961, puis env. 75% des 11 - 14 ans, de 1961 à 1965, ont bénéficié de cet enseignement, souvent dispensé par des instituteurs itinérants. Les instituteurs les plus motivés (38%) par la question de la langue régionale ont donc du mal à maintenir, dans un contexte défavorable, un projet d'enseignement de l'allemand ou de présence du dialecte. Sans pouvoir la vérifier, on peut émettre l'hypothèse que les enseignants opposés à l'enseignement de l'allemand interdisaient aussi l'emploi occasionnel du dialecte à leurs élèves, mais la position à l'égard du dialecte des instituteurs favorables à l'allemand ou favorables sous condition de formation (6,4%) n'est pas attestée.

¹ Témoignages recueillis, lors de plusieurs entretiens avec une vingtaine d'anciens enseignants, ayant exercé entre 1945 et 1950.

² C'était le nom du syndicat à l'époque.

³ La lettre datée du 19 mars 1953 est reproduite dans l'organe du SGEN-CFTC *En route*, d'avril 1953, p.7 (Sources : Huck, Dominique, Université Marc Bloch, Strasbourg 2006b). La lettre de 1958 est publiée dans le quotidien *L'Alsace* du 5 mars 1958, p.5, sous le titre « A propos de l'enseignement de l'allemand : Aux parents des élèves des écoles primaires publiques ».

⁴ 45% des instituteurs se déclarent prêts à donner l'enseignement de la langue, dont 38,6 immédiatement et 6,4 % sous conditions de formation. Sources : Maugué, Pierre cité par Huck, Dominique (2006 b).

La population régionale, quant à elle, s'exprime fréquemment, quand les sondages la sollicitent, en faveur du dialecte et de l'allemand ; les sondages indiquent que les Alsaciens regrettent le recul du dialecte ; mais le paradoxe alsacien veut que les Alsaciens ne font rien pour contrecarrer ce recul et laissent à l'école le soin de définir la politique d'enseignement. La priorité donnée à la langue régionale depuis 1982 a sans doute profondément modifié cette attitude : des circulaires ministérielles et rectorales promeuvent le développement de la langue régionale. Cependant, les différentes définitions de la langue régionale, analysées par Arlette Bothorel (Bothorel -Witz, 2004 : 41-43), reliant, bien qu'avec des nuances, les dialectes alsaciens et l'allemand standard, ne font pas l'unanimité. On se reporte toujours à la définition rectorale, reprise de la définition proposée par l'Université Marc Bloch en 1985 :

« Il n'existe en effet qu'une seule définition scientifiquement correcte de la langue régionale en Alsace, ce sont les dialectes alsaciens dont l'expression écrite est l'allemand. L'allemand est donc une des langues régionales de la France » (Deyon, 1985 : 10).

Mais, comme l'a montré Arlette Bothorel (1997 : 126-129), cette définition est insuffisante : l'allemand n'est plus guère utilisé par les scripteurs dialectophones depuis les années 1970 et a été remplacé par le français. L'allemand doit être plutôt considéré comme la langue de référence du dialecte, même si le concept lui-même est à manipuler avec précaution, à cause de la hiérarchisation des usages qu'il implique. Mais d'une certaine manière, les jeunes dialectophones observés par Arlette Bothorel, même en perte de dialectophonie, semblent bien se référer à l'allemand et font évoluer le dialecte dans un sens de réduction des particularités dialectales et de généralisation, par hypercorrection, des formes morphosyntaxiques sur le calque de celles de l'allemand (Bothorel, 2004 : 46-47). Le débat régional porte à présent sur **la définition de la langue régionale**, la critique faite à l'enseignement bilingue étant d'avoir opté pour l'allemand et non pour l'alsacien. La langue régionale, disent certains, ce n'est pas l'allemand, mais le dialecte alsacien.

La langue régionale en Alsace ?

Définir l'alsacien comme la langue régionale à l'exclusion de l'allemand standard serait à la fois faux et réducteur.

Les variétés dialectales parlées en Alsace appartiennent bien à la famille des langues germaniques, au même titre que les autres dialectes du sud ou du centre de l'Allemagne. Mais à la différence des dialectes franciques et alémaniques parlés dans les régions allemandes ou en Suisse, les dialectes alsaciens sont plus ou moins coupés depuis trois siècles de l'allemand standard et les locuteurs ne reconnaissent plus la parenté entre les langues. Les isoler sciemment, dans l'enseignement, de la langue allemande ne ferait qu'accélérer leur déclin. Le dialecte alsacien a besoin de l'allemand pour se ressourcer, pour acquérir des

mots nouveaux ou pour dire les réalités nouvelles, faute de quoi, il ne véhicule plus aucune communication durable et continue : le mélange des codes est là pour en témoigner. Langue de l'amitié, du vécu proche, le dialecte alsacien échappe à la modernité et régresse. Il régresse d'autant plus que les seuls emprunts sont faits au français et que les emprunts, jusqu'ici surtout lexicaux, ont tendance à concerner aussi la syntaxe de la langue. Quel avenir pour le dialecte sans l'allemand ? Ceux qui reprochent à l'enseignement de privilégier comme langue véhiculaire l'allemand veulent-ils réellement le maintien du dialecte ? Le dialecte ne peut guère servir de langue d'enseignement en dehors de l'oral et de la lecture. Dès qu'intervient l'écrit, la langue de référence, disposant d'un code, est l'allemand standard.

Pour l'enseignement bilingue, la conclusion doit être celle-ci : le dialecte alsacien pour l'oral ou pour une partie de l'oral, l'allemand standard pour l'oral et pour l'écrit (Schwengler 1999 : pages 79 et 80). De plus, tout enfant, tout adolescent doit être informé de l'existence du dialecte, initié à ses aspects spécifiques et à ses richesses (cf. infra).

L'école et le dialecte ?

On a coutume de dire que la transmission d'une langue, quelle qu'elle soit, est d'abord l'affaire des parents. Les parents interviennent d'abord, au moment où l'enfant apprend à parler sa langue maternelle. L'école va, dans un deuxième temps s'appuyer sur cette base et la consolider, à l'oral d'abord, puis à l'écrit. Mais ce schéma idyllique ne vaut pas pour tous les enfants, beaucoup d'entre eux ne maîtrisant qu'imparfaitement voire pas du tout la langue à leur admission. Il reste donc un travail d'enseignement/apprentissage important à faire, dont l'école maternelle s'acquitte fort bien, permettant ainsi à l'école élémentaire de continuer le perfectionnement de la langue orale et de la langue écrite avec l'apprentissage de la lecture en particulier. Les cas d'enfants qui apprennent la langue de l'école à l'école maternelle sont fréquents : selon de fréquentes observations, au bout de 6 mois, un enfant non francophone, bien structuré dans sa langue maternelle, parle couramment le français avec ses pairs et ses enseignants. Dans le même ordre d'idées, de nombreux dialectophones disent avoir, jusque dans les années soixante, appris le français à l'école, souvent d'ailleurs à l'école élémentaire en même temps que la lecture et l'écriture en français, parfois en maternelle, pour les plus chanceux d'entre eux.

Avec les premières circulaires sur l'enseignement de la langue et de la culture régionales (LCR) en juin 1982, rectorales puis ministérielles, le dialecte alsacien commence à trouver une place dans l'enseignement, sous deux formes. Au collège, l'option LCR, prévue par la circulaire ministérielle du 20 juin 1982, avec la possibilité d'un enseignement d'initiation dès la 6^{ème} ou la 5^{ème} et d'un ensei-

gnement optionnel compris entre 1 et 3 heures dès la 4^{ème}, ne sera mise en œuvre qu'en 4^{ème}, et surtout sous la forme d'un enseignement de culture régionale en français. Le recteur ne juge pas nécessaire de prévoir un enseignement d'initiation au dialecte, puisque l'allemand est enseigné à ce niveau-là sous d'autres formes (enseignement de l'allemand « voie générale », enseignement de l'allemand dans des sections dialectophones, enseignement de l'allemand renforcé "national"). Seuls des enseignants d'allemand dialectophones emploient occasionnellement le dialecte dans leur cours¹ ou dans le cadre de l'option. Le premier chapitre de la circulaire rectoriale de juin 1982 est consacré aux « enfants dialectophones à l'école maternelle » en précisant deux points jugés importants

« Les instructions officielles assignent à l'école maternelle deux vocations essentielles : éduquer les enfants dans le respect de leurs origines et être l'école de l'expression orale qui les prépare à la découverte de la langue écrite lors de leur passage à l'école élémentaire. Cette double obligation impose des démarches pédagogiques appropriées. D'une part, il est souhaitable que les enfants dialectophones soient accueillis à l'école dans leur langue maternelle afin de ne pas bloquer l'expression spontanée nécessaire aux apprentissages ultérieurs. D'autre part, l'école maternelle doit rester de vocation française pour assurer à tous les enfants alsaciens une insertion convenable dans le système d'éducation et de formation. »

En relation avec ces prémisses, les préconisations sont d'utiliser le dialecte dans les chants, comptines, contes, saynètes

« sans que ces séquences soient dissociées systématiquement des autres activités de la classe ».

C'est pour la même raison que

« l'expression dialectale ne sera pas opposée au français mais utilisée dans son apprentissage » (Académie de Strasbourg, 1990 : 23).

Il faudra attendre la circulaire rectoriale de 1988 pour voir précisés ces grands axes par des indications pédagogiques précises, selon un « dispositif pédagogique » cohérent qui propose d'analyser

« le paysage linguistique de la classe (..) et les compétences individuelles de chaque enfant », de « permettre aux enfants d'expression dialectale un usage intermittent de leur langue maternelle, la famille restant le lieu privilégié de l'usage régulier du dialecte. »

Après avoir présenté les objectifs du dialecte à l'école

« Le dialecte alsacien (...°) est l'expression d'une culture régionale ; le bilinguisme représente une richesse qu'il convient de préserver et d'exploiter »,

la circulaire rappelle que

« la maîtrise du français reste l'objectif prioritaire de l'école maternelle » (Académie de Strasbourg 1990 : 38 et 39).

¹ Témoignage d'un professeur d'allemand, M. Sontag, lors du colloque de novembre 1985 (« L'allemand en Alsace- Die deutsche Sprache im Elsass » Actes du colloque de Strasbourg, 28 au 30 novembre 1985, réunis par Adrien Finck et Marthe Philipp, page 291)

La nouveauté de ces recommandations est d'éviter une rupture entre le milieu familial et l'école. La démarche du recteur Deyon est à la fois humaniste (éduquer l'enfant dans le respect de ses origines) et pédagogique : mener l'apprentissage de la langue française en accord avec la langue maternelle et non pas contre elle, pour créer un « climat affectif favorable à l'entrée dans la langue nationale ». L'« accueil en dialecte » va ainsi faciliter une plus rapide transition vers un enseignement en français. Même s'il invite les enseignants « à faciliter la rencontre de tous les enfants avec le dialecte » par des chants, des jeux ou des comptines, les progrès des enfants en français semblent la préoccupation principale du recteur qui entoure le projet de recommandations et réserves, tout comme il exclut le bilinguisme précoce de l'enseignement :

« Liquidons à ce sujet tout faux débat et méfions-nous des affirmations tranchantes relatives au bilinguisme. Si le bilinguisme signifie qu'en Alsace, il y a deux langues qui doivent avoir le même statut administratif, le même statut politique, l'allemand et le français, je dis simplement que c'est une vue de l'esprit et que sur cette base, il n'est pas de consensus alsacien. Je comprends que certains puissent avoir cette conception du bilinguisme, mais ce n'est pas la conception que peut véhiculer l'école qui est un service national ».(Deyon , 1985 : 10)

Pour lui, le bilinguisme consiste à

« conserver ou redonner à des Alsaciens tous francophones une compétence linguistique particulière qui maintient le métier, la famille en relation avec le passé et les relie à l'Europe ». (ibid. page 11).

Les circulaires de 1982 et de 1988 ne motivent guère que les plus déterminés : les enseignants sont isolés, rarement soutenus par la hiérarchie et la continuité pédagogique est rarement assurée. D'une certaine manière, l'attitude du recteur à l'égard du dialecte relève d'une certaine ambiguïté : la place principale, voire exclusive est donnée à l'allemand et la dualité inhérente au concept de langue régionale joue donc en défaveur du dialecte. L'apprentissage de l'allemand de son côté est soutenu par plusieurs mesures qui lui donnent une place en CM1-CM2 d'abord, puis autorisent son introduction dès le CE2, voire avant. Des manuels sont conçus pour faciliter l'apprentissage de l'allemand en surfant sur la vague dialectophone et la dialectophonie active des enfants. Georges Holderith, inspecteur général d'allemand, rencontre un écho certain en proposant, dès 1972-74, une méthode d'apprentissage « précoce », dès le CM1, pour dialectophones, même si ces ouvrages ne se basaient en rien sur les compétences dialectales des enfants, mais représentaient simplement pour eux une méthode plus accessible, plus ludique, comparée du moins aux ouvrages classiques d'avant. Les enseignants ont vu dans les deux ouvrages de la « Réforme Holderith » des méthodes basées sur les compétences des dialectophones et des ouvrages destinés à ces locuteurs du dialecte. Or, comme l'a rappelé Dominique Huck, les manuels « Guten Tag, Rolf » et « Mach weiter, Rolf » reprennent tous deux respectivement la première moitié et la deuxième moitié de l'ouvrage « Wir lernen deutsch 6^{ème} » (1972) conçu pour les apprenants francophones de tout le territoire

national (Huck, 2005 : 240). Le malentendu vient probablement du fait que Georges Holderith a convaincu les enseignants de la facilité de l'entreprise en milieu dialectal : c'est l'époque où les compétences dialectales actives facilitent amplement l'apprentissage de l'allemand et permettent à de nombreux dialectophones de devenir d'assez bons, voire de bons bilingues. En effet,

« Tant que le dialecte était vivant dans la société, les Alsaciens se trouvaient dans une situation de bilinguisme favorable... » (Philipps, 1996 : 125).

Si l'école primaire ne se sent pas concernée par la transmission du dialecte, mais accepte seulement de « conserver l'usage de l'alsacien¹ », c'est que la transmission dialectale, dit-on, est l'affaire de la famille. Comment expliquer cette attitude ? Tout simplement par la tradition : toutes les circulaires rectores et ministérielles françaises depuis 1921 ont toujours privilégié l'allemand, langue codifiée, comme langue d'enseignement et non l'alsacien. C'est aussi ce que semble avoir constaté Pierre Deyon en commentant son programme d'enseignement de la langue et de la culture régionale ainsi :

« Il n'a jamais été question d'enseignement des dialectes. Pour une raison fort simple, personne ne nous l'avait demandé, et les gens les plus qualifiés n'auraient su à l'école élémentaire quel dialecte enseigner. Nous avons parlé souvent de présence des dialectes, d'animation en dialecte.... mais jamais d'enseignement des dialectes » (Deyon, 1985 : 23-13).

Cette interprétation est confirmée par Dominique Huck qui rencontre dans la société une demande plus en faveur de l'allemand que du dialecte à l'école :

"Mais la demande sociale pour une présence du dialecte à l'école reste hésitante, du moins dans la mesure où la demande est connue (...). Globalement, dans les enquêtes qualitatives, les témoins ne sont pas opposés à une présence du dialecte à l'école et y sont plutôt favorables à l'école maternelle. Cependant, aussitôt que le champ éducatif devient plus étroitement scolaire à leurs yeux –à partir du CP-, les témoins tendent plutôt à préférer la présence des langues standards normées (vs dialecte non standardisé), d'une part, et veulent éviter que le dialecte devienne une entrave dans les autres apprentissages, notamment linguistiques, et notamment du français, d'autre part."(Huck, 2006 : 142)

On a toujours enseigné l'allemand, et les apprenants dialectophones y ont retrouvé une continuité de leur parler, tout comme d'ailleurs les jeunes locuteurs de l'échantillon de Bothorel et Huck (cf. *supra*). La connaissance de l'allemand va favoriser l'intercompréhension dialectale, en l'étendant pour les locuteurs les plus cultivés à l'espace alémanique et francique plus large. Les Alsaciens ont senti la parenté des langues, la subordination linguistique de la variété dialectale à la forme standard jusqu'à la fin des années soixante (Huck, 2004 : 30-31). Depuis cette date, l'allemand recule en Alsace comme langue de culture, langue écrite. Le dialecte n'aurait donc plus de « langue-toit » (Hartweg, 1988). Enfin, les enseignants de l'école primaire sont formés, quand ils le sont, à l'enseigne-

¹ Ibid. « Le programme Langue et culture régionales en Alsace 1982-1990 », page 39. C'est un sous-titre du chapitre « Mise en œuvre » du dispositif pédagogique pour les enfants dialectophones de la circulaire de 1988.

ment de la langue standard et selon des méthodes « nationales », sans lien avec le dialecte. Ceux du collège sont peu nombreux à avoir suivi un enseignement optionnel de langue et culture régionale, encore plus rares à s'être préparés à la mention « alsacien » du CAPES d'allemand, qui, il faut le souligner ne procure aucun bénéfice, ni pour le classement au concours, ni pour la nomination qui suit la réussite au concours, à la grande différence des autres CAPES de langues régionales. D'ailleurs, la réintroduction du dialecte dans des classes bilingues a, selon les parents ayant répondu à l'enquête réalisée en 1998 par Eri Churiki¹, été mal perçue par des parents :

« Nous avons inscrit nos enfants dans des classes bilingues pour l'allemand, langue européenne, pas pour l'alsacien... » (témoignage cité par Churiki 2003 : 166).

Comme nous le verrons par la suite, les heures de dialecte sont entrées dans la norme (cf. le témoignage de Pascale Lux dans la deuxième partie de cet article). Mais si de telles réactions existent, c'est que la signification même du concept « langue régionale » ainsi que les liens du dialecte avec l'allemand échappent aux parents ou ne leur ont pas été expliqués et que la tabouisation du dialecte est bien ancrée dans la société. Churiki parle d'« ambiguïté entretenue » par les autorités scolaires et par les parents (Churiki : 105 et 108). Dans les réunions préparatoires à l'ouverture de sites bilingues, il n'est guère question de l'alsacien, mais surtout de l'apprentissage plus rapide de la deuxième langue, l'allemand, de l'emploi, de la réussite scolaire (ibid. pages 164 sqq.). Effectivement, dans les arguments recueillis par Churiki pour le choix de l'enseignement bilingue, le dialecte vient seulement en quatrième position après l'apprentissage de l'allemand, l'originalité de l'offre et l'espoir de réussite chez 20,6% des parents².

Le dialecte est une langue non codifiée, et connaît sur l'étendue du territoire alsacien quatre ou cinq variétés³ dont les Alsaciens s'obstinent à souligner la diversité. C'est un fait remarquable que l'Alsacien dialectophone, non spécialiste, accable sa langue en mettant l'accent sur les difficultés d'intercompréhension. C'est l'hypothèse de la diversité qui prédomine, et qui s'oppose même, selon lui, à toute possibilité d'intégration du dialecte dans l'enseignement de l'allemand ! Un dialecte aussi dispersé, aussi bâtard n'aurait, selon lui, que peu d'intérêt ! Certes, les variations du dialecte, l'absence d'un code unique suffisent à expliquer qu'il ne puisse être enseigné. Mais si le dialecte ne peut être « enseigné » comme une langue vivante, sa pratique occasionnelle à l'école, son emploi instrumental ne sont pas pour autant exclus.

(A suivre au prochain numéro)

¹ cf. note 8.

² Très exactement, 20.2 % des pères et 22.1% des mères

³ - Le francique rhénan méridional, le bas alémanique bas-rhinois, avec la variante bas alémanique strasbourgeoise-, le bas alémanique haut-rhinois et le haut alémanique.

Ouvrages cités

- Académie de Strasbourg, « Le programme langue et culture régionales en Alsace », vol. 1 (1990) (épuisé), période 1982-1990.
- Bothorel-Witz, Arlette (2004) « La langue régionale en Alsace : polysémies et polémiques » dans « Enseigner en classe bilingue », *Actes de l'Université d'automne 2002 à Guebwiller (68)* –« Former les enseignants des classes bilingues français- langue régionale, langue seconde »- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche - DESCO juin 2004, 37-49
- Bothorel-Witz, Arlette/Huck Dominique (1995) « Des variétés dialectales aux locuteurs dialectophones alsaciens: état d'une recherche géo- et sociolinguistique », in Bonnot, Jean-François (éd.) *Paroles régionales. Normes, variétés linguistiques et contexte social*, PUS, 45-96.
- Bothorel-Witz, Arlette (1997) « Nommer les langues en Alsace », dans Tabouret-Keller, Andrée (éd.) *Le nom des langues (1). Les enjeux de la dénomination des langues*. Peeters - Louvain la Neuve, 1997 Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain.
- Churiki, Eri (2003) « Les Enjeux de l'enseignement bilingue paritaire en Alsace » Thèse de doctorat Université de Strasbourg II Marc Bloch. Faculté des sciences sociales, tome 1, 274 p. et tome 2
- Denis Marie-Noëlle et Veltmann, Calvin (1989) "Le déclin du dialecte alsacien" PUS
- Deyon, Pierre (1985), « Le programme langue et culture régionales en Alsace. Bilan et perspectives », 5 juillet 1985, Académie de Strasbourg.
- Duée Michel (décembre 2002): « L'alsacien, deuxième langue régionale de France » in: *Chiffres pour l'Alsace* n°12, 3 à 6).
- Gaudemar(de), Jean-Paul. Circulaire rectorale du 20.10.93 ("Cadre pédagogique de référence pour la mise en place de sites bilingues") et du 20.12.94 ("Les objectifs pédagogiques de l'enseignement bilingue") in Académie de Strasbourg (1997b): *Le programme Langue et cultures en Alsace 1991-1997. Circulaires ministérielles et académiques*. Strasbourg: Rectorat de l'Académie (p. 59-76).
- Gardner-Chloros, Penelope (1991) "Language selection and switching in Strasbourg", Clarendon Press-Oxford.
- Hartweg, Frédéric (1988) « L'alsacien, un dialecte tabou ? » in Vermès, Geneviève- *Vingt cinq communautés linguistiques de la France Tome 1 - langues régionales et langues non territorialisées* L'Harmattan, 1988 (pp. 33-86)
- Huck, Dominique (2001) « D'une guerre à l'autre : langue(s) et politique (s) en Alsace entre 1925 et 1945. *Langas* n° 50/ 2001 - CNRS, Université Paul Valéry, Montpellier III.
- Huck, Dominique (2004) « Politiques linguistiques éducatives en Alsace », dans « Enseigner en classe bilingue », *Actes de l'Université d'automne 2002 à Guebwiller (68)* –« Former les enseignants des classes bilingues français- langue régionale, langue seconde » Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche - DESCO juin 2004, 19-35.
- Huck, Dominique (2005) « L'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire en Alsace. Questions de méthode : les manuels en usage entre 1952 et 1990 » dans *Histoire de l'éducation*, mai 2005 n° spécial 106, 217 à 267.
- Huck, Dominique (2006a) « Le dialecte en Alsace, sa place dans l'enseignement : possibilités et limites » in *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 24^{ème} année n°2 129-145.
- Huck, Dominique (2006b) « Le « problème » de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire en Alsace. De l'allemand, langue locale, à l'allemand, « langue du voisin » et langue étrangère » *Revue d'Alsace* n°132, 2006, 337-406.
- Meyer, René (1989) « L'évacuation, une tragédie frontalière » *Revue Saisons d'Alsace* «1939 - L'Evacuation » ; n° 105, automne 1989 - Editions La Nuée bleue- Strasbourg, 37 à 137.
- Philipps, Eugène (1978) « L'Alsace face à son destin : la crise d'identité ». Société d'édition de la Basse-Alsace, Strasbourg.
- Philipps, Eugène (1996) « L'ambition culturelle de l'Alsace », éditions Salde-Média .
- Schwengler, Bernard (1999) « Le Bilinguisme en Alsace » J. Do Bentzinger, Colmar.
- Tabouret-Keller, Andrée (1988) « La situation linguistique en Alsace : les principaux traits de son évolution vers la fin du 20^{ème} siècle » dans « *L'allemand en Alsace. Die deutsche Sprache im Elsass* » *Actes du colloque de Strasbourg (28-30 novembre 1988) réunis par Adrien Finck et Marthe Philipp*. Presses universitaires de Strasbourg, 1985, 77-109

***kommen* + participe II en traduction française**

1. Problématique

Le propos de cette communication consiste à apporter quelques réflexions concernant les constructions *kommen* et participe II telles que l'on les trouve dans l'exemple suivant.

