

ISSN 0758 - 170 X

26^e année (2008) n° 2 (juin)

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

Matthias Marschall : Pour une approche constructiviste des langues secondes	125-148
Yves Bertrand : Caracolons en tête !	148
Murielle Etoré : Französische und italienische Studierende im fachsprachlichen Übersetzungsvergleich ins Deutsche	149-159
Thierry Grass, Denis Maurel : Les noms propres d'associations et d'organisations : traduction et traitement automatique	161-174
Sandrine Vialard : De la fécondité d'une approche inter-disciplinaire du langage	175-189
Hélène Guyot-Sander : <i>Made in Germany</i> , marques, prix, consommation durable et équitable ? Les motivations du consommateur allemand à l'ère de la mondialisation	190
Yves Bertrand : Traduire les substantifs composés français (suite)	191-216
Yves Bertrand : <i>Après tout</i> .	217-229
Les langues régionales dans la Constitution	230
Daniel Morgen : Les langues en Alsace : formation et information des jeunes.	231-234

Compte-rendu de „Germanistik im Konflikt der Kulturen“. Band 3: *Deutsch lehren und lernen im nicht-deutschsprachigen Kontext*, par Jessie Hoarau (235-237); *Interkulturelle Kompetenz im Wandel*, Band 1 : *Grundlegungen, Konzepte und Diskurse*, 328 Seiten, Band 2 : *Ausbildung, Training und Beratung*, par Antje Gualberto-Schneider (237-240); *Grandes et petites langues, pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, par Sophie Bailly 241-242).

Annonceurs : Institut de germanistique de l'Université de Berne (160)

Matthias Marschall

Pour une approche constructiviste des langues secondes

Introduction

La didactique de L2 est avant tout centrée sur les dispositifs d'enseignement et les pratiques des enseignants. Les recherches sur les processus et stratégies d'appropriation de la part des apprenants sont plutôt rares¹. L'élève n'y apparaît pas comme acteur à part entière ; il suit les dispositifs mis en place par l'enseignant et qui sont conçus dans la perspective de garantir ou du moins de faciliter l'apprentissage. Pour le dire rapidement, si l'élève avance, c'est que le dispositif d'enseignement est efficace. En même temps, les dispositifs d'enseignement tendent à devenir d'autant plus opaques pour les élèves qu'ils diminuent la part de transmission de savoir sur la langue au profit de dispositifs visant la pratique de l'élève. Ce qui contribue à rendre l'élève passif : si l'élève progresse, c'est peut-être que le dispositif est efficace, mais surtout sans que l'élève ait l'impression de participer à cette réussite².

A travers la notion de motivation, on tente de tenir compte de la nécessaire implication de l'élève dans les activités proposées, mais cette approche ne modifie pas la perspective fondamentale dans la mesure où la motivation à son tour donne lieu à un dispositif – destiné à augmenter l'implication de l'élève. Le verdict de Klix reste ainsi d'actualité : « Le schéma classique des processus d'enseignement et d'apprentissage est fortement marqué par le modèle de l'élaboration de réactions conditionnées. » (Klix, 1991, p. 1) – ma traduction). C'est à partir de cette perspective que s'explique que la grande majorité des activités proposées dans les méthodes d'enseignement sont des exercices ciblés et décontextualisés dont le principe réside dans la répétition. A ma connaissance, il n'y a pas de méthode basée sur des dispositifs qui amèneraient l'élève à construire les concepts visés en se basant sur les solutions que l'élève crée sponta-

¹ Il serait souhaitable de disposer d'une discipline consacrée à la recherche sur les processus d'appropriation. En plus de la psychologie de l'apprentissage (Lernpsychologie), qui s'intéresse avant tout au processus d'apprentissage de « bas » niveau (cf. les propositions dans OCDE (2002), qui essaient de mettre en relation les processus neuronaux avec l'apprentissage), une telle recherche serait tournée vers les activités de l'apprenant pour s'approprier des contenus complexes, de « haut » niveau. Un tel programme de recherche constitue un complément aux didactiques disciplinaires d'un côté et à la psychologie de l'apprentissage de l'autre.

² Ceci se manifeste dans les représentations des élèves : ils ont tendance à s'attribuer la responsabilité pour un échec plus facilement que pour une réussite. Notamment des élèves faibles ressentent une réussite comme un coup de chance au lieu d'y voir la conséquence d'un travail ou d'un effort de leur part.

nément dans des situations de production libre¹ et il n'est pas certain qu'une telle méthode soit efficace, compte tenu des efforts et du temps que sa mise en place impliquerait – tant que nous ne disposons pas de modèles d'appropriation fiables. Plus que cela, nous ne savons que peu de chose sur les processus engagés par l'apprenant lors de l'appropriation d'une langue seconde. En amont de l'intervention didactique, nous manquons de modèles d'appropriation².

La question est de savoir si on peut fonder l'intervention enseignante sur un modèle d'appropriation. Dans cette perspective, l'observation des activités ou comportements spontanés des élèves face à une tâche permet de construire l'apport de l'enseignant. Le défi est alors de modifier les pratiques langagières des élèves en vue d'un comportement adéquat dans la langue cible. Cette approche implique une relecture des descriptions grammaticales – comment une description passe-t-elle de la transmission de connaissances sur la langue à un outil pour la pratique langagière ? – aussi bien que des pratiques d'exercices – tel exercice répond-il aux besoins des apprenants ?

Apprentissage vs. construction

Traditionnellement, l'enseignement d'une langue 2 est pensé à partir de la norme cible et la progression se fait en fonction de la complexité des concepts visés. Pour ce faire, on sépare en général trois domaines : le vocabulaire, la grammaire et l'énonciation/la textualisation, qui fonctionnent de manière autonome les uns par rapport aux autres. Le canon notamment des notions grammaticales reste étonnamment stable à travers les différentes méthodes³. Si, dans l'organisation des manuels, on observe souvent un lien entre vocabulaire et l'énonciation/textualisation, la progression des concepts grammaticaux reste indépendante. Les manuels de langue 2 ne sont pas construits sur une continuité entre grammaire et textualisation, qui est au cœur de la rénovation de l'enseignement du français (Bronckart, 2004). La conceptualisation grammaticale s'arrête au niveau de la phrase, les phénomènes de textualisation ne sont pas enseignés ; pour autant qu'ils sont évoqués, les genres textuels ne sont pas systématisés⁴.

¹ Les recherches sur les situations et les productions spontanées des élèves sont rares. Il faut, pour ce faire, choisir des aspects qui ne font pas – ou n'ont pas encore fait – l'objet d'un enseignement afin d'éviter des interférences (cf. (Marschall, 1996), (1998b), (2001a) (2001b), (2003)).

² C'est bien ce qui explique la ténacité de la répétition dans les méthodes et les représentations des enseignants sur l'apprentissage: elle garantit, pour un contexte donné, l'appropriation par l'élève. Les problèmes de transfert dans des contextes plus larges montrent pourtant les limites de cette approche en termes d'appropriation.

³ (Marschall, Plazaola Giger, Rosat, & Bronckart, 2000, p. 229)

⁴ On ne trouve pratiquement pas de conceptualisation de la notion de 'genre textuel' dans les manuels d'allemand langue 2. Les distinctions que l'on rencontre, ne se prêtent pas à une systématisation ni à une exploitation dans un modèle du fonctionnement langagier. Les méthodes actuelles présupposent comme évident le transfert des connaissances de genres de la langue maternelle à la langue cible, présupposant par là-même l'équivalence, sinon l'identité, des genres dans les deux langues, ce qui, dans le cas des langues à tradition orale, pose évidemment problème.

La méthode pour l'enseignement de l'allemand à l'école primaire, Tamburin, donne un des rares exemples de mise en relation entre l'énonciation et choix des notions grammaticales – encore s'agit-il d'une mise en relation pratique, non conceptualisée (elle ne constitue pas un objet d'enseignement) : la différenciation entre les genres est introduite à travers l'accusatif (Büttner, Kopp, & Alberti, 1996, p. 46s). Cette décision (de donner en premier lieu l'accusatif, non pas le nominatif, qui sert de cas par défaut pour la citation et qui marque le sujet de la proposition) se justifie par les besoins communicatifs dans les exercices : dans la plupart des propositions à construire, les élèves ont besoin de l'accusatif, non pas du nominatif. A partir d'un classement des noms, les exercices portent sur le choix de *den*, *das* ou *die* dans des propositions comme « *Gib mir bitte den Bleistift !* » ('Donne-moi le crayon')¹ - les noms appartenant à la classe bleue seront précédés de *den*, ceux de la classe verte de *das* et ceux de la classe rouge de *die*. Le livre de travail évite, pour le classement, l'indication des déterminants (qui appelleraient à une transformation – *der* en *den* – compte tenu du fait que le cas par défaut est le nominatif), aussi bien que l'identification du genre par des termes grammaticaux (les couleurs – assez suggestives – remplacent les termes grammaticaux : bleu pour le masculin, vert pour le neutre et rouge pour le féminin). On se rend facilement compte à quel point cette démarche rompt avec les attentes à travers les réactions des enseignants et des étudiants en formation initiale pour devenir maîtres primaires qui considèrent que cette approche constitue un détour qui nécessiterait l'explication du système des cas allemand et la différence entre accusatif et le nominatif (il faudrait expliquer aux élèves pourquoi ils doivent utiliser non pas *der* (nominatif), mais une autre forme, *den* (accusatif)). L'exemple de ces réactions montre la force d'un schéma grammatical et l'absence de prise en compte de la perspective de l'élève : pour l'élève, le problème du « détour » ne se pose pas, il s'agit simplement d'une forme parmi d'autres qui lui permet de formuler les énoncés correctement. L'attention des élèves est alors focalisée sur le choix du déterminant en fonction de l'appartenance du nom à une catégorie (de genre et de nombre). La question du cas à utiliser n'intervient pas dans ce calcul².

Ce qui rend cette approche risquée aux yeux des enseignants, c'est le fait qu'elle rompt avec une représentation grammaticale (de tradition grammaticale) de la norme cible selon laquelle le nominatif, comme cas de citation, devrait figurer en première place et devrait être introduit en premier, les autres cas étant considérés comme des modifications de ce cas par défaut. Et ce à défaut d'un modèle fort de l'appropriation qui permettrait de pondérer l'importance de la connaissance du statut systématique (dans la langue cible) d'une forme (accusatif à l'intérieur du système casuel) par rapport à une pratique langagière (asso-

¹ Cela permet également la construction d'énoncés utilisables dans le même contexte, comme : « *Ich habe den Bleistift* » ('J'ai le crayon') ou encore « *Ich brauche den Bleistift* » ('J'ai besoin du crayon').

² La méthode Tamburin n'est pas tout à fait conséquente à cet égard : le livre du maître annonce comme objectif pour ces exercices le travail sur les cas et les genres.

cier le choix du déterminant à un classement des noms). L'exemple des cas en allemand est d'autant plus intéressant qu'il s'agit en l'occurrence plus d'une tradition grammaticale (à considérer l'allemand comme une langue à quatre cas : nominatif, accusatif, datif et génitif) que d'un argument réellement descriptif : en effet, le système morphologique est déficient par rapport au modèle grammatical. A l'exception du masculin (singulier – au pluriel, il n'y a pas de différenciation en genres), nominatif et accusatif sont identiques. Une présentation de la déclinaison du groupe nominal et des pronoms anaphoriques¹ sous forme de tableau à double entrée ne répond donc pas à la réalité langagière².

En l'absence d'un modèle qui mettrait en évidence les pratiques de l'apprenant en vue de la réalisation d'une activité langagière, l'enseignement de langue 2 reste orienté vers la norme de la langue cible : les énoncés d'élèves ne sont pas pris en considération comme activités à part entière, qui témoignent de la créativité de l'élève pour réaliser un énoncé³, au-delà de témoigner de la progression de l'élève à l'intérieur d'un cadre normatif. Ici, on ressent une fois de plus le manque d'une description grammaticale fonctionnelle : au-delà du constat que l'apprenant ne fait pas ce que l'on attend de lui – s'il était locuteur de la langue cible –, on n'a pas les outils pour dire ce qu'il fait. D'une manière plus ou moins explicite, on suppose que l'apprenant puisse avoir le même regard sur la langue seconde qu'un locuteur natif⁴. Des tests de ponctuation que j'ai passé auprès d'élèves genevois montrent que cette supposition est tout sauf évidente⁵ : en bref, l'astuce de ces tests consiste à profiter (a) du fait que la ponctuation allemande est essentiellement syntaxique (chaque proposition, principale ou subordonnée, est séparée des autres par au moins une virgule) et (b) des règles topologiques pour la construction des propositions en allemand (notamment en ce qui concerne la position du verbe : position en parenthèse pour les principales (verbe conjugué en deuxième position et éventuelle deuxième partie du verbe (infinitif, participe ou particule séparable) à la fin de la proposition) vs. position finale de l'ensemble du complexe verbal pour les subordonnées). Dans la perspective du germanophone, il suffit d'observer la disposition des verbes conjugués et des autres parties du verbe pour segmenter correctement le texte en propositions et restituer la ponctuation. Or, de toute évidence, les apprenants ne suivent pas une telle approche : dans nos tests, ils se sont orientés aux connecteurs, surtout aux subordonnants. Si les apprenants réussissent encore passable-

¹ En allemand, la marque de cas se distribue sur le déterminant et l'adjectif. Les pronoms déictiques (*ich, du, wir* et *ihr*) présentent tous une opposition entre nominatif et accusatif, par contre datif et accusatif sont identiques pour *wir, ihr* ainsi que le réfléchi *sich*.

² Dans Marschall (1998a), j'essaie de décrire le marquage des fonctions syntaxiques en allemand comme système hybride entre cas et topologie. (Cf. également (Marschall, en préparation))

³ C'est dans ce cadre que le concept d'interlangue trouverait sa place.

⁴ L'exemple le plus frappant de cette supposition se trouve chez Ehlers (1998, p. 131s.) qui explique la différence d'interprétation d'un texte entre apprenants et germanophones par l'absence, de la part des apprenants, d'une « lecture consciencieuse ».

⁵ Cf. (Marschall, 2001b).

ment à identifier le début des propositions, ils échouent souvent à en déterminer la fin. En plus lorsque le texte comporte un distracteur – en l'occurrence un passage au discours direct – ils montrent beaucoup de difficulté à retrouver des repères à l'extérieur de ce passage.

Cette observation montre que les apprenants manquent d'outils pour la segmentation : s'ils organisent le découpage du texte en suivant les connecteurs, notamment les subordonnants (sans pouvoir exclure des mauvaises interprétations d'homonymies, comme *als* = subordonnant 'lorsque' ou = corrélatif du comparatif '(plus ...) que'), c'est qu'ils s'accrochent à la marque la plus saillante, sans en contrôler le résultat – les unités ainsi obtenues ne sont pas des unités syntaxiques. Apparemment, les élèves se focalisent sur des marques lexicales plus que sur des caractéristiques de la construction syntaxique. Ils en font, par conséquent, un exercice plus technique que ce qu'il pourrait être. À en tirer des conséquences didactiques, cela voudrait dire qu'il faudrait insister davantage sur les aspects de construction syntaxique, ce qui permettrait également aux élèves d'avoir une vue plus synthétique sur la construction des propositions, plutôt que de rester concentrés sur des problèmes de vocabulaire¹. Poser le problème dans l'optique des opérations à effectuer² permet donc de mettre en évidence les outils que la langue met à disposition ainsi que les moyens de contrôle pour l'évaluation de ces opérations. D'un exercice d'aspect purement technique, on passe alors à la construction du sens – construction appuyée sur les marques formelles (délimitation des propositions, articulation et imbrication des propositions). La lecture des résultats des apprenants peut ensuite organiser la progression de l'enseignement³.

Mais les énoncés d'élèves, confrontés à la norme cible, sont considérés systématiquement comme déficitaires par rapport à cette norme. La progression se mesure en termes de réduction de la distance entre l'énoncé de l'élève et les opérations langagières prévues par la langue cible : l'absence et la présence d'une forme dans la production de l'apprenant décide alors de la maîtrise de la notion en question. Au-delà du constat de conformité ou de non-conformité, l'énoncé de l'élève n'entre pas en considération : une fois sa non-conformité établie, la forme construite par l'élève n'intéresse plus. Et c'est par un travail sur la forme/les formes langagières visées, que l'on essaie de faire progresser l'apprenant. Ce faisant, on n'est jamais sûr de ne pas travailler sur des symptômes plutôt que sur les raisons du comportement langagier de l'élève (on donne

¹ À observer les élèves lors de la lecture de textes inconnus, on a l'impression que, pour eux, le contenu s'ouvre à partir du vocabulaire, non pas à travers une analyse syntaxique, qui pourrait réduire les difficultés lexicales.

² Cf. le concept d'analyse *a priori* issu de la didactique des mathématiques (Leutenegger, 2000).

³ Si on arrive à dresser un modèle de l'appropriation d'une langue - et c'est en quelque sorte notre défi principal - il est envisageable de fonder la progression sur ces connaissances, sans passer réellement systématiquement par un test des opérations appliquées par les élèves, ce qui est un procédé relativement lourd.

ainsi le tableau de déclinaison à réviser sans contrôler si la fonctionnalité des cas est claire pour l'élève)¹.

Théorie de l'appropriation d'une langue seconde

Le constat d'une absence de prise en compte des énoncés des élèves au-delà de leur conformité ou non aux normes est d'abord une critique méthodologique des travaux qui s'intéressent à l'acquisition/l'apprentissage d'une langue seconde (en milieu scolaire ou hors de l'école)². En se centrant sur la conformité des formes utilisées par les apprenants, on peut éventuellement décrire des phases dans l'apprentissage – que l'on peut comparer ensuite avec les phases observables dans l'acquisition de la langue 1 –, mais on ne saisit pas les processus en cours, et encore moins d'éventuelles stratégies d'appropriation³. Ce qui est intéressant, de mon point de vue, c'est de chercher les régularités qui peuvent exister dans les énoncés des apprenants ainsi que dans leur interprétation d'énoncés en dehors des considérations de conformité avec la norme cible. Que font les apprenants, lorsqu'ils se trouvent confrontés à un besoin de textualisation pour lequel ils ne disposent pas (encore) de l'outil en langue 2 ? (Comment fait-on pour insérer dans son texte le discours d'un autre, par exemple, quand on n'a pas encore appris quels outils utiliser pour le discours indirect en langue cible ? – cf. (Marschall, 2003)⁴) Notre défi consiste à dire que, dans ces situations, nous trouvons des régularités en fonction des stratégies d'appropriation que l'apprenant poursuit.

L'hypothèse qui sous-tend cette approche consiste à dire que l'appropriation d'une langue suit des règles, qu'il est donc possible de dresser un modèle de l'appropriation langagière (« Spracherwerbsmodell »). Il n'est pas question pour nous, de remettre en cause le principe d'un modèle pour l'appropriation d'une langue, et il serait souhaitable d'ancrer les décisions didactiques plus fortement dans un modèle explicite plutôt que de renvoyer à des traditions grammaticales et pédagogiques qui n'ont pas fait l'objet d'une analyse critique. Ce qui nous oppose par contre à des approches comme celles de Clahsen, Meisel & Pienemann (1983), von Stutterheim (1986) ou encore Diehl e.a. (2000), c'est notre focalisation sur les processus d'appropriation qui se manifestent à travers

¹ De manière plus fondamentale, on ne se donne pas les moyens pour valoriser le travail de l'élève : même jugé 'bon', l'énoncé de l'élève est toujours déficitaire. Peut-être y a-t-il là une raison pour la mauvaise représentation, chez la plupart des élèves, de leurs compétences, lors qu'ils attribuent le succès au hasard, l'échec, par contre, à leur propre déficit. Savoir quand on commet une erreur ne suffit pas pour construire une posture raisonnable face à son apprentissage. Le fait d'attribuer le succès au hasard, c'est-à-dire ne pas savoir le relier à ses propres connaissances, peut être considéré comme preuve d'une méthode implicite, mais ne permet pas de développer l'assurance dans la langue cible.

² Cf. (Clahsen, 1988) et (Diehl, Christen, Leuenberger, Pelvat, & Studer, 2000).

³ De récentes méthodes d'enseignement (Sowieso, Geni@1) tentent d'intégrer des stratégies d'apprentissage. Dans cette approche, l'élève reste toutefois passif (cf. nos remarques sur la nécessité d'un modèle de l'appropriation).

⁴ (Marschall, 2003) ; pour le développement de structures relatives (Marschall, 2007).

les activités des élèves¹, non pas sur les résultats de leurs activités-mêmes en termes de conformité à la norme cible. Cette différence se manifeste dans l'évaluation des énoncés d'élèves : à la suite de (Krashen, 1981), Diehl distingue l'apprentissage (l'élève connaît une forme langagière) de l'acquisition (l'élève en dispose librement dans ses énoncés). Vu sous cet angle, se pose la question de savoir sur la base de quel critère on peut faire une telle distinction à partir de l'analyse des énoncés d'élèves : est-ce qu'une forme n'est acquise que si elle est toujours utilisée correctement ? dans la majorité des emplois (quel taux) ? Ce qui est problématique dans cette approche, ce n'est pas la question de fixer une limite quantitative, mais la contradiction entre une conception qualitative qui relève de la compétence ('appris' vs. 'acquis') et une opérationnalisation de surface, basée sur l'analyse de la performance (conformité des formes utilisées dans l'énoncé). Puisque, en langue maternelle également, les formes utilisées ne sont pas toujours conformes à la norme (inattention, fatigue, transgression, jeu de mots, etc.) sans qu'on en déduise que le locuteur n'ait pas acquis la notion qui gouverne leur emploi, il devrait être possible de distinguer entre 'appris' et 'acquis' indépendamment de la conformité d'un énoncé concret à un moment précis – on peut même imaginer qu'un certain type d'erreur indique qu'une règle est acquise. Pour ceci, l'écrit offre un champ de recherche intéressant : un élève qui lit | gestern | [gəʃtɛrn] montre qu'il sait que le digramme | st | se prononce [ʃt] – s'il se trouve au début d'un morphème. C'est cette contrainte distributive, qu'il ne maîtrise pas. Par rapport à la norme de prononciation (de l'allemand standard, non pas des dialectes et parlers du sud de l'Allemagne), cette lecture est fautive ; en vue de sa progression dans l'appropriation, par contre, cette erreur le situe à un niveau plus avancé qu'un apprenant qui prononcerait | Stein | [stɛn] (toujours par rapport à la norme standard – cette fois-ci, la prononciation incriminée serait correcte dans certains dialectes et parlers du nord). En insistant sur la conformité des formes utilisées, on cimente la déficience de l'apprenant par rapport à la langue 2, déficience qu'il peut diminuer, certes, mais pas dépasser. Toute transgression est alors interprétée comme défaut de maîtrise de la langue cible (comment imaginer qu'un locuteur fasse des jeux de mots dans une langue qui n'est pas la sienne ?). Cette approche par rapport à la norme cible isole les productions/comportements des apprenants de leur contexte d'apprentissage, qui, alors, perd sa qualité évolutive : un même comportement – donc avec le même rapport à la norme cible – peut témoigner d'opérations différentes compte tenu du contexte dans lequel il s'inscrit.

¹ L'activité concerne ici non seulement des activités de production, mais également les opérations et activités utilisées lors de la compréhension de textes, comme l'illustre notre exemple du test de ponctuation.

Faute ou erreur ?

L'équivalent de cette approche au niveau de l'enseignement, c'est la notion de 'faute' : il est une pratique courante d'évaluer les productions d'élèves par rapport à la norme cible et de mesurer la distance par rapport à celle-ci quantitativement par le nombre d'éléments non conformes à la norme. La remédiation consiste alors en un entraînement des formes défaillantes – ce qui ne permet pas de s'interroger sur les mécanismes qui ont amené l'élève à utiliser tel forme : ainsi, on ne peut écarter le risque de travailler sur des symptômes, plutôt que sur les causes.

Conceptualiser les écarts par rapport à la norme cible en termes d'erreur, ouvre une autre approche : non seulement, cela permet de considérer les erreurs comme faisant partie des processus d'appropriation ((Diehl, Christen, Leuenberger, Pelvat, & Studer, 2000)¹, (Astolfi, 1997)), mais la notion d'erreur situe la forme utilisée/produite par l'élève au même niveau qu'une forme conforme à la norme cible. Ceci donne la possibilité de chercher des régularités dans l'utilisation ou la création d'outils langagiers dans la langue cible, une prise en considération qualitative de l'énoncé produit par l'apprenant. Pourtant, la prise en considération de l'erreur remet souvent la faute à l'élève : Astolfi (1997 : 58ss.) approche la notion d'erreur à partir des dispositifs qui fournissent alors le standard par rapport auquel le comportement (déviant) de l'élève peut être évalué et classé. Dans ce cadre, Astolfi ne dépasse pas le schéma de la faute, sauf pour deux types d'erreur :

- des erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées, lesquelles peuvent ne pas être disponibles chez les élèves alors qu'elles paraissent « naturelles » à l'enseignant ;
- des erreurs portant sur des démarches adoptées, celle-ci se révélant très diverses alors que le professeur s'attend à l'emploi d'une procédure cano- nique et peut ne pas comprendre le cheminement ou l'intention de l'élève (Astolfi, 1997, p. 58)

Mais là encore, même si l'on fait le constat de différence, le principe d'une voie correcte reste intact, les exemples de mathématiques que cite Astolfi (1997, p. 77ss. et 81ss.) ne s'intéressent pas à la nature des procédures engagées par l'élève dans la solution du problème, mais s'arrêtent au constat de différence. A bien les considérer, les exemples d'Astolfi ne concernent pas vraiment le comportement (faux ou erroné) de l'apprenant, mais les raisons qui amènent un enseignant à évaluer le comportement de l'apprenant comme correct, faux ou erroné. Dans le meilleur des cas, la faute serait alors du côté de l'enseignant qui n'aurait pas compris la démarche de l'apprenant. Tant que l'apprenant, malgré une démarche non-conforme, aboutit au bon résultat, il n'y a pas de problème ;

¹ Dans l'analyse de leurs données, Diehl e.a. relèvent, par contre, uniquement la conformité (ou non) avec la norme sans s'interroger sur les formes que les élèves utilisent effectivement, ni sur les motivations de ces utilisations. L'approche, qu'elles réclament pour l'enseignement, ne trouve pas de place dans leur méthodologie de recherche.

lorsque cette démarche produit, par contre, un résultat erroné, il est important de s'intéresser de près aux opérations cognitives qui ont conduit l'apprenant. Ceci est particulièrement important dans l'enseignement des langues, parce que les descriptions grammaticales sont souvent plutôt suggestives qu'explicites.

Dans une optique semblable, Andenmatten Gerber e.a. (1999) (sur la base des résultats publiés dans Diehl e.a. (2000)) recommande de ne pas sanctionner certaines erreurs¹. Une fois de plus, le comportement de l'élève n'est pris en considération que sous l'angle de sa conformité avec la norme cible, alors que l'observation de ce comportement pourrait être un moyen pour questionner la conceptualisation et la didactisation des contenus à enseigner². En écartant certains types d'erreurs de l'évaluation, le problème reste entier : non seulement, les énoncés d'élèves n'ont de valeur que par rapport à la norme cible, non pas pour leur tentative de construire des pratiques langagières, mais l'apprentissage de la langue 2 devient autonome : comme si les pratiques langagières conformes à la norme cible se mettaient en place par le seul contact avec la langue cible (cf. Krashen et Diehl).

Concrètement, le fait d'exclure des sanctions les erreurs de cas permet peut-être d'alléger le poids de la norme cible et de rendre les apprenants plus libres dans leur expression. Toutefois, on se prive de ce fait d'un instrument régulateur pour la construction, par les apprenants, de la notion de cas et des marques morphologiques engagées dans ces fonctions. La solution proposée par Andenmatten Gerber e.a. (1999) consiste à indiquer la forme cible, mais ne prévoit pas une remédiation qui permette à l'apprenant de construire la/les notion(s) sous-jacente(s) à l'emploi de la forme conforme. Cette recommandation s'appuie sur le constat dans Diehl e.a. (2000) que l'emploi des cas ne pourrait être acquis avant l'acquisition des règles de topologie syntaxique, notamment concernant la place du verbe : tant que la place du verbe ne serait pas fixée, il ne faudrait pas sanctionner les fautes de déclinaison, les apprenants n'étant pas en mesure d'utiliser correctement les cas³ (ce raisonnement s'appuie sur une statis-

¹ Les recommandations proposent bien de corriger les formes non-conformes, mais de ne pas en tenir compte pour l'évaluation. Dans le cadre institutionnel de l'école, cette mesure est ambiguë dans la mesure où une forme correcte n'a pas d'impact sur la note, non plus.

² La difficulté que les élèves semblent avoir à assimiler les règles concernant les cas en allemand n'est peut-être pas tant une fatalité que le résultat d'une explication inadéquate. D'habitude, le système casuel de l'allemand est présenté sous forme de tableau à double entrée, prévoyant quatre cas ; or, compte tenu du fait que le génitif est limité, en allemand contemporain, à une seule fonction adnominale, et que seul le masculin distingue entre nominatif et accusatif, il ne reste plus que deux cas qui interviennent dans la construction des phrases ('nominatif/accusatif' vs. 'datif'). Pour les conséquences d'une telle description, cf. Marschall (1998a) et (en préparation).

³ Notons en passant que la description des cas aussi bien que celle de la topologie syntaxique, sur laquelle se base l'analyse de Diehl (Diehl, Christen, Leuenberger, Pelvat, & Studer, 2000) ne tient pas compte de la réalité langagière. Implicitement, on voit réapparaître un modèle SVO, qui assignerait une place particulière à la fonction 'sujet'. La particularité de l'allemand – et c'est essentiellement ce qui justifie l'emploi des cas – réside dans la mobilité de tous les éléments de la proposition autour du verbe conjugué. (Marschall, 1998a).

tique de l'apparition des formes qui ne décrit pas – ne se donne pas les moyens pour décrire – les processus d'appropriation engagés). Même en admettant des phases d'apprentissage et en admettant que ces phases se succèdent toujours selon un même schéma, la question reste de savoir ce qui permet à l'élève de passer d'une phase à la suivante et – interrogation spécifiquement didactique – comment on peut favoriser ce passage.

Si on ne veut pas retomber dans une logique de « faute », il faut disposer d'un modèle fort pour les processus d'appropriation qui permette de dresser un pronostic sur lequel on pourrait construire un plan d'intervention didactique. C'est dans cette perspective qu'il me semble intéressant d'analyser le comportement langagier des élèves, en dehors des considérations de conformité à la norme cible, comme des tentatives de réaliser des actes langagiers à part entière.

Une approche constructiviste

Une approche constructiviste cherche à mettre en évidence les régularités dans les comportements des élèves. L'intervention de l'enseignant se justifie alors par l'absence d'un développement spontané, elle sert de guider la construction de la langue cible par l'élève. Le point de départ de cette approche reste toutefois le comportement de l'élève avant l'enseignement des notions visées. La réalisation prototypique de cette approche consiste à partir d'une situation a-didactique, exploratoire : mettre les élèves dans une situation où ils ont besoin d'outils langagiers dont ils ne disposent pas encore et construire la notion visée sur la base des créations spontanées des élèves. Avant qu'un tel dispositif puisse être généralisé (et pour évaluer l'utilité d'un tel dispositif), il faut disposer de données sur les processus d'appropriation – que ce soit dans le cadre de la production ou de la compréhension. Ces données permettent de construire des situations qui, malgré une ouverture apparente¹, ciblent certains concepts et leur réalisation langagière.

Dans un dispositif a-didactique, l'apprenant est un acteur linguistique à part entière qui tente de réaliser des actes de langage dans la langue seconde – et qui ne répond pas simplement à des dispositifs d'enseignement. A partir de cette situation, l'apprenant est contraint de se forger les outils langagiers qu'il considère nécessaire – ce qui donne non seulement un contrôle sur l'interprétation de la tâche par l'apprenant, mais permet également d'observer les stratégies qu'il met en place pour répondre aux contraintes communicatives avec les outils dont il dispose. L'intervention de l'enseignant s'oriente alors d'après le comportement de l'élève, comportement qui le situe dans un modèle d'appropriation explicatif de manière à fonder un programme d'enseignement adapté. Afin de pou-

¹ Pour qu'une telle approche puisse être efficace, il faut être sûr des contraintes qu'exerce par exemple le genre textuel sur l'utilisation de certaines formes : par exemple, la tâche de continuer un début de conte de fée provoque plus de tentatives de discours attribué que celle d'écrire une histoire d'après une série d'images, qui, elle, favorise la production de structures relatives (Cf. (Marschall, 2003)). Il n'en reste pas moins que de tels liens n'opèrent pas chez tous les apprenants de la même manière.

voir construire un modèle de ce type, il faut disposer de données concernant le comportement des élèves dans des situations a-didactiques – et il faudra savoir ce que les élèves font effectivement dans ces situations, non pas seulement en quoi ils ne répondent pas aux normes de la langue cible.

Au niveau de la textualisation, j'ai déjà essayé de décrire les comportements des élèves tant des situations de compréhension¹ que dans des productions d'énoncés². Dans mon propre enseignement de l'allemand, j'utilise des méthodes indirectes pour consolider les connaissances des élèves (par exemple : appliquer les connaissances sur la construction des propositions allemandes dans une tâche de restitution de la ponctuation, tirer profit de la connaissances des procédures de formation du prétérit (fort vs. faible) dans le traitement de pseudo-verbos), et j'encourage les élèves à tirer profit de leurs connaissances grammaticales pour la compréhension de textes (« élagage » du texte à partir de critères formels pour une première lecture afin de pondérer les difficultés de vocabulaire auxquelles les élèves se voient confrontés).

L'approche de la compréhension par une analyse syntaxique du texte présente un double avantage : d'un côté, elle permet de sortir du dilemme que présentent les consignes basées sur le contenu (« Soulignez les mots-clé ! », par exemple) ; de l'autre, elle justifie et valorise le travail grammatical dans l'optique d'une utilisation pratique dans des situations de compréhension de texte. Cette approche comble aussi une lacune dans la progression de l'enseignement de langue seconde : le travail avec des textes est souvent introduit relativement tardivement, alors que les élèves sont censés être dotés d'un bagage grammatical (au niveau phrasique) et d'un vocabulaire relativement riche. Sur cette base, on fait le pari que l'élève sache transférer les connaissances sur la structure et l'organisation textuelle acquises en langue première vers la langue seconde. Très vite, on passe alors à des exigences d'interprétation qui dépassent la simple compréhension des faits exposés dans le texte. Ce faisant, les particularités langagières dans la construction de textes se trouvent négligées. Or, le transfert, qui est implicitement visé³, est tout sauf banal : des expériences concernant, par exemple, les règles de pronominalisation et de renominalisation montrent que les élèves n'utilisent pas, en langue seconde, les routines qu'ils maîtrisent pourtant en langue première (Marschall 1996, 1998b, 2001a) ; on observe plutôt un « retour » à des opérations plus simples et plus limitées. Dans mes expériences, les élèves appliquent, notamment pour l'identification du co-référent d'un pronom, une stratégie de contiguïté, alors qu'en langue première, les mêmes élèves tiennent compte de la structure syntaxique et textuelle.

¹ Cf. (Marschall, 1996), (1998b), (2001a).

² (Marschall, 2003) et (2007).

³ A ma connaissance, l'hypothèse d'un tel transfert n'a pas fait l'objet de recherches systématiques. Au-delà des quelques résultats que j'ai pu obtenir, il serait intéressant d'explorer les modalités et conditions pour un transfert de ce type.

On observe également en production textuelle une difficulté de tenir compte du genre textuel : lors d'une expérience¹, j'ai distribué à des groupes d'élèves les images, d'une petite bande dessinée (sans paroles) avec la consigne pour chacun des groupes de décrire l'image qui leur avait été attribué ; ensuite, les groupes ont été recomposés de façon à regrouper dans de nouveaux groupes un représentant de chaque groupe, avec la consigne de reconstruire, sur la base des descriptions, l'histoire représentée dans cette bande dessinée. Dans cette deuxième phase, les élèves se contentent d'enchaîner simplement les descriptions d'images et ne passent pas à une réécriture du texte en vue d'en faire un texte narratif.

*Heute ist Herr Müller mit seine Familie und sein Hund in Stadt spazieren gehen. Plotzlich eine sehr grosse Vase fällt an seine Kopf. Er ist sauer, weil ein Blumentopf auf seinen Kopf gefallen hat. Ein klein Hund bellt unter dem Balkon neben den dicke Mensch. Die ganze Familie gehe die Treppe auf. Sie kommen vor dem Tür an, und sie klöpfen. Eine alte Dame macht die Tür auf. Sie gibt einen Knocheln zum Hund. Herr Müller grüsst die alte Frau, der Mann hat sein Hut auf gezieht und er zeigt seine Beule. Der Hund rennt hinter mit seinen Knocheln.*²

On voit bien la logique descriptive des images qui ne passe pas en une logique narrative. Déjà à un niveau anaphorique, il n'y a pas d'harmonisation entre les différents textes descriptifs accolés les uns aux autres : dans la troisième phrase, le groupe nominal *ein klein Hund* (avec l'article indéfini) ne permet pas le lien avec celui de la première phrase (*sein Hund*). Souvent, un seul élément de l'image est mentionné sans qu'il soit bien clair qu'elle en est la fonction pour l'histoire (comme c'est le cas de la troisième phrase : l'image correspondante montre toute la famille faire des signes vers le balcon dont le pot de fleur était tombé, l'aboïement du chien ne fait que renforcer cette réaction commune) ; la pointe, qui consiste à voir le changement d'attitude de la famille, lors que la vieille dame offre un os au petit chien, disparaît entièrement.

Ce qui, dans la production de textes par l'apprenant, paraît exigeant, à savoir la tâche de construire un texte dans toute sa complexité syntaxique, est souvent une consigne courante lors de tâches de compréhension. Ici, la situation adidactique est systématique : bien qu'invoqués lors de la correction d'erreurs d'interprétation, les rapports entre textualisation et notions grammaticales ne sont pas l'objet de l'enseignement de langues étrangères. Pas plus que les règles d'orthographe en vigueur dans la langue cible (si on en évoque quelques principes, c'est sans viser l'exploitation de l'orthographe pour l'analyse morphologique, par exemple). La conceptualisation de ces liens est d'autant plus souhai-

¹ Il s'agit d'une expérience qui sert également de dispositif d'écriture collective. Elle a eu lieu dans une classe de première année du collège (10^e degré), au début de l'année scolaire (mi-septembre) 2004.

² J'ai laissé le texte dans sa forme originale (avec les erreurs d'accord et d'orthographe). En voici une traduction, qui tente de rendre les ruptures dans ce texte : « Aujourd'hui, M Muller fait une promenade en ville avec sa famille et son chien. Tout à coup, un grand vase lui tombe sur la tête. Il est fâché, parce qu'un pot de fleur est tombé sur sa tête. Un petit chien aboie sous le balcon à côté de l'homme gros. Toute la famille monte les escaliers. Ils arrivent devant la porte, et ils frappent [à la porte]. Une vieille dame ouvre la porte. Elle donne un os au chien. M Muller salue la vieille femme, l'homme a retiré son chapeau et il montre sa bosse. Le chien coure derrière avec son os. »

table qu'elle ancre l'étude des règles grammaticales dans des pratiques de traitement de textes. Ce qui rend si intéressante l'analyse de la compréhension de textes par des apprenants, c'est le regard qu'elle ouvre sur les processus et approches que les apprenants utilisent lors de la lecture. Ce regard vise les représentations qu'ont les apprenants de la langue enseignée, et il nous montre notamment à quel point les lecteurs en langue 2 abandonnent leurs connaissances grammaticales lorsqu'il s'agit de comprendre un texte (l'absence d'un auto-contrôle par le sens des résultats de la segmentation en est un exemple (Marschall, 2001a)).

La majorité des apprenants, même avancés, n'approche pas un texte en langue 2 en tant que texte, mais en tant qu'ensemble de mots et de phrases. Toute difficulté à ce niveau est ressentie comme menace pour la compréhension de l'ensemble du texte. Faute d'outils pour pondérer ces difficultés ponctuelles, le vocabulaire et la complexité d'une phrase prennent facilement une dimension démesurée. Ce manque d'instruments d'analyse se manifeste également dans la difficulté à sélectionner une signification adéquate au contexte parmi les traductions proposées dans un dictionnaire.

La place de l'écrit dans l'enseignement de langue seconde

Mis à part le poids d'une longue tradition, la présence de l'écrit dans l'enseignement des langues secondes et sa place importante se justifie de deux manières : premièrement, l'enseignement d'une langue étrangère se fait par l'écrit (contrairement à l'apprentissage de l'écrit en langue première qui, lui, prend place sur des acquis langagiers déjà plus ou moins stabilisés par l'oral) : l'écrit sert à stabiliser les notions travaillées dans l'enseignement (souvent travaillées à l'oral). La deuxième justification pour l'écrit réside dans l'orientation de l'enseignement d'une langue seconde vers la littérature considérée comme entrée efficace dans la culture de la langue. Ces deux justifications ne sont pas sans poser des problèmes : dans quelle mesure peut-on partir de l'idée que l'écrit puisse stabiliser les acquis (oraux) alors que l'écrit lui-même (l'orthographe de la langue cible) n'est pas encore stabilisé ? Quel est le rapport entre la représentation mentale qu'un apprenant crée à partir d'un énoncé oral et celle qu'il construit à partir d'une présentation graphique (notamment en s'appuyant sur ses connaissances des relations graphème – phonème de la langue première) ?

Cet usage de l'écrit dans l'enseignement des langues secondes illustre bien l'absence d'un modèle différencié de l'appropriation langagière : à partir du moment où il est basé sur les mêmes signes graphiques, l'écrit est considéré comme un outil quasi trans-langagier. On ne pose pas la question de savoir quelles sont les connaissances et compétences concernant l'écrit qui sont réellement transférables d'une langue à l'autre. On retrouve dans cette considération globale et indifférenciée de l'écrit la même posture quantifiante qui prévaut éga-

lement dans d'autres domaines de l'enseignement des langues secondes¹. Puis qu'il n'y a pas d'approche établie pour l'enseignement de l'écrit en langue seconde, ce me semble présenter un bon modèle pour une approche constructive qui valorise l'activité d'appropriation des élèves. A l'écrit, la norme, l'orthographe, est clairement codifiée et son caractère arbitraire incontesté. Il faudrait s'attendre à ce que cet aspect de l'apprentissage d'une langue (seconde en particulier) donne lieu à des approches fonctionnelles qui admettraient, à un certain moment, des libertés dans les productions d'élèves. On peut bien imaginer d'amener les élèves progressivement vers la norme orthographique de la langue cible, en passant par une transcription basée sur les normes orthographiques de la langue première, l'émergence de règles dans les productions d'élèves à partir de leur interprétation de l'écrit cible, une utilisation de ces règles (avec les erreurs de généralisation que cela implique). Or, en pratique, on n'observe pas une telle progression ; les élèves sont confrontés, dès le début, avec la norme, leurs textes évalués en fonction de leur conformité avec ces normes, non pas en fonction des tentatives d'appropriation engagées par les élèves. Dans ce sens, l'introduction, comme objet d'enseignement, de l'écrit dans l'enseignement de langue seconde peut fonctionner comme modèle pour des dispositifs constructivistes dans l'enseignement de langue seconde.

