

ISSN 0758 - 170 X

25^e année (2007) n° 4 (décembre)

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

**Nouveaux
Cahiers
d'Allemand**

Revue de linguistique et de didactique

Publiée avec le concours du

**GROUPE DE LEXICOGRAPHIE FRANCO -ALLEMANDE
de L'ATILF(UMR7118 - CNRS/ UNIVERSITÉ NANCY 2)**

Sommaire

Thierry Gallèpe (Marie-Aimée Gazeau & Sophie Vanhoutte) : Anthroponymes, toponymes et autres « magiconymes ». Leur traduction dans les versions française et allemande de <i>Harry Potter and the Order of the Phoenix</i>	351-368
Eri Churiki : Quel « enseignement bilingue » en Alsace ?	369-388
Anne Butet : Qu'en est-il de l'enseignement de la valence du verbe?	389-406
Edgar Zeidler : Tipps zum Einsatz von <i>Wort-Spiele</i> im Deutschunterricht. Die Arbeit mit thematischen Kreuzworträtseln.	407-418
Yves Bertrand : Accusatif ou datif, avec les « verbes de mouvement »	419-435
Yves Bertrand : <i>foutieren</i>	437-439
Yves Bertrand : traduire les substantifs composés du français. De <i>code de la route</i> à <i>contrainte par corps</i> .	441-452

Liste des articles parus dans NCA 2007, classés dans l'ordre alphabétique des noms d'auteur : 440

Comptes-rendus : Anna Jaremkiwicz.- *Aufmerksamkeit und Sprache* par A.Faucher (453-454) ; Dietlinde Baillet et une équipe d'enseignants : *A la recherche de la motivation : Des clés en classe de langue* par Daniel Morgen (454-456) ; Sabine Bastian, Leona Van Vaerenbergh (éds.) : *Communication multilingue. Approches linguistiques et traductologiques* par A. Cnyrim (456-458) ; Heinemann, Margot (Hrsg.): *Deutsch - Sprache der Euroregion(en)* et Geiger-Jaillet, Anemone (Hrsg.): *Lehren und Lernen in einer Grenzregion Schwerpunkt Oberrhein. Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lernende* par A.Kliwer (458-460) ; Katarina Znamenackova : *Fachsprachliche Wortgruppen in Textsorten des deutschen Zivilrechts* par P. Gréciano (460)

Annonces : Revue électronique CORELA 462

Anthroponymes, toponymes et autres « magiconymes » :
leur traduction dans les versions française et allemande de
Harry Potter and the Order of the Phoenix

1 Introduction

S'attachant à la façon dont chaque système linguistique, en fonction de ses contraintes propres aux divers niveaux, conditionne le sens et la représentation du monde que chaque interprétant se construit à partir des énoncés que ledit système permet de produire, nous avons choisi de nous intéresser à deux domaines distincts, mais qui semblent tout à fait révélateurs de la spécificité de chaque système : d'une part le domaine de certains noms propres (anthroponymes et toponymes), avec les problématiques spécifiques posées par ce type de mots, et d'autre part ce que nous avons appelé les magiconymes, qui sont davantage des noms communs, des néologismes, dénotant diverses classes d'objet dans l'univers des sorciers.

En comparant les éditions française (*Harry Potter et l'ordre du phénix*) et allemande (*Harry Potter und der Orden des Phönix*) à l'édition anglaise du cinquième tome des aventures de *Harry Potter* (*Harry Potter and the Order of the Phoenix*), nous avons voulu analyser les différents choix de traduction des noms propres et du lexique appartenant à l'univers fantastique afin de dégager le cas échéant de grandes tendances et d'en tirer quelques conclusions quant aux diverses contraintes ayant présidé à ces choix. Peut-on relever des similitudes de stratégie expressive entre ces trois langues ? Ou au contraire des tendances spécifiques à l'une ou l'autre d'entre elles peuvent-elles être mises en évidence ?

Les contraintes de traduction relèvent de différents niveaux. La décision de traduire, de ne pas traduire² ou d'adapter dépend de facteurs aussi divers que la période historique (on traduit plus à certaines époques qu'à d'autres), la langue source (les noms chinois ou suédois sont rarement conservés tels quels, et se posent en outre les problèmes liés à la translittération³), la langue cible ou le type

¹ Cet article se fonde sur les travaux effectués au cours du séminaire M2 du mastère transversal de linguistique 'Langues et représentation' (où travaillent des étudiant(e)s ayant suivi des cursus d'anglistique, germanistique, et linguistique générale) que j'ai dirigé à l'université de Tours, et auxquels les deux étudiantes Sophie Vanhoutte et Marie-Aimée Gazeau ont si bien participé qu'elles ont rendu possible sa rédaction, à laquelle elles ont également participé.

² Cf. sur ce point, entre autres, Métrich (1997).

³ Cf. par exemple les évolutions de transcription de *Mao Tsé TOUNG* à *Mao Zédong* en passant par *Mao Tsé-TOUNG*. Cf. également le problème avec le toponyme *Pékin* ≠ *Beijing* : « Avec la Dynastie Ming, Pékin est appelé en chinois « Beijing ». Depuis lors, Beijing est toujours Beijing, sauf pendant une

de nom. Cette décision varie également en fonction du genre textuel : il semble par exemple que l'on traduise davantage dans la littérature destinée à la jeunesse. C'est donc tout un ensemble de facteurs qu'il faut prendre en considération si l'on veut établir des régularités pertinentes.

Nous avons effectué un relevé manuel des termes concernés dans les dix premiers chapitres. Pour chacun d'entre eux nous avons analysé les diverses voies empruntées pour la production du sens : d'une part les domaines de la dénotation (pour les noms communs avant tout) et d'autre part les réseaux de connotations¹ qui semblaient être activés en gardant toujours à l'esprit une optique comparatiste à savoir : les connotations de la langue d'origine (l'anglais) sont-elles conservées dans la langue cible (le français et/ou l'allemand) ? Quelles sont les pertes ? De nouvelles connotations sont-elles ajoutées ?

À partir de ces observations, nous tenterons une approche évaluative des différents choix de traduction mis en œuvre.

2 Réflexions théoriques

2.1 *La traduction du nom propre ?*

La question de la description du nom propre (a) fait couler beaucoup d'encre² et des désaccords importants subsistent. Certains auteurs considèrent que le nom propre a une fonction exclusivement référentielle et qu'il ne peut être descriptif, et donc le concept de dénotation n'est pas opératoire pour cette catégorie de noms. D'autres mettent l'accent sur le fait qu'un nombre non négligeable de noms propres provient d'une description. Quoi qu'il en soit, le problème de la traduction du nom propre demeure épineux.

Il existe, selon Jean-Louis Vaxelaire (2005 : 99-100) un consensus sur le fait que les noms propres ne se traduisent pas. Il cite Kleiber³ pour qui « toute modification aboutit, non à une traduction d'un nom propre, mais à un nouveau nom propre ». Du fait que contrairement au nom commun, qui dénote une classe d'objets, le nom propre désigne un objet unique, et ce dernier paraît intraduisible. Cela signifierait donc, par exemple, que *Londres* n'est pas la traduction exacte

période brève (1928 - 1945) quand le [Guomindang](#) appelait Pékin « Beiping » (北平, "paix"). Avec la création de la République populaire en 1949, Beiping est redevenue de nouveau Beijing. Cette dernière orthographe romanisée est adoptée officiellement en 1949. En France on l'écrit généralement Pékin. » (Wikipedia.fr).

¹¹¹¹ Nous sommes certes conscients des problèmes posés par l'utilisation de ces concepts descriptifs dans leur acception courante, et notamment des difficultés liées à leur définition et leur caractère opératoire. Mais dans le cadre d'une telle recherche, il nous a paru plus sage de commencer avec un tel appareil descriptif, en particulier en raison de sa grande diffusion et de sa large acceptabilité, nous réservant le cas échéant de recourir à d'autres outils plus précis et rigoureux dans des travaux ultérieurs.

² Nous n'avons pas la place ici de noter les trop nombreuses références bibliographiques.

³. Kleiber Georges., *Problèmes de référence : descriptions définies et noms propres*, Metz, Centre d'Analyse Syntaxique, 1981, chap. II. 6. 1 : 503

de *London*. Il faut donc garder de tels éléments de réflexion présents à l'esprit à chaque fois que nous parlerons de la "traduction" des noms propres, qui doit donc être comprise au sens large. Tout ceci n'empêche d'ailleurs pas que l'on consacre bien des ouvrages à la traduction des noms propres !¹

Le cas des noms propres dans la fiction est tout à fait particulier, puisqu'on peut supposer que l'écrivain ne laisse rien au hasard, comme de nombreux exemples dans les littératures viennent le prouver. Si, dans la vie courante, il ne viendrait pas à l'esprit qu'un dénommé *Barbu* le soit réellement, dans la fiction, le choix d'un tel patronyme semble faire appel à une motivation bien précise. Même les noms propres apparemment opaques ne le sont souvent qu'artificiellement. Dans *Harry Potter* par exemple, retrouver le sens qu'ils véhiculent apparaît alors comme un jeu pour le lecteur. C'est pourquoi l'on peut affirmer que, dans la fiction, les noms propres sont surmotivés. Jean-Louis Vaxelaire cite Ballard² (1993 : 207) : « Dans le domaine littéraire, la charge signifiante et/ou connotative du nom propre est utilisée à des degrés divers mais le choix ou l'invention de l'auteur sont toujours révélateurs d'une intention de signifier, de connoter, de rattacher le personnage à une réalité culturelle, à un objet du texte, à un destin ». On connaît certes, la méfiance avec laquelle il convient de manipuler le concept d'intention, mais quoiqu'il en soit, et même sans lui accorder une attention particulière, il peut être tenu pour établi que les noms propres en général et les anthroponymes en particulier font pleinement partie de la production du sens, y compris spécifiquement dans les œuvres de fiction³. La position de Roland Barthes apporte d'ailleurs à ce propos une confirmation éclatante, illustrée dans cette citation, qui, quoique un peu longue, mérite de retenir toute notre attention (1972 : 125) : « Le Nom propre est lui aussi un signe, et non, bien entendu, un simple indice qui désignerait, sans signifier, comme le veut la conception courante de Peirce à Russell. Comme signe, le nom propre s'offre à une exploration, à un déchiffrement : il est à la fois un « milieu » (au sens biologique du terme), dans lequel il faut se plonger, baignant indéfiniment dans toutes les rêveries qu'il porte, et un objet précieux, comprimé, embaumé, qu'il faut ouvrir comme une fleur.

2.2 La surmotivation du nom propre de fiction

Il semble que la motivation ne soit pas absente, dans une perspective diachronique, de la constitution des noms propres. Si l'on suit René Métrich (2002 : 122), à partir du XI^{ème} siècle, on observe l'adjonction d'un surnom au prénom

¹ Cf. sur ce point notamment Grass (2002), ou le tout récent numéro de la revue de l'université de Montréal, consacré précisément à la traduction des noms propres : *Méta* (décembre 2006).

² Ballard M., « Le NP en traduction », *Babel*, vol. 39, n°4, p. 194-213, 1993

³ Je n'en veux pour exemple que les anthroponymes dans les textes de théâtre. Cf. sur ce point Gallège (99 & 2006).

qui devient par la suite le patronyme. Ces surnoms étaient, du moins au moment de leur création, le plus souvent motivés par l'une ou l'autre des caractéristiques physiques, morales ou socio-professionnelles des personnes auxquelles ils étaient attribués. À la base de ces créations on trouvait des noms communs, des syntagmes et même des phrases.

On observe un type de motivation comparable dans les fictions, et ce plus particulièrement dans celles destinées aux enfants. En effet, les noms des personnages créés dans ces fictions doivent être en rapport avec l'histoire. Ils participent à la construction de l'univers de représentation mis en scène. On peut dire alors qu'il y a surmotivation du fait que les noms créés le sont en grande majorité en rapport avec une caractéristique du personnage.

Parmi les types de motivation mis en œuvre, nous pouvons repérer avec René Métrich (2002 : 126) une « motivation externe », liée à la finalité même du récit : univers fantastique de la magie et du merveilleux. Dans le roman qui nous préoccupe, on reconnaîtra les noms propres permettant d'identifier plutôt les gentils (*Luna Lovegood*), les méchants (*Lord Voldemort*), et ceux restant relativement neutres (*Euan Abercrombie*, *Mr Prentice*).

La « motivation interne » ou linguistique, quant à elle, porte sur la relation entre le sens du nom et le personnage qui le porte. En effet, tout patronyme peut véhiculer du sens connotatif, et spécifiquement ici, un sens correspondant à « l'aura du dénoté¹ » du lexème constituant ledit patronyme ou qui peut lui ressembler ou présenter une quelconque analogie avec lui. Ainsi, Le patronyme *Weasley*, nom de famille de *Ron*, est-il proche du nom commun en anglais *Weasel* (et ce aussi bien graphiquement que phoniquement), ce qui ne manque pas d'appeler une connotation se rapportant à la couleur des cheveux de cette famille ; en effet la définition de *weasel* dans le dictionnaire mentionne ce trait définitoire : « small nimble reddish-brown [...] carnivorous »² il est donc peu surprenant qu'on le décrive ainsi : « Wie alle Weasleys hat Ron rotes Haar und Sommer-sprossen »³, même si la production (la motivation) de ce sens est nettement moins transparente pour un germanophone ou un francophone qui ignorerait l'anglais.

En résumé, il apparaît que les noms motivés reflètent de façon plus ou moins directe ou plus ou moins évidente, par leur sens, par leurs connotations, telle ou telle propriété des personnages qui les portent, qu'il s'agisse de leur aspect physique, de leur caractère, de leur fonction ou encore de leur comportement. En revanche, les noms non motivés ne véhiculent aucune caractéristique particulière (cf. *Angelina Johnson*, qui, mise à part la connotation énonciative « anglais », ne porte guère à la production de sens additif). Les noms « contre-motivés », quant

¹ Cf. sur ce point T. Gallèpe (2006).

² Concise Oxford Dictionary of Current English, 6ème édition (1976: 1319).

³ Cf. la présentation de ce personnage sur le site <http://harrypotter.fassbar.de>.

à eux, sont porteurs d'un sens qui prend le contre-pied d'une des caractéristiques du porteur. Un bon exemple serait *Amalia Susan Bones*, dont le patronyme 'Bones' pourrait déclencher, vu les connotations relatives à l'aura du dénoté 'bones = os', la construction de la représentation d'un personnage maigre, au visage osseux, alors que le portrait suivant en est fait¹³ : « Sie ist ein dicke, ältere Hexe mit grauem Stoppelhaar, und trägt ein Monokel. ».

3 Critères d'analyse

3.1 Les catégories de classement, les procédés de traduction

A partir de ce relevé au fil du texte, nous avons réparti les termes selon trois grandes catégories :

- Les anthroponymes
- Les toponymes
- Les « magiconymes » c'est-à-dire les mots relevant du monde de la magie.

Il nous a fallu déterminer ensuite des catégories selon le type de traduction opéré. Au fil de nos analyses, nous avons été conduits à retenir la classification suivante : les termes traduits divisés en deux sous classes. les « traductions terme à terme » (les TTT) et ceux qui sont « traduits avec une adaptation et une transposition » (les TAT) ; et les termes non traduits divisés également en deux sous classes : les « importations telles quelles » (que nous avons appelées ITQ) et les « importations avec modification » (les IAM).

TTT Traductions Terme à Terme : le traducteur se borne à trouver les équivalents linguistiques de la langue cible pour privilégier l'aura connotative du dénoté. On peut cependant constater que les pressions systémiques de chaque langue contraignent à de petits ajustements, par exemple ceux relatifs à l'ordre des mots (détermination à gauche ou à droite).

Death Eather	Mangemort	Der Todesser
Firebolt	Éclair de feu	der Feuerblitz
Marauder's map	Carte du maraudeur	Karte des Rumtreibers

TAT Traduction Adaptation Transposition : il y a bien traduction des termes, mais avec un ajout ou une transposition s'attachant donc moins à la traduction du terme communément reconnu comme l'équivalent linguistique dans la langue cible, qu'à la recherche d'une adaptation plus proche des effets de sens induits, destinés donc à jouer sur les effets connotatifs.

Owl treats	Miamhibou	Eulenekse
boggart	Épouvantard	Irrwicht
Cleansweep	Brossdur	der Sauberwisch

ITQ Importation Telle Quelle : le mot est gardé sans aucune modification
Lumos ; Mrs Figg ; Animagus ; Avada Kedavra.

IAM Importation Avec Modification : le mot est gardé sans traduction telle qu'elle a été définie ci-dessus, mais avec une adaptation morphologique, graphique ou phonique due à une contrainte de la langue. Par exemple, l'allemand et l'anglais étant proches dans leur fonctionnement, le français nécessite parfois une adaptation (telle que l'accent aigu dans *Rémus Lupin*) alors que l'allemand n'en a pas besoin (ITQ).

The Polkisses	les Polkiss	die Polkissens
---------------	-------------	----------------

Nous verrons qu'une telle classification n'est pas sans poser de problèmes car certains mots se trouvent à la frontière de deux catégories : il est en effet difficile de déterminer si certains anthroponymes doivent être considérés comme TAT ou IAM. Doit-on considérer ces termes comme des traductions ou au contraire comme des importations avec une adaptation à la langue cible ? Par exemple, le cas de Hedwig en allemand semble assez délicat : est-ce une importation telle quelle, ou bien une traduction, du fait que Hedwig est un prénom allemand ? En français, le nom du personnage est *Hedwige* ; un choix a été fait relativement à la seconde possibilité de prénom français 'Edwige', pour rester aussi près que possible du nom de la version en anglais, mais avec cependant l'adaptation en français visible dans l'ajout du 'e' final. Nous avons donc ici affaire à un cas frontière entre IAM et TAT.

Il est ainsi possible de schématiser les possibilités offertes de « traduction » par un schéma :

TTT	TAT	IAM	ITQ
-----	-----	-----	-----

Les deux pôles externes sont les solutions les plus radicales, et l'on remarque que certaines frontières sont plus ou moins perméables entre les catégories.

3.2 Connotation et dénotation

Outre cette classification selon le mode de traduction, nous nous sommes fortement intéressés au plan dénotatif et connotatif de chacun des termes relevés.

Il peut au premier abord sembler surprenant de vouloir utiliser les concepts dénotation \neq connotation à propos des noms propres. En effet, « C'est l'absence de sens qui fonde d'une certaine manière la catégorie des noms propres. Ceux-ci ont en effet une référence, mais pas de sens. S. Mill précise ainsi qu'ils ont ainsi une dénotation (référent), mais pas de connotation¹ (sens) ». (cité par Gallèpe, 2006). Pour autant, cette dernière analyse est fortement contestable, comme vu précédemment. Si l'on peut (sous bénéfice d'inventaire) admettre que les noms propres ne dénotent pas à proprement parler, l'on ne devrait cependant pas négliger que le sens, de nature connotative, est néanmoins produit à partir des noms propres. Peut-être un petit rappel sera-t-il opportun pour mettre en évidence la pertinence de ce recours aux concepts de dénotation \neq connotation relativement aux noms propres.

Selon la définition donnée par Siouffi & Van Raemdonc (1999), la dénotation dans le domaine de la sémantique est « vue comme la relation qui unit une forme linguistique à une classe d'objets du monde [...] Dans la définition des mots, on trouve généralement des traits de sens acceptés ou acceptables au moins en théorie par l'ensemble de la communauté linguistique concernée. On appelle ces traits [traits dénotatifs] ». Pour Catherine Kerbrat-Orecchioni (1977) : « Le sens dénotatif est le sens qui intervient dans le mécanisme référentiel, c'est-à-dire l'ensemble des informations que véhicule une unité linguistique. Le sens est posé explicitement, de manière irréfutable ». La connotation, quant à elle, (selon Siouffi & Van Raemdonc, op. cité) « recouvre l'ensemble des valeurs affectives d'un mot, d'une expression ou d'une phrase, l'ensemble des effets non dénotatifs qu'ils produisent sur le destinataire, ce qu'ils impliquent de manière plus ou moins nette ou vague. Ces valeurs qui ne sont pas partagées par tous, constituent la composante connotative, instable et latente, du sens ». Le sens connotatif est suggéré et son décodage est plus aléatoire, selon ces conceptions ; pour autant, on ne devrait pas considérer les connotations comme relevant strictement de l'idiosyncrasie. En effet, les faisceaux de connotation sont en grande partie culturels et communs à un ensemble de locuteurs.

En ce qui concerne les noms propres, comment analyser la production du sens ? Avant de se tourner vers les signifiés de connotation, il faut sans doute préciser que les signifiants de connotation sont diversifiés. Ils peuvent être de nature phonétique ou aussi morphologique², mais relèvent souvent de l'aura du dénoté

¹ Cette citation doit être interprétée avec prudence, car ici; les termes "dénotation" et "connotation" se situent au plan logique et ne correspondent pas totalement à l'autre acception, mise à contribution dans cet article, et plus couramment comme par exemple chez R. Barthes (1985) ou C. Kerbrat-Orecchioni (1977).

² Cf. sur ce point Gallèpe (2006, note 8) à propos d'un anthroponyme (Me de Tubéreuse) d'une pièce de *de Obaldia, Génousie* : " Il convient de remarquer ici l'épaisse stratification de la signification : le dénoté du nom commun "tubéreuse" est connoté dans le nom propre, mais celui-ci a également comme sème spécifique inhérent le trait /très parfumé/, qui ne peut pas ne pas rejaillir, par métonymie, sur le

du nom commun auquel il peut être assimilé ou comparé. Les signifiés des connotations métalinguistiques (Gallèpe 2006) portées par l'aura du dénoté du nom commun auquel l'anthroponyme est assimilable ou comparable se rapportent tout naturellement au dénoté de ces signes. C'est d'ailleurs bien courant d'entendre que telle personne "porte bien son nom" quand son activité professionnelle par exemple correspond plus ou moins métonymiquement à son patronyme (un Monsieur Dufour qui serait boulanger) ; mais l'apparence physique peut aussi être convoquée : un Monsieur Corbeau dont les cheveux seraient noirs.

Or cette production du sens semble particulièrement importante dans la fiction. C'est ainsi que la frontière s'estompe parfois entre le nom propre à part entière et la description.

3.3 La création de mots pour construire un univers

La création d'un univers fantastique propre à *Harry Potter* s'appuie sur l'invention de mots construits de différentes façons. Nous retrouvons certains procédés connus de création lexicale tels que la suffixation, la composition, la troncation. D'autres sont peut-être moins fréquents : nom commun devenant nom propre, réécriture phonétique.

À ces différents types de construction s'ajoute l'utilisation de termes latins qui renforcent le côté mystérieux voire mythique de cet univers de la magie et permettent de situer cet univers dans un temps que l'on peut aisément situer dans un "moyen âge" fantasmé et fantasmagorique où prospèrent sorcières, mages et vieux grimoires.

Mots valises :

en français : métamorphomage (métamorphose + mage) ; épouvantard (épouvan-
tail + vantard) ; stupéfixer (stupéfier + fixer).

en anglais : boggart (boggle + braggart)

en allemand : cette façon de former des magiconymes n'est pas mise à contribu-
tion en allemand. Ceci est sans doute dû au fait que la composition nominale,
très productive, permet des formations diverses très significatives (cf. ci des-
sous).

Agglutination au sein de complexes polylexicaux et mots composés

en français : Voldemort, Mangemort, Tu-Sais-qui/Vous-Savez-Qui.

en anglais : You-Know-What, He-Who-Must-Not-Be-Named, Crookshanks,
Wormtail, ravenclaw.

porteur de ce nom. Par ailleurs, le signifiant en "-euse" peut lui aussi être porteur de signifié de conno-
tation, plutôt négatif (// vénéneuse, véreuse etc.)."

En allemand : Du-weißt-schon-Wer, Irrwicht, Hinkepanks, Flohpulver, der Schlammblüter, Nasblutnugat, Hinkepanks, Flotte-Schreibe-Feder, Wilhelmine Raue-Pritsche.

Déformations (dérivations) à partir de verbes ou de noms communs :

en français : Détraqueurs (le suffixe '-eur' permet de former un nom à partir d'un verbe), la Pensine, les Oubliators.

en anglais : Wesley (à partir de *weasel*, la belette), Lestrangle (à partir de *strange*).

en allemand : Dementoren (création par calque morphologique à partir de l'adjectif *dement*), das Denkarium, Karte des Rumtreibers, der Klitterer (nom de gazette infâme).

Noms communs devenant des noms propres

en français : Sieur Pompon

en anglais : Riddle, Crouch, Fudge, Bagman, Bones.

En allemand : Krätze (le chat de *Ron*), Fang (le chien de *Hagrid*)

Amalgames syntaxiques avec réécriture phonétique

En français : Portoloin, Failamalle, Récurvite, Tourndeloeil, Verpey (VRP), Bombabouses, Nougat Néansang, Bièraubeurre, Magenmagot, Veracrasses

En anglais : Kreacher (qui, en anglais se prononce comme *creature*, cf. également Kreature en français), bagshot, remembralls (remember + all), Hinkypanks (hinky + panks, qui est un néologisme).

En allemand : Nockturn Gasse

Troncation

En anglais : Mr. Prentice (à partir de *apprentice* = apprenti)

D'autres néologismes s'apparentent plus volontiers à des jeux de mots, bien qu'entrant bien souvent dans la catégorie des amalgames syntaxiques réécrits. Nous noterons en anglais *Hedwig* (de *head* + *wig*). Bien entendu, ce qui est jeu de mot dans une langue ne l'est pas forcément dans l'autre (*Hedwig* en allemand peut être considéré, comme nous l'avons déjà mentionné, comme une ITQ).

Nous retiendrons *Miamhibou* pour ce qui concerne le français. En allemand, les choses sont plus délicates : peut-on retenir les *Ghule*, dont la principale caractéristique est : « Wenn es ihnen zu leise im Haus wird, beginnen sie zu heulen, schlagen gegen die Rohre »¹³

- A ces différents types de constructions s'ajoute l'utilisation de termes latins, qui renforcent le côté mystérieux, fantasmagorique, de cet univers de la magie.

Ces mots restent souvent inchangés d'une langue à l'autre, mais sont quelquefois légèrement modifiés : dans le domaine des magiconymes, nous pouvons noter la formule magique pour jeter un sort : *Expecto Patronum - Spero Patronum - Expecto Patronum*.

4 Les spécificités de chaque langue

4.1 Résultats quantitatifs

les magiconymes	Français		Allemand	
TTT	17% (10 termes)	84%	34% (21 termes)	68%
TAT	67% (42 termes)		34% (21 termes)	
ITQ	14% (9 termes)	15%	21% (13 termes)	32%
IAM	1% (1 terme)		11% (7 termes)	

les anthroponymes	Français		Allemand	
TTT	4,8% (4 termes)	40.9%	6% (5 termes)	24.1%
TAT	36,1% (30 termes)		18,1% (15 termes)	
ITQ	51,8% (43 termes)	59.1%	72,3% (60 termes)	75.9%
IAM	7,3% (6 termes)		3,6% (3 termes)	

Pour le traitement quantitatif, nous n'avons pas pris en considération dans le corpus les patronymes précédés d'un lien de parenté (Uncle Vernon / Oncle Vernon / Onkel Vernon)

les toponymes	Français		Allemand	
TTT	8,3% (1 terme)	41.6%	33,3% (4 termes)	66.6%
TAT	33,3% (4 termes)		33,3% (4 termes)	
ITQ	41,6% (5 termes)	58.2%	16,6% (2 termes)	33.2%
IAM	16,6% (2 termes)		16,6% (2 termes)	

4.2 Discussion à partir d'exemples choisis

Ces tableaux permettent de brosser un tableau différencié par type de mot et par langue.

Il y a convergence entre le français et l'allemand en ce qui concerne aussi bien les magiconymes que les anthroponymes. En effet, les traductions sont plus utilisées que les importations pour les magiconymes tandis que pour les anthroponymes, c'est l'inverse qui est constaté, aussi bien en français qu'en allemand, même si les proportions ne sont pas exactement les mêmes. Il y a sans doute une certaine logique dans ces tendances opposées. Pour les magiconymes, dans la mesure où ces néologismes doivent renseigner sur ce qu'ils désignent dans l'univers des sorciers, le fait que les traductions sont privilégiées n'est guère surprenant ; c'est la dimension de la dénotation qui est ainsi prioritaire. L'utilisation d'une majuscule en français pour les magiconymes permet de mettre en évidence leur caractère particulier dans la langue : ils n'appartiennent pas à l'univers habituel ni à la représentation habituelle propre à chaque communauté linguistique étudiée. L'allemand, par les contraintes de son système graphique doit également conserver ce caractère inconnu des mots pour permettre leur assimilation par le lecteur à l'univers magique. On trouve peut-être là la raison du plus nombre qu'en français de termes classés en ITQ et IAM, comme par exemple, die Dementoren, ou comme dans le triplet Squib / Cracmol / der Squib. Le fait d'utiliser plus d'IAM en allemand peut relever du fait que l'allemand et l'anglais sont plus proches dans leur fonctionnement que ne le sont l'anglais et le français. De plus il semble que le caractère étrange du mot inventé en anglais soit plus important que sa compréhension réelle en allemand. En effet beaucoup de termes se révèlent opaques pour des lecteurs allemands n'ayant pas de connaissance de l'anglais.

En ce qui concerne les anthroponymes en revanche, nous constatons le mouvement inverse, qui permet en anglais comme en allemand la sauvegarde des connotations énonciatives de l'anglicité. Plus de la moitié sont en effet des ITQ, c'est-à-dire qu'aucune modification n'a été apportée et présente donc les personnages dans leur nom d'origine.

Ce qui frappe également pour ces deux catégories, c'est le fait que le français a tendance à traduire (TTT & TAT) davantage que l'allemand, ce qui est peut-être dû au fait que le français est plus éloigné de l'anglais que l'allemand.

En ce qui concerne les toponymes, c'est la seule catégorie pour laquelle les deux langues se comportent différemment. L'allemand privilégie les traductions tandis que le français préfère les importations, et il traduit de toutes façons davantage que le français, ce qui représente une inversion de tendance par rapport aux autres catégories. En français, les toponymes ne sont pas, pour la plus grande part, traduits. Cela rend plus réel et plus britannique l'univers créé et montre qu'on ne se trouve pas en France mais rend ce monde plus opaque à qui ne con-

naît pas le dénoté de *Privet*, *Wisteria* ou *Burrow* par exemple. Les toponymes sont beaucoup plus traduits dans la version allemande. (cf. ci-dessus) on observe alors une traduction calque pouvant entraîner une perte des connotations stylistiques de l'anglophonie. La question se pose ainsi de savoir s'il était opportun de traduire en allemand les toponymes, au risque de perdre la connotation énonciative « monde britannique » : ainsi en va-t-il de *Privet Drive*, traduit par *Ligusterweg*, ou *Wisteria Walk* traduit par *Glyzinenweg* : D'autres difficultés peuvent surgir ; ainsi *Magnolia Crescent*, dénotant une rue en arc de cercle connotant une banlieue calme, est-il traduit par *Magnolienring*, où par le biais de *Ring*, on est renvoyé à un environnement urbain nettement moins paisible !

On le voit au travers tous ces exemples, les traducteurs sont sans cesse placés devant l'alternative suivante, porteuse d'une contradiction qui semble bien insurmontable : soit tenter de garder le sens produit par le biais des connotations métalinguistique relatives à l'aura du dénoté apparenté, soit garder la connotation énonciative portant le sens, ici, *univers britannique*.

4.2.1 *Ce qui n'est pas traduit dans aucune des deux langues (ITQ/IAM)*

« Non traduit » signifie que les termes français, allemands et anglais sont homographes. On ne préjuge pas de la prononciation qui peut être mise en œuvre par un locuteur français ou allemand. La prononciation d'origine ne sera probablement pas conservée. En effet, l'homographie n'implique pas forcément une homophonie. Il faudrait pourtant, en français, prononcer *Luna* « Louna » pour conserver l'assonance avec *Loufoca*, surnom du même personnage et la paronymie avec *loony*, qui signifie 'timbrée', 'barjo'.

Ne sont donc pas traduits :

Le nom des personnages importants, qui structurent l'univers de *Harry Potter* : il s'agit du héros, bien sûr, mais aussi de *Dudley Dursley* (la plupart de ses surnoms, en revanche, sont traduits), de *Lord Voldemort* (mais l'absence de traduction ne nuit pas à la conservation des connotations en français) ou de *Ronald Weasley*. Il faut cependant noter l'exception en allemand pour un personnage important *Hermione*, ITQ en français, mais traduit en allemand par *Hermine*, dont l'aura du dénoté ne porte guère vers le monde mythologique grec (à l'instar de *Hermione*) ni d'ailleurs vers l'animal dénoté en allemand par *Hermelin*.

Les quelques personnages dont le nom apporte une connotation française dans le texte anglais et allemand, notamment *Fleur Delacour*. Le fait que bon nombre de noms (de nombreux anthroponymes et la presque totalité des toponymes) ne soient pas traduits permet de conserver, dans les textes français et allemand, cette connotation « appartenance au monde francophone ».

Les personnages dont le nom, ou une partie du nom, provient du latin ou du grec : *Albus Dumbledore*, *Dedalus Diggle*, *Regulus Black*, *Narcissa black*, *Phineas Nigellus*, *Rodolphus Lestrangle*... Souvent, le patronyme est anglais (et le prénom latin), mais il aurait sans doute été difficile d'importer le prénom et de traduire le nom. Tout comme les magiconymes construits de la même façon, ces noms de personnages prennent une valeur médiévale mythique fantasmagorique.

De nombreux personnages, qu'ils soient de moindre importance, comme *Luna Lovegood*, ou tout à fait secondaires, tels *Gringotts*, *Ragnok*, *Gideon Prewett*. Pour ceux-ci, il semble que, dans les textes français et allemand, la simple connotation « mot anglais » apparaisse comme plus importante que d'éventuels sens dénotés. La perte sémantique est d'ailleurs particulièrement évidente dans le cas de *Gilderoy Lockhart*, *Caradoc Dearborn*, *Dorcas Meadows* ou encore *Kinsley Shacklebolt* (qui est un nom composé de *shackle* (= chaîne) et de *bolt* (= boulon).

Pour ce qui concerne les anthroponymes, avec la non traduction de 75% des termes, l'allemand privilégie la connotation « anglaise » au détriment du sens dénoté, alors que le français favorise davantage la connotation de l'aura du dénoté du terme. Dans certains cas, ceci a pour conséquence une perte dénotative certaine en allemand, certains anthroponymes devenant opaques. C'est le cas de *Bagman*, *Snape*, *Pigwidgeon*, *Mr. Crouch*, *Kreacher* ou *Bode*, qui, en français, sont traduits ou transposés, tel *Snape* (qui est négativement connoté vu la paronymie avec *snake* (=serpent) traduit par Rogue, dont le sens dénotatif est également négatif (plein de morgue, raide et déplaisant). Ce n'est, en revanche pas le cas de *Hufflepuff* qui, bien qu'il ne soit pas traduit en allemand, permet l'accès au sens en l'absence de traduction en raison de la proximité des deux langues.

D'autre part, lorsque les deux langues présentent une ITQ, cela ne signifie pas pour autant que ce soit la « solution idéale » et qu'il n'y ait pas de perte sémantique (cas de *Ronald Weasley*). Le nom de la maison des *Weasley*, le « Terrier » (the Burrow en anglais) est alors difficilement compréhensible, alors qu'en allemand, *der Fuchsbau* peut induire en erreur si le parallèle *Weasel* – *Wiesel* (belette) n'est pas opéré.

De même pour le surnom *Weaselking*, traduit en français par le 'Roi Ouistiti'. La graphie risque d'opacifier l'apparemment au niveau phonique entre 'Ouis-' et 'Weas-'. En résumé, nous retiendrons que la non traduction du patronyme soulève quelques difficultés pour la traduction adéquate et la compréhension des noms auquel lesquels il correspond.

La perte de sens n'est cependant pas totale : nous pouvons supposer que bon nombre de lecteurs français et allemands possèdent un bagage anglophone suffisant pour comprendre des noms tels que *Luna Lovegood*.

4.2.2 *Ce qui est traduit*

TTT : Les traductions terme à terme sont plus fréquentes, toutes catégories confondues, en allemand qu'en français, même si elles demeurent peu nombreuses en général.

En allemand, elles sont facilitées par la proximité morphologique des deux langues. La composition Nom + Nom ou Adjectif + Nom est en effet admise dans les deux langues.

Crookshanks / Krummbein (Pattenrond en français)

Wormtail / Wurmschwanz (Queudvert en français)

En français, en revanche, l'ajout d'une préposition est souvent nécessaire (sauf dans le cas de *Mad-Eye / Fol-Œil*).

Les traductions terme à terme permettent la conservation intégrale du dénoté, mais pas toujours du sens connoté. Par exemple, le double sens de *crook* ('crochet, recourbé' ou 'escroc') ne peut pas être conservé en français. De surcroît, on assiste ici à une inversion connotative, avec, plutôt placée en haut sur l'échelle *affective* l'appellation française (*Pattenrond*) tandis que les équivalents anglais (principalement) et allemand viennent se placer nettement en bas de cette échelle, vu les traits plutôt négatifs portés notamment par *crook*.

TAT : Les traductions avec adaptation et/ou transposition concernent essentiellement les surnoms. Ceci n'est guère surprenant, dans la mesure où les surnoms véhiculent un réseau de connotations qu'il est utile de transposer dans la langue cible, pour la compréhension et la cohérence du récit. Il s'agit en particulier des surnoms de *Dudley Dursley* :

en anglais : Ickle Diddykins, Dinky Diddydums, Ickle Boxing Champ.

En allemand : Duddywutz, Mausebär, Duddymatz, Putzi-Putzi Boxchampion, Diddy.

En français : duddynouchet adore, popkin, duddy chéri, petit championnet de bo-boxe.

ou de ceux de *Lord Voldemort* :

en anglais : Lord Voldything, You-Know-What, He-Who-Must-Not-Be-Named, Dark Lord.

En allemand : *Lord Waldimort* (avec, curieusement une inversion connotative due à *Waldi*, connotant un nom courant de chien plutôt gentil toutou qu'un molosse), *der dunkle Lord*, *Du-weißt-schon-was*, *Er-dessen-Namen-Nicht-genannt-werden-darf*.

En français : Lord Voldechose, Tu-sais-qui, Seigneur des ténèbres, le mage noir, Celui dont on ne doit pas prononcer le nom.

