

ISSN 0758 - 170 X

26^e année (2008) n° 3 (septembre)

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)**

Gerhard Helbig †

Gerhard Helbig nous a quittés le 29 mai dernier. Notre communauté perd un grand grammairien et linguiste, dont les qualités intellectuelles de clarté et de rigueur allaient de pair avec les qualités humaines de modestie et d'honnêteté sans faille. Il restera présent parmi nous, aussi bien par la masse des travaux qu'il nous lègue que par le nombre d'enseignants et de chercheurs qu'il a formés et inspirés. Sa grammaire *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, rédigée en collaboration avec Joachim Buscha et rééditée depuis les années 90 par Langenscheidt, accompagne les germanistes pendant leurs études et au-delà depuis plus de 30 ans: elle reste, aujourd'hui encore, un ouvrage clair et complet, offrant cette perspective externe nécessaire à l'enseignement de l'allemand langue étrangère.

Le prochain numéro des *Nouveaux Cahiers d'allemand* publiera un texte sur le travail et le rayonnement de Gerhard Helbig au Herder Institut de l'Université de Leipzig depuis sa nomination comme Professeur en 1969 et sur l'apport de ses nombreux travaux pour notre discipline: la linguistique et l'enseignement de l'allemand. – Martine Dalmas

ODILE SCHNEIDER-MIZONY

Professeur au département d'allemand de l'Université de Strasbourg II

L'ORTHOGRAPHE ALLEMANDE RÉFORMÉE
SECONDE PARTIE
Le point de vue de l'utilisateur

0. Introduction

Dans un précédent numéro (*NCA* 2007/2), j'avais revisité l'histoire houleuse des dix dernières années de débat sur la réforme de l'orthographe allemande, en insistant sur les résistances qui s'étaient manifestées, qu'il s'agisse d'arguments de la discussion publique ou de péripéties juridiques. L'année 2007 a encore été le théâtre d'une certaine agitation médiatique en Allemagne, due à l'entrée en vigueur contraignante à l'automne de la réforme de 2006, que j'avais appelé NO' pour la différencier de NO, la Nouvelle Orthographe (1998), et qui porte parfois en allemand l'étiquette de "Neue neue Rechtschreibung". La phase de cohabitation d'une année de NO & NO' se terminait au 1. 08. 2007 en RFA, et les adversaires tenaient à faire valoir encore une fois leurs arguments.

Mais, en cet été 2008, le sujet semble être de l'ordre du fait accompli et le moment est venu de réaliser un état des lieux, essentiellement pratique. Le présent article s'adresse de façon privilégiée à l'enseignant/e ou étudiant/e français/e de l'allemand, y compris les candidat/e/s aux concours de recrutement et traite la question : comment écrire maintenant, où en est-on des points réformés, repris ou non ? (partie II, à laquelle le lecteur pressé peut sauter tout de suite)¹. Une petite première partie évoquera son application dans les pays germanophones, et la troisième s'intéressera brièvement à son utilisation dans l'enseignement de l'allemand en France.

¹ L'article se veut compréhensible par les non-linguistes et utilisera de façon parcimonieuse la formulation scientifique des principes orthographiques.

1. Utilisation de l'orthographe réformée dans les pays germanophones

1.1 Instances officielles, presse, édition

La toute nouvelle orthographe, si l'on peut traduire ainsi l'étiquette de "Neue neue Rechtschreibung", a été adoptée par la Commission orthographique en février 2006, une période de cohabitation entre les deux versions s'est étendue en Allemagne du 1.08. 2006 au 1. 08. 2007, et à cette dernière date la toute nouvelle orthographe (NO') est devenue obligatoire pour les écoles et administrations allemandes.

En Autriche, la cohabitation a duré jusqu'au 1.08. 2008, cet été, et la direction de l'équipement a fait changer quelques panneaux de signalisation routière ("Pass" au lieu de "Paß") pour marquer la date par un geste symbolique. Dans la partie germanophone de la Suisse, l'avant-dernière version a droit de cité jusqu'au 1.08. 2009, mais l'administration fédérale a déjà adoptée la nouvelle version et a mis en ligne un guide à l'intention de ses usagers : "Leitfaden zur deutschen Rechtschreibung 2008 der Schweizerischen Bundeskanzlei". Pour les groupes sociaux concernés de façon juridiquement contraignante par la réforme orthographique dans leur usage public, la situation est donc claire à présent.

La presse écrite des pays germanophones a suivi, après avoir fait beaucoup de manières ... Les grands quotidiens germanophones (*FAZ*, *FR*, *taz*, *Süddeutsche Zeitung*, *NZZ*, *Kronen Zeitung*), les hebdomadaires (*Spiegel*, *Stern*, *Focus*) impriment à présent en nouvelle orthographe version 2006, indiquant pour certains d'entre eux se référer à une orthographe maison, une "Hausorthographie". Celle-ci est constituée du cadre codificateur en vigueur et d'un choix "maison" parmi les variantes possibles. La *FAZ* par exemple, sans doute pour garder la face après ses multiples revirements, indique qu'elle choisit systématiquement la variante ancienne (AO) quand celle-ci existe toujours. Cette affirmation ne vaut manifestement pas pour la version en ligne *FAZ.NET*, qui présente des graphies NO', même lorsqu'une graphie AO existe toujours.