- (1) **Kommt** ein Vogel **geflogen**, setzt sich nieder auf mein' Fuß. Hat ein' Zettel im Schnabel von der Mutter einen Gruß. Lieber Vogel, flieg weiter nimm ein' Gruß mit, einen Kuss denn ich kann dich nicht begleiten weil ich hier bleiben muss. *Kinderlied*

A propos de la traduction française de *kommen* + participe II, on trouve le passage suivant dans un article de M. Vuillaume:

Des observations qui précèdent, il serait toutefois imprudent de conclure que, chaque fois qu'on aura à traduire en allemand un gérondif français, il faudra recourir soit à une proposition (subordonnée ou coordonnée), soit à un groupe prépositionnel. Si l'on regarde comment s'y prennent les traducteurs professionnels, on constate qu'ils recourent à bien d'autres procédés. [...] il s'agit de l'emploi du participe I et de la tournure "kommen + participe II". Cette dernière est évidemment d'un emploi très limité puisqu'elle n'est possible qu'avec le participe II de verbes qui indiquent un déplacement: Er kam (gelaufen + gesprungen + geschwommen + ...) = il est venu (en courant + en sautant + en nageant + ...). VUILLAUME (1986:25)

Après avoir abordé la syntaxe et la sémantique de *kommen* + participe II, nous allons démontrer dans un premier temps que la proposition de traduction de M. Vuillaume est certes correcte, mais en ce qui concerne la traduction française de *kommen* + participe II trop restrictive. Dans un deuxième temps nous présenterons une stratégie de traduction pour rendre *kommen* + participe II en français.

2. Syntaxe et sémantique de *kommen* + participe II

Par *kommen* + participe II nous n'entendons pas la construction suivante que nous appelons *kommen* + participe II *prédicatif*.

- (2) Wie irgend ein Liebender wünschte er, zu gefallen und empfand bittere Angst, daß es nicht möglich sein möchte. Er fügte seinem Anzuge jugendlich aufheiternde

Einzelheiten hinzu, er legte Edelsteine an und benutzte Parfüms, er brauchte mehrmals am Tage viel Zeit für seine Toilette und **kam geschmückt**, erregt und gespannt zu Tische. (Mann, *Der Tod in Venedig*, 76)

Autant que n'importe quel amoureux il souhaitait de plaire et s'inquiétait amèrement à la pensée que cela pût n'être pas possible. Il ajoutait à son vêtement de quoi l'égayer comme celui d'un jeune homme, il portait des pierres précieuses, usait de parfums; il passait chaque jour de longues séances à sa toilette et se rendait à table paré, excité, tendu. Mann, *La mort à Venise*, 122.

Avec un participe II qui ne sert pas de prédicatif, il est toujours possible de joindre un prédicatif modifiant soit l'objet direct soit le sujet de la phrase, alors que ce n'est pas le cas si le pII est en fonction prédicative:

- (3) Das Fleisch wird roh serviert
- (4) *Das Fleisch ist roh serviert (REIS (1985:144))

Si nous analysions *kommen* + participe II comme une construction prédicative, nous nous attendrions à ce qu'un participe prédicatif soit impossible. Cela n'est pas le cas:

- (5) *er kam rasiert geschmückt zu Tische
- (6) er kam rasiert angeritten

Nous avons donc raison d'exclure les cas prédicatifs. Mais comment fonctionne la syntaxe de *kommen* + participe II et quelle en est la sémantique? Pour répondre à cette question, prenons un autre exemple:

- (7) Der Wundarzt, ein zittriger Alter, **kam** bald auf einem prächtigen Esel **angeritten**.
Stendhal, *Die Äbtissin von Castro*, 290.
Le chirurgien, vieillard tout tremblant, **arriva** bientôt **monté** sur un âne magnifique.
Stendhal, *Romans 00*, 623.

L'exemple indique la signification suivante de *kommen* + participe II:

- (8) Une personne ou un objet se déplace d'un lieu d'origine connu ou inconnu au moyen d'un type de déplacement exprimé par le participe II ou elle/il produit des bruits propres au mouvement sur son chemin. La direction du déplacement est toujours vers un observateur réel ou fictif.

Nous adoptons une observation de M. Hirao:

„Bei Fügungen mit *an-* liegt das Ziel der Bewegung fest, während es bei den Simplizia offen bleibt. Man vergleiche: *das Schiff kommt gefahren* (der Sprecher steht als unbeteiligter Zuschauer am Ufer); *das Schiff kommt angefahren* (zur Anlegestelle, wo der Sprecher wartet).“ HIRAO (1965:224)

Le verbe conjugué et le participe II contribuent à cette signification. *Kommen* caractérise la signification du déplacement vers un observateur et le participe II la manière du déplacement. Dans les cas où le participe II exprime un bruit, le participe II contribue à décrire le bruit en question:

- (9) Hännschen **kommt geträllert** (ATANASSOWA (1972: 253f.))
Hännschen **arrive en fredonnant**.

La double marque de mouvement est dans un certain sens superflue car l'on pourrait très bien se contenter d'un simple *kommen* ou, si on tient absolument à l'idée du mouvement, utiliser le participe II en verbe principal qui sera éventuellement accompagné d'un adverbe indiquant le déplacement:

- (10) Das Boot kam an.
(11) Das Boot schwamm heran.

Kommen applique une notion de progressivité à la construction entière (voir VOGEL (2005) etc.). *Kommen* signifie un déplacement d'un endroit A vers un autre endroit B. B n'est pas encore atteint. L'observateur voit une partie du chemin de A vers B. Tout déplacement a une certaine durée dont la longueur dépend entre autre de la manière de se déplacer et du trajet. Puisque l'observateur perçoit une partie du déplacement, il perçoit également le déplacement dans le temps, d'où la notion de progressivité inhérente à *kommen* + participe II.

Nous suivons l'analyse de Mme Krause (1994:165) pour la question de savoir quels verbes sont admis avec *kommen* + participe II. Elle note les groupes suivants:

1. Verbes non-composés et intransitifs signifiant un déplacement: *humpeln, laufen, radeln, reisen, schwimmen* ...
2. Verbes non-composés et intransitifs signifiant un mouvement quelconque: *schwanken, stolpern, wanken* ...
3. Verbes non-composés et intransitifs signifiant un bruit: *keuchen, heulen, rauschen, schnaufen, zischen* ...
4. Verbes à préfixe *an-* et intransitifs signifiant un déplacement: *anreisen* ...

L'existence du troisième groupe est controversée. Alors que ATANASSOWA (1972:253f.) et VOGEL (2005) l'acceptent, des exemples tels que (12) ne sont pas grammaticaux pour tous les locuteurs.

- (12) [?]Er kommt geträllert.

Nous notons avec VOGEL (2005) que le participe II est le verbe principal (Hauptverb) dans *kommen* + participe II, car il restreint l'éventail des objets prépositionnels possibles:

- (13) Er kommt unter dem Wagen *(hervorgekrochen).

Parlons maintenant de la sélection sémantique des verbes qui sont possibles avec *kommen* + participe II. *Kommen* permet comme participe II les verbes téléliques et atéléliques:

- (14) Er kommt hereingesprungen.
(15) Er kommt dahergehumpelt.

Tous les participes utilisés avec *kommen* sont obligatoirement duratifs (voir aussi SCHÖNDORF (1998:261)). Les verbes de déplacement sont obligatoirement duratifs, alors que les verbes indiquant un bruit (*Geräuschverben*) peuvent aussi être non-duratifs:

- (16) Er kommt angekeucht.
(17) *Er kommt aufgeschrien.

Parmi les verbes de déplacement, *kommen* + participe II ne permet que les verbes indiquant un déplacement vers l'observateur ou les verbes qui sont neutres en ce qui concerne la direction du déplacement.

- (18) *Er kommt hin-/weg-/losgegangen.
(19) Er kommt aus dem Haus rausgegangen. (beobachtungsabgewandt neutralisiert)

Pour conclure, nous constatons que *kommen* + participe II exprime un déplacement d'un lieu d'origine connu ou inconnu au moyen d'un type de déplacement ou d'un bruit exprimé par le participe II vers un observateur. Seuls les verbes intransitifs et duratifs exprimant un déplacement ou un bruit propre à un déplacement sont admis avec *kommen* + participe II.

3. *kommen* + participe II traduit en français

Notre corpus contient deux parties. Dans la première ne se trouvent que des traductions littéraires et dans la deuxième des traductions expérimentales. La partie expérimentale a été traduite par cinq personnes de langue maternelle française ayant d'excellentes connaissances d'allemand. La partie expérimentale a été nécessaire vu le nombre très réduit de constructions de *kommen* + participe II en belles lettres.

3.1 traductions littéraires

- (20) --ich fragte nach dem Ältesten, und sie hatte mir kaum gesagt, daß er sich auf der Wiese mit ein paar Gänsen herumjage, als er **gesprungen kam** und dem Zweiten

- eine Haselgerte mitbrachte. (Goethe: *Les souffrances du jeune Werther* (Die Leiden des jungen Werther), 13.
- Je m'enquis de l'aîné, et elle venait à peine de me dire qu'il pourchassait dans la prairie quelques oies, qu'**il s'en vint en gambadant**, rapportant au second une baguette de coudrier. Goethe, *Les souffrances du jeune Werther* (Die Leiden des jungen Werther), 13.
- (21) Der alte Amtmann **kam** auf die Nachricht **hereingesprengt**, er küsste den Sterbenden unter den heißesten Tränen. Goethe, *Les souffrances du jeune Werther* (Die Leiden des jungen Werther), 151.
- Le vieux bailli, à la nouvelle, **s'en vint à cheval**, au grand galop, et embrassa le mourant en versant les plus brûlantes larmes. Goethe, *Les souffrances du jeune Werther* (Die Leiden des jungen Werther), 13.
- (22) Das Frauenzimmer **kam** ihnen auf ein Paar leichten Pantöffelchen mit hohen Absätzen aus der Stube **entgegengetreten**. Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, 93.
- La dame **vint à leur rencontre** hors de la chambre. Elle était chaussée de légères pantouffles à hauts talons [...]. Goethe, *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister*, 86.
- (23) Endlich **kam** eine Tochter des Hauses **heraufgesprungen**, und ihre Munterkeit ängstigte mich nicht wenig, da sie sich über den tollen Spektakel und über die verfluchte Komödie fast zu Tode lachen wollte. Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, 367.
- Enfin une jeune fille de la maison **accourut**, et sa gaieté me fit cruellement souffrir: je la voyais prête à mourir de rire de cette scène extravagante et de cette maudite comédie. Goethe, *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister*, 352.
- (24) Felix **kam hereingesprungen**, sie drückte ihn an sich, mit einer Lebhaftigkeit, die ihr sonst nicht gewöhnlich war. Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, 485f.
- A ce moment, Félix **accourut**, et Mme Mélina le pressa dans ses bras, avec une vivacité qui ne lui était pas ordinaire. Goethe, *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister*, 465.
- (25) Er **kam gelaufen**, sein Vater stürzte ihm entgegen, nahm ihn in die Arme und drückte ihn an sein Herz. Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, 497.
- Il **accourut**; son père s'élança au-devant de lui, le prit dans ses bras et le pressa sur son coeur. Goethe, *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister*, 477.
- (26) "Komm, lieber Knabe!" rief er seinem Sohn entgegen, der eben **dahergesprungen kam**, "sei und bleibe du mir alles! [...]" Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, 569.
- „Viens, cher enfant, dit-il à Félix, qui **s'élança** vers lui dans ce moment: tu seras tout pour moi! [...]" Goethe, *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister*, 547.
- (27) »Tadziu! Tadziu!« und zu denen [die Frauen, B. R.] er mit eifrigem Gebärdenspiel **gelaufen kam**, ihnen zu erzählen, was er erlebt, ihnen zu zeigen, was er gefunden, gefangen: [...].
- Mann: *Der Tod in Venedig*, 76.
- „Tadziou! Tadziou!“ et il **accourait auprès** d'elles avec une mimique animée, pour leur raconter ses aventures, leur montrer ses trouvailles, son butin: [...] . Mann: *La mort à Venise*, 87.
- (28) In diesem Augenblick **kam** eine Dienerin **gelaufen** und flüsterte der Herrin eine Nachricht ins Ohr. Hesse, *Siddhartha*, 399.
- A cet instant **arriva en courant** une des servantes qui souffla quelques mots à l'oreille de sa maîtresse. Hesse, *Siddhartha*, 72.

- (29) Die Jahre gingen hin und keiner zählte sie. Da **kamen** einst Mönche **gepilgert** [...]. Hesse, *Siddhartha*, 438.
Les années passaient et aucun des deux ne les comptait. Un jour des moines **vinrent**, qui **allaient en pèlerinage**. Hesse, *Siddhartha*, 122.
- (30) Nicht lange, so **kam eine neue Schar Mönche gepilgert**, und wieder eine [...]. Hesse, *Siddhartha*, 399.
Peu après, ce fut une nouvelle troupe de moines-pèlerins et puis une autre [...]. Hesse, *Siddhartha*, 123.
- (31) Schnell **kam er gegangen**, nahm die Frau auf die Arme, trug sie ins Boot, der Knabe lief mit [...]. Hesse, *Siddhartha*, 399.
Il vint rapidement, enleva la femme dans ses bras, la porta sur le bateau, suivi de l'enfant [...]. Hesse, *Siddhartha*, 125.
- (32) Langsam, mit singender Stimme, begann er es zu sprechen, aus der Vergangenheit und Kindheit her **kamen ihm die Worte geflossen**. Hesse, *Siddhartha*, 441.
Alors, lentement, d'une voix chantante, il parla et les paroles qui **coulaient** de sa bouche semblaient **venir** du temps lointain de son enfance. Hesse, *Siddhartha*, 126.
- (33) Die Mönche im Garten sahen ihn, und da er viele Stunden kauerte, und auf seinen grauen Haaren der Staub sich sammelte, **kam** einer **gegangen** und legte zwei Pisangfrüchte vor ihm nieder. Hesse, *Siddhartha*, 452.
Les moines du jardin le remarquèrent et, comme il était là depuis de longues heures et que la poussière s'amassait sur ses cheveux gris, l'un d'eux **s'avança** et déposa deux bananes devant lui. Hesse, *Siddhartha*, 138.
- (34) Die Männer, die ihn verfolgten, waren fünfzig Schritt entfernt von ihm. **Nun kamen sie auf ihn zugelaufen**. Ein Mönch öffnete; Sénecé stürzte in die Kirche; der Mönch schloß schnell die Türe zu. Stendhal, *Die Äbtissin von Castro*, 21.
Les hommes qui semblaient le poursuivre étaient à cinquante pas de lui. **Ils se mirent à courir sur lui**. Un moine ouvrit la porte; Séneca se jeta dans l'église; le moine referma la barre de fer de la porte. Stendhal. *Romans 00*, 745.
- (35) Der Wundarzt, ein zitteriger Alter, **kam bald auf einem prächtigen Esel angeritten**. Stendhal, *Die Äbtissin von Castro*, 290.
Le chirurgien, vieillard tout tremblant, **arriva bientôt monté sur un âne** magnifique.
Stendhal. *Romans 00*. Paris: Gallimard, 1952, 623.
- (36) Luciane **kam herbeigefahren** und fragte: "wovon ist die Rede?" "Von einer Sammlung Kunstwerke", antwortete der Baron, "welche dieser Herr besitzt und die er uns gelegentlich zeigen will". Goethe, *Die Wahlverwandtschaften*, 381f.
Luciane **accourut** en ce moment et demanda quel était le sujet de leur conversation. --Nous parlions d'une collection de dessins, lui dit son futur, que cet aimable artiste m'a promis de me montrer incessamment. Goethe, *Les affinités électives*.
- (37) und ganz unerwartet **kamen** eines Tages der Graf und die Baroness zusammen **angefahren**. Ihre Gegenwart schien erst einen wahren Hof zu bilden. Goethe, *Die Wahlverwandtschaften*, 390.
le Comte et la Baronne **arrivèrent** de la manière la plus inattendue; leur présence convertit tout à coup cette cohue bigarrée en une véritable cour. Goethe, *Les affinités électives*.

3.2 traductions expérimentales

- (38) Sie **kommt** mir entgegen **gelaufen**.
Elle **court à ma rencontre**.
- (39) Ein Boot **kam** angefahren.
Un bateau **arriva**.
- (40) Er **kam** ins Zimmer **geschwankt**. (KRAUSE (1994:165))
Il **entra** dans la pièce **en chancelant**.
Il **entra** dans la pièce, **chancelant**.
- (41) Zwei Männer **kamen** über den Kirchhof **getorkelt**. (KRAUSE (1994:168))
Deux hommes **traversèrent** la place de l'église **en chancelant**.
Deux hommes, **chancelant**, **traversèrent** la place de l'église.
- (42) Er **ist** unter dem Wagen **hervorgekrochen gekommen**.
Il **est arrivé en rampant** sous la voiture.
- (43) Hänschen **kommt geträllert** (ATANASSOWA (1972: 253f.))
Hänschen **arrive en fredonnant**.

4. évaluation de possibilités de traduction

En analysant (20) à (43), nous pouvons trouver quatre stratégies de traduction de *kommen* et verbe de mouvement en participe II. Bien entendu, notre liste de stratégie n'est pas exhaustive.

La première stratégie de traduction consiste à renoncer à la traduction littérale de *kommen* et à préciser la direction de mouvement autrement.

- (44) "Komm, lieber Knabe!" rief er seinem Sohn entgegen, der eben **dahergesprungen kam**, "sei und bleibe du mir alles! [...]" Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, 569.
„Viens, cher enfant, dit-il à Félix, qui **s'élança** vers lui dans ce moment: tu seras tout pour moi! [...]" Goethe, *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister*, 547.

La deuxième stratégie renonce à la traduction littérale du participe II.

- (45) Ein Boot **kam** angefahren.
Un bateau **arriva**.

Il est aussi possible de renoncer à la traduction littérale de *kommen* et du participe II en même temps et de rendre la formule *kommen* + participe II par un correspondant verbe.

- (46) Einer **kam gegangen** und ...
L'un d'eux **s'avança** et ...

La quatrième manière de rendre *kommen* + participe II en français et de traduire l'expression intégrale. Nous pouvons y trouver les trois types suivants. *Kommen* est toujours traduit par un verbe conjugué correspondant. Le verbe de mouvement au participe II est rendu soit par un gérondif comme en (47), soit par

un verbe conjugué qui est coordonné avec la traduction de *kommen* (voir (48)) ou bien par une phrase relative ou adverbiale comme en (49):

- (47) In diesem Augenblick **kam** eine Dienerin **gelaufen**.
A cet instant **arriva en courant** une des servantes.
- (48) Das Fräulein **kam** ihnen aus dem Haus **entgegen getreten**.
La jeune fille **sortit** de la maison et **se diriga vers eux**.
- (49) Da **kamen** einst Mönche **gepilgert** [...].
Un jour des moines **vinrent**, qui **allaient en pèlerinage**.

Quant à la traduction de *kommen* + participe II indiquant un bruit de mouvement, il est obligatoire de rendre les deux en français. La manière la plus naturelle nous semble de rendre le participe II par un gérondif.

- (50) Hänschen **kommt geträllert**.
Hänschen **arrive en fredonnant**.

Il est maintenant possible de réduire les stratégies présentées ci-dessus par des règles plus générales. Parmi les éléments de la traduction se trouve obligatoirement la direction de mouvement vers l'observateur. Quant à la manière de déplacement, elle est facultative quand soit le contexte soit le savoir encyclopédique la laissent deviner. Le mouvement prototypique d'un bateau est de flotter, celui d'un oiseau est plutôt de voler. Sa façon de se déplacer peut donc être devinée et, pour cela, elle est facultative.

- (51) Ein Boot **kam angeschwommen**.
Un bateau **arriva**.

Il n'est en revanche pas du tout prototypique de chanceler en marchant ce qui rend la traduction de *getorkelt* obligatoire.

- (52) Zwei Männer **kamen** über den Kirchhof **getorkelt**. (KRAUSE (1994:168))
Deux hommes **traversèrent** la place de l'église ***(en chancelant)**.

Nous avons déjà précisé l'obligation de traduire les participes II des verbes indiquant un bruit.

Il est primordial de respecter la syntaxe de *kommen* + participe II en traduisant du français en allemand. Comme nous l'avons vu, seuls les verbes intransitifs sont admis avec *kommen* + participe II. La traduction correcte de (53) est donc (54) et non (55).

- (53) Il vint en chantant une chanson.
(54) Er kam ein Lied singend.
(55) *Er kam ein Lied gesungen.