Les TAT sont beaucoup plus nombreuses en français qu'en allemand. Elles apparaissent en particulier :

là où l'allemand a pu utiliser une TTT, en raison de sa structure (cas de *Crookshanks* et de *Wormtail*) ;

là où l'allemand n'a pas traduit :

Anglais	Français	Allemand
Mr. Tibbles	Sieur Pompon	ITQ
Mundungus Fletcher	Mondingus Fletcher	ITQ
Alastor Moody	Alastor Maugrey	ITQ
Pigwidgeon	Coquecigrue	ITQ
Snape	Rogue	ITQ
Mr. Crouch	Croupton	ITQ
Bagman	Verpey	ITQ
Bode	Moroz	ITQ
Dolores Jane Umbridge	Dolores Jane Ombrage	ITQ
Tom Marvolo Riddle, avec l'aura connotative du dénoté de <i>riddle</i> , qui signifie 'énigme' et permet l'anagramme : <i>I am Lord Volde-mort</i>	Tom Elvis Jédusor, parce qu'il permet l'anagramme <i>Je suis Vol-demort</i> , mais avec perte totale de l'aura connotative du dénoté.	ITQ partiel : puisque le prénom et le patronyme sont importés tels quels tandis que le second prénom est bricolé pour permettre l'anagramme, ce qui induit une opacité du sens du patronyme pour ceux qui ne connaissent pas l'anglais : Tom Vorlost Riddle = ... <i>ist Lord Voldemort.</i>

Il est rare d'observer une TAT en allemand alors que le français présenterait une ITQ. C'est pourtant le cas à deux ou trois reprises, la traduction allemande visant alors à retrouver des prénoms existant dans la langue : *Magda* pour *Marge* (*Tante Marge* en français) et *Hermine* pour *Hermione* (*Hermione* en français). Seul le surnom Popkin est véritablement transposé en allemand (et non traduit en français), sous le terme *Maosebär*.

Qu'il s'agisse de traductions terme à terme ou de traductions avec adaptation et/ou transposition, nous remarquons en français un véritable effort du traducteur pour conserver les connotations d'origine autant que faire se peut, ou en introduire de nouvelles restant le plus proches possibles des connotations d'origine.

Connotations similaires	Connotations différentes
<i>Moody</i> → <i>Maugrey</i> (connotant maugréer)	<i>Mundungus</i> → <i>Mondingus</i>
<i>Crouch</i> → <i>Croupton</i>	<i>Pigwidgeon</i> → <i>Coquecigrue</i>
<i>Bagman</i> → <i>Verpey</i> (connotant VRP)	<i>Crookshanks</i> → <i>Pattenrond</i>
<i>Warty</i> → <i>Laverrue</i>	<i>Snape</i> → <i>Rogue</i> (connotations phoniques différentes mais également négatives)
<i>Bode</i> → <i>Moroz</i>	

Les magiconymes, quant à eux, sont dans une grande majorité traduits (TAT et TTT) du fait que le jeu des dénnotations est très important pour construire l'univers fantastique. Ce dernier étant déjà posé par les éléments stables que constituent les personnages et les lieux, le traducteur dispose d'une plus grande liberté pour traduire cette catégorie de noms.

Les magiconymes participent également, à leur façon à la richesse de l'univers construit (un sport « national », une boisson, des êtres néfastes ou fastes...).

Ex. : Seeker – Sucher – attrapeur

Portkey – Portschlüssel – portoloïn

Polyjuice Potion - Vielsaft-Trank – Polynectar

Mudblood – Schlammlut - Sang-de-Bourbe.

Une mention doit être faite de la façon dont les acronymes sont traduits avec les adaptations nécessaires :

Ex. : N.E.W.T.s (Nastily Exhausting Wizarding Tests) – UTZ (Unheimlich Toller Zauberer) – ASPIC (Accumulation de Sorcellerie Particulièrement Intensive et Contraignante)

O.W.L.s (Ordinary Wizardings Levels) - Z.A.G(Zaubergrad) – BUSE (Brevet Universel de Sorcellerie Elementaire)

S.P.E.W. (Society for the Promotion of Elfish Welfare) - B.ELFE.R.(Bund für ELFEnRechte) - S.A.L.E.(Société d'Aide à la Libération des Elfes).

Pour ce dernier exemple, on assiste une nouvelle fois à une inversion connotative sur l'échelle affective voire axiologique, dans la mesure où SPEW et SALE sont plutôt au bas de l'échelle, tandis que la version allemande, avec le tropisme vers *helfen*, a plutôt tendance à se situer en haut de l'échelle.

L'art de l'adaptation permet même de procéder à de ajouts sémantiques :

Ex. : *Howler* (connotativement neutre) – *Heuler* (idem) – *Beuglante* (connotativement marqué).

Floo powder (qui connote paronymiquement *flew* qui est le prétérit du verbe *to fly* signifiant voler) - *Floh-Pulver* (sémantiquement ambigu par rapport à *fliehen / floh* ou *der Floh*) - *Poudre de cheminette*, où l'aura connotative 'départ, vol' semble de prime abord absente, mais avec construction d'autres sens ; on peut d'ailleurs se demander si la connotation due à la ressemblance avec 'poudre d'escampette' ne résulte pas d'une inférence *a posteriori* une fois que l'on a compris ce que ce nom dénote dans le monde de la magie.

5 Conclusion

Peut-on se poser tout d'abord la question de l'évaluation des « traductions » au sens large des versions française et allemande ? Cette question paraît bien osée. Cependant cette étude permet sans doute de tirer quelques conclusions modestes

à ce propos : une traduction peut être considérée comme pauvre quand aucun des éléments connotatifs ou dénotatifs de la langue source n'est conservé dans la langue cible. Partant, on pourrait considérer comme bonne une traduction qui conserve au moins un de ces niveaux.

Une traduction ne peut pas être parfaite du fait que chaque langue a sa propre représentation du monde assortie de ses stéréotypes. On ne peut donc pas retrouver exactement les mêmes éléments entre les deux langues. L'essentiel serait plutôt de retrouver la même construction de l'univers fantastique propre à *Harry Potter*, par exemple *Hogwarts / Poudlard / Hogwarts-Schule*.

En français, le nombre important d'anthroponymes traduits permet la création d'un nouvel univers : « l'univers de *Harry Potter* en français », univers situé dans un monde anglophone (les noms qui ne sont pas traduits en constituent les grands points de repère), enrichi de nombreuses représentations propres à la culture française et appauvri d'autres représentations, non transposables.

Quant à « l'univers de *Harry Potter* en allemand », il apparaît plus hermétique dénotativement parlant. En effet, le fait que l'édition allemande fasse moins appel que la française aux traductions pour les anthroponymes que nous avons choisi d'étudier nous fait penser qu'il s'agit d'un univers d'une certaine façon plus opaque. Il semble en outre exister, concernant l'allemand, un « piège de la proximité » : une traduction qui semblerait, de prime abord, poser moins de difficultés, mais qui aboutirait finalement à l'opacification de certains effets

Dans l'exercice de la traduction, il apparaît finalement plus important de parvenir à créer un univers de représentations DANS la langue cible (avec un subtil dosage de traductions et de termes non traduits), univers qui présente des points d'intersection avec l'univers d'origine, mais qui n'est pas identique.

Cet univers ne se construit pas, dans la traduction, par calque. Il s'agit plutôt d'un jeu systémique, d'un équilibre qui s'établit à plusieurs niveaux entre le traduit et le non traduit, entre les différents types de noms considérés, et entre les niveaux connotatifs et dénotatif. Ainsi, il n'est pas surprenant d'observer des pourcentages différents de traduction et de non traduction en fonction des types de mots, car il s'exerce un phénomène de compensation : ce qui, d'un point de vue sémantique, est perdu d'un côté, se retrouve pour une autre catégorie de mots ou un autre type de connotation.

On crée un univers de *Harry Potter* EN français et EN allemand qui rejoint par certains points l'univers anglais. Il est enrichi de représentations propres à la culture de la langue cible.

Nous pouvons dire que chaque langue véhicule ainsi son propre univers et que *Harry Potter* et ses traductions en sont une illustration particulièrement intéressante.

Enfin, il a pu paraître surprenant de se donner pour sujet d'étude le cas des noms propres, qui ont un fonctionnement très particulier, et dont on pourrait penser

qu'ils sont peu soumis aux contraintes qui pèsent sur la langue. Pourtant, notre étude nous a permis de mettre en évidence le poids des contraintes qui s'exercent au sein d'un système linguistique donné, même pour les noms propres. De ce point de vue, les problèmes soulevés par les noms propres ne sont pas si éloignés que ceux posés par ces néologismes que sont le plus souvent les magiconymes. Ainsi les noms propres se rapprochent-ils ainsi des autres noms communs.

6 Bibliographie

- Barthes, Roland. 1972. Nouveaux essais critiques. In *Le degré zéro de l'écriture suivi de Nouveaux essais critiques*. Paris: Points Seuil.
- Barthes, Roland. 1985. Éléments de sémiologie. In *L'aventure sémiologique*, 17 - 84. Paris: Éd. du Seuil.
- Gallèpe, Thierry. 1999. Fin de Partie : question de temps. *Champs du Signe* N° 9:209 - 227.
- Gallèpe, Thierry. 2006. Anthroponymes en textes de théâtre: drôles de noms propres. In *Méta*, 651 - 659: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Gary-Prieur, Marie-Noëlle. 1991. *Syntaxe et sémantique des noms propres*, Langue Française (n° de décembre), Larousse.
- Grass, Thierry. 2002. *Quoi! Vous voulez traduire "Goethe"? Essai sur la traduction des noms propres allemand - français: Travaux interdisciplinaires et Plurilinguisme en Langues Étrangères Appliquées*. Bern: Peter Lang.
- Jonasson, Kerstin. 1994. *Le nom propre, constructions et interprétations*, coll. Champs Linguistiques, Duculot.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1977, *La connotation*, Presses Universitaires de Lyon.
- Métrich, René. 1997. De la non traduction des 'mots de la communication' de l'allemand en français. In *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, éd. Klaus Hempfer & Peter Blumenthal, 143 - 172. Stuttgart: Frank Steiner Verlag.
- Méta. 2006. Journal des traducteurs. *La Traduction des noms propres*, éd. Thierry Grass., John Humbley & Jean-Louis. Vaxelaire, Vol. 51 n°4 : 621 – 853, Les Presses de l'Université de Montréal (www.pum.unmontreal.com).
- Métrich, René. 2002. De la traduction des noms propres dans Astérix. In *Didascalies. Analyses et réflexions en linguistique, textologie et didactique. Mélanges en l'honneur d'Yves Bertrand*, éd. René Métrich & Jean Petit, 121 - 136. Nancy: Association des Nouveaux Cahiers d'Allemand.
- Siouffi, Gilles & Van Raemdonck, Dan. 1999. *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Rosny : Bréal,
- Vaxelaire, Jean-Louis. 2005. *Les noms propres, une analyse lexicologique et historique*, Paris : Honoré Champion,.

7 Sources

- . Harry Potter and the order of the Phoenix. 2003. Bloomsbury. London.
- . Harry Potter und der Orden des Phönix. 2003. Carlsen. Hamburg.
- . Harry Potter et l'ordre du phénix. 2003. Gallimard. Paris.

Eri CHURIKI
Université Wako (Tokyo)

Quel « enseignement bilingue » en Alsace ?

Eri Churiki, dont nous avons le plaisir aujourd'hui de publier un article sur un débat très présent en Alsace, enseigne à l'Université Wako, de Tokyo. Née de parents japonais, elle-même de nationalité et de langue maternelle japonaises, elle a appris le français à l'âge de 5 ans et demi, en fréquentant pendant six années des écoles primaires françaises à l'étranger ou en France .

Dans le cadre de la préparation d'un DEA et d'un doctorat de sociologie, sur « Les enjeux de l'enseignement bilingue paritaire » (thèse dirigée par Christian de Montlibert et soutenue en 2003 à l'Université Marc Bloch de Strasbourg), Eri Churiki a effectué des enquêtes auprès de 600 parents d'élèves des classes bilingues. Dans son article, l'auteure, qui séjourne fréquemment en Alsace, prend appui sur les données recueillies entre 1998 et 2003 ainsi que sur les évènements les plus récents : elle y fait preuve d'une connaissance précise, fine et sensible de l'évolution actuelle du bilinguisme scolaire en Alsace et apporte une contribution objective, bien documentée aux débats en cours.

L'enseignement bilingue à parité horaire en français et en allemand (langue régionale) s'est développé en Alsace depuis 1991. En 2006-2007, plus de 13400 élèves du premier degré soit environ 7% des élèves inscrits dans les écoles primaires de l'Académie de Strasbourg ainsi que 2550 collégiens suivent cet enseignement (secteur public et privé) (Académie de Strasbourg, 2007a.).

Au départ, l'ouverture des classes bilingues a été principalement demandée par des militants de la cause régionale. Une association de parents d'élèves (ABCM-Zweisprachigkeit) a été créée pour faire aboutir le projet et les élus ont soutenu financièrement cette démarche. Depuis, du fait de ces circonstances, cet enseignement ne cesse de soulever de vifs débats, notamment sur la question de « l'identité régionale ». Pour les opposants, cette demande qui émane de personnes refusant le changement et la modernité au profit de la tradition et du folklore représenterait un repli identitaire. Pour les militants, cette revendication, visant à transmettre la langue et la culture germaniques héritées de l'histoire, est de dimension régionale mais également transfrontalière et européenne amenant intrinsèquement à une ouverture.

Ces débats, principalement menés par les représentants de différentes associations, les élus ainsi que la presse régionale, sont souvent passionnés mais peu basés sur des études approfondies. Les vrais dialogues sont également rares puisque chaque camp parle essentiellement devant son propre public.

Il est certainement nécessaire de dépassionner les débats en les objectivant par des analyses empiriques. C'est ainsi que nous avons effectué en 1998 une en-

quête par questionnaire auprès des parents d'élèves des classes bilingues paritaires que l'on avait très peu entendus jusque là, alors qu'ils sont, avec leurs enfants, les premiers concernés par cet enseignement : ils représentent au total 600 familles dont les enfants suivaient un enseignement bilingue pendant l'année scolaire 1997-1998 dans des écoles publiques, privées ou associatives¹. Nous avons également mené, par la suite, des entretiens approfondis avec des parents ayant donné leur accord lors de l'enquête par questionnaire à un tel entretien (au total 103 entretiens et 3 entretiens téléphoniques). Nombre d'entretiens ont également été réalisés avec les responsables des établissements et les enseignant(e)s (au total 63 entretiens), ainsi qu'avec diverses personnes concernées par la question.

Nous avons également eu recours au procédé de l'observation directe lors des nombreuses visites effectuées dans les écoles et les classes bilingues ayant fait l'objet de cette enquête ainsi que lors des réunions d'informations ou de coordination pour l'ouverture ou le suivi des classes bilingues. De plus, nous avons assisté à de nombreuses réunions (syndicale, associative, etc.) et à des conférences-débats concernant les problèmes linguistiques et culturels en Alsace.

Les résultats détaillés de cette enquête, qui nous donnent plusieurs indications sur les caractéristiques et les motivations des parents qui choisissent l'enseignement bilingue paritaire ainsi que sur les différents protagonistes, sont présentés dans la thèse que nous avons soutenue en 2003 à l'Université Marc Bloch de Strasbourg (Churiki, 2003).

Dans cette thèse, nous avons surtout essayé de mettre en lumière le point de vue des parents d'élèves, pour la plupart intéressés par l'enseignement bilingue mais pas forcément par la question de l'identité régionale. Notre but était d'apporter des éléments permettant de dépasser les idées arrêtées et de contribuer à un débat plus constructif sur la question. Jusque-là, en effet, seul les points de vue des militants du mouvement de défense de la langue et de la culture régionales ainsi que ceux de ses opposants avaient tendance à être débattus. Or, pour mieux comprendre le développement de l'enseignement bilingue paritaire en Alsace, il est nécessaire de prendre en compte aussi le point de vue des parents d'élèves qui répond plus à une logique de reproduction sociale qu'à celle de la défense de l'identité régionale.

Néanmoins, la question de l'enseignement bilingue ou de l'enseignement de l'allemand dans cette région voisine de l'Allemagne garde son caractère ambigu. Les évolutions récentes, comme les vifs débats concernant la « Convention portant sur la politique régionale des langues vivantes dans le système éducatif en Alsace : Période 2007-2013 », montrent que beaucoup de questions restent enchevêtrées.

¹ Echantillon de 600 familles dont 461 familles du secteur public, 81 familles du secteur privé et 58 familles du secteur associatif (ABCM).

Dans les lignes qui suivent, nous allons essayer d'apporter un éclairage sur la situation complexe qui entoure le projet de l'enseignement bilingue paritaire en nous basant sur le travail que nous avons effectué et en tenant compte des évolutions récentes.

L'allemand : langue régionale, langue vivante étrangère

Pour mieux comprendre les débats et les différentes prises de position concernant l'enseignement bilingue paritaire, nous prêterons attention au clivage qui existe entre la vision des défenseurs du bilinguisme français/allemand-langue régionale et celle des personnes favorables au bilinguisme (ou plurilinguisme) français/langue(s) vivante(s) étrangère(s)¹.

Pour les premiers, le bilinguisme visé est la maîtrise de façon équilibrée des deux langues historiques de l'Alsace, le français et l'allemand-langue régionale. La pérennité de la « double culture » héritée de l'histoire est également souhaitée. Ceci implique une socialisation à travers ces deux langues et l'appropriation de ces deux langues en tant que langues de la personne et non des autres. La maîtrise de l'anglais, qui dans le contexte actuel est devenu une langue incontournable, est considérée comme importante. Mais l'anglais demeure une « langue étrangère » alors que ce n'est pas le cas pour le français et l'allemand-langue régionale.

¹ Nous utilisons ici les expressions « langue régionale » et « langue vivante étrangère » (L.V.E.) qui sont les dénominations les plus employées dans les textes législatifs et administratifs français récents. D'autres expressions étaient également utilisées pour désigner les mêmes langues comme par exemple « langues et dialectes locaux » dans la loi Deixonne de 1951.

Selon la définition de la « Charte européenne des langues régionales ou minoritaires » du Conseil de l'Europe, les « langues régionales ou minoritaires » sont des langues « pratiquées traditionnellement sur un territoire d'un Etat par des ressortissants de cet Etat qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'Etat » et « différentes de la (des) langue(s) officielle(s) de cet Etat ». Cette expression n'inclut ni les dialectes de la (des) langue(s) officielle(s) de l'Etat ni les langues des migrants » (Conseil de l'Europe, 1992, p.2). Le préambule mentionne que « le droit de pratiquer une langue régionale ou minoritaire dans la vie privée et publique constitue un droit imprescriptible, conformément aux principes contenus dans le Pacte international relatif aux droits civils et politiques des Nations Unies, et conformément à l'esprit de la Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales du Conseil de l'Europe » (Conseil de l'Europe, 1992, p.2). A ce jour, la France n'a pas ratifié cette Charte qui selon le Conseil constitutionnel comporte des clauses contraires à la Constitution (Décision n° 99-412 DC, *Journal Officiel* du 18 juin 1999). Mais l'expression « langue régionale » est utilisée dans divers textes officiels.

Par contraste, on entend ici par « langue vivante étrangère » une langue non pratiquée traditionnellement sur un territoire d'un Etat par des ressortissants de cet Etat et qui est différente de la (des) langue(s) officielle(s) de cet Etat. L'Education nationale enseigne les L.V.E. dans le cadre de l'horaire normal à raison de quelques heures par semaine. L'objectif fixé est de « préparer les élèves à la mobilité européenne et internationale et à l'intensification des échanges internationaux » (Circulaire n° 2006-093 du 31 mai 2006).

Ainsi, dans une lettre adressée en août 2007 au Président de la République Nicolas Sarkozy pour demander une audience, les associations qui militent en faveur de l'enseignement bilingue soulignent que

« les efforts des trois grandes Collectivités territoriales bien relayés par l'administration scolaire dans les années 1992 à 2002, en faveur de l'enseignement bilingue à parité horaire, laissaient penser que, dans le cadre de la République, une véritable double culture allait à nouveau être proposée à tous les habitants d'Alsace »¹.

Les arguments de Jean-Paul Sorg, philosophe et écrivain, parus dans la presse régionale à propos du projet de la nouvelle Convention quadripartite vont dans le même sens. Celui-ci montre qu'une « longue histoire a fait de l'Alsace une région de double culture et par là de deux langues », que « l'enseignement bilingue, tel qu'il a commencé à être mis en chantier selon la Convention signée entre les collectivités territoriales et l'Education nationale, est un dispositif qui doit permettre aux Alsaciens de se réapproprier la langue allemande (forme standard de l'écrit et dialectes), dont l'apprentissage a été négligé, la transmission entravée » et que « ce n'est qu'en pratiquant avec aisance leurs deux langues historiques, le français et l'allemand (avec l'alsacien) qu'ils trouveront leur équilibre, qu'ils existeront en accord avec leur vocation singulière, donnée par la géographie et l'histoire » (Sorg, 2007).

Pour les seconds, l'objectif visé est la maîtrise de plusieurs langues vivantes étrangères pour pouvoir intensifier les échanges internationaux. L'enseignement bilingue paritaire représente dans cette optique une bonne occasion d'apprendre de façon précoce une langue étrangère mais la socialisation doit se faire en français. En Alsace, l'allemand est considéré comme une langue qui doit être prioritairement apprise, vu le contexte régional. Mais il reste une « langue étrangère » qui pourrait éventuellement être remplacée par d'autres langues, notamment l'anglais. La prééminence est donnée à la maîtrise du français et une bonne connaissance de l'allemand est attendue en sus. De ce point de vue, réserver à l'allemand un volume horaire plus important que le français peut soulever des craintes quant à la maîtrise du français et peut aussi signifier pour certains une remise en cause de l'appartenance nationale.

Ainsi, une mère qui avait scolarisé son enfant dans une école d'ABCMM nous avait confié qu'elle avait décidé de ne plus poursuivre cette expérience suite à la décision de l'association d'augmenter les horaires en allemand. Cette mère disait qu'elle ne souhaitait pas que son enfant devienne « un vrai Alle-

¹ Lettre datée du 16 août 2007, envoyée à Nicolas Sarkozy, Président de la République, par les représentants des associations suivantes : Association des élus du Haut-Rhin pour la promotion de la langue alsacienne (AEPLAL), Culture et Bilinguisme d'Alsace et de Moselle-René Schickele Gesellschaft, Heimetsproch un Tradition, ABCM-Zweisprachigkeit, Ritte Ritte Ross, Société des Amis de la Culture Bilingue en Alsace.

mand » mais juste qu'il ait de bonnes bases en allemand.

Les mêmes craintes semblent être partagées par le Conseil d'Etat. En effet, celui-ci a considéré que « seul un enseignement bilingue ne dépassant pas la parité » est conforme à la loi, bien qu'il « n'existe pas de fondement précis dans la Constitution permettant de fonder une telle limitation » (Woehrling, 2003).

Bien qu'il y ait un grand écart entre la position de ces deux « camps »¹, il arrive que ceux-ci se positionnent en apparence du même côté ou s'associent pour faire avancer un projet commun. Un tel front commun est rendu possible par le fait que la langue régionale en Alsace est définie, notamment par les militants et le Rectorat, comme se réalisant en dialectes alsaciens pour l'expression orale et en allemand standard pour l'expression écrite.

Ainsi, la PEEP (Fédération des Parents d'Elèves de l'Enseignement Public) du Bas-Rhin s'est par exemple prononcée en faveur du bilinguisme paritaire tel qu'il est organisé en Alsace, choisissant « l'intérêt des enfants et le respect de la liberté de choix de chaque parent quant à l'éducation et à l'instruction qu'il souhaite pour les siens »². Dans une motion adoptée le 27 octobre 1997³, elle a demandé une information plus large sur l'existence et le fonctionnement des classes bilingues pour que l'enseignement bilingue ne serve d'alibi à une filière de sélection.

Mais cette prise de position de la PEEP du Bas-Rhin n'émanait pas d'une volonté de soutenir l'enseignement des langues régionales. En effet, la PEEP se déclare d'une manière générale favorable au développement de l'apprentissage précoce des langues vivantes dès la maternelle mais reste réservée quant à l'enseignement des langues régionales.

Dans un dossier publié dans le bulletin de liaison de novembre - décembre 1997, la section bas-rhinoise de la PEEP argumente ainsi sa position⁴ :

« L'organisation de l'apprentissage des langues régionales par l'institution scolaire ne devrait pas constituer une priorité, tout au moins en début de scolarité et au collège : leur choix découle de critères personnels d'ordre culturel. L'étude éventuelle d'une langue régionale ne doit commencer qu'après l'acquisition des bases fondamentales, au moment où les choix s'élargissent et qu'une place plus importante est faite aux matières optionnelles dites < culturelles et artistiques > .

En tout état de cause, l'organisation de l'étude de ces langues doit s'intégrer dans le projet d'établissement en relation étroite avec un projet régional et ne doit pas entrer en concurrence avec l'apprentissage des deux langues étrangères préconisées par la PEEP ».

¹ Dans sa thèse de 2004, Christophe Scheidhauer les désigne comme les « promoteurs de l'enseignement bilingue alias l'« Alsace bilingue » » et les « promoteurs de 'l'Ecole de la République' alias 'le Front du Refus' » (Scheidhauer, 2004, pp. 287-308).

² PEEP 67, 1997, n° 9.

³ PEEP 67, 1998, n° 10.

⁴ PEEP Infos, 1997, n° 204, pp. 26-28.

Dans un entretien de mai 1998, la présidente départementale de la PEEP du Bas-Rhin affirme s'être positionnée, non pas pour encourager l'enseignement de la « langue régionale » mais pour soutenir l'enseignement de l'allemand, langue vivante étrangère :

« Nos enfants sont en train d'apprendre une langue étrangère dès le départ, oui. (...) C'est peut être un atout finalement que la langue écrite de l'alsacien soit l'allemand et que finalement ces jeunes apprennent plutôt l'allemand que l'alsacien. (...) »

Je pense que ça aurait été beaucoup plus difficile, et je ne suis pas sûre qu'on se serait positionné, si finalement on avait observé à la lettre la circulaire rectorale et qu'on avait enseigné l'alsacien. Dans la mesure où nous pensons que la langue régionale ne doit venir qu'après, en sus si je puis dire de l'enseignement des langues vivantes. Donc je ne pense pas qu'on se serait positionné à ce moment-là, de manière aussi claire. (...) C'est le Rectorat qui a finalement utilisé ce texte pour mettre en place cet enseignement-là. Nous, nous n'utilisons que ce qu'on nous donne comme possibilité. Et la possibilité, elle était comme ça. C'est-à-dire qu'on nous a donné l'allemand. Donc, on part sur l'allemand. (...) Je n'ai à prendre que ce qu'on me donne. Et on m'a donné que l'allemand étant la langue écrite de l'alsacien, ce serait l'allemand qui serait enseigné, donc on travaille là-dessus » (Churiki, 2003, p.107).

La position ambiguë du Rectorat

La position du Rectorat de l'Académie de Strasbourg contribue effectivement à entretenir le flou en jouant sur plusieurs registres.

Déjà, le Recteur Deyon, après avoir donné la définition de la langue régionale (« Il n'existe en effet qu'une seule définition scientifiquement correcte de la langue régionale en Alsace, ce sont les dialectes alsaciens dont l'expression écrite est l'allemand »), ajoutait ceci :

« On peut même penser en 1985 que c'est une chance pour l'Alsace que cette relation linguistique entre ses dialectes et le Hochdeutsch, qui nous permet de parler tour à tour de langue régionale puis de langue du voisin. Nous pouvons jouer heureusement sur ces deux registres, dans l'intérêt de l'Alsace, dans l'intérêt du pays et probablement dans l'intérêt de l'Europe » (Deyon, 1985, p.10).

Dans un entretien effectué en mai 1999, il avoue d'ailleurs :

« C'est vrai que ce programme langue et culture régionales me passionnait parce qu'il débouchait sur l'Europe. Je dois avouer, j'aurais peut-être été moins passionné en Bretagne par l'enseignement du breton si j'avais été Recteur en Bretagne. Parce qu'il n'y avait pas cette dimension européenne, et il n'y avait pas cette relation privilégiée avec un pays de très grande culture que j'admire, l'Allemagne. Peut-être bien. Peut-être que si j'avais été Recteur à Rennes, la langue régionale m'aurait beaucoup moins intéressé qu'à Strasbourg. C'est vrai. »

Le Recteur Jean-Paul de Gaudemar, son successeur qui a mis en place les sites bilingues, adopte également un point de vue similaire comme on peut le lire dans la circulaire rectorale du 21 septembre 1991 :

« L'allemand présente, en effet, du point de vue éducatif, la triple vertu d'être à la fois l'expression écrite et la langue de référence des dialectes régionaux, la langue de diffusion européenne et internationale. Enseigner l'allemand en Alsace participe ainsi d'une triple entreprise : soutien de la langue et culture régionales, enseignement précoce des langues vivantes et initiation à une culture européenne et internationale ».

Notons que le Recteur Gaudemar occupera par la suite le poste de directeur de l'enseignement scolaire au ministère et qu'il sera chargé de préparer plusieurs textes officiels concernant l'enseignement des langues régionales¹.

Cette politique du Rectorat qui consiste à jouer sur plusieurs registres et à ne pas faire de distinction entre l'allemand-langue régionale et l'allemand-langue vivante étrangère sera poursuivie, renforcée et encouragée par de nouvelles données.

La « Convention portant sur la politique régionale des langues vivantes dans le système éducatif en Alsace : Période 2000-2006 »² signée par le Recteur Claude Lambert mentionne qu'elle tient compte des nouvelles orientations annoncées par le ministre Jack Lang en juin 2000. Ces nouvelles orientations consistent en la généralisation effective de l'apprentissage d'une langue vivante dans toutes les classes de CM2 dès la rentrée 2000 et à l'introduction successive de cet enseignement dans les autres classes de l'école primaire. La volonté de favoriser le développement de l'enseignement des langues régionales est également exprimée.

Reflétant cette volonté du ministre, le texte de la Convention précise la volonté de valoriser la langue et la culture régionales tout au long du parcours éducatif des élèves. Mais nous pouvons également lire dans le préambule que ce partenariat vise « à mettre à disposition de la communauté nationale les compétences linguistiques de nos jeunes ainsi formés et capables de tirer le meilleur profit d'une économie et d'un marché du travail ouverts sur l'international largement déficitaire en compétences tant bilingue franco-allemand que trilingue ». Cette politique est décrite comme s'inscrivant « dans la tradition culturelle d'Alsace, prenant en compte les exigences de la communauté nationale ancrée dans l'Europe et ouverte sur le monde ».

Dans cette continuité, la politique académique en matière de langues poursuivie par le Recteur Gérald Chaix vise à répondre à l'exigence de plurilinguisme de-

¹ Par exemple, la Circulaire n° 2001-167 du 5 septembre 2001, « Modalités de mise en oeuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire », *Bulletin Officiel* n°33 du 13 septembre 2001, l'arrêté du 12 mai 2003 relatif à l'enseignement bilingue en langues régionales à parité horaire dans les écoles et les sections « langues régionales » des collèges et des lycées, *Journal Officiel* n° 120 du 24 mai 2003 et l'arrêté du 30 mai 2003 fixant le programme d'enseignement des langues étrangères ou régionales à l'école primaire, *Journal Officiel* n° 133 du 11 juin 2003.

² Convention de partenariat signée entre l'Etat, la Région Alsace et les deux Départements du Bas-Rhin et du Haut-Rhin.

mandé au niveau européen¹, c'est à dire la maîtrise par les élèves de l'Union Européenne d'au moins deux langues vivantes étrangères, ainsi qu'à l'objectif national de la pratique d'au moins une langue étrangère dans le cadre de la scolarité obligatoire (loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, promulguée le 24 avril 2005). Cet objectif a été affirmé à plusieurs reprises : dans le bulletin de rentrée 2006-2007, le projet d'académie 2007-2011 présenté en juin 2007 ou encore dans la nouvelle Convention de partenariat entre l'Etat et les collectivités territoriales d'Alsace portant sur la politique régionale des langues vivantes pour la période 2007-2013².

Cette politique s'appuie en somme sur les dispositifs prévus pour l'enseignement des langues régionales pour développer un enseignement plus efficace des langues vivantes étrangères. En d'autres termes, la politique linguistique de l'académie qui vise un renforcement de l'enseignement des « langues vivantes étrangères » se sert de l'allemand défini comme « langue régionale » pour assurer le volume horaire important de 13 heures d'enseignement de et en allemand. Car les horaires d'enseignement à l'école maternelle et élémentaire ne réservent que 1 heure à 2 heures dans le cycle des apprentissages fondamentaux et de 1 heure 30 à 2 heures dans le cycle des approfondissements à l'enseignement d'une langue étrangère ou régionale, mais pour l'enseignement de la langue régionale, il est prévu qu'il peut être dispensé aussi selon différentes modalités d'organisation définies par arrêté, dont la parité horaire (arrêté du 25 janvier 2002)³.

Cette position du Rectorat qui vise à promouvoir l'enseignement de l'allemand (surtout langue vivante étrangère) ne va pas entièrement à l'encontre des demandes des militants favorables à l'enseignement bilingue puisqu'il permet de

¹ Voir par exemple le Rapport du Conseil « Education » au Conseil européen sur « les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation », n°5980/01, Conseil de l'Union Européenne, 14 février 2001.

² Dans le projet de cette Convention présenté par le Recteur en 2006, l'un des objectifs de ce partenariat était décrit comme suit : « offrir à tous les élèves d'Alsace, dans le cadre de l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences et en se fondant sur l'apprentissage précoce de la langue régionale (dialectes et allemand), qui est aussi la langue de la communauté linguistique la plus nombreuse d'Europe et du partenaire économique le plus important, la pratique d'au moins deux langues vivantes étrangères, meilleure voie d'accès à un bilanguisme – autrement dit l'apprentissage parallèle de deux langues, l'allemand et l'anglais, dès l'entrée au collège - maîtrisé par tous et à un plurilinguisme accessible au plus grand nombre ». Cette partie n'a pas été retenue dans la version finale de la Convention mais elle montre de façon explicite que bien qu'en ce basant sur l'enseignement de la langue régionale le but recherché est d'offrir aux élèves d'Alsace la pratique de deux « langues vivantes étrangères », l'allemand et l'anglais.

³ L'article 5 de cet arrêté précise que « L'enseignement de la langue régionale peut être dispensé selon différentes modalités d'organisation définies par arrêté ; ces modalités sont précisées dans le projet d'école qui est soumis à la validation de l'inspecteur d'académie. Quelle que soit l'organisation adoptée, les horaires des domaines disciplinaires doivent être respectés » (*Journal Officiel* n° 35 du 10 février 2002, pp. 2756-2757).

faire avancer concrètement l'enseignement de l'allemand. De plus, l'enseignement de cette langue peut revêtir un caractère obligatoire si celle-ci est également une langue vivante étrangère. En effet, l'arrêté du 25 janvier 2002 réserve un certain volume horaire à l'enseignement d'une langue étrangère ou régionale, et en conséquence cet enseignement peut être organisé de manière obligatoire dans le cadre de l'horaire normal d'enseignement sans que cela ne pose de problèmes juridiques, alors que l'enseignement de l'alsacien comme langue régionale ne saurait être obligatoire (Woehrling, 2003).

L'enjeu économique pour la région, souligné par le Rectorat, est aussi un des arguments avancés par les militants pour promouvoir l'enseignement bilingue. Il y a également convergence en ce qui concerne le choix des deux langues d'enseignement.

Toutes ces précisions peuvent donner l'impression que les deux parties – les défenseurs du bilinguisme français/langue régionale et les promoteurs de l'enseignement des langues vivantes étrangères - ne divergent que sur des questions d'ordre pratique, telles les modalités, la vitesse ou l'ampleur à donner au développement de l'enseignement bilingue paritaire. Mais, comme nous l'avons vu plus haut, la différence de point de vue qui sépare les deux camps doit être prise en compte pour mieux comprendre cette question.

La langue régionale et le poids de l'histoire

L'ouverture des classes (sections) bilingues se heurte aujourd'hui encore à de fortes réticences de la part des enseignants, des inspecteurs ou dans certains cas des élus locaux. Les parents d'élèves, qui sont en première ligne, doivent souvent effectuer des démarches fastidieuses et s'investir inlassablement pour obtenir gain de cause ou pour assurer la continuité du site bilingue¹. Quelles sont alors les motivations qu'ils avancent ainsi que les arguments qu'ils utilisent pour recruter d'autres parents ?

Dans les entretiens que nous avons effectués, les parents qui ont activement œuvré pour l'ouverture des classes bilingues évoquent avant tout leur motivation d'ordre affectif. Un père militant qui a pris l'initiative pour ouvrir une classe bilingue associative présente ainsi sa motivation :

« Moi, le départ était purement affectif. C'est-à-dire, je me suis lancé dans ce truc-là parce que vraiment au départ, je me disais : c'est pas possible, mes enfants ne parleront plus, disons l'alsacien ou l'allemand, alors que moi ma mère me l'a appris. Et donc au départ, c'était que ça » (Churiki, 2003, p.237).

¹ Cette situation les incite à demander de l'aide et des conseils auprès des membres des associations ou organismes qui continuent à œuvrer pour promouvoir l'enseignement bilingue, depuis de longues dates pour certains, comme ABCM, Eltern, Culture et Bilinguisme d'Alsace et de Moselle (Cercle Schickele), l'OLCA (Office pour la Langue et la Culture d'Alsace, initialement l'ORBI, Office Régional du Bilinguisme) ou le Service Langue et Culture Régionales du Département du Haut-Rhin.

L'importance de cette motivation affective pour mener à bien les projets d'ouverture des classes bilingues est souvent soulignée. Selon certains militants, c'est parce qu'ils sont affectivement motivés qu'ils arrivent à faire face à des situations extrêmement lourdes et décourageantes.

Un père militant, qui a été à l'origine de l'ouverture de plusieurs classes bilingues publiques et associatives, explique le développement des classes bilingues de façon suivante :

« On voit bien que dans une autre région française, au centre par exemple (...), on ne le fait pas parce que personne n'est affectivement motivé. (...) Les classes bilingues ne se sont développées que là où il y a des gens qui étaient bilingues en étant gamins et qui sentent qu'ils ne peuvent plus le transmettre à leurs enfants. Au départ, pour vraiment le faire. Et c'est pour ça que là où les gens ne sont pas bilingues, ils sont pas motivés » (Churiki, 2003, p.237).

La volonté de transmettre les langues utilisées dans cette région est ainsi mise en avant. Le bilinguisme souhaité pour leurs enfants est le bilinguisme qu'ils pratiquent eux-mêmes, c'est à dire le bilinguisme français/langue régionale.

Mais lorsqu'il a fallu recruter des parents intéressés par l'enseignement bilingue, la dimension régionale de cet enseignement n'a pas forcément été mise en avant.

Ainsi, des membres actifs de l'association ABCM, eux-mêmes parents d'élèves, qui sont généralement considérés comme des militants de la cause régionale, nous confiaient qu'ils avaient plus insisté sur les vertus linguistiques et l'aspect utilitaire lors des réunions d'information. Une militante d'ABCM dit à ce propos :

« On n'a pas trop parlé de l'alsacien dans nos réunions parce que, on leur a parlé des avantages du bilinguisme sur le développement de l'enfant, d'abord linguistique mais aussi d'une manière générale, sur l'ouverture d'esprit, les choses comme ça. (...) On n'a pas tellement insisté là-dessus parce qu'on a vu ce qui marchait le mieux, c'était quand même les bêtes histoires d'emplois futurs, ils auront plus le choix, ils auront plus de possibilités, c'était ça qui attirait un peu plus les parents, quoi. (...) Je pense que les militants, ceux qui travaillent, se donnent corps et âme pour la création de ces sites bilingues, ils ont l'idée de la langue régionale dans l'esprit, et en fait pour se faire entendre ils passent d'une part par l'allemand et d'autre part par l'idée économique, la motivation économique » (Churiki, 2003, p.108).

