

ISSN 0758 - 170 X

25^e année (2007) n° 1 (mars)

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)**

En souvenir de Jean-Marie Zemb
15 février 2007 †

Dans le *Théétète*, Platon fait dire à Socrate que la philosophie est fille de l'émerveillement. Il était donc dans l'ordre des choses que Jean-Marie Zemb se tournât d'abord vers la philosophie, car l'émerveillement lui était naturel. Ce don lui est resté quand il s'est fait linguiste et il n'a pas peu contribué à lui faire atteindre la place éminente et originale qui a été la sienne dans ce domaine de recherche.

L'émerveillement a une origine. Il naît de la perception de réalités jusque là voilées par des représentations tenues pour allant de soi. Jean-Marie Zemb avait un regard suffisamment perçant pour discerner les faiblesses de quelques analyses linguistiques établies. C'est ainsi qu'il n'a pas tardé à percevoir, montrer et démontrer dans de nombreuses publications la pluralité d'organisations logiques qui pouvait s'articuler sur une structure syntaxique réputée identique à elle-même. Après avoir ainsi perçu l'autre dans le même, Jean-Marie Zemb s'est attaché à reconnaître le même dans l'autre en analysant la verbalisation de la pensée en français et en allemand, langues dont il avait une exceptionnelle maîtrise, dans une somme de fines études contrastives.

L'émerveillement né de la découverte est un état psychique complexe où la jubilation a sa place. Elle donne aux écrits scientifiques de Jean-Marie Zemb une tonalité inhabituelle, déroutante pour certains, auxquels on serait tenté de rappeler qu'en bon français, jouer **avec** les mots n'est pas synonyme de jouer **sur** les mots. Jean-Marie Zemb jouait avec les deux langues dans lesquelles il était également chez lui. Il jouait avec les mots, il ne jouait pas avec les idées. Il défendait opiniâtrement les idées qu'il tenait pour vraies. Il respectait les opinions des autres pourvu qu'il y perçoive le résultat d'une recherche sincère de la vérité. Il alliait conviction et tolérance, exaltation et gentillesse.

Ces qualités ont fait de Jean-Marie Zemb un conférencier recherché, un acteur de premier plan des colloques auxquels il participait volontiers. Elles ont fait de lui aussi, de façon moins publique, mais avec plus de densité encore dans la rencontre, un très remarquable directeur de thèse, officiel et officieux – il était en effet toujours disponible pour donner un coup de main à un ami thésard. Dans cette fonction, Jean-Marie Zemb apportait évidemment l'aide de son savoir et de son savoir faire, mais il savait aussi – et l'on est tenté de dire surtout car c'est un talent beaucoup plus rare – mettre sa curiosité et sa capacité d'émerveillement

au service des recherches fort diverses de tous ceux qu'il aidait. Il avait la critique amicale et l'approbation persuasive et il s'entendait comme nul autre à valoriser le travail accompli et à donner ou rendre au chercheur la confiance qui lui permettait d'aller de l'avant.

Jean-Marie Zemb a été reconnu nationalement et internationalement pour sa recherche, son cursus honorum l'atteste. Il est juste d'honorer aussi les qualités qui ont fait de lui pour beaucoup un ami et un maître généreux et dévoué. Puissent ces quelques lignes y contribuer modestement.

Jean DAVID

Dass das das darf! - Über das Recht auf sprachliche Freiheiten

I. Darf man das?

In der gegenwärtigen Diskussion über die Rolle des Grammatikunterrichts im Rahmen der Fremdsprachendidaktik überwiegen pragmatische Überlegungen, die sich dann aber allzu oft in den neuesten Unterrichtswerken als folgenlose Bekenntnisse erweisen. Statt der üblichen Tabellen, wie sie seit eh und je Verwendung finden, sieht sich der Lerner nun mit unvollständigen grammatischen Paradigmata konfrontiert, die er per Induktion selbst zu vervollständigen aufgefordert ist. Ob sich ein solcher Umgang mit sprachlichen Regeln lust- und wirkungsvoller als stures Einpauken bestätigt, sei hier dahingestellt. Die Frage hingegen, wie die Diskrepanz zwischen sprachlichen Äußerungen und grammatischer Norm zu lösen ist, steht weiterhin offen. Bestenfalls wird aus den Werken renommierter Autoren zitiert, um einen abweichenden Gebrauch nachzuweisen, der dann als poetische Lizenz oder stilistische Eigenart verzeichnet wird. Sehr viel seltener richtet sich das Augenmerk auf die der Alltags- und Dichtersprache gemeinsamen morphosyntaktischen Auffälligkeiten.

Die Gegenüberstellung und gleichzeitige Annäherung vermeintlich inkompatibler Anwendungsbereiche von Sprache leistet nicht nur pragmatischen Ansprüchen Genüge, sondern trägt darüber hinaus wesentlich dazu bei, Dichtung alltäglicher Lebenspraxis näher zu bringen. Mit der Einsicht in dichterische Verfahrensweisen würde auf diesem Wege gleichzeitig das Verständnis für alltagssprachliche Situationen wachsen. Allerdings setzt die Erschließung grammatischer Regeln anhand von Beispielen sprachlicher Abweichungen ein Umdenken voraus, das in mancher Hinsicht an die antike Rhetorik oder auch an Modelle des Erstsprachenerwerbs anknüpft. Die lustvolle Produktion sinnloser Laute, die rhythmische Gestaltung des sprachlichen Materials, Klangvariationen, Wortschöpfungen, Minimalsätze sind auch in der Dichtung geläufige Ausdrucksmittel mit dem Unterschied, dass sie den Namen einer rhetorischen Figur verdienen. So zeigt es sich, dass nahezu jeder abweichende Gebrauch, solange er im Rahmen dichterischer Tätigkeit erfolgt, kategorial erfasst und aufgewertet wird. Aus der langen Liste von Bezeichnungen für sprachliche Besonderheiten sind dem Bereich der Klangfiguren Alliteration, Assonanz, Paronomasie zuzuordnen, dem der Wortfiguren Neologismus, Anapher, Oxymoron und dem weiten Feld der auf grammatischen Kategorien aufbauenden Figuren Ellipse, Anakoluth und Inversion. Die Vielfältigkeit der rhetorischen Stilmittel umfasst sämtliche poetischen Lizenzen, die anfangs ausdrücklich als wünschenswerte Variationen zur

grammatischen Norm begrüßt werden. Umgangssprachliche Abweichungen hingegen gelten nach Maßgabe des traditionellen Rhetorikunterrichts weit über das 18. Jh. hinaus als Barbarismen und Solözismen, die nicht auf dichterischen Erfindungsgeist, sondern sprachliches Fehlverhalten hinweisen.

Eines der ältesten Zeugnisse für die Unterscheidung zwischen inkorrektem und kreativem Sprachgebrauch liefert Aristoteles mit seiner *Poetik*, die neben einer rudimentären Grammatik bereits eine ausdrückliche Rechtfertigung dichterischer Freiheiten gegenüber normalisierenden Bestrebungen enthält. Indem Aristoteles vorzugsweise lautliche Abwandlungen nominaler Ausdrücke als Beispiel für die wünschenswerte Erzeugung des Ungewöhnlichen heranzieht, begrenzt er das Spektrum dichterischer Freiheiten auf Verfahren, die die Wortstellungsregeln unangetastet lassen. Daher mag sich erklären, weshalb auch heute noch die Hinzufügung oder Auslassung von Lauten als ein Standard poetischer Rede eingeschätzt wird, ohne dass allerdings die offensichtliche Übereinstimmung mit umgangssprachlichen Praktiken Erwähnung findet. Vom Ungewöhnlichen, das der Dichter laut Aristoteles auf solche Weise zur Sprache und damit zu Bewusstsein bringt, geht im Verlauf der Jahrhunderte jede Spur verloren. Stattdessen wird der Grund für die phonetische Abwandlung und Bearbeitung eines sprachlichen Ausdrucks in außersprachlichen, nämlich metrischen Regeln gesucht.

Ähnlich argumentiert auch der römische Rhetoriker Quintilian in seinem Hauptwerk *Institutio oratoria*, wo er deutlich macht, dass in formaler Hinsicht nicht unbedingt ein markanter Unterschied zwischen fehlerhaften Äußerungen und dichterischen Freiheiten auszumachen ist, letztere jedoch als diskontinuierliche und dynamisierende Elemente der Rede auch im Lernprozess besondere Beachtung verdienen. Auch dann, wenn der Rhetoriker aus der Not eine Tugend zu machen scheint, indem er aus Nachsicht für den Dichter, der dem Zwang des Metrums untersteht, dessen Verstöße gegen die Sprachnorm als Metaplasmen und Figuren aufwertet, beweist er seine Empfänglichkeit für die Produktivität sprachlicher Innovationen und künstlerischer Ausdruckstechniken, die er an seine Schüler weiterzuvermitteln bemüht ist.

Beide Positionen belegen, dass in der Antike offenbar ein ausgeprägtes Bewusstsein über die Vorbildlichkeit poetischer Lizenzen für die Schulung der Ausdrucksfähigkeit besteht. Heutzutage haben sich die Prioritäten deutlich zugunsten alltagssprachlicher Kommunikation verschoben. Sprachliche Abweichungen werden nicht mehr als kontrollierte Bearbeitungen einer der natürlichen Sprache zugrunde liegenden grammatischen Norm begriffen und katalogisiert, sondern eher als faktischer Widerspruch zu der bloß mentalen Existenz eines als verbindlich geltenden Codes behandelt. Für den Sprachunterricht heißt dies, dass er tendenziell sein Ziel verfehlt, wenn er außer der abstrakten Norm nicht zugleich die sprachliche Realität von kommunikativen Handlungen berücksich-

tigt. Um dieses Dilemma auf andere Art und Weise aus dem Weg zu schaffen als über eine unvermittelte Aneinanderreihung von konkreten Sprechanlässen und schulgrammatischen Klassifizierungen, eröffnet sich als alternative Lösung der Rückgriff auf bewährte, mittlerweile aber vernachlässigte Techniken der Redekunst.

Die Beherrschung rhetorischer Fachtermini allein genügt sicherlich nicht, um die kommunikativen Fähigkeiten auf- und auszubauen. Hinzu kommt, dass sich nicht alle Irregularitäten in alltagssprachlichen Äußerungen systematisch als rhetorische Kunstgriffe einordnen lassen. Die Aufdeckung struktureller Ähnlichkeiten zwischen Stilmitteln und Beispielen grammatischer Inkorrektheit macht dafür deutlich, dass das Unterlaufen der sprachlichen Norm eine produktive Funktion erfüllt. Jede Abweichung verliert damit ihren zufälligen oder willkürlichen Charakter und enthüllt stattdessen das Spannungsverhältnis zwischen einzelnen observierbaren Äußerungen und dem als Abstraktion erkenntlichen System. Regelverstöße als stilistische Auffälligkeiten zu orten, muss dann nicht zwangsläufig zu einer Ausgrenzung sprachlicher Kunstwerke führen. Wenn der Auswahl der Texte als wichtigstes Kriterium allerdings die Mitteilungsfunktion und möglichst reibungslose Informationsvermittlung zugrunde liegt, braucht man sich nicht länger zu wundern, warum die sogenannten Klassiker oder anspruchsvollen Autoren immer seltener als Textgrundlage und Sprechanlass Beachtung finden.

Als Begründung für den Verzicht auf das Zitieren aus dem literarischen Kanon ist oft zu hören, dass die Rezeption solcher Texte die Kommunikationsfähigkeit kaum verbessert, sondern eher eine Überlastung der Speicherkapazitäten beim Lerner herbeiführt. Es ist ein Standpunkt, der zum einen dem Programm der antiken Rhetorik widerspricht, der zum anderen den Überdruß unterschätzt, den die sprachliche Reproduktion von Alltagssituationen erzeugt. Kaum jemand mehr interessiert sich wie Wilhelm von Humboldt für die Frage, welche Weltansichten uns die verschiedenen Einzelsprachen mittels ihrer Dichtung offenbaren. Statt der Reflexion auf poetische Verfahren und Auffälligkeiten bevorzugt die moderne Sprachwissenschaft kommunikationstheoretische Modelle, die auf Einzelfälle wenig Rücksicht nehmen.

Ein erster Schritt, um von einer bloß reproduktiven zu einer kreativen Einstellung auf Seiten des Sprechers zu gelangen, wäre damit getan, Verstöße gegen grammatische Regeln als Maßstab für eine subjektive Sichtweise der sprachlichen wie der nichtsprachlichen Realität zu begreifen. Während rekurrente Formen der Abweichung wie Verberststellung zumeist auf spezifische Textsorten hinweisen - bei umgangssprachlicher Praxis beispielsweise auf den Witz, das Lied, die mündliche Mitteilung oder manche schriftliche Kurzform - so enthüllen dieselben Okkurrenzen in der Dichtung ein der Sprache immanentes und dynamisches Prinzip, das nicht nur die Gültigkeit der Regeln relativiert

und gleichzeitig überholt, sondern das darüber hinaus die Grenzen der Intersubjektivität verschiebt und um neue Gesichtspunkte erweitert.

Mit anderen Worten: die Abgehobenheit sprachlicher Kunstwerke bezeugt nicht so sehr stilistische Kapriзен oder elitäre und deshalb für die Alltagskommunikation vorgeblich unbrauchbare Zielsetzungen als eher ein Abstandnehmen von eingeschliffenen Sprachmustern. Umgangssprachliche Abweichungen fügen sich oftmals ganz ähnlichen morphosyntaktischen Paradigmen, ohne jedoch längerfristig die zugrunde liegenden grammatischen Konventionen außer Kraft zu setzen. Das Vermögen, mit gängigen Standards zu brechen, um ein neues Verständnis und eine andere Sichtweise zu befördern, zählt zu den vorrangigen Leistungen der Literatur. Erkenntlich werden diese daran, dass der Gedanke eines Satzes mit einem Regelverstoß verknüpft ist, der keine Korrektur, sondern bestenfalls eine Paraphrase zulässt, da der Sinn mit der Abweichung eine unauflösbare Einheit bildet.

Sprachliche Handlungen und deren Sinnhaftigkeit rühren bekanntlich aus einer Praxis her, die sowohl regelgeleitete Sprachkompetenz als auch nicht regelhafte Operationen einschließt. Nun fehlt noch ein zuverlässiger Maßstab für den kreativen Wert grammatischer Irregularitäten. Die formale Gleichsetzung von umgangssprachlichen Abweichungen mit dichterischen Freiheiten, wie sie in manchen neueren Grammatiken betrieben wird, stellt nämlich kaum eine Hilfe dar, um über das Befolgen oder Nichtbefolgen grammatischer Regeln zu entscheiden. Sie trägt eher dazu bei, das dichterische Schaffen insgesamt als sprachliche Ausnahmesituation zu diskreditieren, die jeden Einfall, jede Neuerung als Ausdruck eines einsamen und keinesfalls repräsentativen Genies versteht. Sich dem Widerspruch auszusetzen, hieße dagegen, die Frage nach dem Sinn von Regeln, von Regelverstößen und Regellosigkeiten zu erörtern.

Demungeachtet hat sich wie in vielen anderen Bereichen kommunikativen Handelns auch in der Didaktik des Deutschen das Paradigma des «sanften» Umgangs mit dem Stoff durchgesetzt. Alle Beispiele, die einer solchen Methode des mühelosen und konsequenten Regelbefolgens quer kommen, weil sie das Gegenteil regelgeleiteten Handelns demonstrieren, erscheinen auf diesem Hintergrund nun erst recht suspekt. Solange aber noch der Anspruch auf Erwerb einer umfassenden Sprachkompetenz besteht, ist gerade den abweichenden Redeformen als wesentlichen Bausteinen eines in ständiger Bewegung befindlichen Codes Rechnung zu tragen.

II. Das darf man.

Einige Textbeispiele mögen nun verdeutlichen, dass zu einer weit gefächerten Sprachkompetenz des Lernalers sowohl Rezeptivität als auch Erfindungsgabe gehören. Während grammatische Abweichungen, wie sie im Bereich um-

gangssprachlicher Kommunikation auftreten, sich entweder aus individuellem Fehlverhalten oder kollektiven Sonderregelungen herleiten, lassen die poetischen Lizenzen kaum Voraussagen über deren Beschaffenheit, die Wahrscheinlichkeit ihres Auftretens und ihre Reproduzierbarkeit zu. Beide Erscheinungen beruhen auf demselben Code über sprachlich korrektes Handeln und unterscheiden sich hauptsächlich darin, dass die ersteren als Variante eine Rückübersetzung erlauben und die letzteren als Innovation die dem Code zu Grunde liegenden Gesetzmäßigkeiten selbst zum Gegenstand haben. Das Bewusstsein über das Spektrum kreativen Umgangs mit Regeln setzt folglich die Reflexion auf die jeweils spezifischen künstlerischen Gestaltungsmittel voraus.

Das für die Syntax des Deutschen zentrale Kapitel der Verbstellung ließe sich beispielsweise dahingehend ausbauen, Abweichungen von der Verbzweitstellung im Aussagesatz als Anlass zur Hypothesenbildung über den sprachlichen Kontext zu nutzen. Von der Rhetorik werden solche sprachlichen Erscheinungen der Inversion zugerechnet und als äußerst gravierende Verstöße gegen die auch logisch begründete Satzordnung verstanden. Es bleibt zu überprüfen, ob im Unterschied zu den meisten anderen rhetorischen Figuren die Inversion die Gefahr der Agrammatikalität heraufbeschwört, die einerseits mit Sinnverlust einhergeht, andererseits aber erst die Voraussetzungen für neue Sinnschöpfung schafft. Wo liegt die Grenze der Akzeptabilität einer Formulierung? Was ist der Prüfstein für richtiges Sprechen? Dass in einem gegebenen Kontext jemand etwas sagen darf, was einem anderen als schwerwiegender Fehler angekreuzt würde, unterstreicht die Schwierigkeit, verbindliche Regeln zu definieren. Dass aber trotz der rigorosen Erfüllung der syntaktischen, semantischen und pragmatischen Regeln ein Ausdruck Befremden erzeugen kann, beweist, wie groß der sprachliche Spielraum ist, um die Wechselseitigkeit zwischen abstrakter Norm und faktischer Äußerung sichtbar zu machen. *Dass das das darf*, ist ein korrekter Satz, dessen redundante Elemente, wie sie auch an den Figuren der Anapher und der Alliteration auftreten, hier den Sinn eher verwischen statt ihn unmittelbar zugänglich zu machen.

Es gibt wohl kaum ein grammatisches Phänomen, das nicht durch einen witzigen Einfall in seine morphosyntaktischen Bestandteile zerlegt und nach unerwarteten Gesichtspunkten rekonstruiert werden kann. Deshalb soll die Textsorte Witz, der auch das angeführte Beispiel entstammt, als erste herangezogen werden, um das Nichtbefolgen einer Regel positiv ins Licht zu rücken. Im Folgenden geht es um die Untersuchung von Verberstsätzen als Deklarativa. Die Auswahl eines Belegs aus dem Feld der Witze ist relativ beliebig und erweiterbar, zumal die Verberststellung geradezu als Indiz für diese Textsorte fungiert.

(1)

Fragt Frau Raffke :

Kennen Sie Emile Zola ?

Antwortet Frau Neureich :

Nein, aber seinen Bruder Gorgon.

Die Pointe des vorausgehenden Textes setzt außer lexikalischen Kenntnissen und kulturellem Vorwissen die Vertrautheit mit dem Wortbildungsmittel der Komposition voraus. Die Verberststellung allein erzielt also keineswegs den komischen Effekt; sie beeinflusst dafür nachhaltig den Erwartungshorizont des Rezipienten, der vom ersten Wort an mit der unüblichen Verteilung der Satzglieder konfrontiert wird. Die Mitteilung selbst weist keine weitere grammatische Auffälligkeit auf. Dass man sich von vornherein auf die Hinterfragung herrschender Standards gefasst macht, erweist sich erst nachträglich und aus dem Zusammenhang heraus als berechtigt, hängt jedoch eindeutig mit der Verberststellung zusammen, die hier wie auch in den folgenden Fällen Signalcharakter für eine ganz bestimmte Textsorte hat.

(2)

Kommt ein Vogel geflogen,
Setzt sich nieder auf mein'n Fuß,
Hat ein Brieflein im Schnabel,
Von der Mutter einen Gruß.

Reim und Versmaß stellen zweifellos Abweichungen von der Normalsprache dar, ohne dass sie mit grammatischen Regeln in Konflikt geraten. Die Synkope des unbetonten *e* in *mein'n* ist ein Phänomen, das einem sowohl aus der Dichtung als auch der oralen Umgangssprache vertraut ist. Inkorrekt erscheint dagegen zunächst die Verberststellung, die rückläufig ihre Rechtfertigung aus der Liedform bezieht. Die Häufigkeit der Verberststellung im Volkslied lässt sich wiederum an zahlreichen anderen Beispielen überprüfen. Auch hier erfüllt sie an erster Stelle die Rolle eines Signals, das eine bestimmte Textsorte ankündigt, die außer dem semantischen Wert der Wörter ihren Klang einbezieht. Das regelmäßige Metrum tilgt alle anderen sprachlichen Ungereimtheiten, die etwa aus der fälschlichen Deutung der Verberststellung als Strukturkennzeichen des Fragesatzes entstehen könnten. Den Mitteilungswert der Aussage modifiziert die Verberststellung hingegen nicht.

Lyrik, die sich ausdrücklich volkstümliche Poesie zum Vorbild nimmt, übernimmt auch häufig die Verberststellung:

(3)

Schläft ein Lied in allen Dingen,
Die da träumen fort und fort,
Und die Welt hebt an zu singen,
Triffst du nur das Zauberwort. (Josef von Eichendorff, *Wünschelrute*)

Das Verstehen dieses bekannten romantischen Gedichts dürfte durch die Verberststellung kaum beeinträchtigt werden. Von besonderem Interesse ist die Satzgliedfolge im ersten und im vierten Vers, die entgegen ihrer scheinbaren Strukturidentität unterschiedliche Abhängigkeitsverhältnisse markiert, im einen Fall die durch das Reimschema restaurierte neutrale Grundstellung, im anderen Subordination.

Der Versuch, Verberststellung und Textsorte im Zusammenhang zu erörtern, hat den Vorteil, auf Erklärungen, die von unbesetzten Satzgliedstellen ausgehen, verzichten zu können. Er schließt sie andererseits aber keineswegs aus. Es genügt, die satzinitiale Stellung des Verbs mit der Ellipse des Platzhalter-Elements *es* zu erklären. Ein solches Argument impliziert, dass jede manifeste Irregularität das Resultat zwischengeschalteter Transformationsprozesse ist, die auf eine Grundstruktur von Sätzen schließen lassen. Man mag bezweifeln, dass eine Erklärung, die mit der Ellipse eines lexikalisch und morphologisch unspezifizierten Elements operiert, plausibler wirkt als etwa eine semantisch und pragmatisch orientierte Betrachtung über die Rolle des «Kopfes» einer Äußerung.

Geht man nämlich davon aus, dass die unmarkierte Wortstellung im Aussagesatz das Verb systematisch an die zweite Stelle verdrängt, wohingegen der erste Platz mit der Topik des Satzes korreliert, so darf man bei Verberststellung auf eine Topikalisierung des Verbs schließen. Auf diese Weise erfüllt das Verb eine doppelte Funktion: seine Prozesshaftigkeit nimmt sich selbst zum Gegenstand. Sinnvoll erscheint eine solche Deutung vor allem dann, wenn man sie an dichterischen Werken nachvollzieht.

(4)

[...] (Georg Trakl, *Der Schlaf*) :
Aufflattern weiße Vögel am Nachtsaum
Über stürzenden Städten
Von Stahl.

Die freien Rhythmen dieses Gedichts von Georg Trakl, eines maßgeblichen Wegbereiters der Moderne, lassen es nun nicht mehr zu, die Verberststellung als poetische Lizenz im Sinne einer Notlösung angesichts metrischer, die Regeln der Syntax überlagernder Zwänge zu begreifen. Allein die Zusammenschreibung der finiten Verbform *aufflattern*, die mit der infiniten Verbform des Infinitivs übereinstimmt, trägt zu einer Fokalisierung auf den durch das Verb

bezeichneten Vorgang bei. Gleichzeitig büßt die Subjektkonstituente des Satzes ihre privilegierte Situation ein. Die Erklärung dieses Phänomens mit Verweis auf eine elliptische Konstruktion erweist sich nun erst recht als unhaltbar. Wenn das Platzhalter-Es eine hauptsächlich strukturierende Funktion erfüllt, ist nicht einzusehen, inwiefern seine Auslassung eher einem Verzicht auf Strukturierung als einer tatsächlichen Neustrukturierung gleichkommen soll.

Die im Verb ausgedrückte Prozesshaftigkeit setzt sich ohne Agens ins Werk. Das Subjekt *weiße Vögel* tritt zurück, und zwar nicht nur im übertragenen Sinn, sondern indem es die ihm zugeschriebene satzinitiale Position an das Verb *aufflattern* abtritt. Von da an rangiert das Subjekt an Stelle der Objektkonstituenten, die, von der Valenz des Verbs bestimmt, dessen Morphologie nicht berühren. Verstärkt wird dieser Effekt durch die Wahl einer Verbform, in der sich finite mit infiniten Merkmalen decken.

Auch im Eichendorff-Gedicht ist eine solche Deutung bereits angelegt, wenn auch das Verb hinsichtlich Person, Tempus und Modus eindeutig markiert ist. Dass es Eichendorff noch um etwas anderes als die Verwirklichung eines regelmäßigen Versmaßes geht, bestätigt sich erst im Rückblick, indem man sich beispielsweise auf Trakls innovatives Satzmodell bezieht. Hier wird ein Regelverstoß vorgeführt, der im Unterschied zum klassischen Fall einer Inversion nicht ohne weiteres auf normale Wort- und Satzgliedstellung zurückzuführen ist.

Selbst die beiden ersten Beispiele weisen in eine ähnliche Richtung, was schon daraus hervorgeht, dass die Initialstellung des Verbs kaum einen Muttersprachler dazu verleiten wird, ihn als Ankündigung eines Interrogativsatzes mißzuverstehen. Natürlich ließe sich die Liste von Aussagesätzen mit satzinitialer Position des Verbs beliebig durch Belege aus Prosatexten verlängern. Stellvertretend seien zunächst jeweils eine kurze Stelle aus Arthur Schnitzlers Erzählung *Leutnant Gustl* und ein Auszug aus dem Prosatext *Die Widmung* von Botho Strauß erwähnt, wo die Verberstsätze nicht so sehr eine besondere Textsorte wie vielmehr eine literarische Form der Redewiedergabe indizieren. Allerdings liegt hier keine Inversion wie in allen vorausgehenden Beispielen (1-4) vor.

(5)

[...] Was guckt mich denn der Kerl dort immer an? [...] *Schaut* schon weg. (Arthur Schnitzler, *Leutnant Gustl*)

(6)

[...] Schroubek hielt den Mund. *Hab* nun mal nicht die Ruhe weg, wie ihr, dachte er, und schon gar nicht zu diesem äußersten Nervenzeitpunkt!. (Botho Strauß, *Die Widmung*)

Erlebte Rede unterstellt die Identität eines Bewusstseins, unabhängig davon, welcher Erzählperspektive sie sich einfügt. Die Auslassung sprachlicher

Zeichen, die vor allem als Pro-Formen auf bereits identifizierte Objekte referieren, verwundert deshalb nicht. Hierbei handelt es sich in der Tat um elliptische Konstruktionen, die sich deutlich von den anderen Beispielen mit Verberststellung unterscheiden, weil in diesem Fall keine Inversion, sondern eine Verbalphrase mit elidiertem Subjekt vorliegt. Obwohl nicht an die Ordnung der Satzglieder gerührt wird, bestätigt sich doch wieder die Tendenz, die Agensrolle mit dem Verb zu besetzen. Besondere Beachtung verdient das letzte Beispiel (6), weil die finiten Verbformen der beiden Deklarativa im Unterschied zum vorausgehenden Fall (5) grammatisch unterschiedlich markierte Subjektkonstituenten erfordern. Während die Referenzidentität zwischen *der Kerl* und dem Korrelat der Aussage *Schaut schon weg* (5) anaphorisch über das Personalpronomen *er* herzuleiten ist, so erschließt sie sich im anschließenden Beispiel (6) erst aus dem Kontext. Die infinite Personalform *Hab nun mal nicht die Ruhe weg* (6) verbietet die Ersetzung des fehlenden Subjekts durch den Namen *Schroubek* oder durch das ihm zugeordnete Pronomen. Die Subjekt-Verb-Kongruenz erzwingt als Lösung den deiktischen Ausdruck *ich*.

Ähnliche Schlussfolgerungen treffen auch auf die Gattung des Dramas zu. Wie in der erlebten Rede oder im inneren Monolog wird die Anwesenheit eines Ichs vorausgesetzt, das als sprechendes Subjekt die Handlung trägt. Die Identität zwischen Sprecher und Rede/Gegenrede stellt eine Evidenz dar, die auf der szenischen Darstellung beruht. Kaum jemand wird sich von der Verberststellung täuschen lassen, die den berühmten und allseits zitierten Eingangsmonolog von Goethes *Faust* auszeichnet.

(7)

FAUST. *Habe* nun, ach! Philosophie,
Juristerei und Medizin
Und leider auch Theologie
Durchaus studiert, mit heißem Bemühn. (Johann Wolfgang Goethe, *Faust*)

Auch bei diesem Beispiel (7) besteht nicht der mindeste Zweifel hinsichtlich des Referenten der Aussage. Seine physisch aktualisierte Präsenz erlaubt den Verzicht auf die ausdrückliche Nennung des Ichs. Nur die Morphologie des Verbs verrät die Spur des Subjekts. Das sprechende Ich gibt sich ohne begriffliches Äquivalent als syntaktische Leerstelle zu erkennen. Seine Identität entspringt dem Prozess, den das Verb *studieren* bezeichnet.

Als weitere Deviation von der Verbzweitstellung in Deklarativa fallen bei Bühnenwerken die szenischen Anweisungen oder Didaskalien auf, die zwischen die Redeteile treten, aber nicht als Rede verwirklicht werden. Graphisch sind diese Einschübe durch Schrägschrift hervorgehoben und damit eindeutig als nonverbale Handlungen gekennzeichnet.

(8)

SOPHIE Ich weiß nicht, mir ist so schwach

Lehnt sich gegen die Wand.

BAAL Ich weiß es. Es ist der April. Es wird dunkel, und du riechst mich. So ist es bei den Tieren. *Steht auf.* Und jetzt gehörst du dem Wind, weiße Wolke! (Bertolt BRECHT, *Baal*)

Der Zuordnung der Verbalform der 3. Person Präsens Indikativ zu einem Subjekt steht nichts entgegen, weil dieses als Sprecher eindeutig identifiziert und von anderen Sprechern unterschieden ist. Die elliptische Struktur szenischer Anweisungen erklärt sich damit restlos als ökonomisches Verfahren der Redundanzminderung.

Seltener als die Nichtbesetzung der satzinitialen Position treten Inversionen wie im folgenden Beispiel aus einem späteren Theaterstück von Brecht auf:

(9)

DRITTER GRÜNZEUGHÄNDLER

Meine einzige Hoffnung

Ist, dass der Handel einmal auf solche trifft

Die ihm die Zähne zeigen. Lass ihn erst

Einmal woanders dieses Spiel probieren!

VIERTER GRÜNZEUGHÄNDLER

Zum Beispiel in Cicero!

Auftreten die Grünzeughändler von Cicero. Sie sind kalkweiß. (Bertolt BRECHT, *Der aufhaltsame Aufstieg des Arturo Ui*)

Außer einer Inversion liegt hier ein manifester Verstoß gegen die Stellungsregel von Vor- und Nachverb vor, mit der wir uns bereits in einem Gedicht von Trakl (4) befasst haben. Gerade weil das Verb *auftreten* im vorliegenden Fall nicht nach einer verbalen, sondern einer szenischen Realisierung verlangt, erfolgt auch hier eine Schwerpunktverlagerung vom Agens zum Vorgang.

In der Werbung werden die Verfahren der Inversion und der Ellipse kombiniert, aber unter umgekehrtem Vorzeichen eingesetzt. Die Ellipse des ersten Satzglieds dient nicht dazu, Redundanz abzubauen, sondern sie verstärkt sie im Gegenteil, indem das fehlende, aber jederzeit rekonstruierbare Element schließlich doch wieder im Vordergrund steht. Wie zu erwarten, entspricht diesem Element zumeist ein nachgestelltes Nomen, das auf einen bestimmten Referenten verweist. Drei Beispiele mit Verberststellung illustrieren die Variabilität des syntaktischen Umfelds.

(10)

Hält, was er verspricht:
ultimate Diesel. Der einzige
kristallklare Diesel.

Der ADAC bestätigt: ultimate Diesel
hält, was er verspricht. [...] (Anzeige aus dem SPIEGEL 50/2004)

Im letztgenannten Beispiel (10) kommt dem ausgesparten Satzglied ein kataphorischer Stellenwert zu, den die Verberststellung überhaupt erst deutlich macht. Dass es nicht mit richtigen Dingen zugeht, wirkt als Aufforderung, das fehlende Element im Kontext aufzuspüren. Zwar hätte bereits die kataphorische Verwendung eines Pronomens diesen Zweck erfüllt, indem es auf eine unmittelbar folgende Information vorausweist, doch das doppelte Insistieren auf einem scheinbaren Sinndefizit verheißt auch einen verstärkten Genuss an der Auflösung des Rätsels. Gleich im Anschluss folgt eine nominale Apposition. Kleingedruckt werden zuguterletzt dann auch noch die vervollständigten Äußerungen in unmarkierter Satzgliedfolge nachgeliefert.

(11)

Wissen Sie eigentlich, wie schwer es ist,
unterschiedliches Terrain zu beherrschen?

Müssen Sie auch nicht.

Der neue Discovery mit TERRAIN RESPONSE. (Anzeige aus dem SPIEGEL 50/2004)

Der Satz mit dem Verb *müssen* in Initialstellung ist als Antwort auf die einleitende rhetorische Frage zu verstehen und fügt sich dem Muster einer eingeschliffenen Redensart, für die etwa der folgende Ausdruck stehen könnte:

(12)

Weiß der Kuckuck!

Auffälliger als die Verberststellung wirkt im Werbetext (11) die anschließende Nominalphrase, die syntaktisch vollkommen isoliert steht und dennoch das entmündigte Subjekt ersetzt, dem die Beantwortung der Eingangsfrage von vornherein abgenommen wird. Die implizite Aufforderung an einen Ansprechpartner, die richtige Antwort zu entdecken, wird durch den Namen des angepriesenen Objekts *Discovery* und seine Attribute *Terrain Response* lexikalisch eingelöst.

Das dritte und letzte Beispiel aus der Werbung ist noch minimalistischer, illustriert aber auch wieder den Rückgriff auf einen sprachlichen Gemeinplatz,

der deshalb eine elliptische Struktur verträgt. Vorrangiges Ziel ist die Herausstellung des fehlenden Satzglieds.

13)

Setzt neue Maßstäbe.

BMW Premium Selection übertrifft Ihre Erwartungen.
Und setzt neue Maßstäbe mit folgenden Leistungen:
[...] (Anzeige aus dem SPIEGEL 50/2004)

Die Korrektur oder Ergänzung des Satzes mit Verberststellung erfolgt unmittelbar im anschließenden Text, der mit Ausnahme der durch einen Punkt markierten Zäsur zwischen den beiden koordinierten Satzteilen keine sprachliche Abweichung enthält. Überhaupt trägt die Interpunktion wesentlich zur richtigen Interpretation des subjektlosen Satzes bei. Ohne den Schlusspunkt bestünde nämlich auf Grund der Verberststellung Verwechslungsgefahr mit einem Aufforderungssatz. Eine implizite Aufforderung bleibt jedoch bestehen. Sie ist als Suchanweisung nach dem fehlenden ersten Satzglied zu begreifen. Bei genauem Hinsehen wird der Empfänger schließlich auch das Firmenzeichen entdecken, dass der elliptischen Aussage vorangestellt ist.

An allen drei Beispielen aus der Produktwerbung konnte aufgezeigt werden, dass Verberststellung hier nicht wie in literarischen Texten eine Topikalisierung des Verbs bewirkt, sondern vielmehr eine ausdrückliche Thematisierung jenes Elements anvisiert, dass die satzinitiale Stellung auszufüllen bestimmt ist. Dennoch ist die Abweichung von der regulären Satzgliedstellung nicht einfach mit einer Ellipse zu erklären, die im Normalfall dazu beiträgt, Redundanz abzubauen. Stattdessen entsteht aus der von der Ellipse geschaffenen Leerstelle die Aufforderung an den Empfänger, das Vakuum aufzufüllen. Indem sie Handlungsimpulse setzen, funktionieren solche abweichenden Satzmodelle ähnlich wie Frage- und Aufforderungssätze, in denen die Verberststellung bezeichnenderweise die Regel ist.

Deklarativa mit Verberststellung teilen mit elliptischen Sätzen häufig das Merkmal, die Aussparung eines Satzglieds jederzeit rückgängig machen zu können. In den meisten Fällen ist das fehlende Element ohne Umwege aus dem Kontext zu erschließen, wie besonders aus den zuletzt angeführten Werbetexten (10), (11), (13) zu ersehen ist. Anhand der literarischen Belege (5-9) konnte gezeigt werden, dass die Satzaussage in den Appell mündet, den Vorgang und Ort des Entstehens der sprachlichen Äußerung nachzuvollziehen. Satzinitiale Verberstellung geht mit der Vergegenwärtigung des Sprechers und seiner Rede einher.

Im Rückblick sei ein weiteres Beispiel aus der Dichtung herangezogen, dessen semantische Implikationen erst jetzt angemessen erfasst werden können,

nachdem die rhetorische Funktion der Ellipse und deren Instrumentalisierung behandelt worden sind.

(14)

[...] Wie Morgenluft sind nämlich die Namen
Seit Christus. *Werden* Träume. *Fallen* wie Irrtum,
Auf das Herz und tötend, wenn nicht einer

Erwäget, was sie sind, und begreift. (Friedrich HÖLDERLIN, *Patmos*)

Als erstes wird man versucht sein, *Werden Träume. Fallen wie Irrtum* als Ellipsen aufzufassen, denen ein vorausgeschicktes Nomen in Subjektrolle zugrunde liegt. *Die Namen*, an deren Stelle sich ein Vakuum auftut, erweisen sich aber selbst als Schein, als *Träume*, als *Irrtum*. Als Täuschung demaskiert, entwickeln sie dennoch soviel Kraft, um einen Prozess in Gang zu setzen, dessen Dynamik die Verben *werden* und *fallen* und dessen möglichen Verlauf das Partizip *tötend* evozieren. Mit der Besetzung der ersten Stelle im Satz durch ein Verb wird die Auslöschung des grammatischen Subjekts vollzogen, die einer Entmächtigung des menschlichen Subjekts und dem Verlust seiner Subjektivität gleichkommt.

Wagt man es, den Bogen von Hölderlins Gedicht zu den Werbetexten zu schlagen, so bewahrheitet sich, was Hölderlin als drohende Gefahr ankündigt: die Prozesshaftigkeit des Seins, wie sie im Verb zum Ausdruck kommt, wird den Namen geopfert. Die Entmündigung des menschlichen Subjekts manifestiert sich als (syntaktische) Leerstelle. Den Platz des Bewußtseins nehmen die Dinge ein.

Wer diese Schlussfolgerung nicht nachzuvollziehen bereit ist, wird doch einsehen, dass die Verberststellung einen Erwartungshorizont schafft, der das kreative Operieren mit den Satz- und Wortkonstituenten als grundlegendes Prinzip der Produktion wie der Rezeption einschließt. Ausnahmslos ist von dynamischen Vorgängen die Rede, die eine Veränderung des sprachlichen Dispositivs mit den außersprachlichen Eigenschaften der Sprachzeichen kombinieren. Wortklang, Rhythmus, Metaphorik weisen auf die Möglichkeit einer entrückten Vorstellungs- und Schaffenskraft hin, die von festgefahrenen Sprachregeln Abstand gewinnt.

III. Dass man das darf!

Obwohl im folgenden und abschließenden Beispiel, einem Klein-Erna-Witz, kein Verstoß gegen die Satz- und Wortgliedstellung zu erkennen ist, illustriert es auf unterhaltsame und das produktive Mitmachen des Rezipienten fordernde Weise, wie sich die regelbewusste Kritik an abweichenden Handlungs-

mustern zunächst in scheinbar sinnloses Stottern verkehrt, um erst als ausdrückliche Gutheißung eines vermeintlichen Fehlverhaltens ihrem Anspruch gerecht zu werden.

(15)

Klein-Erna sitzt mit seiner Mutter im Restaurant und sieht, wie ein kleines Mädchen am Nachbartisch die Pommes mit den Fingern isst.

- *Darf* das das?

- Das *darf* das.

- Dass das das *darf*!