5. Facteurs stylistiques à considérer

KRAUSE (1994:170) et KLAPPENBACH / STEINITZ (1969:2153) notent que souvent *kommen* + participe II appartient à un code moins élaboré lorsque le participe II est préfixé par *an-*. Nous confirmons cette tendance par les exemples suivants.¹

- (56) Tatsächlich - da schwamm ein riesiger Karpfen - und nicht nur einer. Ein ganzer Schwarm **kam angezischt**, um nach dem Brot zu fischen. Und dabei schnappten sie nach allem, was im Wasser zappelte - auch nach Erasmus' Watschelfüßen. [M98/805.44375 Mannheimer Morgen, 30.05.1998, Sonstiges; Erasmus geht kühn seine eigenen Wege]
- (57) Nach Sigi Schomburg **kam** Sandra **angeschwänzelt**, die Tochter des Hilfspolizisten, der den Falschparkern die Strafzettel aufbrummte. Sandra aus der 4 a. Stupsnase, Schleifchen im Haar, Grübchen im Kinn. [M01/107.56174 Mannheimer Morgen, 31.07.2001; Große Ferien im August]
- (58) In einem neuen Buckskinanzug und mit einer kleinen Kiste voll Bücher und sonstiger Habe **kam** ich **angefahren**, bereit, mir ein Stück Welt zu erobern und so bald als möglich den Rauhbeinen daheim zu beweisen, daß ich aus einem anderen Holze als die übrigen Camenzinde geschnitten sei. [M02/210.81318 Mannheimer Morgen, 31.10.2002; Peter Camenzind]
- (59) Als der Seppl der Jäger ansichtig wurde, **kam** er **angetrabt**, auf Erdnußfreuden hoffend. "Schießen, schießen", brüllte der Bürgermeister. [K98/JUL.69500 Kleine Zeitung, 26.07.1998; Armer Hirsch will Nüsse]

Il est donc important de considérer le niveau linguistique du texte en question en traduisant *kommen* et *an-* + participe II. Cette tendance n'existe pas pour *kommen* + participe II.

6. Conclusion

Nous avons analysé les stratégies de traduction de *kommen* + participe II en français. La traduction doit contenir la traduction du mouvement vers l'observateur et la manière de se déplacer, si le contexte ou le savoir encyclopédique ne permettent pas de la deviner. La traduction du participe II indiquant le bruit accompagnant le déplacement est obligatoire.

Nous appelons à la vigilance quant aux restrictions sémantiques et syntaxiques qui limitent l'emploi de *kommen* + participe II. Seuls les verbes intransitifs duratifs exprimant un déplacement ou un bruit typique d'un déplacement sont admis.

¹ Les exemples (56) à (59) ont été trouvés sur le corpus *Cosmas II* du *Institut für deutsche Sprache*, Mannheim. <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/>

Bibliographie:

- ATANASSOWA, S. (1972): Zum Wesen der Konstruktion „kommen + Part. Perf.“. *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 93, 242–252.
- HIRAO, K. (1965): Fügungen des Typs *kam gefahren* im Deutschen. *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 87, 204–226.
- KLAPPENBACH, R. / STEINITZ, W. (1969): *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache* 3. Band. Berlin.
- KRAUSE, M. (1994): Bemerkungen zu KOMM- +Partizip II im heutigen Deutsch. In: BRESSON, D. / DALMAS, M. (Hrsg.): *Partizip und Partizipialgruppen im Deutschen*. Tübingen, 163–180.
- REIS, Marga (1985): Mona Lisa kriegt zuviel – Vom sogenannten Rezipientenpassiv im Deutschen. *Linguistische Berichte* 96, 140 – 155.
- SCHÖNDORF, K. E. (1998): Zur Geschichte und Verbreitung der Fügung *ich kam gegangen* in der Germania. In: ASKEDAL, J. O. (Hrsg.): *Historische germanische und deutsche Syntax. Akten des internationalen Symposiums anlässlich des 100. Geburtstages von Ingerid Dal* Oslo, 27.9.-1.10.1995. Frankfurt am Main, 261–270.
- VOGEL, P. (2005): Neue Überlegungen zu den Fügungen des Typs *ich kam gelaufen*. *ZGL* 33, 57-77.
- VUILLAUME, M. (1986): La traduction de “en+Participe present”. *Nouveaux Cahiers d’Allemand* 1986/1, 23–41.

Sources:

- Goethe, Johan Wolfgang: *Les souffrances du jeune Werther (Die Leiden des jungen Werther)*. Paris: Montaigne. 1931, übersetzt von H. Buriot Darsiles, 13.
- Goethe, Johan Wolfgang: *Die Wahlverwandtschaften*. In: ders. *Goethes Werke (Hamburger Ausgabe)* Bd. 6, Hamburg: Christian Wegener Verlag. 1963⁵.
- Goethe, Johan Wolfgang: *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. In: ders. *Goethes Werke (Hamburger Ausgabe)* Bd. 8, Hamburg: Christian Wegener Verlag. 1962.
- Goethe, Johan Wolfgang: *Les affinités électives. Suivies d’un choix de pensées du même*. Übersetzt von A. de Carlowitz. www.gutenberg.org
- Goethe, Johan Wolfgang: *Les années d’apprentissage de Wilhelm Meister*. In: ders. *Oeuvres de Goethe* VI. Paris: Librairie Hachette. 1871, übersetzt von Jacques Porchat.
- Hesse, Hermann: *Siddhartha*. In: ders. *Gesammelte Werke* 5, Frankfurt am Main: Suhrkamp. 1970.
- Hesse, Hermann: *Siddhartha*, Paris: Le livre de poche. 1950, übersetzt von Joseph Delage.
- Mann, Thomas: *Der Tod in Venedig*, herausgegeben und kommentiert von Reed, T.J. München: Hanser. 1983.
- Mann, Thomas: *La mort à Venise suivi de Tristan*. Paris: Fayard. 1947, übersetzt von Geneviève Bianquis.
- Mörike, Eduard: *Le voyage de Mozart à Prague. (Mozart auf der Reise nach Prag)*. Paris: éditions Montaigne. 1949, übersetzt von Dhaleine Raymond.
- Stendhal: *Die Äbtissin von Castro. Der Novellen zweiter Band*. München: Georg Müller Verlag. 1922, übersetzt von M. von Musil, 290.
- Stendhal. *Romans 00*. Paris: Gallimard. 1952.

Cosmas II: <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/>

Syntaktische, semantische und lexikographische Betrachtungen zu *weg* und *fort*

Ein Beitrag zum Agrégation-Thema “Verbale Wortbildung”

0. Einleitung

1. Überlegungen zum morphosyntaktischen Status von *weg* und *fort*
 - 1.1. Einblicke in den Dschungel der Bezeichnungen
 - 1.2. Argumente für eine morphosyntaktische Zuordnung als Präverbien
 - 1.3. Morphosyntaktische Eigenschaften der *weg*- und *fort*-Bildungen
2. Semantische Betrachtungen
 - 2.1. Allgemeine Bemerkungen
 - 2.2. Semantische Leistung der adverbialen Präverbien *weg* und *fort*
3. Lexikalisch-lexikographische Betrachtungen

0. Einleitung

Gegenstand dieses Beitrags ist die Untersuchung von zwei lexikalischen Komponenten, die nur in einer morphologisch-strukturellen Beziehung zu Verben erscheinen und vorübergehend als Verbzusätze bezeichnet werden : *weg* und *fort*. Ziel soll sein, beide Komponenten aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten : der Wortart-Perspektive, der semantischen und der lexikalisch-lexikographischen Perspektive. Die Wahl dieser drei Untersuchungsebenen geht darauf zurück, dass bei *weg* und *fort* auf jeder dieser Ebenen offene Fragen bleiben.

In Anlehnung an Fleischer und Barz (1992 : 21) werden die lexikalischen Einheiten, um die es in diesem Beitrag geht, als **verbale Wortbildungsprodukte** bezeichnet, wobei *verbal* auf die grammatische Zugehörigkeit dieser Elemente hinweist. Es handelt sich immer um komplexe Wortbildungsprodukte, da sie, zumindest im Infinitiv, aus einem Verb als Grundeinheit und einem vorgesetzten Element bestehen.

In der Regel wird ein Wortbildungsprodukt nach seiner morphosyntaktischen Struktur grundsätzlich als lexikalische Einheit bestimmt. Der Grad seiner Komplexität spielt dabei keine Rolle. Problematischer ist aber, wenn ein Bestandteil dieses Wortbildungsprodukts beweglich ist, wie es bei einer nicht geringen Anzahl von deutschen Verben der Fall ist. Das aus Grundverb und vorgesetztem Element bestehende Verb erscheint nämlich in den infiniten Verbformen (Infinitiv und Partizipialform) sowie bei Endstellung im Nebensatz als morphosyntaktische Einheit, in den finiten Verbformen aber ist das vorgesetzte Element vom Grundverb getrennt.

Die Frage ist also, ob die Komplexität von Verben wie *wegfahren* oder *fort-*

treiben das Ergebnis der Komposition (Zusammensetzung) oder der Derivation (Präfigierung) ist.

Zur Struktur des Aufsatzes : In einem ersten Teil werden *weg* und *fort* unter dem Gesichtspunkt ihrer syntaktischen Kategorisierung betrachtet. Der zweite Teil wird semantischen Fragen in Bezug auf *weg* und *fort* gewidmet. In einem dritten Teil werden *fort*- und *weg*-Verbbildungen unter dem Gesichtspunkt ihrer lexikographischen Behandlung untersucht.

1. Überlegungen zum morphosyntaktischen Status von *weg* und *fort*

Offene Fragen sind : Wie lassen sich *weg* und *fort* als Ersteinheiten in komplexen verbalen Wortbildungsprodukten syntaktisch einordnen ? Sind sie als eigenständige Komponenten bzw. Satzglieder oder als abtrennbare Verbpräfixe zu verstehen ? Sind *weg*- und *fort*-Verbbildungen als Komposita oder als Derivate zu interpretieren ?

Wer nun versucht, sich über diese Klassifizierung klar zu werden, gerät bald in Schwierigkeiten. Ein Blick in die Forschungsliteratur zur Wortbildung im Deutschen bringt schnell die Einsicht, dass die syntaktische Einordnung dieser beiden Elemente nicht unproblematisch ist. Als Bestandteile der Klasse 'linksoperierende Wortbildungseinheiten' sind sie auch Bestandteil der Auseinandersetzung um die syntaktisch bedingte Einteilung dieser Klasse in verschiedene Subklassen.

Die Schwierigkeiten bei der Bestimmung des syntaktischen Status dieser Elemente rühren daher, dass in der Forschungsliteratur zur Wortbildung verbale Wortbildungsprodukte tatsächlich recht unterschiedlich interpretiert und daher bezeichnet werden : Produkte der Präfigierung (Präfixverben), der Komposition (verbale Komposita), der Konstitution, Partikelverben. Die Terminologie zur Bezeichnung der zahlreichen Einheiten, die als trennbare oder nichttrennbare Ersteinheiten bei verbalen Wortbildungsprodukten zur Verfügung stehen, erweist sich dementsprechend auch als sehr uneinheitlich. Dabei kommen Begriffe wie 'Präfix', 'Präverb', 'Verbzusatz', 'Verbpartikel', 'Nachverb', 'Determinans', 'Kompositionsglied' in Frage.

Der Begriff 'Präfix' weist auf die Wortbildungsart Derivation (Präfigierung) hin ; die Begriffe 'Präverb' und 'Verbpartikel' verstehen sich vorübergehend als Varianten des Präfixes, die nur bei der Bildung von Verben hervorkommen. Der Begriff 'Verbzusatz' erscheint als weniger spezifisch und könnte daher als Oberbegriff für alle Einheiten gelten, die bei Verben eine wortbildnerische Funktion ausüben können. Die Begriffe 'Determinans' und 'Kompositionsglied' schließlich weisen auf die Wortbildungsart Komposition (Zusammensetzung) hin.

Wo lassen sich dann die Verbkonstituenten *weg* und *fort* angesichts dieser begrifflichen Vielfalt ansiedeln ? Mit anderen Worten : Welcher Wortbildungs-

art sind *weg-* und *fort-* zuzuweisen ?

Ziel dieses Teils ist es, einen kritischen und kontrastiven Einblick in die Vielfältigkeit der existierenden Interpretationen zu gewähren.

Zunächst muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass Wortbildungsprodukte mit *weg* und *fort* als Ersteinheiten in der einschlägigen Forschungsliteratur ziemlich selten erwähnt werden. Die Untersuchung der existierenden Forschungsarbeiten erlaubt aber, den morphosyntaktischen Status beider Elemente besser zu bestimmen.

1.1. Einblicke in den Dschungel der Bezeichnungen

In den französischen Grammatiken zur deutschen Sprache werden Elemente wie *weg* und *fort* meistens der Kategorie der trennbaren Verbpartikeln zugeordnet. So werden sie in der *Grammaire de l'allemand* von Schanen/Confais (1989 : 211), in der *Grammaire de l'allemand* von Muller (2001 : 331) sowie im *Cours de grammaire allemande* von Debuire (2000 : 57) klassifiziert. In seiner *Grammaire d'usage de l'allemand contemporain* (2001 : 437) bezeichnet sie Bresson als Lokaladverbien.

Als Lokaladverbien werden sie auch in verschiedenen deutschen Grammatiken bezeichnet, so z.B. in der Duden-Grammatik (1995, 1998). Bei der Analyse der im Deutschen existierenden linksoperierenden¹ Elemente zur Bildung von verbalen Wortbildungsprodukten werden in der Duden-Grammatik (1995 : 445ff. ; 1998 : 459ff.) vier Kategorien unterschieden :

- Präfixe, d.h. Prä-Elemente, die es sonst nicht allein gibt (*be-*, *ver-*, *zer-*, *ent-*, *er-*) ;
- Halbpräfixe, d.h. Prä-Elemente, die es in anderer Bedeutung noch gibt (*an-*, *ab-*, *nach-*, *vor-*, *ein-*, *aus-*, usw.) ;
- ambivalente (später 'doppelförmige' bzw. 'janusköpfige' genannte) Halbpräfixe, d.h. Prä-Elemente, die entweder getrennt oder nicht getrennt vorkommen können (*durch-*, *um-*, *über-*, *unter-*, *wider-* und *hinter-*) ;
- Verbzusätze, die präfixartige Züge aufweisen, jedoch den Zusammensetzungen nahe stehen, die es ihrer räumlichen Bedeutung sonst auch gibt (*nach-*, *bei-*, *von-*, *zu-*, *los-*, *wieder-*, *entgegen-*, *zurecht-*).

In einer Fußnote der neu bearbeiteten Auflage von 1998 wird aber eine weitere Kategorie erwähnt : Es handelt sich um Prä-Elemente, die "es in der gleichen Bedeutung sonst auch gibt : z.B. hinaus- in hinausfahren" (448), und die als **Kompositionsglieder** bezeichnet werden und daher zur Bildung von Verbkomposita dienen. Diese Verbkomposita der besonderen Art gehören zum Typ 'unflektierbares Wort + Verb', das sich als 'bliches verbale Wortbildungsmuster erweist. Jedoch erscheinen *weg* und *fort* nicht in der Liste von Adverbien und Präpositionen, die diesen Typ ausmachen.

¹ Der Ausdruck 'präfigierend' wird hier nicht benutzt, solange die Frage der syntaktischen Einordnung der verschiedenen Elemente, die als Ersteinheit in einem komplexen Verb auftreten, nicht geklärt ist.

Die Bezeichnung solcher verbalen Wortbildungsprodukte als Komposita erweist sich aber als höchst problematisch : Den Autoren der Duden-Grammatik zufolge werden diese Verben zusammengeschrieben, *“auch wenn es gewöhnlich keine Bedeutungsunterschiede zwischen ihrer freien und ihrer verbgebundenen Verwendung gibt”* (1998 : 451). Diese Behauptung erweist sich als widersprüchlich, wie sich später herausstellen wird.

Dieser Standpunkt wird jedoch von anderen Autoren geteilt : Fleischer/Barz (1992 : 300) z.B. signalisieren, dass Adverbien in der Bildung von verbalen Komposita auftreten können. Bei Zifonun (1973 : 42) heißt es ähnlich : *“Daß die Gruppe unter Umständen einen Hauptton trägt, verbindet sie mit den Erstgliedern von Komposita. Die Tatsache, dass die Morpheme der zweiten Gruppe selbständig vorkommen, ihre relativ starke Bedeutung, der enge Motivationszusammenhang zwischen “Bedeutung” in selbständigem und unselbständigem Vorkommen sind Indizien für Zusammensetzungen”*. Deswegen betrachtet sie Präverbien nicht als Präfixe, sondern als Erstglieder von Zusammensetzungen.

In der *Grammatik der deutschen Sprache* (G. Zifonun, L. Hoffmann, B. Strecker) werden sie wiederum als Lokaladverbialia definiert, die aber *“häufig”* als abtrennbare Verbpräfixe zu betrachten sind.

In seiner Grammatik rangiert Engel (1996 : 749) *fort* und *weg* zu den direktiven Adverbien, d.h. *“Partikeln, die allein im Vorfeld des Konstativsatzes stehen können und die entweder auf w-Fragen antworten können oder selbst w-Frageelemente sind”*. Sie erscheinen aber nicht in der Liste der Verbzusätze (d.h. abtrennbare Präfixe).

In Kühnhold/Wellmann (1973) unterscheidet Erben zwischen :

- Präfixen, d.h. schwachtonigen und nur als Affix verwendbaren Elementen, die am folgenden Grundverb¹ festgebunden sind : *be-*, *ver-*, *zer-*, *ent-*, *er-* ;
- Verbzusätzen, d.h. starktonigen Elementen, die die Möglichkeit haben, die formale Bindung zum Verb lösen zu können : *an-*, *ab-*, *nach-*, *vor-*, *ein-*, *aus-*, usw. ;
- adverbialen Partikeln, die die Verbzusätze in ihren ursprünglichen raumbezogenen Verwendungsweise entlasten können : *hin-* in *hinab-*, *her-*, in *herauf-*, usw.

Weg und *fort* als mögliche adverbiale Partikeln werden von ihm aber auch nicht erwähnt.

Fleischer/Barz (1992) unterscheiden nicht zwischen Morphemen, die nur gebunden vorkommen, und anderen Morphemen, die auch als freie Morpheme auftre-

¹ In Anlehnung an Simecková (1993) wird folgende Unterscheidung getroffen :

- Basisverb, das ein einfaches Verb bezeichnet und einem verbalen Wortbildungsprodukt zugrundeliegen kann (z.B. *stellen* in *bestellen*)
- Grundverb, d.h. der verbale Kern eines verbalen Wortbildungsprodukts, das aber selber ein verbales Wortbildungsprodukt sein kann (z.B. *bestellen* in *abbestellen*)

ten. Sie bezeichnen alle diese Elemente als Präfixe. Adverbiale Ersteinheiten zählen sie jedoch nicht zu den Präfixen, sondern betrachten sie als Erstglieder von Verbkomposita, wobei *“die Zusammenschreibung durchaus als Hinweis auf die Entwicklung der Wortgruppe zum Kompositum gewertet werden [darf]”* (Fleischer/Barz, 1992 : 23).

Zifonun (1973) bestreitet diese Sichtweise. Für sie soll zwischen Präfixen, d.h. untrennbaren Morphemen, und Präverbien, d.h. trennbaren Morphemen, unterschieden werden. Kunsmann schlägt eine ähnliche Einteilung vor : nicht-trennbare Ersteinheiten bezeichnet er als verbale Präfixe, während trennbare Einheiten den Status von adverbialen Partikeln bekommen.

Für Donalies (2005) lassen sich Präfixe vor allem morphologisch definieren : Es handelt sich um gebundene Einheiten, die stest vor einer Basis positioniert sind, d.h. untrennbar sind. Es sind überwiegend einsilbige Morpheme, die entweder betont oder unbetont sein können. Nicht zu den Präfixen zählen dementsprechend Einheiten, die *“frei vorkommen und daher (...) als Wort definiert werden sollten”* (28), wie z.B. *anti* in *anti eingestellt* sein. Das Gleiche gilt für *“Ersteinheiten in Wortbildungsprodukten wie absteigen, ansehen, vorgehen.”* Diese Art von Verben analysiert Donalies als *“Präverbgefügen, d.h. als Gefügen aus einem Verb (...) und einer Präposition in der Funktion eines Präverbs”* (ibid.), wobei der Terminus Präverb *“ähnlich zu verstehen (ist) wie der Terminus Adverb ; Prä- und Adverbien begleiten das Verb”* (30).

Donalies' Argument gegen die Einordnung von Ersteinheiten wie *an* oder *aus* in die Kategorie der Verbpräfixe ist, dass Präfixe üblich als nicht-mobile Einheiten definiert werden. Sie weigert sich auch, Wortbildungsprodukte dieser Art als Komposita zu betrachten : *“Komposita haben (...) wie alle Wörter prinzipiell keine syntaktisch mobile Einheiten”* (29).

Diese Ansicht teilt auch Motsch (2004 : 53), der die Existenz von Verbkomposita in Frage stellt. Bei Verben von Komposition zu sprechen sei eine Fehldeutung, die auf dürftigen Argumenten beruht : *“Viele Konstruktionen aus Adverb und Verb stehen semantisch in der Nähe von Präfigierungen. Jedoch können auch in diesen Fällen keine Verbkomposita angenommen werden. Es handelt sich vielmehr um lexikalisierte oder häufig verwendete syntaktische Konstruktionen aus Verben und Adverbien (...). Besonders häufig sind Lexikalisierungen mit Lokal- und Temporaladverbien.”*

1.2. Argumente für eine morphosyntaktische Zuordnung als Präverbien

Angesichts der in 1.1. erwähnten Klassifizierungen wird nun versucht, die morphosyntaktische Zuordnung der Verbkonstituenten *weg* und *fort* zu bestimmen und zu begründen.

Dabei kann den Forschern zur verbalen Wortbildung nur zugestimmt werden :

Bei solchen Wortbildungsprodukten geht es nicht um Präfigierung. Gegen eine solche Zuordnung spricht die Tatsache, dass *weg* und *fort* immer trennbar sind und sich daher nicht als Präfixe verhalten. In Übereinstimmung mit Donalies (2005) erweist sich übrigens, dass es sich bei *weg*- und *fort*- auch nicht um Komposita handelt. Da Derivation (Präfigierung) und Komposition (Zusammensetzung) zur Entstehung untrennbarer Wörter führt, können sie als Wortbildungsmuster bei Verben mit trennbarer Ersteinheit nicht in Betracht kommen. Deswegen muss festgestellt werden, dass “*Verben des Typs absteigen (...) in keine der bisher vorgeschlagenen Wortbildungskategorien*” (*ibid.*) passen.