C'est ainsi que, pour rassembler suffisamment de parents intéressés par l'enseignement bilingue paritaire, les militants ont surtout mis l'accent sur les bienfaits du bilinguisme et sur l'utilité de l'allemand, langue européenne et internationale. Ces arguments permettaient effectivement de toucher un plus large public comme les personnes non originaires de la région ou les non dialectophones. Mais le bilinguisme qu'ils ont dû promouvoir était davantage devenu le bilinguisme français/allemand-langue vivante étrangère que le bilinguisme français/allemand-langue régionale.

Cette stratégie est certainement aussi motivée par le problème du vote massif pour le Front National observé en Alsace ces dernières années. En effet, certains effectuent un rapprochement entre les personnes favorables au bilinguisme français/allemand et celles qui votent pour ce parti d'extrême droite et avancent que cet enseignement est le reflet d'un repli identitaire¹.

Une lettre anonyme qui nous a été adressée lors de l'enquête par questionnaire illustre fort bien le malaise qui règne sur le terrain. Selon cette lettre, émanant d'un parent d'élèves, non-originaire de la région, qui fait suivre l'enseignement bilingue à ses deux enfants, beaucoup d'enseignants et de personnes hostiles à l'enseignement bilingue prétendent que les personnes qui choisissent le bilinguisme sont des familles alsaciennes qui espèrent garder « *l'Alsace aux Alsaciens* ». Mais, toujours selon cette personne, les parents « *ont rarement cette option en tête quand ils optent pour le bilinguisme* » ; de plus, il y a aussi des non Alsaciens favorables aux classes bilingues. La personne qui a écrit cette lettre ajoute à la fin : « *Encore une chose : je n'ai pas les yeux bleus ni les cheveux blonds, je ne vote pas FN, et n'ai pas de croix gammée au dessus du lit !* »

Dans ce contexte, où un recrutement efficace était nécessaire pour permettre l'ouverture des classes ou sections bilingues et où l'argument de « l'allemand, langue internationale et langue du voisin » permettait de contredire en partie les inquiétudes formulées sur les orientations politiques des personnes concernées, l'enseignement bilingue paritaire rendu possible dans le cadre de l'enseignement des « langues et cultures régionales » a paradoxalement été développé sans que la dimension régionale ne soit mise en avant, du moins dans les premières années de son fonctionnement.

Ceci n'est pas seulement valable pour les écoles associatives mais également pour les classes bilingues des écoles publiques. En effet, dans les réunions d'information destinées aux parents d'élèves, les raisons du choix de l'allemand comme langue d'enseignement ou le cadre dans lequel est rendu possible l'enseignement bilingue semblent rarement avoir été expliqués. C'est ce que nous avons pu constater dans les réunions auxquelles nous avons pris part et c'est également ce que les résultats de notre enquête par questionnaire montrent : les parents d'élèves des classes bilingues qui adhéraient totalement à la définition de la langue régionale telle que l'avait formulée le Recteur Deyon, - c'est-à-dire qui pensaient que la langue régionale est formée par les dialectes alsaciens pour l'expression orale et l'allemand pour l'expression écrite - ne représentaient que 3% de l'ensemble². Par ailleurs, 38.3% des mères et 45.2% des pères répon-

¹ Or, les résultats de notre enquête nous montrent que la tendance politique des parents qui font bénéficier cet enseignement à leurs enfants est à dominante de gauche. Les sympathisants des régionalistes ou du Front National ne sont que très minoritaires (Churiki, 2003, pp.76-78).

² Plus exactement 3% des pères et 3.2% des mères.

daient que par langues régionales, il faut entendre le français et l'alsacien pour l'expression orale et le français pour l'expression écrite. Ceci révèle leur méconnaissance ainsi qu'un manque d'information quant à la signification de la « langue régionale » alors que l'enseignement dont ils font bénéficier leurs enfants est effectué dans le cadre de l'enseignement des « langues et cultures régionales ». Dans les entretiens que nous avons effectués, nous avons pu vérifier que les parents étaient très peu nombreux à connaître la définition de la langue régionale formulée par le Rectorat ainsi que le cadre dans lequel était mis en place cet enseignement.

Cette méconnaissance des parents d'élèves ne diffère pas de celle observée en général dans cette région : un sondage effectué en 1989 montrait par exemple que le niveau de connaissance de l'origine historique des dialectes et de ses relations linguistiques avec l'allemand standard était très faible. Pour ce qui est de la période d'apparition des dialectes, seuls 2% sont arrivés à la situer correctement au 5^{ème} siècle. Plus de 2/3 des enquêtés estimaient qu'entre les dialectes et l'allemand standard il y avait tout au plus des analogies mais pas de liens directs et seuls 7% répondaient que l'allemand et les dialectes sont deux parties d'une même langue. Une forte méconnaissance ainsi que l'influence du facteur psychologique se font sentir comme le fait remarquer le rapport de ce sondage (ISERCO, 1989, pp.76-78).

L'appel lancé plus récemment par la Société des amis de la culture bilingue pour que soient enseignées les réalités historiques et culturelles de l'Alsace à toute la population scolaire en Alsace prouve que la donne n'a pas changée et qu'il existe de fortes inquiétudes quant à la transmission de ces informations (Klein, 2007).

Les perceptions divergentes

Il est par ailleurs intéressant de noter que les militants actifs ne soutiennent pas forcément la définition de la langue régionale du Recteur Deyon. Les associations qui militent pour promouvoir l'enseignement bilingue et le bilinguisme (comme ABCM, Eltern, Culture et Bilinguisme) soutiennent bien sûr cette définition. Mais nous avons rencontré plusieurs membres actifs de ces associations qui connaissent cette définition (alors que ce n'est pas le cas pour bon nombre de parents d'élèves) mais qui n'approuvent pas forcément que l'allemand soit l'expression écrite de la langue régionale. Une mère militante, dialectophone, confirme ces dires :

« L'allemand, la langue régionale ? Non. Non, non. Mais on a joué sur cette ambiguïté dans la mesure où justement le Recteur à l'époque avait décrété que l'allemand était la forme écrite de l'alsacien. (...) Là, il y a pas mal de francophones qui sont attirés, non par rapport à l'aspect intégration ici dans la région mais par l'aspect l'allemand langue internationale, langue du voisin. (...) En apprenant l'allemand, il permet une ouverture sur l'Europe, sur l'international qu'il y a pas avec l'alsacien. Donc c'est pour ça que finalement a été proposé le bilinguisme français-allemand » (Churiki, 2003, p.230).

Un père militant, dialectophone, explique aussi à ce propos :

« En fait, moi, ma langue régionale, elle n'est que orale. Spontanément. Mais si je fais une démarche intellectuelle, je sais que l'alsacien est écrit mais par un petit nombre de gens, et que c'est superbe. Mais que pour le plus grand nombre c'est l'allemand, plutôt. Parce que là, ça rejoint en plus l'histoire puisque nos grands-parents qui ont toujours parlé l'alsacien ont appris l'allemand à l'école, donc le Hochdeutsch. (...) Je préfère encore qu'on enseigne l'allemand à l'école, puisque l'alsacien ça passe pas pour l'instant, plutôt qu'on laisse tout tomber, voilà. C'est comme ça que moi je veux bien que l'allemand soit la langue régionale. Mais pour moi l'alsacien a encore un parfum supplémentaire » (Churiki, 2003, pp.229-230).

Un autre père militant, dialectophone, affirme également :

« Ma langue maternelle, c'est l'alsacien, donc c'est le dialecte. Donc, l'allemand est la langue du voisin. Ou la langue écrite de l'alsacien pour ceux qui veulent écrire » (Churiki, 2003, p.229).

Comme l'illustrent ces extraits d'entretiens, la définition de la langue régionale qui demeure un sujet de vives polémiques au sein de la population¹ ne fait pas non plus l'unanimité auprès des militants. L'argument de « l'allemand, langue internationale, utile dans la région » permet dans ces conditions de rassembler non seulement les parents non originaires de la région ou francophones mais aussi les militants (qui peuvent aussi être des parents d'élèves) qui ne sont pas convaincus par la définition de la langue régionale. Cette situation va aussi amener les militants à ne pas expliquer clairement le cadre dans lequel est mené l'enseignement bilingue et à promouvoir le bilinguisme de proximité, donc à ne pas proposer de réflexion sur la situation actuelle ou sur le « passé ».

Ce choix semble aussi être celui des autorités académiques : le fait de jouer sur plusieurs registres leur permet d'éviter d'entrer dans les débats interminables autour de la langue régionale ou de l'identité régionale.

En ce qui concerne les enseignants, qui ont longtemps eu pour mission de « dé-germaniser » l'Alsace en interdisant l'utilisation de l'alsacien à l'école, beaucoup éprouvent du mal à changer d'idée du jour au lendemain. Nombre d'entre eux ont eux-même connu l'interdiction de parler l'alsacien à l'école pendant leur enfance. Dans ce contexte, l'alsacien n'est pas forcément rejeté mais souffre toujours de la dévalorisation qu'il a connu dans le passé.

Quant à l'enseignement de et en allemand effectué dans le cadre de l'enseignement bilingue paritaire, il est perçu par certains comme source de « re-germanisation » de la région². Ce revirement de la part des autorités scolaires peut être mal vécu comme le témoigne une directrice d'école primaire publique :

« J'ai tellement lutté contre l'alsacien autrefois dans les villages que je ne peux pas admettre que se développe ce genre d'enseignement ».

¹ cf. Churiki, 2003, pp.50-80.

² Cependant, de nombreux enseignants inscrivent leurs enfants en classe bilingue, déployant ainsi des stratégies actives de placement. cf. Churiki, 2003, pp.126-128.

Le point de vue d'un directeur d'école primaire publique va dans le même sens :

« Le dialecte a été écarté, dans deux trois générations il n' y aura plus de dialecte, même à la campagne. C'est terminé. Ce qui est dommage. C'est quand même une richesse culturelle. (...) Parce que nous, quand on allait à l'école, quand on parlait alsacien dans la cour de l'école, on nous tapait dessus, hein. Il faut le savoir. Ça, il y en a beaucoup qui l'ont oublié, hein. Quand on était dans la cour de l'école le matin on parlait l'alsacien entre nous, le maître venait nous tirer les oreilles. Parce qu'il fallait parler français. Et maintenant, on fait le contraire, il faut parler allemand. C'est pour ça qu'il y a aussi des réticences au niveau des collègues, hein. Parce que on a soufflé le froid, maintenant on souffle le chaud » (Churiki, 2003, pp.231-232).

Le refus de l'allemand se traduit souvent par une interrogation sur le fait que d'autres langues ne soient pas proposées : « Si on veut que son enfant soit bilingue, est-ce que ce n'est pas l'anglais qu'il faudrait leur apprendre ? (...) C'est certain que c'est un atout de posséder l'anglais. »

Nous pouvons constater par là que ce qui pose problème est bien le bilinguisme français/allemand. L'apprentissage des langues en général et notamment de l'anglais est considéré comme important dans une société qui se mondialise. Ce bilinguisme ou plurilinguisme qui consiste à apprendre des « langues vivantes étrangères », donc des langues exogènes, est souvent considéré comme bénéfique. Mais le bilinguisme français/allemand-langue régionale qui vise l'apprentissage équilibré de deux langues endogènes connaît des réticences.

En effet, cette spécificité qui résulte d'un passé douloureux peut en effet être ressentie comme une caractéristique qu'il vaut mieux ne pas transmettre. Un directeur d'école primaire publique évoque à ce sujet :

« On est le résultat d'une histoire, d'une histoire même terrible. (...) On n'a pas arrêté de changer de frontière chez nous. De changer de nationalité. Et de passer d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre. Et donc on est le produit d'une histoire, faite de failles, de deuils, d'accidents, de plein de choses comme ça. Donc cette double culture actuelle est le résultat d'une histoire mais que les enfants d'aujourd'hui, je ne vais pas dire ne connaissent pas, mais ils la connaissent au sens historique du terme. Ils la connaissent par les livres, par ce qu'on leur en apprend. Moi je connaissais cette histoire par mes parents. Je ne l'ai pas vécue bien sûr, je suis né après la guerre, mais mes parents ont vécu cette guerre de façon dramatique et m'en ont parlé et en ont porté des séquelles que j'ai portées un peu à mon tour, mais bien amoindries. Je n'ai entendu que les récits. Et je n'ai eu que le contrecoup de ces douleurs là. Et mes enfants en ont un contrecoup encore bien plus atténué et au bout de trois ou quatre générations, c'est complètement passé » (Churiki, 2003, pp.233-234).

7.1 Quel bilinguisme pour l'Alsace ?

La question de l'enseignement de l'allemand en Alsace reste ainsi un sujet complexe.

Jusqu'ici, les militants ont donné la priorité au développement de l'enseignement bilingue paritaire car ils ressentaient la nécessité de réaliser quelque chose de concret avant qu'il ne soit trop tard.

Aujourd'hui, des réflexions sur la place à donner au dialecte alsacien dans l'enseignement bilingue ainsi que plusieurs projets pour relancer la pratique et la découverte de celui-ci existent¹. Mais le décalage entre les objectifs poursuivis par les défenseurs du bilinguisme français/allemand-langue régionale d'un côté et les tenants d'un apprentissage précoce des langues vivantes étrangères de l'autre semble aller croissant.

Dans le discours que Jack Lang a prononcé en avril 2001 en tant que ministre de l'Éducation nationale sur les nouvelles orientations pour le développement de l'enseignement des langues régionales, il insiste sur la complémentarité entre l'enseignement des langues régionales et l'enseignement d'une langue vivante étrangère linguistiquement proche : « Le développement du corse renforcera celui de l'italien ; l'enseignement de l'alsacien, celui de l'allemand »². Pour le ministre, « il ne s'agit pas simplement de répondre aux revendications d'associations locales, revendications très légitimes au demeurant, mais bien d'un changement de perspective, de rythme et de vision »³.

En novembre 2004, François Fillon, alors ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et son homologue allemand ont officiellement annoncé un plan de relance de l'apprentissage de l'allemand en France et du français en Allemagne. Dans ce plan qui s'inscrit « dans la droite ligne du processus de Lisbonne et du programme " Éducation et formation 2010 " qui en est issu »⁴, il est décidé que la « langue du partenaire » sera privilégiée dans les systèmes éducatifs respectifs. Dans les mesures structurelles spécifiques

¹ Voir par exemple les actes du Colloque de l'IUFM d'Alsace sur « L'enseignement de l'allemand, langue régionale en Alsace » (IUFM d'Alsace, 2003), Morgen, 2007 ou Rudio, 2007. Des écoles associatives gérées par ABCM ont déjà introduit des plages horaires en alsacien.

² Discours de Jack Lang sur les nouvelles orientations pour le développement de l'enseignement des langues régionales, 25 avril 2001.

Paradoxalement, le corse et l'alsacien sont deux langues que la loi Deixonne de 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux n'avait initialement pas retenues (Loi n° 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, *Journal Officiel* du 13 janvier 1951). Les dispositions de cette loi n'ont initialement retenu que les zones d'influence du breton, du basque, du catalan et de la langue occitane. Elles ont été étendues à la zone d'influence du corse en 1974 par le décret n° 74-33 du 16 janvier 1974 relatif à l'enseignement des langues et dialectes locaux. Si l'alsacien n'est pas mentionné dans la Loi Deixonne, l'enseignement de l'allemand, après avoir été suspendu provisoirement après la deuxième guerre mondiale, est de nouveau institué en 1952 « dans les classes terminales des écoles primaires des communes dont la langue usuelle est le dialecte alsacien » (décret n° 52-1347 du 18 septembre 1952, *Journal Officiel* du 19 décembre 1952). Les dialectes alsaciens sont de ce fait mis en lien avec l'allemand standard. En 1972, l'enseignement de l'allemand est réintroduit à titre expérimental dans des classes de cours moyens 1 et 2 par l'Inspecteur général d'allemand Georges Holderith. Le ministre de l'Éducation nationale va généraliser cette expérimentation en 1976 (Huck, 2006). Mais « jusqu'en 1976 au moins, le souci principal des responsables du système éducatif reste clairement l'acquisition du français » (Huck, 2003).

³ Discours de Jack Lang, 25 avril 2001.

⁴ cf. Rapport du Conseil « Éducation » au Conseil européen sur « les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation », n°5980/01, Conseil de l'Union Européenne, 14 février 2001.

en France, nous pouvons lire que l'on visera entre autres à « augmenter de 20% en 5 ans les effectifs d'élèves apprenant l'allemand à l'école primaire », à « augmenter le nombre de classes bi-langues anglais / allemand en 6ème de 50% en 5 ans » et que l'on envisagera de « mettre en place dans une ou deux académies supplémentaires le modèle d'enseignement bilingue allemand-français proposé en Alsace-Moselle »¹. La distinction entre l'enseignement des « langues régionales » et celui de la « langue du partenaire » semble ne plus exister.

Plus récemment, l'arrêté du 20 mars 2007 fixant les programmes de l'enseignement de langues régionales au palier 1 du collège ainsi que l'arrêté du 25 juillet 2007 fixant les programmes de langues régionales pour l'école primaire², applicables à partir de la rentrée de l'année scolaire 2008-2009, ne mentionnent que le basque, le breton, le catalan, le corse et l'occitan langue d'oc comme langues concernées.

La question qui se pose alors est la suivante : est-ce que l'allemand est aujourd'hui réellement considéré comme l'expression écrite d'une des « langues de France »³ pouvant être assimilé en tant que langue endogène, parallèlement au français, ou est-il toujours considéré comme une langue exogène ?

Il est intéressant de comparer ici le point de vue développé dans les textes officiels sur les langues et cultures d'origine des enfants étrangers et celui sur les langues régionales.

Dans la Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978 relatif à la scolarisation des enfants immigrés, il est affirmé que « l'assimilation de deux langues et l'accès à deux cultures ne sont d'ailleurs pas un phénomène exceptionnel dans l'histoire des peuples » et que les élèves « qui ont une pratique plus ou moins confirmée de deux langues et le contact avec deux cultures, peuvent effectuer une scolarité particulièrement enrichissante », « à la condition de trouver les structures d'accueil et le climat scolaire favorables à leur épanouissement »⁴.

Mais l'arrêté du 12 mai 2003 relatif à l'enseignement bilingue en langues régionales à parité horaire dans les écoles et les sections « langues régionales » des collèges et des lycées semble vouloir limiter cette « assimilation de deux langues

¹ Propositions du Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de la République française et du Plénipotentiaire de la République fédérale d'Allemagne pour les affaires culturelles dans le cadre de l'accord sur la coopération franco-allemande, 12 novembre 2004. (<http://eduscol.education.fr/D0156/all-plan-extenso.htm>)

² Les programmes de langues étrangères pour l'école primaire ont été fixés par les annexes jointes d'un arrêté daté du même jour. Les langues concernées sont l'allemand, l'anglais, l'arabe, le chinois, l'espagnol, l'italien, le portugais et le russe (*Journal Officiel* n° 192 du 21 août 2007).

³ La Délégation générale à la langue française et aux langues de France entend par « langues de France » « les langues régionales ou minoritaires parlées traditionnellement par des citoyens français sur le territoire de la République, et qui ne sont langue officielle d'aucun État » (http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/lgfrance/lgfrance_presentation.htm; 28 octobre 2007). Cette définition revient à exclure l'allemand en tant que langue régionale d'Alsace et de Moselle.

⁴ *Bulletin Officiel* n° 31 du 7 septembre 1978.

et l'accès à deux cultures ». Il mentionne en effet qu'un « enseignement bilingue en langue régionale à parité horaire peut être mis en place par le recteur d'académie dans les écoles et les sections « langues régionales » des collèges et des lycées » mais précise que « cependant, aucune discipline ou aucun domaine disciplinaire, autre que la langue régionale, ne peut être enseigné exclusivement en langue régionale »¹. Ce qui est considéré comme un phénomène normal pour les enfants étrangers semble ne pas l'être pour les enfants français.

Pour améliorer l'apprentissage des langues dans l'Union Européenne, les Etats membres se sont engagés ces dernières années à mettre en place un enseignement généralisé d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge². Leurs politiques en matière de langues sont ainsi de plus en plus influencées par les objectifs fixés au niveau européen. La France s'investit aussi pour que ses citoyens maîtrisent deux langues autres que sa langue maternelle. Pour ce faire, elle a entre autres adopté dans son programme d'enseignement des langues vivantes le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) publié en 2001 par le Conseil de l'Europe³. Celui-ci sert d'instrument pour harmoniser les niveaux de compétence en langues vivantes étrangères attendus des élèves ainsi que l'évaluation des acquis. La mise en oeuvre de cette nouvelle action européenne en faveur de l'apprentissage des langues semble ainsi être devenue une des priorités de la France.

C'est aussi dans ce contexte que l'allemand est prioritairement enseigné en Alsace. La maîtrise de plusieurs langues, qui permettra d'aller étudier ou travailler dans d'autres pays et qui facilitera également la compréhension interculturelle, représente certes un atout pour tous les citoyens de l'Union européenne. Mais la question de l'enseignement des « langues régionales » et des « langues vivantes étrangères » peuvent-elles être examinées de manière globale sous un même angle ?

Comme nous l'avons vu plus haut, le but recherché par les défenseurs du bilinguisme français/allemand- langue régionale et les tenants de l'apprentissage précoces des langues vivantes étrangères diverge : alors que pour les premiers, l'apprentissage précoce et intensif de l'allemand par les enfants représente une question vitale pour la pérennisation de la « double culture » héritée de l'histoire, pour les seconds, l'apprentissage des langues vivantes étrangères sert à donner aux enfants un atout qui favorisera la mobilité et la compréhension interculturelle.

¹ *Journal Officiel* n° 120 du 24 mai 2003, pp. 8900-8901.

² L'objectif de ce plan d'action est de construire « une société fondée sur la connaissance » afin de « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive au monde d'ici la fin de la décennie ». cf. *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004- 2006*, Commission des Communautés Européennes, 2003.

³ Décret n° 2005-1011 du 22 août 2005.

Les objectifs pédagogiques fixés par les deux camps peuvent certes converger. L'enseignement bilingue paritaire tel que mené en Alsace peut aussi servir de base pour l'apprentissage d'autres langues, notamment l'anglais. Il mène ainsi au plurilinguisme recherché au niveau européen. La politique linguistique française appuyée par l'Union Européenne peut également engendrer un climat favorable à l'enseignement des langues. Mais le devenir du bilinguisme en Alsace dépendra nécessairement de la reconnaissance accordée ou non à la « double culture » souhaitée par les uns et rejetée par les autres.

Bibliographie

- Académie de Strasbourg, 2007a, *Les grands chiffres de l'académie de Strasbourg : Année scolaire 2006-2007*, Académie de Strasbourg. (<http://www.ac-strasbourg.fr/>)
- Académie de Strasbourg, 2007b, *Projet d'académie 2007-2011*, Académie de Strasbourg.
- Académie de Strasbourg, 2006, *Bulletin de rentrée 2006-2007*, Académie de Strasbourg.
- Association départementale des parents d'élèves de l'enseignement public du Bas-Rhin, 1997, *PEEP 67 : lettre d'information de l'association départementale*, n° 9.
- Association départementale des parents d'élèves de l'enseignement public du Bas-Rhin, 1998, *PEEP 67 : lettre d'information de l'association départementale*, n°10.
- Conseil de l'Europe, 1992, *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, Série des traités européens n° 148, Conseil de l'Europe.
- Churiki, Eri, 2003, *Les enjeux de l'enseignement bilingue paritaire en Alsace*, Thèse de doctorat NR, Université Strasbourg 2.
- Deyon, Pierre, 1985, *Le programme langue et culture régionales en Alsace : Bilan et perspectives. Juin 1982 – Juin 1985*, Académie de Strasbourg.
- Fédération des Parents d'Elèves de l'Enseignement Public, 1997, *PEEP Infos*; n°204.
- Huck, Dominique, 2006, « L'enseignement de l'allemand à l'école primaire en Alsace entre 1945 et 1985 », in *Revue d'Alsace*, n° 132, pp.337-406.
- Huck, Dominique, 2003, « L'évaluation de l'enseignement-apprentissage de l'allemand, langue régionale, dans les sites bilingues à parité horaire de l'académie de Strasbourg », *Actes du Colloque de l'IUFM d'Alsace sur « L'enseignement de l'allemand, langue régionale en Alsace »*.
- ISERCO, 1989, *Les problèmes de la langue régionale en Alsace et en Moselle (Sondage auprès de 300 personnes ,Cercle Schickele)*.
- IUFM d'Alsace, 2003, *Actes du Colloque de l'IUFM d'Alsace sur « L'enseignement de l'allemand, langue régionale en Alsace »*. (http://www.alsace.iufm.fr/web/bilingue/evenements/colloque_mars_2003/tout_colloque_2003_actes.htm)
- Klein, Pierre, 2007, « Enseigner l'Alsace », *Dernières Nouvelles d'Alsace*, 3 mars 2007.
- Matter, Monique, 2003, « L'enseignement de la langue régionale : objectifs et mise en œuvre », *Actes du Colloque de l'IUFM d'Alsace sur « L'enseignement de l'allemand, langue régionale en Alsace »*.
- Morgen, Daniel, 2007, « L'école et le recul du dialecte (2) », *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 2007 no.1, pp. 63-78.
- Morgen, Daniel, 2006, « L'école et le recul du dialecte (1) », *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 2006 no.4, pp. 381-394.

Rudio, Yves, 2007, « Le dialecte alsacien, parent pauvre de l'enseignement bilingue en Alsace », *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 2007 no.2, pp.151-158.

Scheidhauer, Christophe, 2004, « La convergence européenne des politiques de promotion de l'enseignement des langues régionales, fruit de la quête d'héroïsme des promoteurs », Institut d'Etudes politiques de Paris.

Schwengler, Bernard, 2000, *L'Alsace bilingue*, Jérôme Do Bentzinger.

Sorg, Jean-Paul, 2007, « Plurilinguisme ou bilinguisme en Alsace ? », *Dernières Nouvelles d'Alsace*, 12 janvier 2007.

Woehrling Jean-Marie, 2003, « Le cadre juridique de l'enseignement de l'allemand comme langue régionale en Alsace », *Actes du Colloque de l'IUFM d'Alsace « L'enseignement de l'allemand, langue régionale en Alsace »*.

« Textes officiels et discours »

Loi n° 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, *Journal Officiel* du 13 janvier 1951.

Décret n° 52-1347 du 18 septembre 1952 relatif à l'enseignement de la langue allemande dans les classes terminales des écoles primaires des communes dont la langue usuelle est le dialecte alsacien, *Journal Officiel* du 19 décembre 1952

Décret n° 74-33 du 16 janvier 1974 relatif à l'enseignement des langues et dialectes locaux, *Journal Officiel* du 18 janvier 1974.

Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978, Scolarisation des enfants immigrés, *Bulletin Officiel* n° 31 du 7 septembre 1978.

Décision n° 99-412 DC, Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, *Journal Officiel* du 18 juin 1999.

Circulaire n° 2001-167 du 5 septembre 2001, « Modalités de mise en oeuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire », *Bulletin Officiel* n°33 du 13 septembre 2001,

Arrêté du 25 janvier 2002 fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires, *Journal Officiel* n° 35 du 10 février 2002.

Rapport du Conseil « Education » au Conseil européen sur « les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation », n° 5980/01, Conseil de l'Union Européenne, 14 février 2001.

Discours de Jack Lang sur les nouvelles orientations pour le développement de l'enseignement des langues régionales, 25 avril 2001.

Arrêté du 12 mai 2003 relatif à l'enseignement bilingue en langues régionales à parité horaire dans les écoles et les sections « langues régionales » des collèges et des lycées, *Journal Officiel* n° 120 du 24 mai 2003.

Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004–2006, Commission des Communautés Européennes, 24 juillet 2003.

Arrêté du 30 mai 2003 fixant le programme d'enseignement des langues étrangères ou régionales à l'école primaire, *Journal Officiel* n° 133 du 11 juin 2003.

Propositions du Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de la République française et du Plénipotentiaire de la République fédérale d'Allemagne pour les affaires culturelles dans le cadre de l'accord sur la coopération franco-allemande, 12 novembre 2004 (<http://eduscol.education.fr/D0156/all-plan-extenso.htm>)

Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, *Journal Officiel* n° 96 du 24 avril 2005.

Décret n° 2005-1011 du 22 août 2005 relatif à l'organisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'enseignement scolaire, à la réglementation applicable à certains diplômes nationaux et à la commission académique sur l'enseignement des langues vivantes étrangères, *Journal Officiel* n° 197 du 25 août 2005.

Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation, *Journal Officiel* n° 160 du 12 juillet 2006.

Circulaire n° 2006-093 du 31 mai 2006, Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères, *Bulletin Officiel* n° 23 du 8 juin 2006.

Convention portant sur la politique régionale des langues vivantes dans le système éducatif en Alsace prenant appui sur un apprentissage précoce de la langue régionale : Période 2007-2013, 13 juillet 2007.

Arrêté du 20 mars 2007 fixant les programmes de l'enseignement de langues régionales au palier 1 du collège, *Journal Officiel* n° 81 du 5 avril 2007.

Arrêté du 25 juillet 2007 fixant les programmes de langues régionales pour l'école primaire, *Journal Officiel* n° 192 du 21 août 2007.

Arrêté du 25 juillet 2007 fixant les programmes de langues étrangères pour l'école primaire, *Journal Officiel* n° 192 du 21 août 2007.

Rapport sur la mise en oeuvre du plan d'action «Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique», Commission des Communautés Européennes, 25 septembre 2007.

Sites Web

Académie de Strasbourg : <http://www.ac-strasbourg.fr>

Commission Européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture : http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_fr.html

Comité Fédéral des Associations pour la langue et la culture régionales en Alsace et en Moselle : <http://www.alsace-lorraine.org/EduScol> : <http://eduscol.education.fr>

IUFM d'Alsace : <http://www.alsace.iufm.fr>

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : <http://www.education.gouv.fr/>

La Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF, Ministère de la Culture et de la Communication) définit:

« On entend par langues de France les langues régionales ou minoritaires parlées traditionnellement par les citoyens français sur le territoire de la République, et qui ne sont pas langue officielle d'aucun Etat. C'est pourquoi par exemple n'en font partie ni le portugais ni le chinois, pourtant parlés par de nombreux citoyens français. Ces critères de définition s'inspirent, en l'adaptant, de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires: c'est dans le cadre européen que s'inscrit la politique linguistique de la France. »

Dans un encadré on trouve la liste des langues régionales: "langues régionales: alsacien, basque, catalan"

Anne Butet

Université de Toulouse II –Le Mirail

Es ist keinen Grund um auf mich zu beschäftigen

Qu'en est-il de l'enseignement de la valence du verbe?

Après avoir été fortement développée par rapport aux *Eléments de syntaxe structurale* de Lucien Tesnière, la théorie de la valence a réellement fait son entrée dans l'enseignement de l'allemand en France dans les années 1980¹, bien qu'au début des années cinquante déjà, Jean Fourquet dise avoir "été aidé [...] des récents essais de linguistique structurale" pour la conception de sa *Grammaire de l'allemand* (Fourquet 1952: 5) et qu'en 1959, dans sa préface aux *Eléments*, il postule "l'applicabilité pédagogique de la nouvelle analyse grammaticale" (Fourquet 1966: 4).

Aujourd'hui, on peut même parler de la nécessité pédagogique de prendre en compte la valence telle que définie depuis². Elle détermine en effet largement et jusque sur le plan pragmatique les compétences de compréhension et d'expression: le ou les programmes valenciels des bases verbales, adjectivales ou nominales expriment chacun une action, un devenir, un état ou une chose spécifiques (*ich gehe aus* ≠ *ich gehe davon aus*, *dass das stimmt*; *der Eintritt in das Gebäude* ≠ *der Eintritt eines Ereignisses*); ils se distinguent parfois par de fines nuances de sens (*ich war auf das Schlimmste gefasst* ≠ *ich rechnete mit dem Schlimmsten*) ou par le niveau de langue (*ich bin das alles überdrüssig* ≠ *ich hab's satt*); leur emploi nécessite le respect des contraintes relatives aux fonctions sémantique et syntaxique et aux caractéristiques morpho-syntaxiques des compléments, mais il laisse assez souvent au locuteur la liberté d'éliminer des compléments en fonction du contexte ou de choisir leur forme.

L'acquisition progressive des savoirs et savoir-faire linguistiques et des connaissances théoriques nécessaires à la compréhension des phénomènes valenciels devrait donc être organisée avec la plus grande attention et aboutir à des automatismes, au moins pour l'emploi des verbes fréquents.

Mon expérience d'enseignante de grammaire-expression en L 1 et L 2 et de thème aux différents niveaux de LLCE Allemand à l'Université de Toulouse 2 m'incite à penser que cet objectif est rarement atteint.

¹ Cf. Helbig / Schenkel et les présentations de la valence des verbes chez Duport et al.: 275 sv. et Brandts et al.: 160, 162 sv.

² Heidolph/Fläming/Motsch, dans *Grundzüge*, publié pour la première fois en 1980, n'étudient que la valence des verbes (76 sv., 124 sv., 163 sv., 168 sv.) et des adjectifs (610 sv., 618 sv.); un peu plus de quinze ans plus tard, la valence des noms est une évidence pour Zifonun, Gisela / Hoffmann, Ludger / Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter, sur lesquels se fonde l'article *Valenz* de Kubczak.

Dans les cours de L 1, j'ai fréquemment observé la pratique d'équations verbales, les verbes di- ou trivalents étant cités sans aucun complément – "Conduire", c'est 'führen', n'est-ce pas?" – et un grand vide conceptuel au sujet des programmes des verbes. Les premiers exercices d'expression écrite comportaient toujours un nombre relativement important d'erreurs relevant de tous les domaines de la valence¹:

– les bases verbales étaient choisies et employées en fonction du français (*recevoir = bekommen* → **Er war von ihrer Familie schlecht bekommen worden*), les verbes allemands partageant des traits sémantiques étaient confondus les uns avec les autres (**Ich bedanke dich*), les verbes pronominaux devenaient non pronominaux, et vice-versa (**Sie konnte nicht mehr bewegen; *Ich habe geändert; *Haben Sie sich bemerkt, dass[...]?*);

– pour ce qui est de la nature et du nombre des compléments, je trouvais des compléments n'ayant pas le contenu attendu (**Lange antwortet er nicht dem Brief*), des prépositions transformées en préverbes accentués (**Die Frau blickte die Füße auf; *dieser junge Mann wird von der Polizei nachgesucht*), des groupes syntaxiques d'un type non prévu (**Wir haben die Prüfungen endlich aufgehört; Es könnte sich um einen Student handelt; *Ich muß mich dazu entschließen, um nicht mehr Angst zu haben; *es kann uns auf die heutige Lage der Welt informieren*), des programmes incomplets ou comportant des compléments en surnombre (**wenn jemand an Respekt oder Höflichkeit fehlt; *sie versuchen, aber sie schaffen nicht; *Ein hübsches Fräulein hat sich mit ihm einen Termin verabredet; *wenn ich ihn in den Augen betrachtete*);

– sur le plan du marquage des compléments, je constatais des erreurs de cas sur les compléments des verbes (**Es fehlte ihr nur einen Mann; *Sie hatte gesagt, dass die Prüfung einen Erfolg gewesen war; *Sag mich, was ich tun soll; *Sie würde ihrem Kollegen fragen; *Kannst du mich ein Rat geben? *Mozart wäre sich den Fortschritt bewusst*), sur les membres de groupes prépositionnels en valence figée (**Er zweifelte an ihre Gefühle*) et sur ceux de groupes directionnels ou locatifs (**Er nahm sie in den Armen; *sie sind in den Geschäft, um einen Heiraterock zu kaufen*); les adjectifs attributs portaient une marque (**Natürlich war die Frau junge, schöne und reiche*), les groupes infinitifs valenciels étaient rejetés à droite de la base (**Ich fühle mich in einer Welt, wo die Männer Märchenprinzen scheinen zu sein*) et le marqueur *zu* était mal employé (**Er wollte gerade in die Kneipe zu treten; *Ich weiß nicht wählen, was ich studieren soll*).

Les erreurs survenaient à des intervalles rapprochés et, s'associant à d'autres, rendaient souvent les textes difficiles à décoder:

¹ Les erreurs citées ici et dans le titre de l'article proviennent d'étudiants ayant fait face aux exigences de l'enseignement universitaire en validant l'année L 1.

Die Eltern *anstrengten sich, ihre Tochter anderen Männern begegnen sollte. Sie war immer so traurig. Sie hörten *sie nachts zu zu bitterlich weinen. Sie *wechselten also ihre Meinung: Sie *werden sich an die Gedanke, dass der Kellner hochwahrscheinlich der Geliebte ihres Lebens war, gewöhnen.

Nach einiger Zeit hinderte die Familie der jungen und schönen Frau sie *nicht an verheiraten! Schließlich *verheiratete das Paar und lebte *glückliches! (Und sie haben sich *sogar nicht geschieden lassen!)

Tout cela illustre ce que les étudiants appellent "l'emploi au pif" de programmes rencontrés antérieurement ou supposés exister, signale une interlangue encore fortement influencée par le français, révèle la méconnaissance de régularités absolues et de tendances fortes dans le domaine de la morpho-syntaxe et explique les difficultés qu'ont beaucoup d'étudiants dans l'emploi du passif et des auxiliaires *haben* et *sein*.

Ces approximations persistent chez des étudiants avancés. Voici l'effet produit par l'emploi d'équations verbales en L 3:

les trois fenêtres de l'hôtel de l'Amiral sont encore éclairées → *die drei Fenster des de l'Amiral Hotels sind noch geleuchtet; son manteau que le vent veut lui arracher → *sein Mantel, den der Wind ihm herausreißen will

Le résultat d'une petite expérience menée en Thème CAPES / Agrégation et en Thème L 3 avec un total de trente-trois étudiants est aussi représentatif. Dans quinze copies se répartissant à parts égales sur les deux niveaux, le groupe *dire ce qui trop longtemps avait été tu* avait été traduit comme suit:

*sagen, was zu lange / zu lang / zu langer Zeit geschwiegen worden war / geschwiegen wurde (11 copies); *die Sachen sagen, die zu langer Zeit geschwiegen worden waren (1 copie); *sagen, was zu lange geschwiegen war (1 copie); *sagen, was sie zu lange geschwiegen hatten (1 copie); *sagen, was zu lange verstummt worden war (1 copie)

Interrogés par écrit, avant la restitution des copies, sur ce qui avait motivé leur traduction, la plupart des étudiants ayant traduit le groupe correctement donnait la réponse attendue, à savoir: "se taire = schweigen; taire qc = etw verschweigen". Parmi les quinze autres, un faisait part de ses doutes concernant la transitivité de *schweigen* et de *verstummen* et de sa décision de "gard[er] 'schweigen' en utilisant le passif"; une "trouvai[t] que le verbe *schweigen* ne pouvait pas s'employer à la forme passive" mais que "*was sie geschwiegen hatten* était correct"; dix exposaient leurs idées sur le sens des verbes, en usant d'équations verbales ("schweigen' signifie 'taire' en français"); trois évoquaient l'intuition.