Cette distorsion partielle entre le discours et la pratique est peut-être due à la tentation de la presse d'agir comme quatrième pouvoir, influençant les opinions du public, et pas seulement comme "medium". Plus sûrement, l'argument économique¹ de l'augmentation du tirage par le biais de l'agitation orthographique explique qu'on dise AO tout en faisant NO', AO devenant peu à peu trop dispendieux en temps, donc en argent, dans une société où les logiciels de traitement de texte, et les textes envoyés par d'autres canaux s'écrivent de plus en plus en nouvelle orthographe (NO'). Quant aux maisons d'édition, la même logique économique les fait s'adapter au fur et à mesure des nouvelles parutions.

¹ Vu par Colinet pour les éditeurs de dictionnaires orthographiques (2007/3, 279 & 285).

En tout état de cause, presse et édition diffusent à présent l'orthographe réformée et contribuent aux nouvelles habitudes du public lecteur.

1. 2 Que pensent et font les scripteurs germanophones ?

Pour décrire l'attitude des membres de la communauté linguistique germanophone, il faut distinguer très nettement entre les professionnels de l'écriture, un groupe socio-culturellement influent, qui s'est beaucoup exprimé et souvent négativement sur la réforme, et les locuteurs / scripteurs de type "Otto Normalverbraucher". Les linguistes ou enseignant(e)s écrivant sur l'orthographe tendent à projeter leur intérêt pour la codification langagière sur toute la population, et à penser que, comme eux ou elles, les sujets s'identifieraient à leur norme orthographique. Mais la majorité des germanophones n'exerçant pas une profession ayant trait à la langue se sont peu émus des réformes, à l'image de cet ingénieur d'une grande firme allemande qui m'avouait que son seul contact conscient avec la réforme orthographique avait été la lecture, sur l'Intranet de son entreprise, de l'information comme quoi la nouvelle version venait d'être mise sur le serveur, actualisant ainsi immédiatement la communication interne et externe.

Le dernier sondage de l'institut Allensbach sur l'attitude des Allemands envers leur langue, publié en juin 2008, comporte une rubrique "Die Einstellung der Deutschen zu der Rechtschreibreform und den Rechtschreibfähigkeiten"¹, dans laquelle on observe que le pourcentage des opposants à la réforme a baissé— de 70 % en 1997 à 55 % en 2008 — et que le chiffre des indifférents est d'une remarquable stabilité depuis 2000 : presque un tiers (31 %) des personnes interrogées déclarent que la réforme "leur est égale". Toute aussi intéressante que le peu d'émotion ressentie par les interviewés est le résultat des tests orthographiques réalisés par l'institut, et leur comparaison avec les mêmes tests des années 1957, 1977 et 1985. Les résultats de 2008 montrent :

- * qu'il n'y a pas de dégradation du niveau orthographique de la population
- * que les jeunes (entre 16 et 29 ans) n'ont pas de plus grosses lacunes orthographiques qu'en 1985
- * et que même un mot particulièrement mal orthographié comme "Rhythmus" (1/3 de graphies correctes) est deux fois plus souvent juste qu'en 1957.

Toute réserve concernant ce sondage mise à part², se dégage l'impression que la réforme n'a pas provoqué la fin du monde orthographique annoncée par les catastrophistes de service.

Les résultats de ce sondage confirment l'un des pôles de la polarisation

¹ Les tableaux de pourcentage sont disponibles sur le site de la Gesellschaft für deutsche Sprache, à www.gfds.de/presse/pressemitteilungen/130608-umfrage-zur-spracheinstellung/einstellungen-der-deutschen-zu-der-rechtschreibreform

² Je n'ai pas trouvé de précision sur la méthodologie de ce sondage.

que je vois dans l'attitude des germanophones : le pôle de la décontraction orthographique, qui a sans doute moins à voir avec un laxisme scolaire post-soixante-huitard qu'avec la conscience pratique qu'à l'âge du correcteur électronique intégré, le problème de la correction orthographique perd de son acuité.¹ Le problème de la correction orthographique reste entier du côté du pôle de l'anxiété, qui est plutôt celui du monde scolaire, non en raison du caractère particulièrement anxiogène de l'institution², mais parce que celle-ci est chargée de réaliser la socialisation graphique des élèves antérieurement à un correcteur de traitement de texte et donc de transmettre les normes orthographiques, auxquelles nous allons nous consacrer à présent.