In diesem kurzen Text sind drei wesentliche Satzmodi vereinigt, die je nach Verbstellung den Aussage-, Frage- und Ausrufesatz illustrieren. Auch die Zeichensetzung, die als Anleitung für die Prosodie der Sätze in mündlicher Rede dient, verhindert jedes mögliche Missverständnis hinsichtlich ihrer pragmatischen Funktion. Insofern bieten sich diese Sätze als Modelle an, an denen sowohl Verbstellungsregeln als auch intonatorische Eigenschaften aufgezeigt und spielerisch erfasst werden können. Die Wahrscheinlichkeit, dass dieses Beispiel zunächst Befremden und dann ein befreiendes Lachen hervorruft, beruht darauf, dass sich die Grammatikalität und Sinnhaftigkeit der Aussage erst im Nachhinein enthüllt. Der scheinbare Widersinn des *Dass das das darf* entsteht nämlich nicht aus einem grammatischen Regelverstoß, sondern aus dem witzigen Nachweis der semantischen und pragmatischen Unzulänglichkeiten strikt regelgeleiteten Handelns.

Sicherlich stellt die Auseinandersetzung mit einem literarischen Korpus von dichterischen Freiheiten höhere Anforderungen als die Untersuchung umgangssprachlicher Regelverstöße. Die Parallelisierung beider Phänomene soll diesen Unterschied nicht einebnen, dafür aber Einblick in die innersprachlich verankerte Gestaltungskraft und die Dynamik grammatischer Ordnungsprinzipien verschaffen.

Literaturverzeichnis

EICHENDORFF, Josef von, *Gedichte*, Stuttgart, 1997.

BRECHT, Bertolt, *Gesammelte Werke*. Frankfurt, 1967.

GOETHE, Johann Wolfgang von, *Werke*. Bd. 3, Hamburger Ausgabe, hrsg. von E. Trunz, München, 1977.

HÖLDERLIN, Friedrich, *Sämtliche Gedichte*. Bd. 1, hrsg. von D. Lüders, Wiesbaden, 1989.

TRAKL, Georg, *Dichtungen und Briefe*. Bd. 1, hrsg. von W. Killy und H. Szklenar, Salzburg, 1987.

SCHNITZLER, Arthur, *Erzählungen*, Frankfurt, 1950.

STRAUB, Botho, *Die Widmung*, München, 1977.

DE QUELQUES MOUVEMENTS DE *NICHT* VERS LA GAUCHE

Deux constatations sont à l'origine de cette étude.

La première est que *nicht* semble parfois empiéter sur le domaine de *kein*. Soit *die Angst*: on a ainsi (dans mon corpus et dans Google) *du brauchst nicht Angst zu haben* ou *du mußt nicht Angst haben* à côté du plus fréquent *du brauchst keine Angst zu haben*. On trouve également *Hast du nicht Angst ?* à côté de *Hast du keine Angst ?*. Et de même *Mach mir nicht Angst!* à côté de *Mach mir keine Angst!*. Dans le premier cas (*nicht brauchen* et *nicht müssen*) on a affaire à la *negatio recta* (celle qui porte sur le verbe de modalité, non sur l'infinitif complément), dans le second à une interrogation négative, dans le troisième à une interdiction. Dans les trois cas le verbe précède *nicht*.

La seconde constatation porte sur les mêmes cas de figure. Elle concerne le fait que *nicht*, qui se place d'ordinaire entre le complément sans préposition (donc à l'accusatif et au datif) et le verbe, tend à se porter sur la gauche et donc à précéder ce complément. Ainsi Samuelsson: *Man muss nicht die Losung „Wir sind offen und dynamisch“ an die Wand malen* alors qu'on aurait *man hat die Lösung nicht an die Wand gemalt*¹. Ainsi: *Willst du nicht deine Großmutter Katharina begrüßen?* (mais : *das Kind hat die Oma nicht begrüßt*). Ainsi : *Vergiss nicht den Parmesan!* (mais *ich habe den Parmesan nicht vergessen*).

Toutefois, il convient d'être prudent et de ne pas attribuer à ces phénomènes toute antériorité de *nicht* sur le complément. Car il arrive que la négation précède le complément à l'accusatif dans le cas des locutions, comme par exemple *den Mut verlieren*, *die Geduld verlieren*. Il s'agit bien là d'expressions, comme le montre l'absence d'article en français : *perdre courage*, *perdre patience*. Là, l'allemand hésite de toute façon et, en dehors des trois cas de figure évoqués, l'on a plus souvent *nicht* avant qu'après *den Mut* ou *die Geduld verlieren*. On trouve ainsi : *dazu hätte ich nicht den Mut* et *ich hatte den Mut nicht*

¹ Samuelsson: **Man muss nicht** die Losung „Wir sind offen und dynamisch“ an die Wand malen – **man** sieht es jetzt auf den ersten Blick. Das ist der ganze Trick. ..[www.ezifocus.de/content/thefocus/issue/article.php/article/-](http://www.ezifocus.de/content/thefocus/issue/article.php/article/)

dazu. De même : *sie verlor nicht die Geduld* et *doch verliere ich die Geduld nicht in meinen Leiden*. Donc le cas de locutions est un cas particulier, qui n'entre pas dans notre étude, et j'éviterai de prendre comme exemples des locutions toutes faites.

Car il importe de donner de nombreux exemples pour montrer que le phénomène que je signale ne saurait être considéré comme marginal pour cause de rareté.

Comme la négation recta ne concerne en l'occurrence que *nicht brauchen* et *nicht müssen*, ce sont surtout les deux autres cas de figure qui sont représentés.

1. Avec *brauchen* et *müssen*

Du musst nicht einmal das Haus verlassen. ...

Du musst nicht das Sexualleben Deiner Freunde beraten und **musst nicht** Kompromisse eingehen, da dir ja eigentlich die Zeit dazu fehlt

Du musst nicht die Sims1 haben um die Sims 2 spielen zu können.

Du brauchst dir **nicht** den Rock festzuhalten, wenn du eine Treppe in der Öffentlichkeit hinaufgehst.

Du brauchst nicht deinen Schmerz zu nähren,

Du brauchst nicht das Unmögliche möglich zu machen

Brauchst nicht das Klo zu putzen.

brauchst nicht alle heiligen anflehn

Du brauchst nicht die Welt zu verändern, **du brauchst nicht** dich selbst verändern;

Du brauchst nicht Deine Klamotten in der Kinderabteilung von H&M zu kaufen (j'ai gardé la présentation de Google)

2. Avec l'interrogation négative :

Hätten Sie nicht Lust dazu?

Hätten Sie nicht Interesse, eine zu bestellen?

Hätten Sie nicht Lust auf dieses lächerliche Armbändchen?

Hätten Sie nicht vielleicht Kaffee?

Hätten Sie nicht Platz für einen der angekommenen Genossen?

Avec un infinitif complément:

Wollen Sie nicht den Mantel ausziehen?

Wollen Sie nicht eine Novelle daraus machen?

Wollen Sie nicht meine Tochter heiraten?

L'exemple suivant montre que l'interrogation négative *verbe* + *nicht* est tout à fait compatible avec un complément précédé *ein*, sans que la suite *nicht ein* ait la valeur de *kein* ni celle de *nicht einen einzigen*.

Hätten Sie nicht ein Stück Käse für uns?

Möchten Sie nicht ein Glas Wein?

Möchten Sie nicht eine Suppe?

Möchten Sie nicht ein leckerer Eis haben?

Willst du nicht ein Buch?

Willst du nicht eine Tasse trinken?

Wollen Sie nicht einen Kaffee?

Wollen Sie nicht einen Rundgang machen?

Wollen Sie nicht eine Million?

Ce dernier exemple est intéressant, car il s'agit sans doute d'une question rhétorique. Mais pour notre propos la rhétorique ne joue pas.

Würden Sie nicht auch gern das Nationlatrikot Italiens entwerfen?

Haben Sie nicht ein Feuerzeug bei sich? Ein Paar Schuhe/ eine Beschäftigung für mich/ einen Verwandten in Berlin?

Il y a aussi des exemples avec des compléments indéfinis au pluriel :

Gibt es nicht berechnigte Einwände?

Gibt es nicht analoge Systeme?

Gibt es nicht strukturelle Probleme?

Gibt es nicht Leser, die...?

3. Avec l'interdiction

Vergiss nur nicht den alten Mann!

Vergiss nicht den Kniefall!

Vergiss nicht die Bibel!

Vergessen Sie nicht das Pfand/ den Zuckerhut/ den Wollgürtel!

Vergessen Sie nicht die Folgen/ die Grundsätze/ unsere Vereinbarung/ unsere Freundschaft!

Verlassen Sie nicht das Zimmer!

Verlassen Sie nicht Ihr Kirchspiel!

Verlassen Sie nicht Ihre Unterkunft!

Nimm nicht nicht so ein Plättbrett/ dieses Parfüm!

Verlier nicht den Verstand /den Glauben/die Motivation!

Verlier nicht deine gute Laune!

Verlier nicht deine nette Art!

Machen Sie nicht den Fehler!

Machen Sie nicht so viel Krach!

Machen Sie nicht so große Augen!

Machen Sie nicht solche Sachen!

Gib mir nicht die Schuld!

Verdirb dir nicht die Augen!

Sprecht ihnen nicht euer Vertrauen aus!

Vertraue nicht meinen Worten!

Vertrauen Sie nicht dem Verkäufer!

Folg nicht der Karte! Sie ist falsch

Folge nicht der üblichen Konvention!

Folgen Sie nicht den Wegweisern zur Fachhochschule!

Et on pourrait en citer bien d'autres.

Il faut insister sur le fait qu'il ne s'agit pas d'une règle, mais d'une tendance. On trouve en effet pour les trois cas de figure des exemples où les deux constatations (empiètement sur *kein* et déplacement vers la gauche) ne se produisent pas. J'en ai déjà cité avec *die Angst*. En voici d'autres, où l'on a *kein* et où la négation *nicht* reste bien sagement à sa place habituelle :

1. Avec *brauchen* et *müssen*.

Das Gedicht von Rainer Maria Rilke : **Du musst** das Leben **nicht** verstehen, dann wird es werden wie ein Fest. **du musst** auf Antibiotika **nicht** verzichten!

Du mußt die Umrissse nicht nachziehen

Sie müssen den Befehl nicht gehört haben.

du brauchst keinen Patch zu installieren.

Du brauchst deinen Senf nicht dazugeben . .

Du brauchst dir keine Sorgen mehr zu machen (phrase fréquente)

Du brauchst deiner Schwiegermutter nicht zu erzählen, was du bei der Sache gesprochen hast.

Du brauchst den Wein doch nicht in der Nacht zu bezahlen.

2. Avec l'interrogation négative

Willst du keinen Fisch vorher?

Willst du keine Arbeit, hatte Martina gefragt.

Wollen Sie keinen Arzt holen?

Doch gegen Herrn Doktor Vogel wollen Sie keine List anwenden?

Verstehen sie kein Französisch in Paris?

Willst du die Arbeit nicht übernehmen?

3. Avec l'interdiction

Verlier deine Träume nicht!

Verlier die Balance nicht

Verlier deine Schuhe nicht

Verlier dein supersüßes Lächeln nicht!

Verlier deine Träume nicht!

Verlier dein Ziel nicht aus den Augen!

Sans oublier le célèbre : „*Du gehst zu Frauen! Vergiss die Peitsche nicht!*“ de *Also sprach Zarathustra*.

Donc, encore une fois, il ne s'agit que d'une tendance et qui reste minoritaire. Encore faut-il chercher à l'expliquer.

Pour l'interdiction on pourrait certes mettre en avant une intention pragmatique : il importe que l'interdiction soit donnée le plus tôt possible : *Défense de...*, *Interdiction de...* Mais l'urgence de ne pas faire ne joue guère pour les deux autres cas de figure. Ce qui compte en revanche c'est de manifester le plus tôt possible ce sur quoi porte *nicht*. En l'occurrence, c'est le verbe et non le reste de la proposition. Cela vaut pour l'interdiction bien sûr, mais aussi pour la question, dont il importe de dire aussitôt qu'elle est négative et pour les verbes *brauchen* et *müssen*, pour souligner tout de suite qu'ils indiquent la contingence et non le besoin ou la nécessité. Autrement dit, le déplacement de *nicht* vers la gauche est en fait le déplacement vers le verbe situé à gauche, une recherche de proximité de la base d'incidence, la quête du contact avec ce qu'il s'agit de nier.

Que *nicht* se déplace vers la gauche ou qu'il reste à droite (où se trouve le verbe dans la structure de base, comme nous l'a enseigné J. Fourquet): le principe est le même : la proximité avec le verbe (ou la locution verbale) puisque c'est par rapport à ce verbe que la valeur de vérité est refusée.

Il en résulte que l'impression que *nicht* empiète sur *kein* est fautive. Dans *Hab nicht Angst !*, ce qui urge c'est de nier *haben*, le reste suit. De même dans *Vergiss nicht den Parmesan !*, ce n'est pas la position de *nicht* par rapport au COD qui est pertinente, mais par rapport à *vergiss*. L'absence de *kein* et l'antériorité par rapport au complément avant le complément ne sont que la conséquence de la proximité de *nicht* par rapport au verbe.

On peut se demander aussi s'il n'est pas d'autres cas où la négation porte sur le verbe et sur le verbe avant tout pour ne pas dire sur le verbe seul ! Des cas où le verbe occupe la deuxième position de la proposition indépendante.

Le premier auquel on pense est celui des verbes de modalité et d'abord à *dürfen* et ce pour deux raisons. D'abord parce que la négation porte sur *dürfen* comme sur *brauchen* et *müssen* (pour l'expression de la contingence) et non sur l'infinitif complément. C'est encore une *negatio recta*. Ensuite parce que la négation de la permission équivaut à une interdiction et que nous retrouvons donc le cas de l'interdiction.

Effectivement les exemples où *nicht* suit *dürfen* et précède le complément ne sont pas rares.

Voici ceux tirés de mon corpus :

Du darfst nicht das Frauenlager betreten.

Ich darf nicht solch einen Lärm machen.

Ich darf nicht den Kopf verlieren

Là on peut hésiter et dire qu'on a affaire à une locution. Mais ce n'est pas le cas de :

Ich darf nicht meine Gedanken verwerten.

Sie dürfen nicht der Bundesregierung angehören.

Sie dürfen nicht unser Kofein-Erdbeermus-Emulsionsgel vergessen.

Google n'est pas en reste :

Sie dürfen nicht die gleiche Leistung am gleichen Tag über EBM und GOÄ gleichzeitig abrechnen.

Sie dürfen dabei **nicht** die Inhalte verändern sowie Hinweise auf den Urheber, Marken- und sonstige Rechte entfernen oder ändern. ...

Sie dürfen nicht die Emailadressen anderer Mitglieder anwerben oder Ihren Mitglieds-/ Subscription-Status in Ihrem Profil angeben. ...

Mais le plus étonnant ce sont ces deux sites où les possibilités (*nicht* à gauche et *nicht* à droite) coexistent :

Sie dürfen nicht den Versuch unternehmen, E-Mail-Adressen von Webseiten aus ... **Sie dürfen** die Dienste **nicht** nutzen, um Minderjährige in irgendeiner Weise ... www.team-freising.de/

Sie dürfen die Lizenz **NICHT** verändern, **Sie dürfen NICHT** die Urheberrechte ändern.,...www.joomlademo.de/

Enfin, on retrouve *Angst haben* avec : *du darfst nicht Angst haben* et *du darfst keine Angst haben*.

Une autre façon d'interdire est de donner l'ordre de ne pas faire. Donc avec *sollen* et la négation : *Dieu veut que tu ne tues pas : Du sollst nicht töten*. On a cette fois la *negatio obliqua*, celle qui porte sur l'infinitif complément. Mais la hâte à interdire amène souvent à rapprocher le *nicht* de *sollen*. D'ailleurs la langue religieuse donne l'exemple. Le premier commandement dit : *Du sollst nicht andere Götter haben neben mir*, le sixième : *Du sollst nicht die Ehe brechen* (ou *du sollst nicht ehebrechen*), le huitième : *Du sollst nicht falsch Zeugnis reden wider deinen Nächsten*.

Mais le deuxième : *Du sollst den Namen des Herren, deines Gottes, nicht unnütz gebrauchen*.

On constate ce déplacement vers la gauche aussi dans la langue profane, d'ailleurs souvent inspirée de la langue religieuse, avec *du sollst*. C'est pourquoi je préfère prendre des exemples avec *Sie sollen nicht* :

Sie sollen nicht das besondere Vertrauen, das Kinder bestimmten Personen entgegenzubringen pflegen, mißbräuchlich ausnutzen... www.mabb.de/start

Sie sollen nicht ihren Müll in die Natur werfen.. www.kleinmexiko.de/

Sie sollen nicht, wenn sie nicht wollen, den Standpunkt Ihres Gegenüber akzeptieren. Sie sollen ihn aber richtig verstehen www.dr-wo.de/mediation/tippsstreit.htm

Enfin, pour *Angst haben*, on n'est pas surpris d'avoir ce choix entre : *du sollst nicht Angst haben* et *du sollst keine Angst haben*.

Cette proximité de la négation par rapport au verbe de modalité se retrouve aussi avec *können* (le *non possumus* !) quand il s'agit de mettre l'accent sur l'incapacité, l'impuissance fondamentale :

*Tellheim (der sich von dem Fräulein losreißt und der Franziska nachgeht) Nein, Franziska, ich **kann nicht** die Ehre haben, das Fräulein zu begleiten* (Lessing, *Minna von Barnhelm*, IV, 6)

*Olga: Das glaube ich. Aber ich **kann nicht** die anderen dazu zwingen, es zu glauben* (Sartre, *Les mains sales*, p.95)

*Ich vermute, dass es mir nicht gelungen ist, mehr als eine Spur davon zu vermitteln, was diese Monate in Spanien für mich bedeuteten. Ich habe einige äußere Ereignisse berichtet, aber ich **kann nicht** die Gefühle wiedergeben, die sie in mir hinterlassen haben.* (G.Orwell, *Mein Katalonien*, sp. www.nemesisarchiv.de.vu)

Il y a également des cas analogues avec les verbes ordinaires. Dans le roman de Konsalik, *Agenten kennen kein Pardon*², des espions enlèvent la fille du Professeur Pearson pour obtenir les plans d'une nouvelle arme de destruction massive. Ils croient que c'est le fiancé, le Dr Bouth, qui détient ces plans. „*Bitte händigen Sie mir die gewünschten Pläne aus.*“ – „*Das kann ich nicht.*“ Dr

² Wilhelm Heyne Verlag, München, N° 999. Il s'agit de la page 76.

Bouths Stimme wurde laut. „Ich habe nicht die Pläne!“ Ce n'est que plus tard qu'il lance le cri de désespoir : *„Ich habe die Pläne nicht“*. On a ainsi dans la même page un *nicht* qui suit immédiatement *habe* et un autre à la place habituelle.

On peut certes arguer de la distinction entre thème (ce dont on parle) et rhème (ce qu'on en dit) pour avancer que dans le premier cas, il parle de lui pour dire qu'il n'a pas les plans et dans l'autre qu'il parle de lui et des plans pour dire qu'il ne les a pas. Mais cette analyse ne correspond pas à la situation : il s'agit pour les espions d'obtenir les plans et pour Bouth de les détromper dans leur erreur de croire que c'est lui qui les détient. Ce qui est pertinent dans la première phrase c'est d'exprimer la non-possession³ et il est donc tout à fait logique que *nicht* porte sur *haben* et non sur *die Pläne*. Dans la deuxième phrase, il s'agit de répondre négativement à la conviction des espions : *Sie haben die Pläne*. Et donc Bouth clame : *„Ich habe die Pläne nicht !“*, où ce qui est nié c'est l'ensemble : lui-même, la possession et les plans.⁴

Si, à partir de *Alter schützt vor Torheit nicht*, on ne peut guère, malgré quelques exemples de Google, dire *Alter schützt nicht vor Torheit*, car on a affaire à un proverbe, et donc à une forme figée, les exemples sont nombreux de *Unwissen(heit)schützt nicht vor Strafe* à côté de *Unwissen(heit) schützt vor Strafe nicht*, l'équivalent de notre « Nul n'est censé ignorer la loi. ». *schützt nicht* souligne l'absence de protection tandis que *vor Strafe nicht* constate que cette absence de protection s'étend à la peine encourue.

La position de *nicht* négateur du verbe rappelle un autre phénomène : le passif impersonnel. *Jetzt wird gearbeitet* a pour raison d'être de mettre l'accent sur le verbe *arbeiten* indépendamment des actants. Avec le positionnement de *nicht* à proximité du verbe par déplacement vers la gauche on met l'accent sur ce verbe, indépendamment du reste de la proposition.

Cette position de *nicht* qui se place le plus près possible **après** le verbe sur lequel il porte fait donc exception au principe que nous a enseigné J.-M. Zemb « *nicht* se place **devant** ce qu'il nie » (dans la structure de base, avec position finale du verbe). Mais cette exception s'explique très facilement par le fait que si ce *nicht* précédait le verbe, celui-ci perdrait du coup la place que la syntaxe allemande lui assigne : la première dans l'interrogative et l'impérative⁵, la seconde

³ En anglais, les possédants et les non possédants se dit : *the haves and the have nots*. Point n'est besoin de spécifier *argent* ou *money*.

⁴ Sachant mes lecteurs sensibles, je m'empresse de les rassurer : les plans ne tomberont pas aux mains des espions et le Dr Bouth retrouvera sa fiancée saine, sauve et intacte.

⁵ Toutefois le verbe de l'impérative peut abandonner la première place si la morphologie indique clairement qu'il s'agit d'un impératif : *Unser täglich Brot gib uns heute*. Et l'exemple *Doch gegen Herrn Doktor Vogel wollen Sie keine List anwenden?* montre que l'intonation suffit à manifester la question dans une phrase où le verbe ne figure pas à la première place. Mais *nicht* n'a pas le pouvoir de déplacer le verbe.

dans l'assertive. Ne pouvant précéder, il suit. Et ipso facto il est suivi à son tour des compléments éventuels.

On en saurait trop d'insister sur le fait que ce déplacement vers la gauche est à l'initiative du locuteur. Celui-ci est donc libre de conserver ou d'abandonner l'ordre de base. Il est toujours réconfortant d'avoir une marge de manœuvre sémantique et stylistique et de ne point se sentir perpétuellement enchaîné par les contraintes de la syntaxe.

Tout n'est donc pas dit sur la place de *nicht*. Mais, à vrai dire, on s'en doutait bien un peu.

Maurice Kauffer

ATILF, Nancy-Université, CNRS

Contact : Maurice.Kauffer@univ-nancy2.fr

Le projet *Lexitec*

Comment constituer un dictionnaire électronique bilingue des expressions idiomatiques ?

La source désapprouve presque toujours l'itinéraire du fleuve.

Jean Cocteau

Abréviations utilisées :

GN = groupe nominal

GP = groupe prépositionnel

Cet article est essentiellement une présentation du projet *Lexitec* mené à bien à Nancy de fin 2003 à fin 2005 et qui a consisté en la réalisation d'un dictionnaire bilingue français-allemand et allemand-français des "expressions idiomatiques", destiné au logiciel de traduction automatique *Reverso*. Mais il compte expliquer également quels ressources et outils ont été utilisés dans la réalisation de ce projet et apporter une réflexion critique sur les problèmes linguistiques, sémantiques et phraséologiques soulevés à cette occasion.

1. OBJECTIFS DU PROJET LEXITEC

Précisons tout d'abord quels sont les participants de ce projet, qui a permis de constituer une équipe originale et à la synergie féconde. Il s'agit :

- d'enseignants-chercheurs germanistes, membres du laboratoire ATILF du CNRS de Nancy et en particulier d'une de ses composantes, le GLFA (groupe de lexicographie franco-allemande). Les participants au projet sont en l'occurrence l'auteur de ces lignes, qui en a assuré la responsabilité scientifique, et René Métrich, également professeur à l'université de Nancy 2, dont les suggestions et remarques ont été fort utiles lors de la réalisation de *Lexitec*. L'ATILF (UMR 7118 CNRS / Université Nancy 2) a une réelle expertise de la lexicographie monolingue et bilingue et en particulier de la création et de la gestion de dictionnaires électroniques¹. Mais c'est plus particulièrement un des groupes de recherche

¹ Le dictionnaire-phare de l'ATILF est bien sûr le TLFi (Trésor de la langue française informatisé), le plus grand dictionnaire de langue française à ce jour, disponible à présent en ligne en accès libre et également en version CD-ROM. Mais l'ATILF a à son actif bien d'autres réalisations et recherches en lexicographie ainsi que dans d'autres domaines où la linguistique et l'informatique sont étroitement associées. Pour plus de détails, voir le site www.atilf.fr.

de l'ATILF, le GLFA, qui a coordonné la création du dictionnaire bilingue des "expressions idiomatiques" cité ci-dessus. En effet, le GLFA a une bonne expérience de la lexicographie bilingue, il a en particulier élaboré et publié un dictionnaire bilingue en quatre volumes des "Invariables difficiles", un sous-ensemble spécifique du lexique constitué d'interjections, d'adverbes et de particules ayant un impact sur la valeur communicative ou la fonction textuelle des énoncés¹.

- de deux germanistes (et également lexicographes) recrutées pendant plusieurs mois pour mener à bien ce projet, Anne-Claire Brabant et Béatrice Simon.

- de cadres de l'entreprise *Softissimo*, spécialisée dans le domaine de l'ingénierie linguistique, et en particulier Audrey Mance, qui a piloté le projet pour *Softissimo*.

L'entreprise *Softissimo*², située à Paris, a conçu entre autres *Reverso Pro*, un logiciel de traduction automatique multilingues. Comme tous les programmes de ce type, *Reverso* a bien sûr de grandes difficultés à traduire correctement les expressions ayant un certain degré d'idiomatisme. Ainsi *Reverso* traduit *vous avez prêché dans le désert* systématiquement par *Sie haben in der Wüste gepredigt*, ce qui n'est déjà pas si mal³, mais ne propose pas la solution *Sie haben in den Wind geredet*, qui serait la traduction correcte lorsqu'il s'agit du sens idiomatique de l'expression *prêcher dans le désert*. De même *die Lebensverhältnisse und Arbeitsbedingungen waren kaum zur Sprache gekommen* est traduit par *les conditions de vie et de travail étaient à peine *venues à la langue*, traduction cette fois-ci non pas ambiguë, mais fautive, alors que *les conditions de vie et de travail avaient à peine été évoquées* aurait été plus satisfaisant.

Le projet Lexitec consiste donc à enrichir la base lexicale du logiciel *Reverso* par un grand nombre d'"expressions idiomatiques"⁴ dans la langue source ainsi que leur traduction dans la langue cible afin d'éviter des traductions incorrectes ou ambiguës comme dans les exemples ci-dessus. L'objectif du projet est donc en priorité non pas de présenter une réflexion théorique sur les "expressions idiomatiques", c'est-à-dire de faire avancer la recherche dans le domaine de la phraséologie, de la phraséographie (la lexicographie des phrasèmes) ou de la

¹ Voir Métrich / Faucher / Courdier (1993-2001).

² *Softissimo* réalise et diffuse d'une part des dictionnaires électroniques, monolingues ou bilingues, généraux ou spécialisés, par exemple le *Petit Robert* électronique, le *Grand Robert & Collins* électronique, des dictionnaires bilingues dans le domaine médical, technique, automobile etc. D'autre part, *Softissimo* a élaboré une série de logiciels de traduction automatique, en ligne ou sur CD, regroupés sous la marque *Reverso*. Pour plus d'informations, voir www.softissimo.com et www.reverso.net.

³ Cette traduction n'est pas fautive en soi, on peut en effet toujours imaginer un prédicateur qui officie au milieu du désert du Sahara ou de l'Utah, mais l'ambiguïté de cette expression montre que le contexte joue un rôle déterminant lorsqu'il s'agit de traduire, donc de comprendre une expression qui peut parfois avoir un sens idiomatique (*prêcher dans le désert* = parler sans être écouté ou compris) et parfois un sens non idiomatique.

⁴ Bien sûr, nous précisons ci-dessous ce que nous entendons par "expression idiomatique".

sémantique lexicale, même si la réalisation du projet exige de résoudre un certain nombre de questions théoriques. Ce n'est pas non plus un dictionnaire bilingue au sens classique du terme, avec une micro-structure complète qui donne pour chaque expression une ou plusieurs traduction(s), un ou plusieurs exemple(s), voire une ou plusieurs définition(s), ce dernier point étant déjà nettement plus rare pour un dictionnaire bilingue. Comme l'objectif est bel et bien de réaliser un dictionnaire bilingue qui soit exploitable par *Softissimo* en vue d'améliorer les capacités de traduction du logiciel de traduction automatique *Reverso*, le dictionnaire devra avoir comme résultat un ensemble de n expressions idiomatiques françaises avec leur traduction en allemand, ainsi que n' expressions allemandes accompagnées de leur traduction en français, toutes ces expressions étant codées donc saisies dans *Reverso* et n et n' étant tous les deux égaux à 3000 ou plus.

Une concertation entre les différentes parties prenantes du projet (*Softissimo*, l'ATILF et le Ministère de l'économie, des finances et de l'industrie) regroupées en un consortium¹ a donc permis de définir d'un commun accord :

- la notion d'expression idiomatique utile dans le cadre de ce projet,
- le contenu du dictionnaire bilingue,
- les méthodes de collecte, de sélection et de validation de ces expressions.

2. DEFINITION DES EXPRESSIONS ET DU CONTENU DU DICTIONNAIRE

Un test préalable de *Reverso* quant à ses possibilités de traduction des expressions "idiomatiques" est particulièrement édifiant. Il est par ailleurs indispensable car il n'est hélas pas possible techniquement d'extraire de la base de données de *Reverso* l'ensemble des expressions idiomatiques qui s'y trouvent. Ce test permet de constater plusieurs faits fort intéressants qui donnent une meilleure idée des besoins de ce programme. C'est d'abord l'inégalité de traitement des directions de traduction français > allemand et allemand > français, les traductions dans cette dernière direction étant plus fréquentes et de meilleure qualité. Certaines traductions sont totalement erronées car l'expression traduite n'a jamais été entrée dans la base de données. Par exemple un test sur 50 proverbes courants montre qu'aucun n'est codé dans la direction allemand > français et 3 seulement dans l'autre direction.

D'autres expressions sont mal traduites en raison de la distorsion entre leur idiomatisme sémantique et une traduction littérale. Voici la traduction par *Reverso* de quelques phrases comprenant des expressions "idiomatiques", nous indiquons après la traduction de *Reverso* une autre de meilleure qualité :

¹ Le projet Lexitec fait partie de l'action Technolanguages lancée en 2002 par le Ministère chargé de la recherche et des nouvelles Technologies du Ministère de l'économie, des finances et de l'industrie (département Technologies de l'information et de la communication).

- *chacun trouve chaussure à son pied* → **jeder findet Schuh in (!) seinem Fuß* (au lieu de *jeder Topf findet seinen Deckel*)
- *cela n'a ni queue ni tête* → **Das hat weder Schwanz noch Kopf* (au lieu de *das hat weder Hand noch Fuß*)
- *Hals über Kopf davonlaufen* → **courir le cou sur la tête* (au lieu de *prendre ses jambes à son cou*)¹
- *er ist auf der Hut* → **il est sur le chapeau* (au lieu de *il est sur ses gardes*)

Même des expressions à verbes supports courants font l'objet d'une traduction peu satisfaisante :

- *faire un choix* → **eine Auswahl machen* (au lieu de *eine Auswahl / Wahl treffen*)
- *eine Frage stellen* → **mettre une question* (au lieu de *poser une question*)

Des structures complètement figées sont le plus souvent ignorées : ainsi *wie dem auch sei* (quoi qu'il en soit) est traduit par **comme à celui-ci serait aussi* !

A la suite des problèmes de traduction évoqués ci-dessus, on pourrait donc proposer une première définition d'une "expression idiomatique", valable dans le cadre de ce projet de dictionnaire bilingue : ce serait *une expression dont la traduction ne résulte pas de la somme des traductions des éléments la composant*. Cette première définition, apparemment simple et séduisante, est cependant taillée beaucoup trop large pour ce projet, et ce pour plusieurs raisons.

Premièrement, la question de l'équivalent dans la langue cible d'un mot, d'un groupe ou d'une phrase de la langue source est un problème général de la traduction et ne concerne pas seulement les expressions idiomatiques. Donc la recherche de cet équivalent, qui peut être très différent de l'expression source, peut interférer avec la question de l'idiomatisme de la traduction qui est justement la difficulté principale des programmes de traduction automatique comme *Reverso*. Ce dernier impose d'ailleurs un certain nombre de contraintes, sur lesquelles nous reviendrons, qui restreignent le nombre, la nature et donc la qualité des traductions possibles.

Deuxièmement, cette première définition comprendrait également les collocations ou expressions semi-figées² comme *une voiture d'occasion* (*ein Gebrauchtwagen*), *ein eingefleischter Junggeselle* (*un célibataire endurci*) et les "actes de langage stéréotypés" comme : *ça ne va pas la tête ?* (*bist du noch bei Verstand?*), *Junge, Junge!* (*ben, mon vieux!*).

¹ Il existe d'ailleurs avec le même sens *die Beine unter die Arme nehmen*, plus proche de l'expression française.

² D'ailleurs cette définition inclurait même la traduction d'expressions limitées à un seul lexème, simple ou complexe, alors que la polylexicalité est une caractéristique définitoire des phrasèmes communément acceptée, car elle permet d'en restreindre sensiblement le nombre (voir Burger 2003 : 15).

Dans ce cas, cette définition aurait pour conséquence d'augmenter considérablement le nombre des expressions à recenser¹. Or ce projet a comme objectif d'une part de limiter le nombre des expressions idiomatiques à environ 3000 dans chaque direction de traduction (français > allemand et allemand > français), d'autre part d'obtenir le meilleur résultat possible lors de la traduction automatique d'un texte par *Reverso*. Donc il faut faire des choix et collecter en priorité les expressions qui posent le plus de problèmes de traduction en raison de leur idiomatisation, mais aussi parmi celles-ci les expressions qui seraient susceptibles d'être les plus fréquentes dans les textes destinés à être traduits par *Reverso*, tout cela en utilisant des critères aussi précis et rigoureux que possible. Autrement dit la quadrature du cercle²...

Il a donc été décidé d'un commun d'accord que les expressions à retenir en priorité sont :

1. les *expressions "imaginées"*, au sens large du terme "imaginé", c'est-à-dire toutes les expressions comportant une image, une comparaison ou une métaphore, par exemple : *se ressembler comme deux gouttes d'eau, dans le feu de l'action, faire d'une pierre deux coups*. Elles ont un degré d'idiomatisation qui peut être assez élevé.

2. les *expressions à verbe support* (*Funktionsverbgefüge*), par exemple avec les verbes *faire, mettre, donner* dans des expressions comme *faire face, (re)mettre les pendules à l'heure, donner une gifle* etc. Ces expressions à verbe support sont aussi extrêmement fréquentes en allemand : il s'agit par exemple des verbes *finden* (*Anerkennung finden*), *leisten* (*Widerstand leisten*), *nehmen* (*Bezug nehmen*), *treffen* (*eine Entscheidung treffen*) etc. Ces verbes ont perdu une grande part de leur sens et servent surtout à compléter celui de leur objet, ce dernier étant d'ailleurs souvent un dérivé de verbe. Ces expressions avec verbe support posent des problèmes de traduction difficiles, en particulier pour le logiciel *Reverso* qui n'arrive que rarement à en proposer une traduction satisfaisante.

3. les *proverbes* les plus fréquents sont retenus, à condition qu'ils remplissent les conditions ci-dessous (cf. 3.1).

Les *collocations*, très nombreuses, ne sont pas retenues, pour ne pas déborder du cadre de ce projet et en raison de leur faible degré d'idiomatisation sémantique et de figement.

¹ A titre d'exemple, le dictionnaire monolingue d'expressions idiomatiques Duden 11 - *Redewendungen* prétend en compter plus de 10.000 alors même qu'il n'intègre en fait qu'un nombre réduit de collocations et d'actes de langage stéréotypés.

² La notion d'"expression idiomatique" donc d'idiomatisation dans le cadre non pas de la traduction mais à l'intérieur d'une seule langue est également double. Soit on entend par expression idiomatique une expression propre à une langue, dans ce cas les collocations sont également souvent idiomatiques. Ou bien il s'agit d'une définition de type sommatif, plus proche de notre projet, où une expression idiomatique est une expression dont le sens n'est pas la résultante de la somme des sens de chacun de ses éléments.

Mais cette définition du champ d'étude doit encore être affinée car, pour le projet *Lexitec*, elle ne permet pas de sélectionner de façon assez précise les expressions des trois catégories retenues ci-dessus. Quelle sera en fait la méthode de collecte des expressions ?

3. METHODOLOGIE DE COLLECTE ET DE SELECTION DES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES

3.1 Première sélection

Une sélection préalable d'expressions a été faite à partir de recueils et d'ouvrages monolingues et bilingues traitant de cette question ou ayant rassemblé un nombre plus ou moins important d'expressions des trois types décrits ci-dessus. Ces ouvrages doivent remplir deux conditions. Premièrement, être en priorité des ouvrages récents, c'est-à-dire de la même époque que les textes que *Reverso* est généralement amené à traduire. Deuxièmement, être des ouvrages ayant comme base essentiellement la langue de la presse, de préférence à la langue littéraire, même si ce paramètre n'est souvent qu'implicite dans de nombreux ouvrages ou recueils d'expressions idiomatiques.

Cette première sélection permet par conséquent d'éliminer les expressions idiomatiques suivantes :

- les expressions peu fréquentes, qui auraient donc peu de chance de se trouver dans les documents ordinairement traduits par *Reverso*,
- les expressions archaïques, vieilles, donc obsolètes. C'est là un critère plus important qu'il n'y paraît car à la lecture des lexiques, dictionnaires et recueils d'expressions idiomatiques, on constate rapidement que la plupart de ces ouvrages s'inspirent les uns des autres, voire se recopient mutuellement sans se poser beaucoup de questions (et c'est là un euphémisme) sur l'usage réel des expressions retenues.
- les expressions appartenant à un type de langue trop particulier. Celles qui relèvent spécifiquement de la langue littéraire, de langues spécialisées ou techniques ne sont pas retenues, ainsi que celles, et elles sont relativement nombreuses, qui témoignent d'une langue trop familière, voire argotique. C'est donc la langue standard qui est notre objectif premier.

3.2 Sélection complémentaire

Après cette première sélection, le corpus est enrichi par les expressions voisines au plan morphologique ou sémantique des expressions sélectionnées dans la première phase, c'est-à-dire en gros celles appartenant au même champ lexical ou au même champ sémantique. A cet effet il a été très utile de recourir à des ressources électroniques monolingues ou bilingues (CD, DVD, Internet), par exemple des corpus de textes et de vocabulaire, des dictionnaires généraux d'ex-

pressions idiomatiques et des moteurs de recherche (pour plus de précisions, voir la partie suivante sur les ressources utilisées). Par exemple, à partir de l'expression très connue *faire d'une pierre deux coups*, il sera intéressant de retenir les autres expressions idiomatiques contenant le mot *coup* qui sont fréquemment utilisées de nos jours : *être dans le coup*, *tenir le coup*, *accuser le coup*, *jeter un coup d'œil*, *donner le coup d'envoi*, *réussir un coup d'éclat* etc. Les mêmes critères de sélection que lors de la première phase de sélection doivent être appliqués ici : éliminer les expressions peu fréquentes, vieilles, d'un registre de langue trop typé etc. Bien sûr, cette méthode a été utilisée aussi bien pour la sélection des expressions idiomatiques françaises qu'allemandes.

3.3 Codage des expressions dans *Reverso*

a) Sous-dictionnaires

Pour faciliter le codage des expressions c'est-à-dire leur saisie dans la base de données lexicale de *Reverso*, plusieurs sous-dictionnaires distincts ont été créés, avec pour chacun deux directions, français > allemand et allemand > français. Ce sont :

- un dictionnaire des expressions idiomatiques que nous avons décidé de retenir et que nous avons appelées "expressions imagées",
- un dictionnaire des expressions à verbe support,
- un dictionnaire des proverbes,
- un dictionnaire de *correction* des expressions idiomatiques déjà codées dans le dictionnaire général, c'est-à-dire la base de données lexicale de *Reverso* servant à la traduction,
- un dictionnaire des *modifications* au dictionnaire général lorsque au cours du travail de collecte on constate des erreurs sur des entrées du dictionnaire général qui ne sont pas des expressions idiomatiques,
- un dictionnaire d'*ajouts* au dictionnaire général pour tenir compte des oublis éventuels détectés lors de ce projet.

Ces ajouts et modifications sont un élément supplémentaire d'amélioration des performances de *Reverso*.

b) Suivi du codage et de la validation

La première phase de recensement et de sélection des expressions par l'équipe de collecte des expressions est consignée dans un *fichier de travail* Excel. A partir de ce fichier, les expressions idiomatiques remplissant les critères choisis (fréquence, niveau de langue etc.) sont sélectionnées pour être codées dans *Reverso* par la suite. Celles qui sont déjà traduites par *Reverso* sont testées et éventuellement modifiées en cas de traduction non satisfaisante. A partir de ce fichier de travail, on constitue un *fichier de suivi de codage*, fichier où seront consignées les expressions idiomatiques à intégrer dans la base de *Reverso* ainsi que tous les

choix de codage nécessaires pour chaque expression (classe grammaticale, conjugaison, rection, genre etc.). Il est aussi possible d'utiliser une fonction d'intégration semi-automatique de *Reverso* pour intégrer plus facilement les entrées d'expressions idiomatiques dans *Reverso*.