Les traductions incorrectes semblaient donc avoir les mêmes causes que les erreurs des débutants: conceptualisation insuffisante et connaissances floues.

C'est également mon expérience pédagogique qui m'a fait émettre l'hypothèse

que ces insuffisances s'expliquent pour partie par un enseignement qui n'atteint pas ses objectifs faute d'avoir poussé assez loin l'analyse didactique.

Comme il m'est impossible de vérifier cette dernière supposition sur le terrain, j'ai choisi d'examiner le contenu informatif des chapitres ou rubriques consacrés à la valence, aux compléments ou à la rection des verbes dans des grammaires publiées ou rééditées en France ces dix dernières années. J'ai retenu comme échantillon les quinze ouvrages disponibles à la Bibliothèque Universitaire Centrale de mon université.¹ Comme ils émanent d'auteurs et/ou de maisons d'édition de renom, il est permis de penser que les enseignants s'en inspirent pour leurs cours et les conseillent à leurs élèves, et donc qu'ils reflètent au moins partiellement la réalité didactique et pédagogique actuelle.

Quel que soit le niveau pour lequel elle a été conçue, une grammaire pédagogique doit répondre aux besoins les plus divers, de l'information ponctuelle à une vision cohérente et structurée du système de l'allemand en passant par l'élargissement ou la systématisation de connaissances déjà acquises.²

La grammaire de **Bresson** consacre à la valence plus de 10 % de son volume. Celle des verbes, des adjectifs et des noms est définie sémantiquement comme l'"aptitude à ouvrir un certain nombre de 'points d'ancrage' à des expressions qui complètent la base" (110) et distinguée de la syntaxe, qui précise "quelle fonction syntaxique est exercée par les différents compléments" (ib.), d'une part, et de la rection, "sélection des marques grammaticales (cas, préposition) qui caractérisent les diverses fonctions syntaxiques" (110), d'autre part; sont en outre précisées la différence entre les "compléments" et les "circonstants et modifieurs" (111 sv.) et celle entre les groupes prépositionnels en valence figée et ceux fonctionnant comme complément ou comme situatif (111, 113).

Après un "[i]nventaire des relations syntaxiques liées au verbe" (114 sv.) sont présentés et expliqués environ quinze types de compléments et une trentaine de variantes formelles de ceux-ci (115 sv.). L'approche contrastive est appliquée à l'allemand et au français, mais aussi à l'allemand seul pour distinguer p. ex. le sujet *es* du corrélateur *es* et du *es* explétif ou les fonctions du groupe infinitif

¹ Il s'agit de cinq ouvrages pouvant servir dès les premières années d'apprentissage (Chassard/Weil, Fernández Blanco, Janitza/Samson, Legros, Weisbarth) et cinq pouvant s'utiliser pour la formation linguistique et théorique d'étudiants germanistes et/ou de (futurs) professeurs d'allemand (Athias / Gelin, Bresson, Heringer, Pastré et Schanen/Confais, qui se situe à mi-chemin entre la grammaire pédagogique et la grammaire linguistique); les cinq autres (Baucher et al., Debuire, Demarche et al., Marinier, Niemann/Kuhn) ont été conçus pour le lycée et/ou l'enseignement supérieur.

Baucher et al., Demarche et al. et Janitza/Samson sont des grammaires alphabétiques.

J'abrégèrai les noms des auteurs comme suit: A/G = Athias/Gelin; B/C/W = Baucher/Charpiot/Winter; BRE = Bresson; C/W = Chassard/Weil; DEB = Debuire; D/S/T = Demarche/Straub/Thiele; FER = Fernández Blanco; J/S = Janitza/Samson; HER = Heringer; LEG = Legros; MAR = Marinier; N/K = Niemann/Kuhn; PAS = Pastré; S/C = Schanen/Confais; WEI = Weisbarth.

² Cf. Helbig, p. 103.

intégré comportant *zu* et du groupe infinitif rejeté en après-dernière position. Tous les paragraphes comportent de nombreux exemples, et plusieurs des mini-listes de verbes à mémoriser.

Dans le chapitre "La rection des verbes, des adjectifs et des noms" sont présentées des listes exhaustives. Comme "les caractéristiques d'un type d'action particulier" nécessitent fréquemment plusieurs "expressions linguistiques" (110), la partie "Les compléments des verbes" comporte une liste de "[v]erbes régissant deux compléments" (154 sv.). On retrouve l'approche contrastive dans le paragraphe "Variations dans la rection accompagnées de variations dans le sens" (155) et dans les traductions précises des programmes.

La valence est ainsi clairement identifiable comme domaine de connaissance spécifique et comme phénomène central commun au fonctionnement de trois grandes classes de mots. La démarche cognitive permet à l'utilisateur de fixer les connaissances linguistiques en les intégrant dans un ensemble cohérent de savoirs théoriques. La double approche contrastive prévient les interférences de toutes sortes. La matière pour la mémorisation des programmes est également richement présente.¹

Aucune des **autres grammaires** ne présente une synthèse des phénomènes de valence et/ou de rection. Sauf dans celle de B/C/W où les "mots à régime" sont mélangés, on aborde séparément la valence et/ou la rection des verbes, des adjectifs et des noms (DEB, D/S/T, HER, J/S, N/K, PAS), celle des verbes et des adjectifs (A/G, LEG, MAR, S/C) ou seulement celle des verbes (C/W, FER, WEI). Cette dissociation d'objets ayant des caractéristiques communes ralentit à des degrés divers le processus de catégorisation.

En ce qui concerne la valence des verbes, les chapitres qu'**Athias/Gelin, Herlinger, Pastré et Schanen/Confais** lui consacrent ont en commun une introduction théorique (et critique) et une présentation des programmes en fonction de la mono-, di- ou trivalence des bases verbales.

Ce critère, sur lequel il ne règne pas toujours l'unanimité², n'est pas le plus pertinent du point de vue pédagogique. Il est certes indispensable de savoir qu'un lexème verbal peut avoir un ou plusieurs compléments, mais cette information a besoin d'être complétée par des précisions sur les caractéristiques des compléments, sur les verbes qui les exigent et sur les verbes ayant plusieurs programmes. Dans ce domaine, A/G, HER et PAS pèchent par des exemples et des listes encore trop inspirés des débuts de la théorie de la valence, et S/C par un nombre trop limité de listes.

¹ Ce jugement positif rejoint celui porté par Confais (1989) sur la première version de la *Grammaire d'usage de l'allemand contemporain*.

² Cf. la présentation de plusieurs analyses du même verbe chez Kubczak, *Verbvalenz*.

La diversité sémantique et syntaxique des compléments, leurs variantes et la possibilité ou non de les élider ne ressortent pleinement que des exemples de S/C: 234 sv. Chez A/G: 89 sv., il manque notamment les compléments directionnels et locatifs, de mesure et de manière; les groupes infinitifs valenciels et les subordonnées complétives sont sous-représentés. Les exemples de PAS: 289 sv. et de HER: 175 sv. n'illustrent que les fonctions de sujet et de complément d'objet et la capacité du groupe nominal et du pronom *es* d'exercer la première, et du groupe nominal ou prépositionnel d'exercer la seconde.

Le fait qu'un même verbe puisse avoir plusieurs programmes n'apparaît distinctement que chez A/G: 91, HER: 179 et PAS: 288 sv.

Quant aux listes de verbes posant généralement des problèmes aux francophones, S/C ont renoncé à "présenter un 'lexique des valences'" (233) et se contentent d'un renvoi aux listes de leur chapitre "Les constructions 'réflexives'" (242 sv.); les listes exhaustives de verbes à rection prépositionnelle des trois autres manuels (A/G: 93 sv., HER: 182 sv. et PAS: 307 sv.) sont complétées par des mini-listes de verbes impersonnels (PAS: 307¹), de verbes à rection prépositionnelle (HER: 173) ou casuelle (A/G: 90, 91, 92, 93; HER: 170 sv.), PAS: 306 sv. ne faisant pas état des verbes fonctionnant avec un complément d'objet à l'accusatif. Considérées globalement, les informations transmises par les exemples et les listes des quatre grammaires répondent donc insuffisamment aux besoins d'utilisateurs désireux d'élargir méthodiquement leurs connaissances linguistiques.

Le chapitre "Les verbes" (105 sv.) de la petite grammaire de **Fernández Blanco** informe relativement mieux "le débutant [ou] l'utilisateur plus avancé" (3) en expliquant et en illustrant l'emploi de huit types de compléments, y compris le "participe passé" comme complément de *kommen* (148), et en proposant des listes de verbes à rection casuelle ou prépositionnelle ou ayant pour complément un groupe infinitif avec ou sans *zu*. Mais la rection des verbes s'employant avec un complément d'objet à l'accusatif est omise, comme chez PAS.

Les chapitres, rubriques ou annexes consacrés aux compléments des verbes chez **Baucher et al.**, **Chassard/Weil**, **Debuire**, **Demarche et al.**, **Janitza/Samson**, **Legros**, **Marinier**, **Niemann/Kuhn** et **Weisbarth** semblent tout à fait insuffisants car il n'y est question que de rection – point qu'abordaient, avec moins de méthode et de détails, déjà les grammaires traditionnelles² – et parfois que de rection prépositionnelle (cf. N/K: 309 sv., WEI: 63 sv.).

¹ Le sujet *es* et le corrélateur *es* y ont parfois été confondus. Mais le détail du contenu des ouvrages n'intéresse pas ici.

² Il est significatif de comparer les trois pages sur la rection des verbes dans Schade: 238 sv. et la quarantaine dans MAR: 92 sv. ou de constater la ressemblance entre les quelques lignes de Meneau et al.: 83 et de C/W: 44 sur les verbes transitifs qui "gouvernent" ou "sont suivis de l'accusatif".

DEB se distingue positivement par sa démarche cognitive (cf. p. ex. les explications aux pp. 108 sv., 111, 113, 114, 132 sv. et le classement des programmes selon des critères formels ou sémantiques); il partage le développement contrastif de la notion de rection et la présentation des formes pronominales des compléments (108 sv.) avec LEG (44 sv.), mais d'après celle-ci "il n'y a rien à comprendre" aux programmes eux-mêmes.

C'est manifestement aussi le point de vue des autres auteurs, qui ne prennent pas en compte le fait qu'on ne mémorise à long terme que ce à quoi on a donné un sens et que l'apprentissage par règles soit moins coûteux pour la mémoire que l'apprentissage par cœur: dans deux manuels seulement, on trouve une définition du terme de rection (B/C/W: 200; WEI: 63), et aucun ne porte à la connaissance des débutants ou rappelle aux utilisateurs avancés quelque régularité ou tendance forte dans la rection des verbes. Cette dernière se réduit alors à des listes à assimiler soigneusement puisque les "verbes à régime [...] constituent en allemand le **véritable creuset de l'expression verbale**" (MAR: 87).

Les utilisateurs naïfs peuvent en concevoir l'idée que seuls les compléments d'objet nécessitent des efforts d'attention et de mémorisation. Lorsque cette idée est suggérée depuis le début de l'apprentissage (C/W, WEI) jusqu'au niveau Bac + 2 (DEB, MAR), on peut avoir du mal à s'en départir et à admettre que le 'creuset de l'expression verbale' contient bien plus que la rection.

Les utilisateurs conscients de ce dernier fait et qui désirent obtenir davantage d'informations sont obligés de rechercher celles-ci ailleurs dans les manuels, au risque de les trouver scindées en fragments et mélangées à d'autres points sous des titres parfois déroutants.

Ainsi, dans la grammaire systématique de N/K, qui ne comporte aucun paragraphe intitulé "Les compléments des verbes" mais seulement des listes de rection prépositionnelle, les fonctions valenciennes et non valenciennes du groupe nominal et du groupe prépositionnel sont présentées dans le chapitre "L'emploi des cas et des prépositions", §§108-112, où se trouvent aussi des listes de verbes ayant pour complément un groupe nominal ou le sujet *es*. Certaines rections casuelles sont également mentionnées dans les §§47-49 sur les préverbes. Que la fonction d'attribut puisse être exercée par un adjectif ressort du §93 du chapitre "L'adjectif qualificatif".

A plusieurs reprises, des programmes valenciens sont présentés comme des "locutions", des "germanismes", des "tournures" (§§110, 112, 124).

Les groupes directionnels et locatifs prépositionnels sont aussi abordés dans les §§116-118 et 121 du chapitre "Les compléments circonstanciels", sans précision aucune sur le fait que parmi ces "circonstants", certains sont indispensables au fonctionnement des verbes, et d'autres non. Au §118, des exemples d'"[e]xpressions locatives" – *ans Fenster gehen, am Fenster stehen* ou *zu Hause = daheim* (244 sv.) – remplacent les listes systématiques de verbes. Certaines

variantes formelles des compléments et des circonstants spatiaux sont présentées au §132 du chapitre "Les adverbes", où figurent aussi les pronoms interrogatifs, relatifs et démonstratifs correspondants (§132).

Et ainsi de suite, pour les compléments de durée (§§109, 121, 129), les groupes infinitifs (§§18, 20, 27, 33, 36), pour les subordonnées complétives, (§§15, 65). Difficile, dans ces conditions, de parvenir à une vision claire de ce qui est "nécessaire à la grammaticalité de la phrase verbale" (PAS: 288) et d'apprendre méthodiquement! Cette conclusion vaut, à des degrés divers, pour tous les ouvrages autres que BRE.

En résumé, pour ce qui est du contenu global des chapitres, paragraphes ou rubriques concernant la valence ou les compléments des verbes, seule la grammaire de BRE remplit pleinement les exigences formulées initialement. Dans les quatorze autres ouvrages, les informations plus ou moins lacunaires et éparpillées et l'absence d'approche cognitive dans plus de la moitié d'entre eux risquent d'empêcher l'utilisateur soucieux de parfaire ses connaissances d'atteindre le but visé.

Les **listes de rection**, présentes dans tous les manuels, méritent une analyse critique particulière.

Majoritairement systématiques, alphabétiques chez B/C/W, D/S/T, LEG, N/K, elles adoptent exclusivement ou principalement **cinq formes**:

Forme 1 = titre + infinitifs nus – traduction

Verbes suivis du datif

auffallen: attirer, frapper l'attention [etc.]¹

– AN + accusatif [...]

adressieren: [adresser à] [etc.]²

Forme 2 = titre + infinitifs suivis d'une préposition nue ou suivi d'un élément métalinguistique – traduction

an + acc.

adressieren an adresser à [etc.]³

Prépositions figées après des verbes

Verbe-guide

schreiben écrire à schicken envoyer, expédier, richten adresser à **an** (acc.) [etc.]⁴

Préposition

Forme 3 = (titre) + infinitifs + phrase – traduction

(a) an/gehören

Er gehört dem Hamburger Sportverein an.

Il est membre du club sportif de

¹ C/W: 44; présentation équivalente chez FER: 142 sv., 160 sv.

² A/G: 94 sv.; présentation équivalente chez C/W: 46, 48.

³ PAS: 307 sv.; présentation équivalente chez FER: 162 sv.

⁴ HER: 182 sv.

- (b) **accusatif** Hambourg. [etc.]¹
 ändern : changer, modifier | er ändert seine Meinung [etc.]²
- (c) **an + datif**
arbeiten an = travailler sur:
Er arbeitet an diesem Projekt.
 Il travaille sur ce projet.³
- (d) **achten auf + A** Achten Sie auf die Stufe! *faire attention à* [etc.]⁴

Forme 4 = titre + infinitifs + élément(s) linguistique(s) – traduction

- (a) **an + accusatif**
 sich erinnern (an etwas, an jdn) *se souvenir de qc, de qn* [etc.]⁵
- (b) **Les verbes suivis d'un complément à l'accusatif**

• An wen wurde diese Ware geliefert? – À qui cette marchandise fut-elle livrée?

 an/passen jd passt sich **an** etw. + **A** an qqn s'adapte à qqch [etc.]⁶

Forme 5 = titre + élément(s) linguistique(s) + infinitifs – traduction

- **An + accusatif**
an jmn/etw. denken *sich an jmn/etw. erinnern*
 penser à qqn/qqch. se rappeler qqn/qqch. [etc.]⁷

Les listes spécifiques que contiennent certains ouvrages ont une forme différente de celle des listes principales. Ainsi, BRE utilise principalement la forme 4, mais aussi les formes 3, 1, 2 et 5; chez A/G, la forme 1 prédomine, mais on trouve aussi les formes 5 et 2; HER et PAS se servent avant tout de la forme 2, mais le premier aussi de 1, et le second également de 5; chez C/W, la forme 2 fait concurrence à la forme 1.

Les différentes formes alternent à l'intérieur de la même liste chez B/C/W: 200 sv., BRE: 155, PAS: 311 sv. et S/C: 242 sv. Exemple:

- sich berufen (auf + ACC):* invoquer qqch (pour prouver qqch). [...]
sich nähern (+ DAT): s'approcher. [...]
sich etw. aneignen: s'approprier. (S/C: 242)

Les programmes des verbes impersonnels adoptent généralement la forme 3: *Es regnet.*

Quatre des cinq formes posent des problèmes plus ou moins importants pour ce qui est des informations sur le nombre et la nature des compléments qu'elles transmettent, du passage à l'énonciation et de la mémorisation.

¹ D/S/T: 639 sv.

² DEB: 110 sv.

³ WEI: 63 sv.

⁴ B/C/W: 200 sv.; présentation équivalente chez N/K: 309 sv.

⁵ BRE: 151

⁶ MAR: 103 sv.

⁷ J/S: 279 et 280; présentation équivalente chez LEG: 149 sv.

Concernant les **informations sur les compléments**, les formes 1 et 2 se révèlent être très critiquables.

– Leur extrême économie rend difficile de présenter plus d'un complément: des formules du type "*auf* + acc.: *hinweisen* (+A) / "*hinweisen auf* + A" auraient surtout pour effet de troubler les utilisateurs. Par conséquent, même les verbes trivalents s'employant quasi toujours avec l'ensemble de leurs compléments sont généralement cités avec le seul complément correspondant au titre de la liste:

machen *faire à partir de*, herstellen, schließen **aus** (dat.) (HER: 182)

[Verbes suivis du datif:] einflößen inspirer à; verdanken devoir à (C/W: 44)

[an + datif:] ändern: [modifier, changer quelque chose à; erkennen: [reconnaître à] (A/G: 94)

zurückführen *auf* ramener à, attribuer à; halten *für* tenir pour (PAS: 309)

[datif avec:] befehlen *ordonner* à; versichern *assurer* à (FER: 161)

La possibilité de changer de forme n'est exploitée ponctuellement que par A/G (p. ex. p. 97: [für] *jemandem danken*) et PAS (p. ex. p. 311: *etwas fordern von*), et aucun des auteurs ayant utilisé les formes 1 ou 2 n'a pensé à prévoir une liste spécifique de verbes trivalents.

Les items concernés ne sont donc pas utilisables tels quels, fait qui n'est pas précisé dans les manuels et qui peut provoquer des erreurs comme **Ich werde an meinem Verhalten ändern*. Le taux de programmes incomplets est d'env. 30 % chez HER, d'env. 17 % chez C/W, d'env. 15 % chez A/G, d'env. 12 % chez PAS, d'env. 10 % chez FER!¹

– L'habitude de ne citer que les infinitifs est parfois étendue aux verbes impersonnels ou aux verbes fonctionnant uniquement à la troisième personne:

fehlen: [manquer de] (A/G: 94; cf. aussi C/W: 48)

mangeln: [manquer de] (A/G: 95; cf. aussi C/W, ib.)

[auf:] *beruhen* [reposer sur] (A/G: 96)

Ce qui incite à dire ou à écrire **Wir mangeln an Zeit*, **Du fehlst an Mut* etc.

– Les indications du type "datif: *antworten* (répondre)" / "*auf* + A: *antworten* (répondre)" ne renseignent évidemment pas non plus sur la valence sémantique. Elles ne préviennent donc pas des erreurs comme **Du hast nicht auf mich geantwortet*.

– Enfin, les auteurs ne précisent jamais le cas de l'indice pronominal alors que rien ne s'y opposerait: *sich(A)*, *sich(D)*. Vu le nombre relativement réduit de verbes s'accompagnant d'un *sich* au datif, cela préviendrait peu d'erreurs (**Stell dich das mal vor!*), mais faire connaître les grandes régularités (cf. FER: 157 sv.)

¹ Cela arrive aussi à J/S dans 6,5 % des cas alors que la forme 5 dont ils se servent se prête à citer deux compléments: "mit etw. meinen - vouloir dire par qqch." (283) – Chez LEG, qui utilise aussi la forme 5 en ne présentant qu'un seul complément d'objet, ceux dont il n'est pas fait état sont élidables.

et les rappeler dans les listes serait d'autant plus utile qu'elles valent aussi pour le pronom réfléchi¹.

– Quant à la transposition des programmes en français, elle est parfois si laconique qu'il faut disposer d'une compétence linguistique élevée pour ne pas faire d'erreur de compréhension:

[um:] *sich bewerben* - solliciter (C/W: 46)

[zu:] *greifen*: [saisir] (A/G: 101)

sehen *regarder vers* schauen, suchen *rechercher* fragen, forschen **nach** (HER: 182)

sich hinwegsetzen *sauter par-dessus* [...] **über** (acc.) (ib.)

**Ich bewerbe mich um Ihre Aufmerksamkeit* peut faire sourire, mais c'est incorrect.

Les listes de forme 1 et 2 sont donc génératrices d'erreurs, et cela d'autant plus que les utilisateurs risquent de les compléter par des hypothèses personnelles erronées: **Sie haben uns etwas Schlimmes erfährt!*

Sur le plan de l'information, les problèmes ci-dessus ne se posent pas avec les autres formes: les compléments y sont caractérisés soit par les constituants des phrases minimales (forme 3) soit par les abréviations des formules (formes 4 et 5) et les traductions sont suffisamment explicites pour préciser la signification des programmes. Mais on peut penser qu'avec la forme 3, le décodage des informations contenues dans les phrases et leur environnement linguistique et l'encodage de l'information abstraite sont plus complexes et prennent donc davantage de temps qu'avec les formes 4 et 5, auxquelles il faudrait alors donner la préférence.

Le **passage à l'énonciation** n'est pas évident non plus.

Les formes 1 et 2 retardent certainement le traitement sémantique et syntaxique puisqu'il faut d'abord traduire en structure de surface l'instruction métalinguistique contenue dans le titre de la liste ou dans les abréviations (+ A, *auf* + DAT etc.).

Pour ce qui est de la linéarisation, la forme 1 n'est d'aucune aide et les formes 2 et 4 compliquent les opérations mentales.

L'ordre des termes de 2 (*denken an* + ACC), 4(a) (*folgen [jdm]*) et 4(b) *jd erinnert sich an etwas* etc.) se retrouve uniquement dans les propositions dans lesquelles le sujet occupe la première position (*Wir folgen dir; Er denkt an alles; Er erinnert sich an alles*); les autres types de propositions nécessitent des transformations qu'on appelait autrefois inversion du sujet (*Warum folgt er mir? – Nun erinnerte er sich an alles*) et rejet du verbe (*Ob er an alles denkt?*).

L'ordre des termes de 2 et de 4(a) ne correspond à rien lorsque le verbe est composé et qu'il n'admet qu'un groupe nominal comme complément: **anrufen** ±

¹ Le cas de *sich* n'est pas non plus indiqué chez J/S (forme 5), mais LEG, qui utilise la même forme, le précise.

ACC / *anrufen* (*jdn*) → *Ich rufe dich an* / *werde dich anrufen*, *Rufst du mich an?* etc. La séquence *sich schämen* (*einer Sache*) n'existe pas non plus sur la chaîne, la base verbale se plaçant à gauche de *sich* (*Er schämte sich seines Verhaltens.*) ou à sa droite en étant séparée de *sich* par le complément d'objet (*Ob er sich seines Verhaltens schämt?*).

Quant à l'ordre proposé par les formules du type *sich erinnern an*, *sich erinnern* (*an etwas*, *an jdn*), il ne se retrouve que dans certaines séquences sous subjoncteur dont dépend une proposition complétive sans pronom-relais: *Ob er sich erinnert, wie gut es ihm damals ging?*

Bref, ces formes de présentation sont trop éloignées de la langue réelle et rendent l'énonciation laborieuse. Elles auraient pour équivalents dans un manuel de français LVE: (*qn*) *suivre*; *de* + GN *souvenir se*; *à vouloir en...*

Les phrases minimales de la forme 3 ont le même inconvénient que la forme 4(b) lorsqu'elles sont construites selon le seul modèle [sujet - /V/ - complément(s)]. Et même si ce modèle alterne avec [... -/V/ - sujet - ...], les centaines d'exemples présentant un sujet grammatical et une forme verbale personnelle jamais dissociés risquent d'encourager les interférences. Les exemples illustrant la mobilité du sujet, si ce n'est la nécessité de le placer à la fin, sont naturellement très rares: *Aus dieser Entdeckung ergeben sich neue Möglichkeiten* (D/S/T: 648). C'est un des défauts des phrases et formules inspirées des *Satzbaupläne*.¹

Il ne reste donc que la forme 5. Ses constituants et leur agencement correspondent à ceux d'un groupe infinitif ou d'un groupe participe I minimal: *jdn* / *sich in eine Sache einarbeiten* → *den Praktikanten in seinen Aufgabenbereich einarbeiten(d)* / *sich in seinen Aufgabenbereich einarbeiten(d)*; il suffit d'ajouter le groupe sujet et une marque personnelle pour obtenir une séquence sous subjoncteur (*während sie den P. in seinen Aufgabenbereich einarbeitet*), et de déplacer /V/ pour formuler les autres types de propositions: *sie arbeitet den Praktikanten in seinen Aufgabenbereich ein* etc. L'ordre [complément – V] se retrouve aussi aux 'temps composés' et au passif: *Sie hat den P. in seinen A. eingearbeitet*; *Der Praktikant wird gerade in seinen A. eingearbeitet* et dans le groupe participe II: *der inzwischen gut in seinen Aufgabenbereich eingearbeitete Praktikant*. Cette forme semble donc avoir toutes les chances de faciliter la production (cf. Rickheit *et al.*: 88 sv.).

Les difficultés de **mémorisation** sont également nombreuses.

– Les infinitifs des listes de forme 1 (*sich annehmen* = *se charger de*, *appellieren* = *en appeler à*) sont pour la plupart inutilisables sans le complément indiqué dans le titre de la liste. Si les deux ne sont pas mémorisés simultanément pour chaque verbe, le risque est fort que seuls les infinitifs et leur traduction soient

¹ Pour ce qui est de la représentativité réduite des phrases résultant des *Satzbaupläne*, cf. S/C: 233.

stockés en mémoire: des équations verbales qui, rappelons-le, provoquent beaucoup d'erreurs.

– Les infinitifs suivis d'une préposition nue des listes de forme 2 amènent des inconvénients équivalents. Lorsque les formules sont lues ou prononcées, la préposition reçoit un accent de groupe (*warten °auf*), exactement comme le préverbe dans *Sie warten ihm °auf*. Si l'instruction "+ ACC" n'est pas mémorisée en même temps, il peut y avoir confusion entre le verbe à rection prépositionnelle et le verbe composé. De *warten °auf* = attendre à **Ich habe dich / dir eine Stunde °aufgewartet* il n'y a qu'un pas, et les verbes concernés ne sont pas si rares: *sich an etw. gewöhnen / sich etw. angewöhnen, etw. anrichten / etw. an jdn richten, jdn an etw. erkennen / etw. anerkennen, jdm etw. anhängen / an jdm hängen* etc.

– La forme 3 peut, elle aussi, laisser des traces indésirables: les auteurs recommandent d'apprendre les centaines d'exemples par cœur (cf. DEB: 107 et D/S/T: 638); si cette tâche est réellement effectuée, il semble que les phrases soient stockées en mémoire sous la forme abstraite de propositions mentales sans catégories grammaticales: *Chris schenkt Britta einen Apfel → schenken [Chris, Britta, Apfel]* (cf. Rickheit *et al.*: 67). Ce qui signifierait dans notre cas: efforts de mémorisation inutiles.

Mieux vaut donc avoir recours à un modèle qui sauvegarde l'ensemble des informations importantes (cf. Rickheit *et al.*: 68 sv.) en représentant à l'aide de symboles le nombre de compléments autres que le sujet, leurs fonctions sémantique et syntaxique et leur disposition sur la chaîne et qui soit en même temps suffisamment ouvert pour permettre l'emploi réel des programmes.

C'est à première vue le cas des formes 4(a), 4(b) et 5 et de leurs abréviations représentant les groupes nominaux (*jd, jdn, jdm, jds, etw*) et leurs groupes prépositionnels abstraits (*auf jdn, auf etw*) qu'on ne peut pas confondre avec un préverbe accentué.

Mais on a déjà vu que la linéarisation de 4(a) correspond rarement à la réalité de la chaîne et que le modèle fourni par 4(b) n'est représentatif que d'un seul type de proposition; il est donc relativement figé, et cela d'autant plus que les formules sont à la troisième personne du singulier et au présent. Seule la forme 5 est assez ouverte et émerge donc aussi sur le plan de la mémorisation.

Il s'ensuit qu'il faut écarter les formes 1 et 2 puisqu'elles ne présentent que des défauts, considérer les formes 4 et 5 comme les meilleures pour la transmission de l'information et privilégier la forme 5 puisqu'elle s'est révélée adéquate et puissante sur tous les plans.¹

¹ Si les linguistes ne l'ont pas adoptée, les lexicographes ont commencé à s'en servir. Cf. p. ex. le dictionnaire unilingue de Kempke, où on peut lire, sous l'entrée *vorstellen* (1172 sv.): "**1.1.** /jmd./ *sich ~ 'jmdm., dem man zum ersten Mal gegenübersteht und mit dem man ins Gespräch kommen möchte,*

Utilisable pour l'ensemble des verbes s'employant aux trois personnes du singulier et du pluriel, quel que soit le nombre de leurs compléments (*einen Text aus einer Sprache in eine andere übersetzen*), elle devrait donc se substituer à toutes les autres qui ont été retenues pour les listes ou qui apparaissent dans les mélanges de formes. La seule catégorie de verbes qui interdise son emploi est celle des verbes impersonnels ou ne fonctionnant qu'à la troisième personne.

Mais elle n'a été utilisée systématiquement que dans deux manuels sur quinze, ceux de S/J et LEG. L'immense majorité n'assure donc pas, ou assure insuffisamment, ce que les utilisateurs sont en droit d'attendre de la didactisation d'un fait linguistique: information efficace sur les moyens linguistiques à mettre en œuvre, présentation facilitant l'emploi et la mémorisation et permettant l'émergence rapide d'automatismes langagiers. Doit-on s'étonner alors que les apprenants "baragouine[nt] vaguement un obscur sabir" (DEB: 107)?

En conclusion: pour ce qui est de la présentation de la valence dans son ensemble, explications et listes, un seul manuel (BRE) résiste totalement à l'examen critique de son approche globale mais ne satisfait pas entièrement en ce qui concerne la présentation des listes; deux (J/S, LEG) se distinguent positivement par le principe de présentation de celles-ci, mais la démarche globale laisse à désirer; les douze autres présentent, sur les deux niveaux, des insuffisances plus ou moins graves qui perturbent l'apprentissage voire induisent l'utilisateur en erreur; on peut établir un rapport de causalité entre chacune des faiblesses décélées dans l'échantillon de grammaires et les erreurs et les lacunes répertoriées au début de cet article.

Si ce bilan est représentatif de la réalité pédagogique, ce qui aurait besoin d'être corroboré par des recherches et par des observations sur le terrain, mon hypothèse de départ se confirme: c'est en grande partie parce qu'elle est mal enseignée que la valence des verbes est mal maîtrisée par les apprenants.

Les insuffisances constatées dans la plupart des manuels proviennent à mon avis des insuffisances des procédés et des modèles utilisés.

Il a déjà été question de l'absence d'approche cognitive et de règles qui oblige à assimiler les savoirs aveuglément, de la dispersion des informations qui complique la conceptualisation et la catégorisation, de la persistance de la grammaire traditionnelle (cf. B/C/W, C/W, DEB, D/S/T, J/S, LEG, MAR, N/K, WEI), des présentations surannées de la valence (cf. A/G, HER, PAS), du recours aux

seinen Namen nennen (und dabei nähere Angaben zu seiner Person machen)': *darf ich mich (Ihnen) ~? [...]* **1.4.** /jmd., Firma/ *etw.* ~ 'Interessenten, potentiellen Käufern ein neues Produkt o. ä. vorführen [...]': *die Firma wird auf der Messe (den Besuchern) ihr neuestes Modell ~ [...]* **2.** /jmd./ *sich* <Dat.> *etw.* ~ 'sich in Gedanken ein Bild von früher wahrgenommenen od. möglichen Sachverhalten machen': *Ich kann mir seine Überraschung (lebhaft, gut) ~ [...]*".

Satzbaupläne de la grammaire de dépendance (cf. DEB, D/S/T, MAR, N/K) et à autres formes de présentation inadéquates (cf. A/G, C/W, FER, HER, PAS).

A cela s'ajoute le modèle de la *Satzklammer* sous-jacent au métalangage ("verbes suivis de..." chez C/W, MAR, WEI) et à la présentation d'infinitifs suivis d'un complément (type *denken an* chez FER, HER, N/K, PAS, WEI et aussi chez B/C/W et S/C).

Or, le phénomène de la *Satzklammer* n'existe que dans les propositions déclaratives dans lesquelles la forme verbale personnelle occupe la position V₂ et où un autre *Prädikatsteil* (préverbe accentué, forme verbale impersonnelle etc.) se place à la fin; il est donc loin d'être représentatif de l'ensemble des propositions allemandes.¹ Pour ce qui est de la linéarisation du champ délimité par cette 'pince' souvent inexistante, les linguistes partisans du modèle dégagent certes un certain nombre de régularités et de tendances, mais aucun principe de fonctionnement fondamental.² Dans les grammaires pédagogiques, y compris plusieurs de l'échantillon examiné ici, cette syntaxe descriptive a tendance à se transformer soit en trousse de premiers secours ne contenant pas beaucoup plus que des règles sur les *Klammerteile*, la place du négateur global et les subordonnées³, soit en énumération de règles partielles⁴, soit en métalangage sans définitions⁵, imprécis⁶, contradictoire et aux généralisations abusives⁷.

On a vu que ce modèle n'est pas non plus le meilleur pour présenter les programmes des verbes. Ce qui conforte la thèse qu'il est "impensable que d'une description scientifique erronée puisse résulter une grammaire pédagogique performante" (d'après Confais 2002: 45).

L'utilisation de la forme de présentation des programmes qui l'a emporté sur les autres, la forme 5, est due à l'exploitation didactique d'un modèle scientifique 'exact': la syntaxe de la proposition de Jean-Marie Zemb (p.387 sv.), "qui ne s'oppose qu'aux excès et aux postulats malheureux, et non aux vues profondes et pertinentes" de la grammaire traditionnelle et de la grammaire de dépendance (ib.: 395), qui s'inscrit dans un ensemble cohérent d'analyses syntaxiques et qui est encore loin d'avoir été invalidée par l'évolution récente de l'allemand.

¹ L'absurdité de la notion de *Satzklammer* est illustrée chez Zemb: 423, 489.

² Cf. p. ex. Engel: 320 sv.

³ Cf. WEI: 81 sv. – [Règles pour la subordonnée:] "1. Mettre une virgule devant la subordonnée. 2. Placer le sujet de la proposition subordonnée après la conjonction. [Sic!] 3. Placer les compléments (temps, lieu etc.). 4. Puis, en dernier lieu, placer le verbe conjugué. [Sic!]" (ib.: 85)

⁴ Cf. HER: 203.

⁵ "le noyau de la phrase" – "le noyau informatif de la phrase" – "les membres de phrase directement liés au verbe" (FER: 221, 226)

⁶ "Extension de l'information à l'intérieur de l'indépendante. [+ exemple]" (MAR: 61 sv.)

⁷ "La première place est occupée soit par le sujet, soit par tout autre membre de phrase qui est ainsi mis en relief." (C/W: 148) – "Ordre: **sujet – noyau verbal – complément au datif – complément à l'accusatif - verbe**" (ib.)

Que ce modèle ne se soit pas davantage imposé dans l'enseignement de l'allemand en France tient sans doute partiellement au fait que la perspective phrasique dans laquelle il est présenté dans le premier tome de la *Vergleichende Grammatik* convient pour l'ordre de base de la proposition, mais non pour l'énoncé; l'analyse de ce dernier nécessite un angle d'approche plus vaste, le contenu de ses constituants et l'agencement des éléments dépendant de la situation d'énonciation et du contexte.¹

Il est pourtant d'une efficacité pédagogique surprenante. Il permet non seulement d'expliquer convenablement la syntaxe de la phrase aux élèves et aux étudiants², à condition qu'on s'appuie sur des textes, mais aussi d'utiliser l'ordre de base [[éléments du thème] - [éléments du phème] - [déterminant(s)] - V] et sa variante [[éléments du thème] - [éléments du phème] - [déterminant(s)] - V - terme rejeté en après-dernière position] comme modèles pour un certain nombre d'autres phénomènes syntaxiques.

Les groupes dont la linéarisation est conforme à ces modèles sont le groupe infinitif (*Ich muss dir schnell noch etwas sagen, Ich wollte dir nur sagen, dass alles in Ordnung ist*), le groupe participe et le groupe adjectival (*die den Lernern nicht gut erklärte und also für sie schwierige deutsche Syntax; Ich bin sicher, dass sich das ändern kann*) ainsi que les groupes infinitifs représentant les programmes valenciels des verbes et des adjectifs:

jdn / etw. sehen, sich mit jdm unterhalten, sich(D) eine Sache vorstellen, einer Sache zustimmen, jdn einer Sache(G) anklagen
 jd / irgendwie sein; jd / etw. werden; jdn / etw. irgendwie finden; jdn einen Dummkopf nennen
 sich vorstellen, wie...; finden, dass...; fragen, ob...; vorhaben, etwas zu tun; es schön finden, etwas zu tun
 etwas tun wollen; jdn etwas tun sehen
 etwas zu tun scheinen; etwas zu tun drohen
 irgendwoher kommen; irgendwohin gehen; durch / über eine Sache gehen
 irgendwo sein; irgendwo bleiben; irgendwo wohnen
 irgendwie vor sich gehen; irgendwie wirken, wirken wie..., wirken, als ob...
 eine Stunde dauern; einen Zentner wiegen
 jdm angenehm
 einen Meter lang / breit / dick
 für etw. zuständig, über etw. froh
 froh [darüber], dass... etc.

¹ Ce qu'ont pris en compte dans leurs didactisations S/C: 565 sv., A/G: 13 sv., BRE: 317 sv., LEG: 119.