La visée littéraire de l'enseignement des langues secondes est fortement critiquée. Toutefois l'opposition entre les défenseurs de la littérature et ceux de textes non-littéraires (« Sachtex-te » en allemand) ne touche pas le problème de fond de cette orientation vers des textes authentiques : dans les deux cas, on part de l'idée que, à partir du moment où l'élève est passablement rodé dans la lecture (en ce qui concerne des processus de bas niveau : déchiffrement, reconnaissance de mots) et qu'il dispose d'une connaissance du vocabulaire et de la grammaire plus ou moins solide, il serait en mesure de tirer profit de textes de différents genres et à des degrés différents (interprétation).

Les recherches sur la lecture en langue seconde portent sur la lecture compréhension, considérant terminé l'apprentissage des processus d'identification et de reconnaissance des mots². Les propositions pour augmenter l'efficacité de la lecture en langue seconde concernent les pratiques de lecture générales plutôt que l'exploitation, par l'élève, des connaissances grammaticales et textuelles. Dans les justifications d'enseignants, on entend souvent que l'élève sait déjà lire et écrire, et qu'il n'est donc pas nécessaire de refaire cet apprentissage. S'il est vrai que les élèves ont normalement déjà appris à lire et écrire – en langue première –, cette position néglige les différences entre les langues, qui, à

¹ La question se pose de manière plus aiguë, lorsque l'enseignement de langue seconde se fait à partir d'une langue à tradition orale : alors, l'écrit en langue première – le système de transcription pour la langue première – sert d'entrée dans l'écrit et recule à partir du moment où il s'agit de l'enseignement disciplinaire. Le danger est de concevoir l'organisation de la langue première à travers les modèles et genres textuels ou discursifs de la langue seconde.

² Cf. (Westhoff, 1987), (Ehlers, 1998), (Storch, 1999).

l'écrit, ne sont pas proportionnelles à la parenté entre les langues : les normes orthographiques des langues romanes, par exemple, sont très différentes, l'espagnol et l'italien ont une orthographe très proche de la phonétique, tandis que le français dispose d'une orthographe partiellement morphologique. Ne sachant pas très bien quelles sont les outils de lecture que l'apprenant peut transférer de sa langue première à une langue étrangère, cette approche prend l'option que presque tout, en tout cas l'essentiel, serait transférable : inutile, alors, d'enseigner la lecture dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère. Cette position revient à considérer l'écrit comme un moyen de transcription – avec quelques différences d'ordre folklorique – de l'oral, non pas comme système de représentation à part. Les différences concernent en effet tous les niveaux linguistiques : des conventions de représentation des phonèmes (différence des valeurs phonologiques des lettres – c'est souvent le seul aspect traité en classe de langue étrangère) à la représentation de la structure morphologique (en allemand, | einen | se prononce [æN], le morphème *-en* pour accusatif singulier est purement scriptural) et de liens étymologiques (| Kalb | et | Kälber | pour [kalP] et [kælbər]¹) jusqu'à des normes concernant la textualisation.

Il semble exister un consensus concernant trois stratégies² de lecture qui sont proposées dans des manuels de langue seconde : une lecture diagonale (« kursorisches Lesen ») qui garantit l'identification de l'information principale, une lecture sélective destinée à trouver des informations d'un certain type et finalement une lecture totale qui vise la compréhension détaillée mot pour mot³. Ces trois stratégies (Storch différencie en cinq stratégies) sont associées à des genres textuels ou, plutôt, à des types de documents différents (allant de l'horaire de train au texte littéraire (de genre narratif) en passant par le fait divers). Le choix des documents rend obsolète la question des indicateurs langagiers et textuels qui organisent la lecture selon ces stratégies (dans un horaire de train, notamment, le recueil d'informations précises semble s'imposer par la disposition graphique ; mais quelles sont les informations, parties du texte à prendre en considération dans la perspective d'une lecture diagonale, lors qu'il s'agit d'un texte narratif ou informatif ?). Cette approche répond à ce que Astolfi appelle des « erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées lesquelles peuvent ne pas être disponibles chez les élèves alors qu'elles paraissent « naturelles » à l'enseignant » (Astolfi, 1997, p. 58) : en effet, les procédures à mettre en place par l'élève pour choisir les informations à prendre en considération dans les deux premières stratégies de lecture ne font pas l'objet de réflexions. A

¹ L'utilisation du *b* à la fin du mot *Kalb* est aussi peu motivé par la prononciation que le « Umlaut » *ä* pour le pluriel ; les deux modes d'orthographier resserrent les liens entre deux formes du même mot. Dans des manuscrits du moyen âge, on trouve *kelbir* pour le pluriel.

² A bien les considérer, il ne s'agit pas de 'stratégies' dans le sens d'une option opérationnelle intentionnellement choisie, mais de pratiques en fonction de différents types de consignes et genres textuels.

³ Cf. (Hasenkamp, 1995, p. 4), mais également (Westhoff, 1987), (Storch, 1999, p. 126), (Lutjeharms, 1988), (Piepho, 1985), (Stiefenhöfer, 1986).

partir de textes ou de documents qui induisent une approche de lecture, il ne peut être question d'un choix de stratégie. Pour l'élève, la difficulté se situe pourtant bien là : une consigne du type « Soulignez les mots clé du texte ! » ne facilite la compréhension qu'à condition que l'élève ait compris suffisamment bien le texte pour identifier les mots clé – alors, il n'en aurait pas besoin. En ce qui concerne la lecture exhaustive, l'analyse de Ehlers d'une expérience de lecture illustre bien la différence entre la perspective des apprenants, qui font un emploi « déviant » (par rapport à l'original) des différentes sources d'information (image, texte), et l'exploitation par la chercheuse qui y voit un manque de contrôle, de précision de la part du lecteur apprenant, d'une lecture insuffisante (Ehlers, 1998, p. 131s.).

Par ailleurs, beaucoup de travaux s'intéressent aux dispositifs de lecture, notamment pour la lecture en classe (Westhoff, 1987), (Ehlers, 1998), (Hasenkamp, 1995)). Pour la plupart, il s'agit de dispositifs de lecture en groupe ou en partenariat qui font le pari que la coopération permette de constituer une compréhension du texte dépassant ce que chaque élève pourrait atteindre seul. La textualité et les particularités langagières de textualisation restent implicites. Il n'est pas sûr que les expériences de telles lectures collectives puissent être transposées à la lecture individuelle par l'élève. Autrement dit, est-ce que chaque élève pourra tirer profit des expériences faites dans le cadre d'une lecture commune ?

Ce qui reste très peu défini, c'est la nature des connaissances transposables de la lecture en langue première à celle en langue seconde. Si l'on réduit le problème à quelques indications concernant les correspondances graphème-phonème en partant de l'idée que l'apprentissage de la lecture est affaire de la langue première, en principe terminé lors de l'enseignement langue seconde, les élèves n'apprennent pas réellement à lire en langue seconde¹. Ce constat pessimiste se nourrit de la méconnaissance des processus d'appropriation de la lecture en langue seconde : la prémisse des acquis de la lecture en langue première reste intacte sans que l'on essaie de vérifier à quel point elle est valable et quels sont les aspects que l'élève mobilise de la lecture en langue première lors de la lecture en langue seconde. Les différences entre appropriation de la lecture en langue première et en langue seconde sont souvent minimisées, sinon négligées, les consignes pour la lecture sont souvent grossières si elles ne sont pas fausses – pour l'allemand, on entend couramment qu'il faile prononcer chaque lettre, ce qui présuppose que la valeur phonétique des graphèmes soit connue (si l'on se base réellement sur les lettres l'affirmation n'a pas de sens) et ce qui se révèle rapidement faux : la prononciation standard (hors contexte scolaire²) diffère

¹ (Marschall, 2001c)

² On observe, en classe, l'émergence d'un parler scolaire qui tente de rendre la prononciation identifiable par rapport à l'écrit. On est tenté de parler de 'school talk' qui, à l'instar du 'baby talk', essaie d'adapter la prononciation aux capacités supposées de l'interlocuteur. Toutefois il n'est pas innocent

beaucoup de la suite des graphèmes. Ces consignes présupposent que l'on sache déjà comment les appliquer, ce qui les rapproche des descriptions grammaticales dans les manuels scolaires. Les règles de grammaire ne sont compréhensibles et applicables à la langue qu'à condition qu'on soit capable de tenir compte de leur origine. En effet, la grammaire, telle que nous la connaissons dans la tradition grammaticale européenne, n'est pas à proprement parler un outil descriptif : elle s'est construite (et maintient toujours à divers égards) sur la base de considérations logiques. Les notions grammaticales partent de concepts et de catégories logiques appliqués à la réalité langagière. Les règles issues de cette application sont presque (?) systématiquement accompagnées d'exceptions, qui permettent de maintenir le schéma logique sous-jacent : l'analyse de la phrase en 'sujet' et 'prédicat'¹ en est un exemple – elle implique des explications particulières pour des langues, comme l'italien, qui permettent régulièrement la construction de phrases sans sujet –, la séparation des formes verbales en 'temps' et 'mode' en est un autre – comment justifier, en français, l'emploi de l'imparfait dans les hypothétiques introduites par *si* ?

Les conditions pour l'appropriation de la lecture sont suffisamment différentes en langue première et en langue seconde pour y prêter quelque attention : en langue première, les apprenants prennent systématiquement appui sur leur connaissance de la langue (orale), le déchiffrage bascule vers la reconnaissance du mot, et cet appui est également exploité dans l'enseignement de l'écrit en langue première (analyse en phonème, développement de la perception phonétique – liée à la langue première). Cette approche, qui passe par la reconnaissance de l'équivalent oral du signe graphique (les mouvements subvocaux, qui accompagnent la lecture et l'activité d'écrire pendant longtemps, en témoignent), met en place un fonctionnement à voie double : l'accès à la signification se fait par la reconnaissance du schéma phonétique. Les voies graphique et phonétique fonctionnent longtemps en parallèle et restent accessibles pour des lecteurs routiniers. Autrement dit, en cas de difficulté, le lecteur routinier, qui d'habitude passe par la voie globale, peut recourir au déchiffrement et recomposer le mot. En langue seconde/langue étrangère, les choses se présentent de manière tout à fait différente : l'absence d'une maîtrise de la langue cible s'oppose à une reconnaissance des mots présentés graphiquement, il s'agit de construire, à partir de la forme graphique et avec le soutien des connaissances de l'écrit en langue première, une représentation nouvelle, représentation dont le schéma phonétique n'est pas nécessairement semblable à celui que l'apprenant constitue/constituerait à partir d'une présentation orale. Dans le meilleur des cas, c'est-à-dire lorsque l'apprenant réussit à attribuer une même signification et à un mot présenté oralement et par écrit, il y aurait alors deux entrées phonétiques

que le modèle pour ce genre de parler soit l'écrit. Jusque dans l'oral, l'enseignement de langue seconde reste ainsi profondément ancré dans l'écrit.

¹ Il s'agit au fond de l'analyse logique de la proposition en 'hypokeimenon' ('subjectum' : ce qui est mis à la base) et 'katégoroumenon' ('praedicatum' : ce qu'on en dit).

(l'une à partir de l'oral, l'autre à partir de l'écrit) qui conduiraient à la même représentation sémantique (sans qu'il y ait homonymie). Ce qui, en langue première, donne une accélération de la lecture, à savoir un stade logographique (Frith, 1985), où l'apprenant reconnaît le mot par une prise en considération de la forme globale de l'unité graphique (avec les risques d'erreur que cela implique évidemment), reste longtemps impossible en langue seconde/langue étrangère. La lecture en langue seconde/langue étrangère est donc nécessairement ralentie par rapport à la lecture en langue première, elle passe plus longtemps par le déchiffrage. Ceci pèse lourdement sur la compréhension des textes.

Deux interprétations sont dès lors possibles : l'une considère que la focalisation sur des processus de bas niveau lors de la lecture absorbe beaucoup de capacités cognitives : c'est dans cette optique qu'on parle de surcharge cognitive comme cause des difficultés lors de la lecture de textes en langue étrangère. L'autre interprétation – c'est celle que je préfère – insiste sur la gestion du temps : les processus de bas niveau ralentissent la progression dans le texte à un point qui rend impossible de garder à disposition les informations plus éloignées dans le texte, par exemple dans le cas d'une construction syntaxique complexe qui nécessite de garder en mémoire la partie de la phrase (principale) qui est suspendu le temps de traiter la subordonnée. Quelle que soit l'interprétation à laquelle on adhère, les conséquences de ces difficultés de lecture spécifiques pour la situation de langue seconde/langue étrangère persistent jusque dans des degrés avancés de l'enseignement des langues vivantes. Par contre les conséquences qu'il convient d'en tirer au niveau didactique, sont différentes : dans la première interprétation, il faut tenter de diminuer la charge que constituent les informations inconnues (mise à disposition du vocabulaire, notamment) et de laisser au lecteur le temps qu'il considère nécessaire pour la lecture ; dans la seconde, le défi sera de permettre une lecture fluide, relativement rapide (par des contraintes de temps, des instructions qui permettent à l'apprenant de sauter des mots et des passages du texte dans le but de le parcourir dans un temps limité).

Pour la langue première, on considère que les processus de lecture compréhension engagent essentiellement les processus de haut niveau, les processus de bas niveau étant largement automatisés et surtout sans poser de problèmes qui puissent interférer sur la lecture compréhension (si des difficultés particulières impliquent des processus de bas niveau – déchiffrage, reconnaissance de mot –, il s'agit de réparations locales qui ne mettent pas en danger le traitement du texte entier). En langue seconde/langue étrangère, les processus de bas niveau restent présents dans la lecture compréhension et ce à différents niveaux : reconnaissance de mots ou de morphèmes (segmentation erronée), identification de structures syntaxiques, attribution d'une valeur sémantique à une unité graphique. Ces difficultés font souvent échouer l'interprétation d'une proposition, obligeant le lecteur de revenir en arrière, de passer par une traduction mot à mot. De manière générale, les problèmes rencontrés se présentent tous au même niveau d'importance aux yeux des apprenants, qui n'ont pas de critères fiables pour

trier entre des difficultés à traiter ; ceci augmente encore le poids des obstacles rencontrés. Un texte en langue étrangère est souvent traité comme une suite non structurée de mots, et les élèves ont alors recours à une traduction exhaustive pour résoudre des problèmes de compréhension : la structure du texte doit être élaborée ensuite dans un travail souvent pénible, elle n'intervient pas comme soutien de la lecture compréhension comme c'est le cas pour la lecture en langue première.

Projets concernant la lecture compréhension en langue seconde

L'écrit constitue un objet de recherche de premier intérêt, dans la mesure où l'on peut bien montrer la construction d'une représentation des règles orthographiques dans un système différent de la langue première. Dans l'enseignement des langues secondes, l'entrée dans la logique orthographique de la langue cible ne fait l'objet d'un enseignement particulier. D'habitude, on part de l'hypothèse que les apprenants ont déjà appris à lire et à écrire dans leur langue première et qu'ils feront naturellement les transferts nécessaires. À partir de ce raisonnement, on néglige souvent les régularités orthographiques de la langue seconde, ce qui donne l'impression aux apprenants, que les différences entre les deux systèmes orthographiques soient immotivées. Toutefois, il est vrai que les apprenants d'une langue seconde ne reprennent pas l'écrit à partir de zéro – et ce surtout lorsqu'il s'agit de deux langues qui utilisent le même système graphique. Par contre, il manque une recherche de fond sur les compétences transférables dans le cadre de l'entrée dans l'écrit dans une langue étrangère. Cette situation peut alors servir de modèle pour d'autres situations de transfert, notamment dans la perspective des compétences en jeu.

Vue l'importance des processus de bas niveau jusque dans le traitement avancé de textes en langue étrangère, on peut situer une recherche sur les processus impliqués dans la lecture compréhension en langue seconde à n'importe quel moment de l'enseignement de la langue cible. Mon idée est toutefois de couvrir essentiellement les premières années d'enseignement : il s'agit de décrire d'un côté la lecture à voix haute pour observer la réalisation phonétique des signes graphiques (essentiellement mise en place des correspondances graphème – phonème) et la lecture silencieuse (présence de mouvements subvocaliques), de l'autre côté, il faudra explorer la construction d'une compréhension du texte (quelles inférences sont disponibles pour les jeunes apprenants – cf. (Studer, 1998)? quelles hypothèses les élèves font-ils sur la continuation du texte, comment intègrent-ils les informations données dans un début de texte pour le terminer ?). L'hypothèse derrière ces observations et tests est celle d'un lien entre les processus de bas et ceux de haut niveau. Il sera alors important de pouvoir dresser un « bilan de lecture » en langue première et en langue seconde pour chaque élève, afin de pouvoir corréler les résultats des tests avec les performances de lecture en langue première (ce bilan peut être mis en regard avec les évaluations/impressions des maîtres).

S'il est vrai qu'une phase logographique n'est pas possible spontanément en langue seconde, la question est de savoir sous quelle condition on peut amener les apprenants à aborder les unités graphiques de manière globale ou partiellement globale. Pour l'allemand, il serait très utile que les élèves reconnaissent rapidement des morphèmes dans des unités lexicales complexes (en français, des graphèmes complexes comme *-au-*, *-eau-* ou des suffixes comme *-eur*, *-euse*, *-ier*, *-ière*, *-ique(s)*, *-if(s)*, *-ive(s)*, *-ment*, etc. ; en allemand, les suffixes tels *-ung*, *-keit*, *-heit*, *-lich*, les préfixes tels *ver-*, *vor-*, *be-*, etc.). L'objectif de cette approche est de rendre les apprenants plus autonomes face au texte et de leur permettre de construire progressivement une représentation de l'orthographe, d'entrer dans la logique de l'orthographe cible, étape nécessaire pour pouvoir construire ensuite les contraintes de la norme cible. C'est dans cette optique que l'on peut rejoindre la conception de l'erreur comme passage obligé et utile dans l'appropriation d'une langue : les erreurs qui s'inscrivent dans la logique de l'orthographe cible témoignent de la construction par l'élève d'une représentation de l'orthographe – indépendamment de leur éloignement de cette norme cible.

Si l'écrit a une place assurée dans l'enseignement des langues secondes, il l'imprègne – en tout cas dans le contexte de langues à tradition écrite – l'oral utilisé en classe. Très souvent, notamment dans des situations d'explicitation, les enseignants tentent d'explicitement une forme par une prononciation proche de la forme écrite. L'enseignement oral d'une langue seconde signifierait, par contre, que la prononciation ne se fasse pas en fonction d'une orthographe, que l'enseignant connaît et maîtrise, mais un enseignement qui se construit sur une oralité authentique dans la langue cible. Du moment où les enseignants sont eux-mêmes porteurs de l'écrit, une telle approche ne semble pas réaliste : il est difficile de ne pas faire référence à l'écrit, une fois qu'on en dispose. Dans ce sens, l'écrit est indissociable de l'enseignement des langues secondes. Même si on n'a pas recours au support graphique, l'écrit organise et contrôle l'intervention de l'enseignant. L'enseignement des langues secondes dans le contexte de programmes d'alphabétisation peut donc parfaitement préparer l'entrée dans l'écrit – même en langue première. Plutôt que d'analyser phonétiquement des mots de la langue maternelle en vue d'une justification de l'orthographe, on développerait alors la perception phonologique à travers l'analyse de la langue seconde, qui nécessite d'emblée un travail phonétique, de prononciation et de perception.

Bilan : l'enseignement des langues secondes

Dans cette contribution, nous avons essayé de montrer l'importance d'une approche constructiviste pour l'enseignement des langues étrangères. Partir des activités langagières des apprenants pour construire les outils langagiers dont ils ont besoin, permet d'adapter la réflexion métalangagière aux besoins des apprenants à des âges et des niveaux différents. Cela permet également de poser différemment la question de l'enseignement de la grammaire : prise comme forme

sociale de la réflexion métalangagière, la grammaire s'inscrit dans la prise de conscience des pratiques langagières, elle permet – et c'est son rôle principal dans l'enseignement de la langue maternelle – de rendre les apprenants conscients des pratiques langagières qu'ils maîtrisent, d'en faire des outils langagiers. C'est sur la base d'une prise de conscience que les pratiques deviennent disponibles pour le locuteur, qui les choisit en fonction de ses intentions concrètes. A partir d'une telle approche, il faut interroger l'utilité de la grammaire, sous la forme sous laquelle elle se présente habituellement. Particulièrement dans les situations d'alphabétisation en présence de langues récemment alphabétisées, qui ne reposent pas sur une tradition écrite, ni une tradition grammaticale comme les langues européennes, cette interrogation est incontournable.

Dans le cas de l'enseignement d'une langue étrangère dans un contexte à tradition orale, la question se pose de savoir comment rendre conscient les régularités qui s'appliquent à la langue maternelle, comment mener une réflexion métalangagière. Le risque est fort de se calquer sur les catégories et les concepts grammaticaux d'une langue (ou d'une culture) à tradition écrite et grammaticale. Dans une autre contribution, j'ai essayé de montrer que la description de l'allemand est ainsi sur la grammaire latine. Peu importe son adéquation descriptive, la grammaire latine fonctionne comme base pour la réflexion métalangagière dans les langues européennes. Ce qui fait sa force, c'est qu'il existe une référence logico-grammaticale sur laquelle repose la réflexion métalangagière des langues européennes, elle comporte en même temps le risque d'une importation des concepts latins dans les descriptions de langues à tradition orale. La réflexion sur l'adéquation des concepts dans le cas des langues à tradition orale produit un effet en retour sur les langues européennes : s'il est vrai que la grammaire traditionnelle est un hybride entre description grammaticale et logique, exemplifié par le latin, il convient d'interroger l'adéquation des notions et des modèles qui dominent la description des langues européennes. Les dispositifs de séquences didactiques offrent la possibilité d'adapter les réflexions et les conceptualisations sur la langue étudiée aux besoins des apprenants, plutôt que d'imposer une conceptualisation existante, construite dans un souci d'exhaustivité et de logique descriptive.

L'écrit, finalement, montre la nécessité d'une centration sur les compétences des apprenants : à aucun niveau de l'écrit (de l'orthographe et des processus de « bas niveau » à la compréhension de textes – « haut niveau »), le transfert depuis la langue première n'est évident, naturel. Lecture et écriture méritent donc de constituer des objets d'enseignement également en langue seconde. Tant que nous ne disposons pas de données précises sur les compétences et savoir transposables dans le cadre de l'écrit, il faut enseigner à lire et à écrire en langue seconde. Toutefois, de la part de l'enseignant, l'écrit structure l'oralité en classe, l'explicitation des expressions difficiles se fait par référence (implicite) à l'écrit. Cette forme d'oralité contribue à la préparation de l'écrit dans le cadre de l'alphabétisation.

Bibliographie

- Andenmatten Gerber, C., Fayolle Dietl, A., Marti, L., Pistorius Diamond, H., & Weber, B. (1999). *Recommandations DiGS Deutsch in Genfer Schulen. A propos de l'acquisition de la grammaire allemande*. Genève: Département de l'instruction publique.
- Arnold, E.J. & Son Ltd.; Kayser, Carl GmbH. (1974). *Vorwärts International*. Leeds: Arnold & Son.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: esf.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Didactique de la grammaire. Syllabus*. Genève: miméo.
- Büttner, S., Kopp, G., & Alberti, J. (1996). *Tamburin. Deutsch für Kinder (Vol. 1)*. München: Hueber.
- Büttner, S., Kopp, G., & Alberti, J. (1997). *Tamburin. Deutsch für Kinder. Livre du maître (Vol. 1)*. München: Hueber.
- Clahsen, H. (1988). Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zu Syntax und Morphologie. Amsterdam: John Benjamin.
- Clahsen, H., Meisel, J., & Pienemann, M. (1983). Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen: Narr.
- Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I., & Studer, T. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- DIP. (1999). Recommendation DiGS Deutsch in Genfer Schulen. A propos de l'acquisition de la grammaire allemande. Genève: Département de l'instruction publique.
- Ehlers, S. (1998). Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Tübingen: Narr.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Dans K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart, *Surface dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301-330). London.
- Hasenkamp, G. (1995). *Leselandschaft. Unterrichtswerk für die Mittelstufe (Vol. 2)*. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- Klix, F. (1991). Wissensrepräsentationen und geistige Leistungsfähigkeit im Lichte neuer Forschungsergebnisse der Kognitiven Psychologie. Dans F. Klix, E. Roth, & E. van der Meer, *Kognitive Prozesse und geistige Leistung*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Leutenegger, F. (2000). Construction d'une "clinique" pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 20 (2), pp. 209-250.
- Lutjeharms, M. (1988). *Lesen in der Fremdsprache*. Bochum: AKS Verlag.
- Marschall, M. (1997b). A propos des objectifs d'apprentissage. L'allemand parmi les autres langues au cycle d'orientation. *COinfos* (181), 62-63.
- Marschall, M. (2002b). Apprendre des langues au primaire. *Educateur* (6), 28-29.
- Marschall, M. (2003). Construction de pratiques discursives dans l'apprentissage d'une langue étrangère: l'exemple de la stratification des informations et gestion de discours. Dans J. Buttet Sovilla, G. de Weck, & P. Marro, *Analyse des pratiques langagières. Actes du 7e colloque d'orthophonie/logopédie, Neuchâtel, 15-16 novembre 2002* (pp. 167-184). Neuchâtel: TRANEL.
- Marschall, M. (1998a). Der Casus macht mich lachen. Die Markierung der Satzfunktion im Deutschen. Dans M. Vuillaume, *Die Kasus im Deutschen. Form und Inhalt* (pp. 29-38). Tübingen: Stauffenburg.
- Marschall, M. (2001a). Erwartungen und Routinen beim Lesen. Strategien beim Leseverstehen in der Erstsprache (Französisch) und in der Fremdsprache (Deutsch). Dans K. Adamzik-Bévand, & H. Christen, *Sprachkontakt, Sprachvergleich, Sprachvariation. Festschrift für Gottfried Kolde zum 65. Geburtstag* (pp. 281-296). Tübingen: Stauffenburg.
- Marschall, M. (1999a, octobre). Il y a une vie après la grammaire. *Résonances*, 13-15.

Marschall, M. (2002a). Indirekte Rede ohne -wiedergabe. Redeaussgrenzung als Vertextungsverfahren. Dans D. Baudot, *Redewiedergabe, Redeerwähnung: Formen und Funktionen des Zitierens und Reformulierens im Text* (pp. 27-40). Tübingen: Stauffenburg.

Marschall, M. (2001b). Je n'ai jamais appris à lire. ou: Herr Keuner et le tailleur de buis. Dans A. Hudelet, Actes du symposium international du groupe d'études et de recherches interdisciplinaires sur le plurilinguisme en Alsace et en Europe. "Enjeux didactiques des théories du texte dans le cadre des enseignements/apprentissages bilingues" (pp. 299-317). Mulhouse.

Marschall, M. (1997d). La voix de l'autre. Discours rapporté ou discours attribué? Dans E. Pietri, *Dialoganalyse V. Referate der 5. Arbeitstagung Paris 1994* (pp. 276-283). Tübingen: Niemeyer.

Marschall, M. (1996). Le fil d'Ariane. L'acquisition de routines de lecture en allemand langue seconde: la prise en considération d'indices textuels. *Nouveaux Cahiers d'Allemand* (2), pp. 157-178.

Marschall, M. (1999b). Lesestrategien in der Zweitsprache: Textsegmentierung beim Lesen fremdsprachiger Texte. Dans G. Kleiber, G. Kochendörfer, M. Riegel, & M. Schecker, *Kognitive Linguistik und Neurowissenschaften* (pp. 107-128). Tübingen: Stauffenburg.

Marschall, M. (2007). Spontane Relativkonstruktionen in Schülertexten. Dans G. Kochendörfer, Sprache - interdisziplinär. Beiträge zur kognitiven Linguistik, Neurolinguistik und Neuropsychologie. Michael Schecker zum 60. Geburtstag (pp. 163-184). Bern: Peter Lang.

Marschall, M. (1998b). Suivez le guide... L'acquisition de routines de lectures en langue 1 et en langue 2 (renominalisation et pronominalisation). Dans J. Buttet Sovilla, & G. De Weck, *Langage, étayage et interactions thérapeutiques. Actes du 5ème colloque international d'orthophonie/logopédie* (pp. 155-167). Neuchâtel: TRANEL.

Marschall, M. (2001c). Textstrukturierung und Konnektoren. Dans A. Cambourian, *Textkonnektoren und andere textstrukturierende Einheiten* (pp. 91-108). Tübingen: Stauffenburg.

Marschall, M. (en préparation). Une grammaire pour comprendre une grammaire pour comprendre. Essai de grammaire pour l'enseignement des langues étrangères, à l'exemple de l'allemand langue étrangère et du français.

Marschall, M. (2000). Von Schichten und Schächten. Nebensätze, Textschichtung und Polyphonie. Dans M. Lefèvre, *Subordination in Syntax, Semantik und Textlinguistik*. Tübingen: Stauffenburg.

Marschall, M., & Plazaola Giger, I. (2000). La transposition didactique de notions communicatives dans les manuels de langue seconde. Pour une didactique coordonnée des langues vivantes. *Babylonia* (3), pp. 17-21.

Marschall, M., Plazaola Giger, I., Rosat, M.-C., & Bronckart, J.-P. (2000). *La transposition didactique des notions énonciatives dans les manuels d'enseignement des langues vivantes*. Fribourg: Editions universitaires.

Massoudi, G. (2002). *Der frühe Fremdsprachenunterricht. eine Übersicht*. Goethe Institut Inter Nationes.

Neuner, G., & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung* (éd. Fernstudienangebot. Germanistik. Deutsch als Fremdsprache). Berlin: Langenscheidt.

OCDE. (2002). Comprendre le cerveau. vers une nouvelle science de l'apprentissage. Paris: OCDE.

Oksaar, E. (2003). Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.

Piepho, H.-E. (1985). Didaktische Anmerkungen und Empfehlungen zum Lesen im Fremdsprachenunterricht. Dans C. Edelhoff, *Authentische Texte im Deutschunterricht* (pp. 31-42). München: Hueber.

Stiefenhöfer, H. (1986). Lesen als Handlung. Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit. Weinheim: Beltz.

Storch, G. (1999). Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink.

Studer, T. (1998). Inferenzen beim ersten Lesen. Eine explorative Studie im Rahmen der Psycholinguistik. Dans J. Hollweger, & T. Studer, *Lesen und Schreiben in der Schule. Beiträge zu einem interdisziplinären Verständnis des Schriftspracherwerbs* (pp. 101-132). Bern: Peter Lang.

von Stutterheim, C. (1986). Temporalität in der Zweitsprache. Eine Untersuchung zum Erwerb des Deutschen durch türkische Gastarbeiter. Berlin: deGruyter.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (éd. 3e). (F. Sève, Trad.) Paris: La Dispute.

Westhoff, G. (1987). *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. München: Hueber.

Wode, H. (1993). *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. München: Hueber.

CARACOLONS EN TÊTE !

Pons (Großwörterbuch Französisch) est le seul dictionnaire à proposer une traduction de la locution : *caracoler en tête* : *weit vorn liegen*. Cette traduction est reprise dans *Taz* à propos d'un article du *Monde diplomatique*. Mais un autre article fait un autre choix :

Hugo Chavez, auteur de deux tentatives de coup d'Etat, menées en 1992 au nom de la lutte contre la corruption et les inégalités sociales, **caracole en tête** des sondages réalisés en vue de la prochaine élection présidentielle (Maurice Lemoine, « Un autre monde est possible », *Le Monde diplomatique*, mai 1998, p.13) :

Der im Namen des Kampfes gegen Korruption und soziale Ungleichheit 1992 zweimal zum Staatsstreich ansetzte, in den Meinungsumfragen zur nächsten Präsidentschaftswahl **an der Spitze liegt** („Von Marx zu Marcos“ *TAZ*, 980515.316)

Là encore, l'image n'est pas rendue. Elle l'est par le traducteur de J-C. Izzo : *Chourmo* (p.133) :

Si le conducteur était du Panier, il se prendrait tranquillement l'apéro avec José et Sicard, en parlant du championnat de foot, ironisant, bien sûr, sur les mauvais scores du P.S.G. Et ils ne pouvaient être que mauvais, même si les Parisiens **caracolaient en tête du classement**.

War der Fahrer aus dem Viertel, trank er gemütlich seinen Aperitif mit Jose und Sicard, wobei sie über die Fußballmeisterschaft sprachen und sich natürlich über die schlechten Ergebnisse von Paris Saint-Germain lustig machten. Und die konnten nur schlecht sein, auch wenn die Pariser **sich auf der Rangliste ganz vorn tummelten**. (p.108)

En langue hippique, *caracoler* est traduit par *tänzeln* :

tän|zeln <sw. V.>: **a)** *sich mit leichten, federnden od. hüpfenden Schritten bewegen* <hat>: das Pferd tänzelt nervös; sie entschwand tänzelnd; er hat einen tänzelnden Gang; **b)** *sich tänzelnd fortbewegen* <ist>: sie tänzelte durchs Zimmer. (*Duden - Deutsches Universalwörterbuch*)

Mais il faut croire que ce mouvement léger et élégant ne convient ni à la politique ni au football. Dommage...

Murielle Etoré
Université de Franche-Comté

Französische und italienische Studierende im fachsprachlichen Übersetzungsvergleich ins Deutsche

1. Einleitung

Der folgende Beitrag stützt sich auf meine mehrjährige Erfahrung als Dozentin für Deutsch als Zielsprache in Übersetzungskursen für nichtliterarische Texte in Frankreich seit 2006 und in Italien vor 2006, die sich an Absolventen¹ einer philosophischen Fakultät richten: Die Studierenden der Université de Franche-Comté besitzen eine *Licence LEA (Langues Etrangères Appliquées)*, die Studierenden der Università della Calabria sind Inhaber einer *Laurea in Lingue*. Obwohl Französisch bzw. Italienisch die Muttersprache von allen Teilnehmern war bzw. ist, wurde bzw. wird die deutsche Sprache als Verkehrssprache einstimmig gewählt, weil alle Deutsch entweder als Haupt- oder als Nebenfach studiert hatten. Als Muttersprache gelten Französisch und Italienisch daher als Sprache A, die laut der Website www.univ-paris3.fr/esit/filieres.html (siehe A. Guillaume 2007), eine gebildete Muttersprache sein muss, in der man einen reichen Wortschatz hat und womit man genau und geschickt umgeht.

2. Vorstellung der Kursteilnehmer

2.1. Zu den französischen Studierenden

Die Studierenden der philosophischen Fakultät der Université de Franche-Comté (Besançon) haben sich nicht für das Studium der Sprach- bzw. Literaturwissenschaft, sondern für den Studiengang „angewandte Fremdsprachen“ entschieden, um ihre Kenntnisse in zwei gleichwertig studierten Fremdsprachen (wobei Englisch, Deutsch, Spanisch, Italienisch, Russisch zur Auswahl stehen) in Fachbereichen wie der internationalen Entwicklung des Unternehmertums, der Wirtschaft, dem Handel, der Finanz, der Rechtspflege, der Umwelt zu erweitern, mit dem Ziel, später als dreisprachige und interkulturell kompetente Führungskräfte in Wirtschafts- und Geschäftszweigen tätig zu werden. Diese Studierenden belegen das erste Semester eines zweijährigen Masterstudienganges „Aménagement, Développement régional et européen²“ (ADRE). Englisch und Deutsch, die in fast allen Fällen die gewählten Fremdsprachen sind, gelten als Sprache B. Laut der oben zitierten Website unterscheidet sich die Sprache B von der Sprache A durch einen nicht so reichen Wortschatz, einen leichten Akzent und eine nicht so elegante Ausdrucksweise. Dennoch muss man die Feinheiten

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in diesem Text die maskuline Bezeichnung stellvertretend für beide Geschlechter verwendet.

² Regionale und europäische Stadt- und Landschaftsplanung.

der Sprache B genauso gut wie diejenigen der Sprache A verstehen können. Der Übersetzer muss fähig sein, auch wenn es nicht so perfekt ist, alles in der Sprache B übersetzen zu können. Die Sprache B muss ein schnelles und genaues Ausdrucksmittel sein. Da diese Übersetzungskurse ein Bestandteil ihres Studienplans sind, werden die fachsprachlichen Übersetzungskompetenzen¹ der Studierenden im Semester zweimal evaluiert, wobei die zweite Aufgabe zweidrittel der Gesamtnote zählt. Das Ziel der wöchentlichen Übersetzungsstunde ist also vor allem die bestmögliche Vorbereitung der Studierenden auf ihre Prüfung, die darin besteht, einen Text ohne Benutzung des Wörterbuches zu übersetzen, indem ihnen eine fachsprachliche Übersetzungskompetenz vermittelt² wird.

2.2. Zu den italienischen Studierenden

Die sechsmonatigen *Corsi di perfezionamento in traduzione tecnico-scientifica* an der Università della Calabria, die mittels Internet angeboten werden, richten sich an Absolventen einer philosophischen Fakultät mit zwei Arbeitssprachen neben der Muttersprache, wobei sie unter Englisch, Französisch, Spanisch und Deutsch wählen konnten. Die Teilnehmer³, die am Ende des gebührenpflichtigen Kurses eine Teilnahmebescheinigung erhielten, mochten meistens als Freelance-Übersetzer tätig werden.

Das Ziel dieser Fortbildungskurse bestand also darin, jedes Jahr Experten auf dem Gebiet der Übersetzung von Fachtexten auszubilden, die zuvor nie oder kaum mit Fachbereichen wie den oben genannten in Berührung gekommen sind, gerade deshalb, weil sie diese Fachgebiete in ihrem Studium nicht gewählt haben, um sich intensiv mit Sprach- bzw. Literaturwissenschaft beschäftigen zu können. Sie belegten diesen Kurs aus eigenem Interesse, um die Übersetzung von Fachtexten einzuüben und um ihre Sprachkenntnisse und Übersetzungskompetenzen in Fachbereichen zu erweitern.

Da die Freelance-Übersetzer, die sich auf dem Markt Geltung verschaffen wollen, die ihnen zur Übersetzung angebotenen Ausgangstexte nicht immer se-

¹ Der Ausdruck „fachsprachliche Übersetzungskompetenzen“ bezieht sich auf die Fähigkeiten der Studierenden, alle Informationen und Eigentümlichkeiten, die ein in der Muttersprache verfasster Fachtext enthält, ins Deutsche wiederzugeben. Dabei müssen die Studierenden beweisen können, dass sie mit dem jeweiligen Fachgebiet vertraut sind und dass sie so gut wie möglich die Fachsprache dieses Fachgebiets beherrschen.

² Die „Vermittlung einer fachsprachlichen Übersetzungskompetenz“ besteht darin, den Studierenden eine Technik beizubringen, damit sie einen Ausgangstext sprachlich und fachlich möglichst korrekt unter Berücksichtigung der Textfunktion von Ausgangs- und Zieltext ins Deutsche wiedergeben.

³ Im Gegensatz zu den Studierenden des Studienganges „Angewandte Fremdsprachen“ der Université de Franche-Comté, wo zwei Drittel der Interessenten Frauen sind, scheinen die Fortbildungskurse der Università della Calabria fast nur Frauen zu interessieren. Laut Alain Beuve-Méry in *Le Monde* vom 14. September 2007 (Dossier *Traduire sans trahir*) zieht dieser Beruf immer mehr Frauen an. Er erklärt dieses Phänomen dadurch, dass das Übersetzen meistens zu Hause ausgeübt wird, was aus Familien Gründen für Frauen praktisch ist, auch weil die Nutzung des Internets vieles vereinfacht hat.

lektieren können, und sich daher oft aus finanziellen Gründen flexibel zeigen müssen, wurde in meinen Seminaren nicht nur aus dem Deutschen, sondern auch ins Deutsche übersetzt, denn die Muttersprache kann in solchen Umständen genauso die Zielsprache wie die Ausgangssprache sein. Neben den reinen Übersetzungskursen gehörten auch andere Seminare bzw. Vorlesungen zu diesem Kurs, wo übersetzungsbezogene Normen, Textkonventionen, die Eigentümlichkeiten bestimmter Fachgebiete und Fachsprachen usw. behandelt wurden.

Weil einige Teilnehmer berufstätig waren (Sprachlehrer) und einige sogar aus benachbarten Regionen kamen, fanden die Seminare freitagnachmittags und samstagsmorgens (jeweils drei Stunden) in der Aula Multimedia der philosophischen Fakultät der Unical statt, wo sie ein-, zwei- und mehrsprachige (Fach)Wörterbücher sowie Such- und Übersetzungsprogramme, die so genannten Wörterbücher aus dem Internet, zur Verfügung hatten. Von Letzteren wurde in der Regel ganz wenig Gebrauch gemacht, weil die Textqualität solcher computererzeugten Übersetzungen an Humanübersetzungen nicht heranreicht.

3. Zum Übersetzungsvergleich

Aus dem vorher Gesagten geht hervor, dass diese Kursteilnehmenden andersartige professionelle Absichten haben bzw. hatten. Das Belegen eines Übersetzungskurses mit einer Spezialkompetenz in den Fachgebieten Sozialwirtschaft, Wirtschaft und Recht ist ihr gemeinsamer Punkt.

In beiden Kursen geht bzw. ging es generell darum, das bislang erreichte übersetzungstheoretische wie übersetzungspraktische Wissens- bzw. Erfahrungsniveau zu konsolidieren und weiter auszubauen und so die Übersetzungsqualität zu steigern.