Il est bien sûr indispensable d'obtenir une amélioration de la traduction originale de l'expression idiomatique par *Reverso* et de vérifier en outre que l'on n'a pas généré d'erreurs de traductions par induction. Nous reviendrons de façon plus précise sur ces questions dans la 6^e partie consacrée aux problèmes et difficultés méthodologiques et linguistiques du projet.

4. RESSOURCES ET OUTILS DU PROJET

Voici un panorama des principales ressources et des outils qui nous ont été utiles. Il ne s'agit ici que d'un résumé de l'emploi qui en a été fait au cours du projet. Le lecteur intéressé consultera la bibliographie à la fin de l'article pour avoir plus de précisions ainsi que des références bibliographiques complémentaires.

4.1 Ouvrages de référence spécialisés : dictionnaires et recueils d'expressions idiomatiques

a) Ouvrages monolingues allemands

Les recueils et dictionnaires les plus intéressants sont ceux de Schemann, très complets, (surtout les 35.000 expressions de *Deutsche Idiomatik* ainsi que le *Synonymwörterbuch der deutschen Redensarten*), ceux de Griesbach / Schulz (*1000 deutsche Redensarten*), Griesbach / Uhlig (*Mit anderen Worten*) et Herzog (*Idiomatische Redewendungen von A bis Z*). Deux ouvrages de référence sont également fort utiles : bien sûr le *Duden 11 Redewendungen* et aussi *Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen* de Dornseiff pour la présentation des familles de mots dans, ouvrage disponible à présent sur CD. Ce dernier type de support électronique facilite aussi la recherche dans le *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten* de Röhrich, très riche, mais qui se concentre sur l'analyse étymologique et anthropologique des expressions idiomatiques. Le *Deutsches Sprichwörter-Lexikon* de Wander, maintenant aussi sur CD, est cependant relativement ancien.

b) Ouvrages monolingues français

Un certain nombre d'ouvrages monolingues recensent les expressions idiomatiques les plus courantes de la langue française : en particulier Rey et Chantreau (*Dictionnaire d'expressions et locutions*), Lafleur (*Dictionnaire des locutions*), Duneton (surtout *Le bouquet des expressions imagées* ainsi que d'autres recueils), Ashraf / Miannay (*Dictionnaire des expressions idiomatiques françaises*), Rat (*Dictionnaire des expressions et locutions traditionnelles*), Galisson

(*Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées*), Lis / Barbier (*Dictionnaire du gai parler*). Une série d'ouvrages plus spécialisés recensent aussi les expressions dans des domaines particuliers : Gréverand sur les animaux, Mollard-Desfourd sur les couleurs, Rézeau sur les chiffres etc.

c) Ouvrages bilingues français > allemand et allemand > français

Ce sont là des ouvrages de qualité très variable. En effet, ils ne sont pas toujours complets, ni très précis pour ce qui est de l'emploi, de la traduction et de la classification des expressions. Nous les avons systématiquement dépouillés et "nettoyés", en appliquant les critères indiqués ci-dessus dans les parties 2 et 3.1, auxquels il faut ajouter la fréquence, testée surtout grâce à l'utilisation de moteurs de recherche sur Internet. Il s'agit de Bárdosi / Ettinger / Stölting (*Redewendungen Französisch / Deutsch*), Werny / Snyckers (*Dictionnaire français-allemand des locutions*), Coulon-Mrosowski (*3500 locutions idiomatiques*), Tard (*Expressions et locutions allemandes*) et Higi-Wydler (*Zur Übersetzung von Idiomen - Eine Beschreibung und Klassifizierung deutscher Idiome und ihrer französischen Übersetzungen*). Pour ce qui est de la langue de la presse contemporaine, il faut remarquer deux ouvrages précieux, car en général fiables : Hullmann (*Lexique français-allemand des clichés de presse et expressions du quotidien*) et Zimmer avec un corpus impressionnant et bien organisé (*Äquivalenzen zwischen Französisch und Deutsch...*). Certes, Gspann (*Gallicismes et germanismes à gogo*) est riche, en particulier pour la langue parlée, mais il date parfois, de même que Müller (*Französische Idiomatik nach Sinngruppen*).

Citons également le *Langenscheidts Kontextwörterbuch Französisch-Deutsch* de Langenscheidt, Schaufelbüel avec des expressions en quatre langues (*Treffende Redensarten...*) et les ouvrages à visée didactique comme celui de Marinier. On trouvera, mais de façon plus ponctuelle, des expressions et leurs traductions dans les recueils de vocabulaire bilingues, le plus fiable et le plus complet étant celui de Niemann (*Les mots allemands - édition complète*), mais aussi dans des ouvrages spécialisés sur le lexique et la traduction, en particulier ceux de Laveau (*Kerndeutsch*), Vanderperren (*Dictionnaire des faux-amis*), Marcq et Guierre (*Le mot juste / Le mot qu'il faut*) et d'autres ouvrages indiqués dans la bibliographie.

4.2. Corpus de presse monolingues ou bilingues sur CD ou DVD

Les corpus d'articles de presse sur support électronique que nous avons consultés sont des bases de données textuelles qui ont des dimensions parfois impressionnantes. Par exemple, les corpus du *Point* (1995-2001), de *Libération* (1995-1999), du *Monde diplomatique* (1980-2000) ou bien, pour l'allemand, ceux de la *TAZ* (1986-2003), de *Die Zeit* (1995-2002), ou du *Spiegel* (1994-1999). Mais ces corpus ont aussi des handicaps gênants dans le cadre de notre projet : les mo-

teurs de recherche intégrés à ces corpus sont de nature très diverse et on n'obtient parfois que difficilement un résultat pertinent à la suite d'une recherche portant sur les expressions idiomatiques. Par exemple, la recherche se fait dans certains cas sur la base d'une chaîne de caractères, dans d'autres cas par lemme. D'autre part, les mots "vides" tels que les articles ou les prépositions *de* et *à* en français sont parfois pris en compte dans la recherche, ce qui rend nettement plus difficile la mise en évidence des occurrences des expressions idiomatiques et également le calcul de leur fréquence. En outre, comme les expressions idiomatiques ne sont pas balisées en tant que telles dans ces corpus électroniques, il faut rechercher successivement chacune d'elles pour en constituer une liste. Remarquons également qu'il y a peu de corpus bilingues : le CD du *Monde diplomatique* comporte un certain nombre d'articles français traduits en allemand, mais leur nombre est peu important.

4.3 Corpus et dictionnaires en ligne

a) Pour l'allemand

Le corpus de langue écrite de l'*Institut für Deutsche Sprache* (www.ids-mannheim.de) est le plus grand corpus électronique de textes écrits en langue allemande. Il est en évolution constante depuis 1992 et comportait en 2002 1,9 milliards de mots. Le corpus est interrogeable en ligne grâce à un langage assez performant, COSMAS II, renouvelé récemment. Ce corpus textuel est bien sûr interrogeable pour des questions lexicales, même si les expressions idiomatiques ne sont pas balisées et s'il faut un certain entraînement pour s'habituer à son interface.

Le projet du DWDS (*Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts*) est élaboré par la *Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften* (www.dwds.de). Il vise à constituer un dictionnaire de l'allemand du 20e siècle à partir d'un ensemble de corpus textuels. Le plus important est le *DWDS-Kernkorpus* d'environ 100 millions de mots, complété par des corpus spécialisés et des corpus de textes journalistiques, la plupart étant accessibles en ligne, sauf les textes encore sous droits. L'aspect le plus intéressant pour notre projet est la possibilité d'interroger les corpus textuels et tout particulièrement d'en faire ressortir les collocations et leur environnement. Le terme de collocation est utilisé ici dans son acception statistique et nous sera donc utile : les collocations d'un mot X sont les mots qui apparaissent le plus souvent avec X en texte, à une distance respective paramétrable.¹ Des statistiques de fréquence sont également possibles.

¹ Un corpus complémentaire d'articles de presse parus entre 1990 et 2000 se monte à environ un milliard de mots, mais est en accès restreint pour des raisons de droits d'auteur.

Le corpus *Wortschatz* (www.wortschatz.uni-leipzig.de) est développé depuis 1995 par l'Institut d'informatique de l'université de Leipzig. Il s'agit d'une base de données textuelle et lexicale en accès libre depuis 2003, essentiellement sur la base d'articles de presse. C'est une base très intéressante pour la recherche de collocations, d'expressions idiomatiques ou de verbes supports, d'autant plus que l'expression peut être présentée avec la phrase dans laquelle elle apparaît. Par exemple, une recherche du substantif *Kopf* donne 65.891 occurrences (!) et précise les relations lexicales de *Kopf* avec d'autres mots : les synonymes, les expressions avec *Kopf* (*pro Kopf*, *auf den Kopf stellen*, *Hals über Kopf*, *sich den Kopf zerbrechen* etc.), les collocations de *Kopf* (épithètes par exemple) etc.

b) Pour le français

* FRANTEXT (www.atilf.fr) est une base textuelle très riche qui permet de nombreuses recherches, notamment des recherches de fréquence et de voisinage. C'est un corpus électronique de textes français, du XVI^e au XX^e siècle, qui compte environ 3500 oeuvres, soit plus d'un milliard de caractères. Le chercheur peut même définir un corpus de travail qui lui est spécifique. Le choix des textes (à 80% littéraires) ne correspond cependant que partiellement à notre projet.

* TLFi. *Le Trésor de la langue française informatisé* est actuellement le plus grand dictionnaire de langue française du 19^e et 20^e siècle : 16 volumes et un supplément, c'est-à-dire environ 100.000 mots, 270.000 définitions, 430.000 exemples. Maintenant informatisé, le TLFi est consultable gratuitement en ligne (<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>) et existe aussi sur CD-ROM. Il est muni d'un excellent moteur de recherche dû à la décomposition du texte en objets élémentaires (définitions, exemples, indicateurs de domaine technique, indicateurs sémantiques, grammaticaux, stylistiques, etc.) et à l'analyse des relations hiérarchiques liant ces objets. Il offre beaucoup de possibilités de recherche et d'interrogation et même un mode "recherche assistée". Comme il existe des balises "proverbe", "expression" et "locution", une recherche ciblée est possible : on peut afficher les entrées qui contiennent des proverbes, expressions ou locutions.

* Le DAFLES (www.kuleuven.ac.be/dafles/acces.php)
Le DAFLES (Dictionnaire d'Apprentissage du Français Langue Étrangère ou Seconde), réalisé par l'équipe du GRELEP à Louvain est consultable gratuitement en ligne. Il rassemble les 15000 mots les plus fréquents du français, avec synonymes, antonymes, collocations et constructions à partir de corpus du *Monde* (1997-1998) et du *Soir* (1998). Ce corpus journalistique est constitué à partir de listes de fréquence (le nombre d'étoiles à côté du mot indique la fré-

quence). Le dictionnaire est toujours en construction, mais un certain nombre d'articles sont déjà traités, avec indication des collocations.

c) Corpus bilingues

* Corpus GeFRePaC

Le corpus parallèle allemand-français GeFRePaC (*German French Reciprocal Parallel Corpus*) est un produit soutenu par la Commission européenne et financé par ELRA. Il compte au total 30 millions de mots (15 millions dans chaque langue) et a été développé pour améliorer les différents systèmes d'aide à la traduction (dictionnaires, lexiques) pour la traduction du français vers l'allemand et réciproquement. Ce corpus a une thématique très spécialisée et un accès restreint et n'a par conséquent pas été utilisé pour notre projet.

** Corpus des "Invariables Difficiles"

Ce corpus réalisé par l'équipe du GLFA de l'ATILF est un corpus bilingue de textes allemands et français constitué progressivement depuis 1990 pour la réalisation des *Invariables difficiles*, le dictionnaire allemand-français des mots de la communication en 4 volumes. Le corpus, disponible en ligne en accès restreint, est aligné uniquement au niveau des exemples présents dans le dictionnaire.

*** Projet "Corpus parallèles"

Ce corpus bilingue de textes est constitué de plusieurs centaines d'œuvres littéraires et de leur traductions qui ont été patiemment scannées depuis une quinzaine d'années par le GLFA et plus particulièrement par E. Faucher, R. Métrich et des collaborateurs associés. Une partie des textes a le français comme langue source, une autre l'allemand. Ce corpus bilingue n'est pas encore aligné, mais un projet important appelé justement *Corpus parallèles* est en cours à Nancy, à l'ATILF, sous la direction de Susanne Alt (chercheur ATILF) et de moi-même pour relire et corriger ces œuvres, les normaliser et les convertir d'après les critères de la TEI (*Text Encoding Initiative*). Il s'agira ensuite d'aligner les œuvres et leurs traductions en français ou en allemand et finalement d'élaborer une interface d'interrogation qui permette aux chercheurs d'interroger et analyser ces textes dans une perspective linguistique ou traductologique.

4.4 Outils complémentaires

D'autres outils ont été utilisés systématiquement pour élargir le corpus initial des dictionnaires et recueils monolingues ou bilingues, pour la vérification et le choix des traductions et pour l'évaluation de leur fréquence d'emploi. Il s'agit essentiellement de dictionnaires papier ou électroniques et de sites Internet spécialisés.

a) Dictionnaires

Les dictionnaires monolingues utilisés sont surtout les suivants : la version électronique du *Nouveau Petit Robert* (2002)¹ et le dictionnaire de langue française *Trésor de la langue française informatisé* (TLFi) sur le site www.atilf.fr. En allemand, nous avons eu recours, dans la collection des *Duden*, aux ouvrages suivants : le *Duden 11 - Redewendungen, Wörterbuch der deutschen Idiomatik* (2002), le *Deutsches Universalwörterbuch* (2003), dont la version électronique est de bonne qualité, et *Das große Buch der Zitate und Redewendungen* (2002). Les dictionnaires bilingues consultés sont le *Larousse Multilingue* (2004) sur CD-ROM, le *Grand dictionnaire Larousse* de Grappin et le *Pons Lexiface professionnel - Elektronisches Wörterbuch* (2001).

b) Outils en ligne

Pour tester la fréquence des expressions idiomatiques, nous avons eu recours aux moteurs suivants : <http://webcorpus.idm.fr:5700> n'est pas toujours stable, donc ce sont www.google.de et www.google.fr qui ont été utilisés le plus souvent.² Les indications de fréquence données par le corpus *Wortschatz* de Leipzig pour les occurrences et co-occurrences des mots recherchés nous ont également été fort utiles.

5. RESULTATS CHIFFRES DU PROJET LEXITEC

Voici les résultats du projet en nombre d'expressions sélectionnées et traduites dans les deux directions de traduction :

<i>Direction allemand > français</i>	
Expressions idiomatiques	2911
Proverbes	200
Expressions à verbes supports	1391
Total	4502
<i>Direction français > allemand</i>	
Expressions idiomatiques	3456
Proverbes	204
Expressions à verbes supports	257
Total	3917

¹ Dans le Petit Robert électronique il est possible d'afficher directement les locutions formées à partir du mot-vedette de l'article.

² On peut trouver un certain nombre de sites personnels consacrés aux expressions idiomatiques mais ils sont d'une qualité très variable. Les deux sites personnels français qui suivent sont assez différents : le premier, www.colby.edu/~ampaliye/FR231/expressions.html, est assez général, le deuxième est centré sur les expressions relatives au corps humain ou aux animaux : www.csdm.qc.ca/petite-bourgogne/signet/animauxexpressions.html. A noter aussi www.library.ualberta.ca/mt/blog/bsj/archives/003894.html et le site www.franccparler.org/parcours/proverbes.htm pour le grand nombre de liens Internet intéressants dans ce domaine. Les sites allemands suivants présentent des expressions idiomatiques, des collocations et des proverbes parfois agrémentés de commentaires, voire de traductions : www.redensarten-index.de et www.w-akten.de/worte.phtml.

6. DIFFICULTES DU PROJET ET SOLUTIONS APPORTEES¹

Dans tout projet scientifique, le plus intéressant et le plus formateur, ce ne sont seulement pas les résultats obtenus, mais bien davantage les problèmes et difficultés rencontrés qu'il faut résoudre. Le projet Lexitec ne déroge pas à cette règle et nous exposerons donc à présent les principales difficultés que nous avons dû vaincre.

6.1 Difficultés dues à la nature et au fonctionnement de *Reverso*

Toute une série de problèmes sont dus au fonctionnement propre du programme de traduction automatique qu'est *Reverso* et aux nombreuses contraintes qui en découlent. Comme n'importe quel logiciel de traduction, *Reverso* a un certain nombre d'algorithmes de traduction qui engendrent toute une série d'instructions lors du *codage*, autrement dit de la saisie des expressions à traduire et de leurs traductions. Il est évidemment indispensable de respecter ces instructions de codage, même si elles sont assez contraignantes et demandent beaucoup de précision et de concentration lors de la saisie, surtout lorsqu'elles ne sont pas toujours naturelles pour ceux qui doivent les respecter. Il faut par exemple coder les verbes allemands exclusivement à l'infinitif, en apportant une série d'informations grammaticales, par exemple si les verbes sont réfléchis ou non, s'ils sont transitifs ou intransitifs, quelle est leur rection et éventuellement s'ils ont des particularités de conjugaison ou d'emploi dans l'expression en question. Plus inhabituel, les adjectifs allemands, eux, sont codés sous leur forme lemmatisée sauf lorsqu'ils sont épithètes du noyau d'un GN, dans ce cas ils seront saisis avec la déclinaison faible : on saisira donc *glückliche Stern* et non *glücklicher Stern* pour l'expression *unter einem glücklichen Stern stehen* ou bien *krummen Dinger* et non *krumme Dinger* dans *krumme Dinger machen...*

Ces contraintes de *Reverso* peuvent devenir assez lourdes et entraîner une limitation du nombre des traductions possibles, voire de leur qualité. En voici quelques exemples, nullement exhaustifs, mais qui donnent une idée des nombreux problèmes qu'il a fallu résoudre, surtout pour la traduction des expressions verbales. Ce sont bien sûr les "expressions verbales distantes" qui posent le plus de problèmes, c'est-à-dire celles qui peuvent admettre certains éléments variables entre la base verbale et le reste de l'expression : négation, GN avec ou sans déterminatifs, adjectifs etc.

¹ Il ne sera pas question ici de l'organisation administrative et financière du projet, pour laquelle j'ai eu un soutien sans faille de l'ATILF et en particulier de Jean-Marie Pierrel, directeur du laboratoire et Jean-Marc Voirin, responsable administratif. C'était nécessaire pour gérer un budget de plusieurs dizaines de milliers d'euros.

Dans la direction français > allemand, il est ainsi impossible de coder une expression négative, comme *ne pas en croire ses yeux*¹. Il est également exclu de traduire une expression avec verbe personnel français par un verbe impersonnel en allemand : *j'ai froid* ne pourrait être traduit par *mir ist kalt*, heureusement qu'il existe *ich friere*. Il en va de même pour traduire une expression française en utilisant une subordonnée en allemand : *mentir comme un arracheur de dents* ne pourra donner *lügen, dass sich die Balken biegen*, on se rabattra sur *lügen wie gedruckt*. Il n'est pas non plus possible d'utiliser un adjectif possessif dans la traduction allemande lorsque l'expression français n'en comporte pas : *prendre quelqu'un en affection* ne pourra donc donner *jemanden in sein Herz schließen*. *Reverso* a aussi beaucoup de mal à traiter certaines fonctions de *en*, par exemple dans *en avoir marre* ou *en avoir plein les bottes*. Il existe heureusement très souvent la possibilité de trouver une autre traduction, au prix de quelques recherches et d'un peu de souplesse, mais ce n'est pas toujours le cas et il a fallu parfois renoncer à traduire certaines expressions car aucune solution n'était acceptée par *Reverso*.

Dans la direction allemand > français, il y a également des obstacles, mais en moins grand nombre. Par exemple, tout comme dans la direction français > allemand, il n'est pas question non plus de coder une expression allemande avec une négation (on entrera l'expression sans négation, si elle existe), ni d'ajouter un adjectif possessif dans la traduction en français.

Les possessifs posent aussi d'autres problèmes car ce sont des éléments qui varient selon le genre et le nombre du possesseur, mais pas de la même façon en français et en allemand. L'expression *mettre son grain de sel* devra être codée par *seinen Senf dazugeben* mais aussi par *ihren Senf dazugeben* si le sujet est féminin; il faudra aussi coder *mettre votre grain de sel* par *euren / Ihren Senf dazugeben*. Lorsque l'expression source comporte un possessif, il faut également que toutes les possibilités de variation du possessif soient intégrées par la traduction : la traduction en français de *etwas auf seine (eigene) Kappe nehmen* devra tenir compte du fait que l'on peut avoir *meine, deine* etc. à la place de *seine*. Il faut donc choisir parmi les traductions envisageables, à savoir *porter le chapeau, assumer quelque chose, prendre quelque chose à son compte* etc., celle qui est à même de le faire le plus facilement, même si ce n'est pas forcément la traduction la plus précise. En l'occurrence, ce sera la dernière traduction qui sera la bonne : *prendre quelque chose à son compte*². Respecter ces contraintes vise donc à éviter les erreurs de traduction induites par le programme *Reverso*, donc

¹ Cependant une forme négative dans la traduction allemande d'une expression française est tout à fait possible, par exemple *nicht alle Tassen im Schrank haben*.

² *Reverso* impose de saisir toutes les formes de possessifs d'une expression, mais cela ne sera comptabilisé que comme une seule expression. Nous avons donc en fin de compte obtenu nettement plus d'expressions que notre bilan chiffré dans la 5^e partie le laisserait supposer.

à obtenir une traduction correcte. C'est une des difficultés à résoudre dans ce projet, mais ce n'est pas la seule, loin de là.

6.2 Difficultés de sélection des expressions dans la langue source

Nous avons exposé en 2) et 3.1 quels critères de sélection des expressions à traduire nous avons choisi d'appliquer. Sélectionner des expressions qui appartiennent à la langue standard et non à un domaine trop particulier (langue de spécialité) ni qui relèvent d'un registre non désiré, tout cela est possible à l'aide des connaissances linguistiques des participants au projet et des indications à ce sujet dans les dictionnaires de langue¹. Mais le critère le plus difficile à respecter est celui de la *fréquence*. L'intuition linguistique n'est pas une base suffisante pour décider, même pour les expressions de sa langue maternelle. Il existe certes de nombreuses listes de fréquence des mots français ou allemands ou bien des dictionnaires de langue ayant sélectionné les mots d'après leur fréquence². Mais il n'existe pas à ma connaissance de liste de fréquences fiable des expressions idiomatiques en français et en allemand et il faut donc procéder au coup par coup pour apprécier la fréquence et donc l'emploi de chaque expression à l'aide des corpus que nous avons décrits dans la 4^e partie de cet article. Ceci en procédant avec prudence lorsque l'on utilise *google* par exemple.

6.3 Difficultés dues au nombre et à la qualité des traductions dans la langue cible

Une première exigence est d'obtenir la traduction la plus rentable possible. Rentable signifie ici d'abord qu'il faut privilégier des codages *productifs*, qui permettront plusieurs traductions en une fois. Un des nombreux exemples auxquels nous avons été confronté est l'expression *dormir à la belle étoile*. Au lieu de la traduire telle quelle, il s'est avéré plus intéressant de traduire en priorité le GP *à la belle étoile* car on pourra aussi le trouver avec d'autres verbes que *dormir*, par exemple *coucher à la belle étoile*, *loger à la belle étoile*, *passer la nuit à la belle étoile*, sans compter d'autres verbes que le locuteur jugera intéressant de combiner avec le GP. L'expression traduite, *unter freiem Himmel*, sera donc à la base de plusieurs traductions réussies et ne sera pas un frein à la traduction de variantes des expressions.

¹ Remarquons cependant au passage que les indications que l'on trouve sur le registre ou niveau de langue dans les dictionnaires - surtout ceux de langue française - se signalent souvent par leur imprécision, leur caractère contradictoire, voire leur absence.

² Citons pour le français les listes de fréquence récentes ainsi que certains lexiques ou dictionnaires utiles car basés sur la fréquence des mots : la liste des mots publiée en 2002 par le Ministère de l'Éducation Nationale dans le cadre des programmes de littérature de jeunesse à partir d'un corpus d'environ vingt millions de mots (<http://eduscol.education.fr/D0102/liste-mots-frequents.htm>), les listes orthographiques de Nina Catach (1984), le *Dictionnaire du français usuel* de Picoche / Rolland (2001), le DAFLES (dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère et seconde) à Louvain accessible en ligne sous www.kuleuven.ac.be/dafles/acces.php, la base de données lexicales du français contemporain Lexique (www.lexique.org).

Des traductions rentables, cela signifie aussi que, pour couvrir la traduction du maximum d'expressions il sera nécessaire parfois de tenir compte d'expressions pas toujours très bien maîtrisées par les locuteurs, voire comportant des fautes légères. Il s'agit ici uniquement d'expressions de la langue source, la traduction en langue cible ne devant bien sûr pas avoir de fautes, elle ! Il est vrai que la maîtrise de la graphie, de la structure et du sens exact d'une expression idiomatique exige un niveau élevé de compétence linguistique, qui n'est pas forcément atteint, même dans la langue maternelle de certains locuteurs¹. En français, par exemple *bouche-à-bouche* est fréquemment utilisé sans trait d'union : les deux graphies, avec et sans trait d'union seront saisies dans l'expression source pour pouvoir être traduites². Même chose en allemand pour *auf Kriegsfuß (stehen)*, que l'on trouve aussi sans l'élément de liaison *s*, c'est-à-dire sous la forme *auf Kriegsfuß (stehen)*.³ Cela concerne aussi des variantes qui sont possibles et employées toutes les deux, par exemple le cas de certains substantifs neutres ou masculins qui peuvent prendre un *-e* au datif singulier. Pour l'expression *sich aus dem Staub / Staube machen*, la variante sans *-e* a 33200 occurrence sur Internet, celle avec *-e* 316.000.⁴ Autre exemple où certaines formes sont plus employées que d'autres : nous avons remarqué en cherchant les occurrences sur Internet de l'expression *sein Schäfchen ins Trockene (bringen)* que pour la majorité des locuteurs germanophones, cette expression apparaît sous la forme *seine Schäfchen*, donc un pluriel, alors que c'est le singulier qui est considéré comme usuel dans les dictionnaires et les recueils d'expressions idiomatiques, aussi bien dans les définitions que les exemples fournis.⁵ Il faut donc intégrer les deux formes comme expression source.

D'autres difficultés, et non des moindres, tiennent au caractère idiomatique des expressions à traduire. C'est tout d'abord le cas d'expressions qui peuvent avoir selon le contexte un sens propre (littéral) et un sens figuré (idiomatique). L'un ou l'autre sens pourra apparaître dans le texte à traduire, donc il faut que *Reverso* tienne compte des deux sens et en propose deux traductions pour que le locuteur fasse son choix.⁶ Il faudra en conséquence coder les deux sens et leur traduction.

¹ L'anecdote suivante renforce notre remarque sur la maîtrise pas toujours très fine des expressions idiomatiques, même en langue maternelle. Peu avant de relire ces lignes, je viens de finir la lecture d'un article de la presse régionale (*Dernières Nouvelles d'Alsace* du 18.01.2007) où le commentateur sportif écrit *je vous le donne dans le mille*, magnifique collision entre *je vous le donne en mille* et *mettre dans le mille*.

² Nous savons bien que c'est là une remarque qui fera hurler certains linguistes puristes, mais il faut être conscient du fait que les impératifs d'un programme de traduction automatique ne sont pas les mêmes que ceux de la linguistique prescriptive. Les "ensembles flous" ne concernent pas que la sémantique, mais aussi la graphie...

³ Une recherche par *google.de* le 15.01.2007 fait état de 214 occurrences sans *s* et de 157.000 avec *s*.

⁴ Recherche par *google* le 15.01.2007.

⁵ Recherche par *google* (04.01.2007) : 117 occurrences de l'expression avec *Schäfchen* au singulier contre 870 au pluriel.

⁶ En effet, *Reverso* ne peut faire d'analyse du contexte pour déterminer lequel des deux sens est utilisé dans un texte donné.

En voici quelques exemples tout d'abord en allemand : nous indiquons d'abord le sens propre, puis le sens idiomatique :

<i>baden gehen</i>	<i>aller se baigner / "se planter"</i>
<i>ein Haar in der Suppe finden</i>	<i>trouver un cheveu dans la soupe / trouver à redire, chercher la petite bête</i>
<i>unter dem Strich</i>	<i>sous le trait / au bout du compte¹</i>
<i>der böse Blick</i>	<i>le regard méchant / le mauvais oeil.</i>

D'autres exemples en français langue source :

<i>se jeter à l'eau</i>	<i>ins Wasser springen / sich ein Herz fassen</i>
<i>se croiser les bras</i>	<i>die Arme kreuzen / die Hände in den Schoß legen</i>
<i>s'arracher les cheveux</i>	<i>sich die Haare ausreißen (!) / zum Verzweifeln sein.</i>

Un autre problème, et c'est là sans doute le plus difficile à résoudre dans le cadre d'un logiciel de traduction automatique, consiste à déterminer une traduction appropriée au contexte . Pour des raisons techniques, *Reverso* ne peut accepter en général qu'une traduction par expression, ou éventuellement deux dans certains cas d'ambiguïté, comme nous venons de le voir. Choisir une seule traduction n'est pas une chose facile, d'autant plus que la traduction d'une expression d'un certain type (expression imagée, proverbe, verbe support) devra être de préférence une expression du même type dans la langue cible. Mais cette expression du même type n'existera pas toujours, donc il faudra inventer une expression synonyme, voire une périphrase. C'est particulièrement le cas pour les proverbes ainsi que pour les expressions imagées, qu'il faut rendre souvent par une autre image dans la langue cible.² Il est donc important de sélectionner pour chaque expression une traduction *générique* qui soit satisfaisante dans le *maximum* de contextes où cette expression pourra se trouver, même s'il n'est pas possible, par définition, de prévoir tous les contextes dans lesquels telle ou telle expression à traduire apparaîtra. Certaines expressions de la langue source peuvent certes être traduites très souvent de façon satisfaisante par une seule et même expression dans la langue cible. Par exemple, *das ist leichter gesagt als getan* aura comme traduction *c'est plus facile à dire qu'à faire* et dans l'autre direction *hungrig wie ein Wolf sein* sera en général correctement traduit par *avoir une faim de loup*³. Mais pour d'autres ce n'est pas aussi simple. On ne peut que difficilement trouver une traduction unique en français pour par exemple *ein hohes Tier* qui désigne un personnage puissant, influent, dans un certain domaine. Ce sera un *gros*

¹ Sans compter *unter dem Strich sein* qui a le sens de : *être insuffisant, ne pas avoir le niveau*.

² Pour une classification des différences, voir Higi-Wydler p. 184 et s. Tout l'ouvrage est d'ailleurs une bonne typologie des problèmes de traduction des expressions idiomatiques en français et en allemand.

³ Ce sera aussi une bonne traduction de l'expression *einen Bärenhunger haben*.

bonnet (de la drogue par exemple) ou bien un *caïd* lorsqu'il s'agit de désigner un malfaiteur. Mais il y a d'autres solutions : un *mandarin* est un terme à connotation souvent péjorative qui désigne une personnalité influente et qui a tendance à abuser de sa position, mais pas dans les mêmes cercles que les exemples précédents (plutôt les milieux universitaires ou de la médecine). Un *magnat* en revanche est plutôt un personnage connu dans le domaine de la finance, des grandes entreprises. Une *grosse légume* n'est pas péjoratif, mais nettement plus familier et d'une portée plus générale. On peut aussi utiliser un *ponte*, une *huile*, également de la langue familière, un *grand manitou*, qui n'est bien sûr nullement limité aux Indiens d'Amérique... S'il faut se décider pour une traduction, il faut choisir celle qui est la plus générale et qui sera employable dans le plus possible de contextes, donc ce serait un *ponte* pour la langue standard et une *huile* pour la langue familière car *ein hohes Tier* est également marqué par Duden Universal comme *umgangssprachlich* (article *Tier*). En revanche, *caïd*, *gros bonnet*, *mandarin* ou *magnat* sont employés dans des domaines plus restreints et une *grosse légume* est très familier, voire ironique, donc ces dernières traductions sont insuffisamment génériques¹.

Un problème délicat est également celui des variantes des expressions en langue source ou en langue cible, variantes qu'il faut saisir dans *Reverso* sous peine de compromettre l'efficacité et la qualité des traductions. Beaucoup de variantes sont simples car limitées à un élément lexical. Ce sera soit un verbe comme dans *die Gelegenheit beim Schopfer ergreifen / packen / nehmen / fassen* qui sont quatre variantes quasi-synonymes qui seront traduites par *sauter sur l'occasion*. Soit un adjectif numéral comme dans *er macht ein Gesicht wie wie drei / sieben / acht / zehn / vierzehn Tage Regenwetter* traduites par l'expression *il fait une tête d'enferment*.

Mais l'affaire se complique quand plusieurs éléments peuvent varier, même si les expressions sont encore en grande partie synonymes. Par exemple, les variantes en allemand de l'expression *jeter l'argent par les fenêtres* sont plus nombreuses qu'en français. On trouve tout d'abord des variantes du verbe allemand : *das Geld zum Fenster hinauswerfen / herauswerfen / rauswerfen / hinausschmeißen / rausschmeißen*.² Autres variations possibles : un adjectif possessif peut remplacer l'article défini de *das Geld* pour donner *mein / dein / sein... Geld zum Fenster hinauswerfen* (avec d'ailleurs aussi un verbe qui peut varier : *rauswerfen* et *hinausschmeißen* étant attestés)³. Le GP de lieu peut varier lui aussi : on trouve *das Geld auf die Straße werfen* pour désigner l'endroit où l'argent gas-

¹ Bien sûr, il y a d'autres termes synonymes de *ein hohes / großes Tier* en allemand, avec diverses connotations, entre autres : *der Bonze, der Boss, der Magnat, der Finanzhai* etc.

² Mais pas *herausschmeißen*, ce qui montre bien que *raus* tend à devenir une variante familière à la fois de *hinaus* et de *heraus*.

³ En français on trouve aussi la variante avec adjectif possessif : *jeter son argent par les fenêtres*.

pillé va "atterrir" (*auf die Straße*) plutôt que celui par lequel il va d'abord passer (*zum Fenster*) avant son atterrissage... Duden Universal mentionne aussi (article *Geld*) la possibilité d'ajouter un GP avec *mit* (*mit beiden Händen*) qui sert à intensifier le procès : *sein Geld mit beiden Händen auf die Straße werfen* ainsi qu'une expression idiomatique synonyme mais avec une image différente, où l'argent est cette fois expulsé par la cheminée (à la rencontre du père Noël ?) : *das Geld zum Schornstein hinausjagen*.

Les choses sont encore plus intéressantes lorsque l'on a affaire à plusieurs expressions très voisines de sens, mais qui diffèrent par certains éléments lexicaux qui peuvent être ajoutés ou non. On aboutit à une sorte d'expression modulaire dont une partie des éléments sont facultatifs et se combinent en plus ou moins grand nombre. En quoi consiste alors cette modularité ?

Prenons comme exemple les deux expressions allemandes que l'on peut considérer comme traduisibles en français par *tourner autour du pot* et que Duden Universal décrit de la façon suivante :

→ Expression 1 (article *Brei*) :

um den [heißen] B. herumreden (ugs.; *um etw. herumreden; nicht wagen, etw. Bestimmtes im Gespräch zur Sprache zu bringen*)

→ Expression 2 (article *Katze*) :

um etw. herumgehen wie die K. um den heißen Brei (ugs.; *über etw. reden, ohne aber auf den eigentlichen Kern der Sache zu sprechen zu kommen*)

On voit d'après les définitions entre parenthèses que le sens des deux expressions est très proche et du même niveau de langage (notation *ugs.* dans les deux cas).

Le Duden 11 *Redewendungen* donne seulement une variante verbale complémentaire de l'expression 2 avec le verbe *herumschleichen* dans l'article *herumgehen* :

herumgehen / herumschleichen wie die Katze um den heißen Brei.

Or on constate dans le corpus utilisé pour le projet qu'il existe de nombreuses variantes de l'expression 2 :

- variation du verbe : *herumgehen / gehen / herumlaufen / schleichen / herumschleichen* wie die Katze um den heißen Brei

- variation de l'article du substantif *Katze*, qui peut aussi se combiner avec plusieurs variantes du verbe : *herumgehen / gehen / herumlaufen / schleichen wie eine Katze um den heißen Brei*

De même pour l'expression 1 :

- variation du verbe : *um den heißen Brei herumreden / reden*

- variation de l'adjectif *heiß*, qui n'est pas toujours utilisé : *um den (heißen) Brei herumreden*

En voici quelques exemples¹ :

L'expression 2 est assez rarement utilisée dans sa totalité, telle que Duden Universal la présente ci-dessus :

- expression 2 complète, mais avec la variante verbale *herumschleichen*

Ihr schleicht um die Sach' herum, wie die Katz' um den heißen Brei, und ihn drückt was, und dich drückt was. (Quelle: Ludwig Thoma - *Altaich*)

- expression 2 partielle : avec *herumgehen* et *um den heißen Brei* mais sans *wie die Katze*

Geh hier nicht um den heißen Brei herum, sondern zieh dein Pyjama an und mach ein Schläfchen. (Quelle: *Als die Katze nicht zu Hause war*)

- expression 2 partielle : avec *herumgehen*, avec *um den Brei* mais sans l'adjectif *heiß* et sans *wie die Katze* :

"Mach fort, Jule", sagte Hans Kirch; "was gehst du lange um den Brei herum!" (Quelle: Theodor Storm - *Hans und Heinz Kirch*)

- expression 2 partielle : avec *herumschleichen*, *wie die Katze*, *um den Brei*, mais sans l'article défini *den* de *Brei* :

So gab ein Wort das andere, und wie um heißen Brei die Katze schlich die Frau Ammännin um ihren Zweck herum, bis sie endlich fragen konnte: "Wo hast deine Schwester, daß die nicht mehr Milch trägt, ist sie krank?" (Quelle: Jeremias Gotthelf - *Die Käserei in der Vehfreude*)

La créativité du locuteur permet même de *modifier* certains éléments de l'expression. Dans l'exemple suivant, le verbe *schleichen* est dérivé et substantivé puis devient déterminé du composé ad hoc *Katzengeschleiche* :

Natürlich kann man in diesem Katzengeschleiche um den heißen Brei das übliche Verhalten von Männern in ihren Freundschaften sehen, die, wenn es persönlich zu werden droht, schweigen oder über die Arbeit sprechen. (Quelle: *Die Zeit* 1999)

Dans l'exemple qui suit, *herumstreichen* est également substantivé en *Herumstreichen* et *Heruminszenieren* est créé par analogie avec lui.

So viel verklemmtes Edelgeknipse, kunstnahes Heruminszenieren und Herumstreichen um den heißen Brei mag allenfalls unerlöste Feuilletonisten begeistern. (Quelle: *Die Zeit* 1997)

Voici quelques exemples avec cette fois-ci l'expression 1 :

- expression 1 complète : avec *herumreden* et *um den heißen Brei*

Dabei redet er wie Regine Hildebrandt nicht um den heißen Brei herum: In einem Schreiben an Bundeswirtschaftsminister Clement stellte er klar, dass der Osten weiterhin kräftige Unterstützung für den Arbeitsmarkt brauche. (Quelle: *Der Spiegel ONLINE*)

- expression 1 complète : avec cette fois le verbe *reden*

Der Vorgesetzte redet eine Zeitlang um den heißen Brei, bevor er schließlich fragt: "Sind Sie homosexuell?" (Quelle: *Die Zeit* 1999)

¹ Les exemples sont tous tirés du corpus *Wortschatz Leipzig*.

- expression 1 partielle : avec *herumreden*, mais sans l'adjectif *heiß*

Hören Sie endlich auf, um den Brei herumzureden, oder ich kündige mein Abonnement!
(Quelle: *Die Zeit* 1998)

On remarque donc finalement que dans ces deux expressions le verbe est susceptible de *variations* nombreuses et diversifiées, ainsi que de *modifications* morpho-syntaxiques (substantivation, intégration dans un composé), tandis que les autres éléments (GN, adjectif épithètes) se bornent le plus souvent à être présents ou absents, sans guère de variations ou de modifications. Comme nous l'avons suggéré plus haut, les deux expressions qui, nous le rappelons, sont quasi-synonymes, se caractérisent en fait par leur *modularité*. Certains éléments lexicaux sont communs aux deux expressions :

- le GP *um den Brei*
- le préverbe séparable *herum*.

D'autres éléments différencient les deux expressions :

- la base verbale, à savoir *reden* pour l'expression 1 et *gehen* pour l'expression 2
- le groupe *wie die Katze* qui caractérise l'expression 2.

Les variations concernant l'expression 1 sont la présence ou l'absence de *heiß* et de *herum*, celle de l'expression 2 sont, en plus de la présence ou l'absence de *heiß* et de *herum*, le changement de base verbale, la variation de l'article de *Katze* et de *Brei*.

Cette notion de modularité permet deux choses. Pour notre projet elle sert à décomposer en groupes les expressions à traduire et d'élargir ainsi le spectre des expressions à traduire (cf. le cas de l'expression *dormir à la belle étoile*). Elle permet aussi, de façon plus large, de comprendre la structure des expressions idiomatiques proches de sens et la façon dont elles se construisent.