In dieser Hinsicht stimmt Donalies mit Weinrich (1993 : 1032) überein, der eine Wortbildungsart **Konstitution** einführt. Durch die Konstitution kann “*im Deutschen ein lexikalisch einteiliges Verb zweiteilig und damit klammerfähig gemacht werden*”. Diese Wortbildungsart unterscheidet sich von Derivation und Komposition dadurch, dass die Konstituenten getrennt erscheinen können.

Deswegen wird vorgeschlagen, *weg* und *fort* in Anlehnung an Donalies als **Präverbgefügen**, d.h. als **Fügungen aus einem Verb und einem Adverb in der Funktion eines Präverbs** zu bezeichnen. Zwar betrachtet Donalies ausschließlich verbale Wortbildungsprodukte nach dem Muster ‘Präposition + Basisverb’, aber was für verbale Wortbildungsprodukte nach diesem Muster gilt, könnte genauso für verbale Wortbildungsprodukte nach dem Muster ‘Adverb + Basisverb’ gelten.

Da diese Bezeichnung aber wenig brauchbar ist, wird der Einfachheit halber empfohlen, von adverbialen Verbzusatz bzw. Präverb zu sprechen.

1.3. Morphosyntaktische Eigenschaften der *weg*- und *fort*-Bildungen

Bevor wir uns mit der semantischen Untersuchung von *weg* und *fort* als adverbiale Präverbien beschäftigen, wollen noch auf die morphosyntaktischen Eigenschaften beider Konstituenten zurückkommen.

Im Unterschied zu anderen komplexen verbalen Wortbildungsprodukten basieren *weg*- und *fort*-Bildungen immer auf Grundmorphemen, die als Verben mit lexikalischer Autonomie existieren. An den eigenen syntaktischen Charakteristika dieser Verben ändert sich in den meisten Fällen nichts, wenn sie dann als Grundverben in einem verbalen Wortbildungsprodukt erscheinen.

Bei manchen Verbzusätzen (insbesondere bei Präfixen) erfolgt eine Valenzänderung (z.B. *be-* im transitiven *bewohnen* im Vergleich zu *wohnen*). Auch bei *weg* und *fort* ist dies manchmal der Fall : Zwar ist *wegfallen* ebenso intransitiv wie *fallen*, *forträumen* ebenso transitiv wie *räumen*, bei Verben wie *wegarbeiten* oder *wegträumen* aber lässt sich ein Übergang von einem intransitiven zu einem transitiven Verb feststellen. Im Grunde genommen hat jedoch die Präsenz von *weg* oder *fort* nur selten eine Wirkung auf die Valenz des Grundverbs.

Weg und *fort* kombinieren sich meistens mit sogenannten Simplizia – d.h. Verben, die selber nicht zusammengesetzt bzw. nicht abgeleitet sind –, können sich jedoch auch mit verbalen Wortbildungsprodukten kombinieren, die aber keine *weg-* oder *fort-*Bildungen sein können und immer der Kategorie der Präfixverben zugehören : *wegbekommen*, *wegerklären*, *wegentfernen*.

Bei der Bildung der Partizipialform und der Infinitivkonstruktion mit der Präposition *zu* verhalten sich *weg-* und *fort-*Bildungen wie alle Verben, die aus einem Grundverb und einer trennbaren Ersteinheit bestehen : Beim Partizip wird das Flexiv *ge-*, bei Infinitivkonstruktionen mit *zu* die Präposition infigiert. Es sei denn, das Grundverb ist ein Präfixverb (*bekommen*, *entfernen*) oder ein Verb, das nicht auf der ersten Silbe betont ist (*sanieren*, *transportieren*, *diskutieren*). In diesem Fall wird das Partizip ohne *ge-* gebildet und in der Infinitivkonstruktion die Präposition *zu* vorangestellt.

2. Semantische Betrachtungen

In einem zweiten Teil werden semantische Fragen in Bezug auf *weg* und *fort* erörtert : Welche semantische Rolle spielen die Elemente *weg* und *fort*, wenn sie als Präverbien fungieren ? Haben wir es mit mehreren Bedeutungen oder mit einem semantischen Kern und abgeleiteten Bedeutungen zu tun ? Bei welchen Verben sind *weg* und *fort* austauschbar, wann sind sie es nicht ? Können gemäß ihrer adverbialen Natur Bedeutungsunterschiede entstehen, wenn sie getrennt benutzt werden, oder geht die zusammengeschiedene Form dieser Verben nur auf orthographische Konventionen (Engel, 1996) zurück ?

2.1. Allgemeine Bemerkungen

Der Einsatz von solchen adverbialen Präverbien führt zunächst zu einer semantischen Modifikation des Grundverbs. Man muss dennoch hinzufügen, dass, während das Grundverb die syntaktische Information (Person, Numerus, Tempus) allein übernimmt, die semantische Information sich auf beide Konstituenten verteilt (Weinrich, 1993 : 1032). Diesen Vorgang bezeichnet Donalies (2005: 35) als **Determination**, d.h. als “*semantische Bestimmung einer Einheit durch eine andere*”, wobei die hinzukommende Einheit dazu dient, die andere näher zu bestimmen bzw. semantisch einzugrenzen.

Beispiel : *werfen* vs *wegwerfen*

werfen : etw. mit einer kräftigen, schwungvollen Bewegung des Arms durch die Luft fliegen lassen (DUW)

wegwerfen : von sich werfen, beiseite werfen (DUW) [+entfernen von einem bestimmten Ort, Platz, einer bestimmten Stelle]

In diesem Beispiel wird deutlich, dass das Präverb *weg* eine sozusagen referentielle Funktion erfüllt, indem es die Origo stärker in den Vordergrund rückt :

Das Kind wirft den Ball
Das Kind wirft den Ball *weg*

In manchen Fällen ist der Anteil des Grundverbs an der Gesamtbedeutung des Wortbildungsprodukts so gering, dass der Präverb die eigentliche semantische Arbeit fast allein leistet. Das Phänomen lässt sich besonders bei Verben beobachten, die “*Grundformen des menschlichen Verhaltens und Handelns ausdrücken*” (Weinrich, *ibid.* : 1033) :

trete – ab	nehme – ab	stelle – ab
trete – an	nehme – an	stelle – an
trete – auf	nehme – auf	stelle – auf
trete – aus	nehme – aus	stelle – aus
...		
trete – weg	nehme – weg	stelle – weg
trete – zurück	nehme – zurück	stelle – zurück <i>usw</i>

Auf semantischer Ebene – und nur auf dieser Ebene – besteht dementsprechend ein Wortbildungsprodukt mit Präfix oder Präverb aus einem **Determinatum** – dem Grundverb – und einem **Determinans** – dem Präfix oder dem Präverb.

Wie bereits erwähnt, zählen *weg* und *fort* ursprünglich zur Kategorie der Lokaladverbien. In zwei ihrer Bedeutungen sind sie austauschbar :

- in der Bedeutung ‚von einer Stelle weg und auf ein Ziel zu‘
- in der Bedeutung ‚entfernt sein, abwesend sein‘

In den Bedeutungen ‚vorwärts, voran‘ und ‚weiter, auch in Zukunft‘ kann nur *fort* benutzt werden, und ist deshalb mit *weg* nicht austauschbar, dafür aber mit *weiter*.

Manche als Grundverben dienende Verben erlauben *weg* und *fort* als Präverb. In diesem Fall wirken *weg* und *fort* innerhalb eines Wortbildungsparadigmas zusammen : Sie erscheinen in vergleichbaren Kontexten ohne wesentlichen Informations-, d.h. semantischen Unterschied und sind deswegen auch meistens austauschbar. Es sei denn, eines der beiden erweist sich als umgangssprachliche Variante :

wegbleiben (ugs.) vs *fortbleiben* (DGW)
wegkriechen vs *fortkriechen* (ugs.) (DGW)

In solchen Fällen wird die Konvergenz zur Konkurrenz.

In manchen Fällen sind *weg* und *fort* nicht einfach austauschbar. Einer *weg*-Verbbildung entspricht nicht immer eine *fort*-Verbbildung, und umgekehrt :

Dabei erweist sich, dass die *weg*-Verbbildungen in der Mehrzahl sind (Vgl. 3.). Laut DGW (1999) haben 95 *weg*-Verbbildungen kein *fort*-Pendant, 8 *fort*-Verbbildungen haben kein *weg*-Pendant. Unter den Verbbildungen, bei denen es sowohl eine *weg*- als auch eine *fort*-Variante gibt, sind die Präverbien nicht immer austauschbar, wie manchmal behauptet wird (vgl. Fleischer/Barz, 1992 : 303). Bei näherer Betrachtung der Verben, die im DGW (1999) enthalten sind, ergibt sich folgende Verteilung :

- 53 *weg*- und *fort*-Verbbildungen sind semantisch deckungsgleich : Öfter wird im Wörterbucheintrag zur einen Variante keine semantische Beschreibung des Verbs gegeben, sondern bloß auf den Wörterbucheintrag zur anderen Variante verwiesen :

Vgl. **weg|be|ge|ben**, sich <st. V. ; hat> (geh.) : *sich fortbegeben*
fort|be|ge|ben, sich <st. V. ; hat> (geh.) : *[gemessenen Schrittes] weggehen ; sich entfernen* : ich begab mich [aus der Stadt] fort

- 26 *weg*- und *fort*-Bildungen sind teilweise semantisch deckungsgleich, wobei *weg*- in 18 Verben, *fort*- in acht Verben eine oder mehrere zusätzliche Bedeutungen (bei den anderen Verben hat *fort* eine zeitliche Bedeutung) aufweist :

Vgl. **fort|bleib|en** <st. V. ; ist> : *[über einen bestimmten Zeitraum] nicht [wieder]kommen ; wegbleiben* : er blieb monatelang fort
weg|bleib|en <st. V. ; ist> (ugs.) : **1.** *an einen bestimmten Ort o. Ä. [wo jmd. erwartet wird] nicht [mehr] kommen, dort nicht [mehr] erscheinen ; fort-, fernbleiben* : von da an blieb er [von zu Hause] weg ; wenn wir zu teuer sind, bleiben [uns] die Kunden weg ; Anfangs gibt es Krach, als Jürgen über Nacht wegbleibt (Chotjewitz, Friede 121) [Ö]. **2.** *plötzlich aussetzen* (4a) : der Motor, Strom blieb weg ; jmdm. bleibt die Luft weg (jmdm. stockt der Atem) [...]. **3.** *[in einem größeren Ganzen] unberücksichtigt bleiben, fortgelassen werden* : dieser Absatz kann w.

- acht *weg*- und *fort*-Bildungen sind teilweise semantisch deckungsgleich, wobei das *weg*-Verb bzw. das *fort*-Verb jeweils eine oder mehrere Bedeutungen besitzt, die die Variante nicht besitzt, und umgekehrt :

Vgl. **weg|sterb|en** <st. V. ; ist> (ugs.) : *[in größerer Anzahl einer nach dem anderen] plötzlich, unerwartet sterben* : Wenn Bina Schnupfen hatte, fürchtete ich, er könne mir unter den Händen w. (Noll, Häupter 119) [...] **fort|sterb|en** <st. V. ; ist> : *sterben (u. sich damit von jmdm., aus einer Gemeinschaft entfernen), wegsterben* : das letzte ihrer Kinder war ihr weggestorben ; Für niemanden, der aus dem Dorf fortstarb, war Stillung ein Fremder (Wiechert, Jeromin-Kinder 650)

In diesem Beispiel merkt man, dass die Variante *wegsterben* die Seme /große

Anzahl/ und /Plötzlichkeit/ enthält, die aber in der Beschreibung von *fortsterben* nicht erwähnt werden, es sei denn, der Verweis auf *wegsterben* ist stellvertretend für die Einbeziehung beider Seme in die semantische Beschreibung von *fortsterben*. Außerdem wird *wegsterben* als umgangssprachlich beschrieben, was bei *fortsterben* nicht der Fall ist.

2.2. Semantische Leistung der adverbialen Präverbien *weg* und *fort*

Die ursprüngliche Bedeutung der Adverbien *weg* und *fort* bezieht sich auf die Situation eines Gegenstandes in räumlicher Hinsicht. In vielen *weg*- und *fort*-Verbbildungen hat die als Präverb fungierende Ersteinheit eine räumliche Bedeutung: Das Präverb weist auf eine Fortbewegung in Bezug auf einen bestimmten Ausgangspunkt hin. Das Adverb *fort* unterscheidet sich jedoch vom Adverb *weg* dadurch, dass es darüber hinaus eine zeitliche Bedeutungsvariante entwickelt hat und in dieser Bedeutung quasi synonym zu *weiter* ist¹. In Anlehnung an Fleischer/Barz (1992 : 15) kann hier von morphosemantischer Motivation gesprochen werden, die sich zur semantischen Charakterisierung von Wortbildungsprodukten eignet, deren Bedeutung sich aus der Bedeutung ihrer Bestandteile erschließt.

Dabei lassen sich jedoch Unterschiede in der semantischen Beziehung der Bestandteile untereinander feststellen², die von dem von vorn herein polysemantischen Charakter der lokalen Adverbien *weg* und *fort* herrühren. Wie bei anderen als Präverb benutzten Wortkonstituenten haben sich bei *weg* und *fort* um einen semantischen Kern abgeleitete Bedeutungen entwickelt, die es zu präzisieren gilt.

Die Beobachtung der Verben, die *weg* und *fort* als Ersteinheit enthalten, erlaubt uns, sie weiter in neun Gruppen einzuteilen, je nach den semantisch-syntaktischen Merkmalen des Grundverbs, dem sie vorgesetzt werden :

1) *weg/fort* + intransitives Verb zum Ausdruck des Ortswechsels, wobei das Grundverb semantisch mehr oder weniger spezifizierend sein kann :

weggehen, wegfahren, wegreiten, wegschwimmen, usw.

Bei manchen dieser Verben können *weg* und *fort* mit dem präpositionalen Präverb *ab* oder der Proform *davon* kommutieren, ohne dass ein wesentlicher Bedeutungsunterschied entsteht.

Eine Subgruppe bilden dabei Verben, die an sich keine Vorwärtsbewegung

¹ eine Bedeutungsvariante, die aber in diesem Beitrag nicht berücksichtigt wird.

² Diese Unterschiede haben schon Jacob und Wilhelm Grimm in ihrem *Deutschen Wörterbuch* herausgearbeitet, und die Arbeit, die sie geleistet haben, kann wahrscheinlich als die ausführlichste semantische Untersuchung dieser Elemente betrachtet werden (vgl. Anhang 1).

ausdrücken, sondern spezifische Eigenschaften, z.B. das Geräusch des sich von einer Stelle weg und auf ein Ziel zu bewegendes Objekts, in den Vordergrund stellen :

fortbrausen ('mit Lärm und großer Geschwindigkeit davonlaufen'), *wegflattern* ('flatternd wegfliegen'), *weggleiten* ('sich gleitend entfernen'), *weghuschen* ('sich huschend entfernen'), usw.

2) *weg/fort* + transitives bzw. intransitives Verb zum Ausdruck der Richtungsänderung, Wendung zur Seite, auch bei Verben, die an sich keine Vorwärtsbewegung ausdrücken :

transitiv : *wegbiegen*, *wegkrümmen* (DWG, in den aktuellen Wörterbüchern der Gegenwartssprache nicht mehr vorhanden)

intransitiv : *wegspringen*, *wegblicken*, *wegsehen* (und die umgangssprachliche Variante *weggucken*)

3) *weg/fort* + transitives Tätigkeitsverb, im Sinne von 'entfernen', 'beseitigen' :

wegbekommen, *weg/fortbewegen*, *wegbestellen*, *weg/fortbringen*, *weg/fortschaffen*, usw.

Diese Gruppe enthält viele Verben, die sich folgenderweise interpretieren lassen : 'durch Einsatz eines spezifischen Verfahrens bzw. eines spezifischen Mittels entfernen', wobei das Grundverb dieses Verfahren bzw. Mittel explizit macht. Es ist z.B. bei Verben wie *wegsanieren* ('im Zuge einer Sanierung beseitigen'), *wegätzen* ('durch Ätzen entfernen'), *wegfausten* ('faustend wegschlagen'), *wegkratzen* ('durch Kratzen entfernen'), *wegkarren* ('auf einer Karre wegschaffen'), *wegretuschieren* ('durch Retuschieren zum Verschwinden bringen'), *wegtherapieren* ('durch eine Therapie beseitigen'), usw.

Diese Szene, sagt Monika Fiedler, habe Regisseur Andreas Dresen unbedingt in seinem Film "Nachtgestalten" einbauen wollen. Deshalb seien sie ins Gespräch gekommen. Denn "Bird" ist der Hund von Monika Fiedler. "Und das Hotel ist der letzte Laden dieser Art im Kiez an der Potsdamer Straße. Die meisten wurden ja **wegsaniert**." (*Berliner Zeitung*, 02/09/1999)

Andere Verben aus dieser Gruppe liefern Informationen ,ber den Zustand, in dem sich der von der Beseitigung betroffene Gegenstand sich nach Vollzug des Prozesses befindet, oder die Natur der Stelle, die dabei angezielt wird :

weghängen ('von einer Stelle wegnehmen + an eine andere Stelle hängen') und nach dem gleichen Muster : *weglegen*, (*sich*) *wegsetzen*, *wegstellen*

Eine Subgruppe bilden Verben, in denen der Beseitigungsvorgang zugleich ein Einschließen ist, wie in *wegschließen* oder *wegsperrern*, oder ein Vorweghandeln, so dass etwas/jemand nicht mehr zugänglich ist, wie in *wegkaufen* :

Zum Glück sind die Zeiten, als man geistig verwirrte Menschen einfach **wegschloss**, längst Vergangenheit. In den modernen Heimen steht heute neben der Pflege und Betreuung der Patienten auch die Förderung der Demenzkranken im Vordergrund, was die dort Beschäftigten vor besonders große Herausforderungen stellt. (*Rheinischer Merkur*, 25/05/2006)

Vor vierzig Jahren, nach seiner Entlassung aus dem berüchtigten Zuchthaus Bautzen, stellte der zum Staatsfeind avancierte Schriftsteller sich die Frage: Was schreiben? Zuvor, ehe die DDR ihn wegen « konterrevolutionärer Gruppenbildung » sieben Jahre lang **wegsperrte**, war Loest als offensiver, wirklichkeitsstarker Erzähler aufgefallen. (*Die Zeit*, 08/06/2006)

Alle guten Spieler im Osten sind ja Anfang der 90er Jahre von westdeutschen Vereinen **weggekauft** worden. Was wäre die Nationalmannschaft zuletzt ohne die Spieler, die in der DDR ausgebildet worden sind, gewesen? (*Die Zeit*, 18/07/2006)

Dabei stößt man auch auf Verben, bei denen die Präsenz des Präverbs *weg* oder *fort* redundanten Charakter hat : *wegbeseitigen* und *wegentfernen*, wie in folgenden Beispielen :

wegbeseitigen

Habe noch ein paar andere Rezepte: mit Wattestäbchen mechanisch **wegbeseitigen**. Wattestäbchen in eine Lösung von Spüli , Olivenöl und Wasser vorher tauchen...(Orchideen-Forum im Internet)

wegentfernen

die kugeln – etwa von deinem bett – lösen sich ja nicht auf, sondern schweben entweder weiterhin in der luft – dabei stehen sie aber natürlich nicht still, sondern verändern ihre position..schweben weiter weg oder näher ran, oder inken wieder ab. je weiter sie sich also von der besten position (also jener die die größten refelxe ergibt) **wegentfernen**, desto kleiner und unscheinbarer, auch in der intensität, werden sie. (Forum zum Thema Lichtphänomene im Internet)

Ich sehe es so:

oft gefällt mir eine Band mit einem gewissen Stil, sehr oft gefallen mir von der gleichen Band entweder nur die neueren Sachen oder nur die alten Alben, da sich viele sehr weit von Ihren Roots **wegentfernen**. (Musikforum im Internet)

In solchen Fällen scheint durch *weg* dem Grundverb das zusätzliche Sem /zum Abfall tun/ zugefügt zu werden.

4) weg/fort (intransitives Vorgangsverb zum Ausdruck eines Verfallsprozesses, im Sinne von ‘verschwinden’, ‘vernichtet werden’ :

In diesem Fall enthält das Grundverb alle semantischen Informationen zur Natur des Prozesses :

wegfallen, wegfaulen, wegschmelzen, usw.

Die Hoffnung rostet langsam dahin. Trübes Boddenwasser dümpelt um den Steg, an dem so manche Holzbohle **weggefault** ist. Die Hoffnung, das ist ein alter pommerscher Yachtschoner, 1919 gebaut. Welche Symbolik, dass ein Schiff dieses Namens ausgerechnet hier vor Anker liegt, in einem so traurigen Zustand. (*Die Zeit*, 01/2002)

In diese Gruppe gehören auch *weg*-Bildungen mit intransitivem Grundverb mit übertragener Bedeutung im Sinne von ‘nicht mehr vorhanden sein’, ‘verloren gehen’, ‘verschwinden’ :

wegbrechen, wegbrennen, weggehen

mit dem chinesischen Importverbot ist den europäischen Herstellern ein wichtiger Markt **weggebrochen** (Beispiel aus DGW)

"Nur ein Bruchteil sucht rechtzeitig Hilfe", sagt Rachel Yehuda, die das Trauma-Programm des Bronx Veterans Administration Medical Center leitet. "Viele sind zu sehr mit anderen Problemen beschäftigt – dem Verlust von Angehörigen, ihrer Arbeit oder Wohnung. Andere schämen sich ihrer Symptome oder warten darauf, dass die von selbst **weggehen**." (*Geo Magazin*, 05/02)

4) weg/fort + transitives Tätigkeitsverb im Sinne von ‘fertig sein’, ‘erledigen’ :

wegarbeiten, wegdiskutieren, weglesen

Unschuldig daran sind sie nicht. In der Vergangenheit wurden Dopingfälle meist als Einzelfälle **wegdiskutiert**. Der Doping-Eklat vor der Tour sorgte nun dafür, dass die ganze Branche unter Anfangsverdacht geriet. (*Der Spiegel*, 14/07/2006)

Dabei muss angemerkt werden, dass *wegarbeiten* auf einem ursprünglich intransitive Verb basiert, jedoch selber transitiv ist.

Er [John Kerry] ist, schon äußerlich, das Ebenbild des abgehobenen Ostküsten-Patriziers. Gegen diesen Typus richtet sich seit Jahren der anti-elitäre Aufstand des amerikanischen Kernlandes. Dieser Malus, der sich aus einem Gefühl speist, muss noch **weggearbeitet** werden. (*Die Zeit*, 26/02/2004)

5) weg/fort + Modalverb : weg/fortmüssen, weg/fortkönnen, weg/fortwollen, weg/fortdürfen, weg/fortsollen, und in gewisser Hinsicht auch weglassen

Dass die Kombination *weg / fort* + Modalverb auch eine Sondergruppe bildet,

liegt auf der Hand. Das Besondere an dieser Gruppe liegt darin, dass diese Verben als Ergebnis der Auslassung eines Vollverbs zu deuten sind, das immer ein Verb zum Ausdruck eines Ortswechsels ist und in Verbindung mit einem Modalverb gebracht wird.

ich muss / kann / darf / ... weg = ich muss / kann / darf / ... weggehen (weglaufen, wegrennen,...)
ich lasse ihn weg = ich lasse ihn weggehen (wegfahren, ...)