2. Écrire en orthographe réformée dans la bonne version

La présentation suit l'ordre de la codification officielle ("amtliches Regelwerk"), exposée en 6 points³. Deux domaines, le nr. 1 ou A, la correspondance phonème/graphème, et le nr. 3 ou C, l'écriture avec un tiret, n'ont pas fait l'objet de retouches en 2006. Je les intègre cependant à la présentation, en ayant choisi de faire une sorte de révision des principales innovations, retouches comprises, par rapport à l'orthographe d'avant 1998 (AO). Pour les collègues, en université notamment, qui auraient attendu d'être vraiment sûr/e/s de l'inéluctabilité de la réforme pour se familiariser avec l'idée de changer leurs habitudes orthographiques, cette partie peut constituer un *compendium* de la réforme.

2.1 La correspondance graphème / phonème ou : la graphie des consonnes et voyelles

Cette recodification est entrée en vigueur en 1998 et n'a pas fait l'objet de nouveaux changements en 2006 malgré les multiples polémiques sur l'orthographe de tel ou tel mot. Le domaine étant quantitativement le plus important dans un texte standard, sa présentation, bien que longue, ne saurait être exhaustive. Pour la clarté de l'exposé, je distingue entre les changements concernant plutôt les mots d'origine allemande et ceux concernant les mots d'origine étrangère.

¹ Microsoft propose d'ailleurs aussi bien la version la plus récente de la réforme à partir d'Office 2007 qu'un cours en ligne pour s'adapter à la nouvelle orthographe.

² ... encore que, penseront certains critiques de l'école...

³ Les articles de Marillier & Rozier (NCA 1998/2 & 3) et Etoré (NCA 2005/2) adoptaient un ordre légèrement différent, correspondant sans doute à l'ordre d'importance dans l'esprit des auteurs. Je maintiens l'ordre de la codification officielle afin de permettre aux lecteurs/trices de se référer plus commodément aux documents allemands qui font foi. Les trois articles cités restent naturellement valables pour les deux domaines non re-réformés, pour lesquels surtout Marillier/Rozier 1998/2 comporte plus de précisions.

2. 1. 1 Les principes de changement et les mots d'origine allemande. Ce sont :

* l'abandon du principe cosmétique

Lorsque 3 lettres semblables se suivent, qu'il s'agisse de consonnes ou de voyelles, on n'en supprime plus une, comme il était d'usage auparavant, où l'on jugeait "inesthétique" la suite de trois mêmes lettres. On écrira donc :

Schritttempo, fetttiefend, Seeelefant.

En vertu du même principe, on a à présent le droit d'écrire :

selbstständig ou Rohheit (= roh + heit)

La graphie actuelle est cependant conservée également, avec la possibilité d'opter, dans le cas de noms composés, pour une césure avec trait d'union et une majuscule au deuxième constituant, ce qui aboutit à deux possibilités :

Balletttänzerin / Ballet-Tänzerin, Betttuch / Bett-Tuch, Schritttempo / Schritt-Tempo

*le renforcement du principe étymologique

Il s'agit de retourner à la famille de mots ; cela concerne la graphie <ä> au lieu de <e> pour certains dérivés dont l'orthographe avait perdu le lien étymologique :

behände à cause de l'étymologie Hand ou gräulich, qui vient de das Grauen

Mais on n'a pas touché à Eltern, qui vient pourtant de "Älteren", probablement autant pour des raisons de valeur symbolique que de fréquence !

On systématise la consonne double après la voyelle brève ; ceci est aussi une application du principe étymologique, lorsque le mot-racine dont la famille dérive la comportait :

nummerien, à cause de Nummer ; Tollpatsch, à cause de toll ; platzieren à cause de Platz

* la reprise de la codification ss / ß

Ce vrai changement amène à l'abolition de l'alternance ß/ ss pour les mots tels que Fluß/ Flüsse et au changement d'orthographe de nombreux termes :

anlässlich, essbar, Fass, Genuss, grässlich, Hass, Kuss, Misserfolg, Riss, Schloss, vergisst

Il est si connu que je ne rajoute qu'une précision aux présentations habituelles : les Suisses, qui avaient aboli le <ß> depuis longtemps, ne l'ont pas réintroduit, et n'ont pas adopté la réforme sur ce point, continuant à tout écrire avec "ss". La nouvelle graphie de la conjonction "daß" et de la 3^{ème} pers. du sg. de müssen — dass et muss, depuis 1998 — fait, vu sa fréquence, office d'identificateur du système orthographique dans lequel un texte est écrit ou imprimé.

2. 1. 2. Les mots d'emprunt

La réforme systématise et adapte la graphie à la prononciation de ces *Fremdwörter* en allemand. Mais l'emprunt étant souvent en allemand une manifestation de culture — grec, latin, langues vivantes —, il y a eu des résistances extrêmement fortes à la germanisation de ces mots, qui représentent une grande partie des occurrences sur lesquelles la polémique de ces dix dernières années a porté. La solution retenue est un compromis : pour beaucoup de termes, deux formes sont proposées, une graphie “intégrée”, citée souvent la première, et une graphie “instruite” :

Orthografie (Orthographie) ou Fotografie (Photographie).