Revenons à une autre difficulté qui est de tenir compte du contexte de l'expression en langue-cible, et en particulier du niveau de langue pour trouver la meilleure traduction et voyons si les occurrences et exemples permettent d'aller plus loin dans cette direction. Prenons pour cela l'exemple de l'expression *am Hungertuch nagen*. Les traductions courantes de cette jolie expression imagée sont :

- *manger de la vache enragée* (Pons électronique). Ce dictionnaire ne fournit aucune indication du registre de langue de l'expression.
- *tirer le diable par la queue* (fig.) / *claquer du bec* (fam.) (Larousse bilingue)
- *vivre de privations* / *tirer le diable par la queue* / *manger de la vache enragée* / *ronger son ratelier* (Gspann, 163), sans indications sur l'emploi de ces traductions.

Duden Universal présente l'expression ainsi dans l'article *Hungertuch* :

***am H. nagen** (ugs. scherzh.; *sich sehr einschränken müssen, Not leiden*; (...).

Si l'on tient compte des indications *umgangssprachlich* (ugs.) et *scherzhaft* (scherzh.) de Duden Universal, les traductions les plus appropriées seraient donc *manger de la vache enragée* et *tirer le diable par la queue*.

Mais cela n'est pas si simple. D'une part, *Duden Redewendungen* ajoute, lui, dans la définition de *am Hungertuch nagen* (article *Hungertuch*) qu'il peut s'agir également de souffrances dues à la faim : la définition de l'expression *am Hungertuch nagen* y est en effet : *Hunger, Not leiden*. Une traduction possible pourrait donc être *souffrir de faim*, voire *ne pas manger à sa faim*.

Autre "bémol" à apporter à l'article Duden Universal : la mention *scherzhaft*¹ est certes souvent justifiée, mais pas toujours. Ainsi dans l'exemple suivant² où l'humour semble peu présent.

Aber auch ein in kreolischer Sprache verfasster Roman verkauft sich in einem Land, in dem die Leute am Hungertuch nagen, schlecht. (Quelle: Berliner Zeitung 2000)

L'exemple suivant est également fort intéressant, car il montre que cette expression peut qualifier la situation non seulement de personnes, mais aussi d'organisations, en l'occurrence d'entreprises :

Beileibe keine Firmen, die am Hungertuch nagen, sondern Medienkonzerne wie Springer und Holtzbrinck, der Nachrichtenveranstalter APF. (Quelle: TAZ 1987)

Pour ce dernier exemple, un bon nombre des traductions mentionnées ci-dessus seraient donc inappropriées, voire impossibles. C'est le cas bien sûr de *souffrir de faim* ou bien *ne pas manger à sa faim* car il ne s'agit pas de faim dans cet exemple mais de difficultés économiques. Il en est de même avec les expressions *claquer du bec* et *ronger son ratelier*³, très familières et également plutôt propres à des personnes. Il est tout aussi problématique d'utiliser les traductions *manger de la vache enragée*, *tirer le diable par la queue*, *vivre de privations* pour autre chose que des personnes. Il faudrait plutôt chercher une traduction comme *avoir des fins de mois difficiles* ou *avoir du mal à joindre les deux bouts* qui pourraient concerner aussi bien des personnes que des entreprises⁴.

Toutes ces difficultés rencontrées montrent bien que si un dictionnaire bilingue structuré des expressions idiomatiques doit voir le jour, il devra intégrer les différents sens *contextuels* de chaque expression et également ses critères d'emploi

¹ Le *scherzhaft* de Duden correspond à peu près au *plaisant* du *Petit Robert*.

² Exemple tiré de *Wortschatz Leipzig*, ainsi que le suivant.

³ Ces deux dernières expressions sont également peu usitées en français.

⁴ Dans l'exemple suivant, le locuteur joue sur les mots *Gebiss* et (*am Hungertuch*) *nagen* ! *Zahnärzte, wissen wir, gehören zu den Bürgern, die zwar ein gesundes Gebiß haben, in der Regel aber am Hungertuch nagen.* (Quelle: Berliner Zeitung 1995)

: connotations, niveau de langue, limitation de son emploi dans un domaine particulier, délimitation par rapport aux expressions synonymes etc. Il y a encore du pain sur la planche !

Bibliographie sélective du projet

1. Ouvrages monolingues allemands

- Dornseiff (2003), *Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen*, 8. Auflage, livre / CD-ROM, De Gruyter, Berlin.
- Dudenredaktion (1998), *Duden 11 - Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*, Bibliographisches Institut, Mannheim.
- Dudenredaktion (2002), *Duden - Das große Buch der Zitate und Redewendungen*, Dudenverlag, Mannheim.
- Dudenredaktion (2003), *Duden - Deutsches Universalwörterbuch*, livre / CD-ROM, Bibliographisches Institut, Mannheim.
- Görner, Herbert (1980), *Redensarten - Kleine Idiomatik der deutschen Sprache*, VEB Bibliographisches Institut, Leipzig.
- Griesbach, H. / Schulz, D. (1975), *1000 idiomatische Redensarten*, Hachette / Langenscheidt.
- Griesbach, H. / Uhlig, G. (1993) *Mit anderen Worten. Deutsche Idiomatik. Redensarten und Redeweisen*, Iudicium, München.
- Herzog, A. / Michel, A. / Riedel, H. (1993), *Idiomatische Redewendungen von A-Z. Ein Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*, Langenscheidt, Leipzig.
- Röhrich, L. (2000), *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*, CD-ROM, Digitale Bibliothek, Berlin.
- Schemann, H. (1991), *Synonymwörterbuch der deutschen Redensarten*, Klett, Stuttgart.
- Schemann, H. (1993), *Deutsche Idiomatik - Die deutschen Redewendungen im Kontext*, Klett, Stuttgart / Dresden.
- Wander, K. F. W. (2001), *Deutsches Sprichwörter-Lexikon*, CD-ROM, Digitale Bibliothek, Berlin.
- Welzig, W. / Kraus, K. (1999) *Wörterbuch der Redensarten zu der von Karl Kraus 1899 bis 1936 herausgegebenen Zeitschrift "Die Fackel"*, Verlag der Österr. Akademie der Wissenschaften, Wien.

2. Ouvrages monolingues français

- Ashraf, M. / Miannay, D. (1995) *Dictionnaire des expressions idiomatiques françaises*, Le Livre de Poche, Paris.
- Bernet, Ch. / Rézeau, P. (1991), *Dictionnaire du français parlé : le monde des expressions familières*, Seuil, Paris.
- Bologne, J.-C. (1994), *Les sept merveilles. Les expressions chiffrées*, Larousse, Paris.
- Brenot, Ph. (1987), *Les mots du corps*, Le Hameau, Paris.
- Castelbajac, B. de (1978), *Qui a dit quoi ? Dictionnaire des mots et phrases qui ont une histoire*, Talandier, Paris.
- Cazelles, N. (1996), *Les comparaisons du français*, Belin, Paris.
- Colin, J.-P. (1992), *Les derniers mots*, Belfond, Paris.
- Delavenage, F. (1979), *Expressions populaires*, Editio-service, Genève.
- Duneton, C. (1990), *Le bouquet des expressions imagées : encyclopédie thématique des locutions figurées de la langue française*, Seuil, Paris.
- Duneton, C. (2001), *La puce à l'oreille. Les expressions imagées et leur histoire*, Balland, Paris.
- Eluerd, R. (1989), *Le dico du cœur*, Belfond, Paris.
- Eugène, C. (1988), *La Flèche du Parthe ou comment suivre à la lettre les mots grecs et latins de notre langue*, Hatier, Paris.
- Frei, H. (1966), *Le livre des deux mille phrases*, Genève, Droz.

- Galisson, R. (1984) *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées*, Clé International, Paris.
- Gréverand, G. (1988), *Nom d'un chien ! Les animaux dans les expressions du langage courant*, Gemblaux / Duculot, Paris.
- Lafleur, B. (1979), *Dictionnaire des locutions idiomatiques françaises*, Lang, Berne.
- Lis, M., / Barbier, M. (1980), *Dictionnaire du gai parler : 4500 expressions traditionnelles et populaires*, Mengès, Paris.
- Mollard-Desfour, A. (2000), *Le dictionnaire des mots et expressions de couleur. Le Rouge*, CNRS Editions, Paris.
- Mollard-Desfour, A. (2002), *Le dictionnaire des mots et expressions de couleur. Le Rose*, CNRS Editions, Paris.
- Pieron, A. (1999), *Dictionnaire des expressions populaires*, Marabout, Paris.
- Rat, M. (1999), *Dictionnaire des expressions et locutions traditionnelles*, Larousse, Paris.
- Rey, A. / Chantreau, S. (1997), *Dictionnaire d'expressions et locutions*, Les usuels du Robert, Le Robert, Paris.
- Rézeau, P. (1993), *Petit dictionnaire des chiffres en toutes lettres*, Seuil, Paris.
- Weil, S. / Rameau L. (1981), *Trésors des expressions françaises*, Belin, Paris.
- Zinglé, H. / Brobeck-Zinglé, M.-L. (2003), *Dictionnaire combinatoire du français (expressions, locutions, constructions)*, La Maison du Dictionnaire, Paris.
3. Ouvrages bilingues allemand > français, français > allemand
- Bárdosi, V. / Ettinger, S. / Stölting, C., (2003) *Redewendungen Französisch / Deutsch. Thematisches Wörter- und Übungsbuch*. 3. Auflage, Francke / UTB, Tübingen / Basel.
- Blum, G. / Salas, N. (1989), *Les idiomatics français-allemand*, Seuil, Paris.
- Coulon-Mrosowski, B., (1992), *3.500 locutions idiomatiques, lexique allemand-français, français-allemand*, Nathan, Paris.
- Demarche, J. P. (1992), *Lexibase allemand. Vocabulaire allemand-français*, Ellipses, Paris.
- Demarche J.-P. / Rouby Francine (2003), *L'allemand en un clin d'œil*, Ellipses, Paris.
- Girard, S. (1989), *Le zoo des mots. Dictionnaire des expressions animalières : français-anglais-espagnol-allemand-italien*, Harrap.
- Gspann, L. (1971), *Gallicismes et germanismes à gogo*, 2 vol., Didier, Paris.
- Hullmann, W. (1996), *Lexique français-allemand des clichés de presse et expressions du quotidien*, Ellipses, Paris.
- Ilgenfritz, P. / Stephan-Gabinel, N. / Schneider, G., (1989), *Langenscheidts Kontextwörterbuch Französisch-Deutsch. Ein neues Wörterbuch zum Schreiben, Lernen, Formulieren*, 5. Auflage, Langenscheidt, Berlin etc.
- Kösters-Roth, U. (1990), *Locutions: Lexikon der französischen Redewendungen*, Bechtermunz, Eltville am Rhein
- Laveau, P. (2004), *Kerndeutsch - Les mots allemands "intraduisibles" classés et commentés*, Ellipses, Paris.
- Malblanc, A. (1968), *Stylistique comparée du français et de l'allemand*, Didier, Paris.
- Marinier, B. (1992), *C'est une affaire de saucisse. Mille et une expressions pour apprendre l'allemand*, Ellipses, Paris.
- Müller, W. (1961), *Französische Idiomatik nach Sinngruppen*, Winter, Heidelberg.
- Niemann, R.-F. (1997), *Les mots allemands - Edition complète*, Hachette, Paris.
- Philipp, M. / Klingelschmitt R. (2002), *Expressions familières d'Alsace*, Bonneton, Paris.
- Pignolo M.-T. / Heuber H.-G. (1983), *Ne mâche pas tes mots - nimm kein Blatt vor den Mund!: französische Redewendungen und ihre deutschen Entsprechungen*, Rowohlt, Reinbek.
- Schaufelbüel, A. (1989), *Treffende Redensarten, viersprachig. 4000 Redewendungen und 500 Sprichwörter nach deutschen Stichwörtern alphabetisch geordnet*, Ott, Thun.
- Tard, F. (1996), *Expressions et locutions allemandes*, Paris, Bordas.
- Vanderperren, F. (2001), *Dictionnaire des faux amis. Wörterbuch der faux amis. Deutsch-Français / Français-Deutsch*, 2e édition, Duculot, Louvain.

- Vasseur, J.-P (1985), *Le memento du germaniste*, Editions J.-P. Vasseur, Lille.
- Werny, P. / Snyckers, A. (1982), *Dictionnaire français-allemand des locutions*, Larousse, Paris.
- Winter-Baucher, M. / Baucher, L. / Charpiot, L. (1989), *Vocabulaire allemand contemporain*, 2 vol., Vuibert, Paris.
- Zimmer, R. (1990), *Äquivalenzen zwischen Französisch und Deutsch: Theorie, Korpus, Indizes. Ein Kontextwörterbuch*, Niemeyer, Tübingen.

4. Dictionnaires

- ATILF (2004), *Trésor de la langue française informatisé*, CD-ROM, CNRS Editions.
- Catach, Nina / Jecic, Fabrice (1984), *Les listes orthographiques de base du français (LOB) : les mots les plus fréquents et leurs formes fléchies les plus fréquentes*, Nathan, Paris.
- Dudenredaktion (2002), *Duden 11 - Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*, Dudenverlag, Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich.
- Dudenredaktion (2003), *Duden - Deutsches Universalwörterbuch*, 5. Auflage, livre et CD-ROM, Dudenverlag, Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich.
- Grappin, P. etc., (1995), *Grand dictionnaire Larousse français allemand / Deutsch Französisch*, Larousse, Paris.
- Langenscheidt-Redaktion (2003), *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, Langenscheidt, Berlin.
- Larousse Multilingue (2003), CD-ROM, Larousse, Paris.
- Mattutat, H., (2004), *Harrap's Weis Mattutat - Dictionnaire allemand-français / français-allemand*, Klett, Stuttgart / Dresden.
- Métrich, R. / Faucher, E. / Courdier, G. (1993-2001), *Les Invariables difficiles - Dictionnaire allemand-français des particules, connecteurs, interjections et autres « mots de la communication »*, 4 tomes, Nancy, Bibliothèque des NCA.
- Picoche, J. / Rolland, J.-Cl. (2001), *Dictionnaire du français usuel*, De Boeck Duculot, Bruxelles.
- Pons Lexiface professional Französisch-Deutsch / Deutsch-Französisch (2001), CD-ROM, Klett, Stuttgart.
- Rey, A. / Rey-Debove, J. (2002), *Le Petit Robert - Dictionnaire de la langue française*, CD-ROM, Dictionnaires Le Robert, Paris.
- Zinglé, H. / Brobeck-Zinglé, M.-L. (2003), *Dictionnaire combinatoire du français (expressions, locutions, constructions)*, La Maison du Dictionnaire, Paris.

5. Ouvrages sur la traduction

- Albrecht, J. (2005), *Übersetzung und Linguistik*, Narr, Tübingen.
- Deshusses, P., / Hartje, H. (1994), *Übersetzen. Initiation à la pratique de la traduction*, Dunod, Paris.
- Forget, P., (1994), *Il faut bien traduire. Marches et démarches de la traduction*, Masson, Paris.
- Gallagher, J. D. (1987), *Cours de traduction allemand-français*, Oldenbourg, München / Wien.
- Henrion, I., / Stempfer, R. (1990), *Guide du thème allemand*, Colin, Paris.
- Hentschermann, K. (1999), *Problembewußtes Übersetzen Französisch-Deutsch*, Narr, Tübingen.
- Higi-Wydler, M., (1989), *Zur Übersetzung von Idiomen - Eine Beschreibung und Klassifizierung deutscher Idiome und ihrer französischen Übersetzungen*, Lang, Berne.
- Homburg, H., / Schanen, F. (1980), *L'Allemand par le thème annoté et corrigé*, Nathan, Paris.
- Janitza, J. / Samson, G. (2003), *Pratique de l'allemand de A à Z*, Hatier, Paris.
- Kowallik, M.E. / Maugey, S. (2000), *J'assure en allemand. Hit-parade des erreurs relevées aux concours d'entrée aux grandes écoles*, Ellipses, Paris.
- Legros, W. (1991), *Réussir le thème allemand*, Ellipses, Paris.
- Lecomte, P., / Sans, E., (1991), *Les difficultés du thème allemand*, Masson, Paris.
- Marcq, P. (1997), *Initiation au thème allemand*, Colin, Paris.
- Marcq, P. (1998), *Le mot qu'il faut. Méthode et lexique pour la version allemande*, Colin, Paris.
- Marcq, P., / Guierre, L. (1963), *Das rechte Wort / Le mot juste. Petit guide pour la traduction et la rédaction en allemand*, Vuibert, Paris.
- Pérennec, M. (1993), *Eléments de traduction comparée français-allemand*, Nathan, Paris.

- Robin, T., / Hagenmüller, F. (1994), *Ins Deutsche, le thème allemand journalistique en 600 phrases et 40 articles d'actualité*, Dunod, Paris.
- Roux-Faucard, G. (1998), *D'une rive à l'autre. Grammaire de thème allemand*, Ellipses, Paris.
- Scharfen, H. (2001), *Cinq cent fautes à éviter*, 3^e éd., PUF, Paris.
- Truffaut, L. (1983), *Problèmes linguistiques de traduction : allemand-français. Guide de l'étudiant et du praticien*, Hueber, München.

6. Ouvrages théoriques de phraséologie

- Buhofer A. / Burger H. / Gautier L. (2001), *Phraseologiae Amor - Aspekte europäischer Phraseologie*, Schneider Hohengehren.
- Burger, H. (2003), *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*, 2. Auflage, Schmidt, Berlin.
- Burger, H. / Buhofer, A. / Sialm, A. (1982), *Handbuch der Phraseologie*, W de Gruyter, Berlin.
- Engelberg S. / Lemnitzer L. (2001), *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*, Stauffenburg, Tübingen.
- Fiala P. / Lafon P. / Piguet M.-Fr. (1997), *La locution : entre lexique, syntaxe et pragmatique. Identification en corpus, traitement, apprentissage*, Klincksieck, Paris.
- Fleischer Wolfgang (1997), *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*, 2. Auflage, Niemeyer, Tübingen.
- Földes, C. (1996), *Deutsche Phraseologie kontrastiv - intra- und interlinguale Zugänge*, Groos, Heidelberg.
- Greciano, G. (Hg.) (1989), *Europhras 88. Akten des Internationalen Kolloquiums zur kontrastiven Phraseologie in Klingenthal*, Recherches Germaniques, Strasbourg.
- Gross, G. (1996), *Les expressions figées en français : noms composés et autres locutions*, Ophrys, Paris.
- Higi-Wydler, M. (1989), *Zur Übersetzung von Idiomen - Eine Beschreibung und Klassifizierung deutscher Idiome und ihrer französischen Übersetzungen*, Lang, Bern.
- Korhonen, J. (Hg.) (1987), *Beiträge zur allgemeinen und germanistischen Phraseologieforschung*, Univ. Oulu.
- Palm-Meister, C. (2004), *Europhras 2000 - Internationale Tagung zur Phraseologie in Aske*, Stauffenburg, Tübingen.
- Schlaefter, M. (2002), *Lexikologie und Lexikographie. Eine Einführung am Beispiel deutscher Wörterbücher*, Schmidt, Berlin.
- Steyer, K. (Hrsg) (2004), *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*, IDS Jahrbuch 2003, De Gruyter, Berlin.

Linguistik online 29, 4/2006
www.linguistik-online.net/29_06

- Korakoch Attaviriyanupap: Der Erwerb der Verbflexion durch thailändische Immigrantinnen in der Schweiz. Eine Bestandaufnahme
- Werner Bellwald/Stefan Würth: Suän, Zetti, Wüer – Namen im Umkreis der Oberwalliser Flurbewässerung
- Elke Hentschel/Heidi Keller: Cultural concepts of parenting. A linguistic analysis
- Brigitte Jostes: Europäische Union und sprachliche Bildung: Auf der Suche nach einem europäischen Kommunikationsraum
- Ahmad R. Lotfi: Agreement in Persian
- Björn Rothstein: Deonomastika von Städte- und Ländernamen aus lexikographischer Perspektive

Yves BERTRAND

A LA PECHE AUX MOTS (19)
(COMMENT TRADUIRE EN ALLEMAND DES COMPOSES FRANÇAIS)
-de *château de cartes* à *chemin de halage*-

Château de cartes

Das Kartenhaus

Qc s'écroule comme un château de cartes : fällt in sich (Akk) zusammen wie ein Kartenhaus (Pons)

De nombreuses occurrences dans le corpus de IDS (Institut für deutsche Sprache) de Mannheim, dont celle-ci:

St. Galler Tagblatt, 02.10.1997, Ressort: TB-OT; Schweizer Meisterschaft in Kata:

Das Stück des bekannten Schweizer Autors Thomas Hürlimann spielt im Jahre 1798, als die Alte Eidgenossenschaft beim Einfall der französischen Revolutionstruppen **wie ein Kartenhaus zusammenfiel** und an ihre Stelle ein moderner, demokratischer Einheitsstaat auf der Basis der Menschenrechte trat.

Google nous montre qu'on a aussi :

1. *zusammenbrechen*:

[Es wird wie ein Kartenhaus zusammenbrechen](#)

Es wird **wie ein Kartenhaus** zusammenbrechen. ... Sie ist **ein** fester und von den Atombetreibern gefürchteter Teil des wendländischen Widerstands. ...www.castor.de

2. *zusammenstürzen*:

[dict.cc Wörterbuch Deutsch-Englisch-Übersetzung](http://dict.cc)

wie ein Kartenhaus zusammenstürzen · collapse like a house of cards · **wie ein** Kind · childlike · **wie ein** Knochen · bonelike · **wie ein** Komet · comet-like ...www.dict.cc/deutsch-englisch/

3. *zerfallen*:

[Rhyme Area :: Freestyle :: wort-freestyle - Das HipHopLager](#)

Wenn ich will bau ich dich wieder auf **wie ein Kartenhaus** das gleich zerfällt, ich bin der Hund der hinterm Zaun bellt , du bist das kind das weinend zu mama ...
www.hiphoplager.de

Château en Espagne

Ne se rencontre que dans l'expression: *qui bâtit (fait) des châteaux en Espagne*: donc : *Luftschlösser bauen*.

Le site <http://www.redensartenindex.de/suche> a le mérite de montrer que la formule n'a pas le même sens au positif : *Luftschlösser bauen* et au négatif : *keine Luftschlösser bauen*.

Redensart	Erläuterung	Beispiele	Ergänzungen
Luftschlösser bauen	optimistische / übermütige Pläne haben; unrealistische Träume haben	"Wir haben so viele Träume gehabt, leider haben sich nicht alle erfüllt. Und doch ist der gelebte Alltag mit Dir viel wertvoller als alle Luftschlösser , die wir damals in unseren rosaroten Himmel malten"; "Wir bauen auf gute Ideen, nicht auf ' Luftschlösser '"; "Werden an der Wall Street Luftschlösser gebaut? Von der alten Sehnsucht nach einer New Economy"; "Jugendliche bauen keine Luftschlösser : Wie Schüler sich ihre familiäre und berufliche Zukunft vorstellen - Eine Umfrage"; "Soliden und mutigen Steuer-Plänen der Regierung stellen CDU und CSU nichts als Luftschlösser entgegen"; "Bildungspolitische Versprechungen der SPD: Luftschlösser ohne finanzielles Fundament"	umgangssprachlich
sich / jemanden / etwas im Zügel halten	sich / jemanden zügeln; etwas beherrschen	"Sie konnte ihr Nerven nicht ganz im Zügel halten und verlor knapp mit 14:15"; "In allem, was unser Wohl und Wehe betrifft, sollen wir die Phantasie im Zügel halten, also zuvörderst keine Luftschlösser bauen , weil diese zu kostspielig sind, indem wir gleich darauf sie unter Seufzern wieder einzureißen haben! Aber noch mehr sollen wir uns hüten, durch das Ausmalen bloß möglicher Unglücksfälle unser Herz zu ängstigen"	

Château fort

Die Burg

Château de sable¹

Die Sandburg Le verbe le plus souvent associé est *bauen*.

¹ Le mot manque dans la liste « LES MOTS COMPOSES DE TLFNOME » qui sert de base à ce travail.

Sandburg - Wikipedia

Eine **Sandburg** ist eine kleine Burg aus Sand. Oft animiert bereits ein kleiner Sandkasten Kinder zum Bau ... Von "<http://de.wikipedia.org/wiki/Sandburg>" ...
de.wikipedia.org

Chaud lapin

Cet « homme d'un fort tempérament amoureux » (*Petit Larousse Illustré*) « homme sexuellement ardent » (dictionnaire Hachette) devient un ruminant : *ein geiler Bock*. Ce site de google montre qu'il n'y a aucun doute sur la traduction et qu'on appelle un chat un chat : [Quick-SMS.de](http://www.quick-sms.de) [World of mobile Information](http://www.world-of-mobile-information.de)

] Jetzt rufst du schon wieder an, du **geiler Bock**! Na was willst du diesmal, meinen Arsch begaffen, meine Titten anlotzen oder muss ich dir wieder schmutzige ...
www.logo-inside.de

Il semblerait qu'à la différence du français, où « un chaud lapin » a plutôt valeur positive, l'expression allemande soit péjorative. Le montre cet exemple tiré du corpus de Mannheim :

ZEIT (1986, Kultur), 22.08.86, S. 42, Triumph des Herzens:

(..)Gott hat sie lieb. gewiß , er ließ zu , daß ihr Stiefvater , ein alter , geiler Bock , Nacht für Nacht über ihren zerbrechlichen Kinderkörper kroch und sie auch schwängerte . aber Gott sorgte auch dafür , daß die Elendswürmer , die sie gebär , bei einer kinderlosen Missionarsfamilie ein neues Heim fanden .

Certains pourtant peuvent s'en faire un titre de gloire: [Homepage des Fanclubs - Geiler Bock](http://www.fanclubs-geilerbock.de)

Geilerbock ist ein Fanclub des 1. FC Köln, der seit dem Jahre 2000 besteht und seit kurzem fast überall dabei ist. www.fc-geilerbock.de

On trouve, dans le corpus dont je dispose, deux traductions de *chaud lapin* par *geiler Bock*.

Mais d'autres termes peuvent correspondre à notre *chaud lapin*: *der Lüstling* ist Synonym von: [Bock](http://www.wortschatz.uni-leipzig.de), [Faun](http://www.wortschatz.uni-leipzig.de), [Wollüstling](http://www.wortschatz.uni-leipzig.de), [Wüstling](http://www.wortschatz.uni-leipzig.de) (dit Leipzig : <http://wortschatz.uni-leipzig.de>):

Lüst|ling, der; -s, -e (veraltend abwertend): *Mann, der in übersteigerter Weise an geschlechtlichen Dingen interessiert ist, sich sexuell betätigt*: so ein unangenehmer L.!

© Duden - Deutsches Universalwörterbuch. 4. Aufl. Mannheim 2001

et *Wüstling*:

Wüst|ling, der; -s, -e (abwertend): *zügellos, bes. sexuell ausschweifend lebender Mensch*.
-Duden).

Là encore, ces termes sont péjoratifs, à la différence du français.

Aussi faut-il chercher autre chose : mais non dans les traductions complexes de mon corpus : *ein unersättlicher Sexualprotz*, *ein heißblütiger Schürzenjäger*, vraiment trop longues.

Toujours dans le corpus nancéien, c'est par *chaud lapin* qu'est traduit : *der Sexklemmer* de Böll :

Hach jedenfalls, der bei der Haussuchung zugegen war, gilt unter Bekannten und Freunden als " Sexklemmer ", und es wäre durchaus möglich, daß ihm selbst ein so grober Gedanke gekommen ist, als er die äußerst attraktive Blum da so nachlässig an ihrer Anrichte lehnen sah, (<i>Die verlorene Ehre der Katharina Blum</i> , p.18)	Quoi qu'il en soit, il se pourrait fort bien que Peter Hach, présent à la perquisition et qui passe auprès de ses amis et connaissances pour un chaud lapin , ait nourri une pensée tout aussi vulgaire en voyant la très séduisante Katharina Blum nonchalamment appuyée contre son buffet (<i>L'honneur perdu...</i> , p.12).
--	---

En fait, on ne trouve que trois mentions de ce mot dans *google* et il manque dans tous les dictionnaires allemands que j'ai consultés. C'est pourquoi on ne peut le recommander comme traduction standard.

Il en va de même de termes qu'on trouve certes dans certains dictionnaires mais non dans les corpus : tels que *Triebmensch*, *Libidinist*.

Le même livre : *Langenscheidts Wörterbuch der Umgangssprache (Französisch)*, à *chaud* donne *chaud lapin* « érotomane, coureur de filles : Geiler Bock », mais à *lapin* donne *chaud lapin* : « homme qui court les femmes ou femme qui aime les hommes Heißer Typ/Heiße Hexe ». N'ayant pas eu l'occasion de rencontrer de *Heiße Hexen*, j'en resterai à leur « homologue » masculin, pour constater qu'avec *Heißer Typ* nous quittons le péjoratif et d'ailleurs le corpus de Mannheim en donne 5 occurrences dont celle-ci :

Vorarlberger Nachrichten, 08.11.1997; Nicolas Cage als...

Nicolas Cage als heißer Typ aus Hollywood stiftet in dieser Komödie Verwirrung unter den Mädchen des kleinen Ortes. Doch Tommy ist nicht so leicht um den Finger zu wickeln. "Valley Girl" 20.15 Uhr, RTL 2.

Mais on se trouve encore plus près du sens français avec *Lustmolch* et ce pour trois raisons : 1. la définition:

Lust|molch, der [2. Bestandteil zu Molch (b)] (ugs., oft scherzh.): *Lüstling*

Duden - Deutsches Universalwörterbuch. 4. Aufl. Mannheim 2001. [CD-ROM].

En effet, on est dans le ton plaisant, comme pour *chaud lapin*. 2. On a en allemand aussi une comparaison animalière, 3. le corpus de Mannheim en donne 25 occurrences, et *google* 27 000, ce que montre que le mot est bien vivant.

Certes, il est péjoratif pour DWDS (<http://www.dwds.de/>): « salopp abwertend » et <http://www.redensarten-Index.de> : « umgangssprachlich, abwertend »

Mais on préférera plutôt *scherzhaft* à *abwertend*, en constatant que les dictionnaires allemands n'accordent pas toujours leurs violons.

Tout ceci pour montrer que s'il est relativement aisé de traduire la dénotation de *chaud lapin*, on éprouve plus de difficulté pour rendre la connotation « gaillarde », gaillarde et peut-être admirative du terme.

Chauffage central

Die Zentralheizung

Chauffeur de locomotive

Alors que pour les autres chauffeurs (bus, camion, taxi, etc.): on a *der Fahrer* : *Busfahrer*, *LKW-Fahrer*, *Taxifahrer*, ou *der Chauffeur* pour les « voitures de maître » : on a *der Lokomotiveführer*, en fait *der Lokführer* et « falls positiv bewertet [Oberlokomführer](http://wortschatz.uni-leipzig.de) » (<http://wortschatz.uni-leipzig.de>).

Chaux vive

ungelöschter Kalk, qui s'oppose donc à *chaux éteinte*: *gelöschter Kalk*.

Chef d'accusation

Droit: « point capital sur lequel porte l'accusation » (*Petit Larousse Illustré*)

Der Hauptanklagepunkt (Pons)

Wikipedia (Sonderband Frühjahr 2005) ne donne pas de définition mais trois occurrences dont : Dieser Film (Jud Süß, Y.B.), der in Deutschland und Osteuropa während des Zweiten Weltkriegs zur Bestärkung des Antisemitismus und damit zur weltanschaulichen Unterstützung der Deportationen und Ermordung der europäischen Juden gezeigt wurde, ist später als Hauptanklagepunkt gegen ihn (= Veit Harlan) verwendet worden.

[*Enzyklopädie: Harlan, Veit. DB Sonderband: Wikipedia Frühjahr 2005, S. 189635*]

Chef d'atelier

DUW (Deutsches Universalwörterbuch) en donne la définition: **Werk|meis|ter**, der [mhd. werckmeister, ahd. werckmeister= Handwerker]: *als Leiter einer Arbeitsgruppe od. Werkstatt eingesetzter erfahrener Facharbeiter*.

© Duden - Deutsches Universalwörterbuch. 4. Aufl. Mannheim 2001. [CD-ROM].

Le féminin allemand ne pose pas de problème: *die Werkmeisterin*.

Chef d'entreprise

Der Firmenchef (in) (Pons) DUW à propos de cette entrée renvoie à *Firmeninhaber* (« *der Inhaber einer Firma* »). Mais on peut diriger une entreprise sans en

être le propriétaire, ce qui est le cas des sociétés anonymes, même si le *Direktor*, *Generaldirektor* en est sans doute actionnaire et bénéficie de stock options.

Sachs-Villatte se montre plus varié –et plus moderne– : *Leiter*, *Chef*, *Direktor eines Unternehmens*, et *Unternehmer*, dont *Meyers Großes Taschenlexikon* donne une bonne définition :

Unternehmer: Person, die ein Unternehmen selbstständig und eigenverantwortlich leitet und über umfassende Entscheidungsbefugnis verfügt. Der selbstständige U. ist i.d.R. auch Eigenkapitalgeber (im Unterschied zum angestellten Manager) und trägt das Risiko. Die beiden Aufgaben (Unternehmensleitung und Übernahme des Kapitalrisikos) sind im Einzelunternehmen in einer Hand vereinigt, in Gesellschaftsunternehmen fallen sie dagegen versch. Rechtsträgern zu, die personell meist nicht identisch sind.

Chef d'Etat et Chef de l'Etat

L'une des traductions de *Pons* : *der Regierungsschef* est inexacte. Aussi bien le *Bundeskanzler* que notre Premier ministre sont des chefs de gouvernement mais non des chefs d'Etat, rôles respectifs du *Bunderspräsident* et du Président de la république. Les autres sont exactes : *der Staatschef* (der: *Inhaber des höchsten Amtes im Staat*, *DUW*): et *das Staatsoberhaupt*, le terme officiel : **Staatsoberhaupt:** der oberste Repräsentant eines Staates, der den jeweiligen Staat auch völkerrechtlich vertritt (z.B. in Dtl. und Österreich der Bundespräsident). (2001 Bibliographisches Institut)

Chef d'orchestre

Der Dirigent La définition de *DUW* indique en outre que le mot peut-être pris au sens large, comme notre *chef d'orchestre* :

Dirigent, der; -en, -en [zu lat. dirigens (Gen.: dirigentis), 1.Part. von: dirigere, dirigieren]: **1.** jmd., der ein Orchester dirigiert (1), ein musikalisches Werk zur Aufführung bringt, interpretiert; *Leiter eines Orchesters [od. Chores]*. **2.** jmd., der etw. leitet, lenkt, dirigiert (2 a): der D. der Elf war Pelé.© Duden - Deutsches Universalwörterbuch. 4. Aufl. Mannheim 2001. [CD-ROM].

Comme *der Dirigent* peut aussi diriger un chœur, *Sachs-Villatte* précise : (*Orchester*)*dirigent*.

Ajoutons qu'on s'adresse à lui en disant, selon le cas : *Herr [General]musikdirektor*) ou *Herr Kappellmeister* (ainsi défini : **Kapellmeister**, der *Leiter (Dirigent) eines Chors oder Orchesters, bes. der dem (General)Musikdirektor oder (Chef-)Dirigenten nachgeordnete zweite oder dritte Dirigent eines großen Sinfonie- oder Opernorchesters* (.© 2001 Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG)

ou encore:

Kapellmeister, der: **a)** *Leiter einer Kapelle* (2); **b)** *nach dem [General]musikdirektor rangierender Orchesterdirigent*: erster, zweiter K.; **c)** *Dirigent* (1). © Duden - Deutsches Universalwörterbuch. 4. Aufl. Mannheim 2001

Ces précisions ne sont pas inutiles : il importe en allemand plus encore qu'en français ne de pas commettre d'impairs sur les titres et appellations.

.Chef de bande

Bandenchef et Bandenführer. A propos de *Bandenchef*, *DUW* renvoie à *Bandenführer* ainsi défini : *der Anführer einer Bande*. Google donne plus d'occurrences pour *Bandenchef* que pour *Bandenführer*, ce qui ne surprend pas : le mot le plus bref tend en général à l'emporter. Ceci est confirmé par Leipzig (<http://wortschatz.uni-leipzig.de/>), qui pour *Bandenchef* donne : Synonyme: [Anführer](#), [Anstifter](#), [Gangleader](#), [Initiator](#), [Rädelsführer](#), ist Synonym von: [Rädelsführer](#) et pour *Bandenführer* : ist Synonym von: [Anführer](#), [Boß](#), [Haupt](#).

Der Rädelsführer est le terme juridique : **Rädelsführer**, derjenige, der geistig oder körperlich eine führende Rolle in einer rechtswidrig handelnden Gruppe von Personen einnimmt; im StGB strafbegründendes (z. B. §§84, 85) oder strafschärfendes (z.B. §§129, 129a) Tatbestandsmerkmal. Auch das *österr.* Strafrecht kennt diesen Strafschärfungsgrund. © 2001 Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG (Meyers großes Taschenwörterbuch)

DUW donne en plus l'origine du mot: **Rä|dels|füh|rer**, der [im 16.Jh.= Anführer einer Abteilung von Landsknechten, dann: Anführer einer herrenlosen Schar, zu älter Rädlein= kreisförmige Formation einer Schar von Landsknechten < mhd. redelin= Rädchen] (abwertend): *jmd., der eine Gruppe zu gesetzwidrigen Handlungen anstiftet u. sie anführt*: der R. einer Bande; die R. bestrafen. Duden - Deutsches Universalwörterbuch. 4. Aufl. Mannheim 2001. [CD-ROM].

Chef de famille

C'est ou plutôt c'était (désormais les deux conjoints se partagent l'autorité parentale) *der Familienvater*. Le terme juridique est de toute façon *das Familienoberhaupt* malgré la définition de DUW : **Fa|mi|li|en|ober|haupt**, das (scherzh. veraltend): *Oberhaupt einer Familie* (1).

Chef de file

« celui dont on suit l'exemple, les convictions » (Dictionnaire Hachette)

Les dictionnaires F-A proposent : *der führende Kopf, der Leiter, das Oberhaupt, der (An)führer*. Pons donne : *le chef de file de l'opposition: der Oppositionsführer (die Oppositionsführerin)*

Le corpus offre d'autres traductions :

Aldo Moro : lui aussi chef de file de la tendance « avancée », partisan du « compromis historique » tenu en abomination par les conservateurs de son parti.) (D. Fernandez, <i>Dans la main de l'ange</i> , p.221)	auch er Flügelmann der "fortschrittlichen" Richtung und Verfechter des "historischen Kompromisses", ein rotes Tuch für die Konservativen seiner Partei.)(<i>In der Hand des Engels</i> , p.265)
Tout le monde sentait que le gouvernement n'irait pas loin. Un cabinet Edgar Faure? Peu probable! Quelqu'un prit un papier et on chercha à composer l'équipe idéale. Mais qui serait le chef de file ? Les leaders étaient usés. (Boileau-Narcejac, <i>La lèpre</i> , p.149)	Jeder spürte, daß die Regierung nicht sehr weit kommen werde. Ein Kabinett Edgar Faure? Wenig wahrscheinlich! Jemand holte ein Blatt Papier, und man versuchte, die ideale Mannschaft zusammenzustellen. Aber wer sollte der Regierungschef werden? Die Parteiführer waren verbraucht. (<i>Ein Heldenleben</i> , p.97)
Il regardait autour de lui, cherchait un écho. Hélas ! Chez Bertault, ne fréquentait guère que le vieux Virelay, le Virelay-Bord de Seine. Tous ces gens, les Bru, les Vacquaire, Déniché, Maréchal, dont les familles, comme celle de Saulnier, habitaient le pays de temps immémorial, ne manquaient jamais d'approuver leur chef de file . (R. Ikor, <i>Les eaux mêlées</i> , p.5)	Er blickte um sich und lauschte auf ein Echo. Aber leider verkehrte bei Bertault fast nur das alte Virelay, das Virelay-Seine-Ufer. Alle diese Leute, die Brus, die Vacquaires, die Dénichés, die Maréchals, deren Familien, genau wie die Saulniers, seit undenklichen Zeiten in dem Dorf wohnten, stimmten natürlich stets ihrem Vorredner zu. (<i>Die Söhne Abrahams</i> , p.11)

Si *Flü|gel|mann*, der <Pl. ...männer u. ...leute>: **a)** (Milit.) *erster bzw. letzter Mann eines Gliedes*; **b)** (Ballspiele) *Außenstürmer (DUW)*, au sens militaire du terme, mérite de figurer dans la liste, les autres traductions sont trop liées au contexte pour qu'on puisse leur accorder valeur générale. Mais elles ont l'intérêt de nous rappeler qu'on traduit toujours non dans l'absolu mais dans un contexte déterminé.