Um eine gute Zusammenarbeit zu fördern, wird bzw. wurde als Erstes in all meinen Seminaren versucht, eine stressfreie Atmosphäre zu schaffen; die Anwesenden werden bzw. wurden daher gebeten, ihre Übersetzungsvorschläge ohne Hemmungen zu machen. Am Anfang der ersten Sitzung wird bzw. wurde den Teilnehmern eine Mappe mit authentischen Ausgangstexten verteilt, die hie und da gesammelt wurden, wobei ihnen zwischen zwei Seminaren genug Zeit zur Verfügung steht bzw. stand, um das eigene Wissen in dem Bereich zu vertiefen, dem der Text angehört. Diese Voruntersuchung geht der Suche nach dem richtigen Fachbegriff voran. Die Studierenden werden bzw. wurden gebeten, besondere Acht auf die in der Einleitung zu dieser Mappe enthaltenen Empfehlungen zu geben. Darunter wird bzw. wurde hervorgehoben, dass das Übersetzen nicht darin besteht, eine Sprache in eine andere zu übertragen, es geht darum einen Text in einer anderen Sprache wiederzugeben¹, wobei „der mit den sprachlichen Zeichen der AS dargestellte und zu vermittelnde Inhalt mit Hilfe der sprachlichen Zeichen der ZS sachlich richtig und vollständig wiedergegeben

¹ U.a. M. Pérennec (2005: 7).

wird. Wortwahl, also Lexik und Grammatik, Morphologie, Syntax und stilistische Mittel, müssen dem Ausgangstext angemessen sein“¹. Dies stellt die Schwierigkeit des Übersetzens dar. Empfohlen wird bzw. wurde auch ein aufmerksames Durchlesen des Ausgangstextes, um dessen tieferen Sinn zu erfassen, sowie das Rückübersetzen. Diese Kontrolle müsste dabei helfen, nicht nur jegliche Auslassungen wie Leerstellen oder Worte zu vermeiden, sondern auch einige Stellen zu verbessern, Fehler² zu beseitigen, sich für eine einzige Übersetzung zu entscheiden usw. Die Vorführung kurzer Fachtexte, die Übersetzungen voneinander sind (siehe G. Helbig in L. Gautier 1988/2: 214), schließt die Einleitung. Diese sollen bzw. sollten die Studierenden selbstständig vergleichen und die Schlussfolgerung daraus selbst eruieren. Beispiele dafür sind die folgenden EU-Texte (Texte A³) und die folgenden Auszüge (Texte B⁴) aus einer Broschüre der schweizerischen Eidgenössischen Kommission für Frauenfragen (2/2007).

Texte A

Italie: la Commission engage des poursuites judiciaires pour infractions au droit européen de l'environnement (IP/05/56. Bruxelles, 18 janvier 2005)

La Commission européenne poursuit ses actions en justice contre l'Italie, dans 15 affaires concernant des violations de la législation de l'Union européenne relative à l'environnement. La législation en question concerne l'épuration des eaux usées, les émissions industrielles, la prévention des accidents industriels, l'évaluation des incidences sur l'environnement, la conservation d'habitats naturels importants, la protection des ressources en eau, la lutte contre la pollution atmosphérique, les échanges de droits d'émission et les zoos.

¹ L. Jung (1984: 299).

² Ein Fehler ist das, was vom Richtigen abweicht. Je nach Schwere des Fehlers werden drei Kategorien unterschieden. Unter die leichteren Fehler werden Rechtschreib- und Satzzeichenfehler gezählt. Grammatische Fehler (Artikel, Kasus, Zeitformen, Syntax), Wortfehler, die den Sinn des Textes ins Gegenteil verkehren können, Unverständlichkeiten, Auslassungen usw. werden als grobe Fehler gewertet. Mehr oder weniger schwerwiegende Fehler sind z.B. schlecht ausgedrückte Wendungen, stilistische Fehler, für das Französische bzw. Italienische charakteristische sprachliche Erscheinungen im Deutschen. In der Notengebung, falls es eine gibt, können auch die Häufigkeit der Fehler und der Bekanntheitsgrad eines Wortes bzw. Ausdrucks in Betracht gezogen werden. Herausragende Leistungen können wiederum Zusatzpunkte bringen.

³ Die Texte werden in dieser Reihenfolge präsentiert, denn laut den Daten der Generaldirektion Übersetzung der Europäischen Kommission, waren im Jahre 2004, was die Aufschlüsselung nach Ausgangssprachen angeht, nach Englisch, worin 62% der EU-Ausgangstexten abgefasst waren, 26% in Französisch, 3,1% in Deutsch und die restlichen 8,8% in den 17 anderen EU-Sprachen, wobei Italienisch an erster Stelle all jener Sprachen stand. Was die Aufschlüsselung der übersetzten Texte nach Zielsprachen angeht, zeigt eine Tabelle vom März 2005, dass die Zahlen für Englisch, Französisch und Deutsch noch immer deutlich über dem Durchschnitt liegen, wobei aber Französisch und Deutsch vor Englisch gereiht werden. Spanisch folgt dann vor Italienisch.

⁴ Die hier angewandte Präsentation der Texte entspricht der Prozentzahl der meist gesprochenen Sprachen in der Schweiz.

Verstöße gegen EU-Umweltrecht: Kommission unternimmt rechtliche Schritte gegen Italien (IP/05/56. Brüssel 2005)

Die Europäische Kommission leitet wegen Verstößen gegen das EU-Umweltrecht in 15 Fällen weitere rechtliche Schritte gegen Italien ein. Betroffen sind gemeinschaftsrechtliche Vorschriften in Bezug auf die Abwasserbehandlung, Emissionen von Industrieanlagen, die Umweltverträglichkeitsprüfung, den Schutz wichtiger natürlicher Lebensräume, den Gewässerschutz, die Luftverschmutzung, den Emissionshandel und Zoos.

L'Italia oggetto di numerose azioni legali della Commissione per violazioni della normativa ambientale (IP/05/56 Bruxelles, 18 gennaio 2005).

La Commissione europea sta portando avanti vari procedimenti di infrazione nei confronti dell'Italia, contestandole di aver violato in 15 casi la normativa ambientale dell'UE in materia di trattamento delle acque reflue, emissioni industriali, prevenzione degli incidenti industriali, valutazioni di impatto ambientale, conservazione di importanti habitat naturali, protezione di risorse idriche, controllo dell'inquinamento atmosferico, scambio delle quote di emissioni e giardini zoologici.

Texte B

Was bringt der explizite Bezug auf die internationale Debatte für die Gleichstellungspolitik in der Schweiz?

Die internationale Dimension ist kein Allerweltsheilmittel, aber sie bietet veränderte Perspektiven und Instrumente, die einen Beitrag an die politische Diskussion in der Schweiz leisten könnten.

Auch wenn die internationalen Mechanismen Schwächen haben, verfügen sie über einen grossen Vorteil: Sie existieren. Es geht darum, ihre Stärken zu nutzen. Folgende Aspekte sind hier besonders wichtig:

Die internationalen Standards schaffen zusätzlich Legitimität für eine aktive Gleichstellungspolitik.

Internationale Mechanismen schaffen internationale Verantwortlichkeit und – wenn in der Schweizer Öffentlichkeit genutzt – auch nationale Verantwortlichkeit.

En quoi serait-ce bénéfique dans la politique suisse d'égalité de se référer explicitement aux débats internationaux?

La dimension internationale n'est pas la panacée, mais elle fournit des instruments et ouvre des perspectives autres, susceptibles de contribuer au débat politique en Suisse. Même si les mécanismes internationaux comportent des points faibles, ils présentent néanmoins un avantage considérable, celui d'exister. Il s'agit d'exploiter leurs points forts, notamment ceux-ci:

Les standards internationaux confèrent un surcroît de légitimité à une politique d'égalité active.

Des mécanismes internationaux impliquent une responsabilité internationale et – dès le moment où ils sont mis à profit par l'opinion publique suisse – une responsabilité à l'échelon national aussi.

Cosa può trarre la politica svizzera della parità dall'esplicito riferimento al dibattito nazionale?

La dimensione internazionale non è un rimedio universale, ma offre prospettive e strumenti che potrebbero contribuire alla discussione politica in Svizzera.

Anche quando i meccanismi internazionali presentano punti deboli, godono di un grande vantaggio: esistono. Si tratta di approfittare dei loro punti di forza. I seguenti aspetti sono particolarmente importanti in questa ottica:

Gli standard internazionali creano supplementare legittimità per una politica della parità attiva.

I meccanismi internazionali creano responsabilità internazionale e – se impiegati nell'opinione pubblica svizzera – anche responsabilità nazionale.

Wie schon anderswo hervorgehoben (Etoré 2007) wurde, ist bzw. war das Ziel meiner Seminare, die Diskussion unter den Teilnehmern zu fördern, um durch den Vergleich der individuellen Vorschläge und deren Besprechung und Bewertung (wenn unakzeptierbar, warum?) ihren kritischen Geist zu entfalten, damit Übersetzungsfehler vermieden werden. Aus diesem Grund besteht bzw. bestand das erste praktische Seminar darin, den aus einem Ausgangstext nach Austausch von Meinungen über das richtige Wort, den richtigen Ausdruck und den richtigen Satz entstandenen Idealtext, mit der offiziellen Übersetzung in Bezug auf die verwendete Terminologie und im Hinblick auf die Satzstruktur zu konfrontieren, und die Unterschiede herauszuarbeiten.

Die Übersetzung ins Deutsche aus dem italienischen Text „Affari economici e monetari“ (http://europa.eu/pol/emu/overview_it.htm) und dessen Vergleich mit dem Zieltext „Wirtschaft und Währung“ (1) erweckte bei den italienischen Kursteilnehmern besonderes Interesse. Deshalb habe ich diese Erfahrung an der Université de Franche-Comté wiederholen wollen, und habe dabei festgestellt, dass die Übersetzung aus dem Text „Economie et monnaie“ (http://europa.eu/pol/emu/overview_fr.htm) zu ähnlichen Bemerkungen führt. Die resultierenden Kommentare zu den entsprechenden Stellen im folgenden (Ziel-)text werden dann in numerischer Abfolge zusammengefasst.

Kurz gefasst (2)

Um unionsweit (3) ein stetiges (4) Wachstum (5) zu gewährleisten (6) und neue Arbeitsplätze zu schaffen (7), müssen die Regierungen der EU-

Mitgliedstaaten ihre Wirtschaft (8) nach denselben Grundprinzipien der Wirtschaftssteuerung führen (9). Die Schlüssel zum Erfolg sind enge wirtschaftspolitische Koordinierung, Gruppendruck und Konsens (10). Die einheitliche Währung (11), der Euro, ist Teil dieses Prozesses (12).

Mehr zum Thema... (13)¹ (http://europa.eu/pol/emu/overview_de.htm)

(1) Die Übersetzung von „Economie et monnaie“ ergibt nicht nur die wortwörtliche Wiedergabe *Wirtschaft und Währung*, sondern auch *Wirtschaftliche und währungspolitische Angelegenheiten*, **Wirtschafts- und Währungsgeschäfte*, **Wirtschaftliche und währungspolitische Geschäfte*. Letztere Vorschläge werden nicht akzeptiert, denn *Geschäfte*, das als Fehlinterpretation betrachtet wird, ist hauptsächlich kaufmännisch orientiert und daher semantisch reduzierter als *Angelegenheiten*. Da man von politischen, kulturellen und öffentlichen Angelegenheiten spricht, wird ersterer Vorschlag ohnehin angenommen. Gleiche Ergebnisse konnten an der Unical festgestellt werden.

(2) Der wegen der Ähnlichkeit in der Ausdrucksstruktur leicht zu begehende Fehler ist die Wiedergabe ins Deutsche von „en bref“ und „in breve“. Wie „kurz gefasst“, weisen diese darauf hin, dass ein zusammenfassendes Kapitel folgt. Die temporalen Ausdrücke **in Kürze* (= bald, demnächst) und **in kurzem* (= innerhalb kurzer Zeit) gelten als Gallizismus bzw. Italianismus, das temporale Adverb **kürzlich* (= vor kurzer Zeit) gilt als Sinnfehler.

(3) „Dans l’Union“ und „all’interno dell’Unione“ werden nicht nur durch die wortwörtlichen Übersetzungen *in der Union* und *im Inneren der Union* wiedergegeben, sondern auch durch *in der ganzen Union* und *überall in der Union*. Im Vergleich zu „unionsweit“, wo das Suffix –weit die Perspektive bis zur äußeren Begrenzung der Union ausdehnt, begrenzen die ersten formulierten Vorschläge die Perspektive innerhalb der Grenzen der Union. Letztere Vorschläge sind dem Deutschen ohnehin näher.

(4) „Régulière“ und „costante“ werden durch *dauerhaft, regelmäßig, nachhaltig, konstant, kontinuierlich* übersetzt, die für Synonyme von „stetig“ betrachtet werden können. **Ebenmäßig* und **fest* sind in diesem Kontext fehl am Platz, denn *ebenmäßig* kann ein Wuchs, eine Statue oder ein (Schrift/Haut)bild sein, aber kein Wirtschaftswachstum. *Fest* wurde auch nicht akzeptiert, denn das Adjektiv charakterisiert etwas Solides wie Fundamente. *Ebenmäßig* und *fest* gelten als Sinnfehler.

(5) Das Übersetzen von „croissance“ und „crescita“ durch das Substantiv *Wuchs*, das hauptsächlich in der Botanik verwendet wird, fällt wegen des Be-

¹ Die kursive Hervorhebung entspricht der im Originaltext.

kanntheitsgrades des Substantivs „Wirtschaft“ und seiner Häufigkeit in (Fach)texten, bei der Benotung schwer ins Gewicht.

(6) Ein stetiges Wachstum kann man *garantieren, erreichen, ermöglichen, verwirklichen, sichern*. Ein stetiges Wachstum kann man aber weder **versichern* (nach dem Französischen „assurer une croissance“) noch **realisieren* (nach dem italienischen „realizzare una crescita“). „Versichern“ und „realisieren“ können auch im wirtschaftlichen Kontext verwendet werden, aber nur wenn es sich um einen Versicherungsschutz bzw. um Gewinne handelt.

(7) Man kann *Arbeitsplätze* bzw. *Arbeitsstellen anbieten, sichern. *Besatzung, *Anstellungen, *Einstellungen, *Tätigkeiten, *Stellungen* werden aus dem folgenden Grund nicht akzeptiert: *Besatzung* (für das Italienische „occupazione“) hat mit Arbeitsverhältnissen nichts zu tun, eine *Anstellung* kann man nur suchen, finden, jemandem anbieten, jemandem verschaffen, eine *Einstellung* kann man nur jemandem anbieten; *Tätigkeiten* kann man schaffen (aber im Sinne von „bewältigen“, nicht von „bereitstellen“, „zur Verfügung stellen“). Man kann eine Tätigkeit als ... suchen, finden, jemandem anbieten; eine solche Tätigkeit als... kann man nicht schaffen, man kann sie aber abschaffen. Man kann eine leitende *Stellung* einnehmen, bekleiden. Man kann in eine leitende *Stellung* aufrücken, aufsteigen.

(8) *Ökonomie* kann hier auch verwendet werden, denn, wie auf der Webseite www.de.wikipedia.org zu lesen ist, wird das Substantiv heute eher im allgemeinen Sinne von Wirtschaft gebraucht als im Sinne von Landwirtschaft, Hauswirtschaft oder auch Sparsamkeit, den es bis ins 20. Jahrhundert hatte. *Wirtschaft*, deutsches Wort für das Griechische „oikonomia“, woraus „economy“, „economia“ und „économie“ entstanden sind, „umschreibt alle Einrichtungen und Handlungen von Menschen mit dem Ziel, die in der Umwelt vorhandenen Ressourcen und die vom Menschen geschaffenen Ressourcen zur Befriedigung ihrer materiellen und immateriellen Bedürfnisse zu nutzen und zu fördern.“

(9) Zusatzpunkte erhielten die folgenden fehlerfreien Übersetzungsvorschläge aus dem Französischen („Pour assurer une croissance régulière et créer des emplois dans l’Union, les gouvernements des Etats membres doivent régir leurs économies conformément aux principes de base d’une gestion économique saine“) und dem Italienischen („Per realizzare una crescita costante e creare occupazione all’interno dell’Unione, i governi degli Stati membri devono dirigere le economie nazionali attenendosi ai sani principi di politica economica“):

- Um ein nachhaltiges wirtschaftliches Wachstum und das Schaffen von neuen Stellen innerhalb der Union zu ermöglichen, müssen die nationalen Re-

gierungen der EU ihre eigene Wirtschaft nach denselben gesunden wirtschaftspolitischen Prinzipien ausrichten.

- Um in der Union ein kontinuierliches Wachstum zu garantieren und Arbeitsstellen zu schaffen, müssen die Regierungen der verschiedenen Mitgliedsländer ihre Wirtschaften in Übereinstimmung mit den Grundprinzipien einer gesunden Wirtschaft führen.

- Um zu versuchen, überall in der Union ständiges Wachstum und Vollbeschäftigung zu sichern, müssen die Regierungen der verschiedenen Mitgliederstaaten die eigene Wirtschaft nach den gleichen gesunden Prinzipien wirtschaftlichen Managements leiten.

(10) Aus dem eben erwähnten Grund würden auch folgende Vorschläge aus dem Französischen („Les clefs du succès ont pour nom coordination étroite des politiques, pression des pairs et consensus“) und dem Italienischen („Le chiavi del successo sono lo stesso coordinamento delle politiche, la pressione reciproca e il consenso“) Pluspunkte erhalten: 1) Die Schlüssel des Erfolgs heißen enge wirtschaftspolitische Zusammenarbeit, gegenseitiger Druck auf alle EU-Mitgliedstaaten und Konsens. 2) Die Schlüssel für den Erfolg sind enge Koordination auf politischem und wirtschaftlichem Gebiet, gegenüber Druck und Konsens.

(11) *Die einzige Münze*, Vorschlag analog zum Französischen („la monnaie unique“) und dem Italienischen („la moneta unica“), ist nicht akzeptabel, denn, auch wenn das 1-Euro-Stück eine Münze (und keine Banknote) ist, ist der Euro als Europa-Währung keine Münze (Münze = Geldstück, Metallscheibe). Abgesehen von Großbritannien, das noch das Pfund als Währungseinheit (Art der Währung) hat, ist der Euro genauso die Währungseinheit wie auch die Einheitswährung (die einheitliche/gemeinsame, aber noch nicht die einzige Währung) der EU-Mitgliedstaaten. Auch nicht akzeptabel ist der Vorschlag *die einzelne Währung*, denn im Vergleich zur einheitlichen/gemeinsamen Währung, wo die Adjektive als Synonyme von *übernational* zu verstehen sind, ist eine einzelne Währung eine nationale Währung wie die ehemalige Deutsche Mark.

(12) Neben den wörtlichen Wiedergaben aus dem französischen „est un élément de ce processus“ (... *ist ein Element von diesem Prozess*) und dem italienischen „è un elemento integrante di tale processo“ (... *ist integriert in diesen Prozess*) wurden auch die folgenden Vorschläge akzeptiert: ... *gehört zu diesem Prozess, gehört diesem Prozess an. Entwicklung und Vorgang* können in diesem Kontext als Synonyme von „Prozess“ angesehen werden.

(13) *Um mehr (darüber) zu erfahren/wissen* ... in Entsprechungen zum Französischen („pour en savoir plus“) und zum Italienischen („per saperne di

più“) können nicht als falsch klassifiziert werden. *Mehr zum Thema* ist aber ohnehin gebräuchlicher.

4) Fazit

Auch wenn festgestellt werden muss, dass die Ausgangstexte bzw. Ausgangssprachen einen gewissen Einfluss auf die Wahl der Worte bzw. der Satzstruktur des Zieltextes haben können (*pour en savoir plus/per saperne di più* → *Um mehr (darüber) zu erfahren/wissen*, siehe auch 12), ohne dass sie für Fehler gehalten werden, gelingt es einigen Teilnehmern, sich vom Ausgangstext zu entfernen und herausragende Leistungen zu produzieren, wie die Sätze 9 und 10. Vorschläge, die von der Ausdrucksstruktur der Ausgangssprache beeinflusst werden, führen aber eher zu Fehlern (*en bref/in breve* → **in Kürze, *in kurzem, *kürzlich, la monnaie unique/la moneta unica* → **die einzelne Münze, assurer une croissance/realizzare una crescita* → **eine Wirtschaft versichern/ *realisieren*). Verblüffend ähnlich sind die Kommentare 1, 3, 4, 5 und die Ähnlichkeiten in der Denkweise der Kursteilnehmer. Schlussfolgerungen lassen sich leider nicht aus so wenigen Bemerkungen ziehen. Die Tatsache, dass beide Ausgangssprachen romanische Sprachen sind, spielt aber sicher eine Rolle.

Das Ziel meiner Seminare besteht darin, dass Leiterin und Teilnehmer als „Nicht-Muttersprachler“ des Deutschen ihr Bestes geben sollten, um keine Übersetzungsfehler zu machen. Deshalb versuche ich immer, die Seminare in eine Art Laboratorium zu verwandeln, in dem über jedes Wort, jeden Ausdruck und jeden Satz nachgedacht wird. Es haben auch zweisprachige Teilnehmer an meinen Kursen teilgenommen. Bei der Übersetzung fallen bzw. fielen sie aber nicht besonders auf, was B. Lortholary schon 1997 (408) feststellte: „Zwei Sprachen perfekt können heißt noch lange nicht übersetzen können“.

Wie sich wiederum herausstellte, waren die Teilnehmer von meiner interaktiven Methode begeistert. Die Fragen und Kritiken, die aus einem Vorschlag resultieren konnten, die ständige Konfrontation aller Teilnehmer miteinander, bevor sie sich für ein Adjektiv, ein Substantiv, ein Verb, einen Ausdruck, einen Satz, ja schließlich einen Text entschieden, gefiel den Studierenden besonders gut.

Literaturverzeichnis

Etoré, Murielle (2003): *Zur Übersetzung von wissenschaftlichen und technischen Texten*. Co-senza: Pellegrini. 27 p.

- (2006): *Deutsch als Wirtschaftssprache : Darstellung einer Didaktikmethode*. In: Akten der zweiten internationalen Konferenz des Comenius-Netzwerks DaF-Südost in Szigetsentmiklós/Budapest (Ungarn), 08.-11. September 2005. D. Schäffer/M. Adamopoulou (Hrsg.), pp. 39-55.

- (2007): *Übersetzung von mehrsprachigen Wirtschaftstexten der EU an der Unical*. In: „Mehrsprachigkeit – angewandte Linguistik – Übersetzen“, Serie „Translinguae“. S. Bastian/L. van Vaerenbergh (Hrsg.). München: Meidenbauer, pp. 213-232.

- (im Druck): *Die Übersetzungswissenschaft: ein binäres System*. In: B. Lewandowska-Tomaszczyk and M. Thelen (eds), Translation and Meaning, Part 8. Proceedings of the Lodz Session of the 4th International Maastricht-Lodz Duo Colloquium on "Translation and Meaning", Held in Łódź, 23-25 September 2005. Maastricht: Department of Translation and Interpreting, Maastricht School of International Communication, Zuyd University.

Gautier, Laurent (1998): *Vom Gewinn der kontrastiven Linguistik für die Übersetzung*. In: Nouveaux Cahiers d'Allemand 2, pp. 211-226.

Guillaume, Astrid (2007): *La Traduction : Théorie(s) et pratique(s), Diachronie et synchronie, TICE ou non TICE ?*, in *Texte !*, sous la direction de François Rastier, juillet 2007, vol. XII, n°3 publié en ligne sous : http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Guillaume_Traduction.pdf

Helbig, Gerhard. (1981): *Sprachwissenschaft – Konfrontation – Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: VEB.

Jung, Lothar (1984): *Wesentliche Probleme bei der Übersetzung Italienisch-Deutsch*. In: Atti del Congresso su "La traduzione nell'insegnamento delle Lingue Straniere". Brescia, 11-13 aprile 1983. Brescia: Editrice La Scuola, 299-310.

Kuhn, Irène/Muller, Sibylle (1997): *Un autre enseignement de l'enseignement littéraire. Entre l'exercice universitaire et la pratique professionnelle*. In : Nouveaux Cahiers d'allemand 4, 369-375.

Ladmiral, Jean René (1995): *Que le traducteur est un réécrivain*. In : Nouveaux Cahiers d'allemand 2, 167-182.

Lortholary, Bernard (1997): *Unser Übersetzerhandwerk: Technik und Ethos*. In: Nouveaux Cahiers d'allemand 4, 405-415.

Osimo, Bruno (2004): *Manuale del traduttore*. Milano: Hoepli.

Šemetov, Vladimir B. (2005): *Das Fachübersetzen als didaktisches Problem*. In: Deutsch als Fremdsprache in Russland – Traditionen und neue Ansätze. Beiträge der XXII. Germanistikkonferenz des DAAD vom 25. bis 28. Mai in Samara 2005, 193-224.

CALL FOR PAPERS

1969 erschienen die *Abtönungspartikel* von Harald Weydt, die eine Flut von Forschungsarbeiten und Kongressen zur Folge hatten, nicht nur zu Abtönungspartikeln, sondern auch zu zahlreichen anderen Partikeltypen. Inzwischen sind 40 Jahre vergangen, Zeit für eine kleine Zwischenbilanz. Wo steht die Partikelforschung 2009?

Diese Frage stellt die Tagung

40 Jahre Partikelforschung: 1969 – 2009

**vom 11. bis 13. Februar 2009
AM INSTITUT FÜR GERMANISTIK DER
UNIVERSITÄT BERN**



Bildnachweis: Universität Bern, Abteilung Kommunikation

Beiträge aus allen Bereichen der Partikelforschung, zu allen Partikeltypen und allen Sprachen sind willkommen, um den Stand der Forschung möglichst umfassend abzubilden.

Tagungssprachen sind Deutsch, Englisch und Französisch.

Voranmeldung:

Für die genauere Planung bitten wir um Voranmeldungen. Bitte melden Sie sich mit dem vorläufigen Titel Ihres Vortrags bis zum 31. Juli 2008 an bei:
Deutsche und französische Beiträge: Elke Hentschel (partikelkongress@gmail.com)
Englischsprachige Beiträge: Theo Harden (theo.harden@ucd.ie)

Thierry Grass (Université Marc Bloch Strasbourg 2, EA1339 LILPA)

Denis Maurel (Université François Rabelais Tours, Laboratoire d'Informatique)

Les noms propres d'association et d'organisation : traduction et traitement automatique

Les associations jouent un rôle considérable dans le monde contemporain : de caractère culturel, humanitaire ou sportif, à but lucratif ou non, chacun les retrouve à tous les échelons de la vie d'un pays, d'une région ou d'une ville. Elles n'ont parfois qu'un intérêt local, comme le club de football d'un petit village, ou peuvent rassembler des milliers, voire des millions d'adhérents sur les cinq continents. Au niveau linguistique, les noms d'association sont des noms propres qui présentent tous la particularité de se confondre avec le référent abstrait qu'ils désignent, une entité juridique artificiellement créée par l'être humain. Les noms d'association présentent aussi certaines caractéristiques linguistiques qui leurs sont propres, comme la construction parfois possible avec l'article défini, une caractéristique qui n'est pas partagée avec d'autres types de noms propres qui leur sont proches, comme les noms d'entreprise se construisant en général sans article. Les noms d'association sont aussi souvent associés à un sigle ou un acronyme, selon qu'on les prononce en les épelant ou non. Dans la recherche d'information, on s'aperçoit que les noms d'association ne sont pas toujours orthographiés de façon homogène et, lorsque l'on cherche à les traduire, on prend conscience du fait que les pratiques sont assez divergentes.

L'objet de cette contribution est de mettre un peu d'ordre dans le recensement des noms propres d'association pour pouvoir les intégrer dans une base de données lexicale multilingue de noms propres comme *Prolexbase*¹. Il ne suffit cependant pas de saisir au petit bonheur la chance des noms d'association, il faut aussi les décrire syntaxiquement, si leur liste veut être utilisable dans le cadre de la recherche d'information, de la traduction automatique ou de tout autre traitement automatisé de données lexicales. Dans un contexte contrastif allemand français, on pourra aussi relever les traductions qui paraissent les plus fréquentes, ou les plus correctes, dans une perspective descriptive qui se veut parfois normative.

¹ <http://www.cnrtl.fr/lexiques/prolex/>

Qu'est-ce qu'un nom propre d'association ou d'organisation ?

La loi française de 1901 définit l'association comme « la convention par laquelle deux ou plusieurs personnes mettent en commun, d'une façon permanente, leurs connaissances ou leurs activités dans un but autre que de partager des bénéfices ». Dans la base de données *Prolexbase* qui fonctionne suivant une série de relations d'hypéro-/hyponymie, l'association est un groupement faisant partie des anthroponymes collectifs. Effectivement, comme l'association implique sémantiquement une réunion de personnes, les noms d'association sont compatibles avec des prédicats abstraits réservés aux humains :

(1) *Amnesty International continue d'être préoccupée par l'utilisation de pistolets paralysants.* (http://www.hns-info.net/article.php3?id_article=11499)

On parle d'organisations internationales quand les associations regroupent non pas des personnes privées, mais des états. Ceux-ci sont aussi susceptibles d'être arguments de certains verbes abstraits réservés aux humains et par extension aux organisations non gouvernementales (ONG), comme dans l'exemple suivant avec le verbe *penser* qui reste le verbe caractéristique de l'activité humaine (Gross, 1995, 71 et s.) :

(2) *Les noms que l'ONU pense être des noms de variétés figurent dans la première colonne.* (occurrence Google à propos de la recommandation norme CEE-ONU FFV-19 sur les raisins de table)

Cette syntaxe particulière du nom collectif a été étudiée (Gross, opus cit.), elle n'est bien entendu pas seulement valable pour le français, mais s'applique de la même façon à la langue allemande :

(3) *Amnesty International denkt über einen radikalen Kurswechsel in Sachen Abtreibung nach.* (http://www.die-tagespost.de/Archiv/titel_anzeige.asp?ID=24847)

(4) *Somalias neue Regierung betreibt Krieg statt Versöhnung und schürt gefährliche regionale Spannungen. UNO denkt über robustes Eingreifen nach.* (<http://www.taz.de/index.php?id=archiv&dig=2007/04/23/a0176>)

Pour les noms d'association et d'organisation, l'allemand a respectivement le mot de « Verein » au sens du « groupement de personnes de droit privé » et celui d' « Organisation » passé du français dans la langue allemande pour

comblent un trou lexical que « Vereinigung » et « Verband (mit politischen Zielen) » n'arrivent pas à combler. Le mot « Organisation » a aussi l'avantage d'être un emprunt en langue anglaise, ce qui permet de traduire littéralement vers l'allemand à partir des deux langues traditionnelles de la diplomatie. Ceci dit, l'allemand est très tolérant vis-à-vis de l'anglais et les acronymes comme UNO (United Nations Organisation) y sont laissés tels quels.

Comment traduire un nom propre d'association ou d'organisation ?

La traduction des noms propres d'association pose un certain nombre de problèmes que nous allons expliciter ici :

1. Certaines associations ont un caractère international marqué. Leur dénomination pourra être en anglais dans les deux langues, dans une seule des langues, avoir une traduction officielle ou non. Il va de soi que les ONG, opérant dans un environnement multinational, ont des traductions ainsi que des sigles standardisés.
2. D'autres associations au contraire ont un caractère purement national et ne sont pas ou guères connues en dehors de ce contexte national.
3. Entre les deux, certaines associations nationales auront une certaine notoriété et pourront bénéficier d'une traduction faisant autorité.

1. Les associations à caractère international comme *Amnesty International*, *Caritas*, *Médecins sans frontières* n'ont pas toutes des traductions. Il n'est pas rare que le nom de l'association soit laissé tel quel (*Amnesty International*), mais il peut aussi être traduit littéralement (*Médecins sans frontières* = *Ärzte ohne Grenzen*), voire localisé (*Secours catholique* pour *Caritas France*).

En revanche, les noms d'organisation internationale sont répertoriés et bénéficient de traductions officielles. L'anglais – ou parfois le français en tant qu'ancienne langue diplomatique – sont à la source de la plupart d'entre eux. L'allemand, contrairement au français, a tendance à traduire le nom de l'organisation, mais à conserver le sigle anglais, comme nous l'avons mentionné plus haut. Certains sigles sont cependant traduits en allemand. Par exemple :

<i>EN</i>	<i>DE</i>	<i>FR</i>
<i>ITU</i>		<i>UIT</i>
<i>International Telecommunication Union</i>	<i>Internationale Fernmelde-Union</i>	<i>Union Internationale des Télécommunications</i>
<i>UPU</i>		
<i>Universal Postal Union</i>	<i>Weltpostverein</i>	<i>Union Postale Universelle</i>
<i>ILO</i>	<i>IAO</i>	<i>OIT</i>
<i>International Labour Organization</i>	<i>Internationale Arbeitsorganisation</i>	<i>Organisation Internationale du Travail</i>
<i>IAEA</i>	<i>IAEO</i>	<i>AIEA</i>
<i>International Atomic Energy Agency</i>	<i>Internationale Atomenergie-Organisation ou Internationale Atomenergie-Behörde</i>	<i>Agence Internationale à l'Énergie Atomique</i>
<i>IMF</i>	<i>IWF</i>	<i>FMI</i>
<i>International Monetary Fund</i>	<i>Internationaler Währungsfonds</i>	<i>Fonds monétaire international</i>

2. Pour les associations à caractère national bénéficiant d'une certaine notoriété, il n'est pas rare de trouver un grand nombre de traductions, plus ou moins improvisées. Ainsi, pour

Allgemeiner deutscher Arbeiterverein (ADAV), le moteur de recherche *Google* ne donne pas moins de huit traductions.

(a) *Association Générale des travailleurs Allemands* (143 occurrences dans *Google*)

(a bis) *Association Générale des Travailleurs Allemands*

(b) *association générale des ouvriers allemands* (98)

(c) *Association générale allemande des travailleurs* (7)

(d) *Union Générale des Ouvriers Allemands* (3)

(e) *Association générale allemande de travailleurs* (2)

(f) *Association Des Ouvriers Allemands Généraux* (2)

(g) *association allemande générale des ouvriers* (1)

(h) *Association générale allemande des ouvriers* (1)

Certes, certaines d'entre elles, comme (e) et (f), peuvent être éliminées d'emblée. Pour (c), (d), (g) et (h), il est possible d'argumenter que la faible couverture par le moteur de recherche (en dessous de 10 occurrences dans *Google*) en fait de mauvais candidats pour un dictionnaire des noms d'organisation. Il reste toutefois deux dénominations tout à fait légitimes, (a) et (b), qui sont des traductions tout à fait acceptables. Notons également que se pose aussi le problème de la graphie : *Google* n'opère pas de différence entre majuscules et mi-

nuscles dans les recherches. (a) et (a bis) sont deux possibilités qui paraissent ne pas correspondre à la norme française : dans la mesure où *AGTA* n'est pas un sigle correspondant à *Association Générale des Travailleurs Allemands*, puisqu'il s'agit d'une traduction, il n'y a pas lieu d'utiliser la majuscule si ce n'est sur le premier mot du nom propre polylexical, le Bon Usage (1986:123) précisant que : « Les noms de société, d'association, etc. prennent la majuscule au premier mot »¹.

Dans ce cas précis, nous proposons donc comme entrée vedette de garder le terme allemand, *Allgemeiner deutscher Arbeiterverein*, et de considérer les deux traductions (a) et (b) comme des alias, de type « glose » :

(a) *Association générale des travailleurs allemands*

(b) *Association générale des ouvriers allemands*

Bien entendu, il n'est pas nécessaire de créer une traduction pour toutes les associations, gardons seulement à l'esprit que le critère de fréquence qui justifie qu'un nom propre soit saisi dans une base de données ne va pas forcément de paire avec la notoriété internationale. Ainsi, la *Deutsche Herzstiftung* est-elle très connue en Allemagne, mais très peu sur le plan international. La notoriété internationale peut s'apprécier par exemple, toujours sur *Google*, en recherchant un nom d'association dans une langue différente de la langue source.

3. Les associations nationales sans grande notoriété regroupent un très grand nombre de noms qui ont un caractère purement local. De ce fait, il n'est guère possible de trouver de traduction dans les moteurs de recherche et il est nécessaire de créer une traduction ad hoc.

Kegelverein Mömlingen = *Association du jeu de quilles de Mömlingen*

Kegelverein Gemuetlichkeit Moemlingen 1950 e.V. = = *Association du jeu de quilles de Mömlingen (depuis 1950)*

Ruderverein Bochum Seglerabteilung e.V. = *section voile du Club d'aviron de Bochum* ou peut être en localisant davantage ... *de l'Aviron club de Bochum*

L'abréviation *RVBS* doit bien entendu faire l'objet d'une explicitation entre parenthèses ou d'une incrémentalisation, dans la terminologie de Ballard (2001, 111-114), sous peine d'être totalement incompréhensible à une personne ignorant le contexte de la langue source, par exemple *RVBS (section voile de l'Aviron club de Bochum)* ou *la section voile de l'Aviron club de Bochum*.

¹ Sur l'usage de la majuscule en français, voir (Bioud, 2006).

La traduction explicative peut ainsi revêtir différentes formes, que ce soit avec parenthèses, incrémentée, voire avec une note de bas de page ; elle peut inclure la dénomination originale ou la laisser de côté, ces critères sont fonctions du type de texte ou du destinataire.

Ainsi, on retrouve souvent sur la toile une traduction explicative incluant ou non la dénomination originale, comme pour *Bund Naturschutz* qui se traduit :

- 1) tantôt par le mot allemand seul *Bund Naturschutz*
- 2) tantôt par une glose seule *Association écologique allemande*
- 3) ou encore par le mot allemand et une glose, sous différentes formes :

Association écologique allemande Bund Naturschutz
Bund Naturschutz (Association écologique allemande)
Association écologique allemande (Bund Naturschutz)

La parenthèse peut aussi être remplacée par une virgule ou un tiret :

Bund Naturschutz, Association écologique allemande
Association écologique allemande, Bund Naturschutz,
Bund Naturschutz -Association écologique allemande-
Association écologique allemande -Bund Naturschutz-

Un des problèmes de la confection de dictionnaires informatisés résidant dans la reduplication de formes très proches graphiquement, il est souvent nécessaire de faire des choix normatifs. D'un autre côté, les avatars d'une traduction, même stylistiquement lourds ou erronés, peuvent s'avérer parfois précieux au niveau de la fouille de données. Comme nous allons le voir, *Prolexbase* a effectué le choix de la normalisation, mais il est possible de créer des règles d'aliasation pour prendre en compte des variations bien définies et répertoriés.

La saisie dans *Prolexbase*

Le modèle de représentation des noms propres du projet Prolex, implanté dans la base de données Prolexbase (Tran & Maurel, 2006), repose sur deux concepts clés : un pivot multilingue, le *nom propre conceptuel*, compris comme représentant un certain point de vue sur le nom propre en question, et sa projection dans une langue donnée, le *prolexème*, sous la forme d'un ensemble de lemmes morphosémantiquement liés au nom propre¹. Ces lemmes sont différents alias du nom propre ou des dérivés de ceux-ci. Par exemple, le pivot correspondant à l'Allemagne est 45579 et les prolexèmes français et allemand sont :

Prolexème-Fr_{Allemagne} = {Allemagne.N, Allemand.NR, allemand.AR, germano.PFX}

¹ Remarquons que des liens morphosémantiques, inexistant à l'origine, ont été ajoutés à la base de données Wordnet (FELLBAUM & MILLER, 2003).

Prolexème-De_{Allemagne} = { Deutschland.N, Deutscher.NR, deutsch.AR }

Par abus de langage, le terme vedette (la forme longue) est aussi appelée *prolexème*.

Pour la plupart des noms propres à l'instar, p.ex. des toponymes, il existe un prolexème dans chaque langue ; *Munich* n'est pas seulement la forme française de *München*, c'est une entité présente dans la langue française. Mais pour les noms d'association, qui sont des traductions, l'existence dans une autre langue que la langue d'origine ne va pas de soi, le nom propre dans une langue déterminé ou prolexème sera laissé tel quel et ne subira que des adaptations graphiques, comme le remplacement du « *ß* », inconnu en français, par « *ss* ». Dans ce cas de figure, le prolexème français contiendra aussi un alias (ou plusieurs) sous forme de glose (une possible traduction).

Ces lemmes sont associés à des règles de flexion qui permettent de créer la liste exhaustive de tous les mots formes correspondant à un pivot dans une langue donnée.

Hormis les problèmes de graphie assez limités de l'allemand vers le français, la question de la flexion est plus problématique, car, s'il est possible de rencontrer des phrases françaises conservant le nom allemand de l'association, ce nom d'association restera au nominatif singulier, sans se décliner :

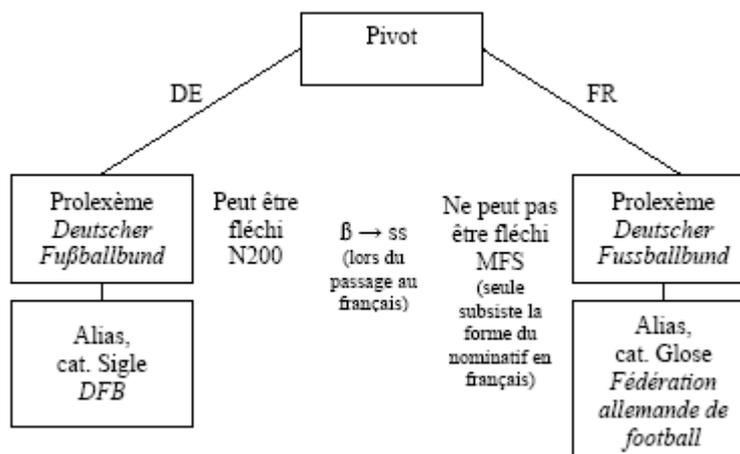
(5) *Voici le lien sur le site du Deutscher Fußballbund (Fédération Allemande du Football). (occurrence Google)*

(6) *La commémoration des 100 ans du "Deutscher Fussballbund" (Fédération Allemande de Football) en l'an 2000 fut marquée par l'exposition "Der Ball ist rund". (occurrence Google)*

Dans les deux exemples précédents, *Deutscher Fussballbund* qui est complément du nom ne prend pas pour autant les flexions du génitif allemand dans le texte français.

Si le prolexème, dépendant de la langue, est associé à un pivot numérique permettant de faire le lien entre différentes expressions que nous considérons comme des traductions dans différentes langues, ce même pivot peut n'avoir qu'un prolexème, celui de sa langue d'origine, ce qui est le cas de noms d'association dont la sphère de notoriété ne dépasse pas le cadre purement national. Précisons que la traduction n'est pas la seule vocation de *Prolexbase* et que le seul recensement des noms propres d'association dans une langue particulière peut constituer un intérêt au niveau de la fouille de données, à condition bien sûr de les saisir avec un minimum d'informations quant à leurs formes.