Dadurch erklärt sich, dass diese Verben in einem Wörterbuch der Gegenwartssprache wie dem DGW als (bei *weglassen* nur teilweise) umgangssprachlich eingestuft werden.

6) *weg / fort* + Kopulaverb : *weg/fortsein, weg/forthaben*

Verbale *weg/fort*-Wortbildungsprodukte, deren Grundverb ein Kopulaverb ist, vertreten eine Sondergruppe. Šimečková (1993) erwähnt die Möglichkeit, dass es sich bei verbalen Wortbildungsprodukten aus einem Präverb und den Kopulaverben *sein* und *haben* um das Ergebnis der Eliminierung eines Vollverbs handelt.

Dabei unterscheidet sie z.B. bei Wortbildungsprodukten mit *sein* drei Eliminierungstypen :

- Typ 1 : Eliminierung eines Vollverbs im Perfekt, wobei der Zustand als Ergebnis eines Vorgangs erscheint
- Typ 2 : Eliminierung eines Tätigkeitsverbs im Zustandspassiv, d.h. der Zustand entspricht dem Ergebnis einer Tätigkeit
- Typ 3 : Eliminierung einer Präpositionalgruppe

Wenn ein verbales Wortbildungsprodukt wie *wegsein* einer auf dieser Unterscheidung basierenden Analyse unterzogen wird, erweist sich eine solche Interpretation auch als zutreffend :

- Typ 1 : Eliminierung eines Vollverbs im Perfekt
Beispiel : *er ist weg* $\approx$ *er ist weggegangen*
- Typ 2 : Eliminierung eines Tätigkeitsverbs im Zustandspassiv
Beispiel : *das Buch ist weg* $\approx$ *das Buch wurde gestohlen*
- Typ 3 : simultane Eliminierung einer Präpositionalgruppe und eines Vollverbs
Beispiel : *sie ist weg* $\approx$ *sie ist aus dem Haus gegangen*

Bei Wortbildungsprodukten mit *haben* lassen sich nach Šimečková auch drei Wortbildungstypen unterscheiden :

- Typ 1 : komplexes Verb als Produkt der Eliminierung eines Vollverbs im Perfekt, wobei der Zustand als Ergebnis einer Tätigkeit erscheint

- Typ 2 : verbale Wortbildungsprodukte, “in denen das Präverb für ein freies Adverb gehalten werden kann” (ibid. : 26)
- Typ 3 : idiomatisierte (lexikalisierte) Wortbildungsprodukte

Bei näherer Betrachtung eines verbalen Wortbildungsprodukts wie *weghaben* lässt sich diese Interpretation nur teilweise bestätigen :

- Typ 1 : komplexes Verb als Produkt der Eliminierung eines Vollverbs im Perfekt

Beispiel : *einen Fleck weghaben* $\approx$ *beseitigt, entfernt haben*

- Typ 3 : idiomatisierte Wortbildungsprodukte

Beispiel : *einen weghaben* $\approx$ 1. *[leicht] betrunken sein*. 2. *nicht recht bei Verstand sein* (DGW)

7) *weg/fort* + intransitives Zustandsverb im Sinne von ‘fern (sein)’ (als Ergebnis eines Entfernungsprozesses) oder von ‘abgetrennt, abgelöst (sein)’

fort/wegbleiben, wegstehen, wegsitzen, weg/fortsein

Der Einzug der Mobiltelefonie hat mir jahrelange Beobachtungen in Tram, Bus und Zug ermöglicht. Fazit: Die Telefon-Magie wirkt bei allen Menschen. Sie kennen das sicher auch: Im Zug, nur ein Abteil weiter, keift die enttäuschte Geliebte ungehemmt ins Natel, im Tram auf dem Nebensitz erfährt jemand den Tod eines nahen Angehörigen und Sie sind immer live dabei. [...] Doch es gibt viele Dinge, die ich von meinen Mitmenschen lieber nicht wissen möchte. Peinlich berührt kann man wegschauen, **wegsitzen** aber weghören gelingt selten. (*Die Vorstadt*, 14/07/2004)

In manchen Fällen erscheinen diese Verben in Verbindung mit dem Adjektiv *weit* :

Endlich hörte er von einem Arzt, der hundert Stund weit **wegwohnte**, der sei so geschickt, dass die Kranken gesund werden, wenn er sie nur recht anschau, und der Tod geh' ihm aus dem Weg, wenn er sich sehen lasse. (Johann Peter Hebel, “Der geheilte Patient”)

8) *weg* = *hinweg*

weghelfen = *hinweghelfen* (‘helfen, hinweg, hinüber über etw. zu gelangen’),
weglesen = *überlesen*

Ich muß über diese Einstellung zig-mal **weggelesen** haben. Aber genau das ist des Geheimnis' Schlüssel... Kein Wunder, dass ich eine derartige Einstellung in keinem Tool gefunden habe....Ja ja, wer lesen kann (und nichts überliest), ist klar im Vorteil! (Informatikforum im Internet)

Bei solchen Verben erscheint *weg* als orthografische Variante des zusammengesetzten Präverbs *hinweg*, das zweierlei Bedeutungen haben kann :

- als gehobene Variante von *weg* und *fort*
z.B. *wegfegen* vs *hinwegfegen*, *sich wegbegeben* vs *sich hinwegbegeben*, usw.
- in Verbindung mit der Präposition *über* im Sinne von ‘über... hinüber (und weiter)’, wobei *weg*-Bildungen als umgangssprachliche Variante gelten :

Allein das ist schon mehr ein schlechter Witz als die Grundidee eines Romans. Aber man könnte darüber **wegsehen**, wenn die Geschichte flott und konsequent erzählt würde. Denkste! Ein knackiger Anfang lässt viel erwarten, aber dann folgen endlose Schleifen von Erklärungen und sich wiederholenden Tätigketten und Treffen, die ermüden und ärgern. (Kundenrezension im Internet)

Weg- und *fort*-Bildungen scheinen zu den verbalen Wortbildungsprodukten zu gehören, bei denen es meistens keine wesentliche semantische Differenzierung zur entsprechenden Wortgruppe, d.h. einem nichtprädikativen Syntagma mit verbalem Kern gibt (Fleischer/Barz, 1992 : 22). Zumindest greifen Präverbien adverbialer Natur nicht so stark in die Bedeutung des Grundverbs ein wie Präverbien präpositionaler Natur (Weinrich, 1993 : 1045) :

Später hatte er mal gesagt, er sei ihr sehr dankbar, daß sie ihn mit neuen aufs Internat geschickt habe, so sei er möglicherweise früh genug von ihr **weggekommen**. (J. Arjouni, Idioten. *Fünf Märchen*)

...so sei er möglicherweise früh genug von ihr **weg gekommen**

Wie es Fleischer/Barz (1992 : 23) betonen, helfen dabei Betrachtungen zu der Akzentierung auch nicht weiter : “*Die verbale Zusammensetzung trägt in der Regel nur einen Hauptakzent und eine neue Gesamtbedeutung, die sich gegenüber der Bedeutung der Wortgruppe durch eine stärkere ‘inhaltliche Verschmelzung’¹ der beiden Konstituenten auszeichnet*” (Fleischer/Barz, 1992 : 22).

Im Endeffekt sind es vielleicht bloß orthografische Konventionen, die die Analyse hier auf den Holzweg führen, wie es Engel nahelegt (1996 : 442). Motsch (2004 : 53) vertritt den gleichen Standpunkt und plädiert sogar für “*eine konsequente Getrennschreibung*”.

Zwei gegenläufige Tendenzen lassen sich dabei feststellen : Entweder wird die Polysemie der Ersteinheit von vorn herein durch ihre Verbindung mit dem Grundverb reduziert (a), oder sie wird erst dadurch reduziert, dass der Kontext, in dem das Wortbildungsprodukt verwendet wird, über die adäquaten Bedeutungseinschränkungen Aufschluss gibt (b) :

(a) *wegdenken* (im Sinne von ‘sich jemanden oder etwas als nicht vorhanden

¹ Den Ausdruck ‘inhaltliche Verschmelzung’ haben die Autoren einem Aufsatz von D. Herberg (1981) entnommen.

vorstellen') : Dass das Grundverb hier kein Verb zum Ausdruck eines Ortswechsels, sondern ein Verb zum Ausdruck einer geistigen Fähigkeit ist, erlaubt es dem Hörer/Leser, die Polysemie des Präverbs auf die Bedeutung 'Entfernen', 'Beseitigen' zu reduzieren, wobei das Grundverb semantisch auf die Art und Weise hinweist, wie der Zielpunkt des verbalen Geschehens beseitigt bzw. entfernt wird.

(b) *wegessen* kann auf verschiedene Arten interpretiert werden :

- 'so viel essen, dass für andere nichts übrig bleibt' :

Habe ihr jetzt etwas Trockenfutter in ihre Ecke gestellt mit ein paar Tropfen drauf.
Muss bloß sehen, dass die anderen nicht in die Ecke gehen und es ihr **wegessen**.
(Katzenforum im Internet)

- 'aufessen' :

Ich kann mich noch auf die V-Kipferl meiner Mutter erinnern, das war eine Art Beschäftigungstherapie, ich stand nicht mehr auf bis sie **weggegessen** waren ! Das waren noch Zeiten !! (Diskussionsforum im Internet)

Nur der Rückgriff auf den Kontext bzw. den Kotext befähigt den Hörer/Leser zur Diskriminierung zwischen beiden Bedeutungen. Dabei setzt die richtige Dekodierung außer sprachlichem Wissen auch Sachwissen voraus.

2.3. *weg* / *fort* in lexikalisierten Wortbildungsprodukten

Bei einigen Wortbildungsprodukten mit *weg* oder *fort* als Ersteinheit lassen sich jedoch auch metaphorische Übertragungen und Lexikalisierungen beobachten¹. Bei solchen *weg*- und *fort*-Bildungen ist das Präverb nicht mehr semantisch motiviert. Daher stellt sich die Frage, welchen semantischen Beitrag *weg* und *fort* in solchen Verben leistet.

Beispiele für einen solchen Lexikalisierungsprozess sind *weghaben*, im Sinne von 'bekommen', 'erhalten' (*eine Strafe, eine Ohrfeige weghaben* ; vgl. *wegholen*) oder in Redensarten *wie einen weghaben*, im Sinne von '(leicht) betrunken sein', 'nicht recht beim Verstand sein' oder 'defekt sein' :

Wie klingt es, wenn der Turbo einen weghat?
klingt das son bisschen, wie ne pfeife? (Internet)

oder *wegbekommen* im Sinne von 'sich etwas (Unangenehmes) zuziehen' :

¹ Insofern kann die Aufnahme eines komplexen Wortbildungsproduktes ins Wörterbuch entweder als ein mögliches Indiz für einen abgeschlossenen oder sich herausbildenden Lexikalisierungsprozess oder als prophylaktische Maßnahme in Hinblick auf einen in Zukunft möglichen Lexikalisierungsprozess interpretiert werden.

ich nehm an, dass dein spiel auf den laser geflogen ist und die cd ein schlag **wegbekommen** hat. laufen andere spiele ohne probleme? wenn ja,dann is des spiel kaputt (Internet)

oder *wegkriegen* im Sinne von ‘begreifen’, ‘erfassen’ :

sie hatte schnell **weggekriegt**, was die beiden vorhatten (Beispiel aus DGW)

In diesen Wortbildungsprodukten steckt hinter *weg* nicht mehr die Bedeutung ‘von einem Punkt weg’ bzw. ‘von einem Punkt weg auf ein Ziel zu’. *Weg* steht hier für etwas Anderes, das nicht unbedingt weiter bestimmbar ist.

Dieser Lexikalisierungsprozess lässt sich bei den *fort*-Verbbildungen, die in Wörterbüchern der Gegenwartssprache (vgl. DGW) registriert sind, nicht beobachten.

3. Lexikalisch-lexikographische Betrachtungen

In diesem dritten Teil werden *weg* und *fort* als lexikalisch-lexikographische Gegenstände betrachtet. Ziel ist es, den lexikalischen Status der *weg*- und *fort*-Verbbildungen sowie ihre lexikographische Behandlung zu untersuchen. Diese Untersuchungsebene erlaubt es, die Produktivität von *weg* und *fort* als verbale Wortbildungsmuster zu eruieren.

Im Duden Universal Wörterbuch (DUW) werden 145 *weg*-Kombinationen und 87 *fort*-Kombinationen¹ registriert. Das Duden Große Wörterbuch der Deutschen Sprache (DGW) ist erwartungsgemäß ausführlicher : Es enthält 182 *weg*-Kombinationen und 98 *fort*-Kombinationen.

Im Deutschen Wörterbuch von Jacob und Wilhlem Grimm (DWG) finden sich noch wesentlich mehr Einträge : bei *weg* als Präverb ca. 500 Einträge, bei *fort* als Präverb mit gleicher Bedeutung ca. 200 Einträge. Es muss aber gleich angemerkt werden, dass darunter relativ viele Verbbildungen sind, die auf einem Grundverb basieren, das in der Gegenwartssprache nicht mehr oder kaum noch benutzt werden (z.B. *barbieren* in *wegbarbieren*, *klügeln* in *wegklügeln*, usw.), oder auf Morphemen beruhen, die als eigenständiges Wort nicht existieren (z.B. **kessern* in *wegkessern*, ‘im Netz wegfangen’). Eine andere Vorbemerkung ist, dass DUW und DGW einerseits und DWG andererseits unterschiedliche Zwecke erfüllen : Während DUW und DGW den Benutzer über den Wortschatz der Gegenwartssprache informieren wollen, hat DGW heute eher historischen Charakter.

Dass einige *weg*- und *fort*-Verbbildungen heutzutage mehr oder weniger häufig benutzt werden, obwohl sie in keinem Wörterbuch der Gegenwartssprache

¹ Dabei wurden nur die *fort*-Verbbildungen berücksichtigt, in denen *fort* die gleiche räumliche Bedeutung hat wie *weg*.

stehen, soll als Indiz für zwei Sachverhalte gewertet werden. Erstens werden in der Gegenwartssprache *weg-* und *fort-*Verbbildungen benutzt, die zwar in den Wörterbüchern der Gegenwartssprache nicht registriert werden, im DWG jedoch zu finden sind (z.B. *wegküssen*, *wegweinen*, *wegsprechen*, *wegplaudern*, *wegscherzen*, u.v.a.). Dieser Umstand spricht dafür, dass *weg* und *fort* einem Wortbildungsmuster zugrunde liegen, das gespeichert wurde, d.h. *“zu kollektivem bzw. gesellschaftlichem “Sprachbesitz” geworden und als reproduzierbare lexikalische Einheiten intersubjektiv verwendbar”* ist (Fleischer/Barz, 1992 : 16). Die Speicherung dieses Wortbildungsmusters erlaubt es dem Sprecher/Schreiber, verbale Simplizia bzw. Präfixverben umzufunktionieren und zu Grundverben von verbalen Komplexen mit *weg* oder *fort* als Präverb zu machen.

Zweitens erweisen sich *weg* und *fort* folglich als immer noch produktive Wortbildungsmuster. Beispiele dafür sind Neuschöpfungen wie *wegsichern*, *wegversichern*, *wegbloggen*, *wegflirten* oder *wegfiltern* in folgenden Auszügen¹ :

Hmm – bei den derzeitigen Preisen für Hardwarespeicher und dem Scanaufwand gegenüber würde ich es so machen wie mit Bildern aus der Kamera: erst mal schön **wegsichern** und aufbewahren. Löschen kann man immer noch, aber wer weiß, was die Entwicklung für Möglichkeiten bringt? (Internet-Forum)

Bei manchen Firmen gibt es zudem noch ermäßigte Wochenendtarife (Freitag-nachmittag bis Montagmorgen). Im Preis inbegriffen sind Haftpflichtversicherung und manchmal Teilkasko mit Selbstbeteiligung (die man gegen Aufpreis **wegversichern** kann). (Internet)

Ich will meine Nachrichten die ich blogge möglichst schnell und unkompliziert **wegbloggen**. Ich habe keine Zeit und Lust soviel Zeit durch Warten zu verlieren. (Internet)

Die aufstrebende Journalistin Andie Andersen arbeitet bei der führenden Frauenzeitschrift des Landes, dem New Yorker "Composure". In ihrer Ratgeber-Kolumne gibt sie ihren Leserinnen wertvolle Alltags-Tipps, etwa wie sie Strafzettel **wegflirten** können. (Internet)

Venus-Express ist eine Mission der Europäischen Weltraumorganisation (ESA). Im November 2005 gestartet, erreichte die Sonde heuer im April ihr Ziel, eine Umlaufbahn um unseren Nachbarplaneten. [...] Die Grazer Wissenschaftler schalteten die zahlreichen magnetischen Störquellen an Bord der Sonde aus, indem sie zwei Sensoren in unterschiedlichem Abstand zum Raumschiff verwenden. So können haus- bzw. schiffgemachte Felder vom Computer **weggefiltert** werden. (Der Standard, 04/07/2006)

Dass Wörterbücher der Gegenwartssprache aus Platzgründen nicht alle mög-

¹ Dabei zeigt sich, dass *weg* produktiver ist als *fort* in dieser Bedeutung : Für diese *weg*-Bildungen konnten nämlich keine entsprechenden *fort*-Bildungen gefunden werden.

lichen auf diesem Wortbildungsmuster basierenden Wortbildungsprodukte einbeziehen können, liegt auf der Hand. Diese Vorgehensweise geht mit der Tatsache einher, dass das gespeicherte Wortbildungsmuster immer noch produktiv ist.

Schlussbemerkungen

Dieser Beitrag soll den Präverbien *weg* und *fort* Rechnung tragen, die aus welchem Grund auch immer nicht zu jenen Verbzusätzen gehören, die das Interesse der Sprachwissenschaft erweckt haben. Jedoch erweist sich, dass sie mindestens in dreierlei Hinsicht einer genaueren Untersuchung würdig sind, und zwar als morphosyntaktische, semantische und lexikographische Phänomene. In diesem Beitrag ist versucht worden, drei Fragen zu beantworten : Was ist der morphosyntaktische Status der Konstituenten *weg* und *fort*, wenn sie als Ersteinheiten in verbalen Wortbildungsprodukten benutzt werden ? Wie lassen sich die *weg*- und *fort*-Verbbildungen semantisch einteilen ? Was lässt sich auf Grund ihrer lexikographischen Behandlung über den Status der Präverbien *weg* und *fort* als Wortbildungsmuster erschließen ?

Weg und *fort* werden als adverbiale Präverbien definiert, d.h. Adverbien, die die Funktion eines Präverbs übernehmen, so wie es Präpositionen auch tun. Insofern büßen sie durch die inhaltliche Verschmelzung beider Verbkonstituenten etwas von ihrer ursprünglichen räumlichen Bedeutung ein, so dass sie übertragene Bedeutungen und in selten Fällen Lexikalisierungen erlauben. In lexikographischer Hinsicht erweist sich, dass *weg*- und *fort*-Verbbildungen in den aktuellen Wörterbüchern der Gegenwartssprache nur teilweise berücksichtigt werden : Manche Verbbildungen mit *weg* oder *fort* als Ersteinheit finden in diesen Wörterbüchern keinen Platz, was allerdings nicht bedeutet, dass sie unerlaubt sind. Dies liefert vielmehr einen Beweis dafür, dass *weg* und *fort* als Wortbildungsmuster immer noch produktiv sind. Das beste Beispiel dafür sind neuschöpferische Wortbildungsprodukte, die auf Grundverben basieren, die es bis vor kurzer Zeit in der deutschen Sprache nicht gab (Siehe *wegbloggen* oder *wegflirten*).