² J'en ai acquis la conviction par mes recherches sur *Le verbe et ses compléments. Les apports didactiques de modèles sous-jacents à la présentation de la structure de la phrase dans l'apprentissage de l'allemand en France* effectuées sous la direction de Jean-Paul Confais en vue de l'obtention du D.E.A. en 1991. – Jean Janitza avait déjà exploité les travaux de Zemb dans sa méthode *Treffpunkt Deutsch*.

Quant aux programmes des verbes impersonnels ou fonctionnant uniquement à la troisième personne, leur linéarisation est du même type lorsqu'on les présente sous la forme de subordonnées :

dass es jdm an einer Sache fehlt

dass etwas(N) aus verschiedenen Dingen besteht

dass es sich um jdn / etw. handelt / dass es sich darum handelt, etwas zu tun

dass jdm eine Sache(N) gelingt / dass es jdm gelingt, etwas zu tun

L'agencement des formes verbales du parfait, du plus-que-parfait et du passif correspond à celui des groupes infinitifs accomplis de l'actif ou du passif (*Er will von nichts gewusst haben*; *Er will nicht gewusst haben, was geplant war*; *Er behauptet, bestohlen worden zu sein*, ce qui amène logiquement à présenter les tableaux de conjugaison sous la forme suivante:

gehalten haben → als ich gehalten habe / du gehalten hast / er gehalten hat...

weggefahren sein → als ich weggefahren bin / du weggefahren bist / er weggefahren ist...

ausgelacht werden → wenn ich ausgelacht werde / du ausgelacht wirst...

ausgelacht worden sein → da ich ausgelacht worden bin / du ausgelacht worden bist...

Le problème du futur peut se résoudre par l'emploi d'une forme de départ abstraite:

erledigen + werden → dass ich das erledigen werde / du das erledigen wirst

erledigt haben + werden → dass ich das bald erledigt haben werde / du das bald erledigt haben wirst / er das bald erledigt haben wird...

La structure >déterminant – déterminé< étant également celle de la plupart des mots composés, bases verbales comprises, il peut ainsi apparaître la cohérence des phénomènes syntaxiques de l'allemand, et notamment de ceux que les apprenants redoutent le plus: 'l'ordre des mots', les verbes 'à particule séparable', la 'qualificative'... L'exploitation ultérieure des notions zembiennes d'extravalence et d'intravalence de /V/ (Zemb: 499 sv.; cf. aussi 639 sv.) permet en outre de faire apparaître la complémentarité de l'enseignement de la syntaxe et de celui de la valence des verbes.

Une telle exploitation des travaux de Jean-Marie Zemb suscite l'adhésion des apprenants même si elle ne correspond pas à ce qu'ils ont connu depuis le début. J'ai régulièrement fait cette expérience dans mes groupes de grammaire et de thème, au moins en LLCE, où la syntaxe zembienne est au programme de première et de troisième année. Le fait de savoir que ce qu'ils ont à maîtriser sont des ensembles cohérents régis par les mêmes lois a aidé bien des étudiants de tout niveau à progresser, et ce n'étaient pas seulement les erreurs de rection qui diminuaient significativement.

Vous avez dit 'qualité' (Viselthier: 386sv.)? Pour ce qui est de certains faits linguistiques, elle s'obtient par une analyse didactique profonde qui lève les apparentes incohérences et contradictions, ne mène pas les apprenants sur de fausses pistes et leur évite ainsi le doute voire le rejet d'une langue jugée par trop complexe.

Sources

- ATHIAS, Jacques / GELIN, Dominique (1998): *Grammaire explicative de l'allemand. Théorie et exercices corrigés*. Paris: Armand Colin.
- BAUCHER, Louis / CHARPIOT, Roland / WINTER, Marion (1998): *Allemand. Grammaire d'aujourd'hui. Grammaire alphabétique pour l'enseignement supérieur*. Paris: Vuibert.
- BRANDTS, Evelyne / GRUMBACH, Eric / ROTHMUND, Jane (1989): *Grenzen... los! Allemand langue 2. 2^e*. Paris: Nathan.
- BRESSON, Daniel (2001): *Grammaire d'usage de l'allemand contemporain*. Paris: Hachette.
- CHASSARD, Jean / WEIL, Gonthier (2002): *La nouvelle grammaire de l'allemand moderne en 50 tableaux*. Paris: Armand Colin. (1^e édition 1991)
- DEBUIRE, Francis (2000): *Cours de grammaire allemande*. Paris: Editions du Temps.
- DEMARCHE, Pierre / STRAUB, Bernard / THIELE, Paul (2006): *Les clés de l'allemand aujourd'hui. 408 repères grammaticaux*. Paris: Ellipses.
- DUPORT, Jean-Claude / GAUSSENT, Suzanne / GEORGES, Bernard / KAHN, Hilda (1982): *Ja, aber. Terminales - Langue 1 et langue 2*. Paris: Armand Colin.
- FERNANDEZ BLANCO, Estelle (2004): *Harrap's grammaire allemande*. Edinburgh: Chambers Harrap Publishers.
- HERINGER, Hans-Jürgen (1997): *Grammaire allemande*. Paris: Didier.
- JANITZA, Jean / SAMSON, Gunhild (2001): *L'allemand de A à Z*. Paris: Hatier. (1^e édition 1994).
- JANITZA, Jean *et al.* (1981 sv.): *Treffpunkt Deutsch*. Classe de 6^e / 5^e / 4e/3e. Paris: Hatier.
- KEMPKE, Günter *et al.* (2000): *Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin/New York: de Gruyter.
- LEGROS, Waltraud (1999): *Ach so! Les bases de la grammaire allemande: Tout reprendre à zéro*. Paris: Ellipses.
- MARINIER, Bernard (2002): *Nouvelle grammaire allemande de l'étudiant. Illustrée par 15 000 exemples traduits*. Paris: Ellipses.
- MENEAU, F. / WOLFROMM, A. / LORBER, Th. (1925): *Petite Grammaire allemande*. Paris: Didier.
- NIEMANN, Roger / KUHN, Pierre (2000): *Nouvelle grammaire appliquée de l'allemand avec exercices corrigés*. Paris: Sedes.
- PASTRE, Jean-Marc (1998): *Nouvelle grammaire de l'allemand*. Gap/Paris: Ophrys.
- SCHADE, Ch. Benj. (1814): *Nouvelle grammaire allemande à l'usage des François et de ceux qui possèdent la langue française*. Leipzig: J. C. Hinrichs / Paris: Treuttel et Würtz.
- SCHANEN, François / CONFAIS, Jean-Paul (2001): *Grammaire de l'allemand. Formes et fonctions*. Paris: Nathan. (1^e édition 1986).
- WEISBARTH, Ingo (2005): *Allemand. Grammaire*. Paris: Belin.

Ouvrages / Pages internet cités

- CONFAIS, Jean-Paul (1989): Compte rendu des grammaires de Bresson. In: *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 37-42.
- CONFAIS, Jean-Paul (2002): Was und inwiefern können psycholinguistische bzw. kognitionswissenschaftliche Erkenntnisse zur linguistischen Modellbildung beitragen? In: BÖRNER, Wolfgang / VOGEL, Klaus (éd.): *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr, 27-47.
- ENGEL, Ulrich (²1991): *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Julius Groos (1^e édition 1988).
- FOURQUET, J. (1952): *Grammaire de l'allemand*. Paris: Hachette.
- FOURQUET, J. (1959): Préface. In: TESNIERE, Lucien (²1966): *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksiek (1^e édition 1959), 3-7.
- HEIDOLPH, Karl Erich / FLÄMIG, Walter / MOTSCH, Wolfgang (²1984): *Grundzüge einer deutschen Grammatik*. Berlin: Akademie-Verlag. (1^e édition 1980).
- HELBIG, Gerhard (1999): Was ist und was soll eine Lern(er)grammatik? In: *Deutsch als Fremdsprache*, 103-112.
- HELBIG, Gerhard / SCHENKEL, Wolfgang (1971): Einführung in die Valenztheorie. In: HELBIG, G. / SCHENKEL, W. (²1971): *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Leipzig: Bibliographisches Institut. (1^e édition 1969), 11-92.
- KUBCZAK, Jacqueline (2007): Valenz. In: *grammis*.
(http://hypermedia.ids-mannheim.de/pls/public/sysgram.ansicht?v_id=2871&v_wort=valenz)
- KUBCZAK, Jacqueline (2007): Verbvalenz. In: *grammis*.
(http://hypermedia.ids-mannheim.de/pls/public/sysgram.ansicht?v_id=2877&v_wort=verbvalenz)
- RICKHEIT, Gert / SICHELSCHEIDT, Lorenz / STROHNER, Hans (2002): *Psycholinguistik*. Tübingen: Stauffenberg.
- TESNIERE, Lucien (²1966): *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksiek (1^e édition 1959).
- VISELTHIER, Bernard (2004): La qualité au quotidien dans la classe d'allemand? In: *NCA*, 381-387.
- ZEMB, Jean M. (1978): *Vergleichende Grammatik Französisch-Deutsch. Teil 1*. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliographisches Institut.

Edgar Zeidler

Docteur en linguistique
Professeur certifié d'allemand hors-classe
Lycée J.J. Henner à Altkirch (Haut-Rhin)
Chargé de cours à l'Université de Haute Alsace

Tipps zum Einsatz von Wort-Spiele im Deutschunterricht

Die Arbeit mit thematischen Kreuzworträtseln

Während der langjährigen Arbeit mit Schülern aus dem „collège“ und aus dem „lycée“ stellte sich immer wieder die Frage nach dem effizienten Erlernen des Wortschatzes. Die dramatische Reduzierung der Unterrichtsstunden am „lycée“ hat diese Problematik noch weiter verschärft.

Ich machte mich deshalb auf die Suche nach einer Methode, welche die Schüler motivieren sollte, sich spielerisch Vokabeln anzueignen, und zwar im Unterricht und in selbstständiger Arbeit, um wenigstens einen Teil der wegrationalisierten Stunden auszugleichen. So entstand das Buch *Wort-Spiele, Mots croisés thématiques en allemand*, Ellipses, Paris, 2006.

Es handelt sich um 42 Rätsel, die in drei Gruppen eingeteilt sind:

* Anfänger A1-2 ** Fortgeschrittene B1-2 *** Experten C1-2 (CECRL)

Die Wahl der Themenbereiche folgte nach ausführlichem Studium der Lehrbücher und nach Absprache mit meinen Klassen.

Das Buch kann ab der „quatrième de collège“ bis hin zur Hochschule gute Dienste leisten. Eine weitere Einsatzmöglichkeit bietet sich in Fortbildungskursen für Erwachsene.

Allgemeine Empfehlung

Die folgenden Tipps sind das Ergebnis einer langen Testphase mit Schülern aus starken und schwachen Gruppen von den „Secondes“ bis zu den „Terminales.“

Als Grundsatz gilt: Man sollte es mit den Rätseln nicht übertreiben, sondern gezielt vorgehen. „Wort-Spiele“ ist ja auch als Einladung zum selbstständigen Arbeiten gedacht, auf keinen Fall sollte man versuchen auf Teufel komm raus alle Rätsel im Unterricht unterzubringen. Das wäre nun des Guten zu viel! Auch bitte nicht systematisch einen Test danach schreiben lassen, sonst werden die Schüler vergrault.

Während der zweijährigen Testphase (2004-06) mit meinen Schülern am Lycée JJ. Henner in Altkirch (Haut-Rhin) habe ich festgestellt, dass diese Aktivität sich am besten zum Abschließen eines Themas eignet. (Fall A)

In starken Gruppen kann aber das passende Kreuzworträtsel auch als Einstieg dienen, sozusagen als Vorentlastung für ein neues Themenfeld. (B)

Es lässt sich natürlich auch außerhalb eines Themenbereichs einsetzen, als willkommene Abwechslung oder als spielerische Bearbeitung von Grammatik. (C)

In diesem Artikel wollen wir uns ausschließlich mit dem Fall A beschäftigen, der voraussichtlich am häufigsten auftreten wird.

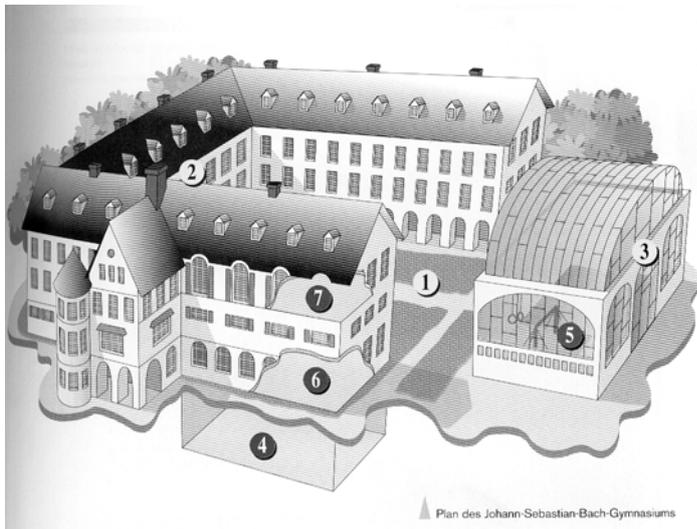
Beispiele anhand des Lehrbuchs „Projekt Deutsch“ *Neu, classes de seconds, Nathan, Edition 2006*

„Projekt Deutsch“ beginnt mit dem Thema „Umzug“ und „Kommunikation“. Telefongespräche werden simuliert, Briefe geschrieben. Hierfür sind z.B. die Rätsel **Haus** * und **Kommunikation** * geeignet.

Im ersten Kapitel von „Projekt Deutsch“ kommt die **Schule** an die Reihe, dazu geeignet ist das Rätsel **Schule***. Anschließend ist auch vom Internet die Rede. Hier kann man in einer stärkeren Gruppe das Rätsel **Computer**** einsetzen.

Vorgehensweise

Lehrbuch Thema *Schule* verknüpft mit dem Rätsel *Schule*



1  Lesen Sie den Text auf der Homepage und schauen Sie sich den Plan an! Welche Nummer hat die Bibliothek, das Hauptgebäude, das Nebengebäude, der Schulhof, der Schulkiosk, der Computerraum, die Turnhalle? Suchen Sie nach einem Beleg² im Text!

Beispiel: Die Nummer **6** auf dem Plan ist die Bibliothek.
Im Text steht nämlich, dass sie sich im Erdgeschoss des Hauptgebäudes befindet.
Im Text lesen wir nämlich, dass sie sich im Erdgeschoss des Hauptgebäudes befindet.

2  Was ist im Johann-Sebastian-Bach-Gymnasium anders als in Ihrem Gymnasium?

3  Nächste Woche kommt ein deutscher Journalist in Ihre Schule. Er will Ihre Klasse interviewen. Hier sind seine Notizen:

- Wie viele Schüler/ Lehrer?
- Baujahr?
- Warum heißt die Schule so?
- Computerraum? Bibliothek? Sporthalle? Wo?
- Kiosk? Cafeteria (Mittagessen)?

- a. Bereiten Sie sich in Kleingruppen auf das Interview vor! Ihr Lehrer / Ihre Lehrerin hilft Ihnen, wenn nötig.
- b. Spielen Sie jetzt das Interview! Ihre Lehrerin / Ihr Lehrer oder zwei Schüler spielen den Journalisten.

WORTSCHATZ

1. der Abiturient(en) le bachelier
2. der Beleg(e) la preuve

Das deutsche Schulsystem					
Alter	Schularten				Klasse
19				Abitur	13
18				Abitur	12
17					11
16					10
15					9
14	Hauptschule	Realschule	Gesamtschule	Gymnasium	8
13					7
12	Orientierungsstufe				6
11					5
10	Grundschule				4
9					3
8					2
6 oder 7					1

Erste Stunde

Im Lehrbuch werden wichtige Vokabeln eingeführt wie etwa *Gymnasium, Abiturienten Haupt- und Nebengebäude, Computerraum, Schulkiosk, Erdgeschoss, Untergeschoss, Bibliothek, Bibliothekarin, Schulhof, Turnhalle*

In den Übungen S. 23 werden die Schüler dazu angeregt, diese Vokabeln wieder zu verwenden und von ihrer eigenen Schule zu sprechen. Diese Phase verlangt nach erweitertem Wortschatz wie z.B. *Unterricht, Kurs, Reihe, Fach, Stundenplan, Lehrer, Raum* usw. Dieser erweiterte Wortschatz und anderes mehr kann man mit dem Kreuzworträtsel **Schule** spielend und zugleich sinnvoll üben.

Hier ein konkretes Beispiel

Phase 1

Zwei Arbeitsweisen sind möglich:

a) Die Schüler schlagen das Lehrbuch auf Seite 23 und 29 und Wort-Spiele auf Seite 28 auf. Sie arbeiten zu zweit ca. 30 Min.

SCHULE *

WAAGERECHT

- 1 Ein Gymnasiast ist ein Schüler, der aufs ... geht.
- 6 Alex muss sofort ... Direktor gehen.
- 8 Gestern ... unser Klassenlehrer krank.
- 9 Deutsche Schüler haben in der Regel nachmittags keinen ... (~ Schule)
- 12 Bald ist Schulanfang = Der Schulbeginn ist ...
- 13 Die guten Schüler sitzen meistens in der ersten ...
- 15 Die Schüler, die nicht mit dem Schulbus fahren, kommen mit dem Moped oder mit dem ... zur Schule.
- 16 Syn. für „fleißig.“
- 17 Am Montag ist Schulanfang = Am Montag fängt die Schule ...
- 19 Arthur, unser Klassenprimus, hat in allen ... eine Eins.
- 20 Für ... haben wir eine Übung in Deutsch.
- 23 In den Schulferien fahren wir ... Mittelmeer.
- 24 So jetzt aber ... an die Arbeit! (Kurzform von „heran“)
- 26 Abk. für „Außer Dienst.“
- 27 Im Religionsunterricht studieren wir das ... (Abk. für „Neues Testament“)
- 28 Letztes Jahr ... mich mein Nachbar immer abschreiben.
- 29 Sein Beruf ist es, Schülern zu unterrichten.
- 32 Am ersten Schultag hält der Direktor immer eine kleine ... vor allen Schülern.
- 33 ... , Sie sind also der neue Klassensprecher! (Ausruf)
- 35 Ich ... gut in Deutsch, aber schlecht in Mathe.
- 36 Geniale Schüler sind genauso ... wie geniale Lehrer. (= selten, Lehnwort aus dem Französischen)
- 38 Der Deutsch... beginnt um 8 Uhr. (~ Unterricht)
- 39 Einige Lehrer ... nie gute Noten.
- 40 Das Schularchiv ist ... im Keller.
- 42 ... , was suchst du in meiner Schultasche? (Ausruf)
- 43 Die Internet - Adresse unserer Partnerschule in Bayern endet mit den Buchstaben ... für Deutschland.
- 44 Am Samstag Morgen haben wir ... eine Stunde Unterricht.
- 45 Die Unterrichtsstunden, welche die Schüler jeden Tag haben, stehen im ...

SENKRECHT

- 1 Wenn sie 6 Jahre alt sind, besuchen die deutschen Schüler die ...
- 2 Lehrerin in Mathe.
- 3 Im Unterricht ist das Handy verboten, man darf niemanden ...
- 4 Die Lehrer möchten, dass die Schüler aktiv sind und ... ergreifen. (Lehnwort aus dem Französischen)
- 5 Gymnasiasten haben ... Hausaufgaben als Grundschüler.
- 6 Samstag ist die Kantine ... (= geschlossen)
- 7 Im Kunstunterricht lernen die Schüler zeichnen und ...
- 8 Schüler wollen nicht immer die Wahrheit sagen = Schüler wollen nicht immer sagen, was ... ist.

		1		2		3		4		5		6		7
8														
		9	10								11			
		12								13			14	
15				16									17	
												18		
19										20	21			22
										23				
				24	25					26			27	
		28					29	30				31		
				32								33	34	
			35				36	37			38			
39						40				41				
						42							43	
44				45										

SENKRECHT

- 10 ... , wie war dein erster Schultag? (Ausruf)
11 Am Getränkeautomaten kann man für 40 Cent Kaffee oder ... haben.
14 Das Zeichen für „Hektoliter“ ist hl, das Zeichen für „Hektar“ ist ...
18 Hurra, die Schule ist ... (= fertig)
19 Die eifrigen Schüler haben meistens gute Noten = Die ... Schüler haben meistens gute Noten.
20 Manche Mädchen bedecken ihr ... mit einem Kopftuch.
21 Das Schuljahr endet am 30. Juni = Am 30. Juni ist das Schuljahr zu ...
22 Ein Lehrer wurde in Berlin vom Unterricht suspendiert = Ein Lehrer wurde in Berlin ...
25 Voriges Jahr ... wir regelmäßig in der Kantine.
29 In Geschichte haben wir immer viel zu ...
30 Wenn wir in Deutsch Hörverstehen üben, ... ich immer aufmerksam zu.
31 Ein Synonym für „Klassenzimmer“ ist „Klassen... „
34 Abk. für „Herr.“
35 ... Herrn Gutknecht haben die Schüler immer gute Noten.
37 Im Religionsunterricht studieren die Schüler das N.T. und das ... (Abk. für „Altes Testament“)
40 Deutsche Schüler benutzen oft den Klebstoff der Marke ...
41 ... war Jens an der Reihe, aber er hatte seine Lektion wieder nicht gelernt. (= jetzt)
43 Zwei Schüler fehlen = Zwei Schüler sind nicht ...

Der Lehrer passt lediglich auf, dass nicht gemogelt und in dem Lösungsteil nachgeblättert wird.

Dann wird vorgetragen, was jedes Tandem gefunden hat, und zwar ohne die Reihenfolge zu beachten. So baut sich das Rätsel langsam mit den Treffern der Schüler auf. Es ist ratsam, die Lösungen an die Tafel zu schreiben und diese in zwei große Felder zu teilen: „Waagrecht“ und „Senkrecht“. Natürlich beantwortet der Lehrer alle Fragen zu dem unbekanntem Wortschatz im Text.

In der Regel ist das Rätsel am Ende der Stunde gelöst. Wenn nicht, beenden es die Schüler zu Hause mit den Lösungen.

b) Die Lernenden steigen direkt in das Rätsel ein und schlagen spontan Lösungen vor

Der Lehrer schreibt die richtigen Antworten an die Tafel, die in zwei große Felder geteilt ist: Waagrecht und Senkrecht. Mit dieser Vorgehensweise ist das Rätsel meistens in einer Stunde gelöst.

In schwächeren Gruppen kann als Einstieg der für das Verständnis ausschlaggebende Wortschatz mit einer Zuordnungsübung entschlüsselt werden. Die Schüler erhalten in ihrer Muttersprache eine Liste von Vokabeln, die sie dann den deutschen Entsprechungen im Text zuordnen.

Der Lehrer achtet in jedem Fall darauf, dass die Sätze laut gelesen werden und zwar stets mit der Nummer des Satzes in Waagrecht oder Senkrecht. So kann man zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen: Zahlen im Kontext üben und den Wortschatz des betreffenden Themas sich allmählich einprägen.

Phase 2

Hausaufgabe

Die Schüler schreiben **alle zum Wortfeld bzw. semantischen Feld gehörenden Substantive** in ihr Heft, die **im Text und im Rätsel** vorkommen. Und zwar mit Genus, Plural und der französischen Übersetzung.

Hier kann man mehrere Methoden vorschlagen:

- die Wörter in der Reihenfolge ihres Auftretens in Waagrecht und Senkrecht aufschreiben.
- die Schüler anregen, die verwandten Wörter zusammenzuführen, nachdem sie diese aufgelistet haben wie oben
- die Schüler tragen Synonyme oder gleichbedeutende Ausdrücke ein, bilden Paare mit Antonymen, schreiben zusammengesetzte Wörter zu ihrem Stamm, bilden Wortpaare mit Stammform und Ableitungen.
- den Schülern freie Wahl lassen, wie sie die Vokabeln zusammentragen. Das ist oft sinnvoller, weil viele dabei entdecken, wie sie am besten ihr Gedächtnis anregen und wie sie am besten lernen. Dabei kristallisierten sich zwei Trends heraus. Entweder wurden die Substantive alphabetisch zusammengetragen, oder nach Genus gegliedert, was den Vorteil hat, dass die Mehrzahl besser gemerkt werden kann.

Hilfreich ist es, wenn man die Schüler mit Textverarbeitung schreiben lässt, diese Arbeit am PC wird einige zusätzlich motivieren.

Als Variante oder Zusatzübung kann man auch die Verben, Adjektive oder Redewendungen aufgeben.

In einer schwächeren Gruppe ist es hilfreich, wenn man die entsprechenden Wörter in der Muttersprache vorgibt. Die Schüler brauchen dann nur die Wortpaare richtig zu verbinden.

Das nenne ich die aktive Phase des Erlernens von Vokabeln eines Themenfeldes. Je nach Stärke der Gruppe kann die Arbeit unterteilt werden. Für die schwächeren Gruppen empfehle ich vier Gruppen zu bilden, **die je die Hälfte der betreffenden Vokabeln von Waagerecht und von Senkrecht aufschreibt.**

Da Wort-Spiele die Lernenden auch anregen soll, selbstständig zu arbeiten, wird es hin und wieder vorkommen, dass ein Schüler das im Unterricht eingesetzte Rätsel schon im Voraus gelöst hat. Diesem Schüler gibt man dann die als Hausaufgabe gedachte Übung bereits während der Unterrichtsstunde. Sein Fleiß wird also damit belohnt, dass er dann von der Hausaufgabe befreit ist.

Zweite Stunde

Die Gruppen tragen ihre Arbeit vor. Zwei bis vier Schüler schreiben gemeinsam ihre Lösungen an die Tafel. Das kann man endlos variieren. Während die Schüler an der Tafel sind, bespricht der Lehrer die Ergebnisse mit dem Rest der Klasse, die sich nicht um das „Geschreibsel“ an der Tafel kümmern darf. Er kann so sehr viele Schüler abfragen.

Wenn die Tafel voll ist, wird gemeinsam mit der Klasse alles kontrolliert, Fehler werden verbessert, bis alles fehlerlos ist. Dann schreiben die betreffenden Gruppen die fehlenden Teile in ihr Heft. Das muss für das nächste Mal gelernt werden, insbesondere wenn man einen **Wortschatztest** ankündigt oder in der Schwebe stehen lässt.

Rätsel Schule*

Lösungen

Substantive, Adjektive, Verben

Die im Rätsel stehenden Vokabeln zum Thema Schule sind **fettgedruckt.**

WAAGERECHT

1. **GYMNASIUM** 6. ZUM 8. WAR 9. **UNTERRICHT** 12. NAH 13. **REIHE** 15. RAD 16. **EIFRIG** 17. AN 19. **FÄCHERN** 20. HEUTE 23. ANS 24. RAN 26. AD 27. NT 28. LIEß 29. **LEHRER** 32. **REDE** 33. AHA 35. BIN 36. RAR 38. **KURS** 39. GEBEN 40. UNTEN 42. HE 43. DE 44. NUR 45. **STUNDENPLAN**

SENKRECHT

1. **GRUNDSCHULE** 2. **MATHELEHRERIN** 3. ANRUFEN 4. **INITIATIVE** 5. MEHR 6. ZU 7. **MALEN** 8. WAHR 10. NA 11. TEE 14. HA 18. AUS 19. **FLEIBIGEN** 20. HAAR

21. ENDE 22. **ENTLASSEN** 25. ABEN 29. **LERNEN** 30. **HÖRE** 31. **RAUM** 34. HR 35.
BEI 37. AT 40. UHU 41. NUN 43. DA

Schritt 1

Methode a) Die Lernenden notieren alle im Rätsel stehenden Substantive zum Thema „Schule“ in ihr Heft, natürlich mit Genus, Plural und Übersetzung. Wir geben jeweils nur eine der möglichen Übersetzungen an. Danach werden die Adjektive und die Verben im Infinitiv aufgeschrieben. Bei unregelmäßigen Verben werden die flektierten Formen im Präteritum und im Perfekt angedeutet. Wenn Wörter zwei Mal auftreten, werden sie nur ein Mal notiert.

Waagrecht

Substantive

das Gymnasium, die Gymnasien : le lycée
der Unterricht (-e) : le cours
die Reihe (-n) : la rangée
das Fach, die Fächer : la matière
der Lehrer (-) : le professeur
die Rede (-n) : le discours
der Kurs (-e) : le cours
der Stundenplan, die Stundenpläne : l'emploi du temps

Adjektive

eifrig : studieux

Senkrecht

die Grundschule (-n) : l'école primaire
die Mathelehrerin (-nen) : la professeure de maths
die Initiative (-n) : l'initiative
der Raum, die Räume : la salle

Adjektive

fleißig : travailleur

Verben

malen : peindre
entlassen : congédier
lernen : apprendre

Schritt 2

Die Lernenden schreiben alle im Text stehenden Vokabeln zum Thema Schule ins Heft.

Waagrecht

Substantive

der Gymnasiast (-en) : le lycéen
der Schüler (-) : l'élève
der Direktor (-en) : le directeur

der Klassenlehrer (-) : le professeur principal
die Schule (-n) : l'école
der Schulanfang, der Schulbeginn : la rentrée scolaire
der Schulbus (-se) : le car de ramassage scolaire
der Klassenprimus : le premier de la classe
die Übung (-en) : l'exercice
die Schulferien (Pl.) : les vacances scolaires
die Arbeit (-en) : le travail
der Religionsunterricht : le cours de religion
der Nachbar (-n) : le voisin
der Schultag (-e) : le jour de classe
Deutsch : l'allemand
Mathe : les maths
das Schularchiv (-e) : les archives scolaires
die Schultasche (-n) : le sac d'école
die Partnerschule (-n) : l'école jumelée
der Buchstabe (-ens, -n) : la lettre de l'alphabet
die Unterrichtsstunde (-n) : l'heure de cours

Adjektive

fleißig : travailleur
schlecht : mauvais
genial : génial

Verben

sitzen (a, e) : être assis
anfangen, beginnen(a, o) : commencer
studieren : étudier
abschreiben (i, i) : copier
unterrichten : enseigner
eine Rede halten (ie, a) : faire un discours

Senkrecht

Substantive

die Lehrerin (-nen) : la professeure
der Gymnasiast (-en, -en) : le lycéen
die Kantine (-n) : la cantine
der Kunstunterricht : le cours d'arts plastiques
der Getränkeautomat (-en, -en) : le distributeur de boissons
das Zeichen (-) : le symbole
die Note (-n) : la note
das Schuljahr (-e) : l'année scolaire
das Hörverstehen : la compréhension orale
das Klassenzimmer (-) : la salle de classe
der Klebstoff (-e) : la colle
die Lektion (-en) : la leçon

Adjektive

aktiv : actif

eifrig : studieux

gut : bon

regelmäßig : régulièrement

aufmerksam : attentif

Verben

eine Schule besuchen : fréquenter un établissement scolaire

verbieten (o, o) : interdire

schließen (o, o) : fermer

zeichnen : dessiner

vom Unterricht suspendieren : exclure du cours

zuhören : écouter

jemand ist an der Reihe : c'est au tour de qn.

lernen : apprendre

fehlen : manquer

Insgesamt kommt man hier auf 73 Vokabeln: 45 Substantive, 10 Adjektive, 18 Verben bzw. Redewendungen

Dritte Stunde

Generell sollte man die Schüler im Kollektiv abfragen, was sie wissen. Man erwartet, dass die Schüler sich zu Wort melden und von sich aus ein Wort oder eine Redewendung einwerfen. Diese Phase sollte dynamisch sein, der Lehrer regt die Lernenden an, ihr Wissen vorzutragen. Er beflügelt und aktiviert seine Schüler.

Als **Variante kann man Übersetzungen** abfragen und gibt vorerst denen das Wort, die sich freiwillig melden.

Gelegentlich: Wortschatz-Test 30 Min. Anschließend: Kollektives Korrigieren. Einsammeln am Ende der Stunde zur Kontrolle.

Der Lehrer kontrolliert die Korrekturarbeiten der Schüler, die immer mit einem Stift oder einem Kuli in einer anderen Farbe verbessern. Dazu geben sie ihren Namen an unter der Rubrik: „nom du correcteur“. Diese Vorgehensweise trägt viel zur Transparenz der Noten bei und motiviert die Schüler beim nächsten Mal noch besser abzuschneiden, da ein Mitschüler die eigene Arbeit verbessert und sieht, was man geleistet hat.

Für die Konzeption der Tests sind alle Möglichkeiten offen. Jeder macht das nach seinem eigenen Geschmack. Ich z.B. variere immer solche Tests.

Beispiel: 20 Punkte

- 1) Ergänzen 2) Umformungen oder Ableitungen
- 3) Übersetzen (Deutsch-Muttersprache) 4) Übersetzen (Muttersprache-Deutsch)
- 5) Vier Wörter zum Wortfeld frei (allerdings mit Genus, Plural und Übersetzung).

Variante:

- 1) Vier Definitionen 2) Synonyme 3) Antonyme 4) Ableitungen 5) Übersetzung.

In der Regel sind die Ergebnisse solcher Wortschatz - Tests **nach einem Rätsel viel besser**, als wenn Listen aufgegeben werden, welche die Schüler **nicht aktiv bearbeitet** haben.

Man kann Vokabeln aus dem Rätsel in einen großen Abschlusstest eines Kapitels einschieben, wo z.B. Vokabeln $\frac{1}{4}$ oder $\frac{1}{2}$ der Gesamtnote ausmachen.

Schluss

Ich wünsche allen Deutschlehrern mit **Wort-Spiele** viel Erfolg und hoffe, dass bei den Lernenden mit dieser Methode die Lust und Bereitschaft wächst, sich einen reicheren Wortschatz anzueignen.

In der zweijährigen Testphase am Lycée J.J. Henner in Altkirch konnte ich diese Bereitschaft durchaus erkennen, in allen Klassen und Gruppen.

Die kulturelle Dimension des Buches, das zirka **100 Sprichwörter und Zitate** zu bieten hat, sollte auch diejenigen auf den Geschmack bringen, die weitreichendere Verbindungen zur deutschen Literatur, Geschichte oder Landeskunde herstellen möchten.

Das sind dann wiederum neue Ansätze, die deutsche Sprache als Einstieg in Kultur und Zivilisation zu verwenden, oder ganz einfach Sprichwörter interkulturell mit den Schülern zu besprechen.

Yves BERTRAND

INCERTITUDE ET PERPLEXITE

(*accusatif ou datif, avec les « verbes de mouvement »*)

Le problème est posé par un internaute :

Der D-Zug ist Bahnhof eingefahren.

Welche Präposition ist hier angebracht?

(<http://forum.wordreference.com/archive/index.php/t-2625>)

L'indécis, un germanophone, a doublement raison de poser la question du cas à choisir avec les verbes qui expriment un changement de lieu. D'abord parce que la réponse n'est pas simple, car certains répondent par *in den* et d'autres par *im* et ensuite parce que le verbe *einfahren* tout comme *einlaufen* et *einrollen*, ne figure pas dans *Die Zweifelsfälle der deutschen Sprache (Duden 9)*.

I. LA REPONSE DU DUDEN

Pourtant il faut remercier *Duden* car il prend en compte une longue série de ces verbes. Cette série comprend des verbes simples : *stützen, montieren*, (mais manque *bohren*) ou dérivés *verschwinden*, mais surtout des verbes à préverbe séparable :

avec *an* : *anbauen, anbringen, angrenzen, anheften (ankleimmen, anleimen, anlöten, anschweißen), anmontieren, anlegen*.

avec *ab* : *abheften*

avec *auf* : *aufnehmen, aufprallen, aufschlagen, aufsetzen, aufstützen, auftragen*.

avec *aus* : *auslaufen, ausmünden*

avec *ein* : *earbeiten, einbauen, einbrechen, eindringen, einfügen, einführen, eingebettet, eingeschlossen, einheften, einhüllen, einkalkulieren, einkehren, einladen, einleiben, einliefern, einmarschieren, einnähen, einpflanzen, einschalten, einschlagen, einschleichen, einschließen, einschreiben, einsetzen, einstellen, einteilen, eintragen, einwandern, einziehen*.

On voit que manquent, outre *einfahren, einlaufen, einrollen* : *ingravieren, einritzen* et *einschneiden*.

Avec *unter* : *unterbringen*

Manquent aussi des verbes commençant par le préfixe latin *in*: *integrieren*, *inserteren*, *investieren* et sans doute d'autres, comme *absteigen*¹, pour lesquels le complément prépositionnel induit par le verbe peut amener à hésiter entre accusatif ou datif.

Le *Duden* 9 adopte selon les cas une triple attitude :

1. une attitude catégorique :

soit pour l'accusatif :

einliefern: « wird mit dem Akkusativ verbunden, weil man dabei die Vorstellung der Richtung hat (Frage *wohin?*) »

soit pour le datif :

anlegen

«im Sinne von investieren wird mit dem Dativ verbunden: *er legte sein Geld in Wertpapieren an* (nicht: *Wertpapiere*) »

abheften: «nach „abheften in“ steht der Dativ“ „*Sie heftete das Schriftstück in der Akte* (nicht: *in die Akte*) ab»

2. une attitude ferme mais nuancée (nuancée par *heute*, *im allgemeinen*, *vorwiegend*, *gewöhnlich* ou *in der Regel*):

ainsi :

stützen : « in Verbindung mit „auf“ steht heute nach „sich stützen“ der Akkusativ »

«“anbringen an“ wird vorwiegend mit dem Dativ verbunden»

«“unterbringen“ wird gewöhnlich mit dem Dativ verbunden»

« „einwickeln in...“ wird im allgemeinen mit dem Akkusativ verbunden. »

Arrêtons-nous sur *einwickeln*, car J. Athias dans « Les fluctuations entre le datif et l'accusatif » (*NCA92/1*) déclare : « Pourquoi d'autres verbes tels „einwickeln“ ou „einwickeln“ ne sont-ils attestés qu'avec l'accusatif ? Tout simplement parce qu'ils imposent la perspective inverse : « emballer » ou « envelopper » ne peuvent se concevoir sans la mise en relation directive d'un élément avec un autre. Le datif, qui par essence joue un rôle de dissociation entre un procès et un repère, se trouve naturellement exclus. » (p.52). Or, *Duden*, même s'il déclare que: « Der Gebrauch des Dativs wird als ungewöhnlich empfunden (...) », atteste cet emploi.

Google, lui, atteste bien des emplois du datif avec *einwickeln*: s'il donne (en novembre 2007) plus de 1.130 occurrences de *in ein Tuch eingewickelt*, il en donne 558 pour *in einem Tuch eingewickelt*. C'est certes moitié moins, mais c'est quand même beaucoup, surtout si l'on ajoute une soixantaine de *im Papier eingewickelt*.

¹ Alors que le *Deutsches Universalwörterbuch* ne connaît que le datif avec *in*, on a 3 *in ein Hotel abgestiegen* et 9 *in einem Hotel absteigen*.

Ceci pose un double problème sur lequel il faudra revenir : celui du corpus retenu et celui de l'évolution, souvent rapide, de la langue : une quarantaine d'années se sont écoulées depuis la publication du *Duden* 9, une quinzaine depuis celle de l'article.