Informations morphologiques

Figure 1 : Pivot, prolexèmes et alias dans *Prolexbase* pour "Deutscher Fußballbund"

Dans *Prolexbase*, chaque entrée est accompagnée d'une règle de flexion, inspirée des règles de flexions monolexicales du LADL (Courtois, 1990) et du système Multiflex (Savary, 2005) pour les formes polylexicales. Ces deux systèmes sont implémentés dans le logiciel libre Unitex¹ (Paumier, 2003). Un certain nombre d'informations sur les lemmes permet de générer toutes les formes fléchies possibles. Les noms d'association, la plupart du temps polylexicaux, sont des groupes syntaxiques qui comportent généralement un élément soit adjectival (A), soit nominal (N) venant compléter la base nominale qui peut être constituée par un nom propre (Npr) ou un nom commun composé (Ncc) ou simple (Nc).

A+Nc : *Anonyme Alkoholiker = Alcooliques anonymes*

A+Ncc : *Nationale Volksarmee = Armée nationale populaire est-allemande*

N+Nc : *Bund Naturschutz = Fédération allemande pour la protection de la nature*

N+Ncc : *Aktion Sorgenkind = Initiative enfant fragile*

N+Npr : *Zeugen Jehovas = Témoins de Jéhovah*

S'il s'agit là du cas général, il existe aussi des formes incluant plus de deux éléments :

A+A+N : *Freie Demokratische Partei = parti libéral allemand*

A+N+prep+Npr : *Evangelische Kirche in Deutschland = Église protestante en Allemagne*

¹ Disponible sur <http://www-igm.univ-mlv.fr/~unitex/>.

Les grammaires traditionnelles font état de quatre catégories en allemand pour le groupe nominal (genre, nombre, définitude, cas), soit une de plus qu'en français (le cas), mais de facto deux, si l'on tient compte du fait qu'il n'y a pas de flexion ni pour le nom, ni pour l'adjectif qui corresponde à la définitude en français.

Certains noms d'association se construisent sans article, peu importe qu'il s'agisse d'un emprunt (*Amnesty International* est sans article en allemand comme en français) ou d'une dénomination locale comme *Brot für die Welt*.

En principe, dans la mesure où la base est composée d'un nom commun, la totalité des noms d'association devrait se construire avec l'article défini et celui-ci seulement, mais *Google* nous offre toujours des surprises :

(7) *Zwar gab es damals schon auf der Ebene des Deutschen Reiches eine "Deutsche Turnerschaft", andere Sportbunde und einen Deutschen Fußball-Bund.* (<http://www.kreisligahelden.de/index.php>)

L'article indéfini *einen*, bien que rare, peut donc accompagner un nom d'association par nature défini, d'où la nécessité de codes flexionnels incluant la définitude en plus du cas, du genre et du nombre. Ces codes flexionnels ont été développés pour l'allemand par le *Centrum für Informations- und Sprachverarbeitung (CIS)*, de l'université de Munich, sous la direction de Franz Guenther, ils ne sont malheureusement pas en accès libre et nous avons dû les recréer dans le cadre de cet article.

Reprenons l'exemple de *Deutscher Fußballbund* : Il s'agit d'un nom d'association composé de trois unités, chacune de ces unités est composée de séquences de lettres, de chiffres ou de séparateurs, nous les noterons, comme c'est l'usage dans le système Multiflex, \$1 (*Deutscher*), \$2 (), et \$3 (*Fußballbund*).

Formellement, il s'agit d'un nom d'association du type syntaxique A+Ncc avec un adjectif dérivé de nom propre et un composé par agglutination sans joncture de *Fußball* et *Bund*.

Dans le logiciel Unitex, les règles de flexion sont représentée par un graphe (ou transducteur à état fini). Le graphe suivant représente les flexions adjectivales de l'adjectif *deutsch*, qui correspond, dans notre exemple, à la variable \$1 (*Deutscher*). Le programme informatique associé à ce graphe est en mesure de générer les formes fléchies des adjectifs de l'allemand qui suivent un paradigme identique à cet adjectif *deutsch*.

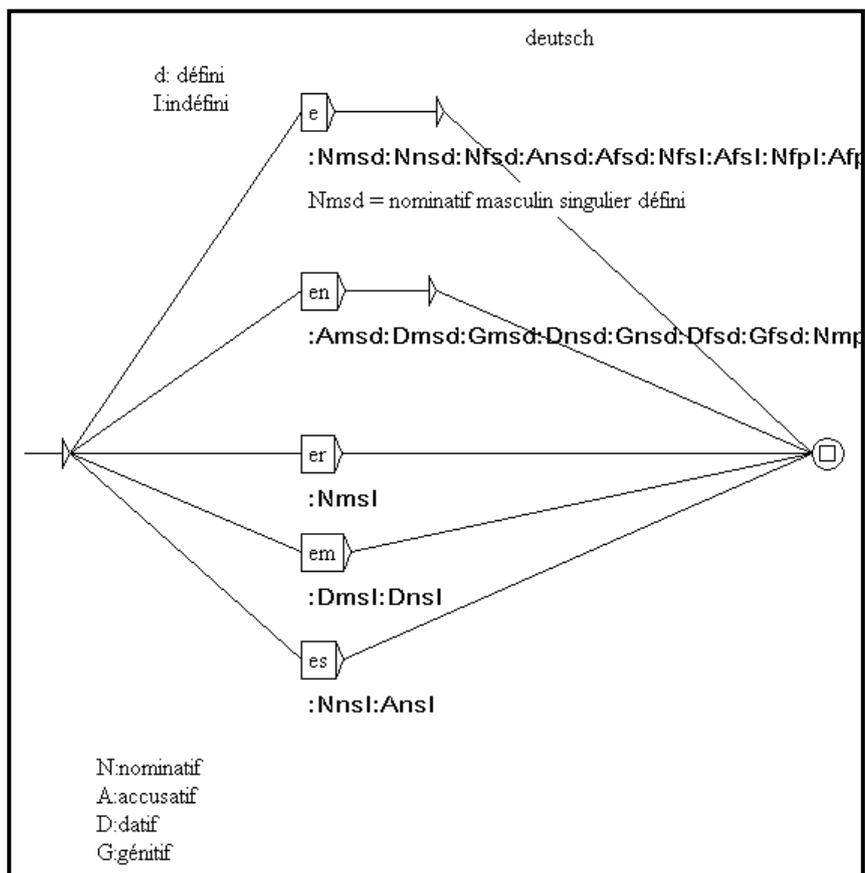


Figure 2 : Graphe *Unitex A1* pour la flexion de "deutsch"

Le graphe de *Fußballbund* (qui correspond à la variable \$3) est le même que celui de *Bund* et de toute une série de noms se fléchissant sur ce modèle comme *Arzt, Ärzte, Sohn, Söhne*.

Les règles de définition des graphes varient en fonction du nombre de consonnes suivant la voyelle devant être infléchiée pour former le pluriel, on part du radical *Fußballbund* et on rajoute éventuellement un certain nombre de lettres en fonction des paramètres définis par les catégories grammaticales. Pour l'inflexion de la première voyelle du radical de la base, il est nécessaire d'individualiser le graphe :

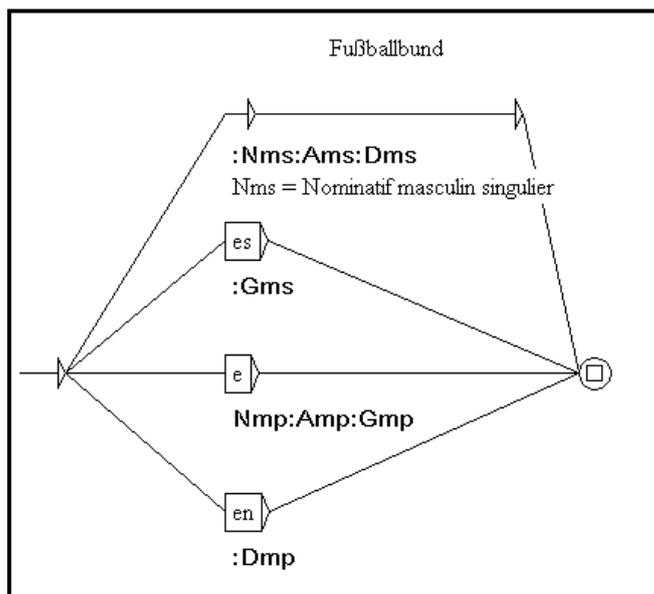


Figure 3 : Graphe *Unitex N2* pour la flexion de "Fußballbund"

Dans notre exemple, *Deutscher Fußballbund*, il s'agit d'une forme complexe et c'est la deuxième unité, nominale, qui détermine le genre et le nombre de l'adjectif. L'analyse syntaxique par *Unitex* procède de la gauche vers la droite, dans le sens normal de lecture d'un texte dans les langues indo-européennes. L'analyse syntaxique humaine part de la base du GN (*Bund*).

Le système des dictionnaires électroniques du LADL, prévoit deux sortes de dictionnaires : les formes monolexicales et les formes polylexicales. Pour la précision de l'analyse, il s'avère particulièrement important d'avoir un dictionnaire précis des formes polylexicales. Pour *Deutscher Fußballbund* le fait de considérer l'ensemble et non une suite d'unités discrètes implique de devoir construire le dictionnaire des formes fléchies de ce composé, ce qui est réalisé, en premier lieu, par l'utilisation des règles monolexicales des lemmes qui le composent et, en second lieu, par un graphe qui précise l'agencement de ces règles dans le cadre polylexical :

1. Le codage d'une entrée

Selon le standard du système multiflex, *Deutscher Fußballbund* apparaît codé sous la formule suivante :

Deutscher(règle qui correspond à *Deutscher*) *Fußballbund*(règle qui correspond à *Fußballbund*),*N200*(règle qui correspond à la déclinaison d'un composé de type A+Ncc)

Soit :

Deutscher(*Deutsch.A1:NmsI*) *Fußballbund*(*Fußballbund.N2:Nms*),*N200*

Ce qui signifie que le mot *Deutscher* a pour lemme *Deutsch* qui se fléchit suivant la règle A1 définie Figure 2 et que le mot *Fußballbund* a, quant à lui, pour lemme *Fußballbund* qui se fléchit suivant la règle N2 définie Figure 3. Ils correspondent tous les deux à la forme nominatif masculin singulier (définie pour l'adjectif).

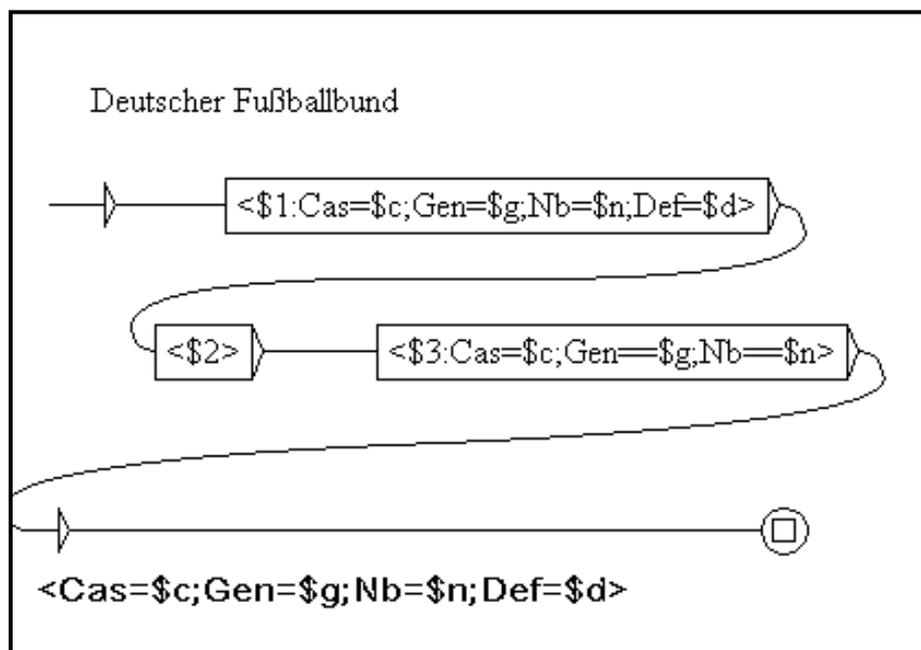


Figure 4 : Graphe *Unitex* N200 pour la flexion de "Deutscher Fußballbund"

Ce graphe, plus complexe que les précédents, mérite une explicitation :

La troisième unité, notée \$3 dans la troisième boîte, se définit par son cas, son genre et son nombre sous forme de variables (notées respectivement \$c, \$g et \$n) ; c'est cette troisième unité qui constitue syntaxiquement la base nominale du composé. Dans la règle relative à cette troisième unité :

<\$3:Cas=\$c;Gen==\$g;Nb==\$n>

Cas = \$c signifie que le cas prend toutes les valeurs possibles (nominatif, accusatif, datif et génitif). Par contre, *Gen == \$g* signifie que le genre de la troisième unité hérite de celui de *Fußballbund*, c'est-à-dire le masculin, il en va de même pour le nombre où le composant hérite du singulier, comme dans le schéma Figure 5 :

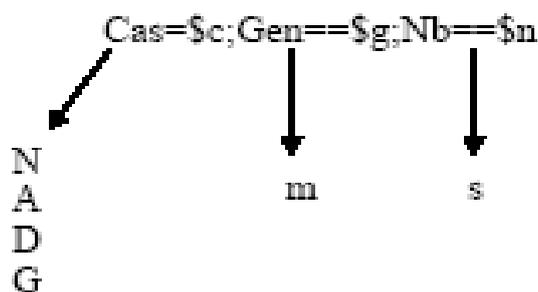


Figure 5 : Héritage du genre et du nombre

La première unité, \$1 dans la première boîte, se définit par son cas, son genre, son nombre et sa définitude (notée \$d).

Dans la règle $\langle \$1:Cas=\$c;Gen=\$g;Nb=\$n;Def=\$d \rangle$, $Cas = \$c$ signifie que le cas prend les mêmes valeurs que celles de la troisième unité car il s'agit de la même variable. Il en va de même en ce qui concerne le genre ($Gen = \$g$) et le nombre ($Nb = \n). $Def = \$d$ correspondant à la définitude, celle-ci peut prendre toutes les valeurs possibles (défini et indéfini), car la variable \$d n'est pas instanciée par ailleurs. Notons que l'indéfini n'apparaît quasiment jamais dans les textes, par contre il sert à rentrer les unités dans le dictionnaire et peut donc se trouver dans une métalangue descriptive ou dans une liste.

La dernière règle apparaissant en bas à droite du graphe de la Figure 4 ($\langle Cas=\$c;Gen=\$g;Nb=\$n;Def=\$d \rangle$) explicite les différentes formes résultant des combinaisons de règles précédentes.

Au final, le cas prendra quatre valeurs, le genre et le nombre chacun une (par héritage, respectivement le masculin et le singulier pour *Bund*) et la définitude deux valeurs ; ce graphe engendrera donc huit formes :

Cas	défini	indéfini
N	(der) Deutsche Fußballbund	(ein) Deutscher Fußballbund
G	(des) Deutschen Fußballbundes	(eines) Deutschen Fußballbundes
D	(dem) Deutschen Fußballbund	(einem) Deutschen Fußballbund
A	(den) Deutschen Fußballbund	(einen) Deutschen Fußballbund

Conclusion

Le nom propre d'association, comme nous l'avons vu, possède, en dehors de ses caractéristiques sémantiques d'humain collectif, une syntaxe particulière et une propension importante à la variation, a fortiori lorsqu'il est traduit.

L'intérêt d'un dictionnaire électronique de noms propres d'associations et d'organisations ne réside pas nécessairement dans son caractère normatif, comme dans le dictionnaire encyclopédique de langue, mais, d'une part, dans sa capacité à recenser tous les alias tolérables, c'est-à-dire grammaticalement et orthographiquement corrects, d'une forme de base, et, d'autre part, à associer à ces formes de bases sélectionnées toutes les formes syntaxiquement possibles.

Dans cette contribution, nous avons mis en évidence le fait que le traitement automatique du nom propre ne se distingue guère du traitement du nom commun. L'hypothèse simpliste consistant à considérer le nom propre comme une entité invariable ne se vérifie évidemment pas.

Enfin, il apparaît clair de devoir établir une hiérarchie quant à la notoriété du nom d'association. Cette hiérarchie dépend de la langue, car une association très connue dans un pays peut ne pas l'être du tout dans un autre. C'est pourquoi, dans Prolexbase, c'est le prolexème (et non le pivot) qui porte un attribut de notoriété ; celui-ci prend une des trois valeurs recommandées par la norme ISO 12620 concernant les catégories de données : rare, peu fréquent et fréquent.

Références :

- BALLARD, Michel (2001) : Le nom propre en traduction, Gap, Paris, Ophrys.
- BIOUD Mounira (2006), *Une normalisation de l'emploi de la majuscule et sa représentation formelle pour un système de vérification automatique des majuscules dans un texte*, thèse de doctorat, université de Franche-comté.
- COURTOIS, Blandine (1995) "Buts et méthodes de l'élaboration des dictionnaires électroniques du LADL". In Théories et pratiques du lexique, Colette Cortès (dir.), Cahiers du CIEL 1994-1995.
- FELLBAUM Christiane & MILLER George A. (2003), Morphosemantic Links in WordNet, *Traitement automatique des langues*, 44(2), 69–80.
- GREVISSE, Maurice & GOOSSE, André (1986) : *Le bon usage*, Paris, Duculot.
- GROSS, Gaston (1995) "À propos de la notion d'humain". In Lexiques-Grammaires comparés en français, Labelle, Jacques et Christian Leclère (dir.), *Linguisticæ Investigationes Supplementa* 17, 71-80.
- PAUMIER Sébastien (2003), *De la Reconnaissance de Formes Linguistiques à l'Analyse Syntaxique*, Thèse de Doctorat en Informatique, Université de Marne-la-Vallée.
- SAVARY Agata (2005), A formalism for the computational morphology of multi-word units, *Archives of Control Sciences*, 15(LI), Silesian University of Technology.
- TRAN, Mickaël & MAUREL, Denis (2006), Prolexbase : Un dictionnaire relationnel multilingue de noms propres, *Traitement automatique des langues*, 47(3):115-139.

Sandrine Persyn-Vialard

De la fécondité d'une approche interdisciplinaire du langage

Encore largement ignoré du public français il y a une dizaine d'années, notamment en raison de l'absence de traduction française de la *Sprachtheorie*, Bühler est à présent un peu moins méconnu, grâce à la parution de quelques articles et surtout d'un ouvrage sur sa théorie linguistique¹.

Bühler est par excellence inclassable : à la fois psychologue, héritier de Külpe, de l'école de Wurzburg et de la théorie de la forme, philosophe, influencé par Kant et par Husserl, et linguiste (il s'intéresse aussi bien à la syntaxe, la sémantique, la pragmatique qu'à la phonologie); c'est précisément dans cette position marginale que réside sa singularité : son approche interdisciplinaire de la linguistique, reflet d'une formation universitaire pluridisciplinaire, se révélera extraordinairement féconde et étonnamment moderne.

1. une formation universitaire pluridisciplinaire

Le parcours intellectuel de Bühler se caractérise par une formation universitaire pluridisciplinaire. Docteur en médecine (1903) puis en philosophie (1904), Bühler s'intéresse également à la psychologie : après avoir travaillé dans le laboratoire de psychologie de Karl Stumpf, il devient assistant de Külpe, initiateur et promoteur de la psychologie de la pensée ("Denkpsychologie"), à l'institut de psychologie de l'université de Wurzburg. C'est précisément dans ce domaine que Bühler effectue des recherches en 1907, couronnées de succès car il obtient son doctorat en juin 1907 grâce à sa thèse *Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge*². Celle-ci s'accompagne d'une réponse aux critiques formulées par Wundt à l'encontre de la psychologie de la pensée, qui portaient notamment sur la valeur scientifique de la méthode d'auto-observation pratiquée par l'école de Wurzburg. C'est à partir de 1909 que Bühler se penche sur les théories de la psychologie de la forme ("Gestaltpsychologie"), à laquelle il apporte ses propres contributions en analysant la perception des formes spatiales et temporelles. Il expose les résultats de ses recherches dans son ouvrage

¹ Sandrine Persyn-Vialard :La linguistique de Karl Bühler. Examen critique de la *Sprachtheorie* et de sa filiation (P.U.R. Rennes, 2005).

² Faits et problèmes d'une psychologie des processus mentaux.

intitulé *Gestaltwahrnehmungen ; experimentelle Untersuchungen zur psychologischen und ästhetischen Analyse der Raum-und Zeitanschauung*¹ (Bühler, 1913). A partir d'octobre 1922, Bühler, succédant à Külpe, occupera une chaire de philosophie, de psychologie et de pédagogie expérimentale à l'université de Vienne.

Compte tenu de cette formation, il n'est nullement surprenant qu'il s'intéresse au langage avant tout en tant que psychologue : ce sont les expériences qu'il a menées sur les opérations mentales intervenant dans la compréhension d'énoncés complexes tels que les aphorismes de Nietzsche qui lui ont permis de mettre en évidence l'existence d'une pensée pure (non accompagnée de représentations) et de formuler l'hypothèse des schèmes syntaxiques². La genèse de la pensée linguistique de Bühler a donc partie liée avec ses recherches en psychologie, ses considérations sur le langage s'inscrivant dans le prolongement de ses réflexions sur la psychologie de la pensée.

La théorie du langage de Bühler a été influencée de façon décisive tant par la psychologie de la pensée de l'école de Wurzburg (de 1907 à 1909) que par la psychologie de la forme ("Gestaltpsychologie") à partir de 1913. Celle-ci stipule que le sujet perçoit dans l'observation d'un objet des qualités non seulement sensibles, mais aussi formelles, structurelles. Par exemple, nous identifions une mélodie même si elle a été transposée; un carré est, de même, reconnu comme tel, non parce qu'il a quatre côtés égaux, mais parce qu'il est doué de carréité. Pour les théoriciens de la Gestalt, un objet ne se caractérise pas par un empilement de traits particuliers, mais par leur agencement, par les interactions qui existent entre eux: Une simple accumulation d'éléments ne suffit pas à former un tout. Seule l'existence d'un ordre, d'une structure dans la disposition de ces éléments en permet la constitution. Bühler, imprégné des théories gestaltistes, sera donc tenté de chercher dans les phénomènes langagiers plus la structure que les faits particuliers.

La diversification remarquable des centres d'intérêt de l'auteur transparait à travers ses publications (scientifiques) qui touchent aux domaines de la médecine

¹ perceptions de la gestalt; recherches expérimentales pour une analyse psychologique et esthétique de l'intuition de l'espace et du temps.

² Bühler (1934:195) donne un exemple de médiateur syntaxique : le système des cas dans les langues indo-européennes. Il insiste également sur le rôle fondamental de ces médiateurs syntaxiques dans le langage : le monde présente une organisation que le langage doit restituer. Or c'est précisément aux médiateurs syntaxiques qu'incombe cette fonction de représentation de la structure du monde par le biais d'une restitution que Bühler appelle relationnelle ou structurelle. : elle n'est pas reproduction fidèle du réel, mais retranscription de la structure de celui-ci, autrement dit des relations existant entre ses diverses composantes.

cine, de la philosophie et de la linguistique. Or cette pluridisciplinarité constitue également un des principaux traits de la *Sprachtheorie*.

2. Une étude pluridisciplinaire du langage

Si l'on définit la pluridisciplinarité comme la collaboration de plusieurs disciplines à l'étude d'un objet donné, on peut légitimement voir dans la *Sprachtheorie* une étude pluridisciplinaire du langage, matérialisée par le schéma des quatre domaines de recherche (axiome C). Bühler la met en œuvre en s'interrogeant en philosophe sur les fondements épistémologiques de la linguistique, et en étudiant en psychologue les processus cognitifs à l'œuvre dans l'interaction verbale (pertinence abstractive et aperception complémentaire).

Or Bühler adopte non seulement une perspective pluridisciplinaire mais aussi interdisciplinaire, car il introduit en linguistique des concepts issus d'autres disciplines. La *Sprachtheorie* présente ainsi une des caractéristiques de l'interdisciplinarité recensées par Morin (1990 :23) : les migrations notionnelles d'une discipline à une autre. Il s'agit de montrer combien est fructueuse l'intégration à la linguistique de la méthode phénoménologique et du concept de schème d'une part, et d'autre part des concepts de "Gestalt", de "champ" et de "sphère", sans oublier les méthodes issues du domaine de la psychologie.

2.1 L'héritage kantien

Bühler s'inspire à la fois de la distinction entre concepts et intuitions et de la notion de "schème" présentes dans la philosophie kantienne.

Tout d'abord, la théorie des deux champs semble devoir son émergence à Kant : significatif à cet égard est le parallèle établi par Bühler entre sa distinction des deux champs linguistiques et la dichotomie opérée par Kant entre les concepts de l'entendement et les intuitions sensibles¹. "Affirmer qu'il n'y a pas seulement un champ, mais deux champs dans le langage est une nouvelle théorie. Mais elle se trouve, à mon avis, en parfaite harmonie avec une thèse ancienne des philosophes. Elle vérifie dans le domaine du langage la thèse de Kant selon laquelle les concepts sans intuition sont vides et les intuitions sans concept sont aveugles ; elle montre comment la pensée verbale mobilise les deux paramètres cités, constitutifs de la connaissance achevée, en les mélangeant de façon à la fois singulière et perceptible."²

² Daß es nicht nur ein Feld, sondern zwei Felder in der Sprache gibt, ist eine neue Lehre. Doch steht sie, wie mich dünkt, in bestem Einklang mit einer alten Einsicht der Philosophen. Sie verifiziert im Bereich der Sprache den Satz von Kant, daß Begriffe ohne Anschauungen leer und Anschauungen ohne Begriffe blind sind ; sie zeigt, wie das Sprechdenken die genannten zwei Faktoren, welche zur

Bühler insiste sur le rôle fondamental de ces médiateurs syntaxiques dans le langage : le monde présente une organisation que le langage doit restituer. Or c'est précisément aux médiateurs syntaxiques qu'incombe cette fonction de représentation de la structure du monde par le biais d'une restitution que Bühler appelle relationnelle ou structurelle : elle n'est pas reproduction fidèle du réel, mais retranscription de la structure de celui-ci, autrement dit des relations existant entre ses diverses composantes. Les schèmes syntaxiques sont intermédiaires entre les intuitions, représentations émanant de la sensibilité, et les concepts issus de l'entendement unificateur¹. Afin d'illustrer son propos, Bühler cite un exemple concret de médiateur syntaxique : le système des cas dans les langues indo-européennes (Bühler, 1934 : 195).

La notion de "schème syntaxique" ainsi conçue renvoie directement à celle de "schème transcendantal", définie par Kant comme une représentation intermédiaire entre les concepts et les intuitions². La représentation intermédiaire³ qu'est le schème doit être pure (dépourvue de tout élément empirique), et pourtant il faut qu'elle soit d'un côté intellectuelle et de l'autre sensible. La théorie du schématisme vise à expliquer comment les intuitions peuvent être déterminées par les concepts malgré l'hétérogénéité de leur origine et de leur nature. Le schème - intermédiaire entre la catégorie et le divers de l'intuition fourni par l'imagination transcendantale - est un procédé qui permet l'application de la première au second. Aux catégories correspondent par conséquent des schèmes transcendants⁴, conditions nécessaires de leur usage objectif. Il n'est d'usage légitime des catégories que pour autant qu'elles sont schématisées. Autrement dit, on ne peut utiliser une catégorie qu'en l'appliquant à l'une des déterminations a priori possibles du temps. De même que le schème transcendantal est intermédiaire entre concept et intuition, de même le schème syntaxique joue dans la

vollendeten Erkenntnis gehören, in merkwürdiger aber durchschaubarer Verschlingung zugleich mobilisiert"². (Bühler, 1934 : XXIII p).

¹ Il n'est pas exclu que Bühler s'inspire, sur ce point, également de Humboldt (1876 ; 1930), qui a tenté d'appliquer la philosophie kantienne à la linguistique. Pour autant, Bühler ne mentionne pas Humboldt à cet endroit de la *Sprachtheorie*.

² Kant (1787 ; 1884 A] : 176-177 ; B] : 142-143).

³ Le caractère médiateur des schèmes est relevé par plusieurs critiques, dont Crampe-Casnabet, qui voit dans le schématisme "une théorie de la médiation" (Crampe-Casnabet, 1989 : 64) et qui évoque "la nécessité du schème transcendantal médiateur, unificateur" (Crampe-Casnabet, 1989 : 64).

⁴ Le schème des catégories de la quantité est le nombre (l'addition successive d'unités homogènes). Le schème de la réalité est la présence dans le temps (remplissement du temps ou sensation) ; le schème de la causalité est la succession du divers en tant qu'elle est soumise à une règle (c'est-à-dire la succession irréversible). Le schème de la causalité est la simultanéité des déterminations suivant une règle. Le schème de la possibilité est la représentation d'une chose par rapport à un temps quelconque ; le schème de l'effectivité est l'existence dans un temps déterminé ; le schème de la nécessité, l'existence en tout temps.

Sprachtheorie un rôle de médiateur entre le sujet et le monde, car il permet au locuteur de se représenter le monde.

Le schème étant une règle ¹, selon Kant, il doit être distingué de la représentation sensible (l'image) qu'il rend possible. Là encore, le rapprochement avec Bühler s'impose : qu'est-ce qu'un schème syntaxique, sinon une règle combinatoire permettant de relier entre eux les éléments lexicaux d'une langue donnée ? Ce n'est certainement pas un hasard si un des deux exemples que Bühler choisit pour illustrer cette notion est celui de la représentation des nombres dans le système décimal. "Ce qui est présenté ici est un modèle simple des rapports beaucoup plus compliqués existant dans les autres domaines de la dénomination et de la syntaxe des langues humaines (...). C'est, dans le domaine des noms de nombres, l'analogue des médiateurs syntaxiques."²

La convention attribuée en effet, de droite à gauche, au premier chiffre la valeur d'unité, au deuxième, celle de la dizaine, au troisième celle de la centaine, (etc...). Le rapport entre les différentes colonnes successives est constant (il suffit d'avoir recours à un coefficient multiplicateur de dix pour passer d'une colonne à l'autre). C'est la raison pour laquelle on peut définir les schèmes syntaxiques comme des "instruments d'agencement"³. Ces règles gouvernant la combinaison des unités lexicales matérialisent le découpage sémantique du réel. Les schèmes syntaxiques jouent ainsi un double rôle de médiateurs : d'une part entre l'homme et le monde, dont ils permettent la représentation, et d'autre part entre la langue et la parole, puisqu'ils servent à actualiser la langue dans le discours.

Il faut retenir de ces considérations que le "schème" est une notion opératoire⁴, fonctionnelle, et non pas statique, substantielle, car c'est une méthode ou une opération et non une chose, comme le précise Philonenko (1981 : 182). De même que pour Kant la connaissance est un processus opératoire, Bühler insiste sur l'aspect processuel de la communication verbale, qu'il s'agisse de la production ou de la compréhension du discours : la construction des énoncés nécessite une opération de synthèse des éléments lexicaux conformément aux règles syntaxiques imposées par chaque langue et la compréhension du discours fait inter-

¹ Kant définit le schème comme "une règle qui sert à déterminer notre intuition conformément à un certain concept en général". (Kant, 1976 : 187-188). "eine Regel der Bestimmung unserer Anschauung gemäß einem gewissen allgemeinen Begriffe." (Kant 1787 ; 1884 : A] 178 B] 186).

² Was hier vorliegt, ist ein einfaches Modell der viel komplizierten Verhältnisse in anderen Bereichen der Namengebung und in der Syntax menschlicher Sprachen. (...) Das ist im Bereich der Zahlennamen das Analogon zu den syntaktischen Mittlern."² (Bühler, 1934 : 194).

³ "Ordnungsgeräte" (Bühler, 1934 : 193).

⁴ Crampe-Casnabet (1989 : 69) définit le schématisme comme une théorie de l'opération.

venir un double processus opératif de sélection des traits pertinents (principe de la pertinence abstractive) et d'aperception complémentaire.

Le schème va à l'encontre de l'empirisme qui réifie l'esprit, car c'est une méthode et non une chose intermédiaire entre la réalité sensible et la "réalité" conceptuelle. Si l'on admet ainsi à la suite de Philonenko (1981 : 184-185) la portée psychologique du schématisme transcendantal, on comprend mieux dès lors comment Bühler a pu s'inspirer de la théorie kantienne du schématisme pour sa théorie psychologique de la pensée ¹ et pour sa théorie du langage centrée sur la représentation verbale du réel, c'est-à-dire sur les moyens linguistiques mis en œuvre pour restituer le réel : le sous-titre de la *Sprachtheorie* "la fonction de représentation du langage" ("die Darstellungsfunktion der Sprache") est à cet égard particulièrement significatif.

2.2 redéfinition du concept de phonème grâce à l'application à la linguistique de la méthode phénoménologique

Nous avons montré que Bühler dans sa *Sprachtheorie* applique à la linguistique la méthode phénoménologique husserlienne, qui comporte trois principaux aspects : le retour aux choses, l'absence de préjugés et la réflexion épistémologique. Il s'agit de revenir à une appréhension des phénomènes dénuée de préjugés, qui débouche précisément sur la redéfinition de l'objet d'étude de la linguistique.

En définissant la phonologie comme la théorie des représentations des sons articulés ("Lautvorstellungen") et le phonème comme un complexe de représentations psychiques d'un son articulé, Troubetskoy (1929) assimile de façon réductrice les unités linguistiques non signifiantes (les phonèmes) aux phénomènes psychiques. Il n'est dès lors pas surprenant que Bühler s'applique à supprimer la terminologie psychologisante de Troubetskoy, comme il l'écrit à plusieurs reprises dans son article *Phonetik und Phonologie* et dans la *Sprachtheorie* : les phonèmes ne sont pas, affirme Bühler, des "représentations sonores" dotées d'un quelconque caractère psychique, mais des entités linguistiques, dont la valeur différentielle se détermine au sein du système phonologique propre à chaque langue. C'est pourquoi Bühler (1934:44,45) propose une définition non pas psychologique mais purement linguistique du phonème comme trait distinctif à l'intérieur d'un mot.

¹ Bühler a mis en évidence dans le cadre de ses expériences sur les processus mentaux supérieurs trois catégories d'idées constitutives de la pensée : la conscience de règle, la conscience de relation et l'intention, assimilable à la visée signitive husserlienne. (Bühler, 1907a : 38-55).

Le projet de Bühler, et c'est là l'aspect positif de sa critique, consistera donc dans une refonte terminologique et conceptuelle visant à éliminer toute connotation psychologisante. "Il en est de même pour la refonte de la version de la théorie de Troubetskoy à laquelle nous devons procéder, pour libérer son noyau de la terminologie psychologue. Par psychologisme j'entends avec Husserl une psychologie déplacée, une de ces déviations que le logicien a coutume de caractériser comme un "transfert illégitime d'un genre à un autre". C'est un transfert illégitime que de considérer la phonologie comme une théorie des "représentations phoniques."¹

Les phonèmes sont, selon Bühler, des "traits phoniques" ("Lautnotae"), des "marques phoniques" ("Lautmale") dans l'image acoustique des mots."² (Bühler, 1936a : 162). Le mérite de Bühler est par conséquent de parvenir à établir une définition objective du phonème, caractérisé non pas comme "représentation phonique" ("Lautvorstellung") conformément à la terminologie de Troubetskoy, mais comme "signe phonique" ("Lautzeichen"). "(...) Il n'y a dans chaque langue qu'une diversité dénombrable, un système clair de signes phoniques discrets (vocaliques, consonantiques, et du même genre). Leur fonction sémantique est, d'après la proposition terminologique que j'ai faite aux phonologues, de servir d'éléments distinctifs des phénomènes complexes que l'on appelle les mots. Les phonèmes sont les marques (signes distinctifs) naturelles, à partir desquelles, dans le flux sonore du discours, les unités importantes de ce flux sonore d'un point de vue sémantique sont reconnues et distinguées."³

L'identification des unités linguistiques se réalise d'après le principe de la pertinence abstractive, introduit en 1931 par Bühler dans son article *Phonetik und Phonologie* : l'étude des caractéristiques physiques des sons articulés est du ressort de la phonétique, qui fait partie des sciences de la nature, alors que celle des phonèmes ou traits distinctifs des sons articulés relève de la phonologie, qui appartient aux sciences humaines. Libérer la phonologie de sa gangue psycholo-

¹ "Dasselbe gilt für die Umformung, die wir an der Fassung der Trubetzkoy'schen Theorie vornehmen müssen, um ihren Kern von seiner psychologistischen Ausdrucksweise zu befreien. Unter Psychologismus verstehe ich mit Husserl eine Psychologie am unrechten Ort, eine jener Abirrungen, die der Logiker am Schema der μεταβασις εις αλλο γενοσ zu erläutern pflegt. Es ist eine Metabasis, wenn man die Phonologie als eine Lehre von den "Lautvorstellungen" behandelt." ¹ (Bühler, 1931 : 26).

² "(...) als Laut-Notae, Laut-Male im Klangbild der Wörter".

³ "(...) es gibt in jeder Sprache nur eine abzählbare Mannigfaltigkeit, ein durchsichtiges System (vokalischer, konsonantischer, u. dgl.m) diskreter Lautzeichen. Ihre semantische Funktion ist, nach dem terminologischen Vorschlag, den ich den Phonologen gemacht habe, die, als Diakritika der komplexen Phänomene, die man Wörter nennt, zu dienen. Die Phoneme sind die natürlichen "Male" (Kennzeichen), woran im Lautstrom der Rede die semantisch entscheidenden Einheiten dieses Lautstroms erkannt und auseinandergehalten werden." ³ (Bühler, 1934 : 44, 45).

giste permet d'asseoir la linguistique sur des fondements objectifs¹, et donc de restaurer sa validité en tant que science.

La critique du psychologisme formulée par Bühler est-elle restée lettre morte ou a-t-elle eu un impact sur Troubetskoy ? Elle a trouvé un écho favorable auprès de celui-ci, comme le montre l'effort consenti par Troubetskoy en 1939 pour éliminer les références psychologiques de sa terminologie. De surcroît, Troubetskoy (1939 : 37, 38) reprend à son compte la définition bühlerienne du phonème comme marque distinctive. Il en résulte une définition objective du phonème, caractérisé comme "la plus petite unité phonologique de la langue donnée"².(Troubetskoy, 1939 : 37, 38).

Bühler souligne la spécificité linguistique des faits langagiers, qui ne sont assimilables à des phénomènes ni physiques, ni psychiques : "Dans les données de départ de la linguistique, il n'y a pas de physique, de physiologie, de psychologie, mais des faits linguistiques et absolument rien d'autre. » Bühler applique également le principe de l'absence de présupposition à la notion de champ, centrale dans la Sprachtheorie, car il ne présuppose rien quant à la nature (linguistique ou extra-linguistique) de l'environnement des signes linguistiques.

Si Bühler doit beaucoup à la phénoménologie husserlienne, il puise également largement son inspiration dans la psychologie, à laquelle il emprunte essentiellement les notions de "champ " et de "gestalt", qu'il transpose à la linguistique.

2.3 Les transferts notionnels de la psychologie de la forme vers la linguistique.

La notion de champ est centrale dans la *Sprachtheorie*, dont la théorie des deux champs est la clé de voûte , car elle postule que le sens est le fruit de l'interaction entre les signes linguistiques et leur environnement, situationnel ou contextuel.

2.3.1 La notion de "champ"

Le gestaltisme récuse la conception atomiste, selon laquelle "nos sens réagiraient à des excitations locales par des sensations locales, indépendantes des autres excitations. Il admet au contraire que l'organisme réagit à une cons-

¹ "Was bleibt also übrig, wenn die psychologische Interpretation in Frage gestellt wird ? Es bleibt nach meiner Auffassung ein objektiver Befund, an dem die Phonologie ihr Auslangen findet. " (Bühler, 1931 : 30) " Que reste-t-il donc quand l'interprétation psychologique est remise en question ? Il reste selon moi un état de choses objectif qui satisfait aux exigences de la phonologie."

² "Somit ist das Phonem die kleinste phonologische Einheit der gegebenen Sprache."(Troubetskoy, 1939 : 34)."Par conséquent le phonème est la plus petite unité phonologique de la langue donnée."

tellation d'excitants, selon un processus total.(...) La forme totale détermine ses éléments constituants, non l'inverse."(Katz, 1955 : 58)¹. Il faut préciser que le concept de champ en psychologie est lui-même emprunté à la théorie physique des champs introduite par Maxwell qui considérait que les forces de traction et de pression s'exercent de point en point. De même que dans un champ électromagnétique tout phénomène dépend des autres phénomènes qui s'y manifestent, de même, dans le système nerveux, chaque processus partiel est déterminé par la totalité des processus qui y sont liés. Selon Koehler, les différents champs se trouvent dynamiquement reliés. Koehler illustre à l'aide de deux exemples la thèse selon laquelle l'expérience est un champ de parties dynamiques interactives et non une mosaïque de sensations. Dans l'expérience du phi-phénomène, les interactions entre les parties du champ, c'est-à-dire les deux lumières qui s'allument successivement, sont en interaction pour provoquer la perception du mouvement apparent. De même l'illusion de Müller-Leyer est produite par les relations entre les éléments visuels. Les deux segments de droite sont de longueur égale, mais paraissent inégaux en raison du contexte visuel dans lequel ils se trouvent.

Or Bühler emprunte au gestaltisme la notion de "champ". L'essentiel de sa théorie linguistique repose sur l'existence de deux champs distincts dans la langue - déictique et symbolique. " C'est un fait, qu'on n'a jamais complètement ignoré ou nié, mais qui est de nos jours dégagé avec beaucoup plus de précision qu'auparavant, que les données sensibles ont coutume d'apparaître non pas sous forme isolée mais intégrées ou insérées dans des totalités variables du processus psychique et qu'elles subissent à partir de là des modifications variables. C'est pourquoi le nom de "champ environnant" s'est présenté en quelque sorte de lui-même et s'est établi. Le fait que le groupe particulier des choses sensibles ou de processus perceptibles par les sens que nous nommons les signes linguistiques ne fait pas exception, est presque évident."²

Bühler montre ainsi la fécondité de cet échange entre linguistique et psychologie. "Aber ebenso wie die Farben des Malers einer Malfläche, so bedürfen die sprachlichen Symbole eines Umfeldes, in dem sie angeordnet werden ; wir

¹ Voir aussi Brennan (1991 : 192).