Bibliographie

- Brekke, H. E., Lipka, L. (1968) : *Wortbildung, Syntax und Morphologie*, The Hague, Paris : Mouton
Debuire, F. (2000) : *Cours de grammaire allemande*, Paris : Editions du Temps
Donalies, E. (2005) : *Die Wortbildung des Deutschen*, Tübingen : Narr Verlag
Eichinger, L. M. (1994) : *Deutsche Wortbildung*, Heidelberg : Julius Groos Verlag
Eisenberg, P. (1998/2000) : *Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort*, Verlag J.B. Metzler
Engel, U. (1996) : *Deutsche Grammatik*, Heidelberg : Julius Groos Verlag
Fleischer, W. (1971) : *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*, Tübingen : Max Niemeyer Verlag
Fleischer, W., Barz, I. (1992) : *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*, Tübingen : Max Niemeyer Verlag
Henzen, W. (1965) : *Deutsche Wortbildung*, Tübingen : Max Niemeyer Verlag
Herberg, D. (1981) : "Untersuchungen zu einer Reform der deutschen Orthographie auf dem Gebiet der

- Getrennt- und Zusammenschreibung (GZS)”, in : *Sprachwissenschaftliche Untersuchungen zu einer Reform der deutschen Orthographie*, Berlin, 109-215 (Linguistische Studien, Reihe A : Arbeitsberichte, 83/II)
- Kunsmann, P. (1973) : “Verbale Gefüge. Transformationsgrammatische Untersuchungen im Deutschen und Englischen”, in : *Germanistik 16*
- Lipka, L., Günther, H. (1981) : *Wortbildung*, Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Lohde, M. (2006) : *Wortbildung des modernen Deutschen*, Narr-Studienbücher
- Motsch, W. (2004) : *Deutsche Wortbildung in Grundzügen*, Berlin : de Gruyter
- Muller, F. (2001) : *Grammaire de l'allemand*, Paris : Nathan
- Schanen, F., Confais, J.-P. (1989) : *Grammaire de l'allemand. Formes et fonctions*, Paris : Nathan
- Šimečková, A., Vachková, M. (Hrsg.) (1997) : *Wortbildung*, Prag : Karolinum
- Weidenbusch, W. (1993) : *Funktionen der Präfigierung. Präpositionale Elemente in der Wortbildung des Französischen*, Tübingen : Max Niemeyer Verlag
- Wellmann, H. (Hrsg.) (1993) : *Synchrone und diachrone Aspekte der Wortbildung im Deutschen*, Heidelberg : Winter
- Zifonun, G. (1973) : *Zur Theorie der Wortbildung am Beispiel deutscher Präfixverben*, München : Hueber

Anhang : semantische Unterscheidungen im *Deutschen Wörterbuch* der Gebrüder Grimm, Band 27 (1922), S. 2934-2935

[a] Entfernung	“bei transitiven verben bezeichnet es vor allem entfernung von einem ort durch die thätigkeit (darum pflegen sich bestimmungen mit von, aus anzuschlieszen) [...] die zusammensetzung kann zugleich die bewegung nach einem andern orte hin durch die thätigkeit bezeichnen” : wegblasen, wegdrängen
Wendung zur Seite	“bisweilen handelt es sich nicht um eine entfernung, sondern nur um eine wendung zur seite” : wegbiegen, wegrehen, wegkr,mmen, wegstrecken
Entfernung, Vertreibung	“liegt kein verbum der bewegung zu grunde, so drückt die zusammensetzung aus, dasz der durch die thätigkeit betroffene sich entfernt oder vertrieben wird” : wegbannen, wegbeissen, weglocken, usw.
von sich entfernen	“hie und da findet die entfernung vom subjecte statt” : weglegen (‘von sich legen’), wegwerfen (‘von sich werfen’)
versetzen	“zuweilen wird ausgedrückt, dasz ein gegenstand nicht durch die thätigkeit selbst entfernt, sondern ander wohin gethan und dann durch die thätigkeit betroffen wird” : wegbinden (‘anderswo anbinden’)
sich entfernen	“intransitive verba drücken aus, dasz man sich durch die thätigkeit von einem ort entfernt (dann auch einem anderen zuwendet)” : wegeilen, wegfahren, wegfallen, usw.
	“die neuere sprache hat das auch bei verben, die an sich keine bewegung nach vorwärts ausdrücken” : wegbrausen (‘sich brausend entfernen’), weghinken, wegtrauschen, usw.
Wendung zur Seite	wegblicken, wegsehen, wegstarren
Sondergruppe	wegbleiben (fern bleiben), wegliegen, wegstehen, weghaben (‘entfernt haben’), weggedenken (‘an den Weggang denken’), wegfinden (‘sich zum Weggang anschicken’), weghelfen (‘zum Weggang verhelfen’), wegverlangen (‘verlangen wegzugehen’), wegsehen, wegwünschen, wegmüssen (‘weggehen müssen’), wegdürfen, wegkönnen, wegsollen
[b] Entziehung	“mit dem begriff der entfernung berührt sich auch der der entziehung. weg bei transitiven verben kann ausdrücken, dasz von einem gegenstand etwas abgelöst oder weggenommen wird” : wegnehmen, wegscheren, wegschlagen, wegschneiden
Erwerb, Vorteil	“wer einem andern etwas entzieht, pflegt aber selbst den gewinn davon zu haben, weg kann daher auch einen erwerb oder vorthail für den, der die thätigkeit ausübt, bezeichnen” : wegangeln, wegkaufen
positive Auswirkung	“so drückt noch aus, dasz die thätigkeit dem subject zu gute kommt” :

	wegbekommen, wegbringen, wegholen, wegstreichen, usw.
[c] Beseitigung	Vernichtung, Verschwinden
	“weiter kann der begriff der entfernung in den der beseitigung übergehen. weg bei transitiven verben bringt vielfach zum ausdruck, dasz der durch die thätigkeit betroffene gegenstand nicht nur von seiner stelle gerückt, sondern ganz vernichtet wird, verschwindet” : wegbrennen, wegbringen, wegfeilen, usw.
durch geistige Tätigkeit	“auch beseitigung durch rein geistige thätigkeit kann ausgedrückt werden” : wegdeuten, wegklären
	“die neuere sprache verbindet in dieser weise auch verba mit weg, die sonst kein äusseres object bei sich haben” : die Not wegarbeiten, die Schmerzen wegfluchen, weglachen, wegplaudern, wegspotten, usw.
	“bei zeitbegriffen als object ist es ‘mit der thätigkeit hinbringen’” : weggaukeln, wegscherzen, wegträumen, wegweinen
Übertreffen	“mit persönlichem object kann es sein ‘einen in der thätigkeit übertreffen, zu schande machen’” : einen wegarbeiten, wegsaufen, wegstechen, wegwiegen
Vernichtung, Beseitigung	“bei intransitiven verben kann sich die bedeutung ‘vernichtet, beseitigt werden’ (z. th. in allmählicher entwicklung wie bei hin-) einstellen” : wegdorren, wegdunsten, wegfallen, wegfaulen, usw.
Verstärkung	“nur verstärkend” : wegscheiden, wegschwinden, wegsterben
[d] Beseitigung	“endlich finden sich bildungen mit weg bei verben, die ein inneres object bei sich haben, wo wol auch von dem begriff der beseitigung auszugehen ist. sie treten erst in der neueren zeit auf und gehören mehr der umgangssprache an”
zu Ende gebracht, erledigt	“die verba drücken zunächst aus, dasz die thätigkeit in beziehung auf das object ganz zu ende gebracht wird, so dasz dieses erledigt oder aufgearbeitet ist” : eine Aufgabe wegarbeiten, ein Buch weglesen
Anfang + ununterbrochene Weiterführung	“häufiger wird aber nur bezeichnet, dasz die thätigkeit ihren anfang nimmt und ungehindert oder ununterbrochen weitergeht” : ein Stück wegblasen, ein Lied wegpfeifen, ein Gemälde wegpinseln
[e] Wendungen	“in wendungen wie er springt über den stuhl weg, drückt das verbum meist nicht die entfernung aus (er erfernt sich, indem er über den stuhl springt), sondern die richtung, die die thätigkeit nimmt (er macht einen sprung über den stuhl hin)”

A LA PÊCHE AUX MOTS (18)
(COMMENT TRADUIRE EN ALLEMAND DES COMPOSÉS FRANÇAIS ?)

(de *chape de plomb* à *château d'eau*)

Chape de plomb

Seul *Pons* évoque ce mot et ce dans l'expression : « *qc s'abat /pèse comme une chape de plomb sur qc : etwas legt sich/liegt bleiern auf etwas (Akk)* ». Précisons que l'accusatif (Akk) ne convient qu'avec *sich legen* et non avec *liegen* !

Mon corpus présente quelques occurrences traduites :

Vers onze heures, j'ai mis ma veste en daim, pris mon sac, de l'argent. J'étais détendue. Bien. Et, au moment d'appuyer sur le bouton pour appeler l'ascenseur... Comme une chape de plomb . Cette sorte d'écrasement qui s'abat sur moi. Comme si j'étais sous une avalanche de montagne. Et mon pincement. Comme un étau (R. Forlani, <i>Gouttière</i> , p. 341)	Gegen elf Uhr habe ich meine Wildlederjacke angezogen, meine Tasche und etwas Geld genommen. Ich war ganz entspannt. So weit, so gut. Und in dem Augenblick, als ich auf den Knopf drücken wollte, um den Lift zu holen... Wie ein Deckel aus Blei . Dieses Gefühl, wie soll ich sagen, von Erschlagenheit, das sich da über mich senkt. So als läge ich unter einer Gebirgslawine. Und wieder dieses Eingequetschtwerden. Wie in einem Schraubstock. (<i>Die Steuerin</i> , p.221)
Autour d'elle, Killy, Marcéllène, Gladys, les autres ont des gueules de vaincues. Tard dans la nuit, elles ont discuté avec la famille Dramé: l'excision est imminente, on fera comme on a toujours fait au pays, on mutilera comme dans leur pays on mutile et aucun raisonnement, aucun sentiment ne peut se frayer un chemin dans l'incompréhensible chape de plomb de leur cerveau. Mais on ira au chirurgien, on a déjà pris rendez-vous. (Victoria Thérème, <i>Bastienne</i> , p.235)	Um sie herum stehen Killy, Marcéllène, Gladys und die übrigen und machen lange Gesichter. Bis spät in die Nacht haben sie mit der Familie Dramé diskutiert: Die Beschneidung findet heute statt, es wird gemacht, wie man es in der Heimat immer gemacht hat, es wird verstümmelt, wie man in der Heimat verstümmelt, und kein Argument, kein Gefühl kann sich einen Weg durch die unbegreifliche Bleikappe über ihrem Gehirn bahnen. Immerhin wird man zu einem Chirurgen gehen, man hat schon einen Termin. (p.209)
Angélique s'aperçut que Péguilin avait placé son cheval en travers du sien pour l'empêcher d'avancer. Une chape de plomb descendit sur ses épaules. Un froid mortel l'envahit et son coeur se brisa. (Anne Golon : Angélique et le Roy, p. 223)	"Ja."Jetzt erst bemerkte Angélique, daß Péguillin sich auf seinem Pferd quer vor ihr aufgepflanzt hatte, um ihr den Weg zu versperren. Eine bleierne Last senkte sich auf ihre Schultern. Ihr Herz erstarrte zu Eis. (Angélique und der König, p. 207)

Mais le soleil vient de disparaître, là-bas, derrière la ligne des monts de Thuringe. L'obscurité tombe d'un seul coup, comme une chape de plomb ou de glace. A Lekeitio, dans mon enfance, on regardait le soleil se coucher sur l'Océan (J.Semprun, <i>Quel beau dimanche</i> , p.437)	Aber die Sonne ist gerade da drüben hinter der Bergkette des Thüringischen Waldes untergegangen. Die Dunkelheit senkt sich plötzlich wie eine Haube aus Blei oder Eis darauf. In Lekeitio, in meiner Kindheit, sah man zu, wie die Sonne im Ozean unterging. (<i>Was für ein schöner Sonntag!</i> , p.425)
mais ceux qui se trouvaient plongés dans les lacs de glace et dont les dents claquaient comme des becs de cigogne, ceux-ci, plus que les autres, terrorisaient le Changala... Ils le terrorisaient parce qu'il avait, lui aussi, une chape de plomb sur la conscience. (J.Egen, <i>Les tilleuls de Lautenbach</i> , p.256)	aber das Schlimmste sind wohl die eisigen Seen, in welchen die Verdammten mit den Zähnen klappern wie die Störche mit dem Schnabel. Schangala wird jedesmal vor Furcht gelahmt, solches steht nämlich auch ihm in Aussicht, weil da eine Sünde ist, die ihm wie Blei auf der Seele lastet . (<i>Die Linden von Lautenbach</i> , p.202)

Autant de traducteurs, autant de traductions. Mais toutes ont en commun le *plomb* : *Blei* ou *bleiern* et pour le reste l'idée de *chape* est exprimée par *Kappe*, *Haube*, *Deckel*, d'un côté, *Last* de l'autre.

Chapeau chinois

Chapeau chinois a deux sens : c'est un instrument de musique et c'est aussi un mollusque

1. *Sachs-Villatte* traduit : *der Schellenbaum* pour l'instrument de musique, plus exactement "Instrument der Militärkapelle" dit le *Wortschatz Lexikon* de Leipzig, (<http://wortschatz.uni-leipzig.de/>), qui donne entre autres exemples :

Bei Sonnenschein und Regen sehen wir die Wachtparade aufziehen und schwärmen für die türkischen Becken, den **Schellenbaum**, die große Pauke und den jüngsten Leutnant. (Quelle: *Wilhelm Raabe - Abu Telfan / 4. Kapitel*)

2. Mais le *Petit Larousse Illustré* nous enseigne aussi que le *chapeau chinois* désigne la *patelle* encore appelée *bernicle* ou *bernique*. La traduction est alors, toujours grâce à *Sachs-Villatte* : *die Napfschnecke* . Là encore, le *Wortschatz Lexikon* de Leipzig nous donne des exemples :

Lebenslang klebte sie "wie eine Art **Napfschnecke**" an ihrer Familie. (Quelle: *Süddeutsche Online*)

Aus dem Leben einer **Napfschnecke** Eine enttäuschende Autobiographie, anrührende Kriegsbrieftage und ein Roman- Exposé von Carson McCullers (Quelle: *Süddeutsche Online*) **Napfschnecke** (Patella vulgata). (Quelle: *Süddeutsche Online*) .

Chapeau de roue

Die Rad(zier)kappe désigne le terme technique. Mais en fait, on emploie ce composé dans des expressions, comme :

Démarrer sur des chapeaux de roue: einen Blitzstart machen

et au sens figuré : *rasant beginnen*(*Sachs-Villatte*) *mit quietschendem Reifen anfahren*, , *losdüsen*, *mit Volldampf loslegen* (*Pons*).

Prendre un virage sur les chapeaux de roue : mit –zig Sachen in die Kurve gehen, die Kurve auf zwei Rädern nehmen (*Sachs-Villatte*).

Quelques *chapeaux de roue* dans le corpus :

La détonation la fit sursauter. Elle se pencha et vit une voiture de police prendre le virage sur les chapeaux de roue . (Brigitte Aubert, <i>Descente d'organes</i> , p. 204)	Ein Knall ließ sie zusammenfahren. Sie trat ans Fenster und sah ein Polizeiauto mit Höchstgeschwindigkeit um die Ecke rasen. (<i>Nachlokal</i> , p.206)
Et hop, il me roule dans le vestibule je sens l'odeur de l'encaustique qu'Yvette a passé ce matin et démarré sur les chapeaux de roue : Etrange coïncidence, n'est ce pas ? Que votre présence et celle de la petite Virginie sur les lieux du meurtre. (Brigitte Aubert, <i>La mort des bois</i> , p. 87)	Und hopp, schon rollt er mich rasant in den Flur ich rieche das Bohnerwachs, das Yvette heute morgen aufgetragen hat ."Merkwürdiger Zufall, nicht wahr, daß Sie und die kleine Virginie mit schöner Regelmäßigkeit am Tatort auftauchen? Wissen Sie, daß mir diese Reihe von Zufällen außerordentlich mißfällt? (<i>Im Dunkel der Wälder</i> , p.87)

Il y a là un magnifique contre-sens. Les traductrices ont cru que « démarrer sur des chapeaux de roue » était une façon –bien dangereuse- de véhiculer une aveugle dans le vestibule, alors que l'expression est prise au figuré pour désigner une manière directe de commencer l'interrogatoire, comme le montrent les deux points.

Je savais qu'elle aimait bien se persuader que tout le monde se défilait, que plus personne ne se mettait de son côté. Ainsi, elle ne s'embarrassait plus de l'avis des autres. Enfin bref, la journée commençait sur les chapeaux de roue , mais cet afflux d'énergie n'était pas le simple fait d'un coup de téléphone, duquel, entre parenthèses, j'avais appris ce qui manquait à ma mère et ce qu'il lui fallait, bien qu'aucune femme au monde, à mon avis, ne soit taillée pour recevoir de tels hommages ou bien j'avais encore beaucoup à apprendre. (PH. Djian, <i>Sotos</i> , p. 147)	Ich wußte, sie redete sich gerne ein, daß alle sie im Stich ließen, daß niemand mehr auf ihrer Seite stand, um sich dann nicht mehr um die Meinung der anderen zu kümmern. Kurz gesagt, der Tag kam rasend schnell in Fahrt , doch dieser Energiestrom hatte nicht nur mit dem Telefonanruf zu tun, durch den ich, nebenbei bemerkt, erfuhr, was meiner Mutter fehle und was sie brauche, obwohl meiner Meinung nach keine Frau der Welt dafür geschaffen war, daß man sie auf diese Art beehrte, oder ich hatte noch viel zu lernen. (<i>Matador</i> , p.120)
---	--

Ainsi, les solutions des dictionnaires, bien qu'utiles, ne sont pas les seules. Ni forcément les meilleures, parce qu'elles ne sont pas en contexte.

Chapelle ardente

Die Leichenhalle. Citons *Wikipedia* :

Die **Leichenhalle** ist ein Aufbewahrungsort für Leichen. Meist befinden sich solche Räume in Friedhofsgebäuden, wo sich Angehörige und Bekannte von den Verstorbenen verabschieden können. Leichenhallen in Krankenhäusern unterteilt man in Kühlzellen- und Aufbahrungsräume. In den Kühlzellen können die Verstorbenen mehrere Tage lagern, wenn sie in der Pathologie untersucht werden müssen, oder gar Monate bis Jahre, wenn ein natürlicher Tod und / oder die Identität nicht gesichert ist und noch eine rechtsmedizinische Untersuchung angeordnet werden kann, bevor sie zur Bestattung freigegeben werden.

Siehe auch: Leichenhaus, [*Enzyklopädie: Leichenhalle*. DB Sonderband: *Wikipedia Frühjahr 2005*, S. 267006]

Char d'assaut

Der Sturmpanzer par opposition à *Kampfpanzer*, *char de combat*. En fait, on emploie d'ordinaire l'abréviation : *der Panzer*. Mais historiquement :

Der **Sturmpanzer IV** (Sd.Kfz. 116) war ein Panzerfahrzeug, das im Zweiten Weltkrieg von der Deutschen Wehrmacht eingesetzt wurde. Da die Sturmgeschütze immer häufiger zur Panzerjagd eingesetzt wurden, fehlte

der Infanterie ein Unterstützungsfahrzeug. Daher entschied man sich, auf dem Fahrgestell des Panzer IV einen Sturmpanzer mit großem Kaliber zu konstruieren. Das Ergebnis war der Sturmpanzer IV, genannt *Brummbär*: Er erhielt eine kurze 15 cm Haubitze und war damit für die Aufgabe der Infanterieunterstützung bestens geeignet. [Enzyklopädie: Sturmpanzer IV. DB Sonderband: Wikipedia Frühjahr 2005, S. 435059]

Le terme générique est *der Panzerwagen: le véhicule blindé*.

Charbon de bois

Die Holzkohle : **Holz|koh|le**, die: schwarze, poröse, sehr leichte Kohle, die bei der Verkohlung von Holz (z.B. im Meiler) gewonnen u. als Brennstoff, Zeichenkohle u.a. verwendet wird.

Chargé d'affaires

Der Geschäftsträger

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, ce n'est ni un commerçant ni un industriel, autrement dit ce n'est pas un homme d'affaires, mais un diplomate, plus exactement une fonction et un rang diplomatiques :

Geschäftsträger

(frz. Chargé d'Affaires), Angehöriger der untersten Rangklasse der Gesandten, der nur beim Außenministerium des Empfangsstaates akkreditiert ist. Der **ständige G.** gehört zur 3. Rangklasse der Missionschefs. Der **G. ad interim** vertritt den landesabwesenden Missionschef.

Chargé de mission

Alors que *Sachs-Villatte* parle de *mit einer Mission beauftragt*, donc non pas un substantif mais un groupe participial, *Pons* dit : ADMN *der Referent (in)*. Donc, nous sommes dans la langue administrative (ADMN). Les autres dictionnaires F-A sont muets. *Le Larousse* nous renseigne sur ce qu'est exactement cette personne : « fonctionnaire ou membre d'un cabinet ministériel responsable d'une étude déterminée ou d'une activité. »

Si maintenant nous regardons la définition de *Referent*, nous voyons que le terme allemand a un spectre sémantique plus large :

Ref|fe|rent, der; -en, -en [zu lat. referens (Gen.: referentis), 1.Part. von: referre, referieren; 3: engl. referent]: **1. a)** jmd., der ein Referat (1 a) hält; Vortragender: der R. des heutigen Abends; wir haben Herrn N. N. als -en gewonnen; **b)** Gutachter [bei der Beurteilung einer wissenschaftlichen Arbeit]. **2.** Referatsleiter in einer Dienststelle: R. für Jugendfragen; der persönliche R. des Ministers. **3.** (Sprachw.) Denotat (1). (Deutsches Universalwörterbuch = DUW).

C'est donc l'acception 2 (*Referatsleiter in einer Dienststelle*) qui correspond du moins approximativement à notre chargé de mission.

Mais n'existe-t-il pas *ein Missionsbeauftragter*? Pas pour *Deutsches Universalwörterbuch (DUW)* ni pour *Meyers Taschenlexikon*, ni pour *Wortschatz Lexikon* de Leipzig, ni dans *Presse-Suche de.*, ni dans le *Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20Jahrhunderts*, mais *google.de* en donne 114 exemples, presque tous réservés au monde ecclésiastique, catholique ou protestant :

[Aktuelle Nachrichten aus dem Dekanatsauschuß Neu-Ulm](#) Als neuer **Missionsbeauftragter** wurde auf Vorschlag des Pfarrkapitels vom Dekanatsausschuss Pfarrer Friedrich Fischer gewählt. ...www.dekanat.neu-ulm.telebus.de

L'exception se trouve dans un site français, et sans doute *Missionsbeauftragter* est-il la traduction littérale de notre langue, mais dans un domaine qui n'est pas celui habituel de l'allemand, puisque dans cette langue, les occurrences de *google.de* le montrent, le chargé de mission fait oeuvre de missionnaire.

[Colloque - Stratégies territoriales en faveur de l'emploi](#) Leiter : Gérard Rolloy, **Missionsbeauftragter** der Nationalen Agentur für die Verbesserung von Arbeitsbedingungen, Frankreich www.sante.gouv.fr/presidence

Toutefois, il semble que le mot déborde du cadre religieux : ainsi dans les deux occurrences du corpus de Mannheim (Institut für deutsche Sprache):

Driss El Yazami ist stellvertretender Generalsekretär der französischen Menschenrechtsliga und Missionsbeauftragter der Internationalen Vereinigung der Menschenrechtligen (FIDH), die bei der UNO einen Konsultativstatus hat. 1997 nahm er im Auftrag der FIDH in Algerien an einer internationalen Untersuchung über die Justiz teil. (St. Galler Tagblatt, 14.01.1998)

Et pour la même personne:

Frankfurter Rundschau, 015.06.1998, S. 3 Frankfurter Rundschau · Seite 7 In Algerien verschwanden Tausende nach der Verhaftung durch Militär oder Polizei:

Dies bestätigt Driss El Yazami, stellvertretender Generalsekretär der französischen Menschenrechtsliga, der 1997 als Missionsbeauftragter der Internationalen Vereinigung der Menschenrechtligen (FIDH) in Algerien Menschenrechtsverletzungen untersuchte. Für ihn führen diese Praktiken der verschiedenen algerischen Sicherheitsdienste zu einem "Etat de non-droit", einem Nicht-Rechtsstaat.

Mais là encore, l'influence (et la traduction) du français, apparaissent.

On notera aussi la traduction très approximative de ce passage du *Monde diplomatique* (déc. 1999) :

"Elle pourrait aussi autoriser l'utilisation du diester 100 %, explique M. Christophe Karlin, chargé de mission auprès du Club des villes diester, (Ph. Bovet., En France, triste Ecobilan pour les transports en commun (p.22-23)	„Ach hier könnte der Gebrauch von reinem Biodiesel genehmigt werden“ meint Christophe Karlin, Sachverständiger der Vereinigung der Biodiesel Städte. (Taz, 17. déc.1999 Warten auf de Ecobus)
---	--

Un expert (*Sachverständiger*) n'est pas forcément chargé de mission.