3. une attitude de tolérance et d'explication . Ainsi:

verschwinden : « in Verbindung mit der Präposition „in“ kann nach „verschwinden“ sowohl der Dativ als auch der Akkusativ stehen»

montieren: « in Verbindung mit der Präposition „auf“ oder „an“ kann nach „montieren“ sowohl der Dativ als auch der Akkusativ stehen»

II. L'EXPLICATION PASSE-PARTOUT

On explique alors –explication standard, qu'on retrouve toujours quand les deux cas sont admis- : «der Akkusativ steht, wenn die Vorstellung der Richtung herrscht, (Frage *wohin?*) ». «Der Dativ steht, wenn die Vorstellung des Orts (...) bestimmend ist. (Frage *wo?*) »

On précise aussi éventuellement que tel cas domine. Ainsi : datif pour *verschwinden*, accusatif pour *aufnehmen*. Ou pour *einkehren* : « der Akkusativ ist selten ». On retrouve ce raisonnement dans la réponse d'un second internaute à la question du premier :

Der D-Zug ist Bahnhof eingefahren. Welche Präposition ist hier angebracht?

Auch oft verwendet wird (obwohl nicht ganz so logisch, weil "einfahren" durch die Richtung "wohin" bedingen würde): Der Zug ist im Bahnhof eingefahren. Es antwortet auf: "Wo ist der Zug eingefahren?" (...) Die andere Form antwortet auf "Wohin?" Wohin ist der Zug eingefahren? Der D-Zug ist in den Bahnhof eingefahren.

Cette explication par la question posée me semble venir après coup, être une justification a posteriori. Elle est celle de linguistes et nous autres linguistes postulons souvent chez les non linguistes un intérêt pour la langue qu'ils n'ont pas ou qu'ils n'ont que très occasionnellement (et ce n'est qu'alors qu'ils consultent les *Duden*). Pour eux, la langue n'est qu'un outil et de toute façon, quand ils s'expriment, ils ont d'autres choses à penser et d'autres chats à fouetter que de se creuser la tête pour savoir si l'on est dans une perspective statique ou dynamique. Ils peuvent être préoccupés, fatigués, nerveux, anxieux, déprimés, enthousiastes, sous l'emprise de la colère ou de la boisson, bref l'émotion laisse souvent peu de place aux considérations grammaticales. On a, il est vrai, l'exception, les écrivains, qui eux, s'interrogent et il ne faut pas oublier que les exemples de *Duden* et ceux d'Athias sont pris à la littérature. Mais *Google*, qui accueille tous les types de textes, y compris familiers, y compris négligés, y compris vulgaires ou argotiques, est là pour nous rappeler que la langue ne se réduit pas aux belles-lettres.

De plus, on est soumis à l'influence, pour ne pas dire au matraquage, des mass media, où le souci du bien dire ou du bien écrire n'est pas primordial et où le temps manque souvent pour une langue de qualité. Une langue soumise aussi à la mode et au culte des effets faciles. Il a suffi qu'il y a quelques années une star de la télévision dise la phrase : *da werde ich geholfen*, pour que cette incorrection fasse florès et, sous cette forme même ou avec des variantes: *da wurde ich geholfen*, *da werden wir geholfen*, etc. se trouve reprise à des centaines d'exemplaires, comme en fait foi *Google*. Pour que finalement on s'y habitue et on finisse par la trouver de moins en moins choquante. La langue connaît la même évolution que les mœurs : ce qui est d'abord proscrit est ensuite toléré puis admis. Donc le datif ou l'accusatif, qui après un « verbe de mouvement » peut être d'abord perçu comme incorrect, peut à la longue, si l'exemple donné est suivi, acquérir droit de cité. En tout cas, on est soumis à la contagion et l'on s'exprime sous influence.

A l'écrit, un usager de la langue responsable et soigneux (donc pas la majorité de ceux qui écrivent dans les forums ou par SMS) peut certes se poser cette question *wohin oder wo ?* avant de construire sa phrase, mais d'ordinaire, dans la spontanéité ou la vivacité, dans l'improvisation du dialogue de la vie quotidienne, le choix entre l'un et l'autre des cas n'est pas aussi réfléchi, et souvent n'est pas réfléchi du tout. A l'objection : tous vos exemples aussi sont et seront des exemples écrits et non oraux, je réponds que bien des gens ne savent pas rédiger, que beaucoup écrivent comme ils parlent et que même celui qui écrit peut écrire dans l'urgence et la précipitation.

Mais, avant d'entrer dans la problématique de la réponse à la question *wo/wohin*, on peut déjà s'inscrire en faux contre certaines affirmations du *Duden*. Ainsi pour *anlegen (=investieren)* *Google* propose, à la date où j'écris (novembre 207), 1.650 *in Wertpapieren anlegen* (que *Duden* refuse) et 578 *in Wertpapiere anlegen*. Mais *Google* donne bien plus d'occurrences de *in Wertpapiere investiert* que de *in Wertpapieren investiert*.

Pour *anheften*, il y a 5 *in die Akte abheften* et 6 *in die Akte abgeheftet* et surtout 19.100 *im Krankenhaus eingeliefert*.¹ Donc, soit l'allemand a évolué depuis 1972 (date de publication du *Duden 9*) soit pour ces verbes, le livre aurait dû choisir une formulation plus nuancée.

III. AUTRES FACTEURS DU CHOIX

Pour en revenir à la réponse à la question *wo/wohin ?*, on constate que le *Duden 9* évoque pour certains verbes des facteurs qui entraînent un choix plutôt

¹ . Pour *einteilen*, le *Duden* n'admet que l'accusatif après *in*, mais on trouve dans *Google* 4 *in Abschnitten eingeteilt* et des (*teilt*) *in Abschnitten ein*, quand le verbe est conjugué. De même, alors qu'il n'admet que l'accusatif avec *stützen*, on trouve deux *auf der Tatsache gestützt*.

que l'autre. Il convient de les analyser, car leur influence va peser sur le choix d'un cas ou de l'autre.

A. Confusion morphologique

Le problème est posé à propos de *einteilen* : « Der Zweifel, ob man Akkusativ oder Dativ setzen soll, rührt daher, daß bei schwach gebeugten Substantiven diese beiden Fälle gleich lauten: *Menschen in Gattungen, in Klassen einteilen*. „Gattungen“ und „Klassen“ sind hier aber Akkusative, keine Dative. »

Il se pose aussi avec *investieren* dans *in Aktien investieren*. Mais de quel droit affirmer qu'il s'agit là d'un accusatif, même si *Google* donne plus d'exemples de *in Wertpapiere investieren* que de *in Wertpapieren investieren*, puisque les deux possibilités coexistent et sont fréquentes ?

Peut-être ce fait morphologique a-t-il contribué à accroître l'incertitude, tout comme la faiblesse de la morphologie du génitif a contribué au passage au datif après certaines prépositions. Toutefois le phénomène de l'indécision morphologique après une préposition mixte est assez rare et il ne semble pas jouer un rôle important.

Restons pourtant dans la morphologie pour ajouter un fait, que ne mentionne pas *Duden* : si *ins* n'est possible que pour le neutre, *im* vaut pour les deux genres. Et permet d'économiser une syllabe. Donc *im Bahnhof einfahren* est plus court que *in den Bahnhof einfahren*, ce qui d'un autre côté, comme le remarque l'internaute qui répond à la question initiale, exclut : *in dem Bahnhof*. Celui-ci n'apporte aucune économie par rapport à *in den Bahnhof* et n'est possible qu'accompagné du nom de la gare. Le français aussi préfère *entrer en gare* à *entrer dans la gare*. Gagner une syllabe, c'est peu, pensera-t-on. C'est beaucoup pour expliquer les composés « substantif + participe II » : *dem Wind ausgesetzt* donne *windausgesetzt*. Donc le choix du datif peut refléter la tendance générale de la langue à l'économie des moyens.

B. Le temps/l'aspect

Ce facteur n'est évoqué qu'une fois, à propos de *eindringen* : Avec ce verbe on a « in der Regel » l'accusatif, mais : « Im Perfekt ist auch der Dativ möglich : *Der Feind ist in der Stadt eingedrungen*. ». De fait, on a également *im Land eingedrungen* (avec un plus- que- parfait):

Hauptsächlich zerstört durch die eigenen Waffen, die man gegen den Feind einsetzte, der schon lange **im Land eingedrungen** war. www.unicum.de/community/uniform/

ou *in der Region eingedrungen*.

Là aussi, on pourrait avancer l'idée qu'avec le *Perfekt* l'action est vue non comme en train de s'accomplir et donc de s'accompagner d'un changement de lieu, d'un directif, mais comme un fait accompli, où l'ennemi est bel et bien désormais dans la ville (*in der Stadt*). Mais je ne voudrais pas à mon tour tomber dans la psychologie du conscient. Je remarque aussi qu'avec ces verbes, l'auxiliaire est *sein*. Ce *sein* que nous allons retrouver avec le passif état.

C. La voie

Le passif état semble influencer en faveur du datif.

L'influence de la voie est évoquée pour *einkalkulieren* et *einschreiben*: « Beim Zustandspassiv steht jedoch meist der Dativ, weil mit ihm mehr die Vorstellung des Ortes (Frage *wo?*) verbunden ist. ». Là encore, le passif état fait reculer la conscience d'un changement de lieu au profit d'un fait statique, ce qu'indique le verbe *sein*. Disons, pour éviter le psychologisme du conscient, qu'on a affaire à un réflexe conditionné : qui dit *sein* (que ce soit le *sein* du *Perfekt* ou le *sein* du *Zustandspassiv*), dit datif¹ ».

On le constate aussi pour *integriert* : le *Deutsches Universalwörterbuch* propose : **2.** *in ein größeres Ganzes eingliedern, einbeziehen, einfügen*: die Bundesrepublik in den Westen i.; das universitäre Leben in die Stadt i.; Minderheiten in die Gesellschaft i.; mais il ajoute: <häufig im 2.Part.:>; sie ist in der Gruppe, der Klasse völlig integriert; avec le datif donc.

Duden refuse le datif pour *einüllen* : « Der Gebrauch des Dativs wird als ungewöhnlich empfunden, selbst beim Zustandspassiv ». Ce qui n'empêche nullement *Google* de nous proposer 194 occurrences de *in einer Decke eingehüllt*, 35 de *in einem Mantel eingehüllt* et 5 de *in seinem Mantel eingehüllt*.

D. L'ordre des mots

Duden 9 évoque ce facteur à propos de *einladen* : «Der Dativ ist hier nur möglich, wenn die Ortsangabe als Beifügung behandelt wird: das muß durch die Wortstellung deutlich werden : *Wir laden Sie zu einer Besprechung in unseren Geschäftsräumen für Freitag, 10.30 Uhr ein* ».

En réalité, le phénomène est bien plus important :

On constate en effet ceci :

1. Le datif l'emporte si le complément circonstanciel de lieu est donné très tôt, en début de proposition, en tout cas avant le sujet. Ainsi cet exemple pour *einschleichen* : *daß in einem solchen erstklassigen Hotel sich Diebe einschleichen können*. Ou encore :

¹ Ce qui n'empêche pas l'allemand familier de dire *Ich bin ins Konzert*, comme nous disons : *j'ai été au cinéma* pour *je suis allé au cinéma*.

In dieser Familie wurde ich bald freundlich aufgenommen und mit der Zeit wie einer, der zur Familie gehört, behandelt. www.furbach.info/holtze/heiligenstaedt.htm

Ou bien :

Im Bahnhof fuhr ein Zug Richtung Berlin ein. www.geschichtsatlas.de/

On note qu'on a le défini (*in der Familie, in dieser Familie, in meiner Familie*), l'indéfini pouvant difficilement servir de thème.¹

Car l'indication locale fonctionne ici comme thème (ce dont on parle), le reste de la proposition comme rhème (ce qu'on en dit): on parle de cet hôtel pour s'étonner que des voleurs puissent s'y introduire ; on parle de cette famille et l'on en dit que j'y fus bien accueilli ; on parle de la gare et l'on en dit qu'entra un train pour Berlin.

2. En revanche, le complément directif se situe d'ordinaire près du verbe conjugué en fin de proposition et on ne le place en tête que pour une mise en valeur. De plus, il est rare d'intercaler quoi que ce soit entre ce complément directif et le verbe en fin de proposition. On a 525 *nicht in den Bahnhof einfahren* et 5 *in den Bahnhof nicht einfahren*.² Tout se passe comme si le complément directif et le verbe de mouvement constituaient une unité syntaxique difficilement dissociable.

Ainsi, alors que Google accepte *in der Familie herzlich aufgenommen, in der Familie freundlich aufgenommen, in der Familie gut aufgenommen*, il refuse (il ne trouve pas d'occurrences): **in die Familie herzlich aufgenommen* et **in die Familie gut aufgenommen*³. Mais il accepte: *freundlich in die Familie aufgenommen* et plus volontiers encore (plus d'occurrences) *herzlich in die Familie aufgenommen*. Il accepte *Der Zug fährt erstmals pünktlich in den Bahnhof ein* (www.kommunikaze.de/i), mais n'atteste aucun **fährt in den Bahnhof pünktlich ein*.

Bref, on serait tenté, si l'on reprend la théorie de la valence, de parler de *Ergänzung* pour le complément à l'accusatif et de *Angabe* pour celui au datif.

Puisque nous sommes dans la place des mots, évoquons l'adverbe, ce que ne fait pas le *Duden 9*. L'adverbe peut modifier à ce point le sens du verbe de mouvement que l'accent n'est plus mis sur le lieu même, mais sur la qualité. Donc avec *herzlich/freundlich aufgenommen*, il ne s'agit point tant de dire où se situe l'accueil mais quel il est : cordial, chaleureux. C'est pourquoi on trouve beaucoup de *herzlich/freundlich aufgenommen* sans *Angabe* ni *Ergänzung*. Sans

¹ C'est peut-être ce qui explique le fameux : *Auf dieser Bank von Stein will ich mich setzen* (IV, 3) de Guillaume Tell. Il remarque ce banc et par association d'idées lui vient l'envie de s'asseoir. Il ne part pas d'un besoin de s'asseoir (les héros sont plutôt debout qu'assis ou couchés !) qui l'amènerait à faire halte sur ce banc, même si ce banc lui offre l'occasion d'un bref repos.

² D'ailleurs la présence d'une négation influe sur le choix en faveur de l'accusatif : pas un seul *nicht in dem Bahnhof einfahren* et un unique *nicht im Bahnhof einfahren*.

³ Mais il accepte *in die Familie fest aufgenommen*.

datif ou sans accusatif : on a été bien accueilli. L'indication du lieu devient alors secondaire. Donc la présence d'un adverbe de manière, surtout situé juste avant l'infinitif, le participe ou le préverbe final, est souvent en corrélation avec la préférence accordée au datif.

E. Nuances de sens

Ainsi, la différence entre sens propre et sens figuré peut influencer sur le choix du cas après la préposition.

Pour *einleben*:

« Bei „sich einleben in“ steht der Dativ, wenn eine konkrete Raumangabe folgt (...) *Er hat sich in unserer Stadt gut eingelebt*. Bei übertragener Anwendung, wenn die Raumvorstellung verblaßt ist, steht der Akkusativ: *es wäre mir gräßlich, wenn ich mich in ganz neue Verhältnisse einleben müßte*. »

Ce „Verblässen der Raumvorstellung“ apparaît aussi avec *einpflanzen*: on a d'ordinaire l'accusatif, mais «wenn die Raumvorstellung verblaßt ist, schwankt der Gebrauch: *Er wollte Demut in die Herzen* oder *in den Herzen der Menschen einpflanzen*. ».

Dans un autre cas, celui de *einbrechen*, un sens particulier de ce verbe entraîne la présence d'un cas différent avec la préposition. Si *einbrechen* (qui d'ordinaire privilégie l'accusatif) signifie commettre un *hold up*, *braquer une banque* (*einen Einbruch verüben*), on préfère le datif et *haben* se substitue à *sein* : *sie haben in der Bank eingebrochen*.

Le troisième cas est le plus intéressant, c'est celui de *aufnehmen*.

Pour *Duden 9*, en effet, selon le sens un cas exclut l'autre : «feine Unterschiede, die in bestimmten Fällen den Gebrauch nur eines Falls erzwingen»: «Der Akkusativ drückt im allgemeinen die innige Verschmelzung des Aufgenommenen mit dem Aufnehmenden aus, mit dem zusammen es zu einem Ganzen, zu einer geschlossen Einheit wird. Demgegenüber bezeichnet der Dativ eine weniger enge Bindung, er läßt das Aufgenommene sozusagen als Individuum bestehen und nennt im Aufnehmenden nur den Ort, wo die Aufnahme stattfindet, ohne das es zu einer innigen Verbindung käme: *Ich nahm den jungen Mann (als Schwiegersohn) in meine Familie auf*, aber: *ich werde in dieser Familie sicher gut aufgenommen (als Ferienbesuch)*¹» Donc : *in einen Chor, unter die Heiligen, in den Schoß der Familie aufnehmen*, mais *in keinem Krankenhaus aufgenommen wer-*

¹ On remarque sur ces deux derniers exemples la confirmation de ce qui a été avancé précédemment : rien ne sépare le complément directif de *aufnehmen*, tandis qu'on parle de *in dieser Familie* (donc déjà évoqué) et de *sicher gut* (donc adverbe).

*den, einen Flüchtling in seiner Wohnung, im Haus aufnehmen; ich werde zu so später Stunde in keinem Hotel mehr aufgenommen».*¹

Duden 9 prend heureusement la précaution de dire *im allgemeinen*, car Google offre bien des contre exemples :

1. exemples, où avec le datif, la personne accueillie n'est pas de passage, mais bien intégrée (je me limite à 3, mais il y en a bien plus):

Jem dankt Andreas Mama Gabriele dafür, dass er so herzlich in der **Familie aufgenommen** wurde...www.superillu.de/leute/superstars_343394.html

[...], wurde Sieglinde wie eine Tochter in der **Familie aufgenommen**. ...tellkampfschule-h.nibis.de/joomla/index.php?

Christian Nannen wurde wie ein **Sohn** in ihrer **Familie aufgenommen** -. www.abendblatt.de/daten/2007/10/13/804470.html

Autres lieux d'accueil :

Dann werden Sie in einer für Sie angemessenen Aufnahmefeier **in der Kirche aufgenommen**, ..www.internetseelsorge.de/info

Durch das Glas, das auch die inneren Trennwände bildet, kann das Licht **in der Kirche aufgenommen** ... www.bistum-erfurt.de/143/179/index.php -

1997 haben wir ja das letzte Studioalbum rausgebracht und 99 das Livealbum welches in Kopenhagen **in dem Club aufgenommen** wurde

Nach Absprache mit Red und Andy wurden Mikey und Rocky als Full-Member **in dem Club aufgenommen!** www.thunder-rebs.org/flash/trebs.swf

2. exemples d'accusatif avec simple «lieu de passage»:

Zunächst einmal gibt es einen Personenkreis, den man ohne Untermiet-Erlaubnis des Vermieters **in seine Wohnung aufnehmen** kann. www.bmp.de/vorort/

Für den Ernstfall erteile ich Ihnen das Recht meinen Sohn/Tochter **in ein Krankenhaus aufnehmen** zu. lassen...www.skatverband.com/pages/pdf_

Außerdem macht es dann eigentlich keinen Sinn, das die Betrüger die Drei **ins Hotel aufnehmen** ...freizeitparkweb.de/cgi-bin/dcf/dcboard.cgi?

¹ Le *Duden* reprend la même argumentation en 2003 dans son site internet :

Der Dativ hingegen bezeichnet eine weniger enge Bindung: Patienten werden *in einem Krankenhaus* aufgenommen, Gäste *in einem Hotel*. In den Sätzen *Ich nehme den Mann als Schwiegersohn in unsere Familie auf* und *Ich nehme ihn als Feriengast in meiner Familie auf* sind die Kasus daher nicht austauschbar.. www.duden.de/deutsche_sprache/newsletter/archiv.php?id=70

Aux facteurs de choix du *Duden*, Athias ajoute avec perspicacité un autre « paramètre », celui de la nature du repère (p.54). A propos de *sich niederlassen*, il précise : « le directif s'impose lorsqu'on a affaire à des éléments très petits tels les tabourets (il importe que le procès soit très précisément dirigé sous peine de chute !), alors que le sol, beaucoup plus vaste et sur lequel on se trouve déjà, s'accompagne d'une vision locative ».

Un autre paramètre, toujours évoqué par Athias (p.55), cette fois à propos de *verschwinden* est celui de la préposition, l'accusatif sera plus fréquent avec *in*, *auf* ou *an*, le datif avec *hinter* et *unter*.

Aussi peut-on reprendre les propos de notre collègue, (p.55): « S'il fallait, pour conclure, tenter d'établir des règles pour l'emploi du datif ou de l'accusatif, nous serions amenés à la plus grande prudence : ce choix vient-il de la façon d'envisager la relation entre le procès et le repère ? Certes, mais ce choix « subjectif » est très souvent influencé par d'autres paramètres dont le rôle est primordial : car s'il importe de choisir entre deux perspectives (wohin/ ou wo ? – y.b.), la volonté d'en imposer deux en même temps et même d'insister par redondance sur l'une d'entre elles n'est pas rare. »

On pourrait ajouter à ces facteurs ceux qui viennent du locuteur lui-même : son sexe, son âge, son niveau socioculturel, l'influence de son éducation, de son milieu, de son travail, de ses loisirs (lectures, cinéma, télévision) etc., enfin de tout ce qui peut consciemment et plus inconsciemment encore conditionner sa façon de parler ou d'écrire.

La conclusion est que bien d'autres facteurs (variables, paramètres) viennent se greffer sur la seule opposition entre vision dynamique et vision statique. La plupart vont dans le sens du choix du datif.

IV. CAS PARTICULIERS

klopfen

J'entends par là les verbes que *Duden 9* n'a pas traités. Mais d'abord je voudrais m'arrêter sur *klopfen*. Athias a des remarques fort justes à ce sujet, mais un fait retient l'attention : la fréquence de *es klopt an der Tür*, donc le datif lié à *es*, même si *Google* donne de plus nombreux *es klopft an die Tür* (4.110 pour 737). De plus, avec le verbe *hören* s'établit un schéma de construction, une *gestalt* : qui dit *hören*, dit *an der Tür klopfen*: *ich hörte es an der Tür klopfen* alors que *Google* ne donne aucun : **hörte es an die Tür klopfen*. Ce schéma (pour ne part dire cette règle) exclut donc l'accusatif. La question ne se pose pas au locuteur, il applique, automatiquement, sans choisir, ni réfléchir : *ich hörte es an der Tür klopfen*. Il existe donc un lien entre deux constructions sémantiques : ici : 1. «*hören* + proposition infinitive » et 2. l'expression *an die/ der Tür klop-*

fen. 1 sélectionne 2 : *hören* sélectionne le datif. Les raisons sémantiques qui sont à l'origine, provoquées par le fait qu'un tiers, l'auditeur, participe au procès, induisent un déroulement syntaxique standardisé et la sémantique passe alors au second plan.

Verbes avec le préfixe *in*

integrieren

Nous avons vu que le *Duden Universalwörterbuch* donne l'accusatif avec l'infinitif : *Minderheiten in die Gesellschaft integrieren*, et le datif avec le participe II, *integriert*. Toutefois *Google* propose environ 2.140 occurrences de *in der Gesellschaft integrieren* ; dont cet exemple :

Als entscheidend sieht er für Migranten, dass man sich **in der Gesellschaft integrieren** solle.
Drucken · Versenden; Sendung vom 09.04.2006 [Archiv] .. www.zdf.de/ZDFde/inhalt/

Et environ 30.200 *in die Gesellschaft integriert*, dont la plupart, mais pas tous, avec *integriert werden*. Ici avec *sein*:

Den besten Beitrag zur Zusammenarbeit der Generationen kann nur der oder die leisten, die auch **in die Gesellschaft integriert** sind. www.ejpd.admin.ch/ejpd/de/home/dokumentation/red/2

inserieren

veut le datif pour le *Deutsches Universalwörterbuch*: «sie inserierte in mehreren Tageszeitungen wegen ihrer Wohnung; der Kurierdienst inseriert regelmäßig in der Lokalpresse „Mais *in die Zeitung inserieren* n'est pas impossible et *Google* en cite 3 exemples, dont:

Die Möglichkeit mit Rubrik 9009 gibt es beim Inserieren, weil man dort ja auch **in die Zeitung inserieren** kann/

Il en cite 4 pour : *in eine Zeitung inserieren*.

investieren

Le *Deutsches Universalwörterbuch* admet l'accusatif et le datif, mais donne plus d'exemples avec l'accusatif: sein Kapital in ein/einem Unternehmen, in ein Projekt, in neue Maschinen i. Nous avons déjà signalé que *Google* préfère *in Wertpapiere investieren* à *in Wertpapieren*.

bohren

Alors que le français tend à considérer l'action comme un changement de lieu : « se mettre les doigts dans le nez », l'allemand juge plutôt que le doigt est déjà dans le nez avant qu'on procède au *bohren*. *Google* cite environ 17.700 *in der*

Nase bohren et 1.050 pour *in die Nase bohren* : Mais là, un phénomène nouveau vient changer la donne : le piercing :

- beim **Piercing** an allen möglichen (oder un- möglichen) Körperstellen Löcher in die Haut **bohren** lassen (z.B. in die **Nase**, im Mund oder im Genitalbereich), ...www.jugendschutz-niedersachsen.de/tattoo

Die 14 Jahre alte Marilena aus Cardito bei Neapel wollte unbedingt ein **Piercing** haben. Heimlich ließ sie sich ein Loch in die **Nase bohren**. ...www.abendblatt.de/daten

Donc dans les 1.050 occurrences de *in die Nase bohren* certaines viennent d'une perforation de l'organe. Il y a le nez et il y a les dents :

Duden Universalwörterbuch : **b)** an einer bestimmten Stelle bohrend (1 a) an etw. arbeiten, in etw. eindringen: der Zahnarzt bohrt [an/in dem kranken Zahn]; der Holzwurm bohrt im Gebälk; **Ü** in der Nase b. (mit dem Finger angetrockneten Schleim aus der Nase entfernen); Et **d)** mit drehenden Bewegungen hineinpressen, hineinbohren: einen Stab in die Erde b.; jmdm. ein Messer in den Leib, durch die Brust b.;

Là, on retrouve le piercing : le « forage » vient de l'extérieur alors que le dentiste continue d'opérer dans une dent déjà atteinte par la carie, et où donc il y a déjà un trou.

Pourtant : 70 occurrences de *in den Zahn bohren*, dont toutes ne relèvent pas du piercing :

Ich muß mich wieder mal fragen, wieso lassen sich Leute ein kleines Loch **in den Zahn bohren**, um sich dort einen kleinen Stein einzusetzen. ...www.dooyoo.de/archiv-modebeauty/tatooth/

mais de soins curatifs :

... bis wir ein Gespräch mit unseren Zahnarzt hatten, der schon mit zwei das erste Loch bei unserer Tochter in den Zahn bohren mußte. www.dooyoo.de/kinder-zahnpflege. ...

3. einfahren/einlaufen/einrollen

Nous pouvons regrouper les trois verbes, car tous indiquent l'entrée d'un véhicule, un train pour *einfahren* et *einrollen*, un navire pour *einlaufen*. De plus, *einlaufen* s'emploie aussi pour les véhicules terrestres : **2.** <ist> **a)** *fahrend im Bahnhof ankommen*: der Zug läuft gerade ein; **b)** *in den Hafen hineinfahren*: das Schiff ist bereits [in den Hafen] eingelaufen. (*Deutsches Universalwörterbuch*.)

A ce propos, on voit que le dictionnaire ne mentionne que l'accusatif après *in*. Mais *Google* donne environ 1.770 *im Hafen eingelaufen* et 1.280 *im Hafen einlaufen*.

Et nous voilà revenus à la question posée par l'internaute. En fait, si la réponse proposée par les correspondants se fonde sur l'opposition de deux questions *wo ? (im Bahnhof)* ou *wohin? (in den Bahnhof)*, celle-ci de préférence (Whodunit :15/10/2006, 12:06 Soweit ich weiß, klingt "in den" am besten und logischsten., Henryk15/10/2006, 12:06 Henryk: Der D-Zug fährt in den Bahnhof ein), c'est qu'on part le plus souvent de la situation du train. Et d'ailleurs, rappelons-le, la situation est formulée de cette façon par l'internaute : « Der Zug ist in... eingefahren ».

Mais en fait que nous offre le réel ? Deux éléments (un train, une gare) et un procès (l'entrée) et à partir de ce réel extralinguistique, on peut envisager deux situations distinctes contenant les mêmes éléments et le même procès. Dans la première, on parle de la gare (d'où souvent *im Bahnhof* en tête de proposition, comme thème) dont on dit qu'il y entre un train :

Im Bahnhof fuhr ein Zug Richtung Berlin ein. www.geschichtsatlas.de.

Dans la deuxième situation, on parle du train, pour en dire qu'il entre en gare :

Der Zug **fuhr in den Bahnhof** ein, da ertönte gleichzeitig eine Stimme im Lautsprecher. Als der Zug **in den Bahnhof** einfuhr, ertönte gleichzeitig eine Stimme ... home.fonline.de.

Les lecteurs anciens élèves de J. Fourquet auront remarqué que j'utilise la même argumentation que mon maître quand il expliquait la différence de place du complément à l'accusatif et de celui au datif dans *Du sollst den Kühen das Heu geben* et *Du sollst das Heu den Kühen geben*. La réalité extralinguistique, là aussi, fournit les mêmes éléments : des vaches, du foin, et un même procès : donner. Mais à partir de cette réalité deux situations sont possibles. Dans la première, il est question des vaches : que va-t-on leur donner à manger ? Dans la seconde, il est question du foin : qu'en faire ? Et donc ce sont des réponses à deux questions différentes : *Was soll ich den Kühen geben ? Was soll ich mit dem Heu machen ?*

Donc la réponse passe-partout du *Duden 9* (question *wohin ?* ou question *wo ?*) part d'un réel extralinguistique indifférencié. Et n'envisage pas qu'à partir de ce même réel deux situations distinctes (mêmes si elles contiennent les mêmes constituants) peuvent être envisagées.

La prise en compte de deux situations permet d'intégrer certains des éléments que nous avons étudiés ci-dessus : temps/aspect, voie, nuances de sens et surtout ordre des mots. Un procès au *Perfekt* ou au passif état perd de son caractère dynamique, et donc appelle plutôt le lieu dans lequel il se déroule que celui où il s'insère ? Pour bien s'acclimater dans une ville il faut d'abord y être (*Wie hat er sich in der Stadt eingelebt ?*), mais pour se faire à une situation toute nouvelle il faut la découvrir, y pénétrer : *es wäre mir gräßlich, wenn ich mich in*

ganz neue Verhältnisse einleben müßte. Je ne reviens pas sur la place du complément de lieu au datif en tête de proposition (ou du moins avant le sujet) comme thème, la suite étant le rhème.

Cela dit, il ne faut pas exagérer la portée de cette distinction entre deux situations comme moyen d'explication pour tous les cas de double possibilité avec le même verbe. Dans le cas de *im Bahnhof einfahren*, nous avons vu l'économie qu'apporte le datif. Une autre raison, sémantique cette fois, va dans le même sens: l'entrée en gare équivaut au phénomène fondamental : l'arrivée et dans les gares on a *Ankunft*. *Ob nun der Zug einfährt, einläuft, einrollt, er kommt an*. Or, *ankommen* induit le datif après la préposition. Par analogie donc, l'entrée en gare pourra s'exprimer par le choix du datif : *im Bahnhhof eingefahren* (186 occurrences dans *Google*), où là, l'opposition thème-rhème ne joue pas.

Mais alors, comment expliquer le datif avec *ankommen* : il y a bien eu mouvement? On peut bien sûr arguer que le mouvement a cessé et que la phase dynamique a fait place à la phase statique. E. Faucher adopte un autre point de vue¹ : « Nun genügt manchmal die positive Ortung, die den Endzustand beschreibt (ici le fait d'être dans la gare, y.b.), um die nötige Auskunft über die dazu führende Bewegung zu bringen. Das ist der Fall für die Verben die ich soeben angeführt habe (*einquartieren, einkehren, eintreffen, ankommen, anlegen, vorfahren, abstellen, abheften, u.a.m.*, y.b.). Entgegen der Tradition ist es durchaus nicht nötig, diese Verben als stativische Verben aufzufassen, um den Dativ zu erklären. Sie drücken sehr wohl eine Bewegung aus, und sogar eine zielgerichtete, diese ist aber durch die Endstation des bewegten Körpers zur Genüge gekennzeichnet. ». D'un autre côté, le « manchmal » laisse la place à l'emploi de l'accusatif.

Pour en revenir à la distinction entre deux situations, je ne vois pas non plus comment elle pourrait expliquer l'hésitation entre *in Wertpapiere* et *in Wertpapieren* pour *investieren*. D'ailleurs, avec *Aktien* les investisseurs ne se posent pas la question, *in gute Aktien investiert* et *in guten Aktien investiert* étant attestés. Les choses se compliquent, car *Google* donne bien plus de *Geldanlage/Investitionen in Wertpapieren* que *in Wertpapiere*, ce qui indique peut-être que le substantif peut perdre une partie du caractère dynamique et donc directif du verbe². Donc le même investisseur qui a *sein Geld in Wertpapiere investiert* a réalisé, pour la même somme, une *Investition in Wertpapieren*. Se créent donc en fait deux *gestalt*, entre lesquels le locuteur qui improvise, qui énonce sa phrase au fur et à mesure, sans plan préalable, et souvent dans l'urgence, choisit et de façon irréfléchie, voire inconsciente la *gestalt* la plus fréquente en

¹ « Préparation à l'épreuve orale du CAPES d'allemand », *Les Langues modernes*, 1981, p.484-485)

² Même constatation avec *die Aufnahme* : 3 400 *Aufnahme in der Familie* et 2 020 *Aufnahme in die Familie*. A l'inverse: « seulement » 980 *Einfahrt im Bahnhof* pour 12 300 *Einfahrt in den Bahnhof*. *Einfahrt in dem Bahnhof* (5 occurrences) n'est possible que si le nom de la gare est indiqué; par exemple: *in dem Bahnhof Meiningen*.

l'occasion. Il faut nuancer toutefois : la situation, telle du moins qu'elle lui apparaît à partir du réel extralinguistique, et le contexte (en particulier ce qui précède son acte de parole) sont susceptibles de l'influencer.

On peut résumer ainsi :

1. A partir d'une même réalité extralinguistique : une famille une personne étrangère, un accueil, ou encore une gare, un train, un déplacement, on peut déduire deux situations distinctes, même si elle contiennent les mêmes éléments, en particulier le même verbe et la même préposition.

2. Ces deux situations donnent lieu à des énoncés contenant les mêmes éléments, dont le même verbe et la même préposition, avec des cas différents.

3. Le locuteur est donc exposé lors de son apprentissage du langage à ces types d'énoncé. Certes, il oublie les énoncés entendus ou lus, mais son processus d'acquisition de la langue maternelle retient que pour les mêmes éléments (la famille, l'étranger, l'accueil ou bien la gare, le train l'entrée), le même verbe et la même préposition, on peut avoir, et ce de façon correcte, deux cas, alors que pour le même verbe transitif par exemple, il y a toujours le même, l'accusatif. S'instaurent en lui, pour le même verbe, la même préposition et les mêmes substantifs (ou des substantifs analogues, comme *Aktien* ou *Wertpapiere*) deux schémas, deux *gestalt* (l'une avec l'accusatif, l'autre avec le datif), qui se trouvent ainsi détachées de la situation de départ d'où elles émanent et rattachées au même réel extralinguistique.

4. Ceci a pour conséquence que si l'usager de la langue retrouve la même réalité (la famille, une personne, un accueil ou bien une gare, un train, une entrée) ou une réalité analogue avec le même verbe et la même préposition, il pourra soit se fonder sur l'une des deux situations possibles et agir en conséquence, soit, dans l'improvisation ou la précipitation, choisir « au petit bonheur la chance » une de ces deux *gestalt*, alors qu'il pourrait aussi bien préférer l'autre. Sauf si ses propres habitudes verbales, voire ses tics de langage, ou le contexte l'incitent à privilégier une *gestalt*.

Il arrive aussi qu'il en vienne à réfléchir et laisse ainsi s'insinuer le doute. Et avec le doute l'incertitude et la perplexité. Alors deux solutions : les *Zweifelsfälle der deutschen Sprache* ou le recours à l'internet.

Nous allons retrouver ces deux *gestalt* avec les verbes restants.

Eingravieren, einritzen et einschneiden

Le *Deutsches Universalwörterbuch* n'indique que l'accusatif :

eingravieren: <sw.V.; hat>: *in etw. gravieren*: die Initialen in den Ring e.

mais *Google* donne deux *im Ring eingravieren*:

vielleicht solltest du aber deinen namen **im ring eingravieren** lassen www.planet-liebe.de

et 80 *im Ring eingraviert*:

Firmenlogo **im Ring eingraviert**? www.hochzeits-forum.de

einritzen: <sw.V.; hat>: *in etw. ritzen*: sein Namenszeichen [in einen Baum, in den Felsen]

mais trois *im Felsen eingeritzt* dont :

Im Felsen eingeritzt ist die Jahreszahl 1855, also das Stiftungsjahr....www.aperion.de/

Et, avec le passif action :

Rätselhaft ist der Rocha Scribida, der "geschriebene Fels", das sind Sätze, die **im Felsen eingeritzt** wurden deren Ursprung niemand kennt. portugaltravelberlin.de/kapverden/s

Et 9 *im Baum eingeritzt*, dont :

Ich habe natürlich sofort seinen Namen **im Baum eingeritzt**.! www.vogelforen.de/

einschneiden

Là encore, le seul accusatif: **b) schneidend eine Kerbe, ein Muster auf etw. anbringen; einritzen**: Namen in die Bänke e.;

Mais ce *im Felseneingeschnitten*:

Tief **im Felsen eingeschnitten** liegt dann das Allerheiligste, das Sanktuarium des Amun. www.aegypten-infos.de/

On pourrait voir dans mon acharnement à trouver des contre-exemples à ce qu'avance *Duden 9* la posture d'un adolescent attardé, qui contredit pour le plaisir de contredire, ou bien la position d'un anarchiste de la linguistique ou encore le comportement d'un iconoclaste du *Duden*. Je ne sais s'il y a en moi un reste d'adolescence ou un fond d'anarchisme, mais en tout cas je suis très reconnaissant au *Duden 9* de l'aide qu'ils nous apporte, à nous autres étrangers, alors qu'il a été conçu pour les germanophones, et j'admire beaucoup le travail accompli, Mais c'est le titre de l'ouvrage lui-même *Zweifelsfälle* qui invite au doute, car il formule le doute : la question ne serait pas abordée si elle ne se posait pas, si pour tous les verbes en question les germanophones choisissaient à coup sûr le bon cas comme il choisissent l'accusatif après *essen* ou *trinken*. C'est le rôle du *Duden* de prendre parti et de proposer, mais le principe de réalité et le devoir de vérité nous forcent à constater que les faits ne lui donnent pas toujours pleinement raison.