Mais les recommandations implicites données par l'ordre de présentation des variantes sont beaucoup moins fréquentes que ce qu'on lit à ce sujet en de nombreux endroits. Si l'on consulte le “Wörterverzeichnis” présent sur le site de la Commission orthographique¹, on trouvera par exemple aussi bien Delfin (Delphin) et ses composés avec “schwimmen” sous les deux formes que, quelques mots plus loin, Delphin (Delfin) à nouveau avec les deux formes de composés. L'apparition de l'un avant l'autre ne signifie nullement une promotion de l'un des deux termes sur l'autre, elle est tout simplement due à l'ordre alphabétique. Il faut rester prudent dans le maniement des ouvrages de Duden, Wahrig ou Langenscheidt, y compris des plus actuels : la préférence des variantes, joliment mise en scène avec couleurs différentes chez Duden, est souvent une sur-interprétation du texte même de la réforme. Mais les maisons d'édition exploitent logiquement le créneau commercial d'un guidage orthographique univoque.

Phénomène symbolique de la résistance des milieux cultivés, certains mots de la vie culturelle ont été exclus de la germanisation des mots étrangers : Philosophie, Theater, Phänomen ou Metapher conservent leur graphie d'origine.

Les adaptations concernent aussi bien le système des voyelles :

<é> et <ée> peuvent s'écrire maintenant <ee> Frottee et Frotté, Schikoree et Chicorée

<ou> --- < u > Nugat et Nougat, Piruette et Pirouette

<au> --- < o > Soße et Sauce

<ai> --- < ä > Majonäse et Mayonnaise

que celui des consonnes :

<ph> ---- <f> Orthografie ou Grafologie, avec variante en “ph”

<th> ---- < t > Panter ou Tunfisch, à côté de Panther ou Thunfisch,

¹ Rat für deutsche Rechtschreibung : <http://rechtschreibrat.ids-mannheim.de>

formes principales ; les mots “nobles” restent inchangés : Theater ou Thron. En revanche, des désignations culinaires aussi banales que Jogurt et Spagetti peuvent perdre leur <h> sans perte de valeur de prestige apparente.

<rh> --- <r>	Rabarber et Rhabarber, Hämorrhiden / Hämorrhoiden
<c> --- <k>	kodieren / codieren
<c> ---- <ss> et <ß>	Fassette et Facette , Soße et Sauce
<ch> ----- <sch>	Ketschup à côté de Ketchup
<qu> --- <k>	Kommunikee et Kommuniqué

La graphie <ph> est la plus fréquente de toutes celles exposées plus haut. Il existait déjà des couples comme Photo / Foto, Mikrophon / Mikrofon ou Graphik / Grafik. Ce principe connaît donc une extension, et l’on rencontre à présent aussi :

Asfalt, Delfin¹, Fantasie, fantastisch, Geografie, Megafon, Pornografie ou Saxofon

2. 2 En un mot ou en deux mots ?

La codification de ce domaine, appelé aussi dissociation et fusion (Marillier/Rozier 1998), en allemand “Getrennt- und Zusammenschreibung”, avait été fort critiquée lors la première rédaction de la réforme et elle a été profondément remaniée, ce qui amène à reprendre (dans les grandes lignes) les différentes sous-parties. Les changements importants entre 1996 et 2006 tiennent à la quadrature du cercle que représente une codification en cette matière : la distinction entre ce qui est de l’ordre d’une nouvelle lexie (un mot) et ce qui relève de l’assemblage normal de divers lexèmes (deux ou plusieurs mots) serait idéalement à traiter terme à terme et relèverait donc du dictionnaire et non de la grammaire. D’autre part, le remplacement des anciens critères sémantiques de décision difficiles à formaliser (le sens résultant est-il suffisamment différent des sens originaux pour définir un mot nouveau ?) par des critères grammaticaux lors de la première version (NO) (la partie non verbale est-elle graduable ou expansible par ex., auquel cas il s’agit de deux mots ?) s’est avéré d’un maniement trop complexe pour les non-linguistes qui constituent la majorité de la population. Enfin, *last but not least*, la création lexicale par incorporation (“Univerbierung”) avait été largement sous-estimée par la première version. La réforme de la réforme tient davantage compte de cette évolution du système de l’allemand et accepte un plus grand nombre de graphies soudées à côté de graphies en deux

¹ Il est amusant de le lire dans la version en ligne de la *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, *FAZ-Net*, du 3/08/08, alors que ce quotidien a été à la pointe de la résistance à la réforme et que la graphie en <ph> est tout aussi légitime...

mots, voire codifié des graphies soudées de façon contraignante.
Si nous nous intéressons d'abord au domaine du verbe :

2. 2. 1 Verbe + préverbe

L'ensemble est soudé lorsqu'il s'agit bien d'un préverbe, par ex. "aufwärtsgehen" au sens de "prendre son essor, se développer positivement" :

Im neuen Job ist es bei Kerstin schnell aufwärtsgegangen.
mais se graphie en deux mots lorsqu'il s'agit du complément adverbial : den Fluss aufwärts gehen. Il est par ailleurs considéré que le verbe "sein" n'entre pas en liaison avec des préverbes, mais qu'il s'agit de structures attributives, que l'on écrit donc en deux mots :

zusammen sein, dabei sein, vorbei sein.