² "Es gehört zu den nie ganz übersehenen oder geleugneten, heute aber viel sorgfältiger als früher herausgearbeiteten Tatsachen, daß die Sinnesdaten nicht isoliert, sondern eingebettet oder eingebaut in wechselnde "Ganzheiten" des psychischen Geschehens aufzutreten pflegen und von dorthin wechselnde Modifikationen erfahren. Dafür bot sich der Name "Umfeld" wie von selbst an und hat sich eingebürgert. Daß die Sondergruppe der Sinnendinge oder sinnlich wahrnehmbarer Vorgänge, die wir Sprachzeichen nennen, keine Ausnahme macht, versteht sich fast von selbst."² (Bühler, 1934 : 154-155).

geben ihm den Namen *Symbolfeld* der Sprache.¹ (Bühler, 1934 : 150-151). Appliquée à la linguistique, la notion de "champ" désigne l'environnement des signes linguistiques, qu'il soit d'ordre linguistique (champ symbolique ou contexte) ou extra-linguistique (champ déictique ou situation). Bühler insiste sur l'importance du champ environnant pour l'interprétation des expressions utilisées de façon empratique et pour l'identification du référent des déictiques.

Ainsi, l'application du concept de "champ" à la linguistique implique la prise en compte de l'environnement (situationnel ou contextuel) dans lequel apparaissent les phénomènes langagiers. Le recours à cette notion prouve que Bühler a une conception holiste, non atomiste des phénomènes langagiers, qu'il n'envisage pas isolément, mais engagés dans leur environnement (extralinguistique ou linguistique). Toutefois, Bühler n'étend pas suffisamment cette notion de champ au contexte linguistique, car il la cantonne, à l'exception des phénomènes transphrastiques d'anaphore, dans les limites de la phrase sans parvenir à élaborer une linguistique textuelle .

C'est pourquoi la valeur heuristique de l'application du concept de "champ" à la linguistique se situe moins dans la prise en compte du contexte (champ synsémantique) que dans l'étude des interactions entre l'énoncé et la situation d'énonciation dans laquelle il apparaît. Le modèle instrumentaliste du langage illustre parfaitement ce transfert notionnel, puisqu'il intègre des éléments extralinguistiques au modèle de la communication. Il inclut en effet, outre les signes linguistiques, les relations que ces derniers entretiennent avec des éléments extra-linguistiques, tels que le locuteur, l'interlocuteur et le monde, qui participent à la constitution du sens des énoncés. Outre la notion de "champ", Bühler introduit en linguistique la notion de "Gestalt", issue de la psychologie de la forme.

2.3.2. La notion de "Gestalt"

Bühler s'attache à repenser les rapports entre le lexique et la syntaxe trop souvent réduits, conformément à un schéma simpliste et réducteur, à la dichotomie aristotélicienne opposant la matière et la forme. C'est à cette fin qu'il a recours à la catégorie psychologique de la Gestalt pour l'appliquer à la linguistique, car, selon Bühler, seule la psychologie gestaltiste a reformulé la question des rapports entre la matière et la forme. Bühler entend récupérer ce souffle no-

¹ " Mais de même que les couleurs du peintre ont besoin d'une surface picturale, de même les symboles linguistiques ont besoin d'un champ environnant dans lequel ils sont ordonnés ; nous lui donnons le nom de "champ symbolique du langage."

vateur en le mettant au service de la linguistique : ¹ "La psychologie (...) a repensé d'une façon nouvelle le problème de la forme et de la matière au cours de ses réflexions sur la pensée et de sa discussion sur la forme ; il importe de faire bénéficier la théorie du langage de cette avancée." ¹

La lecture de l'article *Vom Wesen der Syntax* (1922) est à cet égard particulièrement éclairante. Bühler y explicite les trois acceptions philosophiques véhiculées par le terme de forme : celle de "forme" par opposition à "matière" ("Form und Stoff") correspondant à la dichotomie aristotélicienne, celle de forme au sens de contenant par opposition au contenu ("Gehalt/Inhalt" - "Form"), et enfin la forme au sens d'agencement - on pourrait même dire structure - par opposition à l'élément ("Form als Ordnung und das Element") : c'est cette dernière acception du terme qui est finalement retenue par Bühler. Appliquées à la linguistique, ces deux notions opposées et complémentaires de structure et d'élément correspondent à l'opposition entre syntaxe et lexique, à laquelle fait référence l'intitulé du chapitre IV de la *Sprachtheorie* : "Structure du discours humain : éléments et compositions"². La notion de "Gestalt" s'applique, au-delà de la sémantique de la phrase, à celle des composés et de la métaphore. Elle est utilisée également pour décrire les mots, qui sont à la fois des totalités structurées sur le plan phonétique et des totalités additives du point de vue phonématique.

L'étude syntaxico-sémantique des signes linguistiques fait apparaître toutefois les limites de la validité descriptive de la catégorie de la "Gestalt". En effet, si les signes linguistiques complexes (mots ou phrases) sont des totalités, ils ne sont pas tous réductibles à des structures de nature gestaltique, car certains présentent une organisation additive, comme le prouvent, entre autres, les composés à structure syntaxique parataxique et à organisation sémantique additive ("vingt et un") ou les énoncés nominaux à structure parataxique du type de ceux que l'on trouve dans une énumération à valeur descriptive ("le toit, la cheminée, etc..."). C'est pourquoi le concept de "Gestalt" n'est pas le seul principe régissant la description scientifique du langage : il entre en concurrence avec un autre principe descriptif, le concept d'"agrégat" ou de "totalité additive". La volonté, explicitement affirmée par Bühler, de concilier le modèle leibnizien de l'agrégat et celui, aristotélicien, de la synthèse³ prouve qu'il a conscience des limites, en

¹ "Die Psychologie (...) hat im Zuge ihrer Denkontersuchungen und ihrer Gestaltdiskussion das Form-Stoffproblem neu durchdacht ; es gilt, den Fortschritt in der Sprachtheorie fruchtbar zu machen."¹ (Bühler, 1934 : 151).

² "Aufbau der menschlichen Rede : Elemente und Kompositionen."

³ La problématique de la totalité oppose d'un côté les tenants de la théorie leibnizienne de l'agrégat , stipulant que le tout est le résultat d'une simple adjonction des parties, et de l'autre les partisans de la

termes de valeur descriptive, de la portée et de l'extension du concept de Gestalt en linguistique.¹ "Nous restons sur le terrain de la sématologie et nous examinons si l'on peut concevoir et soutenir les deux affirmations d'un seul et même trait au sujet des constructions sémiotiques : celle de l'agrégat d'une part et celle de la synthèse de l'autre. C'est bien le cas ; car le rapport des mots à l'unité qu'est la phrase exige précisément, à l'endroit où la perspective agrégative a rempli son office et serait inappropriée pour ce qu'il y a encore à dire, un changement de perspective, un renversement de l'approche, qui peut être affirmé ouvertement et sans aucun parfum de paradoxe. S'il y a deux catégories de constituants dans la phrase, à savoir des symboles et un champ, il est possible qu'un calcul réalisé deux fois aboutira là-bas au résultat n et ici au résultat 1 sans qu'il y ait contradiction ; et le " n " peut et doit être déterminé par Leibniz, cet ingénieux mathématicien, de façon adéquate comme une somme, de la même façon que l'unité du champ peut être déterminée comme quelque chose d'autre qu'une somme de symboles."²

Et, de fait, il est remarquable que les catégories concurrentes de synthèse et d'agrégat interviennent toutes deux dans la description de la structure du langage, qu'il s'agisse des unités lexicales ou de la phrase. Ainsi, le mot, unité signifiante résultant de la combinaison d'unités non signifiantes que sont les phonèmes, relève à la fois de la Gestalt du point de vue phonétique et de l'agrégat sur le plan phonématique. De même, la structure sémantique du mot composé peut être de nature gestaltique (composés à structure hypotaxique tels que "Mont-blanc") ou additive (exemple "vingt et un"). Quant aux phrases, elles ressortissent aux totalités structurées, dans la mesure où elles forment des groupes

théorie aristotélicienne de la synthèse, selon laquelle le tout est autre chose qu'une simple addition d'éléments : il est irréductible à la simple somme de ses parties.

¹ Il faut souligner, à la suite de Katz, la nécessité d'assigner également des limites à l'extension de la notion de Gestalt en psychologie : "Aussi proche que je sois des gestaltistes sur bien des points, et même sur la plupart, je ne partage pas entièrement leurs vues. Je ne crois pas que leur conception puisse rendre compte de tous les faits psychiques. Si toute forme représente une totalité, toute totalité ne constitue pas une forme, comme le montrerait une critique systématique qui n'est pas ici notre objet." (Katz, 1955 : 7-8). "La notion de forme s'applique surtout à la sphère moyenne des actes psychiques non réfléchis, et c'est ce qui la rend d'une grande fécondité pour la psychologie du développement." (Katz, 1955 : 47).

² " (...) wir (...) bleiben auf dem Boden der Sematologie und sehen zu, ob man an zeichenhaften Gebilden *beide* Behauptungen in einem Atemzug verstehen und vertreten kann, die vom Aggregatum in einer Hinsicht und die vom Synthema in einer anderen. So ist es ; denn das Verhältnis der Wörter zur Satzeinheit verlangt genau an der Stelle, wo die amas-Betrachtung ihren Dienst geleistet hat und unsachlich wäre für das andere, was noch zu sagen ist, einen Wechsel der Hinsicht, einen Betrachtungsumschlag (...). Wenn es zweierlei, nämlich Symbole und ein Feld gibt im Satze, so kann eine zweimalige Zählung widerspruchsfrei dort zum Ergebnis n und hier zum Ergebnis 1 gelangen. Und das n darf und muß sich ebenso von Leibniz, dem produktiven Mathematiker, sachgerecht als eine Summe wie die Feldeinheit als etwas anderes denn eine Symbolsumme bestimmen lassen."² (Bühler, 1934 : 257).

d'éléments lexicaux reliés par des connexions syntaxiques hiérarchisées. Après avoir montré comment Bühler introduit la notion de Gestalt en linguistique, il importe de s'interroger sur la portée épistémologique de ce transfert notionnel.

2.3.3 La dimension épistémologique de ce transfert notionnel

La psychologie de la forme (dans sa conception grazienne) se présente comme une critique de la psychologie traditionnelle, dont elle rejette la conception réductionniste et positiviste¹ des phénomènes psychiques. Son antiréductionnisme² s'oppose plus précisément au sensualisme de Helmholtz (voir Ash, 1995 : 5-7), au mécanisme de Herbart, à l'associationnisme de Mill et à l'élémentarisme de Wundt. Ainsi Wertheimer fustige le sensualisme et l'associationnisme de la psychologie traditionnelle³.

La psychologie de la forme critique la psychologie atomiste traditionnelle sur trois points : la théorie des sensations pures, l'hypothèse de constance et le problème de la constance de la perception. La doctrine des sensations pures est fondée sur le postulat d'une coordination absolument constante entre les excitations sensorielles et les impressions reçues. Or selon la psychologie de la Gestalt non seulement l'excitation locale ne suffit pas à déterminer l'impression correspondante, mais elle n'a avec elle qu'un rapport limité, car le vécu dépend, en plus de la stimulation locale, de l'excitation d'ensemble de l'organe sensoriel, de la constellation des autres excitants et des dispositions de l'organisme tout entier. En outre, pour la théorie de la gestalt, la perception n'est pas réductible à une somme de sensations. De plus, sur le plan ontologique, il existe des totalités dont les propriétés sont irréductibles à la somme de leurs éléments constitutifs. Ainsi, le sens des composés à structure hypotaxique tels "Backstein" ("brique") ou "Backofen" ("four"), et celui des composés métaphoriques est irréductible à la somme du sens de leurs éléments constitutifs. Finalement, il faut retenir que l'introduction en linguistique du concept de "Gestalt", selon lequel le tout est irréductible à la somme de ses éléments constitutifs, implique une conception émergentiste ou constructiviste du sens. Ce transfert notionnel rend parfaitement compte de la créativité du processus métaphorique. L'indéniable valeur descriptive du concept de "gestalt" en linguistique ne saurait toutefois occulter les limites qu'il faut assigner à son champ d'extension, car tous les signes linguistiques ne sont pas réductibles à cette catégorie, comme le montre l'existence de

¹ Ash la qualifie de "révolte contre le positivisme" "revolt against positivism" (Ash, 1995 : 68).

² L'antiréductionnisme de la psychologie de la gestalt est souligné conjointement par Brennan (1991 : 187) et Katz (1945 : 16-18).

³ Voir Guillaume (1979 : 1).

mots ou groupes de mots dont la structure parataxique relève d'une totalité additive (énoncés énumératifs, composés additifs). Le concept de "Gestalt" ne saurait donc rendre compte à lui seul du sens des signes linguistiques : il entre en concurrence avec le concept de totalité additive ou agrégat. C'est pourquoi les paradigmes positiviste et constructiviste sont complémentaires en matière d'épistémologie de la linguistique .

Les remarques précédentes nous invitent à conclure que la psychologie de la forme a exercé une influence considérable sur la pensée linguistique de Karl Bühler. Quelles que soient les divergences théoriques opposant les différentes écoles de la gestalt sur la question de la nature (psychologique ou sensorielle ?) et du mode de manifestation (donné ou construit ?) de la gestalt, chacun s'accorde à affirmer, à la suite de Ehrenfels, l'existence de qualités formelles ou gestaltiques : transposabilité et supra-additivité. Or le psychologue de formation qu'est Bühler applique précisément cette notion de "gestalt" à la linguistique, et notamment à la description de la sémantique des composés et de la phrase. De plus, la phrase peut elle-même être intégrée dans un champ environnant, qu'il soit de nature linguistique ou extralinguistique. Cette notion de "champ", féconde pour la linguistique, trouve également son origine dans le domaine de la psychologie de la gestalt. "Environnement" et "gestalt", telles sont les deux notions que Bühler emprunte à la psychologie de la forme. Ce transfert notionnel a une incontestable portée épistémologique, car du point de vue ontologique la Gestalt est une totalité irréductible à la simple somme de ses éléments et, au plan de la théorie de la perception, la perception des qualités formelles ne se ramène pas à la somme des sensations. C'est bel et bien cette conception réductionniste des processus mentaux impliqués par la communication verbale que Bühler reproche au béhaviorisme.

Conclusion

Il importe de souligner la fécondité de cette interdisciplinarité, dont l'apport à la linguistique est double : au niveau épistémologique, la coopération entre philosophie, plus précisément phénoménologie husserlienne, et linguistique aboutit à la redéfinition de l'objet d'étude de la phonologie, et, partant, d'une parité de l'objet d'étude de la linguistique. D'autre part, au plan théorique, on ne saurait sous-estimer l'avancée opérée par Bühler dans le domaine de la pragmatique, grâce à l'introduction en linguistique des notions de "champ" et de "gestalt" issues de la psychologie gestaltiste et celle de sphère provenant de la psychologie de la pensée .La métaphore illustrant les rôles respectifs dévolus à la philosophie et à la psychologie par rapport à la linguistique résume parfaitement la nécessité des échanges interdisciplinaires que nous venons d'évoquer (Bühler, 1934 : XXIV) ¹ "Prophète à droite, prophète à gauche, l'enfant du siècle

au milieu. La théorie du langage doit être l'enfant du siècle, c'est-à-dire le simple sommet de l'œuvre empirique des linguistes. Si la philosophie est le prophète de droite, à quelque endroit que menace le danger d'un *épistémologisme*, c'est-à-dire d'une profession de foi en faveur d'une des possibles attitudes fondamentales en matière de théorie de la connaissance que l'on extorque au langage, elle peut exiger du prophète situé à sa gauche le même respect de son autonomie."¹

Cette métaphore présente les deux sciences connexes que sont la philosophie et la psychologie comme certes subordonnées à la linguistique, mais comme indispensables à celle-ci, en raison du concours précieux qu'elles lui renouveau de la linguistique, qui, quelque temps menacée par toutes les formes de réductionnisme du début du XX^{ème} siècle, renaît, tel le Phœnix, de ses cendres.

Bibliographie

- Ash, Mitchell G. : *Gestaltpsychology in german culture, 1890-1967, Holism and the quest for objectivity*, Cambridge : University Press, 1995
- Brennan, James F. : *History and Systems of psychology*. New Jersey : Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1991.
- Bühler, Karl : 1908 : « Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge ». *AgP.12* : 1-23. » III. Über Gedankenerinnerungen ». *AgP.12* : 24-92.
- Id; 1913 : *Die Gestaltwahrnehmungen. Experimentelle Untersuchungen zur psychologischen und ästhetischen Analyse der Raum-und Zeitanschauung*. 1. Band. Stuttgart : W. Spemann.
- Id: 1922 : « Vom Wesen der Syntax ». Klemperer, Victor, Lerch, Eugen (eds) : *Idealistische Neuphilologie*. Festschrift für Karl Vossler. Heidelberg : Winter : 54-84.
- Id : 1931 : « Phonetik und Phonologie ». *Travaux du cercle linguistique de Prague*. 4 : 22-53.
- Id: 1934 : *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena : G. Fischer. 3. Unveränderte Auflage 1982. Stuttgart, New York : G. Fischer .
- Crampe-Casnabet, Michèle : *Kant, une révolution philosophique*, Paris : Bordas, 1989.
- Guillaume, Paul : *Psychologie de la forme*, Paris : Flammarion, 1979.
- Kant, Immanuel : 1787 : *Kritik der Reinen Vernunft*, Hamburg, Leipzig : Voss, 1884.
- Id : 1976 : *Critique de la raison pure*, trad. De Jules Barni, Paris : Garnier Flammarion.
- Katz, David : *Introduction à la psychologie de la forme*. Paris : Librairie Marcel, 1955.
- Morin, Edgar : « De l'interdisciplinarité. » Unesco ed. 1990 : 21-30.
- Philonenko, Alexis : *L'œuvre de Kant, la philosophie critique*, 2 tomes, Paris : Vrin, 1981.
- Troubetskoy Nicolaï : 1929 : « Zur allgemeinen Theorie der phonologischen Vokalsysteme » *Travaux du cercle linguistique de Prague* : 39-67.
- Id : 1939 : *Grundzüge der Phonologie*. *Travaux du cercle linguistique de Prague*, 7. Prague, cercle linguistique de Prague

¹ "Prophete rechts, Prophete links, das Weltkind in der Mitte. Die Sprachtheorie muß das Weltkind, d.h. die einfache Spitze des empirischen Werkes der Sprachforscher sein. Ist die Philosophie der Prophete rechts, (...), wo immer die Gefahr eines *Epistemologismus*, d.h. das der Sprache erpreßte Bekenntnis zu einer der möglichen erkenntnistheoretischen Grundhaltungen droht, so darf sie dem Prophet zur Linken den gleichen Respekt ihrer Selbständigkeit abverlangen. Die Psychologie ist der Prophete links." (Bühler, 1934 : XXIV).

Au colloque

**Entreprise, cultures nationales et mondialisation
(Université de Nantes, 6-7.XII.2007) :**

Hélène Guyot-Sander :
***Made in Germany*, marques, prix, consommation durable et
équitable ? Les motivations du consommateur allemand à l'ère de
la mondialisation.**

Résumé

Limités pendant longtemps à la qualité et au prix, les critères d'achat évoluent de nos jours rapidement en Allemagne. Les études récentes montrent que le consommateur allemand reste attentif au prix, mais toujours dans une recherche de qualité, qualité qu'il vérifie en utilisant tout un éventail de possibilités d'information. La prédominance des marques est limitée à certaines catégories de produits et d'acheteurs, et le label « *made in Germany* », en perte de sens, tend à jouer un rôle marginal en Allemagne. La consommation durable et équitable est en plein essor, mais sa motivation a évolué, avec l'expression d'un désir de santé et de bien-être. Entre nouvelles technologies et commerce électronique, *discount* et consommation éthique, l'évolution future des habitudes de consommation dépendra de l'économie du pays, et sera marquée par les plus âgés, qui seront aussi les consommateurs les plus nombreux.

Mots-clefs : Allemagne - consommateur – critères d'achat – rapport qualité-prix – consommation éthique

Helene.GUYOT_SANDER@univ-bpclermont.fr

UFR Langues Appliquées, Commerce et Communication, 34, Avenue
Carnot ; 63000 Clermont-Ferrand
Tél. 04 73 40 64 13

Yves BERTRAND

Traduire les substantifs composés français
A LA PECHE AUX MOTS (24-25)
(De *coup de baguette* à *coup de pied de l'âne*)

Coup de baguette

1) Le seul *coup de baguette* (qui ne soit pas un coup de baguette magique) se trouve, une fois n'est pas coutume, dans Weis/Mattutat (*Handwörterbuch I*) : *der Rutenstreich* (e). Il est fait là allusion aux coups de baguette que distribuait le maître d'école pour punir ses élèves : Im strengen alltägl. *Schulbetrieb* hatten Strafrituale mit **Rutenstreichen**, Eselskappe und Eselsbank einen festen Platz. (*Meyers großes Taschenlexikon*)

Un exemple :

St. Nikolaus schien's zufrieden. Er langte in einen großen Sack, den der Schwarze hielt und überreichte den Kindern zwei allerliebste, geschnitzte Holzvögel, die auf einem Sockel wippten. Das Buch klappte er zu. Kein Tadel, kein Verweis, **kein Rutenstreich**, die Kinder waren in diesem letzten Kriegsjahr anscheinend sehr brav gewesen. (Überraschender Besuch, *Brigitte Siepmann*, <http://www.giesshuebel.de/besuch.htm>)

La baguette du chef d'orchestre : *der Taktstock* ("e)

Donc:

11.8.2002. Tübingen. Gute Nacht! Heute ist die Nacht sehr still. Still überall. Nur die Reifen der Autos singen, die noch den Weg nach Hause suchen. Alle schlafen. Die Verkehrsampeln dirigieren ihre eigene Sinfonie. Sie geben das Signal, **ein Schlag mit dem Taktstock** und schon singen die Reifen. (Oleksandr Tupytsya Ukraine Zwei Seiten aus dem Tagebuch <http://www.uni-tuebingen.de/isp/iprojekt2002/schreibprojekt/Oleksandr>)

Mais la baguette peut être en fer :

Gongon: sorte de cloche de fer d'assez gros volume, qu'un crieur frappait à coup de baguette (de fer également) pour assembler le peuple du village, au nom du roi ou du chef, dès qu'un rabatteur d'esclaves s'annonçait. (J. Canolle, <i>L'île des esclaves</i> , p. 186)	Gongon: Eiserne Glocke von ziemlich großem Umfang, die ein Ausrufer mit einem ebenfalls eisernen Stab schlug , um im Namen des Königs oder des Häuptlings die Bevölkerung eines Dorfes zusammenzurufen, sobald ein Sklavenhändler sich ankündigte. (<i>Die Mulattin</i> , p.182)
--	--

2. Les dictionnaires ne citent pas *coup de baguette magique* seul, mais dans la locution : *par un coup (d'un coup) de baguette magique*

-Bertaux-Lepointe (*Dictionnaire français-allemand*) « par un coup de baguette magique : wie gehetzt »

- Grappin (*Grand Dictionnaire français- allemand*) « faire qch. d'un coup de baguette : etwas hinzaubern »

- Sachs-Villatte (*Großwörterbuch Französisch-Deutsch*) «comme d'un coup de baguette (magique) wie mit einem Zauberschlag. »

- Pons (*Großwörterbuch Französisch*): «d'un coup de baguette magique : wie durch [von] Zauberhand»

Le *Wortschatz Universität Leipzig* (<http://wortschatz.uni-leipzig.de/>) nous donne de bons exemples, sauf que la préposition n'est pas *mit* mais *durch*:

In diesem Augenblick ging langsam und feierlich die Türe auf und die ganze Gesellschaft verschwand wie durch **Zauberschlag** unter den Schulbänken. (Quelle: *Max Eyth - Der Schneider von Ulm / 10. Kapitel*) In nur drei Monaten sah er nach dem Siege bei Ravenna seine Herrschaft in Italien wie durch einen **Zauberschlag** zerstört. (Quelle: *Ferdinand Gregorovius - Geschichte der Stadt Rom im Mittelalter / XIV. Buch, 1. Kapitel, 6*) Wie durch einen **Zauberschlag** hatte sich selbst bis in das kleinste Dorf die Nachricht verbreitet, daß der König die bisherige Regierungsform aufgegeben, die verhaßten Räte und Minister entfernt habe und seinem Volke eine Konstitution geben werde. (Quelle: *Carl May - Scepter und Hammer / XVI. Kapitel (7)*)

Pourtant, le traducteur de Montherlant emploie *mit* :

c'était elle qui, d'un coup de baguette , avait réveillé cet univers et le lui offrait! " <i>Pitié pour les femmes</i> , p.83)	war Solange, die wie mit einem Zauberstab diese Welt erweckt und ihm dargeboten hatte! (<i>Erbarmen mit den Frauen</i> , p.268)
---	---

De même que le *Deutsches Universalwörterbuch (DUW)*:

Zau|ber|schlag, der: *plötzlich wirksam werdender Zauber*: Ü mit einem Z. wurde es ihr bewusst.

On acceptera donc les deux prépositions *mit* et *durch*.

Coup de balai

C'est moins le nom que l'expression *donner un coup de balai* qui intéresse les dictionnaires. Au sens propre, *Grappin* donne *überkehren*.

Le mot est ambigu, car il peut signifie aussi (et plus souvent) *traverser* :

Kein Mensch traut sich, diese Straße zu **überkehren**; und ich würde jedem empfehlen, die Unterführungen zu nutzen. (www.youth-reporter.de/artikel/insideeurope)

Mais :

Als erste Hilfe bei der Bekämpfung von Erdflöhen kann mit einem Besen im Beet öfter für "Chaos" gesorgt werden, dh durch leichtes Überkehren springen die ...
de.wikipedia.org/wiki/Erdflöhe

Toutefois on trouve *coup de balai* seul dans *Weis/Mattutat* : (fig) *Säuberungsaktion, Massententlassung*.

Mais *die Säuberungsaktion* est plutôt *la purge* et *die Massententlassung* plutôt *le licenciement massif*.

Bertaux-Lepointe : « auskehren ; ausfegen ;(fig) das Personal entlassen»

Pons se contente d'une expression : «qn donne un coup de balai quelque part: jd fegt irgendwo [mal schnell] aus, jd kehrt irgendw [schnell mal] zusammen»

Sachs-Villatte est le plus précis :

der Rausschmiss (action de mettre à la porte = der Hinauswurf)

a) « conner un coup de balai à : flüchtig auskehren, mal schnell in einem Raum (zusammen)kehren b) F *fig* unliebsame Leute, Elemente, rausschmeißen, raussetzen, feuern, schassen , mit eisernem Besen auskehren»

Le site <http://www.redensarten-index.de/suche>. propose l'expression :

Mit eisernem Besen kehren: rigoreuse Maßnahmen einleiten (umgangssprachlich)

Le corpus dont je dispose contient des traductions intéressantes:

Au sens propre :

Wer seine Habseligkeiten und seine Angehörigen gefunden hatte, machte sich so rasch und so unauffällig wie möglich davon. Gegen Mittag war der Platz wie leergefegt .(P. Süskind, <i>Das Parfum</i> , p.212)	Ceux qui avaient retrouvé leurs affaires et leur famille s'éclipsaient aussi prestement et discrètement que possible. Vers midi, la place était entièrement vide, comme si on y avait donné un coup de balai . (<i>Le parfum</i> , p.343)
und als einige hundert betäubt dalagen, griff er zum Besen und kehrte sie seelenruhig zur Tür hinaus . (J. Wassermann, <i>Der Fall Maurizius</i> , II. 10.5).	et lorsque quelques centaines de blattes furent étourdies, il les poussa bien tranquillement d'un coup de balai devant la porte . (<i>L'affaire Maurizius</i> , p.292)
Sitôt la ripaille finie et le coup de balai donné ; l'appartement mystérieux fut rendu pour jamais à l'ombre, aux araignées, aux fantômes. (G. Duhamel, <i>Le notaire du Havre</i> , p.53)	Als das kleine Festessen beendet und das Gröbste ausgekehrt war , wurde die geheimnisvolle Wohnung für immer der Dunkelheit, den Spinnen und den Geistern zürückerstattet.(<i>Der Notar in Le Havre</i> , p.22)

Au sens figuré (plus rare dans mon corpus)

<p>Sie hatten die Duhr Terrassen erreicht, entdeckten Bergnolte, der mit überraschend älterer Löffelführung gerade sein Schokoladenparfait verzehrte, da sagte die Hermes, es gäbe noch "in Birglar manchen Mief zu Lüften" und ein Lüftchen Freiheit in "gewisse katholische Ehen" wehen zu lassen. (H Böll, <i>Ende einer Dienstfahrt</i>, p.60)</p>	<p>Aux-Terrasses-sur-la-Duhr, elles découvrirent Bergnolte en train de déguster son parfait au chocolat d'une cuiller si affectée que Mme Hermès ne put s'empêcher d'observer qu'un sérieux coup de balai s'imposait et qu'il serait bon de faire souffler un petit vent de modernisme sur certains ménages catholiques. (<i>Fin de mission</i>, p.73)</p>
---	---

Coup de bambou

Dictionnaires du français et dictionnaires F-A ne s'accordent pas.

Le Petit Larousse illustré : « a) fatigue extrême¹, b) insolation², c) note à payer d'un montant excessif, en partic. au restaurant, au café. » On remarque que l'idée de « folie passagère » manque dans cette définition.

Or, aucun des dictionnaires F-A ne traduit le sens a) (celui de fatigue extrême) et le b) (celui d'insolation ne figure) que partiellement (*einen Sonnenstich haben*).

Pas de *coup de bambou* dans le *Bertaux -Lepointe*, ni dans le *Grappin*, ni dans *Pons*.

Weis/Mattutat : « (Pop) avoir le coup de bambou : bekloppt sein »

Sachs-Villatte : « F fig Person avoir le coup de bambou : (vorübergehend) nicht ganz zurechnungsfähig sein ; F einen Sonnenstich, leichten Dachschaden haben.

F fig **C'est le coup de bambou**, cf. c'est le coup de barre : F da wird man ganz schön ausgenommen, gerupft. ». On s'étonne que ne soit pas cité le verbe *neppen*, qui convient à ce type de situation. :

neppen <sw. V.; hat> [aus der Gaunerspr., H. u.] (ugs. abwertend): *durch überhöhte Preisforderungen übervorteilen*: in dem Lokal wird man geneppt.

Mon corpus ne connaît qu'une seule occurrence :

<p>A peine était-il là que le Hongrois - conduit à l'apostolat, semble-t-il, par le repentir consécutif aux égarements d'une jeunesse orageuse - fut pris d'une crise du genre de celle que nos coloniaux appellent "coup de bambou". A travers les parois de la mission on l'entendait insulter son supérieur (Cl. Levi-Strauss, <i>Tristes tropiques</i>, p. 320)</p>	<p>Kaum war er angekommen, wurde der Ungar - scheinbar aus Reue über die Verirrungen einer stürmischen Jugend in den Orden eingetreten - von einer jener Krisen gepackt, die unsere Kolonialisten "Bambuskoller" nennen. Durch die Wände der Mission hörte man ihn seinen Superior beschimpfen, der, (<i>Traurige Tropen</i> p.266)</p>
--	--

¹ « Grande fatigue soudaine, défaillance », précise *Hachette*

² « Insolation et par extension malaise, « (*Le nouveau Littré*, 2006)

Malheureusement, *google* ne donne que le même exemple et ni Leipzig ni Mannheim (Institut für deutsche Sprache) ne connaissent le mot. Il n'est donc pas utilisable en dehors de ce contexte.

En ce qui concerne le sens de *avoir le coup de bambou* :

Pour *Sonnenstich*, DUW)

Son|nen|stich, der (Med.): *durch starke Sonnenbestrahlung verursachte Reizung der Hirnhaut mit starken Kopfschmerzen, Schwindel, Übelkeit u.a.*: einen S. haben, bekommen; ***einen S. haben** (salopp; Stich 2): du hast wohl einen S.!

Quant au renvoi à **der Stich** :

8. *einen [leichten] S. haben 2. salopp; *nicht recht bei Verstand, verrückt sein*: du hast ja 'n S.! 3. landsch.; *betrunken sein*)

Et pour *Dachschaden* :

Dach|scha|den, der: **1.** *Schaden am Dach eines Gebäudes.* **2.** <o.Pl.> (salopp) *geistiger Defekt*: du hast wohl einen D.!

Et pour *bekloppt*:

<Adj.> [aus dem Niederd.; eigtl. = beklopft, d.h. von einem Schlag auf den Kopf getroffen] (salopp): *nicht [ganz] bei Verstand sein.*

Toujours pour *coup de bambou (accès de folie)* : « jd d hat einen Knall, *fam*, jd hat sie nicht alle [beisammen] » (*Pons*).

Il nous reste à traduire *coup de bambou* = *grande fatigue* :

Avoir le coup de bambou : *erschöpft sein, ausgelaugt sein*

Ou bien : *k.o. sein*

2. (ugs.) (*nach einer großen Anstrengung o.Ä.*) *körperlich völlig erschöpft, übermüdet*: nach der langen Reise war er völlig k.o.; die Kinder sanken total k.o. in die Betten.

Ou encore : *down sein*

down [Y□→] <Adj.> [engl. down, eigtl.= hinunter] (ugs.): *sich körperlich, seelisch auf einem Tiefstand befindend; zerschlagen, ermattet; niedergeschlagen, bedrückt*: d. sein.

Coup de barre

1. une longue et mince pièce de métal :

« à coups de barre : mit Stangenschlägen » (*Grappin*).

Si l'on donne *un coup de barre* à *qqn* (au sens figuré), alors :

« jm einen Schlag versetzen » (*Weis/Mattutat*)

2. le gouvernail :

« Donner un coup de barre : die Richtung ändern » (*Weis/Mattutat*)

« eine Richtungsänderung ; coup de barre à gauche : Linksschwenkung » ;

Au sens figuré: « das Ruder herumwerfen »

Un exemple:

Durch das Eingreifen des Menschen ist dieser Prozess ins Ungleichgewicht geraten und die biologische Vielfalt droht verloren zu gehen. Noch können wir **das Ruder herumwerfen**, aber dafür müssen wir diese Zusammenhänge noch besser verstehen lernen. (<http://pt-uf-pt-dlr.de/>)

3. un coup de fatigue :

«jd hat ein Tief, jd hängt durch (fam) » (*Pons*):

4. facture excessive (cf. *coup de bambou*) :

«F da wird man ganz schön ausgenommen, gerupft» (*Sachs-Villatte*) ou : geneppt.

Je suggère aussi: *das ist vollkommen (völlig, stark) überteuert.*

Des *coups de barre* intéressants dans mon corpus :

a) *die Stange*

J'ai pensé qu'on venait de m'envoyer un coup de barre à mines. J'ai gueulé. Un coup de pied dans le ventre m'a privé de souffle. (Ph. Djian <i>37,2 le matin</i> , p. 367)	Ich dachte, man hätte mir einen Schlag mit einer Brechstange verpaßt. Ich brüllte. Ein Tritt vor den Bauch verschlug mir den Atem. (<i>Betty Blue</i> , p.384)
---	--

b) *das Ruder*

mais, à l'instant précis où elle sautait, je donnai un brusque coup de barre à droite . Fol-coche tomba dans la rivière. Renversant la manœuvre, je réussis à lui passer sur la tête, (H. Bazin, <i>Vipère au poing</i> , p.190)	ich aber warf im Augenblick, wo sie sprang, das Steuer plötzlich nach rechts . Wildsau fiel in den Fluß. Ich machte das umgekehrte Manöver, und es gelang mir, ihr über den Kopf weg zu fahren (<i>Viper im Würgegriff</i> , p.134)
---	--

Im politischen Sinne:

Au point de vue du vote, cela voulait dire un coup de barre à gauche ... c'est-à-dire à droite, reprit au fond de lui-même l'instinct du canotier. (Aragon, <i>Les beaux quartiers</i> , p. 149)	Vom Standpunkt der Wahl aus konnte, das eine Linksschwenkung geben ... das heißt eine Rechtsschwenkung, sagte er sich aus seinem Bootsfahrerinstinkt heraus. (<i>Die Viertel der Reichen</i> , p.155)
---	---

Coup de bâton

Tous les dictionnaires F-A ne connaissent pas *coup de bâton*. Mais ceux qui le connaissent s'accordent sur la traduction : *der Stockschlag* (" e) et sur la locution : *donner des coups de bâtons à qn* : *jdm Prügel geben, jdn verprügeln*.

Voici un exemple :

<p>Vous me prenez pour une femmelette. Si mes malheurs se bornaient à un coup de bâton en travers du visage, je serais autrement satisfaite de la vie. (J. Green, <i>Léviathan</i>, p.203)</p>	<p>"Sie halten mich wohl für zimperlich. Wenn mein Unglück sich auf einen Stockschlag übers Gesicht beschränkte, könnte ich eigentlich mit meinem Leben ganz zufrieden sein." (<i>Leviathan</i>, p.222)</p>
---	--

Mais là encore, il faut se méfier d'une traduction irréfléchie et se demander ce que *coup de bâton* signifie :

<p>Le Veilleux donna un coup de bâton dans le sol, comme pour marquer d'un choc sourd le bien-fondé de leur clairvoyance. (Fred Vargas, <i>L'homme à l'envers</i>, p. 216)</p>	<p>Der Wacher stieß mit dem Stock auf den Boden, wie um mit einem dumpfen Stoß die Richtigkeit ihrer Sicht der Dinge zu unterstreichen. (<i>Bei Einbruch der Nacht</i>, p.228)</p>
---	---

Coup de bec

Il y a le sens propre et le sens figuré, ce dernier signifiant « lancer un trait piquant » (*Hachette 1999*) « donner un coup de bec : lancer une méchanceté » (*Le nouveau Littré, 2006*)

1. sens propre *der Schnabelhieb (e)*

<p>Qu'un seul qui m'a donné un coup de bec si près de l'œil que j'aurais pu en rester borgne. (R. Forlani, <i>Gouttière</i>, p.91)</p>	<p>Einen einzigen, der mir einen Schnabelhieb so dicht ans Auge verpaßte, daß ich davon einäugig hätte bleiben können. (<i>Die Streunerin</i>, p.61)</p>
---	--

« donner des coups de bec : (mit dem Schnabel) picken, hacken » (*Bertaux-Lepointe*):

picken<sw. V.; hat> [wohl lautm. für das Geräusch, das entsteht, wenn ein Vogel mit schnellen Schnabelhieben Futter aufnimmt]: **1. a)** mit dem Schnabel in kurzen, schnellen Stößen (Nahrung) aufnehmen, zu sich nehmen: die Hühner picken [Körner]; **b)** mit spitzem Schnabel [leicht] schlagen: die Spatzen picken an/gegen die Scheibe. (DUW)

hacken : **4.** (meist von Vögeln) mit dem Schnabel heftig schlagen, picken: der Papagei hackt nach ihm, hackt ihr/sie in die Hand. (DUW)

se battre à coups de bec : « sich hacken » (*Bertaux-Lepointe*)

Mais en fait le verbe *hacken* a de plus en plus un sens informatique :
durch geschicktes Ausprobieren u. Anwenden verschiedener Computerprogramme mithilfe eines Personalcomputers unberechtigt in andere Computersysteme eindringen.(DUW)

et donc *sich einhacken* apparaît dans des formules comme :

Hacken sie **sich** in spezielle Systeme ein. Erfahren sie wie man kostenlos mit einem Modem oder von jeder Telefonzelle aus telefoniert. ...spezialreporte.de/blackbook/?3538 - 17k -

Ceci aux dépens de l'ancienne signification: *donner des coups de bec*.

Mais pour *Pons* : « des personnes se donnent des coups de bec : Menschen hacken aufeinander herum. »

2. sens figuré

jdm einen Seitenhieb versetzen

Sei|ten|hieb, der: **1.** (Fechten) *Hieb von der Seite*. **2.** (emotional) *eigentlich nicht zum Thema gehörende Bemerkung, mit der jmd. jmdn., etw. kritisiert, angreift; bissige Anspielung*: jmdm. einen S. versetzen. (DUW)

sti|cheln <sw. V.; hat> [Intensiv-Iterativ-Bildung zu stechen]: **1.** *versteckte spitze Bemerkungen, boshafte Anspielungen machen; mit spitzen Bemerkungen, boshafte Anspielungen reizen od. kränken*: sie muss ständig s. (DUW)

S'il s'agit d'une activité permanente : *herumhacken*.

he|rum|ha|cken **2.** (*an jmdm., etw.*) *dauernd etw. auszusetzen, zu kritisieren haben*: der Trainer hackt dauernd auf ihr herum. (DUW)

Mais il y a une autre traduction, à vrai dire infidèle et qui plaque une allusion chrétienne sur la civilisation nippone :

Quand l'odorant étranger s'en alla, ma supérieure était exsangue. Son sort devait pourtant empirer. Le chef de la section, monsieur Saito, donna le premier coup de bec : Je n'aurais pas pu tenir une minute de plus ! Il avait ainsi autorisé à médire. (Amélie Nothomb, <i>Stupeur et tremblements</i> , p.105)	Als der anrühige Ausländer fortging, war meine Vorgesetzte leichenblaß. Aber für sie kam es noch schlimmer. Der Abteilungsleiter, Herr Saito, warf den ersten Stein : - Ich hätte ihn keine Minute länger ertragen! Damit erteilte er die allgemeine Erlaubnis zu böser Nachrede. (<i>Mit Staunen und Zittern</i> , p.94)
---	---

Coup de boutoir

Le boutoir est l'ensemble formé par le groin et les canines du sanglier (*der Wildschweinrüssel*) et donc le coup de boutoir est au sens propre une attaque violente (comparable à celle du sanglier) et au sens figuré un propos brusque et blessant.

1 au sens propre : *die Offensive, der Vorstoß (Pons)*

2. au sens figuré

eine verletzende/beleidigende Äußerung (Weis/Mattutat), ein hartes Wort (Bertaux-Lepointe : « Porter un coup de boutoir à qn : gegen jden ausfallen».

on a aussi:

grober Ausfall, heftiger Angriff (Lexikon der französischen Redewendungen).