Chef de gare

Bahnhofsvorsteher, Stationsvorsteher

Bahn|hofs|vor|stand (österr.), **Bahn|hofs|vor|ste|her**, der: *Beamter, der einem Bahnhof (1) vorsteht. (DUW)*

Sta|ti|ons|vor|stand (österr., sonst landsch.), **Sta|ti|ons|vor|ste|her**, der: *für die Belange des Betriebs (Zugablauf usw.) u. Verkehrs (Fahrkartenverkauf usw.) auf einem Bahnhof verantwortlicher leitender Bahnbeamter; Bahnhofsvorsteher. (DUW)*

Les deux termes sont donc donnés comme synonymes. Toutefois, les occurrences de *Bahnhofsvorsteher* sont plus nombreuses dans google que celles de *Stationsvorsteher*. De même pour Leipzig (<http://wortschatz.uni-leipzig.de/>) et pour le corpus de Mannheim (Institut für deutsche Sprache).

Chef de parti, chef d'un parti

Der Parteichef, der Parteiführer

[Parteichef - Wikipedia](#) –

Parteichef ist in der Alltagssprache der Überbegriff für Parteivorsitzender, Parteipräsident oder Parteiobmann. Parteivorsitzende werden - meist zusammen ..., de.wikipedia.org

Google préfère et de beaucoup *Parteichef* à *Parteiführer* (277 000 occurrences contre 25 000) De même pour Leipzig et pour Mannheim, la différence est très nette en faveur du mot le plus court : *der Parteichef*. Entre deux mots, la langue de tous les jours choisit le moindre et délaisse la terminologie officielle : *Vorsitzender, Präsident, Obmann*, etc.

Malgré la poussée de l'anglo-américain, les occurrences de *der Parteileader* dans *google* sont limitées à une centaine. Ni Leipzig, ni Mannheim ne connaissent le mot, ni *Presse-Suche*. de.

Quant à *der Parteiboss* (qui est à *Parteileader* ce que *Parteichef* est à *Parteiführer*), *google* en donne plus de 330 occurrences, dont celle-ci, qui montre qu'on adopte le ton de la désinvolture :

[wer-weiss-was - "Wie gehts weiter in Brandenburg?" - aus Forum](#) weiter. Eigentlich waren dich Stolpe und sein Innenminister ganz schön raffiniert: Jeder hat gemacht, was sein **Parteiboss** wollte. Der ...www.wer-weiss-was.de -

Cette fois, Leipzig et Mannheim acceptent le mot et comptabilisent quelques occurrences.

Chef de pièce

La pièce dont il s'agit est la pièce de canon. Le responsable de cette arme est le *Geschützführer* (*Bertaux-Lepointe, Sachs-Villatte*)

[Sicherheit](#)

3.2.1 Der **Geschützführer** ist eigenverantwortlich für die Sicherheit und Ordnung am Geschütz. 3.2.2 Der Erlaubnisschein zum Böllern und Salutschießen, ...www.kgl.info/Termine/Sicherheitsregularien

Der **Geschützführer** (GF) nennt dem Richtkanonier (RK) das Ziel, ... Der **Geschützführer** überwacht den Ablauf und gibt die nötigen Anweisungen zur ...www.bigcountry.de

[Seekrieg](#) - Der **Geschützführer** machte die Kanone feuerbereit, zielte und schoß. ... Zum passenden Zeitpunkt zündete der **Geschützführer** die Luntten, alle sprangen zur ... www.phantastik-kalender.de

Chef de rayon

Der *Abteilungsleiter* (avec l'accent tonique sur *teil*) et *der Rayonchef*. Ce dernier terme manque dans *DUW*, non, dans le *Wortschatz Lexikon* de Leipzig, où il est renvoyé à *Abteilungsleiter*, bien plus fréquent. Celui-ci a des synonymes :

Synonyme: [Chef](#), [Direktor](#), [Disponent](#), [Rayonchef](#), [Sektionschef](#).

Sur *Rayonchef*, parmi les occurrences de *google*, celle-ci :

[Rayonchef/in](#) Führt die Mitarbeitenden und Lehrlinge eines Rayons bzw.einer Abteilung beispielsweise Molkereiprodukte, Textilien. Stellt in Absprache mit ...[www.studentenpilot.de](#)

Les exemples de *Abteilungsleiter* montrent que ce mot ne désigne pas seulement le *chef de rayon* (d'un magasin), mais le *chef de section*, *chef de bureau*, *chef de service*, d'une organisation civile ou militaire. Il ne correspond que partiellement à notre *chef de rayon* (commercial), mais a un spectre sémantique plus vaste. :

[idw - Universität Gießen begrüßt Einstellung des Verfahrens gegen ...](#) Universität Gießen begrüßt Einstellung des Verfahrens gegen **Abteilungsleiter** am Klinikum. Veröffentlicht am: 12.07.2005 ...

[idw-online.de/Abteilungsleiter](#)

Abteilungsleiter des TSV. **Abteilungsleiter** Turnen Margit Weiskopf ... **Abteilungsleiter** Fußball Günter Schöneberger. Name: Anschrift: Telefon: Hobbies: ... [www.tsv1881.de](#)

Il a alors comme synonyme *der Abteilungschef*.

Synonyme: [Abteilungsdirektor](#), [Abteilungsleiter](#), [Bereichsleiter](#), [Bereichsvorstand](#), [Gruppenleiter](#), [Hauptabteilungsleiter](#), [Ressortchef](#), [Ressortleiter](#), [Stützpunktleiter](#) (<http://wortschatz.uni-leipzig.de/>)

[Namenlos](#) Im April 1908 wurde er dann **Abteilungschef** der 2. (Aufmarsch-) Abteilung, gleichzeitig erfolgte seine Beförderung zum Oberstleutnant. ...[www.deutscheskriegsgeschichte.de](#)

[Provinz Liaoning: Ein Abteilungschef des Komitees für Politik und ...](#) Am 22. September 2001 besuchte ein **Abteilungschef** des Komitees für Politik und Recht in Donggang, Provinz Liaoning einen Gehirnwäschekurs.[de.clearharmony.net](#)

Ce n'est pas le cas de *der Rayonchef*, qui se limite à la sphère commerciale, ce qui explique peut-être pourquoi l'allemand a emprunté ce mot.

Chef de section

Au sens militaire : *der Zugführer* dans le deuxième sens de ce mot : **Zugführ|rer**, der: **1. Bahnmitarbeiter, der im Zug die Aufsicht führt. 2. (Milit.) Führer eines Zuges (DUW)**

[Zugführer bei der Bundeswehr?](#)

In der Bundeswehr gibt es zwar keine Lokomotiven, aber dennoch **Zugführer**. Ein Zug ist eine militärische Teileinheit, an deren Spitze der **Zugführer** steht. ...[www.bundeswehr.de](#)

Chef de service

Der Abteilungsleiter (accent tonique sur *teil*). Voir *chef de rayon*

Chemin de croix

Il faut distinguer trois acceptions du terme, car *-Sachs-Villatte* nous le montre les traductions diffèrent.

1. le chemin parcouru par le Christ, portant sa croix, lors de la Passion.

Der Kreuzweg.

Kreuzweg,

1) *Christentum*: der Leidensweg Jesu vom Haus des Pilatus (Burg Antonia) zur Hinrichtungsstätte (Golgatha); wurde bereits von den ersten christl. Pilgern in Jerusalem betend abgeschritten; seit dem MA. in der *kath. Kirche* eine v.a. in der Passionszeit im Freien geübte Andachtsform, die den K. Jesu Christi symbolisch nachvollzieht; seit dem 17.Jh. als **K.-Andacht** in 14 Stationen (urspr. 7) auch in den Kirchen geübt.

2) *Volksglauben*: Kreuzungsstelle von Wegen (**Wegkreuzung, Scheideweg**), gilt bei vielen Völkern als Stätte bes. machtvoller Wirksamkeit übernatürl., meist Schaden bringender Geister, die durch Schutz verleihende, magisch-kult. Handlungen versöhnt werden müssen.

(*Meyers Großes Taschenlexikon*)

Au sens figuré : *der Leidensweg* : **Lei|dens|weg**, der (geh.): *Weg des Leidens, den jmd. geht*: der L. Christi; ein langer, schwerer L. stand ihm bevor. (*DUW*)

2. l'ensemble des 14 tableaux représentant les 14 stations du chemin de croix:

Kreuzweg(darstellung)

[Mainz Online: Historisches Mainz: Gotthardkapelle](http://www.mainz.de) schlichte **Kreuzwegdarstellung** ist an den hinteren Wänden der Kapelle angebracht. Die offene Mitte des Raumes wird seit 1971 von einem achtseitigen ...www.mainz.de

Eine ungewohnte **Kreuzwegdarstellung** zog den Blick auf sich und ermöglichte beim Betrachten eine neue Sicht; auch unser Kreuzweg im Westhaus erschien in der ...
www.st-aposteln.de

3. La cérémonie religieuse dans laquelle les fidèles parcourent à leur tour les 14 stations („die in der Passionszeit im Freien geübte Andachtsform“, cf. ci dessus : « der Kreuzweg ») : *die Kreuzwegandacht*

Die freitägliche **Kreuzwegandacht** ist in der Fastenzeit auch heute noch ein vielerorts praktiziertes meditatives Gebet vor den Stationen, oft auch ergänzt ...de.wikipedia.org

Faire son chemin de croix : den Kreuzweg beten(d abschreiten) (Sachs-Villatte)

Chemin de Damas

Le chemin qui mène à la capitale de la Syrie: *der Weg nach Damaskus* devint pour l'apôtre Paul le lieu de sa conversion au christianisme. D'où les expressions :

1. *Das Damaskuserlebnis*

P. entstammte einer streng jüd. Familie, besaß das röm. Bürgerrecht, war hellenistisch gebildet und verfügte über eine pharisäisch-theolog. Ausbildung. Von Beruf war er Zeltmacher. Um 30 erlebte er vor Damaskus eine Christusvision (»**Damaskuserlebnis**«; Apg. 9,3-9), die er als seine persönl. Berufung zum Apostel auffasste. „sein Damaskuserlebnis haben (*Meyers großes Taschenlexikon*) .

Aussi dans la vie „laïque“ :

der Normalfall sei, dass ein Landrat zwischen dem ersten und dem zweiten Abstimmungsgang **sein Damaskuserlebnis** habe und vom Saulus zum Paulus werde. ...www.baselland.ch

2. ***sein D./seinen Tag von D. erleben** (*bekehrt werden, sich von Grund auf wandeln; seine Einstellung gegenüber etw. grundlegend ändern; nach dem 9.Kap. der Apostelgeschichte, wo berichtet wird, wie Saulus zum Paulus wurde*).(*DUW*)

On a donc: *sein Damaskus erleben*, même en dehors du domaine religieux:

[Monika Mertl über Karlheinz Essl](#) Begegnung mit dem Werk Anton von Webers war **sein "Damaskus-Erlebnis"** . Was ihn heute fasziniert, ist die Unberechenbarkeit von Klangprozessen, ...www.essl.at/

Chemin de halage

« Chemin destiné au halage le long d'un cours, d'eau, d'un canal » (Larousse)

1. der Treidelpfad (der: *schmäler, am Ufer eines Flusses od. Kanals entlangführender Weg für das Treideln*).(*DUW*)

2. der Leinpfad

(Treidelweg), Weg längs eines Flusses oder Schifffahrtskanals, von dem aus früher die Schiffe an Seilen gezogen (getreidelt) wurden. (*Meyers Großes Taschenlexikon*)

3. der Treidelweg

. Auch im Winter bietet die Wasserstraße eine idyllische Kulisse für Spaziergänge und Radtouren auf dem ehemaligen **Treidelweg**. (Quelle: *Berliner Zeitung* 2000) (*Wortschatz Lexikon, Leipzig*)

Si l'on se réfère à *google*, le plus usité - et de très loin - est *der Leinpfad*.

A suivre/Fortsetzung folgt...

L'école et le recul du dialecte (2).

La première partie de cet article, publiée dans le précédent numéro de la revue², a été consacrée à l'analyse de la responsabilité de l'école dans le recul du dialecte alsacien. L'analyse a situé cette responsabilité dans le contexte historique et sociétal de l'après - guerre, en évoquant le rôle joué par les décideurs, recteurs et inspecteurs d'académie ou inspecteurs primaires et en relatant les mesures prises ou les impulsions données par eux. Après cet état des lieux historique, qui situe l'action des enseignants dans un contexte global, l'auteur a rappelé l'action de Georges Holderith en faveur d'un enseignement de l'allemand en Alsace, entre 1972 et sa mort (1978), puis les mesures prises en faveur des langues régionales après 1982, dans le cadre des circulaires « Savary ». Après des éléments d'explication, la suite de l'article aborde à présent la place qui peut être donnée dans l'enseignement au dialecte, en Alsace et sans doute aussi en Moselle...

« Il n'y a aucun doute que le régionalisme se doit, sous peine de ridicule, d'opposer une doctrine et une psychologie originales à la doctrine et à la psychologie issues du mythe jacobin. Sur le plan de la doctrine d'abord, il se doit de dénoncer l'erreur qui réduit l'unité à l'uniformité. Il se doit de montrer que l'unité n'est pas inconciliable avec la diversité ; que l'unité vivante présuppose la diversité des parties entre lesquelles elle établit un équilibre organique. Il se doit de montrer que l'assimilation, avec son mythe de la digestion, est une véritable injure faite aux hommes qui sont destinés à cette absorption intestinale. » (page 101). Emile Baas « Situation de l'Alsace » 1945, rééd. 1973 Editions Alsatia, Colmar - Collection Alsatia Poche, page 97

Au lendemain de mai 68, il existe en Alsace une réflexion pédagogique sur l'enseignement de la langue régionale, menée au sein de mouvements associatifs, dont le Cercle Schickele (Culture et bilinguisme en Alsace et en Moselle). Sous la houlette du Frère Médard³, l'équipe "linguistique" des I.C.S. (Intellectuels chrétiens sociaux) animée par Eugène Philipps et André Weckmann⁴ publie la revue *Élan* et organise, entre 1968 et 1994, plus de 170 réunions au cours desquelles elle traite de la question linguistique : Pierre Deyon lui-même, qui a

¹ IA – IPR honoraire, ancien directeur du Centre de formation aux enseignements bilingues de Guebwiller (Haut-Rhin) .

² *Nouveaux cahiers d'allemand*, 2006 n° 4 pages 381 à 394.

³ Directeur du Foyer de l'Étudiant catholique (F.E.C), de son vrai nom Georges Willer, de la congrégation enseignante de Matzenheim (Congrégation des Frères de la Doctrine chrétienne). Voir biographie dans Philipps, E. 1996, page 74. (cf. note 15)

⁴ Écrivain reconnu au-delà de l'Alsace et de la France, André Weckmann utilise en prose et en poésie ses trois expressions : le dialecte, l'allemand et le français. Son oeuvre poétique a récemment été rééditée. Professeur agrégé à la retraite, Eugène Philipps est connu pour ses conférences et ses ouvrages de fond sur la question linguistique en Alsace (cf. bibliographie).

pris contact avec le groupe *d'Elan* à son arrivée en Alsace, participe à une réunion, le 19 mars 1983, à Colmar¹ (cf. Philipps, 1996).

« Sans le dialecte, plus d'identité alsacienne », car « (...) une politique qui, directement, pousse les Alsaciens à abandonner leur dialecte – sur leur propre terre, détruit ce qui fait leur spécificité linguistique » (Philipps, 1978 : 81).

En 1978, Philipps rappelle les actions menées par différents mouvements, dont le Cercle René Schickele, les I.C.S.. La sensibilisation du grand public a été rendue possible par les émissions radiophoniques de Martin Allheilig sur Radio Strasbourg, par les publications de l'Association J.B. Weckerlin, par les théâtres alsaciens ou des « théâtres du peuple » et les cabarets (*Barabli, Bonjour.*). Cette sensibilisation culturelle a été relayée par des partis politiques favorables de longue date (les partis du Centre, le Parti communiste) ou qui infléchissent leur ligne politique (le parti socialiste), ainsi que par des syndicats d'enseignants (cf. Philipps, 1998). Les sénateurs centristes déposent, en mai 1975, une proposition de loi jamais votée "relative au statut des langues et cultures régionales dans l'enseignement" pour un enseignement de ces langues et cultures dès l'école maternelle. Il y a urgence en effet, car le jacobinisme et le centralisme français de l'époque créent le risque d'une dégradation ou d'une rupture du climat social : l'indifférence à l'égard de la demande alsacienne est une aubaine pour des mouvements autonomistes épousant des thèses populistes, et, pour l'un d'entre eux, franchement néo-nazies. Le travail en profondeur accompli par les élus, les associations culturelles et les fédérations syndicales trouve cependant un large écho en Alsace, mobilise les élus locaux et régionaux et crée un terrain propice aux évolutions pédagogiques de 1972 (Réforme Holderith) et de 1982 (Programme académique langue et culture régionales).

Ainsi, en 1979, le SGEN-CFDT² publie, sous le titre « Enseigner en Alsace : enseigner l'Alsace » un dossier de propositions qui préfigurent amplement les contenus de la future circulaire Deyon du 9 juin 1982 :

« enseignement de l'allemand selon les principes de la méthode Holderith, le plus tôt possible, mais [seulement] après une phase assez importante d'exploitation et d'imprégnation des dialectes.(....°) et « des phases d'expression orale en dialecte, (...)° étendues à l'étude du milieu humain, du tissu social, de la vie de groupe, des arts et traditions populaires... » Mais « il n'est pas question d'*enseigner les dialectes* ». (SGEN-CFDT, 1979 : 6).

En effet, très longtemps, le schéma a été clair : à la famille de transmettre le dialecte, à l'école d'enseigner l'allemand, en profitant si possible des compétences dialectales qui en favorisent l'apprentissage. En 1988, est publié un manuel d'enseignement de l'allemand pour dialectophones de 8 à 11 ans, mais il est très classique, fournit des contenus passéistes, plus proches des années 50 que du

¹ Ibid. pages 98-99.

² Syndicat général de l'éducation nationale (S.G.E.N.) affilié à la Confédération française démocratique du travail (C.F.D.T.)

monde des enfants de 1988 (Huck, 2005 : 259) et séduit peu les enseignants. En collège, dans la suite de l'expérimentation du « Conte pédagogique en dialecte alsacien et en allemand standard » *« Im Zwurwelland »*, publié par le CRDP d'Alsace en 1986, une méthode novatrice « *Z wie Zwirwel* », créée par une équipe autour d'André Weckmann, voit le jour en 1988 (classe de 6^{ème}) et en 1989 (5^{ème}), mais le soutien officiel à ce projet ne dure pas (Schlosser, 2003). Il faut attendre les années quatre-vingt-dix pour qu'un universitaire et des conseillers pédagogiques créent un ouvrage destiné à montrer aux enseignants comment tirer parti des compétences dialectales, actives ou passives de leurs élèves. L'ouvrage (Huck, Laugel, Laugner, 1999) est publié en 1999 et connaît une diffusion gratuite, mais aléatoire, compromettant l'utilisation de l'ouvrage.

Les enseignants alsaciens n'exploitent pas toutes les possibilités institutionnelles et éditoriales, rappelées par Dominique Huck (2006 : 132-133 et 141), pour l'utilisation du dialecte dans certaines activités, ni dans l'enseignement bilingue, ni dans l'enseignement de l'allemand (Académie de Strasbourg, 1996 : 67-68 et 92-94). L'enseignement bilingue en maternelle se fait dans la langue standard, ne serait-ce que parce que dès leur entrée ultérieure au CP, les enseignants auront besoin de l'allemand pour l'enseignement de la lecture, pour les disciplines enseignées en allemand et que les outils pédagogiques et manuels disponibles, sur le marché alsacien et sur le marché allemand, sont en allemand. Comme le souligne déjà Huck (2006 : 140), il se vérifie aussi que les enseignants

« connaissent peu le profil linguistique de leurs élèves [et ont des difficultés] à décider de la dialectophonie ou du type de dialectophonie d'une partie de leurs élèves »,

qu'ils ne savent pas évaluer le degré de dialectophonie de leurs élèves¹, et que les plus jeunes d'entre eux - souvent en situation de mobilité à l'intérieur de la région - se sentent en difficulté pour utiliser un dialecte qui ne correspond pas tout à fait à celui de la localité et mal à l'aise à l'égard d'un dialecte perçu comme tabou. Ils ont été marqués par l'image négative attachée au dialecte, "patois" variant considérablement d'une localité à l'autre et sans possibilité d'intercommunication.

Comme l'a noté un intervenant lors du colloque de mars 2003 consacré au thème de l'enseignement de l'allemand, langue régionale en Alsace, il y a urgence. Afin d'avoir une photographie la plus nette possible des compétences linguistiques de ses enseignants, quelles que soient les langues, l'Inspection académique du Bas-Rhin a effectué une enquête auprès de ses 6000 enseignants. Sur 3400 réponses (taux de réponses 58 %), 2130 indiquent une maîtrise active

¹ Cf. les évaluations faites dans l'académie de Strasbourg (Académie de Strasbourg, 1997) par la Commission académique d'évaluation de l'enseignement des langues *Rapport 1996-97*, Académie de Strasbourg, pp.10-27 (p.17)

ou passive du dialecte (62, 6%). Mais 70% d'entre eux ont plus de 40 ans et vont quitter le service actif avant 2015 (Marchal, 2003 : 69). L'évaporation des compétences dans le Bas-Rhin, pourtant plus dialectophone que son voisin du sud, est un vrai problème. Le nouveau concours spécial de recrutement des professeurs des écoles de langue régionale a donc une importance capitale : lui seul permet vraiment de recruter des enseignants ayant une maîtrise avérée de la langue régionale sous ses deux formes¹.

Depuis 1980, et en tout cas depuis 1990, le recul du dialecte rend la politique en œuvre depuis 1921 aléatoire. Mais ce recul ne signifie pas extinction. De nombreux évaluateurs et les conseillers pédagogiques, surtout les Bas-Rhinois, signalent régulièrement dans leurs évaluations qu'il y a bien plus de dialectophones passifs, voire actifs que l'on ne croit dans les classes et que les enseignants ne savent pas apprécier ni évaluer la réalité des compétences dialectales. Il faudrait peu de choses pour réactiver ces compétences, disent-ils. Alors, le moment est-il venu d'un enseignement du dialecte ?

Un enseignement du dialecte est-il concevable ?

Sans code écrit unique, sans grammaire institutionnalisée, les dialectes ne s'enseignent pas comme on enseigne une langue codifiée et ne peuvent guère servir de langue d'enseignement en dehors de l'oral. Mais leur emploi à l'oral est possible. Dès qu'intervient l'écrit, la langue de référence, celle qui dispose d'un code attesté, est l'allemand standard. Mais, comme l'a montré Arlette Bothorel (2004 : 37 à 40), le concept de « langue régionale » est un concept fourre-tout, commode quand on ne veut pas nommer les langues. Il est donc urgent de clarifier la situation et l'usage des langues dites régionales, en hiérarchisant les emplois du dialecte et ceux de l'allemand.

Ce n'est donc pas un enseignement du dialecte, mais une pratique du dialecte au sein de l'école que l'on doit envisager. Nous proposons de distinguer enseignement et pratique. Sans démarche parallèle de la part des familles et comme le dialecte a sauté une génération, la pratique du dialecte au sein de l'école peut aboutir à ce que l'enfant s'ouvre sans complexe au dialecte parlé par ses proches et fasse l'effort de les comprendre: des témoignages communiqués par des professeurs des écoles enseignant dans des classes bilingues le confirment.

La pratique du dialecte au sein de l'école.

Avec la publication des programmes de langue régionale à l'école primaire (Ministère de l'éducation nationale, Bulletin officiel hors série n°2 du 19 juin

¹ Pour plus d'informations, voir Morgen 2004 : 148.

2003), la place des dialectes, enfin désignés par leurs noms, caractérisés par leur nature et leur relation à l'allemand, est enfin reconnue. Ces programmes complètent, on pourrait dire parachèvent le travail commencé vers 1982 par Pierre Deyon. La circulaire ministérielle de 2001 (31 juillet 2001) sur l'enseignement des langues et cultures régionales et les programmes de langue régionale pour l'école primaire (Bulletin officiel de l'Education nationale, hors série n° 4 du 29 août 2002 et hors série n°2 du 19 juin 2003) offrent les possibilités et le cadre horaire nécessaires pour différentes actions. Chaque fois qu'il enseigne des faits linguistiques, l'enseignant pourra partir des faits dialectaux, morphosyntaxiques, fonctionnels et lexicaux, pour aller vers les faits linguistiques de la langue standard ou au rebours aller des faits de langue allemande vers le dialecte, selon la dialectophonie ou la non dialectophonie de son public (Huck, Laugel, Laugner, 1999). Les programmes et instructions cités ci-dessus préconisent cette démarche contrastive et encouragent la pratique du dialecte.

De plus, en recommandant d'utiliser le dialecte pour un travail sur un thème précis ou lors d'activités en atelier (modelage, peinture en cuisine, bricolage..), la circulaire de janvier 1988, recommande la pratique du dialecte en situation de travail réel (Académie de Strasbourg, 1991 : 39). Ces orientations ont été reprises et élargies dans des circulaires rectores de 1994 pour l'enseignement bilingue¹

« La priorité sera donnée, dès l'admission des enfants à l'école maternelle, et dans un souci d'efficacité, au bilinguisme dialecte - français, partout où la dialectophonie est suffisamment présente dans le milieu scolaire. » (Académie de Strasbourg 1996 : 68) « (...) Les projets pédagogiques appropriés prendront appui, à l'école maternelle, sur des activités dialectales, poursuivies tout au long de la scolarité en relation avec la langue allemande. Ces projets... impliqueront fréquemment une démarche d'enrichissement, voire de réactivation du dialecte.... » (ibid).

ainsi que dans la circulaire de 1995 sur l'enseignement extensif de l'allemand² (Académie de Strasbourg, 1996 : 92-93)

Les rédacteurs de la circulaire ont aussi veillé à produire et à éditer au CRDP des outils parmi ceux recommandés, surtout pour les classes maternelles, et dont Dominique Huck a fait la liste exhaustive (2006 : 141). Ces outils existent toujours dans des médiathèques, mais n'arrivant plus à les vendre, le CRDP a lancé une campagne de distribution gratuite en 2004.

A un premier niveau, une sensibilisation au fait dialectal.

Les programmes scolaires prévoient à présent ce que des partenaires extérieurs, associations culturelles, collectivités demandent depuis quelques

¹ « Les objectifs pédagogiques de l'enseignement bilingue », 20 décembre 1994

² « Le développement de l'enseignement de l'allemand par la voie extensive » 20 juin 1995.

années, à savoir une sensibilisation au dialecte. Par sensibilisation, nous entendons une information sur la nature du dialecte en tant que langue, sur les variétés alémaniques et franciques et sur leur extension territoriale trinationale (Allemagne, Autriche, France, Suisse), sur des faits linguistiques eux-mêmes, en relation ou non avec l'allemand. Dans le même ordre d'idées, on voit tout de suite l'intérêt d'une présentation rapide de l'histoire linguistique commune au Rhin supérieur qui se reflète dans la carte des langues et des parlers dialectaux, grâce au manuel transfrontalier (ADIRA, 1998) ainsi que sa version améliorée sur cédérom et en ligne «Vivre dans le Rhin supérieur¹» (CRDP, mai 2006). A travers les échanges franco-allemands, les enfants peuvent observer la continuité transfrontalière dans les espaces dialectophones de langue allemande et commencer à situer des espaces de langue francique ou alémanique. Mais il faudra convaincre les enseignants allemands et français de l'intérêt et de la possibilité de ce type d'activités, quand le dialecte a souvent été perçu dans le passé comme un frein à un bon apprentissage de la langue standard. On peut rattacher cette démarche à une démarche d'observation des ressemblances et des différences de mode de vie dans l'espace du Rhin supérieur, déjà préconisée, à propos de la culture régionale, dans la circulaire sur l'enseignement de l'allemand déjà citée (Académie de Strasbourg, 1996 : 93-94).

A un deuxième niveau, la découverte du fonds culturel dialectal.

Une présentation de textes importants de la littérature dialectale, ainsi qu'une approche des faits culturels proches à la région, à l'Alsace et à la Moselle, redonnera sa valeur à des faits culturels dévalorisés et oubliés (Sorg 1999 : 180-182). Le projet *Graphal/ Geripa* du professeur Hudlett souhaite favoriser la diffusion des textes littéraires,

« redonner (...) le goût de la lecture de textes alsaciens de tous genres, en facilitant l'accès aux colorations locales de l'Elsasserditsch ; présenter la graphie des variantes phonético-phonologiques diatopiques comme la passerelle vers l'allemand standard et illustrer ainsi la symbiose des deux facettes d'une même langue » (Hudlett, 2004 : 106),

tout en accentuant le continuum entre les parlers alsaciens et mosellans et l'allemand. Des légendes du fonds dialectal existent, plus rarement en dialecte, encore que Jean Dentinger (1983) en ait transcrit plusieurs en allemand et en dialecte. Ces légendes, rappelons-le, Auguste Stöber les a collectées en allemand et publiées en 1852, parce que l'allemand permettait de conserver plus facilement et plus logiquement la trace écrite d'une collecte réalisée dans la mémoire collective et que beaucoup de ces légendes existaient déjà sous une forme écrite. Ainsi, pourrait-on envisager de transposer en dialecte le texte de la légende lue en allemand par l'enseignant. Ainsi une classe bilingue pourrait-elle « mener

¹ Site consulté le 26 décembre 2006.

toute une activité en parler dialectal [et] même occasionnellement discuter en dialecte à propos d'un texte écrit en allemand standard » (Rudio, 2003 : 73).

La circulaire rectoriale sur l'enseignement de l'allemand du 20 juin 1995 rappelle la démarche et les activités préconisées par la circulaire rectoriale de janvier 1988 (chapitre 1) : qui recommandait de

« conserver l'usage du dialecte, d'en définir les moments, la fréquence et de varier les supports et les situations pédagogiques : albums spécifiques rédigés en alsacien, images séquentielles, échanges avec une marionnette.... » (Académie de Strasbourg, 1996 : 93).

A un troisième niveau, la pratique du dialecte à l'école, en lien ou non avec l'enseignement de l'allemand.

Une des propositions des programmes de 2003, encore trop peu connus, est d'utiliser la présentation comparée des faits linguistiques des variétés dialectales et de l'allemand standard, pour aller du dialecte vers l'allemand, quand les enfants ont des compétences actives ou passives en dialecte et, sinon, de revenir depuis l'allemand vers le dialecte ou vers une forme du dialecte.

« La connaissance partielle ou plus complète des dialectes alsaciens ou mosellans accélère l'apprentissage oral et écrit de l'allemand, facilite et favorise l'acquisition d'une compétence bilingue français – allemand par les élèves... A l'inverse, la maîtrise du standard permettra aux jeunes élèves d'enrichir leur pratique du dialecte » (Ministère de l'éducation nationale, Introduction des Programmes, 2003).

Dans ce cadre, il est possible de mettre en évidence, pour les non dialectophones, comme pour les dialectophones, les liens entre les deux variétés de langue, dans le lexique mais aussi dans la syntaxe, voire, pour les plus grands, dans la morphosyntaxe. Dans le domaine du lexique, le dialecte emploie des mots spécifiques distincts de la langue standard, mais la majeure partie du lexique est commune. Ce sont ces proximités et écarts qu'Edgar Zeidler exploite dans son cours d'allemand et

« ne manque aucune opportunité pour [se] référer au dialecte alsacien, essentiellement pour lever des difficultés lexicales. Cette manière d'opérer doit être un encouragement pour les 9% de dialectophones actifs et les 35 % de dialectophones passifs à se référer à la langue régionale pour mobiliser un fonds linguistique en sommeil. » (Zeidler 2003 : 79).

En maternelle bilingue, le dialecte pourrait constituer le bain linguistique semi-immersif à certains moments de la semaine. C'est le choix qui a déjà été fait depuis 2000 par l'association ABCM -*Zweisprachigkeit*, à raison de deux matinées par semaine. Comme le souligne Pascale Lux, « un réel bénéfice a pu être constaté par les enseignants pour l'apprentissage [concomitant] de l'allemand » (Lux 2003 : 78), soulignant en même temps que les activités menées antérieurement sous forme de comptines, chants en dialecte avaient été perçus, dans un premier temps, comme accessoires par les parents et les enseignants. A l'école maternelle comme à l'école élémentaire, le constat fait est que seules des activités fonctionnelles, vraies motivent les enfants à tenter

d'utiliser le dialecte : activités d'arts plastiques ou manuelles, musique etc. La leçon de langage, souvent encore utilisée pour un moment d'oral, quelle que soit la langue, crée un cadre artificiel qui ne colle pas au besoin d'activité réelle.

Le rectorat de Strasbourg a conçu en 2005 le projet expérimental¹ d'une sensibilisation à l'alsacien, au moyen d'un conte pédagogique d'André Weckmann, la « *Zwurwel-Gschichtle* ». La brochure diffusée est destinée exclusivement aux enseignants ou animateurs des séquences². Elle est accompagnée de planches en couleur d'André Piela (format A4). A la différence du *Zwurwelland* de 1987, le français y sert de média, « pour "relancer" l'expression dialectale passive ou même occultée, la langue majoritaire aidant ainsi celle qu'elle a marginalisée à se reconstruire » (Weckmann³).

Couplets et bouts rimés, faciles à retenir, y jouent un rôle essentiel pour l'acquisition de formes dialectales. Des mots, des expressions, des reprises de phrases en dialecte apparaissent au fil de la narration, le français cédant progressivement la place au dialecte. Une reformulation du texte en dialecte, destinée aux classes des secteurs géographiques où l'alsacien est encore vivace ainsi qu'aux classes bilingues, clôt chaque chapitre. L'intérêt du projet est dans son approche volontariste du dialecte pour lui-même, mais aussi comme atout identitaire et économique. Il conçoit la relation avec l'allemand comme un plus, mais non, pour des raisons psychologiques, comme un passage obligé, ce qui pose d'ailleurs le problème du ressourcement du dialecte sans l'allemand⁴. Le concept ainsi élaboré s'appuie sur une démarche déjà mise en œuvre dans les précédents outils dialectophones de Weckmann, « *Im Zwurwelland* », déjà pratiquée dans le passé dans la méthode Holderith : les techniques utilisées sont celles du récit (*Nacherzählung*) et de la bande dessinée (*Bildgeschichte*), les planches illustrées servant de support pédagogique à l'élaboration du récit du texte préalablement lu par le maître. Les classes concernées sont les classes du cycle 3 (CE2, CM1 et CM2) et de 6^{ème}, dans lesquelles une vingtaine d'enseignants se sont portés volontaires⁵. Pour l'instant, le projet n'a pas démarré dans les classes, tous les documents n'étant pas encore disponibles. Il a été précédé d'une enquête sur l'intérêt d'une pratique du dialecte auprès des enseignants et, fait nouveau, des parents, dont les résultats ne sont pas encore connus. Le collège de Sierentz conduit en parallèle un enseignement optionnel du dialecte, au moyen d'outils

¹ Entretien avec Jean-Daniel Zeter, chargé de mission, juin 2006.

² Au total, le document pédagogique se compose de quatre unités, comprenant chacun 3 chapitres, ce qui fait au total 48 séquences, selon l'estimation de l'auteur. Soit du travail pour plus d'une année scolaire.

³ Préface au « Conte pédagogique »

⁴ cf. supra « la langue régionale en Alsace ».

⁵ Bas-Rhin : 14 enseignants et 5 dans le Haut-Rhin, avec une marge d'incertitude pour ce département

élaborés par les enseignants eux-mêmes. En moyenne, l'option y accueille une vingtaine d'élèves par an.

Dans la liste des classes retenues par le rectorat pour l'expérimentation, ne figure pour l'instant qu'une classe bilingue, ce qui est étonnant quand on sait qu'une grande majorité des nouveaux PE bilingues formés à Guebwiller sont de bons dialectophones, entraînés à une pratique du dialecte sous la forme ludique et narrative.

Dans le cadre d'une démarche d'éveil interculturel.

Les activités possibles sont nombreuses -recensement et élucidation des patronymes, de toponymes ; identification des variétés lexicales dialectales en lien avec l'allemand standard - et sont suggérées par les programmes de 2003. Au-delà, il y aura beaucoup *d'activités* de découverte culturelle, par exemple dans le domaine culinaire, dans les fêtes calendaires, dans les coutumes, dans les contes et légendes... ou dans l'histoire de chaque région.

Lors d'ateliers hors-temps scolaire

Les troupes de théâtre alsacien - regroupées dans la fédération des théâtres alsaciens - organisent depuis quelques années des ateliers de dialecte : le Théâtre alsacien de Mulhouse (Schmitt-Troxler, 2003 : 59), celui de Guebwiller, entre autres, associent chacun une quinzaine d'enfants de 7 à 10 ou à 15 ans à des ateliers hebdomadaires de dialecte, maintiennent des spectacles en dialecte pour enfants ou avec des enfants, ou intègrent les enfants des ateliers dans des spectacles pour adultes, comme à Mulhouse. Tous les théâtres alsaciens affiliés à la fédération théâtres alsaciens (Mulhouse, Colmar, Saverne, Haguenau etc.) ont également leur *Kindertheater*, ainsi qu'une initiation à l'alsacien et au théâtre (diction et chant). De même, avons-nous entendu parler au Colloque de 2003 de dialecte à la crèche ou d'ateliers de conversation et de parole « Maman-bébé / *Eltern-Kind Gruppe* », comme à Sessenheim (cf. les Actes du Colloque, en ligne).

Pour encourager la pratique et la découverte du dialecte, des enseignants de l'université populaire de Strasbourg mettent sur le marché des outils inspirés de leurs ateliers « *Wie geht's ? Wie steht's ?* » (Daul, Matzen, 2000). Fait nouveau, une méthode d'apprentissage, « Tommy et Louise » (Troxler-Lasseaux/ Schmitt-Troxler/ Nouvelle, 2003), d'une conception identique à celle de manuels de langue vivante, est à présent disponible et comprend « des dialogues se rapportant à la vie quotidienne de l'enfant et suivant le calendrier scolaire (...), destinés à être racontés aux enfants » (Préface). Ces dialogues suivent une progression pédagogique, tant au niveau des structures morphosyntaxiques et syntaxiques que du lexique, et sont complétés par un cahier d'activités, un précis grammatical et un lexique.

L'information et la formation des enseignants.

D'emblée, il s'agit de s'interroger sur la question de savoir pourquoi les enseignants n'exploitent pas les possibilités offertes. Serait-ce parce qu'ils ne les connaissent pas, auquel cas une information conséquente et adaptée suffirait ? Serait-ce parce que, comme la majorité des Alsaciens dialectophones, ils ont pris l'habitude de rattacher le dialecte exclusivement à la sphère familiale, amicale, de ne le pratiquer qu'avec des amis et des pairs en milieu universitaire et professionnel, en l'excluant ainsi de leur activité professionnelle. Serait-ce que le dialecte leur paraissant tabou, ils se sentent mal à l'aise face à une pratique exigeante et se sentent désarmés devant les variations dialectales qu'ils observent sur le territoire alsacien ? Dans une communication tenue à Bozen/Bolzano dans un colloque sur le thème « Mehrsprachigkeit in Europa » (août 2006), Anemone Geiger-Jaillet rend compte des résultats d'une enquête menée sous sa direction sur « Les représentations des langues des futurs enseignants bilingues à l'école élémentaire ». Selon cette étude, seuls les futurs professeurs des écoles en formation originaires de la région se sentent concernés par la problématique du dialecte à l'école. Ils estiment que la survie du dialecte peut être assurée dans et par les classes bilingues, mais qu'à elles seules, celles-ci ne suffisent pas à l'assurer, la transmission du dialecte et son apprentissage étant d'abord le fait de la famille. Mais elle relève aussi que

„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 Ausbildung (im Sinne eines Trainings) der künftigen Lehrkräfte eine wichtige Rolle zu spielen.“ (Geiger-Jaillet, 2006 : 372).

Il s'agit donc de réhabiliter le dialecte dans leur esprit, mais aussi faire en sorte qu'ils aient les outils linguistiques pour une pratique au-delà des simples échanges quotidiens. Serait-ce parce que toutes les circulaires relatives au programme de langue régionale sont comprises communément comme étant destinées principalement à développer l'enseignement de l'allemand ? Dans ce cas, il faut expliquer les liens entre dialectes et langues, ainsi que l'intérêt d'une approche culturelle (présenter les faits linguistiques et culturels propres à l'Alsace) et interculturelle (présenter les faits linguistiques et culturels propres à la région du Rhin supérieur), à travers des documents pédagogiques d'accompagnement aux circulaires ministérielles et plus encore par des formations continues et animations pédagogiques. Si la simple information sur les recommandations des circulaires est sans doute indispensable, une formation scientifique et pédagogique complète semble l'être tout autant.

Il faut absolument que les étudiants se destinant à l'enseignement bilingue ou à l'enseignement de l'allemand suivent, dès l'université, les cours actuels sur la situation linguistique et sociolinguistique du dialecte, les liens entre les différentes variétés entre elles et avec la langue standard, sur les possibilités d'intercommunication... etc. C'est bien le rôle des IUFM que de prévoir dans l'année de formation professionnelle un module de formation sur la place du dialecte dans les activités scolaires et sur les activités qu'il est possible de mener en dialecte, sur les alternances codiques possibles entre le dialecte et l'allemand, et, mieux encore entre l'allemand et le dialecte (Geiger-Jaillet, Morgen, 2005 : 248). Comment repérer les possibilités dialectales passives, actives un enfant ? Comment sensibiliser et intéresser les enfants au dialecte, trop souvent dévalorisé, pour lui redonner une noblesse et pour leur redonner confiance en eux ?