Aussi est-on plus près de la réalité dans cette traduction d'un passage d'une séance du Parlement européen (14.03.96) :

J'invite la Commission à insister à Genève pour que l'on nomme un chargé de mission spécial pour la Colombie.	Ich fordere die Kommission auf, in Genf mit darauf zu dringen, daß ein Sonderbeauftragter für Kolumbien eingesetzt wird.
--	---

Il est vrai que c'est un *chargé de mission spécial* (même si en fait c'est sa mission et non lui qui est spéciale).

En résumé, il semblerait que ce soit *der Referent* qui convienne quand il s'agit d'une personne qui dirige un service particulier d'une administration : « *Referatsleiter einer Dienststelle* ». Sinon, on peut employer *der Beauftragte für + l'indication de la mission dont il est chargé*, comme c'est le cas dans notre dernier exemple.

Charmeur de serpent

Der Schlangenbeschwörer. Pons pense à la féminisation : *die Schlangenbeschwölerin*.

Schlangenbeschwörer haben ihre Giftschlangen in kleinen Körben bei sich. ... Jetzt sind die **Schlangenbeschwörer** Indiens in ihrer Existenz bedroht. (confetti.orf.at)

Charrette à bras

Der Handkarren

Nous devons cet exemple à *Wortschatz Lexikon* de Leipzig :

Da sah sein Retter, der durch fortwährendes halblautes Fluchen die bösen Geister zu beschwören suchte, von denen es um den Galgen wimmelte, den **Handkarren** im Schatten des Gemäuers stehen und lachte. (Quelle: *Max Eyth - Der Schneider von Ulm / 27. Kapitel*)

Chasse à courre:

Die Hetzjagd, dit Pons, *Sachs-Villatte* ajoute: „bzw die Parforcejagd ».

Essayons de voir plus clair.

Leipzig donne comme synonymes de *Hetzjagd* :

- Synonyme: Fahndung, Hatz, Hatz, Hetze, Hetze, Jagd, Kesseltreiben, Nachstellung, Pogrom, Suche, Treibjagd, Treibjagd, Verfolgung, Verfolgungsjagd
- verleihe: Hatz, Parforce
- ist Synonym von: Eile, Eiltempo, Hatz, Hatz, Hatz, Hetze, Jagd, Rennerei, Tempo, Treibjagd, Verfolgung, Verfolgungsjagd, Zeitdruck, Zeitmangel

Cette liste de synonymes montre que le mot n'est pas utilisé uniquement au sens propre, ce que confirme *DUW* :

Hetzjagd, die: 1. (Jagdw.) *Jagd jeder Art, bei der Wild, bes. Schwarzwild, mit Hunden gehetzt* (1 a) wird: eine H. veranstalten; *Ü* durch alle Räume des Hauses ging die H. (*das Rennen, Sichjagen, -verfolgen*) der Kinder. 2. *Hetze* (1), *große Eile, Hast*: ich möchte mal einen Tag ohne H. verbringen.

Meyers großes Taschenlexikon se limite au sens cynégétique et renvoie in fine à *Parforcejagd*. Donnons donc les deux définitions :

Hetzjagd

(Hetze, Hatz), Jagdart, bei der Wild zu Pferd oder zu Fuß mit einer Hundemeute oder mit Fahrzeugen verfolgt wird, damit es erbeutet werden kann. In Dtl. ist die H. verboten. Die Hetze des Hundes bei der Nachsuche auf angeschossenes Wild ist erlaubt. (↑Parforcejagd)

Parforcejagd

Hetzjagd, bei der die Jagdgesellschaft zu Pferd einer auf das Wild angesetzten Hundemeute folgt, die vom »Piqueur« geführt wird; in Dtl. seit 1936 verboten. Eine P. rein sportl. Art ist das ↑Jagdreiten.

Et donc

Jagdreiten: aus der Parforcejagd hervorgegangene reitsportl. Veranstaltungen von Reitklubs im Herbst, geritten als **Fuchsjagd**, wobei das Wild durch einen Reiter dargestellt wird, der einen Fuchsschwanz an der Schulter trägt, oder als **Schleppjagd** hinter der Meute. Hierbei legt ein Reiter (auch Fuchs gen.) aus einem Tropfbeutel mit Losung eine künstl. Spur (Schleppe), der die Meute von Hunden, zusammengehalten vom Master (Huntsman), unterstützt von Pikören (Whippers), folgt. In beiden Fällen folgen die Jagdteilnehmer in eingeteilten Gruppen (Feldern), jeweils geführt von einem Master und zwei Pikören.

Chasse à l'homme

Die Verfolgungsjagd

Pons : qn fait la chasse à l'homme : jd geht auf Verfolgungsjagd.

Mon corpus contient nombre d'occurrences de *chasse à l'homme*, dont celle-ci, qui prouve que l'on ne doit pas automatiquement employer *Verfolgungsjagd* :

Quant à la **chasse à l'homme**, c'est une autre histoire. Maigret, dans le bureau du directeur de la PJ, à l'heure du rapport, en parle avec amertume: « C'est ma faute, chef... J'avais envie de boire un demi... Je voulais aussi que le gosse se remonte un peu avant de me suivre ici... » (Simenon, *Félicie est là*, p. 352)

Anders hingegen verhielt es sich mit der **Suche nach dem Täter**. Beim Rapport im Büro des Kriminaldirektors berichtete Maigret nicht ohne Bitterkeit: "Es war meine Schuld, Chef. Ich hatte Lust auf ein Bier. Außerdem wollte ich, daß der Junge ein bißchen zu sich kam, bevor ich ihn herbrachte. Er war mit den Nerven fertig. (*Maigret und das Dienstmädchen*, p.78)

La raison de cette formulation est simple : peu avant on a *chasse à l'homme*:

"Cette nuit, place Pigalle, un musicien de jazz, le nommé Jacques P..., a été atteint d'une balle en pleine poitrine, tirée par un inconnu qui s'est enfui en taxi. Une **chasse à l'homme** s'est aussitôt organisée, mais il a été impossible de mettre la main sur le meurtrier. (p.352)

"Heute nacht wurde auf der Place Pigalle der Jazzmusiker Jacques P. von einer Revolverkugel in die Brust getroffen. Der unbekannte Schütze konnte im Taxi entkommen. Zwar wurde seine **Verfolgung** sofort aufgenommen, doch fehlt bislang jede Spur von ihm. (p. 77)

On en vient même à se demander qui poursuit qui, vu la formulation de cette occurrence dans *google.de* :

Eine wilde **Verfolgungsjagd** hat sich ein 23-jähriger Autolenker in der Nacht zum Samstag mit der Linzer Polizei geliefert. ... www.diepresse.com

Chasse aux sorcières ⁽¹⁾

Die Hexenjagd

Comme le montre la définition de DUW, en allemand comme en français on dépasse la *Hexenverfolgung* d'origine : est qualifiée de *Hexenjagd* toute persécution d'un groupe humain.

He|xen|jagd,

1. vgl. Hexenverfolgung. 2. (abwertend) *unbarmherzige, meist unrechtmäßige Verfolgung u. Verurteilung von Menschen*: eine H. auf Andersdenkende; die Presse veranstaltete eine H. auf den Politiker.

¹ Le mot manque dans la liste TLFNOME qui sert de base de travail à mes articles.

Chasse au trésor

Die Schnitzeljagd (Sachs-Villatte). DUW nous explique ce nom:

Schnit|zell|jagd, die: **1.** (Pferdesport) *Reitjagd*, bei der die Teilnehmer eine aus Papierschnitzeln bestehende Spur verfolgen müssen. **2.** einer *Schnitzeljagd* (1) ähnliches Kinderspiel, bei dem ein Mitspieler mithilfe einer von ihm ausgelegten Spur aus Papierschnitzeln o.Ä. gefunden werden muss.

Wikipedia est plus explicite:

Eine Schnitzeljagd ist ein Spiel, bei dem eine Gruppe von Personen Hinweisen folgt, die von einem Veranstalter ausgelegt wurden, um eine Belohnung an einem Zielort zu finden. Die Hinweise sind meist einfache Worträtsel, deren Lösung erforderlich ist, um zum nächsten Hinweis oder zum Ziel zu gelangen. Schnitzeljagden finden meist im Freien statt und werden gerne an Kindergeburtstagen veranstaltet. Die Preise sind in der Regel Süßigkeiten oder preiswertes Spielzeug. Oft wird eine Schnitzeljagd auch als Schatzsuche bezeichnet.

[Enzyklopädie: Schnitzeljagd. DB Sonderband: Wikipedia Frühjahr 2005, S. 399869]

Cette définition nous met en outre sur la voie d'un nouveau mot : *die Schatzsuche*. La définition de *DUW* : **Schatz|su|che**, die: (systematische) *Suche nach verborgenen Schätzen* manifeste que l'on déborde désormais du domaine ludique (même si *die Schatzsuche* désigne le jeu), pour aborder celui de la recherche (plus ou moins intéressée) de trésors, ce que montre ce site d'*internet* :

schatzsuche, hobby-archäologie, schätze, suchen, wracks, schatzsucher, detektor, münzen, gold, bergen, www.freenet.de

Aller à la chasse au trésor: auf Schatzsuche gehen.

Chasse d'eau

Die Wasserspülung. DUW : Was|ser|spü|lung, die: *Vorrichtung zum [Aus]spülen [des Toilettenbeckens] mit Wasser: die W. betätigen.*

La langue courante ne dit évidemment pas : *die Wasserspülung betätigen*, mais : *die Leitung ziehen*

d'où la contrepèterie :

*Der Ort, wo man die Leitung zieht,
Ist der, wo man die Zeitung liest.*

Chasse gardée

Ou chasse réservée » (Pons): Privates Jagdrevier

Il y aussi l'expression : *c'est chasse gardée ! : Hande weg !*

Grappin donne pour le sens figuré : *Revier*. De fait, l'expression est plus souvent prise en ce sens qu'au sens propre. D'où l'intérêt de voir les solutions des traducteurs :

Il y a les spécialistes du noyautage. Là vous avez vos chances. Ils ont les mains partout. Possible que ce soit sur le N.A.P. (3) qu'on vous branche. Possible mais pas certain. Il y a les agents de la F.L. (4). Tous aux ordres du roi Charles. Manquent de personnel. Essayeront de vous mettre la main dessus et s'ils savent quelque chose ne lâcheront rien. Chasse gardée . Il y a le S.R. (5) polonais dont le chef de famille réside ici. (Edmonde Charles-Roux, <i>Elle</i> , Adrienne, p. 399).	Es gibt Spezialisten für Zellenbildung. Bei ihnen liegen Ihre Chancen. In allem haben sie ihre Finger. Möglich, daß man Sie an die JnJ.A.P-3 weiterreicht. Möglich, aber nicht sicher. Dann die Agenten des F.L.A Sie gehorchen alle den Befehlen des Königs Charles. Ihnen fehlt Personal. Sie werden versuchen, Sie in die Hand zu bekommen, und wenn sie etwas wissen, lassen sie nicht locker. Vorsicht . Dann der polnische S.R.5, dessen Chef sich hier bei uns aufhält. (<i>Elle</i> , p.345)
--	--

On reste évidemment sur sa faim. Mais peut-être n'existe-t-il pas d'expression rituelle correspondant à la nôtre ? On pourrait le croire, d'après ces deux exemples :

Venise restait soucieuse du contrôle de son "golfe" adriatique comme d'une chasse gardée ; pourtant les Ragusains entendaient y élargir leur place, et étendre leur action en Sicile, à Naples, à Aigues-Mortes, à Barcelone. (M. Mollat Du Jourdin, <i>L'Europe et la mer</i> , p.102)	Venedig wachte eifersüchtig über die Kontrolle "seiner" Adria, als ob sie venezianisches Territorialgewässer sei. Dennoch bemühte sich Ragusa, seinen Einfluß in der Adria auszudehnen und Beziehungen bis Sizilien, Neapel, Aigues-Mortes und Barcelona zu knüpfen. (<i>Europa und das Meer</i> , p.98)
Vous voyez. Bar-ben-ta-ne... il ne doit pas y en avoir tant que ça, des Barbentane... un ami de Clemenceau, je n'en savais rien, mais raison de plus. Entendu... entendu. Alors entendu, mon cher préfet. Et puis il y a un de vos inspecteurs qui a fait des gaffes, marché sur une chasse gardée . Un nommé Colombin. Il faudra lui faire comprendre. (Aragon, <i>Les beaux quartiers</i> , p. 461)	Sehen Sie. Bar-ben-ta-ne ... Es kann ja nicht so viele Barbentane geben ... Ein Freund Clemenceaus, davon wußte ich nichts, aber das ist ein Grund mehr. Abgemacht... abgemacht. Also abgemacht, mein lieber Präfekt. Und, hören Sie, es gibt da einen unter Ihren Inspektoren, der Fehler macht und auf verbotenem Gelände spazierengeht. Ein gewisser Colombin. Man mußte ihm zu verstehen geben (<i>Die Viertel der Reichen</i> , p.485)

A l'inverse, voyons s'il y a une expression allemande que traduit *chasse gardée*:

NEWTON: (...) Ihre persönlichen Gefühle in Ehren, aber Sie sind ein Genie und als solches Allgemeingut. Sie drangen in neue Gebiete der Physik vor. Aber Sie haben die Wissenschaft nicht gepachtet . Sie haben die Pflicht, die Türe auch uns aufzuschließen, den Nicht-Genialen. (Dürrenmatt, <i>Die Physiker</i> , p.336)	NEWTON (...) Je respecte vos sentiments personnels, Möbius; mais vous êtes un génie et, comme tel, vous appartenez à la communauté. Vous avez exploré des domaines nouveaux de la physique. Mais la science n'est pas votre chasse gardée . Vous avez le devoir de nous y laisser pénétrer, nous autres qui ne sommes pas des génies.. (<i>Les physiciens</i> , p.80)
---	---

Là aussi donc, pas de correspondance indubitable.
Mais le traducteur d'Hougron nous rassure :

Devant la Citroën. Ce que je crains, c'est qu'il y en ait qui arrivent à atteindre le réservoir en venant de face. Heureusement qu'il y a un bel espace libre à l'avant. Ça doit les rendre rêveurs, surtout que j'ai déjà allongé une douzaine de leurs copains sur le terrain pour leur montrer que c'était chasse gardée . (J. Hougron, <i>Soleil au ventre</i> , p. 29)	"Vor dem Citroën. Ich habe nur Angst, daß welche von vorne her zu meinem Tank gelangen. Zum Glück ist ein schöner leerer Raum davor. Die werden sich das noch überlegen, um so mehr, als ich schon ein Dutzend liquidiert habe, um begreiflich zu machen, daß das hier privates Jagdrevier ist. (<i>Das Mädchen von Saigon</i> , p.24)
--	--

Il ne nous reste plus qu'à demander à *google.de* s'il n'y pas, à *privates Jagdrevier*, des « Treffer » où la séquence serait employée au sens figuré. Effectivement :

Schauen wir die Frage etwas genauer an: Die Prävention ist kein **privates Jagdrevier**. Die multinationalen Konzerne sind auf diesem Gebiet sehr aktiv geworden... www.eav.admin.ch

...der Markt wie ein **privates Jagdrevier** gehütet wird (...) (www.europart.ch)

Chat de gouttière

gewöhnliche Katze (Pons) ganz gewöhnliche Katze (Sachs-Villatte).

Ce n'est évidemment pas ainsi que le traducteur du roman de Remo Forlani *Gouttière* (dont le protagoniste est un chat) pouvait traduire. Le choix s'est porté sur *Die Streunerin*.

Sachs-Villatte ajoute : « F der Dachhase ». Leipzig (<http://wortschatz.uni-leipzig.de/>) définit le mot comme « scherzhaft für Katze »

Voici un exemple qui semble bien convenir à la vie d'un chat de gouttière :

Sie war ein **Dachhase**, der von jedem Tritte einsteckte und von dem man glaubte, dass er bald krepieren würde, der aber doch in Kälte und Regen, mit und ohne Futter, überlebte. (Quelle: *Die Welt* 2001)

Chat siamois

Siamesche Katze ou *Siamkatze*

Egal, ob ein Cottbusser mit einer **Siamkatze** zum Tierarzt will oder mit einem Irischen Wolfshund zum Bahnhof - Steffen Erler fährt ihn, sogar nachts. (Quelle: *Die Zeit* 1999)

Château d'eau

Der Wasserturm

Wasserturm,

früher im Flachland häufig gebautes, hoch gelegenes, turmartiges Gebäude mit einem Behälter, in dem Wasser für die Wasserversorgung und Konstanthaltung des Druckes gespeichert wurde. © 2001 Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG

A suivre/ Fortsetzung folgt..

Lambert-Félix Prudent, Frédéric Tupin et Sylvie Wharton (éds) : *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Peter Lang (coll. *Transversales*, vol. 12) 2005, 483 p.

C'est un ouvrage tout à fait intéressant qui a été réuni par les éditeurs, ou, pour mieux dire, conçu et organisé par eux, dans la ligne des Tables Rondes du Moufia (réunie en février 2004 par l'équipe Langues, Textes et Communications dans les Espaces Créolophones et Francophones – LCF-UMR 8146 du Cnrs). De la problématique, parfaitement explicite dans le titre, découle en effet une véritable stratégie d'approche et d'élucidation, qui fait que, d'un bout à l'autre du volume, l'on poursuit méthodiquement et rigoureusement les objectifs. Ceux-ci sont d'ordre à la fois descriptif, théorique et pratique : on vise une "aide à la décision politique", pleine d'une haute ambition pour l'école, et reposant sur de nouveaux regards scientifiques. Disons-le d'emblée, l'ouvrage est bien à la hauteur du programme qu'il se propose.

Le cas traité est celui de la Réunion, mais le titre indique bien que l'intérêt de l'ouvrage dépasse ce cas, comme l'indique en elle-même la table des matières. Après une introduction très éclairante, l'ouvrage est organisé en 4 parties. La 1^{re} présente d'abord le "terrain réunionnais", ou plutôt l'école réunionnaise dans son contexte. Il s'agit, en un mot, de montrer comment l'école est une institution idéologique, comment elle porte ou cristallise et institue une certaine structuration sociolinguistique, en lien ou en réaction aux transformations sociales. Les contributions sont signées respectivement par S. Wharton, par J. Simonin et E. Wolff, par F. Tupin, C. Françoise et G. Combaz, et par L. Souprayen-Cavery. Suivent trois "témoignages d'acteurs" sur la standardisation du créole, sur sa "scolarisation" pourrait-on dire, puisqu'il s'agit aussi bien de la graphie de la langue (N. Bigot, A. Gauvin) que de la politique menée par l'IUFM (M.R. Dupuis).

La 2^e partie confronte au cas réunionnais quatre "situations en écho" : Maurice (A. Carpooran), Madagascar (V. Randriamarotsimba), la Guyane française (M. Launey) et l'Equateur (S. Perez). Sont ainsi mis en perspective, non seulement les situations mais aussi, en filigrane, les argumentaires et les outils descriptifs.

La 3^e partie, la plus théorique, reprend les concepts qui permettent de voir et de penser la situation. J. Hamers fait le point, à partir des travaux et résultats de la psycholinguistique, sur le rôle de la L1 dans les acquisitions cognitives de l'enfant, et réunit de fait un bel argumentaire en faveur de l'éducation bilingue et du bilinguisme "additif". J.F. de Pietro, sur la base d'interactions bilingues, observe les "normes en usage" : en ces matières d'identités et de contacts linguistiques, il souligne l'importance de l'enquête ("connaître pour agir"), non seulement comme outil scientifique, mais aussi comme outil pédagogique. J. Billiez travaille à un dépassement du "bilinguisme", au profit d'une "dynamique plurilingue", notion plus pertinente ; elle est amenée à critiquer et à dépasser aussi des notions comme "langue d'origine" et "maternelle", ou "diglossie", et trace quelques pistes, à la fois prudentes et énergiques, pour retravailler les représentations concernant le bi-plurilinguisme. J. Dolz réfléchit sur les implications didactiques de la proximité linguistique, en particulier dans le cas des langues romanes. Montrant la complexité et les difficultés du concept de proximité, il le confronte à ceux de "simplicité" et de "prise de distance", et s'appuyant sur l'enseignement andorran réfléchit aux mesures curriculaires pertinentes. L.F. Prudent revient quant à lui sur la spécificité radicale des situations créoles, et remet en cause la notion même de langue, et donc de bilinguisme ou de diglossie, au profit d'un macro système de communication où les frontières entre "lectes" sont labiles, ce qui se définit couramment comme "mélange". Pour l'école, L.F. Prudent avance une proposition conforme à cette analyse : toutes les formes

(basilectales, acrolectales, interlectales) "devraient être entendues, écrites, étudiées, discutées, négociées, hiérarchisées à l'école", et il annonce d'autres publications pour préciser une "pédagogie de la variation". D. Véronique développe une réflexion proprement "curriculaire", sur les conditions de possibilité d'acquisitions linguistiques à l'école réunionnaise.

La dernière partie est consacrée à des propositions d'action, à des pistes plus directement encore d'intérêt pratique.

D. Coste décrit quelques éléments d'une "construction utopique nécessaire". Ce sont en fait quelques principes d'action susceptible de faire progresser la politique éducative : approche globale d'une didactique des langues, valorisation, intégration des langues au projet éducatif... M. Candelier revient sur l'utilité de l'Eveil aux langues, et actions apparentées, dans une politique éducative, en particulier dans le contexte de la Réunion. En tenant compte de ce contexte aussi, P. Fioux propose des voies didactiques pour le développement langagier des 3 à 6 ans, à partir d'enquêtes récentes sur les profils linguistiques des enfants réunionnais. Enfin J.F. de Pietro présente le programme suisse EOLE, qui consiste à mettre à la disposition des enseignants un ensemble d'outils pédagogiques tournés vers la diversité des langues à l'école.

Cet ouvrage présente plusieurs qualités remarquables. Il réalise un objectif plus souvent invoqué que concrétisé : unir la théorie et la pratique, et, de ce fait, montre l'exemple d'une linguistique impliquée mais qui ne renonce aucunement à son ambition descriptive et explicative, bref, scientifique. Sur ce plan, on ne peut qu'apprécier la vigueur de certaines remises en cause, et de positions énergiques. Les auteurs ont le projet de "basculer d'une sociolinguistique des langues à une sociolinguistique des locuteurs", et de "remettre la didactique au centre" d'une politique linguistique digne des gens et du pays : l'ouvrage est en effet très stimulant, et on espère vivement qu'il atteindra effectivement ses objectifs d'intervention. Au-delà, il ne serait pas exagéré de le présenter comme exemplaire pour des analyses de politique linguistique éducative à mener dans d'autres régions.- Jean-Michel ELOY.