Il émanait d'elle un fanatisme doux, bien plus terrifiant, au fond, que les coups de boudoir de Cohn-Bendit, (R. Merle, <i>Derrière la vitre</i> , p.392)	Es ging ein milder Fanatismus von ihr aus, viel schreckenerregender eigentlich als die verletzenden Hiebe von Cohn-Bendit (<i>Hinter Glas</i> , p.215)
--	--

Coup de cafard

Bien des cafards, mais pas de *coup de cafard* dans les dictionnaires F-A, ni à *coup* ni à *cafard*. Heureusement, nous avons quelques occurrences traduites dans notre corpus :

"Ich wollte Heiligabend nicht hier sein. Mir fiel die Decke auf den Kopf. " (B.Schlink, / W.Popp, <i>Selbs Justiz</i> , p.286)	" Je n'avais pas envie d'être là pour le soir de Noël. J'ai eu un coup de cafard. " (<i>Brouillard sur Mannheim</i> , p.328)
mais quand elle est partie et que je me suis retrouvée seule, j'ai eu un vrai coup de cafard. (Stéphanie, <i>Cornichons</i> , p.220)	aber als sie weggegangen war und ich mich allein fand, da kriegte ich echt einen Moralischen. (Stéphanie, <i>dreizehn: "Ich will Liebe"</i> , p.171)

Voici un exemple approchant, dû à Google:

Als ich etwas über Weihnachten sage, streiten meine Zimmergenossen darüber, ob sie über diesen Dingen stehen können. Peter: "Kannst du nicht. Du gehst meinerwegen in die Kneipe, um dich volllaufen zu lassen. Das schaffst du aber nicht, du mußt immer noch an Weihnachten, deine Frau, deine Kinder denken. Und dann merken die anderen, **daß du einen Moralischen hast.** Da geh' ich lieber direkt ins Bett und denk mir eins. Und das geht keinen was an!" Wer hier drinnen ist ... (<http://www.floerken.de/texte/papp.htm>)

Effectivement, on a:

Redensart Erläuterung Beispiele Ergänzungen: einen / den Moralischen haben / kriegen traurig / nachdenklich / melancholisch sein / werden; Reue empfinden umgangssprachlich (<http://www.redensarten-index.de/suche>.)

C'était lui. Il me saisit par le bras. - Monsieur Pradier... je vous en prie... excusez-moi... Un coup de cafard. Il ne faut pas faire attention. Revenez. Il me ramena, presque de force, dans sa chambre. (Boileau-Narcejac : <i>La lèpre</i> , p. 159)	"Monsieur Pradier... ich bitte Sie... entschuldigen Sie mich! Es hat mich halt gepackt. Vergessen Sie es. Kommen Sie zurück»Fast gewaltsam führte er mich in sein Zimmer zurück. (<i>ein Heldenleben</i> , p.103)
--	---

DUW donne à *packen*:

b) (bes. von einem Gefühl, einer Gemütsbewegung, [körperlichen] Veränderung) heftig von jmdm. Besitz ergreifen, jmdn. überkommen: Fieber packte sie; von Entsetzen gepackt werden;

<oft unpers.:> es hat ihn gepackt (*eine Krankheit, Leidenschaft o.Ä. hat von ihm Besitz ergriffen*); die beiden hat es ganz schön gepackt (ugs. ; *sie sind verliebt*)

<p>Un soir, en arrivant, j'apprends que Paulot, qui s'était caché pour ne pas aller au boulot, un coup de cafard, il est comme ça, s'était fait piquer par le garde-champêtre alors qu'il fauchait des patates dans un wagon, en gare de Zerrenthin. (F Cavanna, <i>Les Russkoffs</i>, p.335)</p>	<p>Eines Abends, als ich von der Arbeit komme, erfahre ich, daß Paulot, der sich versteckt hatte, um nicht zur Arbeit zu müssen -eine Schnapsidee, aber so ist er nun mal, sich in einem Waggon auf dem Bahnhof von Zerrenthin vom Feldhüter beim Kartoffelklauen hat erwischen lassen.(<i>Das Lied der Baba</i>, p.380)</p>
--	---

Traduction discutable : *eine Schnapsidee* n'est pas *un coup de cafard* :

Schnaps|idee, die [ein derartiger Einfall kann nur durch zu reichlichen Alkoholgenuss bedingt sein] (ugs.): *unsinniger, seltsamer Einfall; verrückte Idee. (DUW)*

<p>Pour qui venais-tu chercher ce fusil? recommença le poulet. Et ses doigts s'incrustèrent dans les bras du rouquin. -Pour le mec que vous recherchez, avoua Butch. Et aussitôt, il eut un grand coup de cafard. (J.Vautrin, <i>Bloody Mary</i>, p.202)</p>	<p>- Für wen wolltest du das Gewehr holen? Der Polyp fing schon wieder davon an. Und seine Finger gruben sich tief in die Arme des Rot-schopfes. - Für den Typen, den Sie suchen, gestand Butch. Im selben Moment überkam ihn ein unendlicher Blues.(<i>Bloody Mary</i>, p.172)</p>
<p>Et tu feras ça très mal. Par méchanceté ou par maladresse, tu vas cochonner le boulot, tu me feras souffrir comme un chien, alors j'aime mieux prendre les devants et faire ça à ma main, à mon heure, en profitant d'un bon coup de cafard ou d'une bonne grosse colère... (F. Cavanna, <i>Les yeux plus grands que le ventre</i>, p.236)</p>	<p>Und du wirst das sehr schlecht verkraften. Aus Bosheit oder Ungeschick wirst du meine Arbeit und mein Leben zerstören, du wirst mich leiden lassen wie einen Hund, daher werde ich dir lieber zuvorkommen, das mit eigener Hand und zu meiner Zeit erledigen, bei Gelegenheit eines netten Katzenjammers oder eines meiner beliebten Wutausbrüche ..." (<i>Die Augen größer als der Magen</i>, p.209)</p>

Trois *coups de cafard terribles* dans le même livre de R. Merle et trois traductions différentes :

<p>Je sens que je vais avoir un coup de cafard terrible, mais je serre les dents, je veux pas me laisser aller. (R. Merle, <i>Derrière la vitre</i>, p.147)</p>	<p>Ich merke, daß ich einen mächtigen Katzenjammer kriege, aber ich beiße die Zähne zusammen, ich will mich nicht unterkriegen lassen.(<i>Hinter Glas</i>, p.49)</p>
<p>Ça tournait au plus mal, elle était venue le voir parce qu'après la séance avec Jaumet un coup de cafard terrible dans sa chambre, l'angoisse à crier, la solitude, l'abandon, (...) (R. Merle, <i>Derrière la vitre</i>, p.330)</p>	<p>Es lief alles schief, sie war zu ihm gegangen, weil sie sich nach der Geschichte mit Jaumet in ihrem Zimmer schrecklich unglücklich gefühlt hatte, eine entsetzliche Angst, einsam, verlassen (<i>Hinter Glas</i>, p.181)</p>

C'est bizarre, dit Frémincourt, je viens de retourner dans l'amphi A pour y chercher mes gants et là, devant cet amphi vide, j'ai eu un coup de cafard terrible . Comment expliquez-vous ça ? (R Merle, <i>Derrière la vitre</i> , p.408)	„Es ist merkwürdig“, sagte Frémincourt, "ich war eben noch mal in Hörsaal A, um meine Handschuhe zu suchen, und vor diesem leeren Raum überkam mich ein gräßliches Gefühl . Wie erklären Sie sich das?" (<i>Hinter Glas</i> , p.223)
--	--

Huit traductions pour neuf occurrences. La seule répétition est celle de *der Katzenjammer*, qui d'ailleurs habituellement correspond à notre *gueule de bois* :

Kat|zen|jam|mer, der [aus der Studentenspr., anspielend auf die an Wehklagen erinnernden Laute der Katze, bes. in der Paarungszeit] (ugs.): *mit der Ernüchterung einhergehende Niedergeschlagenheit nach einem Rausch, nach Ausschweifungen*: am nächsten Morgen kam der große K.; Ü der K. (*die depressive, niedergedrückte Stimmung nach einem Versagen, Misserfolg o.Ä.*) der Opposition nach der verlorenen Wahl. (DUW).

La conclusion est qu'il n'existe pas une traduction équivalente de *coup de cafard*, mais qu'on traduit à chaque fois au mieux, en fonction de la situation, du contexte, de la psychologie des personnages et du niveau de style.

Coup de chance

Le seul *coup de chance* que connaisse *Bertaux-Lepointe* est *der Treffer*, en matière de probabilités.

Grappin et Sachs-Villatte : *der Glücksfall*

Effectivement:

Je me balade dans une rue assez chouette et, coup de chance , c'était rempli de bijoux. (P. Cauvin, <i>e = mc2, mon amour</i> , p.130)	In einer eher eleganten Straße, so ein Glücksfall , sehe ich einen Juwelierladen neben dem andern (<i>Für Kinder ist die Welt zu dumm</i> , p.72)
---	---

Pons : « coup de chance, (de veine, de pot) : der Glücksfall, der Dusel »
(Dusel der; -s [aus dem Niederd. , zu dösen] (ugs.): **a) unverdientes Glück, wobei jmdm. etw. Gutes widerfährt od. etw. Unangenehmes, Gefährliches an jmdm. [gerade noch] vorübergeht**: mit ihrem Geschäft hat sie [großen] D. gehabt;)

Mais :

Des rats - coup de chance -aussi repus, gavés, ballonnés que moi. (R Forlani, <i>Gouttière</i> , p.275).	Ratten- so ein Zufall! , die waren mindestens so überfressen, gesättigt und aufgedunsen wie ich. (<i>Die Streunerin</i> , p.180)
Coup de chance , ce stylo, (Fred Vargas, <i>Debout les morts</i> , p.161)	Was für ein Glück , dieser Kuli (<i>Die schöne Diva von Saint Jacques</i> , p.161)

D'écrire sur ma voiture le nom de son assassin. Coup de chance , il n'a pas plu depuis. (Fred Vargas, <i>Debout les morts</i> , p.253)	Den Namen seines Mörders auf mein Auto zu schreiben. Zum Glück hat es seitdem nicht geregnet." (<i>Die schöne Diva von Saint Jacques</i> , p.256)
---	---

Ceci pour nous mettre en garde contre une traduction trop mécanique.

Coup de chapeau

Donner un coup de chapeau à quelqu'un ne signifie pas qu'on le frappe de son couvre- chef (ce qui n'est pas impossible, surtout avec un chapeau-claque) mais qu'on le salue en soulevant son chapeau : *vor jdm den Hut lüften/ziehen/abnehmen*. Au figuré (chapeau bas ! : *Hut ab ! Chapeau !*), c'est lui rendre hommage, lui témoigner de l'admiration. Dans ce cas- là on dit aussi tirer son chapeau : **vor jmdm., etw. den H. ziehen** (*vor jmdm., etw. alle Achtung haben, jmdm., einer Sache seinen Respekt nicht versagen können*)(DUW).

Coup de chien

Le mot manque dans les dictionnaires F-A.

Il s'agit d'un terme de marine signifiant *coup de vent*, c'est-à-dire un vent violent qui s'élève tout d'un coup. Donc : *der Winstoß*.

Windstoß, der: *plötzlich auftretende, starke Luftbewegung*.(DUW)

Une occurrence traduite dans mon corpus

Je fais le boulot de Maria en plus du mien, j'aime mieux qu'elle aille rôder à droite à gauche repérer s'il n y aurait pas moyen de se tirer d'ici avant le grand coup de chien , vers l'Ouest ou vers l'Est, je m'en fous, j'ai pas de préférence. (Cavanna, <i>Les Russkoffs</i> , p.334)	Ich mach Marias Arbeit noch dazu, mir ist es lieber, sie geht und guckt sich um, ob die Möglichkeit sich bietet, hier zu verduften, bevor der Sturm losbricht , nach Westen oder Osten, ist mir gleich, mir bleibt ja keine Wahl.(<i>Das Lied der Baba</i> , p.379)
--	---

Coup de cœur

Pas de coup de cœur dans les dictionnaires du français (même dans les plus récents, comme le *Nouveau Littré 2006*) et dans les dictionnaires F-A.

Heureusement, quatre occurrences traduites dans le corpus.

La première ne nous avance guère :

je donne un ordre de grandeur, tout simplement, une proportion toute relative à ne pas pouvoir nous souvenir de la neige tourbillonnant dans la lumière des projecteurs sans avoir une sorte de coup de sang, de coup de cœur et de mémoire. (J. Semprun, <i>Quel beau dimanche</i> , p. 155)	ich gebe einfach eine Größenordnung, ein relatives Verhältnis, die sich nicht an im Licht der Scheinwerfer herumwirbelnde Schneeflocken erinnern können, ohne daß ihnen das Blut, das Herz , das Gedächtnis stockt . (<i>Was für ein schöner Sonntag</i> , p.146)
--	--

La deuxième est plus utile:

Il rêvait de Juliette, de sa virée en Bretagne avec Juliette, dix ans auparavant. Pourquoi étaient-ils allés en Bretagne, d'ailleurs? Ils avaient décidé de partir ensemble, quelques jours, sur un coup de tête. Un coup de cœur , plutôt. (G. Semprun, <i>Quel beau dimanche</i> , p.342)	Er träumte von Juliette, von seiner Eskapade mit Juliette in der Bretagne vor zehn Jahren. Warum waren sie eigentlich in die Bretagne gefahren? Sie hatten aus einer plötzlichen Laune ihres Hirns oder vielmehr ihres Herzens heraus beschlossen, ein paar Tage zusammen zu verreisen. (<i>Was für ein schöner Sonntag</i> , p.332)
--	---

La troisième et la quatrième occurrences confirment l'impression laissée par les deux premières : il n'y pas en allemand de *coup de cœur* proprement dit, et l'on fait de son mieux pour traduire :

Il se dit sensible au pittoresque du lieu. Comprend voire approuve le coup de cœur que j'ai eu pour cette maison... qui jusque là lui semblait plutôt un coup de folie. (Françoise Dorin, <i>Vendanges tardives</i> , p. 244)	Sagt, daß er für das Malerische des Ortes empfänglich sei. Versteht kann sogar nachempfinden, daß ich mich in dieses Haus verliebt habe... was ihm bisher eher als eine Verrücktheit erschienen war. (<i>Späte Früchtchen</i> , p.278)
En fait elle ne s'intéressait ni aux enfants, [...] de grandes personnes, ni aux adultes, sauf quand elle éprouvait pour l'un (ou pour l'une) d'entre eux un coup de cœur . (Benoîte Groult, <i>Les trois quarts du temps</i> , p. 59)	In Wirklichkeit interessierte sie sich weder für Kinder [...] noch für Erwachsene, außer wenn sie für den einen oder anderen (beziehungsweise für die eine oder die andere) zufällig eine momentane Leidenschaft empfand. (<i>Lieben will ich</i> , p.72)

Cela dit, les trois dernières traductions rendent assez bien ce que signifie *coup de cœur* : un élan passionnel (*Leidenschaft*), subit (*plötzlich*) et passager (*momentan*).

Coup d'envoi¹

Pas de traductions dans les dictionnaires F-A habituels, sauf chez *Pons* :

¹ Ce composé ne se trouve pas dans la liste de TLFNOME, qui sert de base à ce travail.

donner le coup d'envoi : anpfeifen (d'un match : *Der Schiedsrichter hat das Spiel angepfiffen*) ou selon le cas : *den Startschuß* (avec une arme à feu) *das Startzeichen geben*.

Le *Langenscheidts Kontextwörterbuch* donne : „, (Sport) der Anstoß“.

Donner le coup d'envoi : den Anstoß ausführen.

Le *Deutsches Universalwörterbuch (DUW)* confirme :

An|stoß, der; -es, Anstöße: **1.** *das Anstoßen; Ruck*: die Wucht des -es. **2.** (Fußball) *erstes Stoßen des Balles zum Spielbeginn od. nach einer Unterbrechung*: den A. haben, ausführen. **3.** *auslösende Wirkung; Impuls*: der erste A. zu dieser Tat; es bedurfte nur eines -es; die Ablehnung des Antrags gab den A. zum Aufstand.

Siffler le coup d'envoi : Au sens figuré (toujours selon *Langenscheidt*)
donner le coup d'envoi : *etwas einleiten, eröffnen*.

Coup de feu

Deux sens :

1. la détonation d'une arme à feu : *der Schuss*

donner un coup de feu : *schießen*

2. « le moment le plus occupé » :

Coup de feu, action d'animer le feu pour donner aux mets le dernier degré de cuisson, et fig. le moment où l'on est le plus occupé. (*Le Nouveau Littré*, 2006) (se dit surtout dans l'hôtellerie et la gastronomie)

C'est le coup de feu : *es ist/herrscht Hochbetrieb ; es ist Stoßzeit* (*Sachs-Villatte*)

Messe Karlsruhe: Hochbetrieb **in Hallen und Hotels** (<http://www1.karlsruhe.de/Aktuell/>)

Stoßzeit (engl. rush hour) bezeichnet man den Zeitraum, bei dem das Verkehrsaufkommen hauptsächlich in Städten bzw. Ballungsgebieten extrem ansteigt . (rushhour.knowlibrary.net/)

Coup de fil

Der Telefonanruf, abrégé en *Anruf* (*e*) dans la conversation courante et d'ailleurs le « répondeur automatique » est *der Anrufbeantworter*.

Duw : **2.** *telefonische Verbindung; Telefongespräch*: heute kamen sechs -e; ein anonymer A.; einen A. erwarten, erhalten, entgegennehmen.

On peut ajouter aussi (*Langenscheidts Kontextwörterbuch*): *einen Anruf bekommen*.

Coup de filet

Der Fang, der Fischzug (Pons)

DUW confirme que ces mots peuvent être pris au sens figuré, comme en français :

Figuré *Prendre d'un seul coup de filet plusieurs voleurs*, les prendre à la fois.

Figuré *Un bon coup de filet*, une bonne aubaine, un profit considérable ; une rafle. (*Le nouveau Littré* 2006)

Fang, der; -[e]s, Fänge [mhd. vanc, zu fangen]: **1.** <o.Pl.> **a)** *das Fangen* (1 a): der F. von Pelztieren; die Fischdampfer laufen zum F. aus; **b)** *beim Fangen* (1 a) *gemachte Beute*: der Angler freute sich über seinen guten F.; **Ü** einen guten, fetten F. machen, tun (*etw. Gutes finden*); mit dir haben wir ja einen tollen F. gemacht! (iron.; *von dir, deinen Leistungen sind wir sehr enttäuscht*)

Fisch|zug, der: **1.** (Fischereiw.) *das Ausbringen u. Einholen eines Zugod. Schleppnetzes.* **2.** *Unternehmung, von der man sich reiche Ausbeute erhofft od. die einem reiche Ausbeute an etw. bringt*: er hatte einen großen F. geplant.

Un exemple: Der Polizist glaubte, endlich einen **guten Fang** gemacht zu haben.
www.freitag.de/2001/21/01212002.php -

Coup de folie

Der Anfall von Wahnsinn. Sachs-Villatte (le seul à s'intéresser à ce mot) ajoute : „fig plötzliche Anwendung *tp/fort* Mo'ment der Unzurechnungsfähigkeit“

Nous trouvons d'autres traductions dans notre corpus :

Que leur reprochait-on? Et pourquoi ces armes contre des mains vides, contre des faces nues? Était-ce une erreur, un guet-apens, un coup de folie ? (H. Troyat, <i>Tant que la terre durera</i> , p.518)	Was hatten sie Böses getan? Was warf man ihnen vor? Warum kämpfte man mit Waffen gegen die Wehrlosen? War das ein Irrtum, ein hinterlistiger Überfall, ein Wahnsinnstreich ? (<i>Solange die Welt besteht</i> , p.572)
Sa vie était faite. Elle n'avait pas le droit de bousculer toutes ces valeurs sur un coup de folie . (H. Troyat, <i>Tant que la terre durera</i> , p.869)	Ihr Leben war fest gefügt. Sie besaß alles, was sie sich wünschen konnte. Sie durfte das alles nicht sinnlos opfern. (<i>Solange die Welt besteht</i> , p.772)
Lui-même craignait de céder au coup de folie de cette femme, collée contre son corps, dans l'effroi contagieux de l'invisible ; et il la raisonnait (E. Zola, <i>Nana</i> , p.410)	Er fürchtete, selber dem Wahnsinnsanfall dieses Weibes zu verfallen, das sich im ansteckenden Entsetzen vor dem Unsichtbaren fest an ihn schmiegte. Und so suchte er sie zur Vernunft zu bringen, (p.415)
Alors, comme elle sentait en elle inquiétudes, questions, soupçons, doutes, calculs, préjugés grossir, se multiplier, se renforcer l'un l'autre, prendre des proportions monstrueuses, dés-honorantes, dans un coup de folie , elle fit dépasser à Simon les bornes habituelles. (R. Ikor, <i>Les fils d'Avrom</i> , p.384)	So geschah es, daß sie, als sie ihre Besorgnisse, Fragen, Verdachtsmomente, Zweifel, Berechnungen und Vorurteile wachsen und sich vervielfachen sah, als sie merkte, wie eins am anderen erstarkte und ungeheuerliche, entehrende Ausmaße annahm, Simon in einem Anfall von Kopflosgigkeit die gewohnten Grenzen überschreiten ließ. (<i>Die Kinder Abrahams</i> , p.575).

Comprend voire approuve le coup de cœur que j'ai eu pour cette maison. qui jusque là lui semblait plutôt un coup de folie . (Françoise Dorin, <i>Vendanges tardives</i> p.244)	Versteht kann sogar nachempfinden, daß ich mich in dieses Haus verliebt habe... was ihm bisher eher als eine Verrücktheit erschienen war. (<i>Späte Früchtchen</i> p.278)
---	---

Coup de force

der Gewaltstreich [e]

Bien que ce mot soit inconnu du *Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts (DWDS)*, du *Wortschatz –Lexikon* de Leipzig, et du *DUW*, il existe et, pour ne pas toujours se référer à *google*, citons le corpus du Mannheimer Institut für deutsche Sprache : 31 « Treffer », dont celui-ci :

Die Kultusminister (in der Schweiz Erziehungsdirektoren) werden als «hilflose und machtbewusste Politiker» bezeichnet, die mit einem «**Gewaltstreich**» eine Reform durchgesetzt haben, die nie die Unterstützung der Bevölkerung besessen habe –(St. Galler Tagblatt, 27.07.2000; Die kleine Revolution):

Coup de foudre

Liebe auf den ersten Blick.

DUW nous en donne la définition: „**L. auf den ersten Blick** (*spontanes Empfinden von Liebe bei der ersten Begegnung*)“

Ce fut le coup de foudre: Das war Liebe auf den ersten Blick.

Coup de fouet

Der Peitschenhieb[e]

Attention : le *Peitschenschlag* est un dommage corporel subi lors d'un accident de voiture :

Dabei wird der Oberkörper der Insassen vom Sicherheitsgurt zurückgehalten, während der Kopf nach vorn schnellen will. Dies findet jedoch nicht in einer bisher angenommenen reinen **Peitschenschlag**-Bewegung (engl. *whiplash*) statt, sondern in einer [Translationsbewegung](#), das heißt horizontalen Scherbewegung mit höchstem Verletzungsrisiko für alle Strukturen der Hals- (HWS) und [Brustwirbelsäule](#) (BWS) (<http://de.wikipedia.org/wiki/Schleudertrauma>)

Il ne semble pas que *der Peitschenhieb* puisse être pris au sens figuré. En tout cas, ce sens n'est pas mentionné dans les dictionnaires allemands.

Pons propose : « qc est un coup de fouet pour qn : /qc etwas bringt jn/etw in Schwung [o auf Trab] /drogue /etw putscht jdn auf » on parlera donc de *das Aufputschmittel*.

Pour *aufputschen*, *Duw* définit :

2. *durch starke Reize, Drogen o.Ä. in einen Zustand unnatürlicher, künstlich gesteigerter Erregung [u. Leistungsfähigkeit] versetzen:* die Leidenschaften a.; die Athleten wurden durch frenetischen Beifall [zu einmaligen Leistungen]

aufgeputscht; jmdn., sich, seine Nerven durch Kaffee, Tabletten a.; aufputschen-
de Mittel.

Beaucoup de *coups de fouet* dans la littérature française, tant au sens figuré qu'au sens propre.

Voici quelques traductions pour le sens figuré :

<p>Une menace ? Stelyos ferait ça ? Oui, il en était capable. Une fois sorti de la Méditerranée, ça lui avait donné un coup de fouet, et il avait gueulé comme un fou. (Fred Vargas, <i>Debout les morts</i>, p.11)</p>	<p>Eine Drohung? Würde Stelyos so etwas tun? Ja, dazu wäre er fähig. Das Mittelmeer hatte wie ein Peitschenhieb auf ihn gewirkt. Als er wieder an Land war, hatte er wie ein Verrückter herumgeschrien. (<i>Die schöne Diva von Saint-Jacques</i>, p.11)</p>
<p>Mais cela ne t'empêche pas d'avoir un amoureux. (Enthousiaste :) Ça donne un coup de fouet à la libido, un élan de jeunesse, une explosion de joie de vivre. Crois-moi. (Nicole de Buron, <i>Mais t'as tout pour être heureuse</i>, p. 39)</p>	<p>Aber das muß dich doch nicht davon abhalten, einen Geliebten zu haben. (Enthusiastisch): Das bringt deine Libido auf Trab, gibt dir jugendlichen Schwung und neuen Spaß am Leben. Glaub mir." (<i>Du hast doch alles, um glücklich zu sein!</i> , p.40)</p>
<p>Lastin alla s'asseoir au bord du lit. Il étouffa un bâillement. Le coup de fouet de la douche était déjà dissipé et il avait sommeil. (J. Hougron, <i>Soleil au ventre</i>, p.419)</p>	<p>Lastin setzte sich auf den Bettrand. Er unterdrückte ein Gähnen. Die aufpeitschende Wirkung der Brause war vorbei, und er wurde wieder schläfrig. (<i>Das Mädchen von Saigon</i>, p.348)</p>
<p>Et surtout Marthe a chaud. Elle qui ne transpire jamais, la voilà qui ruisselle. Son corps entier est en surchauffe, une chaleur qui rythme chaque coup de fouet du cœur lui-même effréné, lui-même parcouru d'étincelles de gaieté et de rires. (Noëlle Chatelet, <i>La femme coquelicot</i>, p.54)</p>	<p>Und vor allem ist ihr warm. Sie, die nie schwitzt, ist plötzlich schweißgebadet. Ihr ganzer Körper ist kochend heiß, eine pulsierende Hitze, die jedes Pochen ihres aufgerüttelten Herzens, das Funken der Fröhlichkeit und des Lachens durchzucken, begleitet. (<i>Die Klatschmohnfrau</i>, p.71)</p>
<p>Die etwas makabre Ausstellung stört die Liebespaare nicht; im Gegenteil, sie scheint sie zu besonderem Ungestüm anzufachen. (Remarque, <i>Der schwarze Obelisk</i>, p.126)</p>	<p>Le décor macabre, loin de rebuter les couples, semble au contraire leur donner un coup de fouet. (<i>L'obélisque noir</i>, p.77)</p>
<p>Das schlug in mich hinein: noch ehe sie sich regen konnte, sich erholen von ihrer Überraschung, stürmte ich aus dem Saale (S. Zweig, <i>Vierundzwanzig Stunden aus dem Leben einer Frau</i>, aus: Meisternovellen, p.393)</p>	<p>Cela me donna comme un coup de fouet : avant qu'elle eût pu bouger, se remettre de sa surprise, je me précipitai hors de la salle; (<i>Vingt quatre heures de la vie d'une femme</i>, p.171)</p>

Coup de frein

1. au sens propre, *Sachs-Villatte*, à l'entrée *frein*, propose : *donner un coup de frein kurz (ab)bremsten. Pons : qui donne un coup de frein jd bremst plötzlich, jd steigt auf die Bremse*

2. au sens figuré, *coup de frein donné à : Einschränkung, Drosselung (+ génitif) coup de frein donné à la production drastische Einschränkung der Produktion (Sachs-Villatte) Pons : jd/etwas bremst etwas (ab).*

Dans les romans, les *coups de freins* sont souvent *brusques* :

Il faut accrocher ce truc. En cas de coup de frein brusque . (Fred Vargas, <i>L'homme à l'envers</i> , p.142)	"Man muß dieses Ding anlegen, falls ich mal scharf bremsen muß."(<i>Bei Einbruch der Nacht</i> , p.149)
--	---

Ou *brutaux* :Là encore, *scharf*:

Il y eut un coup de frein brutal , je m'éveillai, une lampe électrique braquée sur moi, et l'auto était entourée de SS (R. Merle, <i>La mort est mon métier</i> , p.274).	Es wurde scharf gebremst , ich wachte auf, eine elektrische Lampe war auf mich gerichtet und das Auto von SS umringt.(<i>Mord ist mein Beruf</i> , p.183)
--	---

Mais :

Coup de frein brutal , je bascule en avant. (Brigitte Aubert, <i>La mort des bois</i> , p. 102)	Vollbremsung , ich sacke vornüber (<i>Im Dunkel der Wälder</i> , p.108)
--	---

Coup de froid¹

Prendre un coup de froid: sich erkälten/ sich eine Erkältung holen

Coup de fusil :

1. au sens propre : *der (Gewehr)schuss ["e] ;tirer un coup de fusil : einen Schuss abgeben*

2. au sens figuré (prix exagéré): *der Wucherpreis (Lexikon der französischen Redewendungen, von Ursula Kösters-Roth) gesalzene Rechnung, der Nepp (Sachs-Villatte) mais aussi gepfeffert :*

(ugs.): **1.** (*bezogen auf eine für etw. geforderte Geldsumme*) *übertrieben, unverschämt hoch: - e Mieten; seine Preise sind ganz schön gepfeffert (DUW)*

Ici, c'est le coup de fusil : hier wird man ganz schön ausgenommen, geschöpft, gerupft, geneppt.

Coup de génie

Genialer Einfall , der Genieblitz, der Geistesblitz:

C'est des choses qu'arrivent on sait pas comment. Le coup de génie , quoi. (R. Queneau, <i>Zazie dans le métro</i> , p.164)	Das, sagte Gabriel, kann ich dir nicht erklären. Das sind Dinge, die einem so rausrutschen, ohne daß man selbst weiß wie. Der Genieblitz . (<i>Zazie in der Metro</i> , p.101)
--	--

¹ Ce composé n'est pas dans la liste de TLFNOME.

Unter einem **Geistesblitz** (auch Eingebung) versteht man eine plötzliche Erkenntnis oder Idee oder eine geistvolle Erleuchtung.(...) Da ein Geistesblitz oft völlig neue Ideen schafft, die in den vorigen Gedanken nicht vorhanden waren, bietet er oft unerwartete Lösungen. (<http://de.wikipedia.org/wiki/Geistesblitz>)

Coup de grâce

Der Gnadenstoß ("e)

Gnadenstoß, der [eigtl. = Stoß, den der Henker dem auf das Rad geflochtenen Verbrecher in das Herz oder Genick gibt, um ihm weitere Qualen zu ersparen]: *Stoß, Stich, mit dem man die Todesqualen eines Tieres beendet: der Hirsch erhielt den G.* (DUW)

En fait, pas seulement pour un animal, mais aussi dans le domaine de l'humain :

Gnadenstoß. Zum selben Thema schreibt der „Daily Telegraph“ aus London: ... Es könnte der **Gnadenstoß** für die Regierung aus Sozialdemokraten und Grünen sein www.tagesspiegel.de/meinung/archiv/21.07.2002

Coup de grisou

Die Schlagwetterexplosion (Pons); Schlagwet|ter|ex|plo|sion, die (Bergbau): durch schlagende ²Wetter (3) verursachte Explosion. (DUW)

Soudain ce fut comme une allumette gigantesque s'allumant sous le plancher. Comme un coup de grisou . (Edmonde Charles-Roux, <i>Elle, Adrienne</i> , p.450)	Plötzlich war es, als ob unter dem Boden ein riesiges Zündholz aufflammte. Wie eine Schlagwetterexplosion (<i>Elle</i> , p.386)
--	---

Coup de gueule

Qui donne/ pousse des coups de gueule : jd schreit /brüllt herum (Pons)

Parfois la troupe s'arrêtait pour repartir vite, sur un coup de gueule du soldat qui fermait la marche. (J. Hougron, <i>Soleil au ventre</i> , p. 37)	Manchmal hielt die Gruppe an, um auf ein hingebrülltes Wort des als letzter gehenden Soldaten wieder loszuziehen. (<i>Das Mädchen von Saigon</i> , p.31)
-ah ! Mes pieds ! Ah ! Mes pieds ! Qu'elle faisait alors et puis retombait en somnolence. Mais Martrodin s'est mis à la réveiller d'un bon coup de gueule . (Céline, <i>Voyage au bout de la nuit</i> , p.391)	"Oh! meine Füße! Oh! meine Füße!", jammerte sie dann und fiel wieder in ihren Schlummer zurück. Aber Martrodin weckte sie mit einem ordentlichen Anschnauzer . (<i>Reise ans Ende der Nacht</i> , p.416)

(An|schnau|zer, der; -s, - (ugs.): *Rüffel, grobe Zurechtweisung: einen A. kriegen*) (DUW).

Jamais un sourire, jamais une blague, jamais une bonne grossièreté ou un bon coup de gueule qui soulage. (R. Ikor, <i>Les fils d'Avrom</i> , p.5)	Niemals ein Lächeln, niemals eine Hänselei, niemals eine ehrliche Grobheit oder ein Über-den-Mund-Fahren , das einen erleichtert. (<i>Die Söhne Abrahams</i> , p.12)
--	--

(jmdm. über den M. fahren (ugs.; jmdm. das Wort abschneiden, jmdm. scharf antworten) (DUW)

Coup de griffe

Donner un coup de griffe :

Pour Pons : „jd zeigt jm die Krallen“

Pour Sachs-Villatte: „jemandem einen Krallen- Prankengriff versetzen“

Or ce n'est pas la même chose, car :

jmdm. die -n zeigen (ugs. jmdn. sehr entschlossen die eigene Bereitschaft zur Gegenwehr erkennen lassen) (DUW)

Ce qui ne signifie pas qu'on griffe effectivement.

Le corpus nous aide :

Leiris enchaîna sur un petit coup de griffe à l'égard de Camus... Je respirai: on disait du mal des confrères! (Madeleine Chapsal, <i>Envoyez la petite musique</i> , p.184)	Leiris setzte das Gespräch mit einem Seitenhieb auf Camus fort... Ich atmete auf: Man sprach schlecht von den Kollegen (<i>Französische Schriftsteller intim</i> , p.196)
-Monsieur de Golbéry, votre comportement n'est pas sain. - Comparé au vôtre, il est angélique. - Dois-je relever ce coup de griffe ? – Dois-je relever votre réflexion sur mon comportement ? (J Canolle, <i>L'île aux esclaves</i> , p. 163)	"Monsieur Golbéry, Ihr Verhalten ist nicht normal." "Verglichen mit Ihrem, ist es geradezu anbetungswürdig." "Soll ich dies als Angriff verstehen?" "Wie soll ich denn Ihre Bemerkung über mein Verhalten verstehen?" (<i>Die Mulattin</i> , p.160)

Et surtout cet exemple, où sens propre et sens figuré se rejoignent :

Und wie ein eingegittertes Tier sich manchmal ohne jeden Anlaß gegen den sonst so umschmeichelten Wärter wirft, kam ab und zu eine boshafte Lust über die Gelähmte, unsere unbefangene Stimmung mit einem plötzlichen Prankenschlag zu zerfleischen, indem sie ganz unvermittelt von sich selbst als "einem elenden Krüppel" sprach. (S. Zweig, <i>Die Ungeduld des Herzens</i> , p.72)	De même qu'une bête enfermée dans une cage se jette parfois sans raison sur le gardien qui la caresse, il lui venait de temps en temps un désir méchant de détruire notre gaieté par un coup de griffe soudain, en parlant tout à coup d'elle comme d'une "malheureuse infirme". (<i>La pitié dangereuse</i> , p.63)
--	--

Coup de Jarnac

Gemeiner, hinterhältiger Streich/Schlag (Lexikon der französischen Redewendungen et Sachs-Villatte)

On notera le magnifique contre-sens de la traduction suivante :

Le ministère était tombé sur un coup de Jarnac de la droite, qui avait profité d'une séance du matin, un lundi où les neuf dixièmes des députés et les quatre cinquièmes des ministres n'étaient pas là. (D.van der Meersch, <i>Corps et âmes</i> , p.269)	Jarnac von der Rechten hatte die Regierung zu Fall gebracht. Dazu hatte er eine Fröhsitzung an einem Montag benutzt, als neun Zehntel der Abgeordneten und vier Fünftel der Minister abwesend gewesen waren. (<i>Leib und Seel</i> , p.182)
---	---

Heureusement, ce contresens n'est pas commis par le traducteur de L. Malet :

Donc, rien de neuf, sinon confirmation que Lévyberg ressemblait de moins en moins à l'homme susceptible d'avoir manigancé le coup de Jarnac où je devais, en principe, laisser des plumes. (L. Malet, <i>Des kilomètres de linceul</i> , p.113)	Nichts Neues also. Höchstens die Bestätigung, daß Lévyberg immer weniger für den üblen Scherz in Frage kam, bei dem ich eigentlich Federn lassen sollte. (<i>Stoff für viele Leichen</i> , p.102)
--	---

Même traduction pour un autre livre :

J'eus beau chercher, nulle part on ne mentionnait le coup de Jarnac survenu à Cabirol. (L Malet, <i>Fièvre au marais</i> , p. 29)	So sehr ich auch suchte, keine Meldung über den üblen Scherz , den man sich mit Cabirol erlaubt hatte. (<i>Marais-Fieber</i> , 24)
--	--

Coup de jeune

Qui donne un coup de jeune: etwas lässt jd wesentlich jünger erscheinen

Qui a pris un coup de jeune: jd sieht wesentlich jünger aus (Pons)

Pas de *coup de jeune* dans le corpus.

Coup de langue¹

1. « Action rapide d'un organe, d'un instrument, etc. *Un coup de langue* » (*Le nouveau Littré 2006*)

Il mouilla sa paume d'un coup de langue , et lissa sa coiffure dérangée (H.Troyat, <i>Tant que la terre durera</i> , p.280)	Er leckte an seinem Daumen und glättete seine verwirrte Frisur. (<i>So lange die Welt besteht</i> , p.288)
Il goûta, d'un coup de langue , cette eau glacée, qui avait le parfum du muguet. (ibidem, p.751)	Mit der Zungenspitze kostete er das eisige Naß, das nach Maiglöckchen roch. (ibidem, p.680)

¹ Ce composé n'est pas dans la liste de TLFNOME.

il donna un grand coup de langue de bas en haut sur le visage de Chloé (R. Merle, <i>Le propre de l'homme</i> , p. 105)	Er fuhr also mit seiner Zunge von unten nach oben über Chloés Gesicht (<i>Der Tag der Affen</i> , p.85)
J'ai un bon coup de langue! dit Luciole, et pour le prouver la passait sur toute la figure de Sara. (Christiane Rochefort, <i>Encore heureux qu'on va vers l'été</i> , p.139)	»Ich habe eine lose Zunge , ich kann gut lecken«, sagte Luciole und um es zu beweisen, fuhr sie Sara damit durch das ganze Gesicht. (<i>Zum Glück geht's dem Sommer entgegen</i> , p. 141)

2. une remarque désobligeante : *eine Stichelrede* (*Lexikon der französischen Redewendungen*), *bissige, gehässige Bemerkung* (Sachs-Villatte)

Pas d'exemple dans notre corpus.

Mais *google* nous aide pour *die Stichelrede* :

Erkenne, daß du jeder echt menschlichen Äußerung in Wort und Werk würdig bist, und laß dich von keinem Tadel oder **Stichelrede**, die andere dir nachsenden, beschwatzenhennimaniac.he.funpic.de/

DUW déclare pour *bissig* : **2. durch scharfe Worte verletzend: -e Bemerkungen**; in -em Ton; leicht b. werden.

„Zu einem ganz besonderen Leckerbissen unter den Wortspielen wurde **die bissige Bemerkung** des Wiener Hofkapellmeisters Joseph Hellmesbergers, der nach der erfolgreichen Uraufführung von Massenets süß-eleganter Oper »Werther« lapidar folgerte: "Bei der Oper vom Massenet is a Masse net vom Massenet." (<http://www.aphorismen.de/lexikon.php?>)“

Et pour *gehässig*:

= hassend, feindlich gesinnt, zu Hass] (abwertend): *in bössartiger Weise missgünstig; boshaft, gemein*: ein -er Mensch; **eine -e Bemerkung**; sei nicht so g.! ; g. von jmdm. reden.

„**Die gehässige Bemerkung** eines Kollegen reichte, um einen Nervenzusammenbruch herbeizuführen.“ (<http://www.freitag.de/>)

Coup de main

1. l'aide :

Hand|rei|chung *Hilfeleistung, die darin besteht, dass jemand einem anderen bei einer Arbeit, bes. einer manuellen Tätigkeit, zur Hand geht*: er ist zu bequem zur kleinsten H.; [jmdm.] eine H. machen; -en tun, leisten; (*DUW*) *Qn. donne un coup de main : jd geht jm zur Hand /hilft jm.*¹

2. l'adresse, l'habileté : « qui a le coup de main : « jd kann's, hat den Bogen raus [o spitz] » (*Pons*) ; (**den B. heraushaben** (ugs.; *wissen, wie man etw. machen muss*) (*DUW*))

¹ Qui nous traduira : « Vous voulez un coup de main ? » (pour mettre un terme à une conduite répréhensible), « coup de bouc », « coup de boule » ? (NdlR)

3. l'attaque (*Coup de main*, expédition, attaque de vive force, et en général toute espèce d'entreprise hardie. Le nouveau Littré, 2006) : *der Überfall* ("e)

Coup de maître

Die Meisterleistung (Pons. Mais d'autres traductions sont possibles :

Un coup de maître! s'écria-t-il. J'ai réussi un coup de maître avec cette bestiole! (H. Troyat, <i>Tant que la terre durera</i> , p.446)	"Das war ein Meisterstück", rief er. "Mir ist mit der Bestie ein Meisterstück gelungen. (<i>Solange die Welt besteht</i> , p.443)
Es ist rätselhaft, man sollte glauben, er zaubere es aus der Luft. Seine Glanzleistung waren vier Dosen Hummer.(R.M. Remarque, <i>Im Westen nichts Neues</i> , p.39)	C'est là une énigme. On croirait que cela lui tombe magiquement du ciel. Son coup de maître ce fut quatre boîtes de homard. (<i>A l'ouest rien de nouveau</i> , p.39)

Coup de marteau¹

Der Hammerschlag ("e)

Enfoncer un clou est sensuel. On sent le clou céder un peu à chaque coup de marteau , céder à regret, (F. Cavanna, <i>Les yeux plus grands que le ventre</i> , p.243)	Einen Nagel einschlagen ist sinnlicher Genuß. Man spürt, wie der Nagel bei jedem Hammerschlag ein wenig zurückweicht, widerstrebend, fest bis zum Schluß, (<i>Die Augen größer als der Magen</i> , p.215)
--	---

Coup de massue²

Der Keulenschlag (Pons)

La définition de *DUW* montre que ce mot peut aussi être pris au sens figuré : **Keu|len|schlag**, der: *Schlag mit einer Keule* (1 a): mit einem wuchtigen K. streckte er den Gegner nieder; Ü die Nachricht war ein K. (*schwerer, vernichtender [Schicksals]schlag*) für sie.