On rejoint ici le projet d'une formation binationale, réalisée dans les deux pays, vécue de ce fait comme interculturelle, avec des échanges réels sur la culture de chacune des régions composant la région du Rhin supérieur. Une production commune comme celle du manuel transfrontalier « Vivre dans le Rhin supérieur déjà citée (CRDP 2006) correspond à ce besoin. La formation implique non seulement l'information sur les programmes de 2003, encore mal connus, mais aussi la réactivation d'une pratique maîtrisée du dialecte comme langue véhiculaire de certains savoirs et enfin, la sensibilisation à une approche culturelle et interculturelle.

En effet, les dispositions figurant à cet effet dans les circulaires rectores de 1994 (Académie de Strasbourg, 1996 : 67-68) et de 1995 (ibid. : 92-93 – « la pédagogie du dialecte ») n'ont pas été suffisamment comprises ni adaptées. Dès 1988, voire avant, l'académie de Strasbourg avait envisagé plus qu'un simple apprentissage de comptines, poèmes ou de chants, à savoir une intégration du dialecte dans les activités de la classe. Ces dispositions ne sont-elles pas comprises parce que l'idée dominante était que la priorité donnée l'était à l'enseignement de l'allemand ? Il est fort probable que les enseignants en soient restés à l'idée dominante des années 1970-80 – l'enseignement de la langue régionale est réalisé à travers l'enseignement de l'allemand, les dialectes ont disparu de la pratique – et n'ont pas compris le sens des textes rectoraux insistant sur les approches possibles du dialecte. Mais il est clair aussi qu'on ne saurait remédier au malaise des jeunes professeurs des écoles bilingues sans des ateliers de formation mettant en œuvre une réactivation, une consolidation du dialecte parlé.

Il convient aussi de recenser tous les outils disponibles. Dans un article récent et publié dans ces mêmes colonnes (2006), Dominique Huck a recensé les

outils existant depuis 1950 et surtout depuis 1982 pour la pratique du dialecte à l'école. Il s'agit de voir comment intégrer ces documents iconographiques et textuels (comptines, chansons...poèmes..) dans l'enseignement, ce qui est relativement facile. Mais, là où, de manière volontariste, des précurseurs bien inspirés ont intégré ces activités dans leur emploi du temps, il s'avère que l'intérêt des enfants n'est pas aussi dynamique qu'on aurait pu l'espérer. Les enfants veulent du fonctionnel, de l'actif : ils préfèrent instrumentaliser la langue que de la pratiquer en observateurs. L'intégration du dialecte dans les activités effectives de la classe est donc un enjeu crucial (cf. supra).

Enfin, il s'agit de créer des outils en complément de ceux qui existent déjà. Peut-être, la première chose à faire est-elle de décrire une programmation possible d'activités en mettant en parallèle les outils existants. Quant aux nouvelles productions en cours et aux productions à envisager, une réflexion sur les priorités s'impose pour créer un schéma directeur d'une production orientée vers les priorités pédagogiques, qui ne soit plus laissée au hasard des motivations et des préoccupations personnelles. La création de fiches pédagogiques, sur les pistes déjà évoquées ci-dessus, ainsi que des propositions de travail dans le domaine de la découverte du milieu, en dialecte et en allemand, en dialecte pour les dénominations utilisées, en allemand, ou en français, - selon qu'il s'agit d'une classe bilingue ou d'une classe non bilingue – doit être envisagée pour permettre un travail effectif sur le milieu étudié. Dans ce domaine-là, beaucoup reste à faire et on pourrait proposer à des enseignants de dégager une telle démarche lors de stages de formation continue, en reliant leurs propositions à des outils parcellaires existant déjà.

Beaucoup doit être tenté dans les classes bilingues, où de nombreux enseignants issus du concours spécial de langue régionale sont d'excellents dialectophones. Peut-on espérer que l'enseignement bilingue donnera l'impulsion à un renouveau du dialecte ? Oui, car la survie du dialecte se joue en grande partie dans les classes bilingues, qui accueillent actuellement entre 6 et 7 % de l'effectif des classes primaires.

Le projet de recherches ALSA (Apprentissage d'une langue seconde en Alsace) conduit par deux enseignants chercheurs de l'IUFM d'Alsace, a eu pour objet d'analyser les productions de langue des enseignants et des élèves des classes bilingues à parité horaire, pendant le temps d'enseignement en allemand. Analysant les productions langagières des élèves et les pratiques d'alternance des langues de quelques enseignants alsaciens de classes bilingues, Anemone Geiger-Jaillet détecte parmi des alternances de codes dans trois langues en plus de l'allemand, langue d'enseignement : le français, l'anglais et le dialecte alsacien.

Une partie de l'article qu'elle a publié dans la revue en ligne *Glottopol*, en juillet 2005, porte sur l'analyse de ces pratiques d'alternance faisant intervenir le dialecte alémanique. En rapport avec les fonctions du langage décrites par Roman Jakobson, elle relève que

« le dialecte est surtout utilisé par l'enseignant dans des situations moins formelles, quand la situation est un peu décontractée » (Geiger-Jaillet, 2005 : 72).

Dans les situations observées et analysées, l'enseignant cherche à détendre la situation pédagogique, par exemple lorsque des notions difficiles semblent désarçonner provisoirement les élèves. Le dialecte, utilisé pour sa fonction d'humour, crée la détente. Dans certains cas, il constitue la stratégie de la « dernière chance », lorsque tous les autres moyens pédagogiques ont échoué. « L'emploi du dialecte par plusieurs enseignants observés est intéressant à plusieurs égards : marque-t-il, chez ces enseignants, le désir (...) de prendre une certaine distance avec une langue allemande jugée trop rigide ou de créer un moment d'humour ? De rappeler, plus ou moins consciemment, la nature et l'origine de leur bilinguisme familial ? De créer une certaine complicité ? » (Geiger-Jaillet, 2005 : 79).

Sans doute, tout cela à la fois. Mais le dialecte est aussi utilisé dans des moments de relâche pédagogique, pour créer une complicité : le dialecte sert à nommer ce que les enfants connaissent dans leur environnement - *de Kérchplatz/ der Kirchplatz*. L'enseignant fait volontiers référence à des locuteurs connus, avec qui les enfants retrouvent le parler dialectal. En sensibilisant à la proximité des langues, il éveille l'intérêt des enfants. Ces observations confirment celles des enseignants eux-mêmes qui relèvent des phénomènes de réappropriation du dialecte, enfoui dans la mémoire de l'enfant, quand le dialecte est présent dans le milieu. Ces reprises du dialecte fonctionnent naturellement en situation contrastive avec l'allemand et l'allemand semble les encourager ou les faciliter. Le lien entre le dialecte alsacien et l'allemand, qui apparaissait dans les pratiques langagières dialectales des étudiants interrogés (Bothorel-Witz, Huck, déjà cité), se manifeste donc aussi chez les enfants d'âge scolaire.

Un récapitulatif des principales conclusions auxquelles les analyses menées ont conduites s'impose.

La première des conclusions est qu'en aucun cas, il ne faudra dissocier le dialecte parlé en Alsace, qu'elles que soient ses variétés, de l'allemand standard qui est sa langue de référence. Dans toute ma contribution, dialecte et allemand sont constamment associés dans la réflexion : le destin du dialecte dans notre région est lié à celui de l'allemand. Cette conclusion émerge de l'ensemble de la problématique qui a été examinée et discutée dans ce texte. Paul Lévy ne notait-il pas à ce sujet que l'émergence d'une langue allemande différente des parlers alémaniques au début du 16^{ème} siècle pouvait constituer une chance pour la

langue parlée en Alsace ? « (...) Il n'est peut-être pas trop téméraire d'affirmer que ce sont la Réforme, l'imprimerie, Luther et Gutenberg qui maintinrent l'Alsace dans le cadre de **l'unité linguistique** allemande », sans laquelle les parlers allemands en Alsace, dissociés par le rattachement de l'Alsace à la France de l'espace linguistique allemand, auraient évolué vers « une situation qui n'aurait pu être loin de celle du flamand en France » (Lévy, 1929, 2004 : 262). Autrement dit, les liens, mêmes discontinus, des parlers alsaciens avec l'allemand standard, avec une langue codifiée et en constante évolution en ont paradoxalement assuré le maintien, dans la mesure où cette langue a toujours été enseignée en Alsace.

Une deuxième conclusion est que l'école peut, sous certaines conditions, assurer la transmission du dialecte. Mais elle ne peut le faire qu'en relation avec l'allemand. Autrement dit, pour être efficaces, toutes les dispositions pédagogiques centrées sur le dialecte doivent être couplées avec l'enseignement de l'allemand. Le couple le plus efficace sera celui formé par l'allemand, langue d'acquisition des connaissances, et la pratique du dialecte, autrement dit par la pratique du dialecte dans les classes bilingues, au sein des activités en allemand, à l'occasion de lectures ou de dialogues sur la lecture ou sur d'autres activités.

Enfin, les enseignants les plus à même d'assurer, à l'avenir, une pratique du dialecte dans ses relations avec l'allemand standard sont, dans le second degré, les professeurs d'allemand ayant préparé et présenté l'option Langue et culture régionale d'allemand au CAPES d'allemand et, dans le premier degré, les professeurs des écoles de langue régionale, recrutés par le concours spécial de langue régionale et formés à une pratique pédagogique de l'allemand et du dialecte. Ce sont ces professeurs des écoles qui vont prendre la relève des instituteurs dialectophones lorsque ceux-ci quitteront le service actif. L'IUFM s'assure que la formation qu'ils reçoivent les décomplexé à l'égard de la pratique du dialecte. Mais si l'on veut donner à l'académie les enseignants dialectophones dont elle a besoin, il faut veiller à les recruter. Le concours spécial permet de recruter des professeurs des écoles capables d'utiliser le dialecte ; la mention « langue régionale d'Alsace et de Moselle » au Capes d'allemand permet de recruter des professeurs d'allemand formés à cette pratique. Les moyens de recruter les enseignants existent ; encore faut-il les utiliser à bon escient et, sans doute, en ce qui concerne la mention régionale du Capes, la relier étroitement à des postes à profil spécifique : en quelque sorte, tirer cette mention de ses relatifs oubli et inutilité.

Ouvrages cités

- Académie de Strasbourg, (1996) Le programme langue et culture régionales en Alsace,- vol. 2 1996 (période 1991-1997).(Textes et circulaires ministérielles et rectorales).
- Académie de Strasbourg (1997). Rapports d'évaluation sur l'enseignement des langues 1993 à 1997. Rectorat de l'académie (Imprimerie du Rectorat). (Synthèse dactylographiée et imprimée).
- ADIRA (1998)« Vivre dans le Rhin supérieur - Leben am Oberrhein » ouvrage réalisé en partenariat avec le groupe de travail Education et formation de la Conférence du Rhin supérieur. Le Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) d'Alsace (mai 2006) met en ligne une version refondue, améliorée et actualisée de cet ouvrage (CRDP d'Alsace - Landesmedienzentrum (LMZ) Baden-Württemberg - Landesmedienzentrum (LMZ) Rheinland Pfalz) - cédérom disponible au CRDP d'Alsace ou sur le site web du CRDP , consulté le 26 décembre 2006
http://www.crdp-strasbourg.fr/allemand/Manuel_RS/index.php
- 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, pages 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*, Presses Universitaires de Strasbourg, pp.45-96.
- Colloque de mars 2003 sur « L'enseignement de l'allemand, langue régionale en Alsace », Actes mis en forme par Morgen, Daniel et disponibles sur le site web de l'IUFM d'Alsace
http://www.alsace.iufm.fr/web/bilingue/evenements/tout_archive.htm
http://www.alsace.iufm.fr/web/bilingue/evenements/colloque_mars_2003/tout_colloque_2003_actes.htm site consulté le 26 décembre 2006.
- Daul, Léon et Matzen, Raymond (2000) « Wie geht's? Wie steht's ? Le dialecte à la portée de tous: 100 scènes de la vie quotidienne alsacien français » manuel et disque compact Strasbourg, La Nuée bleue
- Dentinger, Jean (1983) «Légendes et histoires d'Alsace = Sagen und Geschichten aus dem Elsass» SALDE, Strasbourg
- Geiger-Jaillet, Anemone (2005): L'alternance des langues en classe bilingue comme élément de construction des compétences linguistiques, culturelles et disciplinaires des élèves du premier degré, dans: *Glottopol* N°6/2005 (Juillet) "Construction de compétences plurielles en situation de contact de langues et de cultures", 58-81, en ligne http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_6/gpl6_03geiger.pdf, consulté 26.12.2006.
- Geiger-Jaillet Anemone / Morgen Daniel (2005) " Former à l'enseignement bilingue : problèmes et remèdes" dans *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 23ème année, 2005 n° 3, pages 229 à 256.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2006) « Les représentations des langues des futurs enseignants bilingues à l'école élémentaire/ *Sprachattitüden von zukünftigen bilingualen Lehrkräften im Elsass* » Bolzano/Bozen « *Tagung : Mehrsprachigkeit in Europa* » 24-26 août 2006. Publié par les « Nouveaux Cahiers d'allemand » 24è année, n° 4, décembre 2006, pages 349 à 376.
- 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", Oberlin, Strasbourg, 1999.
- 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, pages 217 à 267.
- Huck, Dominique (2006) « Le dialecte en Alsace, sa place dans l'enseignement : possibilités et limites » *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 24^{ème} année n°2 pages 129-145.

- Hudlett, Albert (2004) « La Charte de la graphie harmonisée des parlers alsaciens ou Comment gérer la variation diatopique de la graphie de l'alsacien ? » *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 22ème année, 2004 n° 1.
- I.N.S.E.E.-Alsace (2002) : "Chiffres pour l'Alsace", revue n°12 (déc.2002)
- Lévy, Paul (1929, rééd. 2003) « Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine » Tome 1 / Tome 2 « De la Révolution à 1918 » *Les Belles Lettres*, Paris réédité par les éditions Manucius (79800 Houilles) en 2004 (coll. Alsatiques)
- Lux, Pascale (2003) « La pratique du dialecte dans les classes associatives » *Actes du Colloque international de mars 2003 sur « L'enseignement de l'allemand, langue régionale »* - « Le dialecte à l'école » (actes en ligne, pages 76 à 78).
- Marchal Anita (2003) « Etat des lieux et perspectives », *Actes du Colloque international de mars 2003 sur « L'enseignement de l'allemand, langue régionale »* - « Le dialecte à l'école » (actes en ligne, pages 69 à 71).
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche « Programmes d'enseignement des langues étrangères ou régionales à l'école primaire » Arrêté du 30 mai 2003, *Bulletin officiel hors série n° 2 de juin 2003*, consultable sur <http://www.education.gouv.fr/bo/default.htm>
- Morgen, Daniel (2004) « La formation des futurs professeurs des écoles bilingues » *Nouveaux Cahiers d'allemand* 2004 n° 2 pages 145-116.
- Philipps, Eugène (1978) « La crise d'identité : l'Alsace face à son destin » Société d'édition de la Basse Alsace, Strasbourg.
- Philipps, Eugène (1996) « L'ambition culturelle de l'Alsace », éditions Salde-Média .
- Rudio, Yves (2003) « Pistes pédagogiques », actes du *Colloque international « L'enseignement de l'allemand, langue régionale en Alsace »* : « Le dialecte à l'école » (actes en ligne, pages 72 à 75).
- Sorg, Jean-Paul (1999) « Le sort du dialecte dans l'enseignement bilingue en Alsace » *Nouveaux Cahiers d'allemand- Symposium international du CERIPA- 1998* pp.171-182).
- Schlosser, Charles (2003) « De « Im Zwurwelland » à « Z wie Zwirwel ». *Actes du Colloque international « L'enseignement de l'allemand, langue régionale en Alsace »* : « La mémoire, une longue marche vers le 3^{ème} millénaire » (actes en ligne, non paginés).
- Stöber, August « Die Sagen des Elsasses » St Gallen, 1851 et 1858; ouvrage réédité par Mündel, Curt - Heitz, Strasbourg 1882, 1896. Nouvelle édition en 2001 par le Freiburger Echo Verlag - Postfach 6643 D-79042 Freiburg im Breisgau.
- Schmitt-Troxler, Evelynne „Actions en faveur de la langue régionale“ actes du *Colloque international « L'enseignement de l'allemand, langue régionale en Alsace »* : « Le dialecte à l'école » (actes en ligne, pages 57 à 60).
- Troxler-Lasseaux Sylvie, Schmitt-Troxler Evelynne, Nouvelle Catherine, (2003) « J'apprends l'alsacien avec Tommy et Louise » éditions du Bastberg, 2003 »
- Weckmann, André (2000) Edition complète des oeuvres poétiques sous la direction de Peter André Bloch (Université de Haute Alsace). 7 tomes parus, Editions Oberlin (T 1 à 4), Hirle (T. 5 et 6) en collaboration avec la S.A.L.D.E ; SALDE (Société alsacienne de diffusion et d'édition) (tome 7) Strasbourg.. Voir Salde : <http://alsacebiling.ifrance.com/>
- Weckmann, André « Zwurwel-Gschichtle- Conte pédagogique en dialecte alsacien ». Document photocopié, Académie de Strasbourg, sans date. 81 pages, A 5 double (consulté en juin 2006).
- Zeidler, Edgar (2003) « Des ateliers dialectaux au lycée », dans actes du *Colloque international « L'enseignement de l'allemand, langue régionale en Alsace »* : « Le dialecte à l'école » (actes en ligne, pages 79-80).

Christine Le Pape Racine
didacticienne en langues

Erfahrungen mit frühem immersivem Unterricht
Didaktik im Grenzbereich von immersivem zu traditionellem Fremdsprachenunterricht

Dans le texte qui suit, Christine Le Pape Racine rend compte d'une expérience d'apprentissage en allemand. Celle-ci a été conduite dans des structures éducatives de la petite enfance (Kindergarten) de la commune Le Landeron dans le canton de Neuchâtel, avec des enfants pour la plupart francophones. Il s'agit d'un programme d'immersion précoce pour des enfants de 3 à 7 ans, maîtrisant déjà, au moment de leur inscription, le français - ou pour certains d'entre eux, une langue de l'émigration. Il s'agit d'une immersion partielle, voire minimale, portant sur une durée de deux heures par semaine qui s'est déroulé pendant l'année 2002/03. Le projet n'a pas eu de suite pour différentes raisons et surtout parce qu'il y a eu un changement de structure à la Haute Ecole Pédagogique. La particularité du projet est d'avoir été confié à des étudiantes de la Haute Ecole pédagogique de Solothurn/Soleure et de comporter ainsi, en plus de son caractère éducatif, un projet de formation à l'enseignement de la langue 2, qui est en l'occurrence une des grandes langues sinon la grande langue de la fédération helvétique. Bien entendu, les étudiantes ont bénéficié d'un suivi de l'expérience et d'un programme de formation. Christine Le Pape Racine utilise dans l'écriture de son texte les normes orthographiques suisses¹.

1. Einführung

Im Folgenden wird über ein einjähriges Projekt (2002-2003) als Schulversuch berichtet, bei dem mit französischsprachigen Kindern im Kindergarten sowie in der 1. und 2. Klasse in Le Landeron, Kanton Neuenburg/Neuchâtel, Schweiz, gearbeitet wurde. Die Kinder erhielten einen frühen, Minimal-deutschsprachigen Immersionsunterricht von Studentinnen der Pädagogischen Fachhochschule Solothurn (Primarschule)².

2. Anlage des Projekts

Dieses Projekt wurde zwischen der Pädagogischen Fachhochschule Solothurn, den Behörden der Erziehungsdirektion des Kantons Neuenburg sowie der Gemeinde Le Landeron und der Kindergarten- und Primarschule in Le Landeron

¹ Observables dans la généralisation de la graphie „ss“, à la place du ß allemand.

² Von der Erziehungsdirektion des Kantons Neuenburg wurde eine Evaluation initiiert, siehe 10.1, Literaturangaben).

vereinbart. Während eines Jahres unterrichteten 15 deutschsprachige Studentinnen in ihrem Wahlpflichtfach jeweils 2 Lektionen wöchentlich Deutsch als Nachbarsprache an 9 französischsprachigen Klassen, je 3 im Kindergarten, an den 1. und 2. Klassen. Drei Studentinnen arbeiteten allein in einer Klasse, zwölf zu zweit im Teamteaching. Die Klassenlehrerinnen waren während der Stunden anwesend und unterstützten sie bei Bedarf. Die Studentinnen wurden durch eine Mentorin betreut. Aus diesem komplexen Projekt werden hier einige Elemente dargestellt.

3. Zielsetzungen

Von den Projektverantwortlichen des Kantons Neuenburg wurden folgende Ziele festgelegt: Die Begegnung mit Sprachen sollte ermöglicht und gefördert werden, in diesem Fall mit der Nachbarsprache Deutsch. Beabsichtigt war zudem auf spielerische Weise auch das Hörverstehen - und damit die Aussprache - sowie den Erwerb realistischer kultureller Repräsentationen zu fördern. Der Unterricht sollte durch Muttersprachlerinnen (*native speakers*) mittels immersiven Unterrichts nach Möglichkeit ausschliesslich auf Deutsch stattfinden. Produktive Kompetenzen, d.h. die Fertigkeiten Sprechen und Schreiben, sollten von den Lernenden nicht verlangt werden.

Aus Sicht der Pädagogischen Fachhochschule Solothurn waren die Zielsetzungen für die Studentinnen:

1. Einen generellen Einblick in die Fremdsprachenproblematik erhalten, insbesondere bei jungen Kindern.
2. Probleme spezifisch beim Deutschlernen bearbeiten (unter Berücksichtigung der Diglossie Mundart-Standardsprache)¹.
3. Praxis kontinuierlich erleben und Verantwortung übernehmen.
4. Verschiedene Aktivitäten kennen lernen und durchführen, das didaktische Spektrum erweitern.
5. Zu Reflexion über das eigene Verhalten angeregt werden.
6. Zusammenarbeit in einem Team üben.
7. Die Unterschiede in traditionell anders gewachsenen Unterrichtskulturen erleben.

Für die Kindergarten- und Erst-Zweitklasslernenden waren sie:

8. den Lehrplan im Fach erfüllen ;

¹ Im deutschschweizerischen Alltag werden durchwegs verschiedene schweizerdeutsche Dialekte gesprochen, die annähernd von allen verstanden werden. Unterrichtssprache ist im Kindergarten hauptsächlich Mundart (MA), ab der ersten Klasse Standarddeutsch. Französischsprachige Kinder werden in der deutschen Schweiz gleichzeitig mit Mundart und mit Standardsprache konfrontiert, was eine Erschwerung und Verzögerung des Spracherwerbs bedeutet. Die Einführung ins Lesen und Schreiben geschieht ausschliesslich in Standarddeutsch, da Mundart nicht geschrieben wird.

9. Standard-Deutsch als Sprache in einigen Situationen verstehen und evtl. etwas sprechen können;
10. punktuell Einblick in die deutsche Kultur erhalten;
11. einen generell positiven Zugang zu anderen Sprachen aufbauen¹.

4. Die äusseren Rahmenbedingungen der Methode

Um eine gemeinsame Diskussionsbasis zu haben, müssen folgende Faktoren der äusseren Rahmenbedingungen, die nicht abschliessend sind, vorerst berücksichtigt werden, damit anschliessend die Feinplanung der eigentlichen Unterrichtsmethode bestimmt werden kann. Relevante Faktoren für das beschriebene Projekt in Le Landeron sind grau unterlegt.

Grundsätzlich unterscheiden sich immersive Schulprogramme nach folgenden Faktoren : Alter der Schüler, Ziel des Unterrichts, Klassenzusammensetzung (monolinguale/ bilinguale/plurilinguale Kinder?), Kompetenz der Lernenden (Anfänger oder Fortgeschrittene?); gewählte Fächer (konkrete, abstrakte Inhalte?); Lehrkräfte (eine Person, zwei Sprachen? eine Person, eine Sprache?) usw. (Siehe Le Pape Racine, Christine, 2005²

In diesem für alle Kinder gedachten Projekt handelt es sich um ein frühzeitiges, minimales Immersionsprogramm, zu zwei Stunden pro Woche, mit Begleitung als Schulversuch und ohne andere Zulassungsbedingungen als die Anwesenheit in der teilnehmenden Klasse. Es funktioniert mit *native Speakern* nach dem Prinzip „Eine Person, eine Sprache“ und Zusammenarbeit zwischen den beiden Lehrpersonen. Die Zusammensetzung der Klassen ist eher monolingual, d.h. die meisten Kinder sprechen französisch und sind Anfänger. Die Sprache der Immersion ist die zweite, offizielle Sprache der Föderation und die direkte Nachbarsprache, es ist also eine Sprache mit hohem Prestige.

¹ **Objectifs du projet** (d'après le mandat du service de l'enseignement primaire, février 1999)

Sensibilisation des enfants, faire prendre contact avec l'allemand et faire émerger les représentations des élèves à l'égard des pays germanophones

Réalisation à travers des activités ludiques et porteuses de sens

Objectifs spécifiques:

- enrichir les capacités d'audition et de prononciation
- prendre conscience des différences entre l'allemand et le français
- conduire à l'emploi d'un vocabulaire usuel simple
- créer et développer le goût pour la langue étrangère perçue comme un autre moyen de communiquer et de s'exprimer
- ouvrir l'esprit aux réalités d'un monde étranger que l'enfant apprend ainsi à aimer et à mieux connaître

² Le Pape Racine, Christine, 2005 „ Immersive Unterrichtsformen an der Volksschule und früher Fremdsprachenunterricht : „Vom Nutzen der Klarheit der Begriffe“ [i-mail](#) Schwerpunktthema. S. 8 bis 10.

Die Methoden sind teilweise angepasst und Materialien sind teilweise vorhanden und von den Lehrpersonen vorbereitet.

5. Verlauf

Die Studentinnen standen ganz am Anfang ihrer Ausbildung und verfügten noch über keinerlei Kenntnisse in Pädagogik und Didaktik. Sie erhielten eine minimale Einführung in die Grundgedanken von Immersion und wurden sofort mit der Praxis konfrontiert, was sie auch befürworteten. Im Zusammenspiel zwischen den zunehmenden theoretischen Kenntnissen von beispielsweise Entwicklungspsychologie und der praktischen Erfahrung ihrer allgemeinen Ausbildung an der Pädagogischen Fachhochschule sowie der punktuellen Unterstützung durch die Mentorin und die jeweiligen Klassenlehrerinnen machten sie, auf je individuelle Weise rasch Fortschritte.

Es gelang ihnen, wenn auch didaktisch noch in unterschiedlicher Qualität, ganze Lektionen fast ausschliesslich auf Deutsch zu erteilen. Die ungefähr zwei Drittel einsprachig französischen Kinder folgten mehrheitlich mit grosser Aufmerksamkeit dem Geschehen, verstanden wenigstens global, was man von ihnen wollte, und signalisierten dies durch richtig ausgeführte und kontrollierbare Handlungen. Ungefähr ein Drittel der Kinder war bereits mindestens teilweise bilingual mit Deutsch oder sprachen andere Sprachen zu Hause. Notfalls sprangen die Klassenlehrerinnen ein und unterstützten sowohl die Kinder als auch die Studentinnen auf allen Ebenen.

Was die behandelten Themen (Tiere, Menschen, Körperteile) und Aktivitäten (Motorik und Feinmotorik und manuelle Fertigkeiten, Spiele, Musik und Lieder) anbelangt, muss berücksichtigt werden, dass es im Lehrplan einen qualitativen Unterschied gibt zwischen dem Kindergarten, in dem grundlegende motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgebaut werden müssen sowie die Kinder sozialisiert und in das Schulleben eingeführt werden, und der 1. und 2. Klasse der Primarschule. Eigentliche Immersion, die neue Inhalte in einem Sachfach betrifft, findet im Kindergarten nur begrenzt statt.

Die Möglichkeiten der Immersion verändern sich in den ersten beiden Klassen nochmals wesentlich, da parallel dazu die Einführung in die Schriftlichkeit stattfindet. Gegen Ende der 2. Klasse wird es vor allem im französischen Schulsystem bereits möglich, Lesen und Schreiben einzubeziehen, da die Kinder damit früher und anders konfrontiert werden als in der deutschen Schweiz. Hier wurden Themen aus den Lehrplänen wirklich immersiv behandelt, d.h. ganz entdeckt und vertieft in der Zielsprache, wie z.B. Nahrung, Wachstum, Kochen, Basteln usw. (1. Klasse) und „Rund ums Wasser“, wie „der Auftrieb“, „Tiere im

Süss- und Salzwasser“, „Tiere und Haustiere“, „Jahreszeiten und ihre Merkmale“ (2. Klasse).

6. Die Anwendung der Methode im Unterricht und die kommunikativen Fertigkeiten

Wie aus obenstehender Liste ersichtlich ist, wurden bei jüngeren Kindern nicht nur neue Inhalte des Sachfachlehrplans wie z.B. Mensch und Umwelt eingeführt, sondern vor allem Aktivitäten wie Lieder singen, Bewegung und Tanz, zeichnen und basteln sowie Geschichten erzählen (narrativer Ansatz) als ganzheitliche Elemente.

6.1 Hörverstehen

Geschichten anhand von Bilderbüchern zuzuhören und den Inhalt aus dem Kontext, der visuellen Unterstützung, der Gestik und Mimik und aus den Vorkenntnissen global aus einem reichen, natürlichen Input zu erschliessen, forderte zwar eine hohe Konzentration, aber machte den Kindern sichtlich Spass und wirkte auch emotional bereichernd. Die Studentinnen wandten verschiedene Möglichkeiten der (in der L2) nonverbalen Verstehensüberprüfung an. Sie stellten Fragen (auch Fangfragen), die von den Kindern mit ja oder nein oder mit pantomimischer Darstellung beantwortet werden konnten oder bei denen man etwas zeigen musste, etwas zusammenfügen oder in der richtigen Reihenfolge anordnen musste, usw. Einige Kinder wiederholten laufend leise das Wichtigste auf Französisch, was die Lehrerin verstand. Somit erfuhr sie nebenbei, ob die Kinder richtig verstanden hatten oder nicht. Die Geschichte - in einer guten Stimmung erzählt - war häufig der Höhepunkt und Schluss der Lektion.

Die Studentinnen erhielten u.a. folgende Empfehlungen zur Steigerung ihres Inputs bei verschiedenen Aktivitäten:

- Bei der Begrüssung z.B. vor allem deklarative Sätze äussern, keine Fragen, die weiterführende verbale Antworten verlangten
- Beim Werken/Basteln/Malen etc.: eigene Vorgehensweisen laufend beschreiben, kommentieren, die Dinge beim Namen nennen, oft wiederholen
- Vor allem Anweisungen unter Umständen drei-, viermal wiederholen, evtl. ein Kind auf Französisch wiederholen lassen, sicherstellen, dass sie es verstehen, auch durch konkrete Ausführungen einer Tätigkeit
- Bei der Liedeinführung zwei Arten ausprobieren:
 - Entweder kleinschrittig, analytisch, von der Sprache ausgehen, den Inhalt verstehen, gut aussprechen können, vor der Melodie, im Chor Text vorsprechen usw., oder global das Lied oder den Tanz zuerst vorzeigen/vorsingen, wie es am

Schluss in vollendeter Form idealerweise aussehen/tönen sollte und erst dann entsprechend oft ausführen

- Mit Stabpuppen oder Kasperle-Figuren arbeiten, einfache, deutsche Verse suchen....
- Viel Mimik (z. B. bei Gefühlen), Gestik, Bewegung, Rhythmus, Bilder, anschauliches Material einsetzen
- Möglichst Parallelwörter einsetzen (Puppe/poupée, Musik/musique, Alphabet/alphabet usw.)
- Jede Gelegenheit zum Sprechen nutzen. Die Kinder hören die Aussprache, die deutsche Satzmelodie (Prosodie), die Form der Sprache und bauen den Wortschatz rezeptiv auf.

Die Kinder lernen durch den Vergleich der Lehrersprache und verschiedener Medien das Wichtige heraus zu "hören". Sie segmentieren erst ganze Sätze in einzelne Wörter, indem sie zuerst nur die bekannten heraushören und allmählich den Rest der Wörter auch mindestens global einordnen. Sie erkennen mit der Zeit z.B. die Bejahung und Verneinung. Anfänglich erraten sie vieles.

6.2 Sprechen Es war klar, dass die Studentinnen versuchen sollten, immer in der L2 zu unterrichten. Alle verstanden die L1 der Lernenden mehr oder weniger gut, und dementsprechend kam es oft zu bilingualen Kommunikationssituationen: Die Studentinnen konnten die Schülerkommentare auf Französisch dekodieren oder sie gingen auf Deutsch auf Fragen ein, die französisch gestellt wurden. Sie behielten so eine gewisse Kontrolle über das Geschehen. Eindrücklich war zu beobachten, wie gut es den Studentinnen gelang, sich mit visuellen Hilfsmitteln, durch Gestik, Mimik, Zeigen und Vorzeigen verständlich zu machen. Die Sprache sollte klar, deutlich und redundant eingesetzt werden. Es ergab sich bei den meisten Studentinnen ein leicht vereinfachter und verlangsamter *teacher talk* (Lehrersprache). Unklar war anfänglich, ob die Kinder überhaupt singen oder Verse lernen durften, weil ja keine Produktion verlangt werden sollte. Gesang und Poesie im Chor bilden aber gute Voraussetzungen für die angstfreie Übung der Aussprache, der Prosodie und des Rhythmus. Sie sind somit sinnvoll als Einstieg ins Sprechen, sodass auch die Lernenden sich daran erfreuen können. Es war zu beobachten, wie manche Kinder ganz ohne Druck, zunehmend deutsche Wörter ins Gespräch einfügten und stolz darauf waren.

Durch die Unklarheit bezüglich der Anforderungen der mündlichen Produktion, kam es zu leicht unterschiedlichen Modellen in den Klassen. Im Kindergarten wurde - was letztlich durchaus sinnvoll war - tendenziell am wenigsten verlangt, in der 2. Klasse am meisten, denn da hatte das Projekt bereits im dritten Jahr statt gefunden. Der Entscheid über die mündliche Produktion wurde den Studentinnen überlassen, die je nach Klassenkonstellation und Stimmung handelten. Prioritär war, den Kindern vor allem durch Erfolgserlebnisse, also förder-, nicht

defizitorientiert, ein positives Bild des Lernens einer andern Sprache und deren Kultur zu vermitteln.

6.3 Lesen und Schreiben

Vom Kindergarten bis zur 2. Klasse wurden durch die Studentinnen zunehmend Schriftzeichen eingesetzt, zuerst nur rezeptiv, dann auch produktiv, dahingehend, dass die Kinder in der 2. Klasse gewisse Wörter auf Deutsch suchen und abschreiben oder zuordnen mussten. Bei der Ausführung der Arbeiten konnte immer wieder beobachtet werden, dass die Kinder auch von sich aus versuchten, einzelne Wörter auf Deutsch zu schreiben.

6.4 Wortschatz

Der Wortschatz wurde auf diese Weise implizit aufgebaut. Einzelne Studentinnen erfanden auch Spiele, die einem Wortschatztraining glichen und der Vorgehensweise im traditionellen Fremdsprachenunterricht nahe kamen.

6.5 Grammatik

Obwohl keinerlei Grammatik betrieben wurde, entdeckten die Kinder erwartungsgemäss doch Unterschiede. So stellten sie fest, dass es im Deutschen viel mehr Wörter gibt, die gross geschrieben werden. Folgendes Beispiel zeigt, dass die Kinder unterschiedliche Strukturen bemerkten:

Bei einem Spiel, in dem einige Kinder Mäuse darstellten, sagt die Lehrerin: „Alle Mäuse stehen auf und drehen sich“. Maxime, ein Knabe, dem sie gesagt hatte, er sei eine Maus, meinte: „*Je n'ai pas une Meuse, j'ai une Maus.*“ („Ich habe keine Mäuse, ich habe eine Maus“). Er hatte global verstanden, dass er etwas mit einer Maus zu tun hatte und bemerkte den Unterschied von Maus zu Mäuse, noch ohne zu wissen, dass das die Mehrzahl war.

7. Diskussion der Methode

Kann nun dieser Unterricht noch als immersiv bezeichnet werden oder gehört er bereits in die Kategorie Fremdsprachenunterricht? Definitionsgemäss müsste der vermittelte Inhalt im immersiven Unterricht unbekannt sein. Aber wegen der grossen Unterschiede in den Vorkenntnissen der Kinder musste von starker Heterogenität ausgegangen werden. Aus diesem Grund waren z.B. im Kindergarten die Grenzen zwischen Sprachunterricht und Immersion nur schwer festlegbar, wie folgendes Beispiel zeigt. Wenn die Kinder zum Verständnis einer umfassenderen Aufgabe das Vokabular der Farben, welche die meisten Kinder bereits kennen, in der L2 benötigen, müssen sie als neuen L2-Wortschatz in der Fremdsprache eingeführt werden. Wie im Sprachunterricht könnten zuerst die Farben durch entsprechend fokussierende Übungen in der L2 eingeführt und bewusst gelernt und isoliert geübt werden oder, was der Immersion entspricht: Die Far-

ben werden nur dann genannt und gezeigt, wenn sie benutzt werden, was dem natürlichen Spracherwerb nahe käme. Beide Vorgehensweisen haben ihre Berechtigung. Es liegt an der Lehrperson oder an der Projektvorgabe, die eine oder andere Methode zu bevorzugen oder sinnvoll zu kombinieren.

Der Unterricht im vorliegenden Projekt kann meines Erachtens wohl als immersiv bezeichnet werden, denn

- es wurden nicht immer, aber oft neue, unbekannte Themen eingeführt;
- die Lektionen fanden fast ausschliesslich in der L2 statt, mit einem zwar noch verständlichen, aber viel reicheren Input als es im traditionellen fremdsprachlichen Anfängerunterricht der Fall ist;
- es wurden keine L2 Sprachübungen durchgeführt;
- Ziel war das Ausführen der Aktivitäten (Zeichnen, Basteln, Turnen, Singen usw.), das Verstehen der neuen Inhalte und längerfristig die Erreichung des Lehrplanes.

8. Einige weitere Erkenntnisse und Phänomene

Die Studentinnen waren auch mit Unterschieden in der Unterrichtskultur und im Lehrplan konfrontiert, da der Lehrplan in der Deutschschweiz anders gestaltet ist als in der Romandie (z. B. die Unterschiede im Ablauf und in der Darstellung der Multiplikation). Im französischen Kulturraum werden die Kinder jünger eingeschult und früher vermehrt mit kognitiven Inhalten konfrontiert als in der deutschen Schweiz. Die Distanz zwischen Lehrerinnen und jungen Kindern ist in der französischen Schweiz geringer als in der deutschen Schweiz. Es kommt häufig vor, dass jüngere Kinder die Lehrerin duzen und es zu Körperkontakt kommt. Kinder umarmen die Lehrerin beim Abschied, sitzen ihr auf den Schoss oder nehmen ihre Hände usw. Unterschiede gibt es auch in der Vorstellung von Disziplin. Die Kinder werden generell mehr beaufsichtigt.

9. Erreichte Ziele und abschliessende Bemerkungen

Das Projekt verfolgte für die beteiligten Personen unterschiedliche Ziele. Neben den ausbildungsspezifischen Zielen war ein Ziel der Mentorin, zusammen mit den Studentinnen die noch wenig verbreitete Methode der frühen Immersion in der Praxis auszuprobieren und zu entwickeln. Einbezogen wurden auch die Klassenlehrerinnen, die zwar ebenfalls sehr unterschiedliche Vorstellungen hatten, und die Vertreterinnen der Behörden aus Neuenburg.

Die Zielsetzungen bei den Kindern wurden in unterschiedlichem Masse erreicht. So haben viele Kinder Freude gezeigt und viel gelernt, für andere war der Deutsch-Unterricht eine unangenehme Pflicht. Sicher spielte bei dieser Einschätzung und der Motivation der Kinder das Umfeld eine grosse Rolle, d.h. wie

sich die Eltern und die Klassenlehrerinnen dazu stellten. Eine Umfrage bei Lehrpersonen, welche die Kinder in der dritten Klasse übernommen haben, zeigte auf, dass sie im folgenden Fremdsprachenunterricht mit dem Lehrmittel „Tamburin“¹ schneller vorwärts kamen. Die Kinder hatten weniger Angst vor der Sprache und dem Sprachenlernen, d.h. sie gingen lockerer an die Sache heran. Die Sensibilisierung ohne Druck und Noten war demnach mehrheitlich durchaus erfolgreich.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Studentinnen einen grossen Aufwand auch bei der Materialherstellung nicht scheuten und sicher mit Langzeitwirkung implizit viel gelernt haben. Vor allem wäre interessant zu erfahren, wie sie im Nachhinein den traditionellen Französischunterricht, den sie erteilen müssen, bewerten, denn frühe Immersion ist in der Schweiz immer noch eine grosse Ausnahme.

Zeidler Edgar

Wort-Spiele

(Thematische Kreuzworträtsel) • Mots-croisés thématiques (96 pages, 9 €)

Constitué de 42 grilles de mots croisés formant 42 chapitres thématiques Wort-Spiele est à la fois un formidable outil pour l'enseignant et l'apprenant à la recherche d'une méthode d'acquisition du lexique active et ludique et un ouvrage distrayant pour l'adulte désireux de rafraîchir « son » allemand.