2. 2. 2 Verbe + adjectif

Le principe qui prévaut est celui de la soudure lors d'un nouveau complexe de sens :

Der Manager wollte den unbequemen Betriebsrat fertigmachen. (démolir psychologiquement)
alors qu'il y a écriture en deux mots lorsque les termes gardent leur sens originel :

Kannst du dich nicht endlich mal fertig machen? (fertig au sens de "prêt à partir")

Pour les adjectifs entrant dans des locutions résultatives, qui constituent une catégorie particulière, les deux graphies sont acceptées :

Für die Obsttorte muss man die Nüsse klein hacken / kleinhacken.

2. 2. 3 Verbe + substantif

Là aussi, la soudure redevient de règle lorsque la partie nominale du verbe composé a largement ("weitgehend", dit le texte de la réforme) perdu son sens d'origine :

eislaufen, leidtun, stattfinden, teilhaben
avec les deux particularités d'une liste de quatre verbes composés admettant les deux graphies :

achtgeben / Acht geben, achthaben / Acht haben, haltmachen / Halt machen, maßhalten / Maß halten

et de verbes du domaine du sport admettant les deux graphies comme :

Brust schwimmen / brustschwimmen ou Marathon laufen / marathonlaufen

2. 2. 4 Verbe + verbe

Les verbes composés de deux verbes s'écrivent en deux mots :

baden gehen, einkaufen fahren ou laufen lernen

sauf les composés de bleiben et lassen, et le verbe kennenlernen, pour lesquels on considère que le sens est essentiellement figuré :

sich gehenlassen (perdre la maîtrise de soi) ou sitzenbleiben (redoubler une classe)

2. 2. 5 Pour l'adjectif-adverbe ou substantif entrant en combinaison avec un participe

Les deux possibilités, graphie en un ou deux mots, sont toutes deux admises :

Manche Landstriche sind dünn besiedelt / dünnbesiedelt.

Beratungstelle für Hilfe suchende/ hilfesuchende Eltern

à condition que l'adjectif ne soit pas gradué, auquel cas il retrouve son autonomie graphique :

Mecklenburg ist dünner besiedelt als Baden-Württemberg.

On retiendra comme principe général que l'évolution sémantique vers un autre sens, imagé par exemple, conduit globalement à l'écriture en un mot, reflet du nouveau concept ainsi constitué.

2. 3 Les mots composés avec tiret

Ce domaine, intitulé en allemand "Schreibung mit Bindestrich", a été systématisé, et l'évolution se fait dans le sens d'une plus grande fréquence du tiret, celui-ci rendant plus visible la formation de mots composés complexes. Il y a tiret lorsqu'un des membres du composé n'est pas un mot à part entière. Cela concerne les mots composés comportant une abréviation et ceux composés d'une indication chiffrée :

T - Shirt, Dativ - e, Fußball - WM, Abt. - Leiter, 8 - Zylinder, 18 - jährig,

On fait usage du tiret lorsque les membres du substantif ne sont pas tous eux-mêmes des substantifs :

das Als - ob

ou ne proviennent pas de la langue allemande :

Make - up, Black - out, Count - down.

Pour les infinitifs substantivés, ceux qui ne sont composés que de deux éléments s'écrivent en un mot, sans tiret :

das Fußballspielen, das Autofahren

et ceux qui dépassent deux éléments avec un tiret :

das Auf – die – lange – Bank - Schieben

Le scripteur a le droit (“kann”) de séparer lui-même des composés qu’il juge trop complexes :

Arbeiter - Unfallversicherungsgesetz

ou qui pourraient, en l’absence d’un contexte suffisant, être interprétés de façon erronée :

ein Musik - Erleben et non ein Musiker - Leben

Le tiret évite à ceux qui ne les supportent pas le voisinage de trois lettres identiques (cf. 2.1):

Schiff - Fahrt, Kaffee - Ersatz à côté de Schifffahrt ou Kaffeersatz.