Il y a donc doute et du même coup il y a incertitude. Mais l'incertitude ne doit pas conduire à la perplexité si l'on tient compte des propositions du *Duden*, des analyses de Faucher et d'Athias et aussi des résultats de cette étude et donc si l'on s'efforce de bien analyser le réel extralinguistique, de voir à quelle situation on a affaire si l'on parle ou écrit en allemand ou à quelle situation se réfère le texte français qu'on a à traduire. Si l'on essaie aussi de prendre en considération le *tempus*, la voie, l'ordre des mots, la présence et la place d'un adverbe et de la négation et l'éventuelle nuance de sens du verbe.

Et puis, on bénéficie de deux avantages. D'abord, l'apprenant étranger n'est pas tenu de s'exprimer avec la même rapidité que les germanophones, on lui laisse d'ordinaire prendre son temps pour choisir ce qu'il veut dire, comment il veut le dire et avec quels mots. Il a tout loisir de se demander s'il se situe dans une perspective dynamique ou statique. Ensuite, là plus qu'ailleurs, il peut compter sur la tolérance et la bienveillance de ses auditeurs ou lecteurs à propos des points mêmes qui sont pour eux, dans leur langue maternelle, source de difficulté. Alors qu'on est tout de suite repris si l'on fait une faute de morphologie ou si l'on se trompe sur le genre d'un substantif, il est bien rare qu'on vous corrige sur ce problème¹. Et donc il ne faut pas voir l'incertitude comme un frein, une source de mutisme ou de renoncement mais comme un aiguillon, comme une incitation à avancer sans crainte dans la voie de l'apprentissage et du progrès.

Une traduction peu connue.

Le premier traducteur allemand de la lettre de Guy Môquet fut Ernst Jünger, colonel, depuis juin 1941, au contre-espionnage militaire auprès du commandant en chef des troupes allemandes stationnées en France, Otto von Stülpnagel. Celui-ci lui avait demandé un mémoire sur les otages, avant de solliciter sa mutation en février 1942, les deux démarches étant liées selon Ernst Jünger (*Das erste Pariser Tagebuch, Werke, Tagebücher II*, p. 321, Klett Verlag) Ce mémoire a été reproduit dans *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte* (2000/3) avec un copieux commentaire de Sven Olaf Berggötz.- Source : *Frankfurter Allgemeine Zeitung* Nr 245 2007²

¹ Quant aux germanistes français, on peut penser qu'ils ont suffisamment de fautes à corriger dans les travaux de leurs étudiants pour qu'ils s'attardent sur ce point. Surtout peut-être après la lecture de cet article...

² Merci au Dr Bernhard Brons, Nuremberg, de nous avoir communiqué cette coupure.

Recul de l'allemand en République Tchèque

Lu dans le quotidien *Lidové noviny* du mercredi 26. septembre 2007 p.1 et 4

Source : <http://plurilinguisme.europe-avenir.com/>

"L'allemand n'intéresse plus les jeunes Tchèques", observe Jana Machálková dans <http://www.lidovsky.cz/>. "A l'école, les enfants veulent surtout apprendre l'anglais. Et ils choisissent plutôt l'espagnol ou le russe comme deuxième langue étrangère, pas l'allemand. On observe désormais la même baisse de popularité de la langue allemande dans les établissements d'enseignement supérieur. Selon le directeur du département d'allemand de l'université de Brno, Jaroslav Kovář, 'dans quelques années, nous n'aurons même plus besoin de faire passer des examens d'entrée. Nous serons heureux lorsque quelqu'un se présentera pour étudier l'allemand.' Si cette tendance se poursuit, les facultés d'allemand risquent de disparaître complètement, comme c'est déjà le cas en Italie et aux Pays-Bas."

Mais l'allemand jouit d'une grande faveur en formation continuée, et l'Institut Goethe peine à satisfaire la demande. La nécessité de l'allemand n'apparaît que quand on est engagé dans la vie professionnelle.

SICH FOUTIEREN UM...

Quelle ne fut pas ma surprise (comme on disait dans les romans) de lire dans l'un des meilleurs journaux germanophones, le très sérieux *Neue Zürcher Zeitung* (6/.1007, p.33) : « Doch auch nach 1945 sind etliche schändliche Versuche an Menschen bekanntgeworden, bei denen sich die Wissenschaftler um die Autonomie ihrer Versuchspersonen foutierten. » («Der schmale Grat der Humanforschung»)!

Pas d'erreur possible: il s'agit bien de notre bon vieux se foutre de germanisé. Ce que confirme un site helvétique :

Die Tessiner Behörden beschliessen jedoch, die Regelung zu **foutieren**. ... „**Foutieren** kommt aus dem Französischen, von „foutre“: www.blogwiese.ch/archives/70¹

Je m'empressai de signaler le fait au Directeur de la publication des *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, qui, par retour du courrier (électronique), m'invita à écrire un article, cet article.

Mais d'abord il fallait vérifier que ce verbe *sich foutieren um* n'était pas un cas unique, mais qu'il s'agissait là d'un verbe bien implanté.

1. Cosmas 2 Clients v3.6.1 (le moteur de recherche de l'Institut für Deutsche Sprache de Mannheim) me donna 46 *foutieren*, 35 *foutiert*, 10 *foutierte*, 6 *foutiere* et *foutierten*, toutes ces occurrences tirées de deux journaux, le *Züricher Tagesanzeiger* et le *St. Galler Tagblatt*. Ceci prouve déjà que le verbe n'est pas employé uniquement à l'infinitif et au présent.
2. Google confirma (le 13 novembre) : 1530 *foutiert*, 509 *foutieren*, 227 *foutierten*, 197 *foutierte*, 193 *foutiere*, 3 *foutierst*. Ce qui prouve que le verbe est employé à toutes les personnes puisqu'il y a des *foutiere ich mich* (dont un *da foutiere ich mich drum*.) et des *foutierst du dich*.

¹ „ das wiederum von Latein „**futuere**“, und das bedeutet eine ganze Menge, was Wörter, die mit „f“ beginnen, in den Europäischen Sprachen eben so alles bedeuten. Unter anderem auch „**egal sein**“. Wenn der Franzose ausruft „**je m'en fous!**“ meint er damit: „**ist mir doch egal**“. Wahrscheinlich haben die Suisse-Totos dies oft genug bei Ihren welschen Nachbarn gehört und daraus abgeleitet: „**der foutiert das einfach**“.

Le fait étant désormais bien établi qu'il ne s'agit pas d'une création du journaliste du *Neue Züricher Zeitung*, trois questions se posent :

1. *sich foutieren* est-il limité à certaines régions de la Suisse germanophone, comme les trois cantons officiellement bilingues que sont Fribourg, le Valais et Berne ou s'est-il généralisé à tous les cantons (17 sur 26) uniquement germanophones?
2. *sich foutieren* est-il le fait d'une classe sociale ou bien est-il étendu à « toutes les couches de la population » ?
3. *sich foutieren* s'est-il cantonné (c'est le cas de le dire) à la Confédération helvétique ou bien a-t-il essaimé vers les autres pays germanophones : l'Autriche et l'Allemagne ?

A la première question, la réponse est oui. Déjà le corpus de Mannheim se fonde sur deux journaux, un de Zurich et un de Saint-Gall, qui ne sont pas des régions occidentales, mais orientales. Il suffit de consulter *foutieren* auprès de *Google* pour voir que des sites se rapportent aussi à l'Argovie et la Thurgovie, les cantons les plus à l'Est. D'autres ont trait aux Grisons (Sud-Est). Beaucoup d'autres sites viennent de Bâle, de Lucerne, de Zoug. Si l'on prend en compte le fait que bien des journaux, magazines, revues helvétiques dépassent le cadre de leur seul canton, mais sont lus dans la Confédération entière, comment s'étonner que *sich foutieren* se soit imposé partout. *Die ganze deutschsprachige Schweiz foutiert sich um jemanden oder etwas.*

A la deuxième question, la réponse est également oui. Là encore, les sites de *Google* montrent que *sich foutieren* est employé dans des sites à propos de tous niveaux sociaux culturels et de tous les sujets traités, dès lors qu'il s'agit de reprocher aux autres leur manque de sérieux. Je cite pêle-mêle médecins, juristes, hommes politiques, théologiens, artistes, étudiants, femmes, pêcheurs (www.petri-heil.ch/artikel.asp?artikelID=231), marins (*marine-online.ch*), cultivateurs, éleveurs de bétail, éleveurs de chiens. *Alle deutschsprachigen Schweizer foutieren sich um jemanden oder etwas.*

A la troisième question, la réponse est non. Certes, tous les sites ne sont pas helvètes, certains viennent d'Autriche et surtout d'Allemagne. Mais, à y regarder de plus près, le plus souvent on ne fait que reproduire un texte publié en Suisse. Voici trois exemples, mais je pourrais en mentionner bien d'autres : <http://www.perlentaucher.de/feuilletons/2007-03-01.html> reprend un article de *Neue Zürcher Zeitung*. <http://www.perlentaucher.de/feuilletons/2007-03-01.html> déclare: *Den folgenden Beitrag haben wir der Schweizer Wochenzeitung WoZ entnommen.:* <http://sites.wiwiss.fu-berlin.de/collier/krugman/weltwoche.pdf>... [reproduit un article paru dans *Weltwoche*, hebdomadaire suisse.](http://sites.wiwiss.fu-berlin.de/collier/krugman/weltwoche.pdf)

Un autre cas de figure, rare est celui d'une publication autrichienne, mais qui s'adresse aussi à des culturistes helvètes : www.bodybuilding.forum.at:

Bodybuilding-Forum.at ist ein Forum für Bodybuilding und Fitness-Begeisterte aus Deutschland, Österreich und der Schweiz.

Je cite le texte tel quel : Der menschliches (sic) Körper (eines Bdybuilders) foutiert sich drum, ob das jetzt pharma-synthetische oder bio-synthetische Steroide sind, Hauptsache, sie passen auf die Rezeptoren. Wer mehr dahinter sieht, wird vermutlich in der Alternativmedizin besser aufgehoben sein als hier... Nichts für ungut, ein Chemiker hat gesprochen.

Quelles peuvent être les raisons de cette non diffusion de *sich foutieren* hors de la Confédération ?

D'abord, les quelques 6 300 000 Suisses germanophones ne peuvent peser lourd face aux 82 millions d'Allemands. Deuxième raison : on a en Allemagne suffisamment de moyens de dire *s'en foutre* sans qu'il soit utile d'en adopter d'autres : *das ist mir wurst, piepe, schnuppe, egal, scheißegal, ich pfeife drauf, ich scheiße drauf, ich kümmerge mich einen Dreck drum*. On objectera que les Suisses aussi connaissent ces façons de dire, pour ne pas parler de celles, éventuelles, propres au *Schwyzerdütsch*. Mais si ces Suisses germanophones sont en constant contact avec leurs compatriotes francophones, ce n'est plus le cas des Allemands avec les Français. Notre langue perd constamment du terrain et de l'influence. L'époque est finie de la Révolution et de l'Empire. On pouvait alors adopter *kujonieren*. Mais l'heure est passée pour *sich foutieren*.

Épinglé par le *Spiegel*

Aus einem Begleittext zur 30. Tagung des Instituts für deutsche Sprache:

„Unter Stilwandel wird demnach verstanden: Synchronisch oder metachronisch beschreibbarer Verlust oder Gewinn pragmatischer (perlokutiver) Markiertheit von dem stilistisch handelnden Subjekt jeweils verfügbaren sprachlichen bzw. semiotischen Instrumentarien, bezogen auf deren sozial durchschnittlichen Gebrauch in spezifischen Organisationsformen von Kommunikation.“

Spiegel 1994/15 (11 avril 1994) p.242

Liste des articles parus dans *NCA* 2007 classés par ordre alphabétique des noms d'auteur

- Bertrand**, Yves: Accusatif ou datif, avec les « verbes de mouvement » (4); Bertrand, Yves : traduire les substantifs composés du français. De code de la route à contrainte par corps (4); Bertrand, Yves : A la pêche aux mots (comment traduire en allemand des composés français ?) (de chou rouge à code de l'honneur) (3); Bertrand, Yves : De quelques mouvements de nicht vers la gauche (1); Bertrand, Yves : De vom Winde verweht à windverweht. La composition « substantif + participe II » (3); Bertrand, Yves : foutieren (4); Bertrand, Yves : Le lyrisme culinaire allemand (2); Bertrand, Yves : Traduire les noms composés français : de château de cartes à chemin de halage (1); Bertrand, Yves : Traduire les noms composés français. De chemin de traverse à chou farci (2); **Blanc-Janus**, Ina : La langue de Goethe, de la besogne à l'intérêt -Éléments pour un enseignement à vocation professionnelle (2); **Botet**, Serge : L'écriture nominale chez Heidegger (3); **Butet**, Anne : Qu'en est-il de l'enseignement de la valence du verbe? (4);
- Churiki, Eri : Quel « enseignement bilingue » en Alsace ? (4); Colinet, Jean-Christophe : Quelques variantes de l'orthographe réformée (3);
- Dalmas, Martine : Le commentaire grammatical à l'oral de l'agrégation d'allemand externe. Les groupes prépositionnels (2); David, Jean : En souvenir de Jean-Marie Zemb † 15 février 2007 (1);
- Etoré, Murielle : Überlegungen zu den Bestandteilen einiger Komplexverben (2);
- Fois-Kaschel, Gabriele : Dass das das darf! - Über das Recht auf sprachliche Freiheiten (1);
- Gallèpe, Thierry (Marie-Aimée Gazeau & Sophie Vanhoutte) : Anthroponymes, toponymes et autres « magiconymes ». Leur traduction dans les versions française et allemande de Harry Potter and the Order of the Phoenix (4); Gallèpe, Thierry : Gorbach mit Alois aus der Hütte ou Didascalies sans verbes : types et fonctions (3); Gréciano, Philippe : La construction européenne à travers droits et langues. Un regard franco-allemand (3);
- Jallerat-Jabs, Britta : « ProGr@mm kontrastiv » Die propädeutische Grammatik des Instituts für Deutsche Sprache aus französischer Sicht (3);
- Kauffer, Maurice Le projet Lexitec Comment constituer un dictionnaire électronique bilingue des expressions idiomatiques ? (1); Kauffer, Maurice : Marthe Philipp in memoriam (3);
- Le Pape Racine, Christine : Erfahrungen mit frühem immersivem Unterricht. Didaktik im Grenzbereich von immersivem zu traditionellem Fremdsprachenunterricht (1);
- Morgen, Daniel : L'école et le recul du dialecte (1);
- Poitou, Jacques : Les composés dits copulatifs (2);
- Rudio, Yves : Le dialecte alsacien, parent pauvre de l'enseignement bilingue en Alsace (2);
- Schneider-Mizony, Odile : L'orthographe allemande réformée. La réforme du point de vue de l'observateur (2);
- Vinckel, Hélène : grammis Das grammatische Informationssystem des Instituts für Deutsche Sprache (3);
- Zeidler, Edgar : Tipps zum Einsatz von *Wort-Spiele* im Deutschunterricht. Die Arbeit mit thematischen Kreuzworträtseln (4);

Yves BERTRAND

A LA PECHE AUX MOTS
(COMMENT TRADUIRE EN ALLEMAND DES COMPOSES FRANÇAIS)
- *de code de la route à contrainte par corps*

Code de la route ¹

Die Straßenverkehrsordnung :

Stra|ßen|ver|kehrs|ord|nung, die: Gesamtheit der Verordnungen, die das Verhalten der Verkehrsteilnehmer auf öffentlichen Straßen regeln; Abk.: StVO. (*Deutsches Universalwörterbuch = DUW*)

Code pénal

Das Strafgesetzbuch (par opposition au *code civil: das Zivilgesetzbuch*)

Coeur d'artichaut

Das Artischockenherz

„Qn a un coeur d'artichaut, fam/ jd verschenkt sein Herz leicht“ -(*Pons*) „ein Herz für viele haben, ein weites Herz haben“ (*Sachs-Villatte*)

Mais :

Vous êtes habituée au **coeur d'artichaut** Sie kennen Alizées **Flutterherz** bereits d'Alizée (Nicole de Buron, *Chéri, tu* (*Liebling, hörst du mir zu*, p.12) *m'écoutes*, p.13)

Coeur de la question

Entrée absente des dictionnaires F-A. Heureusement, il y a des traductions :

mais elle va droit au fait, au **coeur de la question**, au centre de la création... (Françoise Mallet-Joris, *La Maison de papier*, p.172) aber sie geht drauflos, sie kommt sofort zum **Kern der Frage**, zum Mittelpunkt der Schöpfung . . . (*Mein Haus hat keine Wände*, p.126)

Peut-on risquer *der Fragenkern*? Oui, répond *Google* (5 occurrences):

¹ Ajoutons le code confidentiel : die Geheimzahl, le code postal : die Postleitzahl, le code à barres/ le code-barre : der Strichkode/code, le code de la nationalité : das Staatsbürgerschaftsrecht.

Basis - Die richtige Frage stellen. Frage gliedern. Was ist der **Fragenkern**? Suchkonzepte erstellen: www.uni-regensburg.de/:

Mais il est le seul : pas d'exemples dans le corpus de Mannheim, ni dans <http://wortschatz.uni-leipzig.de/>

Coeur humain

Armes glückliches **Menschenherz!** (*Wilhelm Raabe : Die Chronik der Sperlingsgasse / 5*)
une des 94 occurrences du *Wortschatz Lexikon* de Leipzig, 32 100 chez *Google*.

Coexistence pacifique

(http://de.wikipedia.org/wiki/Friedliche_Koexistenz): **Friedliche Koexistenz** nannte der sowjetische Parteichef [Nikita Chruschtschow](#) seinen auf dem XX. Parteitag der KPdSU 1956 formulierten neuen außenpolitischen Kurs, vor allem das angestrebte neue Verhältnis zu den [USA](#).

Coin de la rue

Die Straßenecke

Au coin de la rue : « an der [Straßen]ecke » (*Pons*)

Le mot peut être pris au sens figuré :

An einer **Straßenecke** deines Herzens steht ein Mann. Er weiß, woher du kommst. Es kommt dir so vor, als ob er immer schon an dieser **Straßenecke** stand. www.jazzecho.de/

Comité consultatif¹

Der beratende Ausschuß par opposition au comité exécutif: *der Exekutivausschuß*. Par exemple :

Beratender Ausschuss für Sicherheit und Gesundheit am Arbeitsplatz.
europa.eu.int/

Comité d'entreprise

Sachs-Villatte donne : « etwa der Betriebsrat », indiquant ainsi que les entités allemande et française ne sont pas équivalentes. Aussi convient-il de comparer les deux définitions :

Betriebsrat, das gewählte Organ der betriebl. Mitbestimmung und die Interessenvertretung der Arbeitnehmer eines Betriebes der privaten Wirtschaft. Rechtl. Grundlage ist in Dtl. das Betriebsverfassungsgesetz (in öffentl.-rechtl. Betrieben gilt das Recht der Personalvertretung). (*Meyers großes Taschenlexikon*)

« C.E : en France, organe de l'entreprise composé des représentants élus du personnel et présidé par le chef d'entreprise, qui a des attributions consultatives ou de contrôle en matière professionnelle, économique et sociale. » (*Petit Larousse illustré*)

¹ Il y a aussi : comité central : das Zentralkomitee, comité directeur, der Vorstand, comité d'action : Aktionskomitee ; comité des fêtes, Festkomitee, etc.

Comité de défense

„Die Interessengemeinschaft“ dit *Sachs-Villatte*.

Pons a pour entrée « comité de défense des citoyens : die Bürgerinitiative »

Duw les définit ainsi :

In|tel|res|sen|ge|mein|schaft, die: **1.** Zusammenschluss mehrerer Personen, Gruppen o.Ä. zur Wahrung od. Förderung gemeinsamer Interessen: mit jmdm. eine I. eingehen; sie leben als I. zusammen. **2.** Zusammenschluss mehrerer selbstständig bleibender Unternehmen o.Ä. zur Wahrung wirtschaftlicher Interessen (Abk.: IG).

Bür|ger|ini|ti|a|ti|ve, die: Zusammenschluss von Bürgern (1) mit dem Ziel, bestimmte Probleme, die die Gemeinde od. der Staat nicht im Sinne der Bürger löst, durch [spektakuläre] Aktionen ins Bewusstsein der Öffentlichkeit zu rücken u. dadurch Druck auf die behördlichen Stellen auszuüben: eine B. gründen.

Comité de gestion

Der Geschäftsführungsausschuß. Par exemple :

Im **Geschäftsführungsausschuß** ist jeder Teilnehmer vertreten, dieser Ausschuß wählt den Vorsitzenden, der weitreichende Handlungs- und Verhandlungsvollmacht - allerdings keine alleinige Vertragsabschlußvollmacht - besitzt.(<http://bibliotheksdienst.zlb.de>)

Comité paritaire

Manque dans les dictionnaires F-A. *Paritaire* est traduit par *paritätisch*. J'ose donc *paritätisches Komitee* et *Google* m'en donne plus de 250 exemples. Comme celui-ci: **Paritätisches Komitee** im Bauwesen für Ausbildung und Sicherheit für die Autonome Provinz Bozen Service.

Pour *paritätisch besetztes Komitee*, j'obtiens 91 occurrences, dont : Die Beziehungen zwischen Importeur und Händler werden durch ein **paritätischbesetztes Komitee** gefördert und gepflegt. www.autos.ch/.

Mais plus de 9 200 *paritätischer Ausschuß* et 180 *paritätisch besetzter Ausschuß*.

Comité de patronage

Manque dans les dictionnaires F-A. Je risque *das Schirmherrschaftskomitee* dans *Google* et –quelle chance- j'en trouve deux exemples, dont : « Ich bin Leiterin des Schirmherrschaftskomitee (...), *members.fortunecity.de* ». Il y a aussi deux *Schirmherrschaftsausschuß*. Les deux manquent dans *Wortschatz-Lexikon* de Leipzig, dans le corpus de Mannheim et dans *Presse-Suche.de*, d'où je déduis que cette notion de *comité de patronage* ne fait guère partie de la culture allemande.

Comité de salut public

Cet organisme de la révolution française de 1789 a pour traduction: *der Wohlfahrtsausschuß*. Ainsi :

Jetzt war für die Jakobiner die Situation gekommen, um ihre Macht auszuweiten. Das erste Mittel hierzu war der **Wohlfahrtsausschuss**. www.wissenistmacht.de

Commandant en chef

Der Oberbefehlshaber - dont le féminin est *Oberbefehlshaberin*- est le terme adéquat, même si *Sachs-Villatte* le réserve au « commandant en chef des forces armées » et traduit *commandant en chef* par *Befehlshaber* et *Kommandierender General*.

La définition du *Meyers kleines Taschenlexikon* (2001) nous fait mieux comprendre la différence :

Oberbefehlshaber, Inhaber der obersten militär. Kommandogewalt über die Gesamtstreitkräfte oder einzelne Teilstreitkräfte (Heer, Marine, Luftwaffe). O. der nat. Streitkräfte ist i.d.R. das Staatsoberhaupt (im Dt. Reich 1871–1918 der Kaiser, 1919-34 der Reichspräs., dann bis 1945 Hitler als »Führer und Reichskanzler«). In Dtl. liegen die repräsentativen Funktionen des O. beim Bundespräs., die Befehls- und Kommandogewalt über die Streitkräfte in Friedenszeiten beim Bundesmin. der Verteidigung, im Verteidigungsfall beim Bundeskanzler. In der NATO werden z.T. die den Obersten Alliierten Befehlshabern (Supreme Allied Commander) nachgeordneten militär. Führer (Commander-in-Chief) als O. bezeichnet.

Commissaire de police :

Ce fonctionnaire de la police nationale française est « chargé des tâches de police administrative et judiciaire » (*Larousse*).

Le dictionnaire donne *Kommissar*, mais pour *Polizeikommissar*, *Duw* écrit :

Pol|li|zei|kom|mis|sar, (südd., österr., schweiz. :) **Pol|li|zei|kom|mis|sar**, (südd., österr., schweiz. :) **Pol|li|zei|kom|mis|sär**, der: *Polizeibeamter im gehobenen Dienst*.

La pièce de Courteline *Le commissaire est bon enfant* a été traduite par : *Ein gemütlicher Kerl, der Kommissar*.

Dans les traductions de Simenon on s'adresse à Maigret ainsi : *Herr Kommissar*. Dans les téléfilms allemands, le commissaire en charge de l'enquête se présente : « Oberkommissar N... », (« Oberkommissarin N.... ») . Donc : *Herr Oberkommissar, Frau Oberkommissarin...* . On a également *Herr Kriminaloberkommissar et Frau Kriminaloberkommissarin*. Enfin, entre le *Kommissar* et le *Hauptkommissar*, on trouve le *Oberkommissar*.

Commissaire politique

Cette particularité du système communiste est : *Politischer Kommissar (Politische Kommissarin)*

Par exemple :

[Deng Xiaoping - Wikipedia](#) In seiner Funktion als **politischer Kommissar** arbeitete Deng mit Liu Bocheng und... Im Jahre 1949 war Deng schließlich **politischer Kommissar** einer Armee, de.wikipedia.org

Sie ist eine **politische Kommissarin**, weil sie kontinuierlich versucht, sich mit den Befindlichkeiten im Land auseinanderzusetzen. www.aviva-berlin.de

Complément d'objet

Pons a *direktes Objekt* pour *complément d'objet direct*, et *indirektes Objekt* pour *complément d'objet indirect*. *Sachs-Villatte* propose *Akkusativergänzung*, *Ergänzung im Wenfall* pour COD, ce qui implique *Dativergänzung* et *Ergänzung im Wenfall* pour COI. On aura compris que la traduction est fonction de la terminologie allemande retenue.

Complexe d'infériorité

Der **Minderwertigkeitskomplex** ist Ausdruck einer fehlangepassten Persönlichkeitsstruktur, die von Gefühlen der Unterlegenheit bestimmt ist und das Verhalten der Menschen wesentlich beeinflusst. <http://de.wikipedia.org/wiki/Minderwertigkeitskomplex>

Complexe de culpabilité

Schuld|kom|plex, der: *durch ein gesteigertes Schuldgefühl hervorgerufener Komplex* (2): an einem S. leiden.(DUW)

Compte courant

« état, par doit et avoir, des opérations entre deux personnes » (*Petit Larousse Illustré*)

Laufendes Konto, Girokonto, das Kontokorrent (J. Boelke, B. Straub, P. Thiele, *Dictionnaire économique commercial et financier*)

Compte rendu

Tous les dictionnaires F-A n'ont pas une entrée *compte rendu*. Le plus détaillé, *Sachs-Villatte*, ne peut que se borner à énumérer plusieurs traductions. Aussi convient-il de préciser, et ce à l'aide des définitions des dictionnaires allemands.

1. *Der Bericht* est le terme le plus général :

Be|richt, der; -[e]s, -e [mhd. beriht= Bericht; Belehrung, zu berichten]: *sachliche Wiedergabe eines Geschehens od. Sachverhalts; Mitteilung, Darstellung*: ein wahrheitsgetreuer, spannender, offizieller B.; ein B. zur Lage; -e (*Reportagen*) über das Tagesgeschehen; einen B. abfassen, anfordern; einen B. über/von etw. geben; der Minister ließ sich B. erstatten (*berichten*)(DUW)

Le compte rendu des débats parlementaires est der Parlamentsbericht.

Die Niederschrift spécifie qu'il s'agit d'un document écrit, ce qui n'est pas forcément le cas de *der Bericht* :

Nie|der|schrift, die: **1.** *das Niederschreiben.* **2.** *das Niedergeschriebene.*

Das Protokoll est un compte rendu officiel, un texte à valeur juridique :

allg.: Niederschrift von öffentl. oder privaten Verhandlungen, die Verlauf und Inhalt bezeugt und in beweiskräftiger Form festlegt, oft mit Unterzeichnung durch die Beteiligten (bes. im Zivil- und Strafprozess, in der freiwilligen Gerichtsbarkeit, im Völkerrecht).(Meyers *Großes Taschenlexikon*)

2. Dans le domaine financier :

Die Rechnungsablegung

Le terme n'apparaît dans *DUW* qu'à l'entrée *Rechenschaft*:

Re|chen|schaft, die; - [spätmhd. (md.) rechinschaft = (Geld)berechnung, **Rechnungsablegung**]: *nähere Umstände od. Gründe anführende Auskunft, die man jmdm. über etw. gibt, wofür man verantwortlich ist*: sie musste ihrem Mann über ihr Handeln R. geben;

Ab|rech|nung, die; -, -en: **1.** *das Abrechnen, Abzug*: nach A. der Unkosten; ***etw. in A. bringen** (Papierdt.; *etw. abziehen*); **in A. kommen** (Papierdt.; *abgezogen werden*). **2. a)** *Rechenschaft über Einnahmen u. Ausgaben, Schlussrechnung*: die A. machen; **b)** *Blatt mit einer Abrechnung* (2 a): er hat die A. unterschrieben (*DUW*)

Die Abrechnung est donc le compte rendu de gestion.

3. Dans le domaine littéraire et artistique :

Die Rezension

krit. Besprechung neu erschienener Bücher, auch von Theater-, Filmaufführungen, Konzerten. (Meyers Großes Taschenlexikon)

Grappin ajoute, à juste titre, *die Besprechung* : **2. Rezension**: das Buch hat eine geistreiche, wohlwollende, ablehnende B. (*DUW*)

Enfin, c'est par *compte rendu* que *Sachs-Villatte* traduit *die Nacherzählung*, cet exercice typique de la pédagogie d'outre-Rhin.

Compteur à gaz

Der Gasmesser mesure la quantité de gaz consommée.

Der Gaszähler compte les unités en mètres cubes.

Die Gasuhr est un compteur qui a l'aspect d'une montre.

Condition humaine

So lebt der Mensch, c'est ainsi qu'a été traduit *La condition humaine* de Malraux. Pourtant, il existe des « traductions de dictionnaire », ce qui explique d'ailleurs pourquoi le traducteur n'y a pas eu recours : *Die Situation des Menschen* (Pons), trop vague, et *Stellung und Schicksal des Menschen innerhalb des Universums* (*Sachs-Villatte*), trop longue.

On préfère d'autres solutions:

On ne vit qu'une fois. Constatation triviale à force d'évidence, philosophie de beau. Comme tout ce qui patauge dans l'imbécillité de la **condition humaine**. (F. Cavanna, *Les yeux plus grands que le ventre*, p.286)

Man lebt nur einmal. Eine triviale Feststellung, durch viele Beweise erhärtet. Eine Spießbürgerphilosophie. Wie alles das, was über unser absurdes **menschliches Leben** etwas auszusagen versucht. (*Die Augen größer als der Magen*, p.254)

Ils parlent de la première avec la mélancolie qui s'attache à l'acceptation consciente et résignée de la **condition humaine**, à la

Von der ersten sprechen sie mit der Melancholie, die einer bewußten und zugleich resignierten Ergebenheit in **das menschliche**

morne répétition d'actes identiques, (C. Levi-Strauss, *Tristes tropiques*, p.340)

Schicksal, der eintönigen Wiederholung immer derselben Tätigkeiten anhaftet (*Traurige Tropen*, p.383)

Et c'était bien le sentiment fascinant que me donnait cet homme presque exténué: celui que nous étions dans une étroite prison, le corps, la **condition humaine** (Madeleine Chapsal, *Envoyez la petite musique*, p.232)

Und genau das war das faszinierende Gefühl, das mir dieser fast völlig erschöpfte Mann gab: das Gefühl, als ob wir in einem sehr engen Gefängnisseingeschlossen wären, in unserem Körper, im **Schicksal der Menschheit** (*Französische Schriftsteller intim*, p.244)

Je vois une objection à tout effort pour améliorer la **condition humaine** : c'est que les hommes en sont peut-être indignes. (Marguerite Yourcenar, *Mémoires d'Hadrien*, p.372)

Ich kenne den Einwand, der gegen die Verbesserung der **menschlichen Daseinsbedingungen** erhoben wird: man bezweifelt, daß der Mensch ihrer würdig sei. (*Ich zähmte die Wölfin. Memoiren des Kaisers Hadrian*, p.156)

- Cette âme que tu découvres et que tu des-sines sur ta toile, est-elle très différente d'un homme à un autre ? Ou bien s'agit-il d'un fonds commun à tous les hommes? - Elle est très différente, et en même temps il y a un fonds commun qui tient à la **condition humaine** elle-même. (M.Tournier, *La goutte d'or*, p.45)

"Ist die Seele, die du entdeckst und auf deine Leinwand bannst, vom einen zum anderen Menschen sehr unterschiedlich? Oder ist sie ein Schatz, der allen Menschen gemeinsam ist?" "Sie ist sehr unterschiedlich, und zugleich gibt es auch einen Schatz, der gemeinsam ist und in den **Lebensumständen des Menschen** selbst begründet liegt (*Der Goldtropfen*, p.47)

Ou alors on a recours au latin :

mais un sincère, un type qui en a eu assez. Assez de nous, assez de nos mains, de nos coeurs, de nos pauvres cerveaux... Assez de la **condition humaine**. (R. Gary, *Les racines du ciel*, p.465)

aber ein ehrlicher Mensch, ein Kerl, der es satt bekommen hat. Der genug hat von uns, von unseren Händen, unseren Herzen, unseren armseligen Hirnen ... Genug von unserer **conditio humana**. (*Die Wurzeln dese Himmels*, p.438)

Arrêtons nous là ! La preuve est faite que l'expression *condition humaine* n'a pas d'équivalent direct en allemand et qu'on a recours à des à peu près.¹

Remarquons enfin que c'est par *condition humaine* qu'est traduit le *Menschsein* de K.Jaspers, évoquant la « Atombombenfrage » :

sie wirft ihre Schatten auf alles, was wir noch Elle projette son ombre sur tout ce que nous

¹ *La condition humaine* d'André Malraux a été traduit en 1934 par Carola Lind sous le titre *So lebt der Mensch*, repris en 1955 par Ferdinand Hardekopf.

sonst tun und fragen können. ihre Lösung liegt in einer Tiefe des **Menschseins**, die keine besondere Erkenntnis, kein besonderes Tun, sondern nur der Mensch selbst erreicht. (*Die Atombombe und die Zukunft des Menschen*, p.30)

pouvons encore faire ou demander d'autre. Sa solution réside dans une profondeur de la **condition humaine** qu'aucune connaissance particulière, aucun acte particulier n'atteindra, qui n'est accessible qu'à l'homme en tant que tel. (*La bombe atomique et l'avenir de l'homme*, p.33)

Conditions de travail

Die Arbeitsbedingungen

Aber fordern nicht Globalisierungskritiker weltweit gültige Mindestanforderungen für Umweltgesetze und **Arbeitsbedingungen**? (*Die Zeit* 2002) (<http://wortschatz.uni-leipzig.de>)

Conducteur de travaux

Der Bauführer, der Bauleiter (Pons, Sachs-Villatte)

En fait les deux ne sont pas équivalents, comme le montrent les définitions :

Bau|füh|rer, der: *jmd., der die Arbeiten auf einer Baustelle leitet.*

Der Bauführer est „Synonym von der Polier“ dit le *Wortschatz Lexikon* de Leipzig). C'est plutôt notre « chef de chantier ».

Der **Bau|lei|ter**, der: *jmd., der vom Bauherrn mit der Ausführung des Bauvorhabens beauftragt ist.*

Conduite forcée

Conduite a ici le sens *de canalisation*.

« Conduite forcée : Conduite sous pression servant à acheminer l'eau du bief d'amont jusqu'à la turbine. (...)“www.canren.gc.ca/

die Druckleitung

„Leitung, in der Flüssigkeiten oder Gase durch Überdruck transportiert werden“.
(*Meyers großes Taschenlexikon*)

Congé de maladie

Der Krankheitsurlaub, dit *Sachs-Villatte*.

Das EZMW gewährt **Krankheitsurlaub** bei vollem Gehalt von bis zu neun Monaten innerhalb von zwei Jahren, [...] www.ecmwf.int/newsevents

En fait l'allemand de tous les jours emploie des expressions particulières :

Se faire mettre en congé de maladie pour huit jours : sich für acht Tage krankschreiben lassen.

Etre en congé de maladie : krankgeschrieben sein.

krank|fei|ern <sw.V.; hat>: **a)** (ugs. scherzh.) *für einige Zeit der Arbeit fernbleiben, ohne wirklich so krank zu sein, dass es ein Zuhausebleiben rechtfertigt; b)* (landsch.) *arbeitsunfähig sein.* (DUW)

Congé payé

Bezahlter Urlaub:

Bezahlter Urlaub im Ausland ... Für Angestellte mit Dienstort im Ausland kann der **Urlaub** in begründeten Fällen um höchstens 2 Tage verlängert werden. ...
www.admin.ch

Conjonction de coordination

beiordnende Konjunktion (Pons)

Beiordnende Konjunktion: Beiordnendes Bindewort, wie zB und / oder / aber. (...)
home.pfaffenhofen.de

Mais il y a aussi *nebenordnende Konjunktion* :

nebenordnende Konjunktion, und, oder, aber. nats-www.informatik.uni-hamburg.de

Conjonction de subordination

untereordnende Konjunktion (Pons)

untereordnende Konjunktion. um [zu leben],. mit "zu" und Infinitiv. anstatt [zu fragen] ...

untereordnende Konjunktion. weil, daß, damit,. mit Satz. wenn, ob ...cl.informatik.uni-duisburg.de

Conscience de classe

Das Klassenbewußtsein

ein wenig mehr "**Klassen-Bewusstsein**" würde hier zu größerer Klarheit führen http://zeus.zeit.de/text/2001/02/200102_essay_-_nolte.xml

Conscience professionnelle

La traduction n'est pas simple. Pour *Pons* : *das Berufsethos, die Berufsethre, berufliches Pflichtbewußtsein, das Gewissen.*

Mais on a aussi, heureusement, de nombreuses occurrences de *das Berufsbewußtsein* (même si ce mot est ignoré de *DUW*) :

Soziale Lage und **Berufsbewußtsein** von Lehrern (1984), Berufsbild und **Berufsbewußtsein** der hauptamtlichen Musikschullehrer in Bayern. www.paedagogik.com/litweb ; Trotzdem gibt es nach wie vor so etwas wie Berufsstolz, **Berufsbewußtsein** und berufliche Ideologien. (Quelle: *Das große Lexikon der Weltgeschichte*) (cité par : <http://wortschatz.uni-leipzig.de>)

Conseil d'administration

Il y a une différence entre *der Verwaltungsrat* et *der Aufsichtsrat*

Verwaltungsrat bezeichnet in Deutschland zumeist ehrenamtlich besetzte Gremien mit Kontroll- und Lenkungsfunktion in [Körperschaften öffentlichen Rechts](#). In der Schweiz bezeichnet **Verwaltungsrat** (Abk. **VR**) ein Organ in [Aktiengesellschaften](#), vergleichbar mit dem [Aufsichtsrat](#) in Deutschland. (<http://de.wikipedia.org>).