Wort-Spiele vous invite à parcourir de nombreux champs sémantiques qui vous permettront d'acquérir rapidement un grand nombre de vocables et d'expressions idiomatiques grâce aux définitions entièrement contextualisées.

Avec 1 500 vocables, une quarantaine de proverbes, une soixantaine de citations d'auteurs et autant de références bibliographiques, cet ouvrage inscrit l'objectif lexical dans une dimension culturelle.

L'originalité de Wort-Spiele réside dans le fait que la plupart des définitions sont des phrases à compléter où le terme recherché qui trouve sa place dans la grille s'inscrit naturellement dans le contexte proposé. Il peut également être suggéré par une reformulation, par un synonyme, un équivalent ou un antonyme.

La gradation des mots croisés selon leur niveau de difficulté * débutant - ** confirmé - *** expert vous permettra d'aborder les grilles de façon progressive. Alors... collégiens, lycéens, étudiants, cruciverbistes germanophiles... à vos crayons !

¹ [Büttner, Siegfried](#) / [Kopf, Gabrielle](#) / Alberti, Josef « Tamburin » Manuel d'enseignement de l'allemand. Classes de cycle 2 (CP-CE1) Hueber Vlg, 1997. - N.B. La collection se compose de trois recueils, le premier- Tamburin 1 - est destiné aux classes du cycle 2, le second, à celles du cycle 3 (CE2, CM1, CM2) etc.

Deutsch als Zweitsprache in Dialektumgebung

Kolloquium/Workshop am 29./30. Juni 2007

In der deutschsprachigen Schweiz, aber auch in Teilen Deutschlands, in Österreich und Liechtenstein sowie darüber hinaus in den deutschsprachigen Regionen Belgiens, Frankreichs, Italiens und Luxemburgs stehen Mundarten und Standardsprache in einer diglossischen Situation nebeneinander. Dieses Nebeneinander verschiedener Varietäten wird beim Zweitspracherwerb häufig als sehr problematisch empfunden, weil der tägliche Input nicht oder nur teilweise dem entspricht, was die Lernenden eigentlich lernen wollen: die deutsche Standardsprache. In unserem Kolloquium soll diese Problematik vertieft diskutiert werden.

Mögliche Themen sind:

- Interferenz
- Wahrnehmung/Distinktion von Varietäten
- Produktion der Varietäten
- Schriftsprachliche Kompetenz
- Integration(sprobleme)
- Dialekt/Hochsprache in Schule und Alltag
- Sprachstandsmessungsverfahren
- ...

Wir freuen uns über Ihre Anmeldung – gegebenenfalls unter Angabe des Titels für einen Vortrag (20 Minuten + 10 Minuten Diskussion) – bis 31.5.2007 an Andrea Ender <andrea.ender@kc.unibe.ch>.

* * *

Organisation:

Arbeitsgruppe „Deutsch als Zweitsprache in Dialektumgebung“ am Karman Center der Universität Bern

Leitung: Prof. Dr. Elke Hentschel & Prof. Dr. Iwar Werlen

Karman Center der Universität Bern
<http://www.karmancenter.unibe.ch/zweitsprache>

Hélène Vinckel (2006), *Die diskursstrategische Bedeutung des Nachfelds im Deutschen. Eine Untersuchung anhand politischer Reden der Gegenwartssprache*. Wiesbaden. Deutscher Universitäts-Verlag.

Hélène Vinckel untersucht in ihrem Buch¹ das sog. *Nachfeld* im Deutschen und seine Besetzungen. Das besondere am Nachfeld (NF) ist, dass es bei allen Äußerungstypen² (Verberst-, Verbzweit- und Verbletztaüßerungen) möglich ist, bei keinem aber syntaktisch notwendig. Dies verleiht dem NF eine besondere diskursstrategische Bedeutung. Mit Blickpunkt darauf untersucht die Autorin speziell die verbfreien NF-Besetzungen (was z.B. die sog. *Extraposition* aus der Untersuchung ausschließt). Das Ziel der Untersuchung ist dabei, syntaktische und prosodische Eigenschaften der NF-Besetzungen möglichst genau zu beschreiben und auf dieser Beschreibung aufbauend die kommunikativ-pragmatischen Funktionen der NF-Besetzung herauszuarbeiten. Dabei wird auch Bezug zwischen Syntax und Sprecherintention sowie derer Umsetzung mit Blick auf rhetorische Argumentation hergestellt.

Das Buch gliedert sich in 6 Kapitel, begleitet von einem umfangreichen Literatur- und Quellenverzeichnis sowie einem Anhang mit den gesamten von der Autorin untersuchten Belegen.

Das erste Kapitel, *Einleitung*, führt den Gegenstand der Untersuchung ein, die verbfreien NF-Besetzungen, und deren Ziel, eine möglichst genaue prosodisch-syntaktische Beschreibung und eine darauf aufbauende kommunikativ-pragmatische Analyse. Die Untersuchung wurde durchgeführt auf dem Material eines Korpus politischer Reden, gehalten 1987 - 1992 zum Thema „Deutsche Einheit“. Der Korpus setzt sich zu 2/3 aus schriftlich veröffentlichten bzw. stenographisch festgehaltenen Reden und zu 1/3 aus Ton- und Bildaufzeichnungen zusammen. Die Berücksichtigung der letzteren erlaubt der Autorin, Aussagen über die prosodischen Eigenschaften der NF-Besetzungen zu machen.

Im 2. Kapitel, *Forschungsüberblick*, wird ein Überblick über die Forschung zur Frage der Definition des Nachfelds und seiner verbfreien Besetzungsformen gegeben. Zuerst wird ein kurzer diachroner Exkurs zur deutschen Wort- und speziell Verbstellung durchgeführt und gezeigt, wie das Deutsche zu seiner Klammerstruktur kam und wie diese im Laufe der Zeit auch linguistisch beschrieben wurde. Insbesondere wird dabei das traditionelle *topologische Modell* bzw. die *Klammertheorie*, wie z.B. von Duden (2005) vertreten, vorgestellt, wonach die Elemente nach der sog. *rechten Satzklammer* das Nachfeld bilden, vgl. (1):

(1)

Norbert	hat	die Prüfung	bestanden,	eine erfreuliche Nacricht.
<i>Vorfeld</i>	<i>linke Satzklammer</i>	<i>Mittelfeld</i>	<i>rechte Satzklammer</i>	<i>Nachfeld</i>

[Duden 2005: 901]

¹ Das Buch ist eine überarbeitete Fassung ihrer Dissertation, die 2004 an der Universität Paris-Sorbonne (Paris IV) verteidigt wurde.

² Ich übernehme die Terminologie der Autorin und benutze durchgehend den Terminus *Äußerung* im Sinne von als einer „sinnvoll-abgeschlossenen kommunikativen Einheit“, die syntaktisch selbstständig ist, aber nicht unabhängig von der Kommunikationssituation interpretiert werden kann (vgl. Vinckel 2006: 5). Laut Vinckel kann und soll gerade *Äußerung* als eine Einheit auf der *parole*-Ebene Gegenstand linguistischer Beschreibung sein, und nicht etwa *Satz*, eine abstrakte *langue*-Einheit, die zudem schwer zu definieren ist.

Ferner wird auf den differenzierteren Ansatz der IDS-Grammatik (Zifonun / Hoffmann / Stecker (1997) sowie Grammis) eingegangen. Demnach wird zwischen dem *Nachfeld* und dem *rechten Außenfeld* unterschieden, wobei NF für „Bestandteile des Satzes“ reserviert ist, während rechtes Außenfeld für „syntaktisch nicht integrierte“ Konstituenten zur Verfügung steht. Innerhalb des NFs unterscheidet IDS-Grammatik wiederum zwischen *engem* und *weitem NF*, wobei die Einheiten des weiten NFs auch nach denen des rechten Außenfelds auftreten können, vgl. (2):

(2)

Ich habe siegefragt	gestern,	die Monika,	ob das stimmt.
<i>Rechte Satzklammer</i>	<i>enges Nachfeld</i>	<i>rechtes Nachfeld</i>	<i>weites Außenfeld</i>

[Grammis, *rechtes Außenfeld*]

Nach dieser Einführung in die Klammertheorie gibt die Autorin einen detaillierten Überblick über die neuere Forschung im Rahmen der Klammertheorie zu einzelnen Konstruktionen, die verbfreie NF-Besetzung sein können. In diesem Zusammenhang werden die Begriffe *Ausklammerung*, *Nachtrag*, *Rechtsversetzung* und *lockere Apposition* diskutiert und auf eine auf diesem Gebiet herrschende extreme Beschreibungsuneinheitlichkeit und ein „terminologisches Überangebot“ hingewiesen. Insbesondere ist für einige dieser Konstruktionen ihre Platzierung im NF oder außerhalb des NFs umstritten. Anbetracht dieser Tatsache plädiert die Autorin für eine klare terminologische Differenzierung zwischen verschiedenen Begriffen. Um diese leisten zu können, distanziert sie sich von der Klammertheorie und macht ihre Analyse im Rahmen der sog. *Abgrenzungstheorie*.

Im folgenden Kapitel 3, *Theoretische Grundlagen*, wird der theoretische Rahmen der *Abgrenzungstheorie* (vorgeschlagen von Faucher (z.B. 1984;1993)) eingeführt. Im Zentrum dieser Theorie steht die „Abgrenzungsfunktion“ bestimmter Elemente,¹ die die Grenze einer syntaktischen Einheit, insbes. eines Verbalsyntagmas, markieren. In diesem Sinne wird NF als die „nach-letzte Position“, d.h. „die Position nach einem syntaktischen Grenzsignal - in welcher Form auch immer - innerhalb einer von einem Sprecher produzierten, konkret hörbaren bzw. lesbaren verbhaltigen Äußerung“² (Vinckel 2006: 60) definiert.

Auf der Basis dieser NF-Definition werden die verbfreien NF-Besetzungen nach syntaktischen und prosodisch-graphischen bzw. lexikalischen Kriterien in zwei Gruppen aufgeteilt: *rechtsverschobene Nachfeldkonstituenten* („constituants projetés à droite“) und *adjungierte Nachfeldkonstituenten* („constituants ajoutés“ bzw. „ajouts“) und die entsprechenden Verfahren der *Rechtsverschiebung* (I.) bzw. *Adjunktion* (II.) beschrieben.

I. Das Verfahren der *Rechtsverschiebung* ist demnach ein kommunikativ-pragmatisch bedingtes „syntagmatisch-diskursives Verfahren, bei dem eine verbfreie Konstituente [...]

¹ Faucher (1984: 145) schlägt eine Hierarchie der Elemente, die die rechte Äußerungsgrenze bilden können: finites Verb > nicht-finite Verbform > Teil einer idiomatischen Verbfügung (wie *er fuhr... Rad*) > bestimmte Adverbien > Satznegation und (u.U.) Subjekt.

² Somit werden Strukturen wie *Interjektionen*, *metakommunikative Signale* (z.B. *nicht wahr?*), *Anreden* und *Satzappositionen* aus der Analyse ausgeschlossen, denn sie können als eigenständige, äußerungswertige Strukturen interpretiert werden.

ohne prosodischen Bruch bzw. graphisches Trennungszeichen nach rechts verschoben bzw. ins NF gestellt wird“ (Vinckel 2006: 70), vgl. (3):

(3)

- a. Wir bringen ein **unsere Sensibilität für soziale Gerechtigkeit, für Solidarität und Toleranz.** (37)¹
- b. und sie [die beziehungen zum vereinigten deutschland] werden °vorteilhafter sein **für alle seiten**↓ (39)

Die Faktoren, die die Rechtsverschiebung begünstigen, sind zweierlei: strukturell (*Gewichtsprinzip*: je länger die Konstituente bzw. je beträchtlicher der Umfang gehäufte Konstituenten, desto wahrscheinlicher die Verschiebung und *Attraktionsprinzip*: Bezugswort wird wahrscheinlich mit dem Relativsatz zusammen verschoben) wie auch inhaltlich-semantisch (die „direkte Stellungsnachbarschaft von inhaltlich Zusammengehörigem“ wird präferiert).

II. Das Verfahren der *Adjunktion* ist hingegen ein ebenfalls kommunikativ-pragmatisch bedingtes „syntagmatisch-diskursives Verfahren, bei dem eine verbfreie Konstituente [...] an eine grammatisch korrekte bzw. syntaktisch vollständige Struktur angehängt wird.“ (Vinckel 2006: 91-92). Dabei stellt die adjungierte Konstituente eine i.d.R. prosodisch bzw. graphisch abgesonderte Erweiterung einer bereits abgeschlossenen Bezugsstruktur dar. Auf propositionaler Ebene wird eine Art „sekundäre Prädikation“ gemacht, vgl. (4):

(4) Politik muss wieder Chancen haben, **und zwar in Deutschland, aber auch in Europa.** (130)

Es wird zwischen drei syntaktischen Typen von adjungierten Konstituenten unterschieden, die jeweils durch die drei charakteristischen Adjunktionsindikatoren *und zwar*, *und*, *nämlich* eingeführt werden können:

- 1) fakultative Ergänzung /Angabe (vgl. Bsp. (4): [...GrSi², (*und zwar*) X]).
- 2) Teil einer koordinativen Verknüpfung [... Y...GrSi (,) (*und*) X].
- 3) Bestandteil einer appositiven Konstruktion, bei der die adjungierte Phrase einen koreferenten Bezugsausdruck innerhalb der syntaktischen Struktur hat; diese hat meist eine referenzklärende Funktion [... x... GrSi, (*nämlich*) X].

Beide Typen verbfreier NF-Besetzung werden als Pole eines syntaktischen Kontinuums aufgefasst, vgl. (5):

(5)

[-----Verfahren der Adjunktion-----]					
[---Verfahren der Rechtsverschiebung---					
+ synt. Abhängigkeit			- synt. Abhängigkeit		
----->					
oblig. Ergänzung		fakult. Erg.	Angabe	koord. Konstit.	Apposition

(Abb. 3 S. 112)

¹ In Klammern hinter den Beispielen wird die Originalnummerierung aus Vinckel (2006) wiedergegeben. Die Original-Hervorhebung der NF-Besetzung durch Fettdruck wird beibehalten und auch für eigene Beispiele verwendet.

² „GrSi“ steht für „Grenzsignal“.

Die nachfolgenden Kapitel befassen sich überwiegend mit der kommunikativ-pragmatischen Rolle der NF-Besetzungen.

Im Kapitel 4, *Rolle bei der Informationsstrukturierung*, werden sowohl Auswirkungen der Besetzung des NFs auf die Informationsstruktur der Äußerung selbst untersucht wie auch äußerungsübergreifend die textuellen Funktionen des NFs. Dabei wird auf der Ebene der Äußerung auf die Vorstellung der „Informationsentflechtung“ (IDS-Grammatik) angeknüpft; demnach dient NF-Besetzung dazu, Information überschaubarer zu gliedern, indem Prädikat schon möglichst früh zur Verfügung steht, und komplexe Informationseinheiten ins NF rausgelagert werden. Diese Vorstellung wird dahingehend präzisiert, dass Rechtsverschiebung und Adjunktion als „Mittel für blockbildendes Sprechen“ betrachtet werden. Das blockbildende Sprechen wird erst vom Standpunkt des Sprechers betrachtet. Es wird gezeigt, dass Rechtsverschiebung in ihrer Hauptfunktion der „Informationsverzögerung“ besonders geeignet ist, Information in Blöcke „Handlung - Zweck“ wie in (6a) oder „Modalität - betroffener Gegenstand“ wie in (6b) zu teilen:

- (6) a. Wir sind aber auch bereit, noch einen entscheidenden Schritt weiterzugehen, nämlich konföderative Strukturen zwischen beiden Staaten in Deutschland zu entwickeln **mit dem Ziel, eine Föderation zu schaffen, das heißt eine bundesstaatliche Ordnung in Deutschland zu schaffen.** (152)
- b. Wir haben immer die Meinung vertreten, dass das deutsche Schicksal eingebettet werden muss **in das Schicksal Europas.** (155)

Bei Adjunktion liefert der nachgestellte Informationsblock meist eine Referenzklärung, eine Reformulierung bzw. eine Reparatur, im Einklang mit der generellen Funktion der „Informationszugabe“. Vom Standpunkt des Hörers betrachtet, erweisen sich NF-Besetzungen als besonders hörerfreundlich, weil durch die Überschaubarkeit dank einem möglichst frühen Prädikatsvorkommen bei Rechtsverschiebung bzw. dank einer strukturellen oder referenziellen Disambiguierung bei Adjunktion die Interpretationsarbeit erleichtert wird.

Die Autorin weist darauf hin, dass im NF sowohl Konstituenten mit geringem wie auch mit hohem kommunikativen Gewicht auftreten können. Im ersten Fall wird nach dem Prinzip „Neues zuerst!“ verfahren. Im zweiten, weitaus häufigeren Fall, wird die NF-Konstituente besonders hervorgehoben.

Was die Rolle der NF-Besetzungen bei der Textgestaltung betrifft, wird sowohl der Bezug zum Prätext wie auch zum Folgetext gemacht. Die Autorin zeigt, dass das bisher in der Forschung über die Informationsstruktur vernachlässigte NF eine mindestens ebensolche Rolle für Textgestaltung hat wie das Vorfeld. So wird es auf einen Kontrast zwischen syntaktischer Weglassbarkeit der NF-Besetzungen und ihrer eventuellen textuellen Notwendigkeit hingewiesen und gezeigt, dass insbesondere Prätext oft Indizien syntagmatischer, lexikalischer oder stilistischer Natur enthalten kann, die zur textueller Notwendigkeit der rechtsverschobenen Konstituente führen. Im Bezug auf den Folgetext ist das NF durch seine Position für die Anschlussfunktion geradezu prädestiniert; so wird die NF-Konstituente oder ein Teil davon sehr oft in der unmittelbar darauf folgenden Äußerung explizit wiederaufgenommen und mit Zusatzinformationen versehen. Somit dient die NF-Besetzung in erster Linie der thematischen Progression.

Aufbauend auf dem vorangegangenen Kapitel geht das Kapitel 5, *Hervorhebung zu persuasiven Zwecken*, der Frage nach den Absichten des Redners bei Benutzung bestimmter NF-

Besetzungen nach (unter der Voraussetzung, dass das Hauptziel jeweils die politische Argumentation ist). Dabei wird die in der Forschung verbreitete Ansicht von NF als Fokussierungsort von der Autorin präzisiert. Sie unterscheidet bei prosodisch hervorgehobenen NF-Besetzungen zwischen „nachdrücklicher Hervorhebung“ einer neuen Information und einer „Hyperfokussierung“ einer alten Information, bei der die Hervorhebung redundant wirkt bzw. doppelt (z.B. durch Fokuspartikeln) markiert ist; die nachdrückliche Hervorhebung dient einer besonderen Emphase.

Ferner gibt die Autorin einen Überblick über die spezifischen Stilfiguren, die mit der Besetzung des NFs einhergehen können (*Epanalepse*, *Amplifikation*, *Anadiplose*, *Hyperbaton* und *Pointe*). Es wird gezeigt, dass Rechtsverschiebung und Adjunktion sich sehr gut für sog. „persuasive Kommunikation“, wie es politische Reden sind, eignen. Dabei können der NF-Besetzung insbesondere Sprecherintentionen wie *Belehrung*, *Danksagung*, *Kritik* und *Überzeugen* zugrunde liegen. Die besondere Eignung der NF-Stellung für diese Zwecke hat kognitive Ursachen: je später eine Konstituente mit hohem kommunikativen Gehalt in der Äußerung platziert wird, desto größer sind die Chancen, dass der Hörer sie im Gedächtnis behält.

Im 6. und letzten Kapitel, *Rückblick und Ausblick*, wird eine kurze Zusammenfassung der Arbeit gegeben sowie einige weitere Forschungsperspektiven skizziert. Die Autorin betont, dass ihr Ziel vor allem war, eine Brücke zwischen dem grammatischen Untersuchungsgegenstand und seinen pragmatischen Auswirkungen zu schlagen. Als eine Anregung für die zukünftige Forschung schlägt die Autorin vor, andere Korpora zu untersuchen, z.B. Werbetexte, die auch persuasive Texte sind, aber von einer anderen Art als politische Reden. Die Untersuchung anderer Textsorten würde es erlauben, die Polyfunktionalität des NFs noch genauer zu beschreiben.

Ein interessanter Punkt, auf den es sich m.E. lohnen könnte einzugehen, sind die prosodisch nicht-hervorgehobenen NF-Besetzungen, wie die adjungierten Konstituenten in (7); sie werden in den Tonverlauf der Äußerung integriert und können somit nicht als Fokussierung analysiert werden:

- (7) a. mein Heizi du, der rast hier im ganzen Háfen rum; ders tópfít **der Kerle**
 b. die sin èinzelgänger **die Katzen** ne?

[Auer (1991: 144)]

Während die kommunikativ-pragmatische Leistung des NFs als einer Position für nachdrückliche Hervorhebung einer kommunikativ besonders wichtigen und entsprechend prosodisch markierten Konstituente mit dem benutzten Material ausführlich aufgezeigt wird, werden die Fälle wie (7) nur kurz erwähnt, eine detaillierte Analyse auf kommunikativ-pragmatischer Ebene steht noch aus.

Zusammenfassend lässt es sich sagen, dass dieses Buch einen wichtigen Beitrag zur Erforschung des NFs in seiner kommunikativ-pragmatischen Bedeutung darstellt. Die Schwerpunktsetzung auf den Bezug zwischen Syntax und Sprecherintention mit Blick auf rhetorische Argumentation ist besonders interessant. Bisher wurden die NF-Besetzungen vorrangig entweder nur in ihrer syntaktischen Struktur untersucht (v.a. die zahlreichen Arbeiten zur Extrapolation, z.B. Lutz/ Pafel (1995)) oder aber, im theoretischen Rahmen der Gesprächsanalyse, in ihrer Funktion im Gespräch als eine potenzielle *Turn-taking*-Position (z.B. Auer (1991)). Der Verdienst der Autorin ist es, dass sie eine möglichst vollständige Analyse der verbfreien

NF-Besetzungen anstrebt, indem sie eine detaillierte formale Untersuchung mit einer kommunikativ-funktionalen verbindet.

Das Buch liefert nicht nur eine fundierte theoretische Analyse der verbfreien NF-Besetzungen, sondern es hat auch einen unmittelbaren praktischen Nutzen, indem es das stilistische Potential des NFs detailliert erschließt. Es könnte somit nicht nur Germanisten empfohlen werden, die sich vom theoretischen Standpunkt aus mit dem NF im Deutschen befassen, sondern auch z.B. denjenigen, die politische Reden oder sonstige „persuasive Texte“ verfassen müssen. Darüber hinaus trägt die Autorin mit der Aufbereitung und Bereitstellung von ihrem Korpus im Anhang ein nützliches Werkzeug für etwaige weitere Korpusuntersuchungen bei.

Literatur:

Auer, Peter (1991): „Vom Ende deutscher Sätze“. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 19: 139-157.

Duden (2005): Bd. IV, *Die Grammatik*. 7., völlig neuerarbeitete und erweiterte Auflage. Hrsg. v.d. Dudenredaktion. Mannheim, etc: Dudenverlag. (= Duden Bd. 4).

Faucher, Eugène (1984): *L'ordre pour la clôture. Essai sur la place du verbe allemand*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

-- (1993): „Einige Argumente für die Relevanz des Prinzips Abgrenzung.“ In: Marillier, Jean-Francois (Hrsg.): *Satzanfang - Satzende. Syntaktische, semantische und pragmatische Untersuchungen zur Satzabgrenzung und Extraposition im Deutschen*. Tübingen: Narr, 1-15.

Grammis: <http://www.ids-mannheim.de/grammis>.

Lutz, Uli / Pafel, Jürgen (eds.) (1995): *On Extraction and Extraposition in German*. Amsterdam: Benjamins.

Zifonun, Gisela / Hoffmann, Ludger / Stecker Bruno (1997) (Hrsg.): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter. Bd 1.

Maria Averintseva-Klisch, Universität Tübingen (maria.averintseva@uni-tuebingen.de)

RINAS Karsten: **Die Abtönungspartikeln doch und ja**. *Semantik, Idiomatisierung, Kombinationen, tschechische Äquivalente*, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, etc., Peter Lang, «Europäische Hochschulschriften», 2006, 472 pages.

On reste admiratif devant la performance d'écrire plus de 450 pages (de texte serré) sur deux particules, certes fréquentes, mais qui ne semblaient pas *a priori* pouvoir faire l'objet d'un tel traitement approfondi, d'autant plus que, comme le rappelle l'auteur, les travaux sur les particules sont fort nombreux en ce qui concerne l'allemand.

On félicitera K.N d'adopter un plan très clair et bien construit: trois grandes parties, divisées respectivement en trois, quatre et trois chapitres, mais le dernier (X) est en fait la conclusion. La première partie (p. 21-137) a pour thème la linguistique contrastive théorique, la deuxième (p. 139-292) est consacrée uniquement à l'allemand (analyse systématique d'un point de vue sémantico-pragmatique des particules *ja* et *doch*), la troisième (p. 293-456) est une confrontation des particules allemandes avec les équivalents tchèques possibles. La bibliographie (p. 457-472) complète l'ouvrage qui ne dispose malheureusement pas d'un index. En revanche, la table des matières (p. 5-10) est bien détaillée.

L'auteur ne pouvait faire autrement que commencer son étude par des considérations théoriques sur les parties du discours (*Wortartensystem*) pour doter les *Abtönungspartikeln* d'un statut linguistique. Mais l'auteur n'arrive pas vraiment à relever le défi: il est clair que le peu de pages (21-47) qu'il consacre à cette problématique sont largement insuffisantes, bien

que les enjeux soient bien posés: des critères sémantique, morphologique et syntaxique, lequel est le plus opératoire? On attend vainement la réponse, car l'auteur, après avoir formulé les critiques classiques contre ces diverses classifications, ne se résout pas à les abandonner entièrement et laisse les choses un peu en l'état. La morphologie fournit certes des indications, mais elle se heurte aux mots invariables, et il ne manque pas d'auteurs pour rassembler ces derniers dans une seule classe, celle des *Partikeln*. Rinas prend comme base de discussion le système de Bergenholtz & Schaefer (*Die Wortarten des Deutschen*, 1977), où sont distinguées 51 espèces de mots. Le plus curieux est que les particules sont rattachées aux adverbes. Quand les deux auteurs en question écrivent que «Allein oder zusammen mit anderen Adverbien fungiert das Adverb als Adverbial», on se demande vraiment à quoi peut servir une telle définition. À la fin du chapitre I, on ne sait toujours pas où on en est; faute d'avoir abordé la question de la hiérarchie des critères ou, simplement, de s'être demandé si ce n'était pas le principe même de la classification en parties du discours qui était contestable, Rinas s'en tient à des considérations générales peu opératoires. De plus, certaines questions sont abordées avec trop de désinvolture, en particulier la notion de valence. D'abord, on peut d'abord se demander ce qu'elle vient faire ici. Ensuite, on n'expédie pas Tesnière (qui n'est même pas indiqué dans la bibliographie et qui est cité de seconde main) d'une phrase anodine en se fondant uniquement sur la critique qu'en fait Jacobs (pour ce dernier, la valence n'a qu'un maigre intérêt scientifique). Enfin, c'est oublier tous les travaux qui ont été faits pour remédier aux faiblesses de ladite théorie. On notera au passage que la littérature francophone est totalement ignorée (Derrida, lui aussi, est mentionné de seconde main), ce qui trahit un manque d'ouverture certain.

Le chapitre II laisse lui aussi un goût d'inachevé. Comment aborder en si peu de pages (49-70) la problématique de la traduction sans tomber dans des généralités qui sont plus ou moins connues de tous? Tout est dit dans la formule italienne *Traduttore, traditore*. Cela n'empêche pas de traduire, même avec toutes les réserves possibles. Heureusement, Rinas a la bonne idée de discuter en profondeur l'article de Métrich («Wie übersetzt man eigentlich Partikeln?», 1998), et l'on se sent ramené au sujet. On ne pouvait évidemment pas ignorer le *Spuren-Kriterium*.

À partir du chapitre III, l'auteur est vraiment dans son domaine: il brosse un tableau complet de l'état des recherches sur les *Abtönungspartikeln*, avec un hommage appuyé et combien mérité à Harald Weydt, qui fut le pionnier et le grand ordonnateur des travaux sur cette question. Mais les autres ne sont pas oubliés, en particulier les linguistes qui ont travaillé sur les particules tchèques, comme Masařík, Spěváková, Nekula ou Štícha. Tous les critères de classification des particules sont passés en revue: l'auteur écarte comme improductifs les aspects syncatégorématique et métacommunicatif, accepte partiellement l'émotivité et les actes de langage, mais retient avant tout la relation locuteur-auditeur et les présuppositions. Il introduit une dichotomie entre la *sémantique* qui s'occupe des invariants contextuels et la *pragmatique* qui s'occupe des constituants variables selon le contexte. Mais cette branche ne ressortit pas elle-même au sens? En réalité, la sémantique est partout, et il faudrait trouver une autre terminologie.

La deuxième grande partie est consacrée, comme on l'a dit, à l'étude approfondie, pratiquement exhaustive, des particules *ja* (chap. IV) et *doch* (chap. V), avec une comparaison des deux dans le chapitre VI. L'auteur, à nouveau, passe en revue les hypothèses qui ont été formulées au sujet de *ja* dans les assertives: caractère connu (*Bekanntheit*), justification et argumentation (*Begründung und Argumentation*), consensus et accord (*Konsens und Einigkeit*), et dans les exclamatives: surprise, étonnement, savoir partagé, estimations positives ou négatives. Rinas refuse de distinguer les deux *ja*, très souvent appelés *ja₁* pour les

assertives et *ja*₂ pour les exclamatives. Pour lui, les traits qui les réunissent sont les suivants: 1) Les phrases indiquent un modèle intonatif particulier; 2) *ja* présuppose que le locuteur n'attend pas de contradiction de la part du locuteur; 3) Le locuteur a reconnu auparavant directement l'état de choses dont il affirme l'existence. C'est une explication lumineuse qui a l'avantage de ne proposer qu'un seul invariant sémantique.

Il procède de même pour *doch*, en étudiant les contextes et en examinant les hypothèses qui recoupent en partie celles qui ont été proposées pour *ja*: justification et argumentation, *Adversität*, connaissance, évidence et consensus. Selon l'auteur, on peut postuler pour *doch* en général un rapport avec quelque chose de connu ou d'évident. Les points communs partiels entre les deux particules conduisent Rinas à consacrer un chapitre à leur comparaison. Il examine minutieusement les critères qui peuvent servir à les distinguer: *Appellation*, trop vague pour être opératoire, *Aggressivität* (*doch* est plus "agressif" que *ja* qui est plus "amical"), *Adversität* (*ja* et *doch* renvoient à un savoir commun partagé, mais *doch* possède en plus le trait *Widerspruch*). En résumé, *ja* présuppose que l'auditeur ne contredira pas une proposition donnée, tandis que *doch* présuppose qu'une proposition est connue de l'auditeur et qu'elle est évidente pour lui. Cette particule peut donc avoir une valeur illocutoire de reproche, objection, etc. Suit une analyse comparative des contextes où apparaissent *ja* et *doch*, avec à chaque fois une explication sur les possibles commutations ou, au contraire, sur les impossibilités. Le chapitre VII approfondit l'analyse contrastive en étudiant les diverses combinaisons (22 exactement) de *ja* et de *doch* avec d'autres particules comme *auch*, *doch*, *eben*, *wohl*, *schon*, *eigentlich*, etc. Bien que, de l'aveu même de l'auteur, la description ne puisse pas être aussi complète que l'étude séparée des deux particules, il n'empêche que les résultats sont impressionnants. On saura gré à Rinas de ne pas chercher à cacher les questions non résolues: cette probité se vérifie tout au long de l'ouvrage. Mais si la littérature germanophone est familière à l'auteur, on déplorera une absence importante, conséquence de son ignorance de la littérature francophone: R. Métrich, E. Faucher et G. Courdier, *Les invariables difficiles. Dictionnaire allemand-français des particules, connecteurs, interjections et autres mots de la communication*, 4 vol., édité par l'Association des Nouveaux Cahiers d'allemand, Université de Nancy 2, 1993-2002. L'article *doch* dans le tome II compte 48 pages et l'article *ja* dans le tome III 21 pages.

Les chapitres VIII et IX sont un essai de grammaire comparée des particules en allemand et en tchèque. Les correspondants principaux de *ja* et *doch* sont *vždyt'* et *přece*, mais il ne s'agit pas d'une équivalence systématique, et les traductions montrent régulièrement des alternances entre les deux. Rinas, comme il l'avait fait pour l'allemand, passe en revue les travaux des linguistes qui se sont intéressés aux particules tchèques et qui ne sont évidemment pas aussi nombreux. Cela peut tenir également au fait que les particules tchèques sont beaucoup moins utilisées que les allemandes en allemand.

Notre compétence en tchèque étant limitée, nous ne pouvons pas porter de jugement sur les analyses de l'auteur: nous nous contenterons donc d'indiquer ses conclusions sous la forme d'un tableau (p. 365), qui résume les manières de rendre en tchèque *du weißt ja*:

stark adversativ	adversativ	schwach adversativ + konsenskonstituierend	nicht-adversativ konsenskonstituierend
<i>Vždyt' to přece víš</i> <i>Však to přece víš</i>	<i>To přece víš</i> <i>Vždyt' to víš</i>	steigende Intonation: <i>Přece víš</i> <i>Vždyt' víš</i> <i>Však to víš</i>	fallende Intonation <i>Však víš</i>

L'auteur reconnaît que l'analyse des particules tchèques ne donne pas entièrement satisfaction: par exemple, il ne peut pas donner une réponse définitive à la question de savoir si l'*Adversität* appartient au sens de base des particules *vždyt'*, *přece* et *však*. C'est une attitude très honnête. La seule chose qui lui semble sûre est qu'il est impossible de continuer à prétendre que *přece* correspond systématiquement à *doch* et *vždyt'* à *ja*: le corpus de l'auteur montre une situation beaucoup plus contrastée.

Un recenseur se sent toujours un peu frustré de ne pas pouvoir rendre compte de toutes les questions soulevées dans un ouvrage. Il doit se résoudre à ne donner qu'une vue partielle de cette étude dont il faut souligner la richesse factuelle et la qualité de réflexion. Les réserves exprimées sur les deux premiers chapitres qui abordent trop superficiellement des problèmes qui ne sont pas au cœur de la problématique font place à l'admiration pour le reste du livre. On appréciera en particulier la critique argumentée des contributions des autres linguistes. S'il fallait faire un (léger) reproche à l'auteur, c'est de recourir assez souvent à l'explication par *idiomatisation*, ce qui ne fait que déplacer le problème. En tout cas, il est réjouissant de voir le développement important des études contrastives germano-tchèques. L'Europe se construit aussi au niveau des langues. Jack FEUILLET

Kliwer, Annette (2005): Unterricht entgrenzen – Interregionale Ansätze in Pfalz und Elsass. Landau: Knecht Verlag. (Landauer Schriften zur Kommunikations- und Kulturwissenschaft Interkulturalität und Interregionalität Bd.9)

Das vorliegende Buch ist dem interregionalen Unterricht gewidmet. Dieser Begriff zielt darauf ab, dass auch durch die Schule "die Grenze in den Köpfen der zukünftigen Erwachsenen überwunden wird" (S. 9). Diese Aufgabe kann die Schule aber nur wahrnehmen, "wenn deutlich wird, dass für grenzüberschreitende Arbeit nicht nur die Fremdsprachen zuständig sind. Alle Fächer können dazu beitragen, dass sich eine grenzüberschreitende Identität bildet, die Unterschiede positiv einbezieht." (S.153)

Die Publikation greift Teile der literaturdidaktischen Habilitationsschrift der Autorin auf, die an der Universität Landau im Fachbereich Kultur- und Sozialwissenschaften 2004 eingereicht worden war. Das Buch ist schlüssig in drei große Teile gegliedert.

Zunächst werden die geschichtlichen und sprachlichen Hintergründe in den Regionen Pfalz und Elsass beleuchtet und eine Bestandsaufnahme dessen geliefert, was man heute schon zum Thema "Region" in der Schule bzw. in den Lehrplänen der verschiedenen Schulstufen und Fächer finden kann.

Der zweite Teil bringt in Kurzform Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung, die an der Universität Koblenz-Landau durchgeführt worden war und von der gewisse Schwerpunkte die Grundlage der Habilitation von Annette Kliwer darstellten. Die Inhalte werden originell in acht Thesen formuliert, wovon die ersten vier sprachlich mit der Formulierung "Der Unterricht an der Grenze muss..." ausgedrückt sind; die folgenden drei sind als Vorschläge mit "Der Unterricht an der Grenze sollte..." formuliert, und die letzte These schließt sprachlich gesehen mit der eindringlichen Forderung "Der Unterricht an der Grenze soll..."

Die Ergebnisse der Studie sind recht ernüchternd:

Sprachlich gesehen wird die grenzüberschreitende Verständigung der heutigen Jugendlichen in den nächsten Jahren "mit noch größeren Schwierigkeiten verbunden sein als bisher" (S.42). Die Einstellung der Jugendlichen gegenüber einem Besuch im Nachbarland ist "negativer als die ihrer Eltern, was vor allem in der Pfalz auffällt" (S.45), denn die Erwachsenen aus der Pfalz gehen öfter ins Elsass als die gleichaltrigen Elsässer, aber die jugendlichen Pfälzer deut-

lich weniger als ihre Eltern und die elsässischen Jugendlichen. Ernüchternd ist auch eine Gruppe von fast 48% der Stichprobe, die sich "einfach nicht für das interessiert, was hinter der Grenze geschieht" (S.46) und einer Grenzüberschreitung ebenso wie wirtschaftlichem und kulturellem Austausch desinteressiert gegenübersteht. Das Wissen der befragten Jugendlichen über ihre Regionalgeschichte ist recht begrenzt (S.49), das Interesse daran bei den Hauptschülerinnen und Hauptschülern noch am größten (S.50), was aufhorchen lässt. Wer in der Region geboren ist, "nimmt sich auch bewusst als Bewohner der Region wahr" (S.50), so dass die grenzüberschreitende regionale Identität stark an den Faktor Geburt gekoppelt ist. Im Elsass scheint Zugewanderten eine solche regionale Identifikation noch schwerer zu fallen. Für beide Gruppen gilt: "Wer sich als Pfälzer/ Elsässer fühlt, spricht in der Regel auch den Dialekt" (S.51). Die elsässischen Jugendlichen identifizieren sich stärker mit der Nation (S.62), haben aber gleichzeitig das Gefühl, "von der *Grande Nation* nicht anerkannt zu werden, obwohl man immer wieder gezeigt hat, dass man dazugehören will." (S.66) Die Jugendlichen beider Regionen sind der politischen Einflussnahme gegenüber sehr skeptisch (S.67). Anhand von Kreuztabellen zeigt A.Kliwer (S.72), "dass eine leichte Erhöhung der Ausländerfeindlichkeit mit verstärkter regionaler Identifikation verbunden ist". Aber auch gute Kontakte lassen "kein grenzüberschreitendes Gemeinschaftsgefühl" aufkommen (S.73). Zu intensiveren emotionalen Beziehungen seien die Schülerinnen und Schüler der Region noch nicht bereit. Die acht Thesen aus dem zweiten Teil werden im dritten Teil aufgegriffen und Lösungsvorschläge bzw. Beispiele "guter Praxis" gezeigt.

Die Autorin beweist eine profunde Kenntnis der Region in dreierlei Hinsicht:

1. durch ihr eigenes Leben als in Frankreich lebende Mutter von zweisprachig aufwachsenden Kindern sowie durch ihre Erfahrung als Stadträtin in der elsässischen Stadt Wissembourg/Weißenburg;
2. durch ihr eigenes Arbeiten und ihre berufliche Praxis als Gymnasiallehrerin in drei Fächern (Deutsch, Französisch, Religion) an einer grenznahen Schule im pfälzischen Bad Bergzabern. Diese Erfahrung hat bereits zur Veröffentlichung von zwei Materialbänden (500 Seiten) für die Sekundarstufen I und II geführt, "in denen an konkreten Texten und Arbeitsaufträgen gezeigt wird, wie ein interregionaler Unterricht aussehen könnte" (S.10).
3. durch ihre eigene Forschung zum Thema Interregionalität. Aus dem Literaturverzeichnis des vorliegenden Bands geht hervor, dass die Autorin auch Zugang zu noch unveröffentlichten Manuskripten und zu Hintergrundinformationen hat, wie an manchen Fußnoten deutlich wird (z.B. S.19 Fußnote 21). Das ist immer ein Zeichen, zur Forschungsgemeinschaft "dazu zu gehören".

Da es prägnant geschrieben ist und für detailliertere Informationen von den Fußnoten und vom Literaturverzeichnis Gebrauch macht, liest sich das Buch angenehm. Es ist ein großes Verdienst von A.Kliwer, komplexe, z.B. historische oder sprachliche Situationen, in wesentlichen Zügen kurz darzustellen und somit für ein breiteres Publikum zugänglich zu machen.