Ce tiret s’applique aussi bien aux noms propres, notamment géographiques :

Baden - Württemberg, Oder - Neiße—Grenze, Hawaii - Insel

2.4 Majuscule ou Minuscule ?

La démarche véritablement innovante, qui aurait été d’abolir la majuscule des substantifs, n’a pas eu lieu, et la réforme laisse un domaine régi par quelques grands principes et beaucoup de règles de détails de faible portée, ne concernant que quelques termes par exemple. L’impression d’ensemble est donc d’une certaine difficulté d’orientation, d’autant que quelques-uns des ouvrages publiés à chaud en 2006 ne sont pas totalement conformes à la réglementation telle qu’elle se trouve sur le site du Rechtschreibrat. Pressés de profiter de la vague d’achats attendue de la part du grand public, des éditeurs ont mis ici ou là sur le marché des guides imparfaits¹.

Si l’on en revient aux fonctions de la majuscule dans le système graphique de l’allemand, on en distingue quatre. Elle marque les unités de texte suivantes : les débuts de phrase, certains pronoms dans des usages de politesse, les substantifs / substantivations et les noms propres. La réforme de l’orthographe et son réaménagement ont touché chacun de ces points.

* pour le début de phrase, il est considéré qu’une phrase complète commençant après un double-point doit être marquée par une majuscule (“muss”) :

Zufrieden schaute er in den Garten: Alles wuchs und gedieh.

* pour la “majuscule de respect”, elle reste obligatoire lorsqu’on vouvoie son correspondant, Sie, Ihnen pour les pronoms d’adresse et Ihr pour le possessif. Pour le tutoiement au singulier — du, dein, dir— comme au pluriel — ihr, euch —, la minuscule est préconisée, mais la majuscule est admise dans la correspondance, point sur lequel la réforme s’est reconformée en 2004/2006 à la pratique de la communauté linguistique germanophone qui souhaite pouvoir ho-

¹ C’est ainsi que je ne conseille pas (et n’ai donc pas fait figurer dans la bibliographie terminale) le petit manuel de Christian Stang Die neue Rechtschreibung. Alle Regeln zum Lernen und Nachschlagen chez Langenscheidt, 2006, Berlin und München, qui comporte justement des erreurs sur ce domaine de la majuscule.

norer graphiquement son correspondant même lorsqu'elle le tutoie :

... in deinem / Deinem Brief... wie geht es euch / Euch ?

* La majuscule quantitativement la plus fréquente est la majuscule des substantifs et substantivations, la difficulté n'étant pas tant de déterminer ce qui est un substantif, mais plutôt ce qui est une substantivation. La nouvelle norme se veut plus respectueuse de la classe grammaticale du substantif. Cela explique par exemple la réintroduction de la majuscule (obligatoire) pour les indications de période de la journée :

gestern Abend, heute Morgen,

Abend ou Morgen étant des substantifs par nature aussi bien que Mittwoch. En revanche, l'adverbialisation marquée par un -s terminal s'accompagne bien sûr de la minuscule :

abends, morgens.

Le principe de plus grand respect de la catégorie nominale aboutit à généraliser la majuscule de la partie substantif dans les expressions composées d'un verbe et d'un lexème nominal. Il s'agit d'un principe de fidélité à l'origine dont on trouvait déjà une manifestation dans le principe étymologique du domaine A (cf. 2.1). On avait déjà :

Schlange stehen ou Schritt halten, on aura également Rad fahren ou Maschine schreiben

car les décisions de réaménagement du domaine B (cf. 2.2) — écrire en un mot ou en deux ? — ont des conséquences sur les complexes verbaux composés d'un verbe et d'un substantif : quand la réforme réhabilite "Rad" comme substantif dans le complexe verbal "radfahren", on écrit alors en deux mots et avec majuscule, créant un parallélisme entre "Auto fahren" et "Rad fahren".

Cependant, les substantifs ayant perdu leur caractère nominal au cours de l'histoire de la langue continueront à s'écrire avec une minuscule comme

les prépositions telles que "trotz" et "dank"

les adjectifs "angst", "feind", "fremd", "klasse", "leid", "schuld" ou "spitze" avec les verbes "sein", "bleiben" & "werden" : Uns ist angst und bange. Es ist klasse. Er ist mir fremd.

On dote de façon plus générale les éléments nominalisés d'une majuscule, tels que les adjectifs déclinés, et les exceptions d'autrefois rentrent dans le rang :

Ähnliches, im Allgemeinen, im Besonderen, im Großen und Ganzen, im Dunkeln (tappen)

Majuscule aussi pour les noms de langue sans article :

auf Deutsch, gut Französisch sprechen ;

Les locutions prépositionnelles comprenant un substantif reprennent la majuscule pour l'élément nominal :

in Bezug auf, auf Grund von,
les locutions avec “Grund” étant cependant en concurrence avec la graphie attachée et minuscule : aufgrund von, zugrunde / zu Grunde.