Conseil de discipline

1. à l'école : *die Schulkonferenz*

2. à l'université : *der Disziplinarausschuß*

Donc (*ajoute Pons*) : „jmd kommt vor den Disziplinarausschuß, wird vor den

Disziplinarausschuß gestellt.“

3. Dans la fonction publique : *das Disziplinargericht*

Disziplinargericht. Bei Verstößen von Beamten gegen ihre Dienstpflichten kann ein Disziplinarverfahren eingeleitet werden. www.123recht.net/dictionary.

Conseil de guerre

Ce mot a deux acceptions et donc deux traductions.

1. Le conseil qui doit décider de la guerre *der Kriegsrat*

Par exemple : Bush und Blair halten **Kriegsrat** <http://www.skylab-net.de>. D'où l'expression : **Kriegs|rat:** in der Wendung **K. [ab]halten** (scherzh.; *über ein gemeinsames Vorhaben od. Vorgehen beratschlagen*). (DUW).

2. « Ancienne dénomination, jusqu'en 1928, du Tribunal militaire » (Larousse)

L'allemand distingue en temps de paix et en temps de guerre :

Kriegsgericht, nach früherem Militärrecht das erkennende Gericht im Militärstrafverfahren. In Dtl. sind für die Aburteilung von militär. Straftaten im Frieden die ordentl. Strafgerichte zuständig. Art.96 Abs.2 GG sieht die Errichtung von **Wehrstrafgerichten** vor, die aber nur im Verteidigungsfall oder gegenüber Angehörigen der Streitkräfte im Ausland oder an Bord von Kriegsschiffen tätig werden können. (*Meyers Großes Taschenlexikon*)

Conseiller municipal

On pense tout de suite à *Stadtrat* (avec *das Stadtratsmitglied* et *der Stadtabgeordnete/ ein Stadtabgeordneter*) mais ces mots ne conviennent que pour les villes. Pour les communes : *das Gemeinderatsmitglied*.

Attention, en Bavière :

Berufsmässiges **Gemeinderatsmitglied** in Bayern sind vom Gemeinderat bestellte Gemeindebeamte, die neben der **Mitwirkung** beim Gesetzesvollzug in Gegenständen ihres **Geschäftsbereichs** den Gemeinderat und den ersten **Bürgermeister** beraten und berechtigt sind, Anträge zu stellen. Vgl. Art. 40, 41 Bayerische **Gemeindeordnung**. (<http://www.ratgeberrecht.de>)

Conseiller technique

Pons nous donne une traduction : *der Fachberater*, *Duw* une définition : *Berater für ein bestimmtes Fachgebiet* et *Google* des exemples, dont celui-ci :

FACHBERATER FÜR DEUTSCH German Language Adviser Queensland - Australia - ... Peter Blöcker, **Fachberater** für Deutsch (DaF) Goethe-Institut Sydney

Contrainte par corps

Deux dictionnaires, deux séries de traduction sans commun rapport :

Pons : *die Erzwingungshaft, die Ersatzzwangshaft, die Ersatzfreiheitsstrafe.*

Sachs-Villatte : *die Schuldhaft, der Personalarrest, b) die Betreibungsmaßnahme, c) die Nötigung.*

La solution se trouve dans l'évolution de l'emploi de la contrainte par corps, à l'origine « emprisonnement d'un débiteur pour l'amener à payer ses dettes » (*Larousse*). En France, abrogée en 1867¹, elle subsiste quand le « créancier » est l'Etat, qui s'autorise ce qu'il interdit aux citoyens :

« La contrainte par corps s'applique dans le cas d'un condamné de moins de 65 ans, solvable, et qui ne s'acquitte pas de ses obligations pécuniaires envers le trésor public. »([ttp://www.insee.fr/fr/nom_def_met/definitions/html/](http://www.insee.fr/fr/nom_def_met/definitions/html/))

et aussi, article 749 du Code Pénal: « La contrainte par corps a lieu pour le paiement de l'amende. »

Regardons les définitions des termes allemands proposés : *die Schuldhaft* convient pour la contrainte par corps comme moyen de recouvrement de dettes impayées : **Schuldhaft**, früher die Haft eines säumigen Schuldners auf Betreiben des Gläubigers bis zur Tilgung der Schuld; entstand im MA. aus der Schuldknechtschaft; im Norddt. Bund und in Österreich 1868 abgeschafft. (DUW).

Rien sur *der Personalarrest*, ni sur *die Betreibungsmaßnahme* dans *DUW* ni dans le *Wortschatz Lexikon* de Leipzig.

Mais *google* donne des exemples de l'une et de l'autre : pour *der Personalarrest* il est fait souvent référence à des faits historiques, mais *der Personalarrest* existe encore, en Autriche :

Pour *die Betreibungsmaßnahme*, les rares (6) occurrences de *Google* réfèrent aussi à l'Autriche.

Pour *die Erzwingungshaft*, *Duw* donne : **Er|zwin|gungshaft**, die: *Beugehaft*. Laquelle est : **Beu|ge|haft**, die (Rechtsspr.): *Haft, bes. zur Erzwingung einer verweigerten Eidesleistung od. Zeugenaussage*.

Certes un emprisonnement (*Haft*), non pour dettes, mais pour refus de prêter serment ou de témoigner.

Duw ignore *Erstzwangshaft*, mais non pas le *Wortschatz Lexikon* :

"Daß eine **Ersatzzwangshaft** als letztes und schärfstes Mittel gegen einen Hundehalter angewendet wird, ist neu", (*Berliner Zeitung* 1999)

Il ne s'agit pas de l'incapacité à rembourser une dette, mais du non paiement d'une amende :

Ersatzzwangshaft ist ein unselbständiges [Zwangsmittel](#). Es darf erst dann angeordnet werden, wenn Zwangsgeld uneinbringlich ist. Die [Anordnung](#) der [Zwangshaft](#) muß durch den [Richter](#)

¹ Die Abschaffung der Schuldhaft erfolgte europaweit innert zehn Jahren nach dem Beispiel Frankreichs, das 1867 den Personalarrest abschaffte, gefolgt von den Niederlanden, Österreich, Italien sowie Deutschland (332ff.; zu ergänzen wären hier Zürich 1869 und nach der Revision der Bundesverfassung 1874 auch die Schweiz).<http://www.koeblergerhard.de/htm>

erfolgen (Art. 104 Abs. 2 [Grundgesetz](#)). Nach § 16 Verwaltungsvollstreckungsgesetz ist das [Verwaltungsgericht](#) zuständig. (www.ratgeberrecht.de)

A moins que la personne condamnée ne soit pas solvable, comme ici, où la *Erzatzzwangshaft* est un moyen « zur Durchsetzung der Schulpflicht »:

Ein Zwangsgeld darf nicht in einer solchen Höhe angedroht und festgesetzt werden, die seine Beitreibung von vornherein als aussichtslos erscheinen lässt.

Die Anordnung zur Ersatzzwangshaft gegen eine 16-jährige Schülerin zur Durchsetzung der Schulpflicht kommt nicht in Betracht, wenn nicht zuvor versucht worden ist, die Schülerin durch die Zuführung zur Schule im Wege des unmittelbaren Zwangs nach § 64 BremSchulG zu. (www.forum-bildungsrecht.de/pdf)

L'emprisonnement pour qui ne paye pas ses amendes relève de *die Ersatzfreiheitsstrafe*, inconnue de *DUW et du Wortschatz Lexikon*, mais non de *Google*: Eine **Ersatzfreiheitsstrafe** ist eine Freiheitsstrafe, die vollzogen wird, wenn eine vom Gericht verhängte Geldstrafe nicht geleistet wird, bzw. aus wirtschaftlichen Gründen nicht geleistet werden kann. (<http://de.wikipedia.org>)

Quant à *die Nötigung* proposée par *Sachs-Villatte*, c'est un terme trop vague, dont le sens de *contrainte par corps* n'apparaît pas dans les définitions des dictionnaires monolingues allemands.

La contrainte par corps existe encore dans les textes, mais la France ayant été condamnée par la Cour européenne des droits de l'homme sur le fondement d'une violation de la Convention Européenne, cette procédure a disparu du droit positif, c'est-à-dire du droit actuellement applicable. La situation en Allemagne ne devrait pas être différente, la même législation communautaire s'appliquant. On peut donc en conclure que la contrainte par corps a disparu, mais non le mot et ses traductions.

En tout cas, on est bien loin du point de départ historique : « la prison pour dettes », que se rappelleront les amoureux de la littérature française¹...
A suivre/Fortsetzung folgt...

¹. « Sainte Pélagie servait en 1829 de prison pour dettes. Mais à l'époque où Balzac écrit son roman, Sainte-Pélagie renferme des détenus politiques et des détenus condamnés à moins d'un an de peine. Une nouvelle prison pour dettes a été créée, la fameuse prison de Clichy. » (note 1 de *Splendeurs et misères des courtisanes* de Balzac).

Comptes-rendus

Anna Jaremkiewicz.- *Aufmerksamkeit und Sprache. Kindliche Entwicklungsstörungen und ihr wechselseitiger Bedingungs-zusammenhang* 183 p. Peter Lang 2007 = *cognitio* 15. Kognitions- und neurowissenschaftliche Beiträge zur natürlichen Sprachverarbeitung.

Cette étude pointue et très documentée est une thèse de doctorat soutenue en 2005 à la *Philologische Fakultät* de l'Université Albert Ludwig de Fribourg en B, elle fut réalisée sous la direction du Professeur Schecker, cofondateur du «Zentrum der Neurowissenschaften» de Fribourg en B et fondateur, en 1995, du «Neurolinguistisches Labor» de l'Université Albert Ludwig. Se basant sur les recherches les plus récentes - les trois quarts des quelque 450 titres cités dans la bibliographie sont en anglais et datent des années 90 et 2000-, l'auteur se propose d'étudier la comorbidité fréquemment constatée entre troubles spécifiques du développement du langage chez l'enfant (dysphasie) et troubles du développement de l'attention avec ou sans hyperactivité (sigles français respectivement : TSDL et TDAH). (Précisons que les enfants dysphasiques souffrent souvent de troubles associés, mais pas systématiquement)

TSDL. : Cette anomalie toucherait entre 5 et 10% des enfants quel que soit le milieu social. En l'absence de troubles neurologiques, sensoriels et corporels, de problèmes auditifs, de retard mental, il y a atteinte expressive et réceptive (retard du langage persistant après l'âge de 6 ans, pauvreté du vocabulaire, déficit phonologique, morphologique et syntaxique-«agrammatisme»). Le déficit de compréhension est en général moindre.

TDAH : Troubles de l'attention qui se manifestent dès avant 6 ans et persistent, plus ou moins atténués, au-delà de l'adolescence. L'enfant est impulsif, bouge sans cesse, passe d'une tâche à l'autre sans terminer, ne peut pas se concentrer sur plusieurs choses à la fois, ne perçoit pas le danger, manque de discipline, a une motricité maladroite. Les conséquences scolaires peuvent être graves.

A.J. consacre les deuxième et troisième parties de son travail à une description détaillée des deux anomalies et aux investigations multiples qu'elles ont suscitées. Elle présente un certain nombre d'hypothèses quant à l'étiologie, en précisant que dans ce champ en plein développement, sur bien des points, il n'y a pas consensus. Par exemple dans les troubles spécifiques du développement du langage, le déficit de mémoire immédiate constaté chez ces enfants est-il dû à une moindre capacité du cortex à stocker ou à une lenteur du processus de stockage qui aboutirait à un oubli des informations données en premier? (Notons que les problèmes soulevés ne sont pas tous aussi faciles à résumer pour un lecteur peu habitué au vocabulaire scientifique et médical.)

Dans les quatrième et cinquième parties, A.J. décrit sa propre investigation qui a consisté à vérifier si l'association TSDL- TDA/H si souvent constatée dans les études cliniques se retrouve chez des enfants traités pour l'un des deux troubles à l'exclusion de l'autre. Pour étudier le TSDL, A.J. s'est adressée à trois écoles spécialisées (Sprachheilschulen) de Freiburg et environs, pour le TDHA elle a recruté des enfants en traitement ambulatoire à la Clinique Universitaire de Fribourg. Enfin, son groupe témoin d'enfants sains était recruté dans des familles de niveau universitaire d'une part, et dans un milieu socialement défavorisé d'autre part. Sur un total de 72 enfants, 54 furent finalement retenus selon des critères permettant de valider les résultats (mesure du QI non verbal, examen neurologique, batterie de tests linguistiques et de tests mesurant l'attention, entretien avec les parents, questionnaires etc). Le dernier chapitre donne les conclusions auxquelles l'auteur aboutit : elle a bien retrouvé des déficits de langage et des déficits d'attention dans les deux groupes d'enfants signalés pour l'un des troubles seulement. Mais ces déficits quoique comparables ne sont pas identiques : par

exemple, dans les tests linguistiques, la faiblesse de la mémoire immédiate est beaucoup plus marquée chez les TSDL. AJ formule sa propre hypothèse : la cause n'est pas la même dans les deux cas, chez les TDHA il s'agit d'une vigilance (ou stimulation) générale insuffisante responsable d'un déficit d'attention sélective dont résulte le déficit de mémoire immédiate, tandis que chez les TSDL il s'agit de déficits spécifiques fondamentaux de la mémoire immédiate. A.J. ne s'appesantit pas sur l'éventuel impact thérapeutique et pédagogique, mais il va de soi qu'une connaissance plus fine doit aboutir à des méthodes de traitement plus adaptées.

Dès 1978, le Dr Debray-Ritzen, se battant pour la reconnaissance des causes cérébrales de la dyslexie et la déculpabilisation des mères concluait ainsi son livre *Lettre ouverte aux parents des petits écoliers* : « Il y a plus d'amour pour les petits écoliers dans l'orientation neuropsychologique et la pratique des tests que dans le mythe égalitaire et le collège unique. » La France n'est pas en avance aujourd'hui dans ce domaine, mais les choses ont bougé ces dernières années même si, comme il a été affirmé lors de la « Première Journée Nationale des dys » le 10 octobre 2007 : « des apriori sur les causes des difficultés d'apprentissage retardent une prise en charge adaptée » et « quel que soit le trouble dont leur enfant est atteint, les parents connaissent (encore) un véritable parcours du combattant pour obtenir un diagnostic approprié. ».- Anne Faucher

Dietlinde Baillet et une équipe d'enseignants : *A la recherche de la motivation : Des clés en classe de langue C.R.D.P. d'Alsace*, 2005 Collection "Guides pratiques", 185 p. + un cd-rom ISBN : 2-86636-306-X. 16 euros.

Cet ouvrage propose des démarches nouvelles, centrées sur l'expression (Chapitre I : Favoriser la communication), les outils, les besoins des élèves (II : Prendre en compte les besoins des élèves), ainsi qu'une approche grammaticale différente (III : Faciliter la grammaire), une aide méthodologique à l'apprentissage (IV : Aider les élèves à apprendre) et des structures de travail (V) rénovées pour rendre les élèves plus actifs, obtenir une meilleure participation aux cours, améliorer les résultats. A lui seul, cet ouvrage permet d'« intéresser davantage les jeunes à l'allemand en Alsace » et a été présenté dans cette intention lors d'une table ronde sur ce sujet à Guebwiller (Forum Bilingo, 31 mai 2007)¹. C'est aussi la raison pour laquelle nous en recommandons chaudement l'usage.

L'ouvrage est principalement centré sur le **collège**, les fiches descriptives des situations de travail étant réparties assez également entre les différentes classes. Quelques fiches, méthodologiques surtout, sont destinées aux élèves de seconde ou de terminale. L'ouvrage s'inscrit dans l'évolution de l'enseignement du premier cycle. En effet, celui-ci accueille une population qui a changé et pour laquelle l'apprentissage d'une langue est porteur de sens quand il s'inscrit dans la communication.

Dietlinde Baillet prend soin d'asseoir ses propositions de rénovation sur des présupposés théoriques, les théories de l'apprentissage en particulier. Chaque apprenant a sa démarche propre d'apprentissage. En effet, « apprendre, ce n'est pas accumuler des connaissances, c'est plutôt traiter et organiser des informations » (page 13). Pour cela, les élèves ont besoin d'être actifs dans leur apprentissage, de prendre des risques, de construire, à partir de leur expérience, leur propre système de règles.

¹ Cf reportage ici même (*Nouveaux cahiers d'allemand*, 25^{ème} année, 2007, n° 3 pages 325 à 327)

Pour en donner les moyens aux enseignants, Dietlinde Baillet et son équipe s'efforcent de montrer «comment agir sur les problèmes quotidiens». La démarche proposée consiste à donner aux élèves l'occasion de communiquer entre eux (jeux, débats...) ou de présenter le résultat de leur travaux ou de leurs enquêtes. Pour cela, il est judicieux de changer de forme de travail pour favoriser les interactions : le travail de groupe offre aussi l'avantage de pouvoir soutenir les plus faibles. L'évaluation profite à l'élève si elle lui permet de constater ses acquis et l'encourage à surmonter ses difficultés.

Le premier chapitre recense ainsi tout ce qui fait difficulté dans le cours traditionnel et montre les moyens de faire évoluer celui-ci. Les chapitres suivants reprennent un à un les principaux éléments de cette optique rénovatrice et proposent des pistes de travail précises, y compris par des « fiches de travail » destinées aux élèves qui serviront aux jeunes professeurs dans cette nouvelle forme de pédagogie. Les auteurs privilégient une approche pratique. Par leur fréquence, leur nombre – les fiches occupent la moitié des chapitres 2 à 6, l'autre moitié des chapitres étant consacrée à la présentation de situations de travail dans lesquelles peuvent s'insérer ces fiches - par leur présentation sous forme de «planches» ou de photocopies de fiches personnelles, ces fiches confirment l'orientation pratique du livre. Mais les auteurs ne sacrifient pas aux recettes pédagogiques : chaque piste est intégrée dans une démarche et justifiée par une ou plusieurs situations de travail.

Dans le chapitre « Favoriser la communication », l'accent est plus particulièrement mis sur l'intérêt et les moyens de favoriser l'expression libre, d'inciter les élèves à écrire et à produire des sketches. Dans le même ordre d'idées, des jeux sont proposés pour aider les élèves à parler d'eux-mêmes. Les outils pour faciliter la prise de parole voisinent avec les pistes d'expression, avec un inventaire des pistes possibles pour «inciter les élèves à écrire» et avec des fiches techniques sur différents types d'écrit, textes à sujet libres, saynètes, comptes-rendus de lecture, jeux pour parler de soi : des outils de libération de l'expression personnelle voisinent avec des fiches-guides.

L'approche de la grammaire privilégie aussi la démarche active qui sollicite l'observation du fonctionnement de la langue pour pouvoir se l'approprier et la réutiliser, en vue de mettre en place «un système linguistique personnel» (p. 100) : les jeux et activités mis en place incitent l'élève à réutiliser le plus naturellement possible des structures (conjugaison, déclinaison, emploi correct de la localisation etc.) sans nécessairement lui faire utiliser le métalangage grammatical. Cette approche, qui se pratique déjà pour d'autres langues, est relativement révolutionnaire pour l'allemand. Les professeurs qui mettent en pratique la démarche de Dietlinde Baillet ne diront plus à leurs collègues de français «Ces élèves de 6^{ème} ne connaissent pas le complément d'objet direct/ le « complément d'attribution¹ », comment voulez-vous qu'ils puissent apprendre l'accusatif/ le datif ? ». Car ils ont compris que « 6% des élèves de 6^{ème} seulement ont atteint le stade de la pensée formelle » (page 99).

Un chapitre intéressant est le chapitre 6 qui propose « d'autres structures de travail », des conseils méthodologiques pour les élèves (apprendre à travailler à son rythme), ou pour le professeur (organiser le travail en atelier ou le travail en groupes). Ce chapitre complète les indications méthodologiques du chapitre 5 (Comment apprendre une leçon, comment apprendre une langue, comment faire un exposé, comment rédiger une lettre..). Mais surtout, des fiches

¹ Notion de la grammaire traditionnelle, mais remise en question depuis.

d'objectifs maintiennent la perspective du « contrat » et déclinent les objectifs en objectifs de comportement, ou de savoir-faire (6^{ème} puis 5^{ème}), de compétences acquises et de vocabulaire (4^{ème}, 3^{ème}). Comme on le voit, par le contrat, les élèves jouent un rôle important dans leurs apprentissages.

Le cédérom joint à l'ouvrage contient toutes les fiches du livre, mais selon un ordre différent) : elles y sont regroupées par orientations didactiques – l'expression, vocabulaire, compréhension, les jeux de langage – et surtout selon les axes méthodologiques (« Comment apprendre une leçon ? Comment faire un exposé en allemand? une *Bildgeschichte* ?). Facilement accessibles sur le cédérom grâce aux signets, les fiches sont disponibles en format pdf¹ qui permet l'impression libre mais non la transformation de la fiche elle-même. Autrement dit, l'enseignant ne peut faire évoluer les fiches qu'en les transcrivant et les adaptant.

Une question subsiste, que des enseignants vont se poser : si j'emploie ces «clefs dans [ma] classe de langue » **dois-je jeter le manuel aux orties** ? Comment vais-je travailler sans progression ? sans manuel ? dois-je construire cette progression moi-même ? Certes, l'ouvrage de Dietlinde Baillet n'aborde pas ce problème de front, qu'elle et ses collègues ont déjà résolu. Les auteurs recommandent en effet « l'utilisation de supports variés » (...) « aussi adaptés que possible aux besoins et au profil particulier du groupe », et conseillent «de faire un choix parmi les outils existants, mais aussi, s'il n'existe rien de satisfaisant, de créer ses propres outils » (page 36) ou d'adapter ceux proposés par leur livre. Si les auteurs ne consacrent pas de chapitre spécial à cette question, plusieurs sous-chapitres, consacrés à la démarche, à l'approche pédagogique donnent des indications. «L'approche communicative n'en est plus à ses balbutiements et elle nous propose des démarches concrètes pour changer les pratiques [...]. Depuis les années 1990, on trouve de plus en plus de publications riches en propositions pratiques applicable dans la classe ainsi que des manuels dont le souci est de développer davantage les compétences de communication » (p. 27). Ce passage renvoie à la note 24 qui cite une liste non exhaustive de manuels (« *Aufwind, Deutsch konkret, Deutsch mit Spass, Kontakt, Pingpong, Wie geht's* etc. ») avec les références des éditeurs. Mais n'aurait-il pas été plus indiqué de prendre ce problème à bras le corps et de le traiter clairement et à fond dans un chapitre spécifique, sur la rénovation progressive de l'enseignement de l'allemand ? Daniel Morgen

Sabine Bastian, Leona Van Vaerenbergh (éds.) (2007): *Communication multilingue. Approches linguistiques et traductologiques*. Munich: Meidenbauer. 283 p.

Le présent volume rassemble les meilleures présentations du Colloque MACL („Multilingualism and Applied Comparative Linguistics“) organisé en février 2006, à Bruxelles. Il a pour objectif de participer à la discussion internationale menée autour des théories, des études spécialisées et des approches méthodologiques des phénomènes de la communication multilingue et de la traduction.

A cette fin, les éditrices présentent un ouvrage « multilingue » dans tous les sens du terme: il contient des articles d'auteurs de 10 pays rédigés en français (9), allemand (4) et anglais (3)

¹ Le Portable Document Format ou format de document (trans-) portable (communément abrégé PDF) est un format de fichier informatique. La spécificité du format PDF est de préserver la mise en forme (polices d'écritures, images, objets graphiques...) telle que l'a définie son auteur, et ce quelles que soient l'application et la plate-forme utilisées pour lire le dit fichier PDF.

qui portent sur plus de 12 idiomes dont - en dehors des langues incontournables comme l'anglais, l'allemand et le français - l'italien, l'espagnol, le russe, l'arabe mais aussi le grec, le finnois, le néerlandais, le hongrois et le coréen, voire sur les cultures des pays respectifs. En même temps, c'est aussi un livre multidisciplinaire car ces contributions abordent leur sujet à partir de points de départ variés qui englobent aussi bien les études linguistiques, l'analyse du discours, les études traductologiques que les approches pédagogiques de l'enseignement des langues et / ou de la traduction.

Les **contributions linguistiques** traitent des sujets les plus divers, allant de la question de la modification d'une langue au contact d'une autre dans une perspective diachronique, jusqu'à des problèmes grammaticaux voire pragmatiques, comme p. ex. la traduction de « comme » et « comment » en néerlandais ou encore de l'impératif anglais dans les notices de médicaments. Une comparaison de la terminologie, de la formation des mots et des relations sémantiques dans le langage de la production céramique entre l'espagnol et l'allemand fait l'objet d'un article, un autre se penche sur les termes d'adresse en anglais, finnois et français.

L'**analyse de discours**, inspirée par l'approche d'Erving Goffman, retrace la constitution discursive et coopérative de la notion « plurilingue », ou plus précisément « bilingue », par trois élèves franco-allemandes.

On trouvera également des **études traductologiques**, qui posent p. ex. le problème de la relation de la linguistique et de la traductologie ou qui s'interrogent sur la traduisibilité et la traduction de textes sacrés, d'une part, et de la notion du « divin » dans l'œuvre de N. Kazantzaki, de l'autre, ou encore de la traduisibilité des émotions dans le roman russe ou bien des valeurs référentielles dans le théâtre traditionnel coréen. Enfin, la question de la fidélité, de l'équivalence et de l'« autrement équivalent », des lacunes et de la réciprocité, des représentations prototypiques est traitée dans autant de perspectives différentes.

Certains des articles ne considèrent pas la traduction comme le but mais plutôt comme un outil pour l'**enseignement des langues étrangères** et même de la civilisation, d'autres encore présentent des méthodes nouvelles et innovatrices pour **enseigner la traduction**. On apprendra ainsi comment un cours de traduction peut utiliser Internet et apporter une qualification professionnelle par l'emploi d'outils d'aide à la traduction ou de logiciels de gestion de projets. D'autres auteurs insistent davantage sur l'importance de certaines compétences partielles, comme la compréhension des textes ou l'expression écrite, ou proposent une approche pédagogique à l'enseignement de la révision et de la correction de textes.

Il est difficile de tirer une conclusion unique après la lecture de ce livre, si ce n'est combien les approches multidisciplinaires se heurtent aux habitudes et préférences disciplinaires, combien les phénomènes de traduction sont complexes et à quel point ils sont traités différemment par les différentes institutions d'enseignement supérieur. Le présent ouvrage rassemble un grand éventail d'approches et de méthodes et les met face à face. Ainsi, on peut regretter la dominance de textes littéraires et journalistiques, surtout si l'on considère leur moindre importance sur le marché de la traduction: sept des seize articles en traitent. Or, le nombre de tra-

ducteurs qui parviennent à vivre de traductions littéraires est minime¹, parmi les textes journalistiques, seuls les articles spécialisés entrent en ligne de compte².

Ce que démontre clairement le présent volume, ce sont les présuppositions bien différentes, voire contraires, des approches théoriques en traductologie. Tandis que les études linguistiques comparatives des textes spécialisés tendent à décrire leurs caractéristiques et à proposer des stratégies pour mieux les rendre dans d'autres langues, voire même de donner des recommandations au traducteur en situation de devoir créer un terme qui n'existe pas (encore) dans la langue cible (Ulrike Oster, p. 132), les réflexions sur la traduction de textes littéraires insistent davantage sur les différences culturelles insurmontables et la façon dont elles se manifestent à travers la langue. La conclusion s'impose que la traduction littéraire suit d'autres règles et mécanismes que ne le font les autres types de textes. Dans le contexte de l'enseignement, il pourrait s'avérer utile d'en tenir compte. Ainsi l'enseignant responsable devra assumer les conséquences de ses choix, qu'il s'agisse de son approche théorique en traductologie ou des textes qu'il présente en cours.

Si l'objectif de l'enseignement est de préparer de futurs traducteurs à une activité professionnelle, il s'agira d'introduire plus de textes techniques et informatiques, économiques et juridiques en cours, en tenant compte des caractéristiques de leur langue de travail, des difficultés particulières qu'ils posent à la traduction et des stratégies pour les contourner. Si la fonction de la traduction est celle d'un miroir qui nous permet de mieux voir l'étrangeté de l'autre ou la nôtre propre, la traduction se comprendra plus souvent comme une « régénération » (Constantinou, p. 207) ou une re-création de l'œuvre et, tout au moins, comme une « épreuve de l'étranger » (Noureddine, p. 48). Le véritable atout de ce livre est de présenter toute la gamme des opinions à ce sujet et de donner des exemples, rapidement accessibles, de chaque manière d'envisager la communication multilingue et la traduction. Il est donc très utile pour tous ceux qui cherchent à se faire une idée d'ensemble de la discussion actuelle à ce sujet. Il peut aussi être précieux pour ceux qui recherchent des inspirations pour préparer des cours de traduction ou de langue et civilisation.- Andrea Cnyrim

Heinemann, Margot (Hrsg.): *Deutsch - Sprache der Euroregion(en)*. Liberec: Nakladatelství Bor 2006, 262 Seiten,

Geiger-Jaillet, Anemone (Hrsg.): *Lehren und Lernen in einer Grenzregion Schwerpunkt Oberrhein. Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lernende*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007, 187 Seiten,

Natürlich – mit Englisch kommt man überall durch! In den letzten Jahren scheint sich angesichts des europäischen Einigungsprozesses aber mehr und mehr die Überlegung durchzusetzen, dass man auch die Sprache des Nachbarn einbeziehen muss: Zwei Beispiele - eines aus

¹ Peter A. Schmitt parle de moins de 1 % pour le marché allemand. voir Peter A. Schmitt (1999): „Marktsituation der Übersetzer“. In: Snell-Hornby, Mary / Hönig, Hans G. / Kußmaul, Paul, Schmitt, Peter A. (éds): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenberg. 1999². p. 9. Cette tendance est clairement confirmée par une étude plus récente de Susanne Hagemann. (Hagemann, Susanne (2007): „Studien- und Berufswege im Übersetzen und Dolmetschen: Eine Gernersheimer Umfrage“. In: *Lebende Sprachen*. 52^e année, n° 3/2007. p. 13-21)

² voir Schmitt 1999, p.9 et Hagemann 2007, p. 15

dem äußersten Osten, eines aus dem äußersten Westen der Bundesrepublik - sollen kurz vorgestellt werden:

Am Lehrstuhl für Deutsche Sprache der Technischen Universität Liberec fand vom 22. bis zum 23. November 2006 eine internationale Tagung statt, deren Beiträge von Prof. Dr. Margot Heinemann, Linguistin der Hochschule Zittau/Görlitz, herausgegeben wurden. WissenschaftlerInnen aus Tschechien, Deutschland, der Slowakei thematisieren Möglichkeiten und Schwierigkeiten des Deutschlernens in Grenznähe, hier vor allem in der trinationalen Euroregion Neisse – Nissa – Nysa. Dabei wurden zwei Schwerpunkte gewählt: Der erste beschäftigt sich mit Linguistik und Didaktik - etwa mit den besonderen Bedingungen des Deutschunterrichts in Schule und Kindergarten in Grenznähe, mit dem öffentlich-politischen Sprachgebrauch, mit den Chancen der Zweisprachigkeit für den Deutschunterricht, mit den Missverständnissen zwischen (sudeten-)deutschen und tschechischen Sprechern, die nur durch einen diachronen Blick aus dem Weg geschafft werden können.

Der zweite Teil der Konferenzunterlagen geht auf die Literatur- und Kulturgeschichte der Region ein und zeigt an der Literatur von Hugo von Hofmannsthal und Mechtilde Lichnowsky, Hedwig Steiner, Radek Fridrich, Alexander Etzel-Ragusa oder der "Theresienstädter Literatur", auf welche interkulturellen Dialoge in der Region zurückgegriffen werden kann. Man sieht "die Grenze als Herausforderung" für die Literatur und fordert, dass die tschechische Germanistik einen eigenen Weg gehen müsste, um die eigene deutschsprachige Literaturgeschichte der Region neu zu bewerten. Dies könne auch zu einer Bereicherung der bundesrepublikanischen Germanistik führen.

Etwas anders sieht es an der deutsch-französischen Grenze aus: Hier ist die interregionale Arbeit oft schon institutionalisiert. Dies zeigt das kürzlich erschienene "Arbeitsbuch für Studierende und Lehrende", der vierte Band in der Reihe *Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung*. Die Herausgeberin Anemone Geiger-Jaillet, Professorin am IUFM in Strasbourg und in der Zweisprachigkeits-Szene des Elsass keine Unbekannte, versammelt unter den Stichworten "Fernstudiengänge", "Bilinguale Ausbildungsgänge", "Integrierte grenzüberschreitende Studiengänge" und dem etwas vagen "Miteinander und voneinander lernen" Beiträge deutscher, schweizerischer und französischer WissenschaftlerInnen und LehrerInnen, u. a. so bekannter wie Daniel Morgen, Jean-Daniel Zeter, Victor Saudan, Heidemarie Sarter und Georges Lüdi. Dargestellt werden hauptsächlich Strukturen und Institutionen, über das Ziel einer grenzüberschreitenden Kooperation scheinen sich alle einig zu sein. Um didaktische Fragen geht es denn auch kaum, eher um Fragen der Lehreraus- und fortbildung und der Schuladministration. Hier wird hauptsächlich Bilanz gezogen über die Funktionieren (bzw. Nicht-Funktionieren) der schon umgesetzten Modelle, von der bilingualen Ausbildung von GrundschullehrerInnen im Elsass, über den Aufbaustudiengang zur Euroregion-LehrerIn an der Universität Landau, das "Europalehramt" an den Pädagogischen Hochschulen in Freiburg und Karlsruhe bis hin zum Integrierten Studiengang zwischen der PH Freiburg und der Université de Haute-Alsace in Mulhouse bzw. dem Staatlichen Seminaren Baden-Württembergs und dem IUFM Guebwiller. Am Rande finden sich Ausführungen zu französisch-schweizerisch-deutschen Lehrer-Stammtischen in der Region Basel, zu den Austauschprogrammen in Grenznähe oder zu Modellschulen wie die EuroDistrict-Schule Straßburg-Ortenau, insgesamt aber zeigt der Überblick: Man ist schon weit vorangekommen und hat dabei – anders als an den mittelosteuropäischen Grenzen – die Förderung beider Sprachen, des Deutschen und des Französischen, im Blick.

Beide Bände sind erst der Beginn einer intensiven Diskussion über das gemeinsame Lernen an den Grenzen – hier hat vor allem die deutschsprachige Seite aufzuholen. Zum einen muss auch sie sich Nachbarsprachen wie dem Tschechischen und dem Polnischen öffnen, um die Hierarchie der Sprachen aufzubrechen. Zum anderen sind auch andere Fächer als der Fremdsprachunterricht gefragt. Hier müsste man sich grenzüberschreitende Gemeinsamkeiten in einer gemeinsam erlebten Region bewusst machen: Medien und Geschichte, Regionalkultur und Baudenkmäler, Sportangebote und die gemeinsame Verantwortung für die Umwelt wären solche interregionalen Themen. Hier wäre auch der muttersprachliche Deutschunterricht gefordert: Deutschsprachige Literatur der Nachbarregion, etwa in Tschechien oder im Elsass, hat hier ihren Platz. Das bedeutet nicht, sich auf "böhmische Dörfer" zurückzuziehen, sondern ist der erste Schritt zu einer europäischen Öffnung. - Dr. habil. Annette Kliever.

Katarina Znamenackova : *Fachsprachliche Wortgruppen in Textsorten des deutschen Zivilrechts*, Regensburger Beiträge zur Deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft. Reihe 93, Peter Lang, 2007.

Cette thèse rédigée est le fruit d'un travail de recherches en langues de spécialités sur le discours juridique en droit civil allemand. L'auteur fait le constat que la langue juridique s'exprime à travers plusieurs types de textes normatifs (lois, jurisprudences) qui constituent un corpus riche en vocabulaire spécialisé conjointement apprécié par les chercheurs en sciences juridiques et en sciences du langage (commentaires, dictionnaires). L'analyse de ces textes dans leur diversité et co(n)textes respectifs permet une approche jurilinguistique autour des groupes de mots (Wortgruppen) identifiés comme liens entre notions et concepts de droit civil dont le sens peut varier en fonction de la place et du rôle syntaxique du terme. L'auteur fait l'analyse du comportement des groupes de mots dans les domaines nominaux, verbaux et prépositionnels des lois et jurisprudences allemandes pour déterminer l'intention du rédacteur de la norme à travers les modalités de son expression. Cette approche combine aspects linguistiques et juridiques des législations allemandes à un moment où se ressent, en Europe, une forte demande pour la recherche transdisciplinaire au profit des langues du droit et de la traduction juridique. L'ouvrage s'inscrit dans une perspective de compréhension des systèmes législatifs étrangers, d'enseignement de la langue juridique et de création d'outils nécessaires à la pratique judiciaire. Cette approche est également utile pour accompagner le processus de modernisation des législations des pays d'Europe centrale et de l'Est particulièrement intéressés par le droit allemand devenu, avec leur adhésion à l'Union européenne, source de référence pour la réforme et la codification du droit privé. – Philippe Gréciano

Achevé d'imprimer le 14 décembre 2007 à l'imprimerie du CRDP de Lorraine
99 rue de Metz 54000 Nancy
Dépôt légal décembre 2007

Revue électronique CORELA
Cognition, Représentation, Langages
<http://revue-corela.org>

Numéro spécial – novembre 2007

« **COGNITION, DISCOURS, CONTEXTES** »,
Sous la direction de G. Achard-Bayle et M.-A. Paveau.

Sommaire :

Guy ACHARD-BAYLE & Marie-Anne PAVEAU : Présentation du numéro
<http://edel.univ-poitiers.fr/corela/sommaire.php?id=1559>

Anne-Marie CHABROLLE-CERRETINI : La linguistique cognitive et
Humboldt
<http://edel.univ-poitiers.fr/corela/document.php?id=1580>

Arkadiusz KOSELAK : Sources et tradition polonaises en linguistique cognitive
<http://edel.univ-poitiers.fr/corela/document.php?id=1626>

Gilles COL et Bernard VICTORRI : Comment formaliser en linguistique
cognitive ? Opération de fenêtrage et calcul du sens temporel
<http://edel.univ-poitiers.fr/corela/document.php?id=1598>

Guy ACHARD-BAYLE : Les réalités conceptuelles et leur ancrage matériel
Les sémantiques cognitives et la question de l'objectivisme
<http://edel.univ-poitiers.fr/corela/document.php?id=1575>

Vincent NYCKEES : La cognition humaine saisie par le langage : De la
sémantique cognitive au médiationnisme
<http://edel.univ-poitiers.fr/corela/document.php?id=1659>

Marie-Anne PAVEAU: Discours et cognition : les prédiscours entre cadres
internes et environnement extérieur
<http://edel.univ-poitiers.fr/corela/document.php?id=1672>

Sophie MOIRAND : Discours, mémoires et contextes : à propos du
fonctionnement de l'allusion dans la presse
<http://edel.univ-poitiers.fr/corela/document.php?id=1636>