La dimension économique de la langue régionale

Organisé par « Culture et bilinguisme en Alsace et en Moselle », sous l'égide du Comité fédéral des associations pour la langue et la culture régionales en Alsace et en Moselle, une deuxième matinée-débat a eu lieu ce 14 octobre 2006, dans le prolongement de celle organisée le 8 octobre 2005 à Strasbourg¹. Mais, à la différence de la première, ce deuxième symposium a été décentralisé et s'est tenu dans la haute vallée de l'Ill, à Waldighoffen (Haut-Rhin), en amont d'Altkirch. Les bassins d'emplois d'Altkirch et Saint-Louis, qui avaient jusque-là les taux de chômage parmi les plus faibles d'Alsace - et nettement inférieurs à la moyenne nationale -, ont connu depuis 2005 une très forte progression du chômage², qui s'est rapproché de la moyenne nationale française. Il est donc urgent de trouver des solutions à cette situation : l'expérience prouve qu'une région qui soutient sa langue et son économie par des mesures originales parvient à lui donner une impulsion nouvelle. L'hypothèse faite est que la baisse des locuteurs germanophones en Alsace constitue l'une des causes de l'augmentation du chômage et que la solution réside dans les mesures en faveur de l'enseignement bilingue. Dans les deux cas, la décentralisation joue un rôle important. Dans le

¹ Cf. NCA 23^{ème} année 2005 n° 4 pages 465-466

² Le taux actuel de chômage est de 7,9% dans le Bas-Rhin et de 8,9% dans le Haut-Rhin (Agence de développement de l'Alsace - 2006)

contexte de la forte augmentation du chômage dans toute cette partie de l'Alsace située au sud de Mulhouse, entre le Territoire de Belfort et la Suisse, l'engagement de la commune de Waldighoffen en faveur de l'enseignement bilingue, où 103 enfants, soit 53 % de l'effectif total des classes maternelles et élémentaires, sont scolarisés dans les classes bilingues de la commune, symbolise bien l'effort à faire.

La première table ronde aborde les questions liées au rôle de la langue régionale, de l'aménagement du territoire et de la coopération transfrontalière dans le développement économique. Le marché de proximité, à l'import comme à l'export, apporte autant de bénéfices économiques que le marché mondial (Jean-Pierre Gallo, président de la Chambre de commerce et d'industrie de Sud Alsace, Mulhouse) grâce aux atouts géographiques, structurels de l'Alsace et à ses plates-formes multimodales de transport. L'Allemagne est le premier partenaire économique de l'Alsace, tant au niveau des importations que des exportations. Or, les entreprises ont du mal à embaucher de bons germanophones et à s'expatrier dans les régions européennes où la langue allemande est la première (Allemagne, Autriche, Suisse alémanique) ou la deuxième langue utilisée (Pays d'Europe de l'Est). Des chefs d'entreprise abondent dans ce sens : ils sont obligés d'embaucher des collaborateurs venus d'Allemagne, autant pour les compétences culturelles que pour la langue, et ne trouvent pas en Alsace le bilinguisme qu'on leur y avait promis. Pour contribuer encore plus efficacement au développement économique de l'Alsace et à l'implantation de nouvelles entreprises, les Collectivités territoriales ont fédéré récemment les équipes internationales de leurs agences de développement respectives (Agence de Développement de l'Alsace, Comité d'action économique du Haut-Rhin (C.A.H.R.), Agence de développement du Bas-Rhin (A.D.I.R.A) dans une structure commune « Alsace international » financée par la Région Alsace et les deux Départements. Comme l'a rappelé Jean-Claude Hager d'Alsace International, l'économie alsacienne est fortement internationalisée : le nombre des entreprises allemandes s'élève à 900, avec à la clé plus de 40000 emplois. De plus, 45% des emplois industriels relèvent des entreprises étrangères : Le premier investisseur est l'Allemagne ; les investisseurs suisses, nord-américains (USA et Canada) et japonais viennent en second lieu. Par ailleurs, le travail frontalier fournit à lui seul encore du travail à 8% de la population active alsacienne, soit 70 000 personnes (35 000 salariés vers l'Allemagne et 35 000 vers la Suisse). Avec 3000 emplois frontaliers perdus depuis 2004, il est certes en recul au niveau alsacien, mais non chez les voisins allemands et suisses. Des travailleurs de l'Europe centrale et du sud-est (Pologne, République tchèque, Slovaquie, Croatie) ont pris la relève des Alsaciens, dans la région de Bâle notamment. Une étude de la Banque de France de 2003 sur les facteurs d'implantation des entreprises étrangères en Alsace donne, dans l'ordre, les résultats suivants : la localisation géographique de la région vient en premier lieu, immédiatement suivie du bilinguisme, de la place de l'Alsace dans l'Union européenne et du rapport coût/ qualité de la main-d'œuvre. Pour une bonne moitié, les emplois alsaciens dépendent donc des relations économiques avec l'Allemagne ou la Suisse alémanique c'est-à-dire des marchés germanophones. Jean-Claude Hager, chargé de mission à Alsace International, a plaidé pour faire des compétences en allemand un élément de différenciation – un avantage comparatif de l'Alsace dans sa concurrence avec les autres régions, ceci au niveau européen et mondial, sachant que de toute manière l'anglais (ou le « globish » - « global english »), utilisé comme langue de travail au niveau mondial ne pourra avoir cette caractéristique. De même, le Conseil de l'Europe a privilégié, selon son représentant Alfonso Zardi, l'impulsion de la coopération transfrontalière et la promotion de la langue du voisin en lieu et place de celle des langues minoritaires, amorçant ainsi une évolution dans sa politique.

Cette politique de coopération impulse celle en faveur de la langue et non l'inverse. Enfin, Henri de Grossouvre (Forum Carolus) souligne que le marché économique est aussi à l'est. Il tente de fédérer les synergies entre les compétences des petites et moyennes entreprises (P.M.E.) du secteur aéronautique et spatial, situées dans la France de l'est, en Allemagne du sud et en Suisse et de les réunir dans des pôles de compétences internationaux. Le développement prévu de la société suisse Jet Aviation dans les nouvelles zones d'activité à l'aéroport de Bâle – Mulhouse va créer près de 400 emplois, qui seront pourvus par des personnels bilingues.

La langue régionale constitue donc clairement un atout pour ses locuteurs et pour les entreprises dans le développement économique et social de la région. Quelles sont les mesures prises en faveur de la langue ?

La deuxième table-ronde aborde les formations et les promotions de la langue. Gérald Schlemminger (Pädagogische Hochschule Karlsruhe) décrit les formations bilingues bi- et trinationales d'enseignants qui se sont développées au sein de l'espace commun du Rhin supérieur dans la foulée des formations « nationales », celles de l'IUFM d'Alsace (professorat des écoles bilingues, option européenne et bilingue des PLC) et des *Pädagogischen Hochschulen* de Freiburg et de Karlsruhe (Eula = Europalehramt), déjà en partie présentées dans ces colonnes¹. Ces nouveaux cursus bi- et trinationaux - le cursus intégré menant au professorat des écoles bilingues transfrontalier et le nouveau master plurilingue - concernant le premier degré, il paraîtrait urgent de créer un cursus intégré pour des professeurs de collège et de lycée dont les établissements du second degré ont un urgent besoin.

Iris Dreher, du Landratsamt de Lörrach décrit le programme de langue mis en place dès la première année de la *Grundschule* : il s'agit du programme intégré de langue vivante, limité à 2 heures par semaine, avec une 3^{ème} heure consacrée à l'utilisation de la langue pour l'enseignement d'une discipline et d'une partie du programme. Pour le Pays de Bade, la langue retenue est le français. Bien entendu, les échanges de proximité de classes et de maîtres continuent accompagner ce programme. Au niveau de la *Sekundarstufe 1*, les *Hauptschulen* peuvent proposer une option « français » à partir de la 5^{ème} année ; quelques *Realschulen* proposent aussi le français dès la 5^{ème} année. Mais ce sont les Gymnasien qui offrent le plus le choix du français avec quelques expériences bilingues (Iffezheim, Karlsruhe, Kehl, Neuenburg et Rastatt) débouchant ensuite sur l'Abi-Bac.

Selon Patrick Kleinclaus (Département Haut-Rhin), l'enseignement bilingue commence à être relativement bien implanté dans le premier degré : 25 % d'enfants haut-rhinois entre 3 et 6 ans et près de 10% d'enfants entre 6 et 11 ans sont scolarisés dans des classes bilingues. En effet, le développement de la voie bilingue a été assez fort dans l'enseignement privé et y représente actuellement près de 40% des effectifs en maternelle. ABCM –Zweisprachigkeit gère, en Alsace et en Moselle, 10 écoles et 54 classes bilingues qui s'ajoutent aux statistiques académiques. Le département fournit une aide importante aux établissements, surtout aux collèges, dans les domaines de l'animation théâtrale ou dialectale, mais le développement des classes bilingues dans les collèges est insuffisant.

¹ Geiger-Jaillet/ Morgen : « Former à l'enseignement bilingue.. Problèmes et remèdes » Nouveaux Cahiers d'allemand 23^{ème} année, 2005 n° 3 pages 239-256, pages 239-256 - Morgen, N.C.A. 22^{ème} année, 2004 n° 4 « Une formation binationale et biculturelle, le cursus intégré/ *Integrierter Studiengang* Freiburg -Mulhouse-Guebwiller » pages « 389-403.

La part de l'économie dans la promotion de la langue est importante, sinon décisive. La formation scolaire et universitaire doit étroitement intégrer la langue dans la formation professionnelle. Ce constat s'impose aux linguistes. Si **les conclusions du symposium** sont claires et convergent vers une demande de développement de l'enseignement bilingue et de formation professionnelle adaptée, les représentants présents des associations de parents estiment que l'académie de Strasbourg n'en prend plus le chemin. Si l'état des lieux est relativement satisfaisant pour le premier degré, il n'en est pas de même là où des freins objectifs, comme les difficultés de recrutement des professeurs spécialisés, ou subjectifs, en limitent le développement. En effet, un malentendu tenace s'est installé entre le rectorat et les parents de l'enseignement bilingue (Association *Eltern*, Association des parents d'élèves de l'enseignement public en Alsace (APEPA) : selon eux, le recteur se propose de développer les filières bi-langues en lieu et place de la voie bilingue, de ramener les objectifs de celle-ci sur ceux des sections bi-langues allemand - anglais. Or, pour les parents d'élèves de *Eltern*, les objectifs de la voie bilingue doivent être plus ambitieux. Les élus locaux et régionaux sont du même avis : il faut faire de la voie bilingue un pôle d'excellence et la développer dans tous les établissements. Odile Ulrich-Mallet, présidente de l'A.P.E.P.A et vice-présidente du Conseil régional souligne que le pôle bilingue d'excellence offert par la conjonction des universités et instituts universitaires dans le bassin du Rhin supérieur est sous-exploité. Son association voudrait que les langues, toutes les langues, soient mieux utilisées comme facteurs d'intégration. Pour continuer à développer l'enseignement bi- et plurilingue en Alsace, faut-il travailler avec d'autres que l'Education nationale ?

Malheureusement, l'Education nationale, souvent interpellée, semble n'avoir pas été invitée et n'a pas pu présenter son dispositif en faveur de la langue allemande dans l'enseignement bi- et plurilingue et dans la formation professionnelle des jeunes. Certes la définition des objectifs linguistiques sur la base du Portfolio européen nous paraît devoir être revue à la hausse. Certes, l'académie de Strasbourg doit tenter d'augmenter ses recrutements de professeurs bilingues pour le second degré, ce qui n'est pas une tâche facile. Mais rien ne permet de lui imputer le projet d'un alignement de la voie bilingue sur la voie bi-langues : celle-ci est bien au contraire proposée, dans certains collèges, en complément à la voie bilingue pour l'acquisition de compétences plurilingues! A cause de ces griefs non fondés, ce symposium de bonne tenue, malgré certaines incohérences au sein des tables rondes, a pris l'allure d'une tribune revendicative, en laissant s'installer des malentendus préjudiciables à la poursuite du dialogue. Mais le monde économique rappelle l'urgence de former des collaborateurs ayant des compétences en allemand, pour permettre ainsi aux chefs d'entreprises d'accéder au premier marché européen. En revendiquant des actions pertinentes en faveur du développement de l'allemand en Alsace, il fait progresser le débat sur le bilinguisme.- Daniel Morgen 19 octobre 2006

La 5^{ème} Journée des Enseignants du Rhin supérieur

Le 27 septembre 2006, s'est tenu à Strasbourg, dans les locaux du « Vaisseau », la 5^{ème} Journée des Enseignants du Rhin supérieur, placée sous l'égide de la Conférence du Rhin supérieur et de son groupe de travail « Education et formation ». Organisée par l'équipe de la Mission académique aux enseignements régionaux et internationaux et sa nouvelle responsable, Mme Cécile Debreux, en partenariat avec le Conseil général du Bas-Rhin, ce 5^{ème} *Lehrertag* a associé 160 enseignants et responsables scolaires des trois pays qui y ont participé de 9 à 17 heures à des conférences et à de multiples ateliers.

« L'idée d'une **Journée de rencontre des enseignants du Rhin Supérieur** est née à l'initiative de l'association " Deutsch-französischer Kreis Waldkirch e.V. ". La première manifestation, organisée à Waldkirch en 1996, traitait des problèmes alors actuels de l'enseignement dans le cadre du programme " Apprendre la langue du voisin " et a été l'occasion d'un riche échange d'expériences entre les différents participants. Suite à cette manifestation, le groupe de travail Education et formation a repris le souhait de nombreux enseignants de voir ces rencontres se poursuivre alternativement dans chaque pays. »

http://www.conference-rhin-sup.org/groupe_de_travail/education/index.html

L'idée des organisateurs d'inviter les enseignants à se réunir au « Vaisseau », qui est en quelque sorte le petit frère strasbourgeois de la Cité des enfants de la Villette à Paris – à la Cité des sciences et de l'industrie – n'était ni fortuite ni innocente. En effet, le Vaisseau, qui accueille des groupes scolaires et des enfants des trois pays et leur propose, dans les deux langues française et allemande, des activités de découverte des sciences - biologie, conquête spatiale, parcours scientifiques – ou, pour les plus petits, des parcours sensoriels et des activités de découverte des éléments, du corps humain ou de sensibilisation aux différences, est le lieu propice pour les sorties éducatives en général et celle des classes appariées en particulier. Le personnel d'animation du Vaisseau est un personnel bilingue, voire trilingue et une responsable germanophone bilingue fait partie de l'équipe.

« La devise du Vaisseau ? « Apprendre en s'amusant ! ». C'est ainsi que le Vaisseau épaulé les parents et les enseignants dans leur rôle éducatif, et propose de nombreuses activités destinées aux jeunes de 3 à 15 ans: expositions interactives trilingues, exposition temporaire, jardin pédagogique, films en 3D, ateliers, animations »¹

Après une belle présentation de la structure, faite par M Guy-Dominique. Kennel, vice – président du Conseil général, M. Gérard Chaix, recteur de l'académie de Strasbourg, a rappelé l'ensemble de la politique des langues de l'académie, politique dont la cohérence et l'ampleur a éveillé l'intérêt des participants. La rencontre des enseignants a commencé par une conférence de Christine Le Pape Racine, sur la caractérisation, les spécificités et les critères multiformes d'un enseignement immersif de la D.N.L. (discipline non linguistique), qui a introduit ainsi le thème principal des ateliers, tous centrés sur la didactique de l'enseignement bi- et plurilingue et sur la pratique d'une ou de plusieurs D.N.L.

Les enseignants ont pu participer à un atelier sur l'enseignement de l'histoire en français dans le canton suisse de Soleure, découvrir le nouveau manuel franco-allemand de terminale présenté par l'un des membres du groupe de pilotage, prendre connaissance des évolutions pédagogiques du manuel transfrontalier « Vivre dans le Rhin supérieur » dans sa version remodelée et enrichie, gravée sur cédérom et accessible sur le site Internet du CRDP et enfin s'informer sur les formes d'enseignement bilingue en œuvre dans les écoles, collèges ou lycées des trois pays. Des enseignants des trois pays les ont aussi associés à des projets éducatifs transfrontaliers d'écriture (Ecrire sans frontières/ *Kreatives Schreiben*), de mathématiques (Mathématiques sans frontières Junior) ou de projets transfrontaliers par l'Internet (*Internet-Projekte im Rahmen von E-Twinning*). Enfin, plusieurs ateliers ont été consacrés aux offres des musées (Karlsruhe, Strasbourg) ou des centres de rencontres, celui de Breisach am Rhein, par exemple. Pour plus d'informations, écrire à Maeri <ce.maeri@ac-strasbourg.fr>.- Daniel Morgen

¹ . <http://www.levaisseau.com/FR/>

Répertoire des articles parus dans NCA 2006
classés dans l'ordre alphabétique des noms d'auteurs

- Athias (Jacques) : *Das Schloss* de F. Kafka : les indices linguistiques au service du sens (2) ;
- Bertrand (Yves) : Traduction des substantifs composés. De *chape de plomb* à *château d'eau* (4) ; Bertrand (Yves) : A la pêche aux mots (comment traduire en allemand des composés français). -De *brosse à reluire* à *camp retranché* (1) ;
- Bertrand (Yves) : *C'est-à-dire* (2) ; Bertrand (Yves) : La tétralogie des « quoi » : *alors quoi ? mais quoi ! et puis quoi encore ! comme quoi...*(3) ;
- Bertrand (Yves) : Traduire *Il est vrai que* (1) ; Bertrand (Yves) : Traduire les substantifs composés français : de *camp volant* à *chair à pâté* (2) ;
- Bertrand (Yves) : Traduire les substantifs composés français. De *chair à saucisse* à *chanteur de charme*(3) ; Bertrand (Yves) :Traduire L'expression *C'est vrai que* (1) ; Bertrand (Yves): Traduire *Dis donc* (2) ;
- Courdier (Beate) : Theaterspielen im Deutschunterricht (1) ;
- Dupuy-Engelhardt (Hiltrud) : Prêtons l'oreille... aux sons et aux bruits de l'allemand ! (1) ;
- Etoire (Murielle) : Des préverbés (*anruf-*) et des postverbés (*call up*) pour la filière LEA (3) ;
- Gallèpe (Thierry) : Didascalies internes et construction de la représentation. L'exemple de *Napoleon oder die hundert Tage* de Chr. D. Grabbe (1) ; Geiger-Jaillet (Anemone) : Sprachattitüden zukünftiger bilingualer Lehrkräfte im Elsass (4) ;
- Huard (René) : Il n'y a pas de relative à verbe second (II) (3) ; Huard (René) : Il n'y a pas de relative à verbe second I (2) ; Huck (Dominique) : Le dialecte en Alsace, sa place dans l'enseignement, possibilités et limites (2) ;
- Jallerat-Jabs (Britta) : *Elter oder Patchworker ?* A propos du champ lexical de la famille en Allemagne contemporaine (1) ;
- Largier (Céline) : Syntaktische, semantische und lexikographische Betrachtungen zu *weg* und *fort*. Ein Beitrag zum Agrégation-Thema "Verbale Wortbildung" (4) ;
- Morgen (Daniel) : L'école et le recul du dialecte en Alsace (4) ;
- Morgen (Daniel) : Le droit à l'enseignement bilingue : droit individuel et droits collectifs(3) ;
- Raith (Markus) :La chanson dans les cours de langue(3) ; Rothstein (Björn) : *kommen* + participe II en traduction française (4) ;
- Schneider-Mizony (Odile) : L'anglicisation de l'enseignement supérieur en Allemagne et ses discours de justification (4).

Répertoire des articles parus dans NCA 2006
classés dans l'ordre alphabétique des noms d'auteurs

- Athias (Jacques) : *Das Schloss* de F. Kafka : les indices linguistiques au service du sens (2) ;
- Bertrand (Yves) : Traduction des substantifs composés. De *chape de plomb* à *château d'eau* (4) ; Bertrand (Yves) : A la pêche aux mots (comment traduire en allemand des composés français). -De *brosse à reluire* à *camp retranché* (1) ;
- Bertrand (Yves) : *C'est-à-dire* (2) ; Bertrand (Yves) : La tétralogie des « quoi » : *alors quoi ? mais quoi ! et puis quoi encore ! comme quoi...*(3) ;
- Bertrand (Yves) : Traduire *Il est vrai que* (1) ; Bertrand (Yves) : Traduire les substantifs composés français : de *camp volant* à *chair à pâté* (2) ;
- Bertrand (Yves) : Traduire les substantifs composés français. De *chair à saucisse* à *chanteur de charme*(3) ; Bertrand (Yves) :Traduire L'expression *C'est vrai que* (1) ; Bertrand (Yves): Traduire *Dis donc* (2) ;
- Courdier (Beate) : Theaterspielen im Deutschunterricht (1) ;
- Dupuy-Engelhardt (Hiltrud) : Prêtons l'oreille... aux sons et aux bruits de l'allemand ! (1) ;
- Etoire (Murielle) : Des préverbés (*anruf-*) et des postverbés (*call up*) pour la filière LEA (3) ;
- Gallèpe (Thierry) : Didascalies internes et construction de la représentation. L'exemple de *Napoleon oder die hundert Tage* de Chr. D. Grabbe (1) ; Geiger-Jaillet (Anemone) : Sprachattitüden zukünftiger bilingualer Lehrkräfte im Elsass (4) ;
- Huard (René) : Il n'y a pas de relative à verbe second (II) (3) ; Huard (René) : Il n'y a pas de relative à verbe second I (2) ; Huck (Dominique) : Le dialecte en Alsace, sa place dans l'enseignement, possibilités et limites (2) ;
- Jallerat-Jabs (Britta) : *Elter oder Patchworker ?* A propos du champ lexical de la famille en Allemagne contemporaine (1) ;
- Largier (Céline) : Syntaktische, semantische und lexikographische Betrachtungen zu *weg* und *fort*. Ein Beitrag zum Agrégation-Thema "Verbale Wortbildung" (4) ;
- Morgen (Daniel) : L'école et le recul du dialecte en Alsace (4) ;
- Morgen (Daniel) : Le droit à l'enseignement bilingue : droit individuel et droits collectifs(3) ;
- Raith (Markus) :La chanson dans les cours de langue(3) ; Rothstein (Björn) : *kommen* + participe II en traduction française (4) ;
- Schneider-Mizony (Odile) : L'anglicisation de l'enseignement supérieur en Allemagne et ses discours de justification (4).

Achevé d'imprimer le 7 décembre 2006 à l'imprimerie du CRDP de Lorraine
99 rue de Metz 54000 Nancy
Dépôt légal novembre 2006