Effectivement :

et, après l'avoir lue, sa tête tomba sur sa poitrine comme s'il. avait reçu un coup de massue . (J. Verne, <i>Les 500 millions de la Béguine</i> , p.190)	und nachher sank ihm das Haupt auf die Brust herab, als wäre er von einem Keulenschlage getroffen. [<i>Romane: Die fünfhundert Millionen der Begum. Digitale Bibliothek-de, S. 11792</i>]
--	--

Mais on a une variante :

¹ Ce composé manque dans la liste de TLFNOME

² Ce composé ne figure pas dans la liste de TLFNOME.

Je reçois un coup de massue sur la tête : Fubuki ? C'est impossible. (Amélie Nothomb, <i>Stupeur et tremblements</i> , p. 48)	Das traf mich wie ein Keulenhieb vor den Kopf: Fubuki? Unmöglich! (<i>Mit Staunen und Zittern</i> , p.42)
--	---

Coup de mer¹

Heftiger Wellenschlag, Sturzsee, der Brecher (Sachs-Villatte)

Il était lieutenant à bord du Washington, dont le capitaine venait d'être emporté par un coup de mer , en même temps que la moitié de l'équipage (J. Verne, <i>Mistress Branican</i> , http://www.ebooksgratuits.com/ , sp)	Er war an Bord des »Washington« Lieutenant, und der Capitän war mit der Hälfte der Besatzung soeben durch eine Sturzwelle in das Meer geschleudert worden. [<i>Romane: Mistreß Branican. S. 20703, http://www.digitale-bibliothek.de/band105.htm</i>]
---	--

Coup de mer à l'avant: die Stampfsee (Dictionnaire Militaire A-F, F-A, Marine, J. Aubertin, Berger-Levrault)

Coup monté

Coup de patte²

1.sens propre : *der Tatzenhieb (e)*

Camille vient de déchirer par-derrrière la robe de Virginia. Un grand coup de patte , comme une tigresse. (Anne Delbée, <i>Une femme</i> , p.133)	Camille hat von hinten Virginias Kleid aufgerissen. Ein wahrer Tatzenhieb , wie eine Tigerin. (<i>Der Kuss</i> , p.98)
--	--

2. sens figuré: « *Coup de patte*; au fig. Mot blessant lancé furtivement dans la conversation. (*Trésor de la langue française informatisé =TLFi*)

(fam)*Envoyer un coup de patte: eine giftige Anspielung machen (Lexikon der französischen Redewendungen)*

Par exemple :

Makotöh hatte die Aufregung, in welche ihn **die giftige Anspielung** seines Mithäuptlings versetzt, unterdrückt oder verbarg sie unter der Maske eines finstern Ernstes. (*Puebla oder Die Franzosen in Mexiko.*, p.290 , <http://karlmay.leo.org/kmg/abntrlit/primlit/> reprints/retcliffe/puebla/band2/puebla2.pdf). Mais:

La cheminée, plus les cigarettes...C'est un coup de patte à Jonathan : des quatre c'est le seul qui fume. (R. Merle, <i>Le propre de l'homme</i> , p.345)	Der Kamin und die Zigaretten..."Das war ein Seitenhieb gegen Jonathan, denn er war unter den vieren der einzige, der rauchte.(<i>Der Tag der Affen</i> , p.281)
--	---

¹ Ce composé ne se trouve pas dans la liste de TLFNOME

² Ce composé est absent de la liste de TLFNOME comme d'ailleurs dans les dictionnaires F-A. usuels.

DUW confirme:

Sei|ten|hieb, der: **1.** (Fechten) *Hieb von der Seite*. **2.** (emotional) *eigentlich nicht zum Thema gehörende Bemerkung, mit der jmd. jmdn., etw. kritisiert, angreift; bissige Anspielung: jmdm. einen S. versetzen.*

Coup de pied

der Tritt (e); Fußtritt für den "Großen Bruder" im Andenstaat (www.diepresse.com/Artikel/.)

Cet exemple montre que le coup de pied est pris au sens figuré

Voici au sens propre :

Ein Fußtritt gegen ein Holzbrett bringt ein Regal zum Einsturz und begräbt seinen Kollegen unter jeder Menge Schrott. (www.antigames.de/2006/08/09/fusstritt-feuerball-fertig/)

donner un coup de pied à qn qc; jm etwas einen Fußtritt geben (versetzen), jn treten. Ladendieb versetzte Detektivin einen **Fußtritt**. (www.kleinezeitung.at)

Coup de pied dans le derrière :

Ein **Fußtritt in den Hintern** einer Arbeitskollegin stellt jedoch generell kein sozialadäquates erlaubtes Verhalten von Vorgesetzten dar. ...(www.bewerbungsmappen.de/links/Arbeitsrecht/)

Aussi au sens figuré:

Der König gibt der Frankfurter Versammlung einen definitiven **Fußtritt** und wirft ihr die ... April (www.mlwerke.de/)

Coup de pied dans la fourmilière ; *Qn donne un coup de pied dans la fourmilière :jd sticht in ein Wespennest. (Pons)*

Coup de pied de coin

Le « corner » au football

die Ecke ; ***eine kurze E.** (1. Fußball; *auf kurze Entfernung zu einem Mitspieler gespielter Eckball*. 2. Hockey; *Strafecke*); **eine lange E.** (1. Fußball; *vors Tor gespielter Eckball*.(DUW) *der Eckball ("e)* (Ballspiele): *gegen die Mannschaft, die den Ball ins eigene Tor aus befördert hat, verhängter Freistoß, -wurf, -schlag von der nächstgelegenen Ecke des Spielfeldes aus: einen E. treten; der Schiedsrichter gab*

Coup de pied de l'âne

Le coup de pied de l'âne, insulte que l'on adresse à un homme jadis puissant et maintenant hors d'état de se venger (locution tirée de la fable de l'Âne et du Lion mourant). (*Le Nouveau Littré*, 206)

der Eselstritt ; Au sens propre:

Plötzlich kam mein Esel von **der** Seite und machte einen **Eselstritt**. Ich nahm mein Schwert und stach mitten in seinen Kopf. Er löste sich auf. ...(www.primolo.de/home/Ritterburg/)

Et surtout, bien sûr, au sens figuré:

umg. nachträglicher Angriff gegen jmdn., der bereits offiziell verurteilt oder abgesetzt worden ist: jmdm. einen E. geben, versetzen (DWDS).

Um von **der** Bild-Zeitung den **Eseltritt** zu bekommen, muss man schon ein bisschen unten liegen. Ist das nicht arg naiv gesehen? (www.freitag.de)

Mais :

Die Sekunden, die ihm bis zum "Stop"-Schild bleiben, genießt Gage den kleinen Seitenhieb . (H-P. Martin, H. Schumann, <i>Die Globalisierungsfalle</i> , p.11)	Gage passe les dernières secondes qui lui restent avant le panneau "Stop" à savourer ce petit coup de pied de l'âne . (<i>Le piège de la globalisation</i> , p.11)
A l'idole d'hier, on donne le coup de pied de l'âne , on l'accuse de la rage, de décrépitude morale. (Brigitte Sauzay, <i>Le vertige allemand</i> , p.112)	Das Idol von gestern tritt man heute hämisch mit Füßen , manche beschuldigen es geradezu der Tollwut, des moralischen Verfalls (<i>Die rätselhaften Deutschen</i> , p117)

A suivre/ Fortsetzung folgt...

APRES TOUT

Ce dont il s'agit ici, c'est bien d'une locution et non d'une simple séquence. On a la locution dans *Après tout, ce que je que je t'ai dit est important*, et la séquence dans *Après tout ce que je t'ai dit, que faire pour te convaincre?* Dans la séquence *tout* et *ce* sont liés : *tout* est l'antécédent de *ce*. Dans la locution, il n'y a aucun lien entre *tout* et la suite, comme le manifeste d'ailleurs la présence d'une virgule, qui correspond à une pause dans la diction, pause impossible dans la séquence.

La locution peut être au début, à la fin et dans le corps de la proposition. Au début, elle est séparée de la suite par une virgule ou un double point. Dans le corps de la proposition, donc comme incise, elle se situe entre virgules. A la fin, elle est suivie d'un point virgule ou d'un point final ou d'un point d'exclamation ou d'un point d'interrogation.

I. APRES TOUT ET LES DICTIONNAIRES

A. Dictionnaires monolingues

Sur la signification de *après tout*, on note une certaine évolution dans les dictionnaires du français:

Académie française 1762 APRÈS TOUT Manière de parler adverbiale, qui s'emploie à peu près dans le même sens que *cependant*, & qui sert de conjonction. *Après tout, il n'est guère possible de ne rien omettre. Vous avez beau avoir de la bravoure, après tout il faut de la modestie.*

Académie française (1935) APRÈS TOUT, loc. adv. Cependant, tout bien considéré, en dernier résultat. Après tout, il n'est guère possible qu'une demande si juste soit refusée. Vous avez beau avoir du talent; après tout, il faut de la modestie. Après tout, quel mal y a-t-il à dire cela?

Maxidico (1996): *Tout bien considéré, finalement*

Hachette 1999 *Tout bien considéré : après tout, fais ce que tu veux* Littré 2007-03-05 APRÈS TOUT, loc. adv. ♦ Tout bien considéré, quoi qu'il en soit.

TLFi (Trésor de la Langue Française informatisé) 2. Après tout, loc. adv. Sert à introduire une affirmation considérée comme décisive malgré tout ce qui précède. Tout bien considéré, quoi qu'il en soit. — Pour qui me prenez-vous donc? Il appartiendrait à madame de décider : l'un de nous partirait et ce serait peut-être moi. J'ai déjà fait mon sacrifice. **Après tout**, que suis-je ici de plus que vous? Je suis le précepteur de Bertrand comme vous êtes l'institutrice d'Emmanuele. MAURIAC, *Asmodée*, 1938, I, 3, p. 24.

On constate que la signification *cependant* ne se trouve plus après 1935 et cède la place à *finalement à tout bien considéré*. Est-ce que pour autant la valeur adversative a disparu ?

B. Dictionnaires bilingues

Les dictionnaires français-allemand et notre corpus vont nous permettre de répondre à cette question.

Bertaux-Lepointe (Dictionnaire français-allemand) en tout cas s'attarde sur la locution : « après tout (*doute*) am Ende, schließlich ; après tout : überhaupt ; après tout ce n'est peut-être pas vrai am Ende ist es gar nicht wahr. »

Encore *schließlich* mais aussi d'autres traductions avec *Weis/Mattutat (Französisch-Deutsch)*: «alles zusammengenommen, alles in allem; *fam* na ja; schließlich»

Grappin (Grand dictionnaire Français-Allemand) lui se borne à *schließlich*.

schließlich encore dans *Pons (Großwörterbuch Französisch)*: «après tout, ce n'est qu'un enfant schließlich ist er noch ein Kind»

Schließlich toujours avec *Sachs-Villatte (Langenscheidts Großwörterbuch Französisch-Deutsch)*: «alles in allem; im Grunde (genommen) übrigens, schließlich. »

Donc :

1. absence de terme allemand à signification adversative

2. accord sur *schließlich*

(On remarque qu'à l'inverse, *après tout* est donné comme l'équivalent courant de *schließlich* dans le tome IV des *Invariables difficiles*, p.40)

3. possibilité d'autres traductions, parmi lesquelles *alles in allem*.

Comme d'habitude dans ce genre d'études l'analyse du corpus va nous permettre une double comparaison : celle avec les dictionnaires monolingues, celle avec les dictionnaires bilingues ; soit pour les corroborer, soit pour les contredire, soit pour les compléter.

II. LE CORPUS

Il s'agit de mon corpus habituel, composé essentiellement d'œuvres de fiction des 19, 20 et 21^{ème} siècles et pour lesquelles je dispose de traductions en allemand. Il y a à l'inverse des œuvres de fiction en allemand traduites en français. La première remarque est la fréquence d'emploi de *après tout*, fréquence qui m'a conduit à cesser de faire des fiches à partir du moment où je retrouvais toujours les mêmes solutions et où s'amenuisait considérablement l'éventualité de trouver une traduction nouvelle qui ne fût pas un hapax. Je me suis donc limité à 125 fiches en prenant bien soin de varier les exemples selon les positions de *après tout* dans la proposition et selon la ponctuation subséquente. A ces 125 fiches s'ajoutent une douzaine d'occurrences obtenues à l'aide du logiciel *multi-concord*. Je ne les ai pas comptabilisées, car les résultats concordent avec ceux de mes fiches.

A. Traductions :

A. Résultats

NONTRADUIT; PROBLEME; *allerdings; alles in allem; auch; dabei; denn; dennoch ; doch ; doch schließlich ; eben; eben doch; eigentlich; im Grunde ; immerhin; im übrigen; ja; ja auch; ja doch; ja schließlich; jedenfalls; letzten Endes; letztendlich; na?; nach allem Vorausgegangen; na ja; nun ; nur; oder? ; ohnehin; schließlich; schon; sei's drum; sogar; sollte; überhaupt; wer weiß?*

Si l'on laisse de côté « problème », on a donc 35 traductions, 36 avec la traduction Ø)

B. Remarques

1. L'ensemble est hétéroclite puisque on trouve certes le plus souvent des « adverbes » (au sens traditionnel), en fait des « mots de la communication » mais aussi des groupes nominaux : *im Grunde, letzten Endes, nach allem Vorausgegangen, im übrigen* et des groupes verbaux : *sei's drum, wer weiß*. On rencontre des traductions simples et d'autres composées, comme *eben doch, ja doch, ja schließlich*. On constate enfin la présence de formules interrogatives qui ne correspondent pas à une interrogation du texte original : *na ? wer weiß ?*

2. On retrouve certes la plupart des solutions proposées par les dictionnaires : en particulier *alles in allem, schließlich, überhaupt*. Quelques-unes manquent : *am Ende, übriges*, mais peut-être en poursuivant la création de

fiches en trouverait-on. Surtout on note que les traducteurs ont eu recours à d'autres solutions.

3. Toutefois, et ceci corrige ce qui précède, une traduction se détache des autres : *schließlich*. Avec une trentaine d'occurrences (32) sur 125, soit le quart. Ce qui confirment les 5 *schließlich* sur les 12 occurrences de *multiconcord*. *Doch* suit de très loin avec 9 exemples. Puis *eigentlich* et *immerhin* (6), *letzten Endes*, *schon* (4), *alles in allem*, *ja auch* (3), Les autres (par exemple *allerdings* ou *überhaupt*) font de la figuration. Ne pas oublier pourtant les 13 « non-traduit » qui font de la traduction Ø la seconde en fréquence.

C. Etude de détail

1. « problèmes »

Il y a par exemple problème par surabondance si bien qu'on ne sait pas au juste «qui fait quoi ».

Ainsi :

<p>Ils jouissent de mieux en mieux du beau décor net et invraisemblablement propre. Ils reprennent possession de la vie calme et paisible, de l'idée du confort et même du bonheur pour qui les maisons, en somme ont été faites- On s'habituerait bien à ça, tu sais, mon vieux après tout ! (Barbusse, <i>Le feu</i>, p. 374)</p>	<p>Sie fühlen sich in das ruhige und friedliche Leben wieder ein und denken wieder an die Behaglichkeit und sogar an das Glück, für welches die Häuser letzten Grundes ja erbaut worden sind. - Man könnte sich eigentlich schon wieder dran gewöhnen, meinst du nicht? (<i>Das Feuer</i>, p. 341)</p>
--	--

Qu'est-ce qui correspond à *après tout*? *Eigentlich, ja, meinst du nicht*,

2. Traduction Ø

<p>Mais bientôt des tas de petits feux se tortillent dans la nuit. Les babas ont-elles aussi trouvé leur mine d'or qui est peut-être la même que la nôtre, après tout ? (F.Cavanna, <i>Les Russkoffs</i>, p.333)</p>	<p>Aber schon bald flickern und flackern überall kleine Feuerhäufchen in der Nacht. Sollten auch die Babas ihre Goldmine gefunden haben, die vielleicht dieselbe ist wie unsre? (<i>Das Lied der Baba</i>, p.379)</p>
<p>Et dès que Roderick est recouché, il se pousse contre son flanc pour retrouver la chaleur et le confort de sa fourrure. Après tout, a-t-il l'air de penser, ce n'est pas moi le gardien de la maison. Le gardien, c'est le chien. Moi, je fais partie des choses qu'on garde. (R. Merle, <i>Le propre de l'homme</i>, p.61)</p>	<p>Und sobald sich Roderick wieder hingelegt hatte, schmiegte sie sich an seine Flanke, um die Wärme und den Komfort seines Fells zu genießen. Sie schien der Ansicht zu sein, daß es keineswegs ihre Aufgabe war, das Haus zu bewachen. Der Wächter war der Hund, sie hingegen gehörte zum Inventar (<i>Der Tag der Affen</i> p.47)</p>

Difficile d'admettre que *keineswegs* corresponde à *après tout*.

A l'inverse, c'est le traducteur français qui éprouve le besoin d'ajouter un *après tout*

<p>Ich fürchte mich davor, von halbbetrunkenen Deutschen einer bestimmten Altersklasse angesprochen zu werden, sie reden immer vom Krieg, finden, daß es herrlich war, und wenn sie ganz betrunken sind, stellt sich raus, daß sie Mörder sind und alles "halb so schlimm" finden. (H. Böll, <i>Ansichten eines Clowns</i>, p. 123)</p>	<p>Je redoute par principe les propos des Allemands d'une certaine génération quand ils sont un peu éméchés : ils vous parlent toujours de la guerre, trouvent que c'était formidable, et une fois fin saouls se révèlent des assassins tout prêts à considérer "qu'après tout, ça avait du bon (<i>La grimace</i>, p.118)</p>
---	---

3. *schließlich*

4 occurrences se trouvent en fait dans l'original allemand et c'est *après tout* qui correspond à *schließlich*.

Ainsi :

<p>Es war jetzt kurz nach zehn. Wenger fuhr zu Evelyne Vogt. Schließlich hatte sich Blank schon einmal bei ihr versteckt. Erst beim dritten Klingeln kam sie an die Tür. (M. Suter, <i>Die dunkle Seite des Mondes</i>, p.191)</p>	<p>Il était un peu plus de dix heures. Wenger se rendit chez Evelyne Vogt. Après tout, Blank s'était déjà caché une fois chez elle. Elle ne vint à la porte qu'à la troisième sonnerie. (<i>La face cachée de la lune</i>, p.205)</p>
---	--

<p>Er sieht vom Angesicht der Kassiererin nur einen hellblonden Schimmer und die zwei Goldplomben in den Mundwinkeln. Es ist ihm, als täte er etwas Verbotenes, und er weiß nicht, warum es verboten sein sollte, zwei Cognacs zu trinken. Er ist schließlich nicht mehr Kadettenschüler. (J. Roth <i>Radetzky</i>, p.48)</p>	<p>De la figure de la caissière il ne voit que deux plombages d'or aux coins de la bouche. Il lui semble qu'il fait une chose défendue et il ignore pourquoi il serait défendu de boire deux cognacs. Il n'est plus élève à l'école des cadets, après tout (<i>La marche de Radetzky</i>, p.70)</p>
--	--

On voit que *schließlich* convient, quelle que soit la place de *après tout*.
D'ailleurs un *schließlich* initial peut traduire un *après tout* final :

<p>- Tu mens ! Elle ne sait rien ! - Mais si, bien sûr qu'elle sait tout. Qu'est-ce que tu crois ? Hélène a un rire amer. -C'est ma fille après tout... (Brigitte Aubert, <i>La mort des bois</i>, p. 215)</p>	<p>"Du lügst! Sie weiß nichts!" "Aber doch, natürlich, sie weiß alles. Was glaubst du denn?" Hélène lacht bitter. "Schließlich ist sie meine Tochter..." (<i>Im Dunkel der Wälder</i>, p.228)</p>
---	--

Au risque d'anticiper, je remarque que, quand il s'agit de liens familiaux, *schließlich* est en concurrence avec *immerhin* :

<p>Chez tes EX beaux parents, avec ton EX femme qui me hait sous ses airs de chatte-mite ! Et puis quoi encore ? Pourquoi ce n'est pas nous qui les prendrions, tes enfants ? Tu es LEUR PÈRE, après tout ! (Nicole de Buron, <i>T'as tout pour être heureuse</i>, p. 138)</p>	<p>"Zu deinen Ex Schwiegereltern und deiner ExFrau, die mich haßt hinter ihrem scheinheiligen Getue! Sonst noch was? Warum nehmen nicht wir die Kinder? Immerhin bist du IHR VATER. (<i>Du hast doch alles um glücklich zu sein</i>, p.159)</p>
---	--

Schließlich peut cohabiter avec un autre mot de la communication

Doch schließlich

<p>Simon évita plus que jamais les femmes honnêtes et préféra perdre une cliente avant qu'après. En même temps, par un contre-coup inattendu, il commença à se dire que le mariage, après tout, avait du bon. (R. Ikor <i>Les fils d'Avrom</i>, p.327)</p>	<p>Diese Lektion genügte : Simon ging den ansändigen Frauen mehr denn je aus dem Weg und verlor eine Kundin lieber vorher als nachher. Gleichzeitig begann er sich nach einer unerwarteten Widerwärtigkeit zu sagen, daß die Ehe doch schließlich ihr Gutes habe. (<i>Die Söhne Abrahams</i>, p.488)</p>
---	---

(On remarque au passage que *schließlich* convient également quand *après tout* est une incise)

ja schließlich

<p>Les lettres pour la Russie et l'Amérique une fois parties, Moïsché toujours invisible (et Yankel n'allait pas s'abaisser à le supplier), il attendit. Il hésitait à faire la quête auprès de ses propres enfants. Après tout, c'étaient ses enfants à lui, pas ceux de son père, et chacun ici-bas a son poids de soucis à porter... (R. Ikor, <i>Les fils d'Avrom</i>, p.449)</p>	<p>Als die Briefe nach Rußland und Amerika abgegangen waren und sich Moische noch immer nicht blicken ließ (Jankel wollte sich keinesfalls so weit erniedrigen, daß er ihn anflehte), verlegte er sich aufs Warten. Er zögerte, bei seinen Kindern zu sammeln. Es waren ja schließlich seine eigenen Kinder, nicht die) seines Vaters, und hier auf Erden hat jeder sein Sorgenbündel zu tragen... (<i>Die Söhne Abrahams</i>, p. 671)</p>
--	---

Si l'on peut donc admettre une certaine correspondance entre *après tout* et *schließlich*, l'un étant la « traduction standard » de l'autre et réciproquement, la question qui se pose est celle-ci : en quoi les autres traductions se différencient-elles de *schließlich* et quelle nuance chacune apporte-t-elle ?

4. *doch*

Il peut être associé à *schließlich* et à *eben*. Il peut être employé seul :

<p>Il alluma une cigarette et la suivit, les yeux posés sur ses hanches qui se balançaient doucement. Quelle vie faisait-elle mener à Ronsac? Peut-être le rendait-elle heureux, après tout. (J. Hougron, <i>Soleil au ventre</i>, p. 281)</p>	<p>Er stellte den Wagen an den Straßenrand, steckte sich eine Zigarette an und folgte ihr; dabei lag sein Blick auf ihren leicht wiegenden Hüften. Was mochte Ronsac für ein Leben neben ihr führen? Nun, vielleicht machte sie ihn doch glücklich. (<i>Das Mädchen von Saigon</i>, p.235)</p>
<p>Alors, je m'affole un peu, je regarde le chef, je regarde les frères et je dis très vite : - Mokhtar! J'ai donc choisi, après tout. Et pourquoi j'ai choisi Mokhtar plutôt que Youssef, je ne sais pas. (R. Merle, <i>Derrière la vitre</i>, p.202)</p>	<p>Da verliere ich ein bißchen die Nerven, ich gucke den Chef an, ich gucke die Brüder an und sage sehr schnell "Mokhtar!" Ich habe also doch gewählt. Und warum ich Mokhtar gesagt habe und nicht Youssef, das weiß ich nicht. (<i>Hinter Glas</i>, p.111)</p>
<p>Je me laissai faire. J'aimais cette sollicitude. Hélène, après tout, était peut-être exactement la femme qu'il me fallait. (Boileau-Narcejac, <i>Les louves</i>, p. 136)</p>	<p>Ich ließ alles geschehen, ich liebte es stets, wenn man sich meiner annahm. Vielleicht war Hélène doch die Frau, die ich brauchte. (<i>Ich bin ein anderer</i>, p.111)</p>

Après tout n'est pas donné pour équivalent de *doch* (*Les invariables difficiles*, tome 2). L'interprétation n'est d'ailleurs pas aisée. On a l'impression qu'il s'agit de souligner la possibilité d'un fait malgré des doutes dus à d'éventuels obstacles ou objections.

On retrouve encore une fois ce *doch* associé à un *vielleicht* (et à un *ja*):

<p>Et l'aube vous réveilla, complètement courbaturée, avec un affreux mal de tête. Qui disparut en un éclair quand l'objet de votre passion vous annonça qu'en l'absence de votre mère qui devait partir en voyage, vous étiez invitée par ses parents à passer une semaine chez lui. Peut-être, après tout, était-ce vous qu'il aimait ? (Nicole de Buron, <i>T'as tout pour être heureuse</i>, p.164)</p>	<p>Im Morgengrauen wachten Sie mit einem schrecklichen Muskelkater und pochenden Kopfschmerzen auf. Die mit einem Schlag verschwanden, als Ihnen das Objekt Ihrer Begierde mitteilte, daß Sie während der Abwesenheit Ihrer Mutter, die verreisen mußte, für eine Woche bei seinen Eltern eingeladen würden. Vielleicht liebte er ja doch Sie? (<i>Du hast doch alles, um glücklich zu sein!</i>, p.168)</p>
--	---

5. eigentlich

<p>Bon sang, il y avait dans le parti assez d'autres exemples pour le rassurer. Jaurès. Et les millions d'hommes qui croyaient en eux. "qu'est-ce que je suis là à le défendre contre vous, votre père, après tout ? (Aragon, <i>Les beaux quartiers</i>, p.123)</p>	<p>Verdammt, es gab in der Partei genug andere Beispiele, um ihn zu beruhigen. Jaurès. Und die Millionen Menschen, die an ihresgleichen glaubten. "Warum soll ich ihn eigentlich gegen Sie verteidigen, Ihren Vater? (<i>Die Viertel der Reichen</i>, p.128)</p>
---	---

<p>Tiger de son côté tourna placidement la tête, la regarda et la huma. Il ne fut pas sans discerner qu'elle avait une apparence et un fumet quelque peu différents des nôtres. Mais il ne s'en inquiéta pas. Puisque cela marchait sur deux pattes, et le regardait avec des yeux fixes, c'était une sorte d'homme, après tout. (R. Merle, <i>Le propre de l'homme</i>, p.162)</p>	<p>Tiger seinerseits wandte sanft den Kopf, sah Chloé an und schnupperte. Er schien zu bemerken, daß ihr Aussehen und ihr Geruch sich leicht von unserem unterschieden, doch es beunruhigte ihn nicht. Da sich dieses Wesen auf zwei Beinen hielt und ihn unverwandt ansah, war es eigentlich eine Art Mensch. (<i>Der Tag der Affen</i>, p.138)</p>
<p>- Pourquoi faire de l'humour ? Après tout, Alfred Duler a raison : si j'étais lui, moi non plus, je ne rirais pas. Réprimant la montée de mon vomi, j'essaie d'argumenter :- C'est bon pour votre marque. L'humour vous rend sympathiques. (F.Beigbeder, <i>Quatre-vingt-dix-neuf francs</i>, p29)</p>	<p>"Wozu Humor?" Eigentlich hat er Recht: Wenn ich er wäre, fände ich auch nichts zum Lachen. Ich schlucke die aufsteigende Kotze runter und versuche es mit Argumenten: "Das spricht für Ihre Marke. Humor macht sympathisch. (<i>neununddreißig neunzig</i>, p.23)</p>

Les Invariables difficiles (tome 2) ne cite pas *après tout* parmi les équivalents de *eigentlich*. On est en fait plus proche de *mais enfin* : il ne s'agit pas de dresser un bilan, de tirer une conclusion (*schließlich*) mais *eigentlich* « marque que l'énoncé va au fond des choses, que le locuteur exprimer le fond de sa pensée » (p.201)

6. *immerhin*.

On le rencontre souvent avec des liens familiaux et j'ai déjà donné un exemple, En voici deux autres :

<p>Je crains que non, répondez-vous gentiment, Noël est une fête de famille et papa serait surpris d'y voir Marc. --Bon, reprend Joséphine, se repliant sur des positions visiblement préparées à l'avance. Et si j'allais passer Noël chez Marc à la campagne? Je serais dans une famille, après tout. (Nicole de Buron, <i>Qui c'est ce garçon</i>, p.100)</p>	<p>Ich fürchte, nein", antworten Sie freundlich. "Weihnachten ist ein Fest für die Familie, und Papa würde erstaunt über Marcs Anwesenheit reagieren." "Na gut", fährt Josephine fort und zieht sich auf offenbar im voraus geplante Stellungen zurück. "Und wenn ich Weihnachten mit Marc auf dem Land verbringen würde? Ich wäre ja immerhin in einer Familie." (<i>Und dann noch grüne Haare!</i>, p.104)</p>
<p>- Sophia essayait de le lancer. C'était le fils de son père après tout. Elle avait pu s'attacher à lui. (Fred Vargas, <i>Debout les morts</i>, p. 220)</p>	<p>"Sophia versuchte, ihn unterzubringen. Immerhin ist er der Stiefsohn ihres Vaters. Vielleicht hat sie ihn liebgewonnen. (<i>Die schöne Diva von Saint-Jacques</i>, p. 222)</p>

Après tout fait partie des équivalents de *immerhin* selon *Les invariables difficiles*, tome 3, p.97.

« En position pré-V2 dans un énoncé servant d'argument à ce qui précède » C'est le cas du premier et du troisième de mes exemples.

Dans le deuxième (position post-V2) : on se rapproche de la même valeur : un argument de plus.

7. *letzten Endes*

<p>Je pensais que tous les liens que tisse une vie commune seraient assez forts pour nous garder ensemble jusqu'au bout. Plus forts en tout cas que l'attrait d'une vie nouvelle, avec quelqu'un que tu connais mal, après tout. (Benoite Groult, <i>Les trois quarts du temps</i>, p.377)</p>	<p>"Ich dachte, all die Bindungen, die ein gemeinsames Leben entstehen läßt, würden stark genug sein, um uns bis zum Schluß zusammenzuhalten. Auf jeden Fall stärker als die Verlockungen eines neuen Lebens mit jemandem, den du letzten Endes nicht gut kennst. (<i>Leben will ich</i>, p.467)</p>
<p>Le bel âge, après tout, c'est celui où l'on sait à quels rêves on tient le plus; celui où l'on peut encore en réaliser quelques-uns. (Benoite Groult, <i>Les vaisseaux, du cœur</i>, p.240)</p>	<p>Letzten Endes ist das schönste Alter dasjenige, in dem man weiß, an welchen Träumen man am stärksten hängt, und in dem man noch einige davon verwirklichen kann. (<i>Einsam ist, wer für niemand die Nummer eins ist</i>, p.249)</p>
<p>Bref, la caution adulte. Mon petit-papa, sois gentil, dis oui ! Saoulé de paroles douces, embrassé, cajolé, mon petit-papa, éperdu, dit oui. Après tout, c'est une bonne idée que cette enfant fasse un peu de ski de fond, non ? (Nicole de Buron, <i>Qui c'est, ce garçon</i>, p. 121)</p>	<p>Berauscht von zärtlichen Worten, von Küssen und Streicheleinheiten, sagt Papilein schließlich ja. Es ist letzten Endes doch eine gute Idee, daß dieses Kind ein wenig Langlauf macht, nicht wahr? (<i>und dann noch grüne Haare...</i>, p.125)</p>

On voit mal ce qui distingue *letzten Endes* de *schließlich*. Le *Deutsches Universalwörterbuch* les donne comme synonymes: „**letzten -s** (*schließlich*): letzten -s musste er doch nachgeben“

8. *schon*

<p>On ajoutait que le jury des courses allait s'assembler. Nana, que Philippe et Georges mettaient tout bas au courant, lâchait des réflexions, sans cesser de rire et de boire. C'était possible, après tout ; elle se rappelait des choses (E. Zola, <i>Nana</i>, p.407)</p>	<p>Abschließend hieß es, das Renngericht werde zusammentreten. Nana, die Philippe und Georges ganz leise davon in Kenntnis setzten, ließ allerhand Bemerkungen fallen, ohne daß sie sich im Lachen und Trinken stören ließ. Das sei schon möglich; dabei fiel ihr allerhand wieder ein (p.410)</p>
<p>Lui a-t-il déjà fait l'amour cinq fois en une nuit ? Mais qu'en sais-je après tout ? Les alcôves dissimulent plus de secrets que n'en conçoivent nos jalousies. (Benoite Groult, <i>Les vaisseaux, du cœur</i>, p.307)</p>	<p>Hat er je fünfmal in einer Nacht mit ihr geschlafen? Nun, was weiß ich schon darüber! Die ehelichen Alkoven verbergen mehr Geheimnisse, als unsere Eifersucht sie sich ausmalen kann. (<i>Einsam ist, op.cit</i>, p.294)</p>

Vous pensez qu'ils ne sont pas heureux ? Il est peut-être heureux, après tout . Il y a des gens qui font leur bonheur tout seuls. (G. Simenon, <i>Maigret et la vieille dame</i> , p.33)	"Glauben Sie, die beiden sind nicht glücklich?" "Er vielleicht schon . Manche Leute machen ihr Glück ganz auf sich allein gestellt. (<i>Maigret und die alte Dame</i> , p.35)
---	---

On trouve ce *schon* dans des phrases dubitatives : « possible », « qu'en sais-je ? » « peut-être ». Le quatrième exemple confirme :

La vision d'une Adrienne enfin à sa merci le reprit avec la même rage. Le sang lui montait au visage. Il étendit la main en direction d'Adrienne. Peut-être était-ce à cela qu'elle s'attendait, après tout . (Edmonde Charles-Roux, <i>Elle, Adrienne</i> , p.469)	Die Vorstellung einer Adrienne, die endlich seiner Gnade ausgeliefert war, packte ihn mit der gleichen Wut. Das Blut stieg ihm in den Kopf. Er streckte die Hand nach Adrienne aus. Vielleicht hatte sie genau das schon erwartet. (<i>Elle</i> , p.403)
---	---

Les invariables difficiles (IV, p.62) parle à propos de *schon*: « pour renforcer l'assertion » (*schon* accentué) et « pour marquer la conviction (*schon* inaccentué). Ici, il ne semble pas que *schon* soit accentué. En l'occurrence, il ne marque pas la conviction, il accepte seulement une probabilité. *Deutsches Universalwörterbuch* : « 4. <unbetont> unterstreicht die Wahrscheinlichkeit einer Aussage [in zuversichtlichem Ton als Reaktion auf bestehende Zweifel]: es wird s. [gut] gehen, [wieder] werden; das wirst du s. schaffen. ». Ici pourtant, le ton n'est pas „zuversichtlich“, mais plutôt résigné.

9. *alles in allem*

" dans une histoire pareille, il n'y a rien à faire, il n'y a qu'à foutre le camp ", que je me disais, après tout ... (Céline, <i>Voyage au bout de la nuit</i> , p.17)	"Bei so einer Geschichte wie hier, da ist nichts mehr zu machen, da kann man nur noch verduften", dachte ich alles in allem ...(Reise ans Ende der Nacht, p.17)
Les membres de ce concile matinal, à les examiner de mon coin, me semblaient tous assez profondément malades, paludéens, alcooliques, syphilitiques sans doute, leurs déchéances visible à dix mètres me consolait un peu de mes tracas personnels. Après tout , c'était des vaincus, tout de même que moi ces matamores ! (Céline, <i>Voyage au bout de la nuit</i> , 144)	Von meinem Ausguck aus betrachtet, wirkten die Mitglieder dieses morgendlichen Kriegsrats sämtlich schwer krank, Malaria, Alkohol, Syphilis auf jeden Fall, ihr auf zehn Meter Entfernung sichtbares Siechtum tröstete mich ein wenig über meine eigenen Sorgen hinweg. Alles in allem waren diese Maulhelden ebenso besiegt wie ich! ...(Reise ans Ende der Nacht, p.153)

On ne voit guère quoi ajouter à *Deutsches Universalwörterbuch* : „ ***alles in allem** (*im Ganzen gesehen, zusammengenommen*): alles in allem war er kein Macho;“

10. *ja auch*

L'argent est interdit au Centre et... Comment ? Vos pièces de cinq francs ont disparu avant son départ ?... Non il s'agit d'un petit billet, mais tout de même !... Peut-être est-ce Micho qui lui a donné après tout ... (Y. Queffelec, <i>Les noces barbares</i> , p.227)	... Geld ist im Heim verboten und... Wie? Ihre Fünfrancstücke sind vor seiner Abreise verschwunden?... Nein, es handelt sich um einen Schein, aber trotzdem!... Vielleicht hat es ihm ja auch Micho gegeben... (<i>Barbarische Hochzeit</i> , p.231)
Et soudain il se sentit triste comme après un échec. Et après tout , c'était un échec. Bien sûr, il ne pensait pas qu'elle puisse l'aimer. Malgré cela...(J. Hougron, <i>Soleil au ventre</i> , p.278)	Und plötzlich wurde er traurig wie nach einem Mißerfolg. Und es war ja auch ein Mißerfolg. Natürlich hatte er keine Liebe erwartet... Trotz allem (<i>Das Mädchen von Saigon</i> , p.233)

Les invariables difficiles s'intéresse à *ja auch* (Tome 1, p.252) : « l'énoncé en *auch* explique ou justifie le fait évoqué précédemment (volontiers avec *ja* et *aber*) ». On pourrait donc traduire avec *après tout*, l'exemple : «*Er hat Schwierigkeiten in Deutsch –Is'ja auch keine leichte Sprache. Il a des difficultés en allemand.- Ce n'est pas une langue facile, après tout.* »

11. *überhaupt*

A l'unique exemple de mon corpus s'ajoute un autre de « multiconcord » :

Es war dem Bezirkshauptmann, als bestünde plötzlich die ganze Welt aus Tschechen: einer Nation, die er für widerspenstig, hartköpfig und dumm hielt und überhaupt für die Erfinder des Begriffes Nation. (J. Roth, <i>Radetzky marsch</i> , p.221)	Il semblait à M. von Trotta que, tout à coup, le monde ne se composait plus que de Tchèques, nation qu'il tenait pour indocile, entêtée, stupide, et qui, après tout , avait inventé le " concept nation " (<i>La marche de Radetzky</i> , p.280)
Et puis, après tout , ça ne les regarde pas les copains, si je veux offrir des fleurs à ma maman. Sempé Gosciny, <i>Nicolas</i>	Was geht das überhaupt meine Freunde an, wenn ich meiner Mama Blumen mitbringe? <i>Nicolas</i> , p.104

Même si *überhaupt* est donné comme équivalent *d'après tout* par Bertaux-Lepoint, *Les invariables difficiles* ne le suivent pas, mais proposent : « et de toute façon », qui conviendrait mieux pour traduire la phrase de Roth.

12. *allerdings*

Comme est morte Félicitée, sa digne épouse. Comme sont mortes peut-être également, je n'en ai pas la moindre idée, tante Truc et tante Trucbis. Dans les soixante-quinze ou quatre-vingts ans. Possible, après tout , que l'une ou l'autre soit encore... (J.-L. Benoziglio, <i>Cabinet Portrait</i> , p.229)	Und so, wie vielleicht, ich habe nicht die geringste Ahnung, auch Tante Dingsbums und Tante Dingsbumszwei tot sind. So um die fünfundsiebzig oder achtzig. Möglich ist allerdings auch, daß die eine oder andere noch lebt ...(<i>Porträt_Sitzung</i> , p.230)
--	--

Je cite cet exemple, car c'est la seule occurrence d' *après tout* où est traduite la nuance de « cependant, toutefois », bref la valeur restrictive que signalaient les anciens dictionnaires du français : « Il est cependant possible que l'une ou l'autre soit encore. ». Ceci rejoint l'impression que cette nuance n'est pas tout à fait morte, impression que l'on éprouve à la lecture de certains des exemples cités et qui ont été traduits autrement que par *allerdings* : « il commença à se dire que le mariage, **après tout**, avait du bon » ou : « Quelle vie faisait-elle mener à Ronsac ? Peut-être le rendait-elle heureux, **après tout**. » ou : « Vous pensez qu'ils ne sont pas heureux ? Il est peut-être heureux, **après tout**. » ou : « Peut-être, **après tout**, était-ce vous qu'il aimait ? » *Doch* et *schon* peuvent avoir aussi cette valeur restrictive, voire adversative. Et là *après tout* rejoint *malgré tout*.

D'ailleurs, si *après tout* signifie « tout bien considéré » (on pourrait dire aussi à *tout prendre* ou *somme toute*, et à chaque fois on retrouve *tout*) la prise en compte de la totalité implique les aspects positifs mais aussi négatifs, de même que dans un bilan, il y a toujours un passif à côté de l'actif. Rappelons la formule du *TLFi* : « Sert à introduire une affirmation considérée comme décisive malgré tout ce qui précède. ». Donc *après tout*, même si les dictionnaires récents n'en font pas état, recèle, latente ou patente, la nuance de *cependant*, de *toutefois*.

Les dictionnaires français-allemand ont raison de tous proposer *schließlich*, car c'est de loin l'équivalent standard de notre *après tout*. On pourrait dire, en s'inspirant de l'informatique, que c'est la traduction par défaut, celle que l'on emploie quand on n'a pas de raison particulière de choisir une autre. Mais il n'en reste pas moins que dans les trois quarts des cas, ce n'est pas *schließlich* qu'on utilise.

On a recours aussi à d'autres traductions proposées par les dictionnaires, l'une est assez fréquente : *alles in allem*, l'autre est rare : *überhaupt*. Mais surtout le corpus a montré l'emploi d'autres traductions : *doch*, *eigentlich*, *immerhin*, *letzten Endes*, *schon*, *ja auch* chacune, sauf *letzten Endes*, apportant une nuance particulière par rapport au commode *schließlich*.

Face à cette situation deux attitudes sont possibles : soit jouer la sécurité et opter pour *schließlich* ou *letzten Endes*, soit jouer la difficulté et faire une analyse serrée du contexte d'*après tout*, pour voir si une autre solution ne rendrait pas mieux ce que l'auteur a voulu dire. C'est, comme il arrive parfois en matière de traduction, le choix entre le prêt à porter et le sur mesures.

Langues régionales dans la Constitution

Les députés ont adopté jeudi 22 mai un amendement qui mentionne pour la première fois les langues régionales dans la [Constitution](#).