La difficulté de ce domaine, et le lieu d’exercice de plus de dix ans de polémique, est le délicat équilibre à trouver entre la substantivation marquée formellement par la présence d’un article ou la déclinaison de l’adjectif (substantivé), et la lexicalisation du terme, le fait que le sens n’est plus celui de départ, que l’origine substantivale n’est probablement plus présente à la pensée du locuteur de la langue et que l’utilisation grammaticale est celle, par exemple, d’un adjectif ou d’un adverbe. La désubstantivation est claire pour “trotz” dans “trotz deiner Hilfe”, elle est plus délicate à affirmer pour “schuld”, “recht” ou “unrecht”. La réglementation a fixé le statut adjectival de ces termes dans schuld/recht/unrecht sein/bleiben/ werden et nominal dans “Schuld haben/geben”, mais admet les deux graphies, majuscule et minuscule pour recht/Recht, unrecht/Unrecht en combinaison avec les verbes haben, behalten, bekommen, geben et tun.

L’envie de dire la norme orthographique à partir du système de la langue, et donc de faire “systématique” se heurte à l’histoire particulière des termes : tel mot d’une famille a eu plus de succès que tel autre, s’est idiomatisé de telle façon qu’il relèverait plutôt de la minuscule, ce qui rompt alors avec le souci de fidélité étymologique —achtgeben, mais die Acht(samkeit)—, ou bien l’usage de la société a privilégié une minuscule qui est en contradiction avec la fonction syntaxique, et la réforme admet à présent les deux graphies dans le souci de proposer une graphie grammaticalement pertinente à côté de l’habituelle :

auf das angenehmste/Angenehmste überrascht sein

La sous-partie des substantivations à l’intérieur de ce domaine connaît donc des variantes, qui ne satisfont pas les scripteurs à l’usage bien tranché.

Cette double possibilité de majuscule et minuscule vaut pour la fameuse “bande des quatre” —viel, wenig, ein, ander—, pour lesquels la minuscule est prônée, peut-être parce qu’elle correspond pour l’essentiel à l’ancien usage, mais la majuscule est admise lorsque le scripteur considère insister particulièrement sur la substantivation. On relève dans les exemples donnés par la réglementation¹ les énoncés suivants, sans autre contexte :

Die einen kommen, die anderen gehen. & Die Einen sagen dies, die Anderen das.

qui mettent à rude épreuve la capacité du lecteur à se projeter dans la représentation épilinguistique du scripteur.

* Enfin, pour la majuscule du nom propre, l’extension de ce qu’est un nom

¹ p. 66 de la réglementation, § 58, le premier exemple relevant de la règle E3, le second de E4.

propre est sous-tendue dans la nouvelle orthographe par l'idée d'un phénomène unique dans le monde, ce qui permet d'unifier ce qui relève

a. de la désignation géographique, avec l'adjectif constituant d'un groupe nominal fonctionnant comme nom propre portant aussi une majuscule :

das Rote Meer, der Nahe Osten, die Dritte Welt

b. ce qui relève de la désignation historique :

der Erste Weltkrieg, die Goldenen Zwanziger

c. de la désignation sociétale, avec le titre du pape retrouvant sa majuscule (honorifique) :

der Heilige Vater, die Königliche Majestät

Ce principe social, à mi-chemin entre l'unicité et l'idiomaticité, concerne aussi d'autres institutions ou phénomènes qui peuvent être écrits avec une majuscule : die Erste Hilfe, das Schwarze Brett ou der Weiße Tod, pour la mort par avalanche

Les adjectifs dérivés de noms propres en -er gardent leur majuscule :

der Frankfurter Flughafen

et les épithètes dérivés en -sch s'écrivent avec une minuscule :

das ohmsche Gesetz

sauf s'ils distinguent typographiquement le nom propre qui en est à la base :

“die Goethe'schen Gedichte”

exemple faisant toujours partie de la codification. Pour les noms propres, on pourrait conclure que la volonté de la première réforme de contrecarrer la “majusculitis” à laquelle les scripteurs sont enclins a fait place à une reconnaissance du supplément de sens que le scripteur y met : marque de respect ou caractérisation comme élément bien identifié du monde.

2.5 La ponctuation

Un changement anecdotique, mais régulièrement pourfendu par la presse, et sur lequel la codification n'est pas revenue, est la possibilité de mettre une apostrophe devant le “s” du génitif :

Uschi's Blumenladen.

Mais c'est principalement la virgule qui voit son emploi retouché, le nombre de règles baissant et l'optionnalité gagnant du terrain. Cela aboutit globalement à une plus grande liberté pour “und”, “oder” coordonnant des propositions autonomes :

Anna liest ein Buch (,) und Felix löst ein Kreuzworträtsel.

pour les participes apposés :

Vor Anstrengung keuchend(,) kam sie die Treppe hinauf.

pour des infinitives ne comportant qu'un verbe :

Sie hatte Angst (,) zu gehen.

y compris lorsque l'infinitif est annoncé par “es” pronom-relais :

Sie hasst es (,) abzuspülen.
ou qu'il dépend d'un substantif :

Sein Vorschlag (,) zu warten (,) wurde abgelehnt.
Un contexte ambigu réclame cependant la virgule pour une meilleure compréhension :

Die Schüler beabsichtigten nicht, zu lernen.
Die Schüler beabsichtigten, nicht zu lernen.