Die Autorin zeigt eine sehr breite Literaturkenntnis z.B. durch die Studie der Japanerin Eri Churiki (S.21) an der Straßburger Université Marc Bloch. Es fehlt eigentlich nur (S.29) die wichtige Publikation von Rolf Wittenbrock, Gérard Michaux, Paul Doste (Hrsg.) mit dem Titel "Schule und Identitätsbildung in der Region Saar-Lor-Lux" (Saarbrücken : Ottweiler Druck u. Verl.), die 1994 erstmals in einer Grenzregion die besondere Rolle der Schule bei der Bildung kollektiver Identitäten herausgestellt hat

Zu bemängeln sind manche Abkürzungen, die vor allem in Textpassagen im dritten Teil, die nicht von der Autorin selbst stammen, auftauchen und nicht erläutert werden (z.B. TG S.112)

Manchmal fragt man sich auch, wo gewisse Zahlen herkommen und wie sie zu interpretieren sind, wenn z.B. S.21 von "1,3% der elsässischen Klassen" gesagt wird, sie seien "zweisprachig geführt". Aus welchem Jahr stammt die Zahl und auf welches Schulalter bezieht sie sich? Es ist nämlich ein großer Unterschied zwischen der freiwilligen Vorschule (*école maternelle*), die 2006-07 von 9,5% der Drei- bis Fünfjährigen in der bilingualen Organisationsform besucht wird, während es nur etwa 2,5 % der Schülerschaft im Alter der Sekundarstufe (*collège*) ist, da es in diesem Alter bereits andere sprachliche Parallelangebote gibt.

Manche Formulierungen sind unklar (die Kongressakten 2003 z.B. werden Hartweg/Morgen zugeschrieben, sind aber nur von Daniel Morgen im Internet veröffentlicht, siehe http://www.alsace.iufm.fr/web/bilingue/evenements/colloque_mars_2003/tout_colloque_2003_actes.htm)

Manche, sehr wenige Informationen, sind sachlich falsch. So entsteht der Eindruck (S.21), das *Centre de formation aux Enseignements bilingues* in Guebwiller bilde seit 1998 aus. Obwohl eine bilinguale Ausbildung in beiden Stufen am IUFM seit 1994 existiert, hat das Zentrum aber erst 2001 nach einem mehrjährigen Umbau den Ausbildungsbetrieb aufgenommen. Die Straßburger "Université des Sciences humaines" heißt schon seit mehreren Jahren "Université Marc Bloch" (S.26). Ferner, woher kommt die Behauptung (S.27), nur 10% der AbsolventInnen seien bereit, einen Teil der Prüfung in elsässischer Sprache abzulegen? Auch das grenzüberschreitende "Schulbuch ohne Grenzen" gibt es nicht seit 2004 im Internet (S.30), sondern erst seit Mai 2006 (www.oberrheinschulbuch.org). Auch S.31 hat sich ein sachlicher Fehler eingeschlichen: Bereits mehrere Jahre vor der Ausbildung zum Europalehreramt in Karlsruhe und Freiburg gab es schon den ITS, den Integrierten Studiengang, zwischen Freiburg, Mulhouse und Guebwiller.

Störend wirken sich die Tippfehler aus (S.15, 21 (2x), 45, 83, 109, 146, 148 (mehrfach), 157), die bei einer neuen Auflage zu bereinigen wären. Noch dringender wäre jedoch eine Überarbeitung der bibliographischen Angaben, was wohl auf ein zu rasches Zusammenschmelzen verschiedener Versionen (der Habilitationsschrift, welche zum Zeitpunkt des Erscheinens des vorliegenden Buchs als "im Druck" angekündigt wurde, sowie verschiedener Artikel in Fachzeitschriften) zurückzuführen ist. Im Einzelnen sind zu bemängeln:

- Im Text zitierte Literaturverweise, die hinten im Literaturverzeichnis fehlen: Abdallah-Preteille 1990, Bothorel-Witz 2002, Breugnot 2004, Foldenauer 1981, Lilli/Stahlberg 1999, Petitdemange 1990, Schacht/Schwilk 1994, Scholdt 1996, Weckmann 1981),
- Angaben, in denen die Jahreszahl des Verweises vorne und die Literaturangabe hinten nicht übereinstimmen (S.21 Churiki 2001, S.73 Stickel 2001; S.86 Ivo 1994, S.89 Grunt 2001, S.22 und 160 Hartweg/Morgen 2004)

Alles in allem ist die Publikation es eine wichtige Basislektüre für an der Oberrheinregion interessierte Personen. Man darf, vor allem in einer zweiten, bereinigten Auflage, dem Buch eine große Verbreitung wünschen. - Anemone Geiger-Jaillet, Professeur des Universités IUFM d'Alsace

Eri CHURIKI : Les enjeux de l'enseignement bilingue paritaire en Alsace. Thèse de sociologie soutenue à l'Université de Strasbourg II

Depuis que l'enseignement bilingue paritaire se développe en Alsace, le débat à son sujet est quasi-permanent et se produit selon des thématiques variées. Certains des contradicteurs de ce type d'enseignement y voient la manifestation d'un repli identitaire alors que ses partisans à l'inverse le considèrent comme une marque d'ouverture et de pluralisme. Certains s'y opposent au nom de « l'égalité des chances » alors que d'autres mettent en avant le fait que les écoles bilingues paritaires sont ouvertes à tous les enfants. Une autre dimension de ce débat se rapporte au choix de la langue allemande dans les sites bilingues paritaires : l'allemand est-elle langue régionale ou langue du voisin ? Ne faudrait-il pas également proposer d'autres langues, comme l'anglais par exemple ?

Dans sa thèse soutenue à l'automne 2003 à l'Université Marc Bloch et dirigée par Christian de Montlibert, Eri Churiki,¹ après avoir repris ces différentes questions et les avoir passées en revue, se propose de les traiter à partir du point de vue des principaux acteurs du développement du bilinguisme paritaire en Alsace depuis 1991. C'est ainsi que cette thèse a été rédigée à partir de deux types de matériaux empiriques :

- des réponses à des questionnaires qui avaient été distribués pendant l'année scolaire 1997-1998 aux parents des élèves scolarisés en classe bilingue paritaire et auxquels 600 familles avaient répondu (461 familles ayant un ou plusieurs enfants dans les classes bilingues paritaires publiques, 58 dans les classes ABCM *Zweisprachigkeit* et 81 dans les classes bilingues paritaires de l'enseignement privé confessionnel).
- des entretiens effectués auprès de parents, d'enseignants, de directeurs d'écoles ainsi que de responsables d'associations (soit un total de 63 entretiens).

L'intérêt principal de cette thèse réside dans le grand nombre de données fournies sur le profil social et culturel des parents d'élèves ayant choisi un enseignement bilingue paritaire pour leur enfant. L'analyse de ces données, qui sont présentées dans un total de 69 tableaux statistiques, permet de confirmer différentes constations qui avaient pu être effectuées de façon empirique mais qui pour l'instant manquaient de support statistique précis et rigoureux pour être établies de façon certaine. Grâce à cette thèse c'est désormais chose faite.

La première série de données permet de constater que toutes les familles habitant en Alsace, quelle que soit leur origine géographique, peuvent être concernées par les sites bilingues paritaires et non de façon prioritaire les familles d'origine alsacienne ou les familles dialectophones.

Les écoles bilingues paritaires attirent un grand nombre de familles non originaires d'Alsace :

¹ De nationalité japonaise.

Type de famille selon le lieu de naissance des parents (tableau 15, page 78).

	N = 600
2 parents sont nés en Alsace	42,7 %
L'un des deux parents est né en Alsace	27 %
Aucun des deux parents n'est né en Alsace	26,8 %
Non-réponse	3,5 %

De même, la maîtrise de l'alsacien ne constitue pas une caractéristique dominante parmi les parents d'élèves des classes bilingues paritaires.

Maîtrise déclarée de l'alsacien chez les parents (tableau 16, page 81)

	Père N = 600	Mère N = 600
Dialectophone actif (comprendre et parler)	44,5 %	43,2 %
Dialectophone passif (comprendre sans parler)	19,7 %	21,8 %
Non dialectophone	34,5 %	34,8 %
Non-réponse	1,3 %	0,2 %

Quant aux élèves des classes bilingues paritaires, une minorité d'entre eux est dialectophone

Maîtrise déclarée de l'alsacien chez les enfants (tableaux 21 et 22, page 83)

	Bien	Un peu	Non
L'enfant parle l'alsacien	5,9 %	21,1 %	73 %
L'enfant comprend l'alsacien	17,6 %	31,5 %	50,9 %

Ces données sont corroborées par les données sur la langue maternelle des enfants en classe bilingue paritaire, qui dans la très grande majorité des cas est le français

La langue maternelle des enfants en classe bilingue (tableau 20, page 83)

Langue maternelle	
Français	84,6 %
Alsacien	3,5 %
Français et alsacien	3 %
Allemand	2,2 %
Français et allemand	3,8 %
Autres	2,8 %

Une seconde série de données concerne l'orientation politique des parents d'élèves des sites bilingues paritaires. L'auteure indique que la préférence partisane des parents d'élèves

des classes bilingues est fortement orientée à gauche et que leur orientation vers l'extrême droite est beaucoup plus faible que les scores obtenus par le Front national aux élections régionales de 1998 sur l'ensemble de l'Alsace (tableaux 12 et 13 page 77). L'auteure se base sur ces données pour en conclure que le thème de la défense de « l'identité régionale » qui est utilisé par les partis d'extrême droite en Alsace ainsi que celui du « repli identitaire » qui a été mis en avant par le Comité éditorial des Saisons d'Alsace en 1995 pour expliquer les scores élevés du Front national en Alsace ne sont pas du tout pertinents pour rendre compte du choix de l'enseignement bilingue paritaire par les parents (conclusion du chapitre 2, page 85).

A partir de ces constations, l'auteure oriente ses investigations vers les logiques sociales qui permettent d'expliquer selon elle le développement du bilinguisme paritaire en Alsace. A cet égard, une troisième série de données permet de constater la prédominance des enfants à fort capital culturel, social et économique dans les classes bilingues paritaires. Cela est vrai d'une part si on se place du point de vue de la composition socioprofessionnelle des familles. En effet, les Cadres, les Artisans, commerçants, chefs d'entreprise et les Professions intermédiaires sont surreprésentés parmi les parents des enfants scolarisés en classe bilingue paritaire alors qu'à l'inverse les Ouvriers mais également les Employés et les Agriculteurs exploitants sont sous représentés parmi les parents ayant des enfants scolarisés en classe bilingue paritaire par rapport à leur pourcentage dans l'ensemble de la population alsacienne.

Composition socio- professionnelle des familles (tableau 23, page 95 pour les deux premières colonnes, la moyenne alsacienne provient du recensement de 1999, données de l'INSEE)

Parents des enfants des classes bilingues

	Père	Mère	Moyenne alsacienne
Agriculteur exploitant	0,5 %	0,5 %	1,1 %
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	7,5 %	3,2 %	4,9 %
Cadre, profession libérale	32,7 %	20 %	10,6 %
Profession intermédiaire	29,3 %	32,7 %	21,9 %
Employé	8,8 %	23,5 %	27,4 %
Ouvrier	16,3 %	2,8 %	34 %
Autres	0,5 %	13,8 %	
Non-réponse	4,3 %	3,5 %	

Cette surreprésentation des familles à fort capital culturel, social et économique peut également être constatée du point de vue des diplômes possédés par les parents d'élèves. Eri Churiki note que 64,1 % des pères et 70,8% des mères d'enfants de classe bilingue paritaire ont un diplôme équivalent ou supérieur au baccalauréat contre 25,7 % pour la population alsacienne dans son ensemble (tableau 26 page 98). Des constatations analogues peuvent être effectuées en ce qui concerne les revenus : les enfants des familles à faible revenu sont sous-représentés dans les sites bilingues paritaires (tableau 25, page 96)

Différentes interprétations sont possibles pour rendre compte de cette situation. Il n'existe certes pas de sélection officielle pour l'inscription des enfants en site bilingue paritaire mais le fait que le développement des sites bilingues paritaires repose sur un fort engagement des parents d'élèves, lequel pallie les réticences et le faible engagement de l'Institution scolaire pour ce type de filières a pour conséquence que ce sont les membres des classes sociales qui font preuve du comportement le plus actif mais également du comportement le plus critique par rapport à l'Institution scolaire qui sont les principaux bénéficiaires du développement des sites bilingues paritaires. Eri Churiki montre que la dépendance par rapport à l'Institution scolaire comme source d'information sur les classes bilingues paritaires est forte pour les classes populaires (ouvriers et employés) alors que les familles de milieu favorisé possèdent également d'autres sources d'informations (presse, lecture, relations, parents d'élèves) (tableau 32, page 104)

C'est ainsi que 79,2 % des parents des enfants des classes bilingues paritaires déclarent avoir participé à des réunions d'information sur le bilinguisme. 30,9 % déclarent avoir participé à des conférences sur le bilinguisme. 12,4 % des pères et 23,9 % des mères déclarent avoir lu des livres sur l'enseignement bilingue 18,5 % des pères et 23,3 % des mères déclarent avoir signé des pétitions en faveur de l'enseignement bilingue paritaire. 5,7 % des pères et 10,2 % des mères déclarent avoir participé à des manifestations en faveur de l'enseignement bilingue

D'une façon générale, ce type de comportement consistant à s'informer par soi même et à contester le point de vue de l'Institution scolaire est plus développé dans les familles des catégories socio professionnelles favorisées que dans les familles de milieu ouvrier et employé.

Une autre explication de la sous-représentation des enfants des classes populaires dans les sites bilingues paritaires est à rechercher dans l'inégale répartition des sites bilingues sur le territoire alsacien. A part quelques exceptions, les sites bilingues sont pratiquement inexistant dans la catégorie des communes de moins de 2000 habitants, c'est à dire dans les communes où le pourcentage d'ouvriers, d'employés et d'agriculteurs exploitants est le plus élevé. Eri Churiki ne mentionne pas cette explication mais celle-ci s'inscrit pourtant dans le droit fil de ses réflexions sur les enjeux sociaux des sites bilingues paritaires.

Un autre point traité par Eri Churiki est celui du rapport des parents d'élèves des sites bilingues paritaires à la langue régionale. Les textes officiels (circulaires, conventions) qui organisent l'enseignement bilingue paritaire utilisent l'expression de « langue régionale » et font référence à la langue allemande en tant que forme écrite des dialectes alsaciens. Du fait cependant que la langue allemande est également langue du voisin, Eri Churiki est en effet tout à fait naturellement amenée à s'interroger sur la perception qu'ont les parents d'élèves de la langue régionale ainsi que sur leurs motivations quant au choix de l'enseignement bilingue paritaire français-allemand pour leur(s) enfant(s). A l'aide d'un grand nombre de données statistiques, elle indique que l'enseignement bilingue paritaire est perçu par une majorité de parents non comme s'inscrivant dans le cadre de l'enseignement de et en langue régionale mais dans celui d'un bilinguisme de proximité. Cette expression de « bilinguisme de proximité » est plus large et plus englobante que celle de « langue régionale » mais elle ne la contredit pas de façon manifeste. Seule une minorité de parents considèrent la langue allemande comme l'expression écrite de la langue régionale (tableau 34, page 109) mais une majorité de parents estiment que l'allemand fait partie de la langue régionale (28,5% sont tout à fait d'accord avec cette proposition et 40,2% sont assez d'accord). La reconnaissance de l'allemand comme

composante de la langue régionale provient selon Eri Churiki du fait que l'allemand est perçu comme une langue souvent utilisée dans la région. La proximité avec l'Allemagne et la Suisse et l'intensité des liens économiques entre l'Alsace et ces deux pays (travailleurs frontaliers, implantation d'entreprises allemandes et suisses en Alsace) contribuent fortement à cette perception.

A cet égard, la préférence déclarée des parents s'ils pouvaient choisir d'autres langues que l'allemand confirme la priorité accordée à l'allemand : en cas de choix possible entre plusieurs langues, près de 31% des parents choisiraient un site bilingue paritaire avec de l'anglais pour leur(s) enfant(s) alors que 62% opteraient pour l'allemand et 2,7% pour d'autres langues (tableau 39, page 115)

Les motivations des parents quant au choix de l'enseignement bilingue paritaire sont nombreuses et variées :

Raisons du choix de l'enseignement bilingue paritaire (tableau 59, page 175)

(Réponses multiples)

	Pères	Mères
Faire apprendre l'allemand	89,1%	87,9%
Différent de l'enseignement traditionnel	22,3%	25,5%
Résultats scolaires meilleurs	16,9%	17,3%
Type d'établissement	14,9%	16,0%
Faire apprendre la langue régionale	14,1%	16,3%
Transmission de l'alsacien	14%	15,6%
Enseignants plus motivés	12,6%	16,3%
Bonne réputation	9,9%	9,2%
Nombre d'élèves plus petit	9,9%	11,1%
Moins d'étrangers	7,4%	6,8%
Milieu social plus homogène	6,0%	6,5%

A cet égard, le travail d'Eri Churiki constitue une véritable mine de renseignements pour toute personne qui souhaiterait connaître les caractéristiques sociales, culturelles ainsi que les motivations des parents d'élèves ayant choisi un enseignement bilingue paritaire pour leur enfant.

En revanche, le cadre théorique de ce travail prête à discussion. En effet, après avoir rejeté la théorie du « repli identitaire » comme cadre d'explication du développement du bilinguisme paritaire en Alsace, Eri Churiki adopte comme cadre théorique celui de la reproduction sociale tel qu'il a été élaboré par des auteurs tels Pierre Bourdieu. A l'aune de ce cadre théorique, les filières bilingues apparaissent comme des filières élitistes qui permettraient aux parents à fort capital culturel, social et économique d'assurer à leurs enfants une scolarisation performante dans le cadre d'une stratégie de sélection sociale. Dans une telle perspective, le choix de filières bilingues paritaires avec de l'allemand correspondrait à une stratégie utilitaire visant à rechercher le plurilinguisme dans le cadre d'une volonté de réussite scolaire devant préparer une réussite professionnelle et sociale. La surreprésentation des enfants des classes sociales favorisées dans les classes bilingues, le fait que les parents d'élèves de ces classes bilingues suivent de près la scolarité de leur(s) enfant(s) seraient des éléments qui sembleraient effectivement corroborer cette thèse.

Un tel cadre théorique mériterait d'être discuté et pour le moins nuancé. Si l'on effectue une analyse concernant la France dans son ensemble, le développement de l'enseignement bilingue paritaire a lieu de façon principale sur une base français-langue régionale avec des langues telles les langues basques, bretonnes, occitanes, catalanes et corses dans les régions correspondant aux zones d'extension de ces langues. Si la motivation principale à la base du développement de l'enseignement bilingue paritaire correspondait à une logique de reproduction sociale et était de type utilitaire dans le cadre d'une recherche du plurilinguisme et d'une volonté de réussite scolaire en vue d'une réussite professionnelle et sociale, les régions de France où ces filières bilingues seraient les plus nombreuses seraient les régions où le pourcentage des cadres et des professions intellectuelles supérieures est le plus élevé, c'est-à-dire la région parisienne en première position suivie de la région lyonnaise. De plus, la langue de ces filières bilingues serait principalement la langue anglaise. Il existe certes dans ces régions-ci quelques écoles privées bilingues payantes, sur la base d'un bilinguisme français-anglais, mais le nombre de familles concernées dans ces régions-ci par des écoles bilingues de ce type est beaucoup moins élevé que dans des régions comme l'Alsace ou la Bretagne qui sont des régions concernées par l'existence d'une langue régionale.¹

Le cadre théorique de « la reproduction sociale » ne permet pas à lui seul de rendre compte du phénomène du développement de l'enseignement bilingue paritaire en France. A cet égard, l'hypothèse de la défense de l'identité linguistique régionale comme cadre d'analyse du développement de l'enseignement bilingue paritaire mériterait d'être davantage approfondie. Dans le chapitre 2 de son travail, intitulé – question identitaire ou sociale ? – Eri Churiki infirme la thèse du « repli identitaire » et par la même occasion évacue la question identitaire de son travail. Mais cette « évacuation » est un peu rapide car elle repose de façon implicite sur le raisonnement suivant : puisqu'il n'y a pas de repli identitaire avéré, il n'y aurait par conséquent pas de motivation de type identitaire à l'œuvre dans le développement du bilinguisme paritaire en Alsace. Eri Churiki semble faire l'impasse sur des motivations de type identitaire qui ne correspondraient pas à ce fameux « repli » et ne se matérialiseraient pas par une préférence partisane élevée pour l'extrême-droite.

Il serait pourtant intéressant, dans une telle perspective, d'étudier le développement de l'enseignement bilingue paritaire en Alsace comme étant la résultante de l'intersection entre deux courants d'opinion qui se sont rencontrés en Alsace au début des années 1990 – un courant d'opinion de type « défense de l'identité linguistique régionale » qui dans sa configuration actuelle existe depuis les années 1960 et dont le mouvement le plus représentatif est

¹ Pour l'ensemble de la France, les effectifs scolarisés dans les écoles bilingues français- langue régionale sont les suivants :

Alsace (langue allemande)	: 13 219
Bretagne (langue bretonne)	: 10438
Pays basque (langue basque)	: 8 963
Occitanie (langue occitane)	: 4 456
Corse (langue corse)	: 3 417
Catalogne (langue catalane)	: 2 113

Ces chiffres concernent les écoles bilingues où la langue régionale est présente dans l'enseignement soit de façon paritaire avec la langue française (sites bilingues paritaires) soit avec un volume horaire supérieur à la parité dans les écoles en immersion totale.

Ces écoles bilingues correspondent soit à des écoles associatives (ABCM-Zweitsprachigkeit, Diwan, Seaska, Calendretas, Bressola), soit à des écoles bilingues publiques, soit à des écoles privées de l'enseignement confessionnel. Ces chiffres émanent de la FLAREP – fédération pour les langues régionales dans l'école publique - et concernent la rentrée scolaire de septembre 2006.

l'association « culture et bilinguisme d'Alsace-Moselle »¹ - et un courant d'opinion de type « parent d'élèves » qui correspond à la tendance actuelle de la part des parents à s'intéresser de près à la scolarisation de leurs enfants et à effectuer des choix stratégiques dans une perspective de réussite scolaire et d'insertion professionnelle et sociale, ce second courant d'opinion n'étant évidemment pas spécifique à l'Alsace mais correspondant à un phénomène qui peut être observé dans l'ensemble de la France. A partir des années 1990, la création d'association telles ABCM-Zweischprachigkeit (créée en 1990) ou Eltern (créée en 1994) permit la rencontre de ces deux courants d'opinion². En effet, il s'agit d'associations composées de façon quasi exclusive de parents d'élèves (ce qui les distingue des associations de défense de l'identité linguistique régionale telles Culture et bilinguisme d'Alsace-Moselle) et qui concentrent leur activité vers le développement du bilinguisme scolaire français-langue régionale (la promotion de l'enseignement bilingue français-langue régionale étant leur point commun avec les associations de défense de l'identité linguistique régionale). Le choix de l'allemand comme langue des sites bilingues (en plus du français) constitue le point d'intersection des deux courants d'opinion. Pour le courant « défense de l'identité linguistique régionale », il s'agit de l'allemand en tant que forme écrite de la langue régionale. Pour le courant « parents d'élèves », il s'agit de l'allemand en tant que langue du pays voisin, l'une des langues les plus parlées d'Europe et dont la maîtrise facilite l'acquisition d'autres langues (dont notamment l'anglais) ainsi qu'une insertion réussie sur le marché du travail³. Une autre langue que l'allemand ne permettrait pas de réaliser une telle intersection, l'anglais ne satisfaisant pas le courant « défense de l'identité linguistique régionale » et l'alsacien ne correspondant pas aux motivations du courant « parents d'élèves ».

A cet égard, la situation alsacienne est certes différente de celle des autres régions de France où l'on parle une langue régionale du fait du statut de la langue régionale en Alsace qui est également langue de l'Etat voisin et l'une des langues les plus parlées en Europe.⁴ Cette situation a logiquement pour conséquence que l'enseignement bilingue français-langue régionale en Alsace (avec l'allemand comme langue régionale) intéresse des familles qui ne seraient pas intéressées par ce genre d'enseignement dans d'autres régions de France avec des

¹ Culture et bilinguisme d'Alsace-Moselle fut créée en avril 1968 sous la dénomination de Cercle René Schickel.

² Depuis 1990 se sont créées en Alsace un grand nombre d'associations de parents d'élèves dont le but est le développement de l'enseignement bilingue français-langue régionale. Outre ABCM-Zweischprachigkeit et Eltern 67 et 68 qui ont un champ d'extension régionale se sont créées des associations locales qui sont actives au niveau communal. Il y a d'une part les associations locales créées autour de sites bilingues publics : L'association pour le Bilinguisme dans les écoles (Sarreguemini), D'Barrere Treppeler (Barr), D'Barle (Mutzig), Die Blaue Katze (Vendenheim), Kaffeibichle (Molsheim), Kinderlaterne (Obernai), Ritte Ritte Ross (Rosheim), Schlettstadter Sterickle (Sélestat), S'Passport (Vendenheim), Tom und Ploum (Eckbolsheim), Unsere Rhinstube (Plobsheim), Yoyo Bilingo (Lingolsheim). Il y a d'autre part les associations locales créées dans les écoles ABCM-Zweischprachigkeit : le collectif pour la culture bilingue (Schweighouse-sur-Moder), OMA (Haguenau), Les Mickelès (Strasbourg), D'Misela (Bindernheim), Papagei (Saverne), Kinderstube (Ingersheim), Regioschule (Mulhouse et Lutterbach). En plus des associations de parents s'est créée une association d'enseignants des sites bilingues paritaires – l'association Lehrer.

³ Parmi les avantages de l'enseignement bilingue paritaires, qui sont mis en avant par les promoteurs de ce type d'enseignement, figurent non seulement la maîtrise de l'allemand et l'apprentissage plus aisé d'autres langues dans un second temps, mais également le développement de l'esprit d'analyse (provoqué par le bilinguisme précoce) qui a des effets positifs sur toutes les matières et notamment les mathématiques. Ce type d'argument dépasse largement les motivations de type « défense de l'identité linguistique régionale » et va dans le sens de la réussite scolaire et professionnelle en général (motivation de type « parents d'élèves »).

⁴ Les autres langues régionales de France ne bénéficient pas d'une telle situation, pas même les langues basques et catalanes qui sont également langues de régions voisines, situées dans des pays voisins, mais dont le nombre de locuteurs est beaucoup moins important que celui de la langue allemande.

langues spécifiquement régionales telles le breton ou l'occitan qui ne sont pas également langue du voisin. Il est probable qu'en Alsace, le courant d'opinion de type « parents d'élèves » occupe une place plus importante dans le développement de l'enseignement bilingue français-langue régionale que dans les autres régions de France où cet enseignement existe.¹ Mais cela ne signifie pas que le courant « défense de l'identité linguistique régionale » puisse être négligé dans une étude de l'enseignement bilingue paritaire en Alsace : dans les régions où ce courant n'existe pas (région parisienne, région lyonnaise etc....) un enseignement bilingue de ce type ne s'est pas développé.

C'est la raison pour laquelle il serait intéressant d'étudier les acteurs du développement du bilinguisme paritaire en Alsace et leurs motivations en fonction de leur degré d'engagement dans le secteur associatif et de leur degré de militantisme en faveur de l'ouverture de sites bilingues paritaires. Le questionnaire d'Eri Churiki était destiné à l'ensemble des parents d'élèves scolarisés en site bilingue, y compris les parents qui bénéficient de l'existence de ces sites bilingues sans avoir participé à leur mise en place. Il serait intéressant également de connaître de façon spécifique le point de vue des parents qui sont membres des associations et parmi ces parents de ceux qui s'engagent effectivement en faveur du développement de l'enseignement bilingue paritaire. On peut supposer qu'il existe un certain décalage dans les motivations entre ces différentes catégories de parents et que les motivations de type « défense de l'identité linguistique régionale » sont plus élevées parmi les parents qui s'engagent dans le développement de l'enseignement bilingue paritaire en Alsace que parmi les autres. Une étude effectuée dans une telle perspective permettrait du moins de tester une telle hypothèse.

En fait, l'étude d'Eri Churiki n'approfondit pas de façon suffisante le rôle et les motivations du militantisme – et des militants – dans le développement de l'enseignement bilingue paritaire en Alsace. Les quelques pages consacrées aux militants du « mouvement culturel alsacien » et qui apparaissent en fin de thèse ne permettent pas un tel approfondissement. Le cadre théorique de la « reproduction sociale », qui est le seul cadre théorique utilisé par l'auteure, permet d'expliquer des stratégies d'évitement (choisir une filière bilingue afin d'éviter une école de quartier considérée comme moins bonne) avec des motivations de type individualiste à visée élitiste (rechercher la meilleure filière pour ses enfants) mais il ne permet pas de rendre compte du militantisme **des parents actifs** qui est de type « prosélytisme » (l'inverse de l'élitisme) et dont l'action est motivée par un sentiment de solidarité : comment peut-on expliquer que des parents d'élèves s'engagent et militent pour l'ouverture de sites bilingues dans le cadre d'actions collectives alors même que leurs enfants ne sont pas forcé-

¹ Lorsqu'en 1997 l'association ABCM-Zweischprachigkeit a introduit des plages horaires en alsacien dans ses écoles, en plus de l'enseignement en français et en allemand, cette mesure s'est heurtée à l'opposition de certains parents d'élèves. Lors des discussions qui ont suivi, certains d'entre eux ont déclaré qu'ils auraient également mis leurs enfants dans une structure bilingue avec de l'anglais mais qu'en revanche, des langues régionales telles le breton ou le basque ne les auraient pas intéressés s'ils avaient habité en Bretagne ou au Pays basque. A l'inverse d'autres parents d'élèves des écoles ABCM-Zweischprachigkeit souhaiteraient davantage d'alsacien. A cet égard, c'est l'introduction de l'alsacien dans les écoles ABCM-Zweischprachigkeit qui a servi de révélateur quant à l'existence des divergences de motivation parmi les parents. La référence au seul bilinguisme français-allemand ne permettait pas de constater ces différences de motivation.

A priori, dans les autres régions de France où existent des langues régionales, le courant « défense de l'identité linguistique régionale » est davantage représenté que dans les écoles bilingues alsaciennes mais cela ne signifie pas que le courant de type « parents d'élèves » soit absent. Un responsable des écoles Calendretas nous a expliqué que dans les années 1990, dans une école occitane, un groupe de parents soutenu par un enseignant avait souhaité remplacer la langue occitane par de l'anglais. C'est la direction des écoles Calendretas qui a empêché que cette initiative, en contradiction avec les buts et la raison d'être des écoles Calendretas, n'aboutisse.

ment concernés par une telle ouverture (soit parce que leurs enfants sont scolarisés dans un site bilingue qui existe déjà, soit parce qu'ils sont trop âgés pour bénéficier de l'ouverture projetée du nouveau site bilingue). Et pourtant, une étude qui porte sur les enjeux de l'enseignement bilingue paritaire en Alsace ne peut pas faire l'impasse sur un tel comportement car c'est ce comportement (l'engagement militant) qui est à la base du développement de l'enseignement bilingue paritaire en Alsace depuis 1990. Les outils théoriques pour rendre compte d'un tel comportement existent (la sociologie de l'action collective d'Alain Touraine par exemple avec le thème des nouveaux mouvements sociaux) et ne pas les utiliser revient à passer à côté d'une partie importante de la question.

En fait, un travail complet sur les enjeux de l'enseignement bilingue paritaire en Alsace supposerait que soit effectuée une distinction entre les promoteurs de l'enseignement bilingue paritaire d'une part et les utilisateurs de cette forme d'enseignement d'autre part. Le fait que les promoteurs puissent également être des utilisateurs ne signifie pas que ces deux catégories de personnes puissent être confondues. Le travail d'Eri Churiki donne des indications intéressantes sur le profil social et culturel des utilisateurs, ainsi que sur leurs motivations. Le point de vue des promoteurs de l'enseignement bilingue paritaire quant à lui reste à étudier.- Bernard Schwengler, docteur en sociologie.

L'enseignement de l'allemand : XIX^e-XXI^e siècles, sous la direction de Monique MOMBERT, Numéro spécial de la revue *Histoire de l'éducation*, Institut national de recherche pédagogique, 2005

Cet ouvrage de 287 pages a été coordonné par Monique Mombert et contient 8 contributions en français : *Une discipline au risque de l'histoire* (M. Mombert) ; *Manuels, auteurs et éditeurs dans les premières décennies de l'enseignement scolaire de l'allemand* (E. Rothmund) ; *Le professeur d'allemand, 1850-1880. La longue marche vers l'intégration dans le corps enseignant* (J. Brethomé) ; *De crise en crise : l'enseignement de l'allemand de 1918 à 1939* (M. Mombert) ; *Enseignement de l'allemand et histoire de l'Allemagne depuis la Seconde Guerre mondiale* (C. Doublier) ; *Les concours de recrutement de germanistes : l'agrégation et le CAPES d'allemand, de 1952 à 2002* (S. Lorrain) ; *L'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire en Alsace. Question de méthode : les manuels en usage entre 1952 et 1990* (D. Huck) ; *Pierre Deyon et l'enseignement de l'allemand dans l'académie de Strasbourg* (G. Chaix).

Parmi les 8 contributions, 6 sont destinées à apporter un éclairage sur les carrières des enseignants, les manuels, les concours de recrutement et les représentations concernant l'enseignement de l'allemand depuis le XIX^e siècle. 2 études sont consacrées au cas particulier de l'académie de Strasbourg qui, du fait de la spécificité linguistique de l'Alsace, demande un traitement pédagogique adapté.

La priorité accordée à la perspective historique est donc évidente à la lecture du sommaire, ce que ne laisse pas forcément deviner le titre de l'ouvrage. Les thématiques abordées concernent en effet essentiellement l'évolution de la place de l'enseignement de l'allemand dans le système éducatif français, les crises engendrées par les relations franco-allemandes mouvementées de l'entre-deux-guerres, l'image de l'Allemagne véhiculée par les manuels après la seconde guerre mondiale, ainsi qu'une analyse très détaillée des concours de recrutement de-

puis 1945 s'efforçant de montrer l'évolution des épreuves, des profils des candidats et de la baisse de niveau constatée depuis 1970, tout en établissant une nette différence entre CAPES et agrégation.

Les deux chapitres consacrés à l'Alsace étudient respectivement la spécificité de l'allemand à l'école élémentaire où se rencontrent de nombreux dialectophones, et l'action du recteur Pierre Deyon qui oeuvra pour la reconnaissance de l'allemand en tant que « langue régionale », les sections bilingues et la création d'un baccalauréat allemand et français (abibac), renforçant ainsi l'enseignement de l'allemand dans un cadre transfrontalier.

Sans nier l'intérêt manifeste d'un tel recueil qui apporte de nombreux éclairages sur l'évolution de l'enseignement de l'allemand en France, on peut regretter le déséquilibre évident qui s'instaure entre perspective historique et réflexions didactiques. En effet, les remarques concernant les méthodes d'apprentissage proprement dites sont largement minoritaires, disséminées au fil des articles et donc forcément lacunaires. Il eût été souhaitable à nos yeux d'ajouter une contribution totalement consacrée à l'évolution des méthodologies d'apprentissage, certes communes à d'autres langues, mais qu'il est difficile de séparer de la problématique globale de « l'enseignement de l'allemand » comme le suggère le titre même de l'ouvrage. Jacques ATHIAS

Heidemarie SALEVSKY (Hrsg.), **Kultur, Interpretation, Translation**. Peter Lang ; Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt, Berlin etc., 416 pages, 2005

C'est au début des années 80 qu'avait été créé le premier poste de traductologie à l'Université Humboldt (Berlin-Est), et Heidemarie Salevsky fut nommée « Dozentin » sur ce poste le 1^{er} février 1984. Le recueil *Kultur, Interpretation, Translation* reflète quinze ans de travail dans le cadre du séminaire de recherche en traductologie (« Translationswissenschaft und Fachkommunikation ») qui fut mis en place par l'auteur quelques mois seulement avant la chute du mur, en mars 1989. En 1997, l'auteur fut nommée professeur à la Fachhochschule de Magdeburg-Stendal et le séminaire en question émigra avec elle.

D'une certaine façon, le recueil est donc avant tout un témoignage historique et ce n'est pas son moindre intérêt : histoire d'une discipline encore au berceau ("Machen Sie doch lieber was Solides !") avait-on répondu à l'auteur lorsqu'elle se mit en quête d'une qualification scientifique après 10 ans de pratique de la traduction et de l'interprétation et qu'elle tenta de se positionner dans ce qu'on commençait à appeler « Übersetzungswissenschaft », histoire (petite histoire...) aussi d'une discipline dans un contexte politique (macro-historique) particulier – la fin de la RDA, l'ouverture progressive vers l'ouest alors que les premières manifestations du groupe de recherche étaient peu enclines aux échanges internationaux ou à la limite orientés vers les pays de l'est. Mais dès 1990, les intervenants ne sont plus exclusivement originaires des « neue Bundesländer », les traductologues / translatologues de l'ouest, notamment ceux de Heidelberg, sont de plus en plus sur le devant de la scène ; et à partir de 1994 on voit apparaître des intervenants américains, russes et même français. De même, la discipline se diversifie : la translatologie, fidèle à ses origines, prendra pour objet les opérations de traduction de tout discours oral ou écrit, en s'appuyant notamment sur des concepts linguistiques et dans une perspective communicationnelle, alors que la traductologie étudiera plus spécifiquement la traduction de textes littéraires, opérant entre autres dans une perspective historique, philosophique ou esthétique. Irène Kuhn, Sibylle Muller

Forner, Werner / Habscheid, Stephan (Hrsg.) *Sprachliche und fachliche Kompetenzen: Zwei Seiten eines Blattes?* 20 Jahre Siegener Institut für Sprachen im Beruf. Verlag Peter Lang Frankfurt a. M. Berlin Bern 2006, 149 pages, 27,90 €.

Ce petit volume rassemble sept contributions faites dans le cadre d'un cycle de conférences anniversaire des 20 ans du SISIB (Siegener Institut für Sprachen Im Beruf). Il se révèle être un plaidoyer en faveur des formations qui sont et étaient dispensées dans cette structure à l'université de Siegen et qui n'ont plus autant de "lisibilité" dans le panorama actuel des formations supérieures en Allemagne, où de nombreux cursus se prétendent volontiers professionnalisant pour satisfaire aux objectifs présents de gouvernance universitaire. L'ancien directeur de l'institut (Forner) et le nouveau (Habscheid), éditeurs communs et auteurs également d'une contribution chacun, se liguent donc pour prouver que les formations de langues en milieu professionnel ont leur origine et leur milieu naturel à Siegen. Au moment où va s'arrêter le cursus de Magister de linguistique appliquée aux langues dans la profession (septembre 2007), le regard de certains auteurs est celui du bilan institutionnel (Forner, Habscheid, Holve, Schaede) plutôt que celui de la réflexion sur les caractéristiques des langues de spécialité et sur l'équilibre à trouver entre techniques et compétences langagières, réflexion qu'annonçaient le titre et la quatrième de couverture. Le volume d'ailleurs répond moins bien à la question posée en annonce que ne pourraient le faire le manuel de Roelcke et les HSK consacrés aux langues de spécialité¹.

Le degré d'abstraction de l'ouvrage est assez modéré, visant plus la professionnalisation de l'enseignement universitaire que la production de nouvelles connaissances. Trois contributions cependant quittent le niveau du bilan de formation pour approfondir la réflexion sur les *soft skills* et autres "compétences-clés" que la nouvelle doxa européenne demande de délivrer. L'anglais véhiculaire, appelé ici ELF (Englisch als Lingua Franca), fait l'objet d'un article qui compile l'état actuel de la recherche. L'auteur (Beier) a mis un point d'honneur à éliminer toute recherche autre que rédigée en anglais de sa bibliographie, mais ne s'interroge à aucun moment sur le pourquoi du phénomène ou ses implications. Intéressante est la contribution d'Annelie Knapp sur la compétence interculturelle : elle indique les possibilités et les limites didactiques d'un apprentissage qui relève plus de l'expérience personnelle que de l'enseignement. On lira également avec intérêt les réflexions inhabituelles d'Elsbeth Stern, montrant combien le savoir, en disgrâce à la cour pédagogique contemporaine, est indispensable au développement d'une intelligence abstraite aussi bien que technique, et attribuant une part importante des "échecs" allemands en mathématique et sciences exactes dans les enquêtes PISA de ces dernières années à la prééminence donnée au savoir-faire sur le savoir. Même si la suggestion relève plus de la spéculation que de la démonstration, les remous et dissensions soulevés par PISA dans la discussion en Allemagne s'accommodent de cette proposition interprétative supplémentaire.

Dans l'ensemble, l'ouvrage s'adresse aux praticiens et universitaires intéressés par la didactique des langues de spécialité et les projets de formations professionnalisantes.- Odile Schneider-Mizony.

¹ Thorsten Roelcke *Fachsprachen* Erich Schmidt Verlag Berlin 1999 ; Lothar Hoffmann et al. edd. 1998/1999 *Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin New York de Gruyter HSK 14, 1-2.

Achevé d'imprimer le 23 mars 2007 à l'imprimerie du CRDP de Lorraine
99 rue de Metz 54000 Nancy
Dépôt légal mars 2007