"Les langues régionales appartiennent" au patrimoine de la France, stipule cet amendement voté à une quasi-unanimité dans le cadre du débat sur [la réforme des institutions](#). Proposé par le rapporteur UMP Jean-Luc Warsmann, cet amendement complète l'article premier de la Constitution sur l'organisation décentralisée de la République française.

Au nom du gouvernement, Madame Rachida Dati s'est dite "tout à fait favorable" à cet amendement.

Le vote de cet amendement a été accueilli comme une victoire par les députés bretons, corses ou alsaciens qui militent pour la reconnaissance des langues régionales, pratiquées par plusieurs millions de personnes en France.

Daniel Morgen
daniel.morgen@wanadoo.fr

Les langues en Alsace : formation et information des jeunes.

À propos de Bogatto, François-Xavier – Mercier, Elise – Bothorel-Witz, Arlette (sd) « Les représentations sociolinguistiques de locuteurs adolescents en Alsace » dans *Mehrsprachigkeit in Europa/ Plurilinguismo in Europa* », *Ta-gungsband – Actes du colloque tenu à Bolzano/Bozen du 24 au 26 août 2006* – édités par Andrea Abel, Mathias Stuflesser et Magdalena Putz - EURAC re-search, pages 89- 100

« Dans le cadre du programme européen *Language Bridges*, une recherche collective, de nature empirique et qualitative, a porté sur les représentations des langues et pratiques en Alsace [...] que des élèves (adolescents de 14-15 ans) vivant dans cette zone transfrontalière ont des langues vivantes étrangères (LVE) qu'ils apprennent à l'école ». C'est ainsi que François-Xavier Bogatto, Arlette Bothorel et Elise Mercier présentent leur recherche et leur enquête. Ils ont effectué des entretiens semi-directifs auprès de leurs «informateurs», en l'occurrence 20 élèves de classe de 3^{ème}, dont 16 scolarisés dans des filières « bi-langues allemand-anglais¹ » et 4 dans des cursus normaux avec allemand en LV1 et anglais en LV2. Le choix des établissements, sinon celui des élèves - imposé par les chefs d'établissement, leur a permis d'obtenir un échantillon représentatif et aussi homogène que possible de la population scolaire alsacienne. L'impact des représentations et attitudes sur la motivation à l'apprentissage des langues ayant été plusieurs fois soulignée dans la littérature scientifique analysée dans la contribution examinée, la recherche effectuée nous apporte des informations précieuses sur la perception des langues en Alsace chez les jeunes et sur les orientations à donner à l'enseignement.

I. Informations sur la perception des langues auprès des jeunes.

Alors que la quasi –totalité des jeunes interrogés semblent être conscients du rôle particulier que joue l'allemand en Alsace - du fait de la proximité géo-

¹ On appelle sections bi-langues les anciennes sections trilingues, dans lesquels les élèves apprennent deux langues vivantes en même temps (en Alsace, l'allemand et l'anglais). La section bi-langue est réservée à des jeunes ayant déjà suivi un enseignement précoce de langue, en l'occurrence l'allemand en Alsace, à l'école primaire.

graphique de l'Allemagne et de l'histoire de l'Alsace - ils perçoivent « une forme d'apparement entre l'allemand et l'alsacien » mais sans en connaître les raisons linguistiques. « L'alsacien apparaît aussi bien chez les dialectophones que chez les non-dialectophones comme un levier d'accès à l'apprentissage de l'allemand » (page 95), mais il est perçu en même temps comme une non-langue, comme « une forme déformée de l'allemand, voire comme un code métissé ». Les élèves souhaitent la mise en place d'un enseignement du dialecte, mais sans cependant être prêts à suivre des cours optionnels.

Les parents ont en général eu un rôle actif dans le choix de la ou des langues étudiées. Mais dans la représentation familiale, le poids des langues est inférieur à celui des mathématiques et du français. Les jeunes, eux, sont plus sensibles à l'impact des langues sur leurs résultats scolaires et, en second lieu, sur leur pouvoir communicatif avec des jeunes de leur âge. Ils ne citent jamais le rôle de la langue en tant que moyen d'accès à une autre culture. D'ailleurs, ni la proximité de l'Allemagne, ni les échanges scolaires franco-allemands (4 élèves) ou franco-anglais (8 élèves) pratiqués n'ont d'impact sur la pratique personnelle de la langue : les contacts avec l'allemand sont des contacts épisodiques ou utilitaires. La compétence acquise à l'école n'est appréciée que comme compétence scolaire, jamais comme compétence personnelle ou professionnelle pour le futur métier.

Alors que tous les élèves s'accordent à reconnaître une place privilégiée à l'allemand et relativisent donc la position hégémonique de l'anglais, le rôle que pourrait jouer l'allemand dans le futur métier n'est presque jamais considéré, sauf par deux élèves intéressés par l'enseignement de ou en allemand (professorat d'allemand, professorat des écoles de langue régionale en classe bilingue). Tous les autres soulignent la prééminence de l'anglais dans le commerce, dans l'entreprise ou dans les domaines scientifiques. Dans leurs représentations aussi, l'anglais « tient la corde ». Les auteurs soulignent que les attitudes par rapport à l'allemand sont plus réservées et que, dans le classement des langues effectué, l'allemand vient en troisième position après l'anglais et le français. S'ils pouvaient choisir, ils seraient attirés par d'autres langues, l'espagnol surtout, ou l'italien.

Les préférences pour les langues sont en étroite relation avec les aspects didactiques et pédagogiques : les élèves soulignent que leur intérêt pour la langue dépend de la pratique des enseignants et de l'atmosphère des cours.

Enfin, les jeunes expriment une vision idéalisée du bilinguisme, celle d'égaux compétences dans les deux langues et rarement celle de compétences fonctionnelles variant selon les langues ou selon le domaine d'application. Cela

n'a rien d'étonnant. La notion de répertoire plurilingue n'est en général pas acceptée dans le monde éducatif qui conçoit plutôt le bilinguisme comme deux monolinguisms entièrement séparés (Christine Hélot, 2007¹). Interrogés sur leurs compétences bi- ou plurilingues, les élèves citent le couple français – allemand et non le couple français-alsacien en lien avec l'allemand, même s'ils disent par ailleurs que la connaissance de l'alsacien joue un rôle dans l'acquisition de l'allemand. D'ailleurs, les jeunes ne sont pas attirés par la filière bilingue, parce qu'ils craignent une surcharge de travail ou un manque de compétences dans la langue. Mais un quart des jeunes ignore jusqu'à l'existence de la filière bilingue et les autres la connaissent très mal.

Que pouvons-nous à présent retenir de ces précieuses informations ?

II. Orientations à donner à l'enseignement des langues en Alsace

Le fait linguistique alsacien

Les différentes incitations pédagogiques à exploiter la connaissance active ou passive du dialecte alémanique ou francique sont restées lettres mortes ou autant de vœux pieux. Ce constat montre l'urgence d'une réhabilitation effective du dialecte comme langue dans l'enseignement de l'allemand et d'une réhabilitation effective des compétences passives ou actives des élèves dans la forme dialectale de la langue régionale. Il n'est pas étonnant que les enseignants ne se mobilisent plus pour une telle réhabilitation, quand on sait que les autorités scolaires ont envisagé de supprimer, en mars et juillet 2007 ; toutes les références aux liens entre les variétés dialectales et la forme standard de la langue régionale dans les programmes. Il est d'autant plus remarquable de constater que les jeunes perçoivent encore la nature des liens entre le dialecte et l'allemand standard, même s'ils ne parviennent pas à l'explicitier. Une information claire et non passionnelle sur le fait linguistique alsacien et une réhabilitation du fait dialectal dans les programmes de l'école et du collège s'avère urgente.

Vers le dialecte par l'allemand

Sur la base du même constat, une tentative de familiarisation et de réappropriation, partielle ou totale du dialecte, doit impérativement passer par la langue que les jeunes connaissent et dont ils entrevoient les liens avec le dialecte : l'allemand. Les documents édités à leur intention doivent donc présenter les faits de langue au moins dans deux variétés linguistiques proches, le standard allemand et les variétés dialectales, sinon dans trois langues, avec le français, l'allemand et le dialecte. Une telle démarche applique celle déjà mise en œuvre par Huck dans son ouvrage sur « L'enfant dialectophone et ses langues » (1999)

¹ Hélot, Christine (2007) « Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école » L'Harmattan.

et reprises dans les précédents programmes de langue régionale (2003). A cet égard, les fascicules en dialecte édités par l'Office pour la langue et la culture alsaciennes ne soutiendront guère la démarche de réappropriation dialectale d'un public jeune, mais s'adressent plutôt à un public âgé ou francophone.

La promotion des échanges

Malgré les efforts faits ces vingt-cinq dernières années, les jeunes ne perçoivent pas l'impact des langues sur la réalité transfrontalière et internationale. Plus grave, ils manquent d'une information complète sur la place des langues dans la vie professionnelle. On pourrait penser que cette information ne relève pas seulement des informations extérieures, effectivement données au cours dans le cadre de l'orientation scolaire, mais qu'elle fait étroitement partie de l'enseignement des langues. Les échanges scolaires individuels et collectifs, ainsi que les stages d'immersion dans l'entreprise sont déterminants. La promotion des échanges et une pratique régulière de tels échanges est à faire non plus au niveau académique, mais au niveau des établissements¹. Il semble urgent de s'interroger sur l'absence de réinvestissement des acquis linguistiques dans la vie personnelle des élèves qui disent envisager la langue comme moyen de communication mais ne semblent guère l'utiliser comme tel.

L'information sur l'immersion

La recherche scientifique s'est accordée au cours des dernières années sur le rôle de l'immersion dans l'apprentissage des langues. L'enseignement peut s'appuyer sur cette relative unanimité et informer les jeunes sur les différentes formes d'immersion scolaire réduite (sections européennes) ou partielle (enseignement bilingue à parité horaire).

Le rôle déterminant des parents dans le choix des langues étant une nouvelle fois souligné, il semble judicieux de prévoir une information spécifique à leur égard sur l'intérêt de transmettre le dialecte (cf. la campagne d'information de l'OLCA destinée aux jeunes parents), et de choisir l'allemand dès qu'il est enseigné.

Vers une nouvelle démarche didactique et pédagogique?

La tendance majoritaire de l'enseignement scolaire étant de privilégier une conception monolingue, isolée, additive des langues, il importe de promouvoir une nouvelle démarche didactique et pédagogique à visée plurilingue qui fonde l'apprentissage d'une langue sur les liens entre les langues. Mais tout reste à faire dans ce domaine.

¹ Même si l'échantillon observé par Bogatto, Bothorel et Mercier est un échantillon réduit, il est permis de s'interroger sur le fait que les échanges avec l'allemand, langue de proximité, ne sont cités que par quatre jeunes et que près d'un élève sur deux – même scolarisés dans une filière d'excellence en langue – ne cite aucun échange.

Comptes-rendus

Valentin, Jean-Marie (hrsg.) unter Mitarbeit von Marielle Silhouette : *Akten des XI. Internationalen Germanistenkongress Paris 2005 „Germanistik im Konflikt der Kulturen“*. Band 3: *Deutsch lehren und lernen im nicht-deutschsprachigen Kontext – Übersetzen im Kulturkonflikt*. Bern, Berlin: Peter Lang 2007.

Cet ouvrage, édité dans la collection « Jahrbuch für Internationale Germanistik » chez Lang, rassemble une partie des actes du XI^{ème} Congrès International des Germanistes qui s'est tenu en août 2005 à l'Université de Paris-Sorbonne sur le thème de l'avenir de la germanistique dans un contexte de concurrence, voire de conflit entre les cultures. L'heure est à la globalisation de l'économie et à l'intensification des échanges avec les sociétés extra-européennes, si bien que les langues et les civilisations anglo-américaine et orientales tendent à s'imposer au détriment des autres. Les participants au colloque ont saisi l'occasion fournie par un contexte de réforme institutionnelle de l'enseignement scolaire et universitaire des langues vivantes en Europe pour relever un défi difficile : celui de proposer des solutions ou des pistes pour augmenter l'attractivité des cursus en germanistique auprès des étudiants et revaloriser ces filières sur le marché du travail. Cette question est abordée dans le présent volume sous deux angles à la fois différents et complémentaires : il s'agit d'une part de l'enseignement et de l'apprentissage de l'allemand langue étrangère (section 4 du congrès), d'autre part de la traduction et de son rôle de vecteur culturel (section 5).

Dans la section 4, la problématique générale du colloque se décline essentiellement en deux thèmes spécifiques. Le premier est d'ordre didactique : l'interrogation sur les objectifs de l'apprentissage, les contenus à transmettre et les méthodes à employer pour améliorer la compétitivité de l'allemand par rapport aux autres langues enseignées dans le secondaire ou à l'université. La plupart des contributions sur ce thème partent du constat d'un déclin de l'allemand et réfléchissent sur les moyens à mettre en oeuvre pour enrayer le phénomène. Les axes de réforme suggérés concernent la formation des enseignants d'allemand, la motivation des élèves ou l'adaptation des enseignements aux besoins de la société et du monde du travail. On peut saluer le courage dont font preuve les contributeurs en s'attaquant à ces questions, mais force est de constater que les solutions proposées restent souvent vagues – contrairement à l'état des lieux de l'enseignement de l'allemand qui est, lui, extrêmement circonstancié. Ingeborg Rabenstein-Michel préconise par exemple d'améliorer l'articulation entre recherche en didactique et formation des enseignants d'allemand en France (p. 93), mais sans proposer de mesures concrètes ; elle évoque la nécessité d'encourager les programmes d'échanges, dont l'influence est indéniable sur la motivation des élèves, mais elle n'explique pas comment surmonter les obstacles à la généralisation de ces échanges pendant la formation des enseignants ou lors de l'apprentissage scolaire. Ulrich Bauer, qui s'intéresse pour sa part à la situation mexicaine, insiste sur l'urgence d'une réforme des cursus en germanistique visant à introduire davantage de cours en langue allemande pour les étudiants ; il place ainsi au cœur de ses préoccupations la formation disciplinaire, la recherche en germanistique et l'enseignement. Or à quoi bon former de bons germanistes mexicains, capables de former à leur tour de bons enseignants, si l'allemand ne répond pas à un besoin ou à une envie de la société et donc du public scolaire mexicain ? Ulrich Bauer voit dans la réforme des cursus une étape visant à remplacer à terme les universitaires européens exerçant au Mexique par des autochtones, mais il ne prévoit pas l'étape suivante pour faire naître cette envie d'apprendre l'allemand au Mexique.

Quelques idées fortes et prometteuses se dégagent néanmoins. On relèvera le consensus autour de la compétence interculturelle, comprise comme un ensemble de savoir-faire et de savoir-être à mobiliser face aux représentants d'une autre culture que la sienne. Une majorité de contributeurs s'efforce d'en démontrer l'utilité dans tous les corps de métiers d'une société mondialisée (pp. 101 sq., pp. 113 sq.). On signalera l'article de Merle Jung qui présente une grille de critères permettant de guider plus précisément les stagiaires dans leur apprentissage du métier d'enseignant (pp. 61 sq.), et pour finir celui d'Ahti Jäntti qui explore des pistes de réforme des cursus universitaires en vue d'offrir d'autres débouchés que l'enseignement (pp. 113 sq.). On est toutefois surpris de constater que, en faisant de la compétence interculturelle l'un des principaux objectifs de l'apprentissage scolaire et universitaire de l'allemand, certains contributeurs vont jusqu'à proposer de renoncer à enseigner et à apprendre l'allemand comme langue de communication : il ne s'agirait plus que d'acquérir des compétences transversales comme le respect de l'altérité, la capacité à porter un regard critique sur sa culture nationale ou encore la capacité à utiliser l'approche contrastive pour apprendre d'autres langues vivantes. Pour Peter Hintereder-Emde, qui se place dans le contexte japonais, l'allemand ne peut devenir plus attractif que si l'on accorde la primauté à l'objectif interculturel par rapport à l'objectif linguistique. La méthode communicative ne serait pas pertinente pour l'allemand et ne fonctionnerait au Japon que pour l'anglais et les langues asiatiques appelées à être plus utilisées dans une économie mondialisée. Quelques articles consacrés à l'étude d'un public scolaire, de manuels, d'exercices ou de phénomènes linguistiques particuliers montrent cependant que tous n'occultent pas le contenu linguistique (pp. 13 sq., pp. 42 sq.)

Le second thème de la section 4 est d'ordre sociolinguistique, s'intéressant à l'impact des représentations de l'allemand et de l'Allemagne sur l'enseignement, l'apprentissage et l'image de l'enseignant d'allemand dans une société donnée, ou encore à l'impact des politiques linguistiques sur l'enseignement et l'apprentissage de l'allemand. Cette deuxième série d'articles de la section 4 se propose d'examiner les phénomènes qui ralentissent ou accélèrent la diffusion de la langue et de la culture allemandes. Toutes les contributions sont intéressantes car les freins et les catalyseurs sont analysés avec précision et finesse. Axel Grunwald étudie par exemple les fondements du sentiment qu'ont les Français d'être mauvais en langues, Alexander Schwarz dresse un état des lieux des représentations de l'allemand standard et de sa variante suisse allemande en Suisse francophone, Dominique Huck évoque la situation de l'Alsace. La finalité de ces articles aurait pu être d'esquisser des pistes de réformes des cursus prenant en compte les phénomènes décrits, mais aucune contribution ne va véritablement au-delà du constat. Cependant on retiendra que ces analyses sociolinguistiques confirment l'importance de la compétence interculturelle évoquée dans les articles de didactique.

La section 5 aborde quant à elle la question de l'avenir de la germanistique en se concentrant sur la mission culturelle du traducteur : ce dernier doit provoquer la rencontre entre deux langues et deux civilisations de manière à enrichir chacune des deux cultures. Il s'agit là d'un plaidoyer en faveur d'une profession que la société civile se représente la plupart du temps de façon simpliste et peu flatteuse. L'argumentation consiste à s'appuyer sur l'importance de la compétence interculturelle pour tout membre de la société actuelle et à attribuer au traducteur un rôle crucial dans la transmission de cette compétence.

Un premier ensemble d'articles décrit le mécanisme d'acquisition de la compétence interculturelle par le biais de la traduction (pp. 133 sq. par exemple). Il s'agit de former de bons traducteurs en inculquant aux étudiants, au cours d'un cursus universitaire adapté, cette compétence interculturelle qu'ils mettront à profit au cours de leur carrière professionnelle. Les

bonnes traductions qu'ils produiront et qui entreront en circulation, dans le domaine littéraire mais pas uniquement (on évoque notamment la publicité pp.165 sq.), viendront ensuite révéler au lecteur les ressemblances et les différences entre sa culture et celle de l'auteur du texte original, l'amèneront à porter un regard critique sur sa propre culture et lui permettront à terme de développer sa compétence interculturelle.

Un deuxième ensemble d'articles aborde la question des méthodes et des techniques de traduction susceptibles de développer la compétence interculturelle. Le principe commun à ces méthodes est le maintien en traduction de l'étrangeté du texte original, la confrontation du lecteur avec un univers culturel reconnu comme différent étant considérée par les contributeurs comme un pas décisif vers l'acquisition de connaissances interculturelles (pp. 161-162, pp. 189 sq.). Sur ce point, on notera qu'un nombre relativement élevé d'articles se présentent comme l'esquisse de futurs projets de recherche ou comme le résumé d'argumentations publiées dans d'autres ouvrages (p. 147, p. 149, p. 161, p. 163 entre autres). Le lecteur des actes du colloque doit s'accommoder d'une certaine part de frustration face à des contributions qui restent très allusives, certaines ne faisant guère plus d'une page. De plus, et ceci indépendamment de la longueur de l'article, les exemples illustrant ce que les contributeurs entendent par compétence interculturelle ne sont pas toujours suffisamment éclairants : tous s'accordent à dire que la question de l'interculturalité en traduction ne se limite pas à celle des noms propres, des lieux géographiques et des spécialités culinaires, mais le flou persiste autour d'idées intéressantes comme celle des caractéristiques stylistiques propres aux différentes cultures (pp. 163-164) ou celle d'outils d'analyse littéraire différents en langue-source et en langue-cible (pp. 237 sq.).

Quelques contributions de la section 5 choisissent quant à elles de mettre l'accent sur l'image et l'influence réelle du traducteur dans la société, la perspective étant synchronique ou diachronique. Il ressort de ces contributions que le traducteur est à la fois acteur et prisonnier des connaissances de son époque, que sa volonté de faire connaître un auteur en le traduisant est toujours limitée par l'état des connaissances linguistiques et civilisationnelles de ses contemporains sur la culture-source (pp. 203 sq.). La transmission de la compétence interculturelle constitue par ailleurs une difficulté de taille (pp. 285 sq.) : l'étrangeté que le traducteur peut choisir de maintenir comme appel à la découverte de la culture-source peut être perçue par le lecteur comme une véritable opacité.

L'idée de compétence interculturelle, absolument centrale dans cet ouvrage, apparaît donc à la fois comme une piste de réflexion prometteuse pour assurer l'avenir de la germanistique et comme une notion difficile à circonscrire dans la perspective concrète d'une réforme des cursus, aussi bien dans le domaine de l'enseignement que dans celui de la traduction.- *Jessie Hoarau*

Matthias Otten, Alexander Scheitza, Andrea Cnyrim, (Hrsg.) (2007), *Interkulturelle Kompetenz im Wandel*, Band 1 : *Grundlegungen, Konzepte und Diskurse*, 328 Seiten, Band 2 : *Ausbildung, Training und Beratung*, 368 Seiten, IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt a. M., London

Die beiden vorliegenden Bände bilden den Auftakt einer Schriftenreihe, die SIETAR (Society for Intercultural Education, Training and Research) neben dem zweimal jährlich erscheinenden SIETAR-Journal von nun an herausgeben will. Es handelt sich bei dieser ersten Veröffentlichung der Schriftenreihe z.T. um Vorträge und Diskussionsbeiträge eines Symposiums «Interkulturelle Arbeitsfelder in Deutschland», das im März 2006 in Bonn stattfand.

Die Symposiumsbeiträge wurden dann laut Vorwort im Rahmen der konzeptuellen Entwicklung um später verfasste Aufsätze erweitert.

Band 1 «Grundlegungen, Konzepte und Diskurse» umfasst insgesamt 13 Beiträge in zwei Teilen («Grundlegungen und Diskurse zu interkultureller Kompetenzentwicklung» und «Konzepte und Herausforderungen interkultureller Qualifizierung»), Band 2 mit dem Titel «Ausbildung, Training und Beratung» zählt 17 Beiträge, ebenfalls unterteilt in zwei Bereiche (Teil 3 : «Ausbildung, Training und Beratung in der beruflichen Praxis» sowie Teil 4 : «Interkulturelle Qualifizierung als Aufgabe der Hochschulen»).

Leider wird nicht ersichtlich, welche Beiträge vom genannten Symposium stammen, dessen Schwerpunkt ja die interkulturellen Arbeitsfelder in Deutschland waren, und welche Texte hinzugekommen sind. So lässt sich nur vermuten, dass z.B. die auf Englisch verfasste Fallstudie einer SAP-Niederlassung in Prag, die Mitarbeiter aus 30 Ländern beschäftigt und Dienstleistungen für andere SAP-Filialen in Europa sowie im Nahen und Mittleren Osten anbietet, nachträglich hinzugefügt wurde. Wenn es bei der angestrebten konzeptuellen Weiter(?)-Entwicklung des Symposiumsthemas auch darum ging, theoretische Betrachtungen mit praktischen Studien zu verbinden, wie es der Titel des zweiten Bandes annehmen lässt, so hat das genannte Beispiel sicher seine Berechtigung unter den Fallstudien, auch wenn das Gesamtkonzept nicht wirklich klar wird. Denn auch der erste, im Prinzip eher theoretisch orientierte Band, enthält Fallbeispiele. Da ist u.a. der Beitrag von C. Barmeyer mit dem Titel « Coaching von Führungskräften », der auch den Fall eines norddeutschen Unternehmens beschreibt, dessen an den französischen Standort entsandter Mitarbeiter die dortigen Probleme lösen soll. Der betroffene Ingenieur hat aber keinerlei Französischkenntnisse und entspricht überhaupt jedem Klischee eines Deutschen, dem die Abläufe und der Umgang in einem Betrieb mit französischem Personal völlig fremd sind, was natürlich interkulturelles Coaching nötig macht.

Es war sicher das Bestreben der Konzeptoren, dem Mangel an Dialog zwischen interkultureller Forschung und Praxis entgegenzuwirken, den auch A. Thomas und M. Otten in ihren Einzelbeiträgen thematisieren. Otten merkt dabei auch an, dass Kulturdifferenzen oft als Marketingargument für die Ware «Training und Beratung» auf dem entsprechenden Markt dienen und dass individuelle interkulturelle Kompetenz fast immer durch ihre Einbettung in institutionelle Organisationskulturen (in Unternehmen, Hochschulen, Krankenhäusern, Ausländerbehörden) relativiert wird. Auch stellt er fest, dass das «hohe Abstraktionsniveau der kulturtheoretischen Diskussion» meist ohne «konkrete Vorschläge für die Praxisentwicklung» bleibt.

Die Herausgeber bedauern in der gemeinsamen Einleitung zu beiden Bänden dieses Transferproblem zwischen Theorie und Praxis : Forschungsergebnisse sind anwendungsorientierten Trainer(innen) nicht konkret genug ; Theorien hinken der praktizierten interkulturellen Realität hinterher. Auch die unterschiedlichen Praxisfelder interkultureller Bildungs- und Dienstleistungsbereiche berührten einander wenig, so die Verfasser der Einleitung. Der Sammelband soll also den fachlichen Austausch anregen.

Aber wo die Berührungspunkte zwischen Theorie und Praxis sowie zwischen den verschiedenen Praxisbereichen sein sollen, bleibt auch bei der Lektüre der gesammelten Beiträge unklar. In Band 1 endet der erste Teil mit einem Text von M. do Mar Castro Varela, der Aus-

grenzungsphänomene in Europa als die Regel beschreibt und interkulturelle Kompetenz in Behörden, Schulen, in der Sozialarbeit, überhaupt in staatlichen Institutionen fordert. Die Autorin kritisiert, dass neoliberale Logik den Diskurs über interkulturelle Kompetenz bei Führungskräften bestimme. Teil 2 dieses Bandes beginnt mit dem kollektiven Beitrag «Beruflicher Auslandseinsatz im Wandel» (W. Mayrhofer, M. Müller-Krüger, E. Prechtel, S. Soraya-Kandan), der u. a. die Entwicklung von Auslandseinsätzen hin zu kurzfristigeren Entsendungen, internationalem Pendeln («Vielfliegen»), Dual-Career-Planung (Beschäftigung auch des Partners des Entsandten) und zu in letzter Zeit weniger generösen Auslandszulagen zum Thema hat.

Castro Varelas Text gehört zwar zu den «Diskursen interkultureller Kompetenzentwicklung» und der angeführte Kollektivbeitrag zu den «Herausforderungen interkultureller Qualifizierung». Was aber verbindet eine Position, die den angeblich vereinfachenden Integrationsdiskurs in Industriegesellschaften mit Migranten kritisiert mit einer Beschreibung des Wandels im internationalen Personalmanagement, wo «grenzenlose» Karrieren und globale Mobilität angesagt sind? Die Beweggründe für die «Mobilität» der einen und der anderen unterscheiden sich doch sehr. Migranten, die ihre Heimat aus Armut, Perspektivlosigkeit und/oder politischer Instabilität verlassen und Mitarbeiter, die von ihrer Firma in einem auch zeitlich abgesteckten Rahmen ins Ausland geschickt werden, was im Prinzip Karrierechancen verbessert, zu Einkommenssteigerungen führt und Qualifikationen ausbaut, haben ganz unterschiedliche wirtschaftliche und soziale Bedingungen, so dass auch «Integration» und «interkulturelle Kommunikation» eine andere Anpassungsleistung verlangen.

Da kann man nur A. Moosmüller zustimmen, der in seinem Beitrag «Interkulturelle Kommunikation: quo vadis?» ebenfalls auf den elementaren Unterschied zwischen «Kurzzeit-Emigranten» mit qualifizierter Ausbildung und Einwanderern in Zuwanderungsgesellschaften verweist, die als oft im Alltag Diskriminierte sich dazu getrieben fühlen können, ihre Gewohnheiten und (manchmal vorgeblichen) Traditionen zur eigenen Identifizierung und Abgrenzung zu verstärken, während die Erstgenannten sich für interkulturelles Know-how coachen lassen **können**. Man liegt sicherlich nicht falsch mit der Annahme, dass die einen wohl lieber die Sorgen der anderen hätten.

Ein Beitrag beschäftigt sich mit «Sprache als Grenze im interkulturellen Training» (A. Cnyrim, K. Linsenmeier, A. Zelno). Eine internationale Gruppe ausländischer Studierender benutzt Deutsch als Lingua franca in interkultureller Vorbereitung auf ein Studium in Deutschland. In ihrem Fazit unterstreichen die Autorinnen, dass eine Situation, in der eine Fremdsprache als Verkehrssprache, die für keinen Kommunikationspartner die Muttersprache ist, sich als äußerst «robust» erweisen kann. Damit bestätigt sich, was auch in anderen Beiträgen gesagt wird, nämlich dass sich interkulturelle Kompetenz oft mit allgemeiner sozialer Kommunikations- und Handlungskompetenz deckt, es manche Personen also besser verstehen als andere, die teilweise mangelhafte Beherrschung rein sprachlicher Ausdrucksmittel durch andere soziale Fähigkeiten auszugleichen. Ein gewisses Maß an gemeinsam praktizierter Sprache bleibt aber sicher in jeder Gruppe, zumindest zur Kommunikation, idealerweise zum gegenseitigen Verständnis, unabdingbar.

Dieser Bericht über ein Projekt an einer deutschen Universität hätte sicher auch in Band 2 unter «Interkulturelle Qualifizierung als Aufgabe der Hochschulen» seinen Platz gehabt, da in diesem Teil 4 der gesammelten Beiträge weitere Projekte zur interkulturellen

Sensibilisierung und Orientierung für Studierende aus unterschiedlichen Kulturen vorgestellt werden. Es handelt sich dabei u.a. um Projekte der Humboldt-Universität Berlin (J. Henze, N. Oberlik : « Interkulturelle Theorien in Praxis umsetzen – Studierende geben interkulturelle Trainings »), der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt a. d. Oder (G. Hiller : « Interkultureller Kompetenzerwerb für Studierende »), der Technischen Hochschule Karlsruhe (M. Otten, C.Y. Robertson-von Trotha : « Interkulturelle Kommunikation als Schlüsselqualifikation in der Hochschulbildung ») und der Hochschule Regensburg (A. Thomas, U. Höbner : « Zusatzstudium – Internationale Handlungskompetenz, studienbegleitendes erfahrungsorientiertes interkulturelles Lernen »). Von der Universität Chemnitz (J. Straub, S. Nothnagel, « Akademische Anforderungen und curriculare Ausbildung in einem interdisziplinären Masterstudiengang der Universität Chemnitz ») stammt ein Bericht über einen **eigenständigen** interkulturell ausgerichteten Studiengang.

Nach Lektüre der verschiedenen Beiträge kann man sich fragen, was eine angestrebte Disziplinen übergreifende interkulturelle Kompetenzentwicklung, wie sie sich wohl in den USA als Mainstream-Fach entwickelt hat, zu leisten vermag, wenn an der Viadrina in Frankfurt a.d. Oder z. B. über die Hälfte der dortigen Workshop-Teilnehmer Studenten der Kulturwissenschaften sind. Sollten sich nicht zukünftige Ärzte, Juristen, Ingenieure oder Lehrer gleichermaßen von einer solchen Sensibilisierung oder einem Zusatzstudium angesprochen fühlen ? Dann aber werden eine Anpassung interkultureller Inhalte an die jeweiligen Fachgebiete und zielgruppenspezifische Formate von Trainingsprogrammen nötig. Innerhalb der interkulturellen Kommunikation müssen sich also fachspezifische Strömungen herausbilden, ein Prozess, der sich z.T. offenbar schon vollzogen hat bzw. vollzieht.

Der erste Teil des zweiten Bandes (Teil 3 der Beiträge insgesamt : «Ausbildung, Training und Beratung in der beruflichen Praxis ») zeugt von dieser voranschreitenden Spezialisierung. Hier sind einerseits Aufsätze zur Vorbereitung auf **Auslandsmissionen** in der Wirtschaftskooperation und in der Entwicklungszusammenarbeit zu finden (u. a. E. Palumba, J. Skalkova : « Intercultural Mangement at SAP BSCE », K. Eubel-Kaspar : « Fallstudien als Vehikel für interkulturelles Lernen » und E. Jammal : « Paradigmenwechsel und Qualifizierungsbedarf in der Entwicklungszusammenarbeit mit arabischen Ländern »), andererseits aber auch Berichte über Programme für interkulturell geforderte Beschäftigte im **Inland**. Die Beiträge über Förderungen für Sachbearbeiter, Angestellte in Behörden, Krankenhausbedienstete, die in einer Zuwanderungsgesellschaft mit Migranten aus vielen Ländern und Kulturen in Kontakt kommen, berichten über « Interkulturelle Personalentwicklung in der öffentlichen Verwaltung » (A. Bentner, F. Brechtel) oder über « Interkulturelle Kompetenz im Gesundheitswesen aus der Perspektive der Medizinethnologie » (S. Ettlting). Es bestätigt sich also die Notwendigkeit, die Angebote zur Entwicklung interkultureller Kompetenz in die jeweilige Organisationskultur einzubetten, wie es schon in Band 1 empfohlen wurde.

Noch bleibt momentan bei der Lektüre des besprochenen Sammelbandes der Eindruck großer Heterogenität, was aber nicht nur einfach den Konzeptoren zum Vorwurf gemacht werden kann. Es liegt sicher auch an der Vielfalt der potentiellen Anwendungsgebiete für interkulturelle Kompetenz sowie an dem Bedürfnis, Praktiken theoretisch zu fundieren, auch wenn der Brückenschlag hier noch nicht wirklich gelingt. So findet der an Interkulturalität interessierte Leser wahrscheinlich in einem der beiden Bände mindestens einen Beitrag, der sich mit den ihn beschäftigenden Fragen befasst. Die angesprochenen konzeptuellen Mängel (Verteilung von Theorie und Praxis auf die zwei Bände, nicht immer erkennbare Bezüge zwischen den einzelnen Anwendungsgebieten) sind teilweise auch der sich erst vollziehenden Spezialisierung einer noch relativ jungen Disziplin zuzuschreiben.- *Antje Gualberto-Schneider*

Alao George, Argaud Evelyne, Derivry-Plard Martine, Leclercq Hélène (eds), *Grandes et petites langues, pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, 315 p. Peter Lang, 2008

Cet ouvrage est la publication des actes du colloque *Grandes et petites langues et didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, organisé à la Sorbonne à Paris en 2006 par l'INALCO (Institut national des langues et des civilisations orientales). Il rassemble, en 315 pages, vingt trois textes sur des thèmes et des contextes variés, articulés en trois parties. La première regroupe des textes abordant la problématique des politiques linguistiques, de la promotion et de la diversité des langues. La seconde partie porte sur les représentations des langues et des cultures, sur les processus de domination et sur les transferts didactiques. La dernière partie pose la question des formations et des enseignements/apprentissages face à la diversité des langues.

C'est à la lecture complète des vingt trois articles que l'ensemble prend toute sa cohérence. Quoique orientées selon des perspectives fort différentes (perspectives didactique, linguistique, sociologique, psychosociale, politique, etc) et quoique situées sur des terrains fort divers (de la classe au travail ; dans le monde contemporain ou historique ; en Afrique, en Asie, en Europe, en Amérique), les recherches présentées s'inscrivent utilement, chacune à sa manière, dans le champ de la didactique des langues étrangères ou maternelles. Elles contribuent en effet à répondre aux interrogations qui émergent des phénomènes de contacts entre les langues, grandes (le français, l'anglais) et petites (le catalan, l'occitan, le serbo-croate, le mixtèque), et entre leur didactique (ou leurs didactiques ?) : quelles langues ou variétés de langues dominant quelles autres en quels lieux, quels moments, pour quoi faire et de quelle façon ? Comment la didactique des langues intègre-t-elle le concept de contact interlinguistique ? En quoi les recherches-actions présentées dessinent-elles les contours d'une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme ?

Les contributions à cet ouvrage concernent environ une vingtaine de petites langues en contact avec de grandes langues. Elles proposent une réflexion ouverte et diversifiée sur leurs rapports didactiques, politiques, sociologiques, économiques, et mettent en évidence la pluralité des transferts interlinguistiques qui peuvent s'opérer à l'heure de la mondialisation.

Ainsi Liana Pop (p. 263-277) s'intéresse-t-elle aux effets du contact franco-roumain et fait porter son regard sur le traitement didactique des faux-amis français en roumain. Danh Thành Do-Hurinvielle (p. 127-136) montre les conséquences didactiques du transfert de pratiques d'analyses linguistiques de langues indoeuropéennes vers une langue non-indoeuropéenne, et met ainsi en évidence l'inadéquation des modèles obtenus de la sorte, tandis que Javier Suso López (p. 163-173) pointe la relativité temporelles des valeurs accordées à certaines pratiques pédagogiques. Par exemple, au XVII^e siècle déjà co-existaient deux démarches d'apprentissage, l'une pragmatique, pour les langues vivantes et centrée sur des besoins de communication, et l'autre théorique, pour le latin et le grec et centrée sur l'apprentissage des règles. Après une période de domination de la démarche théorique dans l'enseignement des langues vivantes, la démarche pragmatique semble s'imposer à son tour aujourd'hui, sous le titre d'approche communicative. D'autres types de transferts sont également envisagés dans l'ouvrage, comme les transferts entre les compétences en langues (Patchareerat Yanaprasart p. 83-94 ; Isabelle Aliaga, Teresa Creus et Philippe Mesmin, p. 191-203), ou ceux entre les pratiques d'enseignement de langues (Monica Vlad p. 174-187, Ma. Soledad Pérez-Legrand, p. 251-262).

Bien d'autres questions tout aussi passionnantes sont traitées, comme celle de la variation linguistique et culturelle et ses répercussions sur des décisions pédagogiques, telles que le choix des objectifs, des supports, des contenus ou des activités d'enseignement/apprentissage (Chiara Molinari p. 57-68 ; Marie-Christine Jamet p. 29-41) ; celle de la domination des grandes langues envers les petites, domination dans l'extension géographique et dans l'influence sociale ou pédagogique (Brigitte Lepez, p. 43-55 ; Velomihanta Ranaivo p. 291-302 ; Gohard-Radenkovic p. 239-250, Mariko Himeta p. 137-148) ; ou encore, celle de l'imposition de normes descriptives qui se voudraient objectives, comme les descriptions linguistiques, voire ethnolinguistiques, mais qui se révèlent ethnocentristes. Sur le plan de l'analyse linguistique, rappelons l'article de Danh Thành Do-Hurinvielle (p. 127-136) qui montre que la description du système temporel du vietnamien fondée sur des concepts grammaticaux développés à partir de l'analyse de langues non indoeuropéennes aboutit à des grammaires inadéquates, voire erronées. Et sur le plan ethnolinguistique, Giovanni Agresti tente de neutraliser les effets interprétatifs d'une approche descriptive des fonctions du langage fondée sur le discours. Il propose une approche configurationnelle, c'est-à-dire un système de codage non linguistique des configurations relationnelles des langues en action, à travers laquelle "le social, le culturel et le linguistique pourront être enseignés l'un en fonction de l'autre, et l'un à travers l'autre" (p. 108).

Cette richesse - en termes de pluralité et de diversité - des contributions fait à la fois la force et la faiblesse de cet ouvrage. Certes, la concision des textes (une dizaine de pages en moyenne) et la clarté des explications permettent de s'aventurer avec plaisir dans les nombreux territoires proposés à la découverte ou à la redécouverte. En outre, grâce à la liste intégrale des résumés et des biographies des auteurs, il est aisé de se construire un parcours de lecture personnalisé, en fonction de ses principaux centres d'intérêt. Cependant, la très grande variété des thèmes, des contextes, des terrains, des perspectives et des analyses qui sont présentés peut engendrer un certain effet de dispersion.

Pourtant l'éclectisme mis en valeur dans cet ouvrage n'est rien d'autre que le reflet d'un monde plurilingue et pluriculturel en perpétuelle évolution. Il est stimulant pour les chercheur-es de constater que l'hégémonie de telle langue ou telle pratique didactique présente finalement un caractère fluctuant, tant aux plans diachronique que synchronique. On en conclut alors à la nécessité d'éviter les pièges du dogmatisme, d'oser des "ruptures épistémologiques" (préface page XIII) et d'œuvrer dans la transversalité et l'interaction des disciplines. Car dans un monde pluriel par ses langues et ses pratiques, la science ne se doit-elle pas elle aussi d'être plurielle ? *Sophie Bailly*.

Achévé d'imprimer le 13 juin 2008 à l'imprimerie du CRDP de Lorraine
99 rue de Metz 54000 Nancy
Dépôt légal juin 2008

Nouveaux Cahiers d'allemand

Les N.C.A. paraissent quatre fois l'an et sont administrés par l'association des Nouveaux Cahiers d'Allemand (A.N.C.A.) dont le Conseil d'Administration comprend

- R. MÉTRICH, Université de NANCY 2, Président ;
- J. M. HANNEQUART, Président de l'ADEAF ; Vice-président ;
- E. FAUCHER, Université de NANCY 2, Secrétaire ;
- Mme R. MÉTRICH, Trésorière ;
- Y. BERTRAND, Professeur des universités émérite ;
- M. KAUFFER, Université de NANCY 2
- F. SCHANEN, Université de MONTPELLIER ;
- D. Morgen.

Pour tout ce qui concerne la rédaction, adresser la correspondance au président de l'A.N.C.A., Université II, BP 3397, 54015 NANCY Cedex ; pour l'administration : Mme MÉTRICH, adresse ci-après.

Les N.C.A. paraissent sous le double sigle "ANCA" et "ADEAF" en vertu d'une convention de coopération entre les deux associations, dont le texte figure page 267 du n° 1983/4.

ABONNEMENTS

Adresser le titre de paiement (libellé à l'ordre des Nouveaux Cahiers d'Allemand, CCP 1016 13 B NANCY) à Mme MÉTRICH, 18, rue d'Iéna, 54630 RICHARDMÉNIL.

Abonnement 2008 (particuliers) : 22 euros

Institutions : 35 euros

Tarif Etudiants (photocopie carte d'étudiant) 17 euros

Prix de vente au n° 10 euros

ADHESION A L'ASSOCIATION

COTISATION 2008: 4 euros, reçue à l'adresse des NCA.