Par ailleurs, de façon stable par rapport à l'ancienne orthographe, tout groupe infinitif élargi soit introduit par um / ohne / anstatt... (zu) ou dépendant d'un substantif ou encore annoncé par le pronom-relais "es" ou par un cataphorique, réclame une virgule ("muss") :

Sie hat nicht damit gerechnet, den Zug noch zu kriegen.
Le Groupe Infinitif élargi ne rentrant pas dans ces catégories peut (kann) être marqué par une virgule; la lecture de la presse et des nouvelles parutions montre que la pratique en est systématique :

Grundsätzlich ist es schwierig, etwas über graphematische Intuition zu sagen ... Fuhrhop, 44

Pour les citations, une virgule est à présent prévue après la citation, mise par ailleurs entre guillemets, y compris lorsque celle-ci comporte déjà un signe de ponctuation, accumulant alors trois signes de ponctuation :

"Kommst du morgen?", fragte sie, ou : "Immer muss ich arbeiten!", seufzte er.

Parmi les mesures sur lesquelles il y a eu évolution de la réforme, on note qu'il n'est à nouveau plus possible de poser une virgule entre deux propositions dépendantes coordonnées par "und", "oder", "bzw.", "entweder...oder", "weder...noch". Seul est à présent autorisé¹ :

Es war nicht selten, dass er seine Freunde besuchte und dass sie bis spät in die Nacht feierten.

2.6 La césure

Il s'agit de la manière de couper les mots en fin de ligne ("Worttrennung am Zeilenende"). On les coupe toujours par syllabe, ne laissant au maximum qu'une consonne à placer sur la ligne suivante :

na - iv, El - tern ou freund - lich

¹ Dans la première partie de cet article (NCA 2007/2, p. 112), j'avais rappelé comment la maison d'édition Duden avait imposé au cours du XX^e siècle la suppression de cette virgule, dont Konrad Duden prévoyait la possibilité au début du siècle. Elle garde le dernier mot ...

Les groupes de consonnes ch, sch, ph, rh, sh, th, et maintenant aussi ck sont inséparables :

la - chen, Goe - the, Zu - cker.

La nouvelle codification renforce le principe général de la césure syllabique. Le groupe <st> n'est plus un cas à part, la césure entre "s" et "t" est dorénavant possible, comme elle l'était déjà entre <s> et <p>:

Kas - ten ou Küs - te comme Wes - pe.

Cependant, une voyelle isolée, même constituant une syllabe, ne peut plus être séparée :

*A-bend, *U-fer ou *lau-e ne sont pas/ plus licites.

En revanche, il est possible d'introduire une césure entre des voyelles appartenant à des syllabes différentes :

Bau-er ou europä-isch

Dans le souci d'éviter des césures qui pourraient perturber le lecteur en formant des groupes qui ne correspondent à rien ou qui pourraient lui faire décomposer le mot de façon erronée :

* Seeu - fer (pour See - Ufer) ou * Sprecher - zziehung au lieu de Sprech / erziehung

on fait relever les mots complexes du principe de la césure étymologique, en fonction des morphèmes dont le mot est constitué, ce qui peut amener à contrevenir à l'habitude de couper avant la dernière consonne :

Feier-abend ou hin-auf

Ce principe vaut aussi pour les mots d'emprunt, avec le handicap que leur formation n'est pas forcément transparente pour le scripteur. L'opacité de formation est la raison pour laquelle sont possibles des variantes de césure de termes :

Mikro-skop ou Mikros-kop, inter-essant ou inte-ressant

la 1^{ère} césure étant morphologique, la seconde syllabique.

L'alternative vaut aussi pour quelques adverbiaux d'origine allemande pour lesquels le locuteur non professionnel n'est pas conscient qu'il s'agit de composés :

hin-auf ou hi-nauf, war-um ou wa-rum.

Vu la réticence des scripteurs à couper des mots en fin de ligne dans leurs manuscrits ¹, et l'existence de césure automatique dans les programmes de traitement de texte, une attitude codificatrice rigide pourchassant les variantes serait disproportionnée par rapport à l'intérêt des règles de césure pour la réalisation et la compréhension des textes. Les Autrichiens pratiquaient déjà un assez grand nombre de variantes depuis les années 70 — ce sont celles entrées dans la codification —, et la réforme de l'orthographe ré-harmonise ce domaine où les variétés nationales tendaient à diverger.

¹ On songera au petit nombre d'élèves et d'étudiant(e)s pratiquant la césure dans leurs copies, quand bien même ils/elles devraient laisser deux centimètres à droite sur la ligne ...

3. L'orthographe réformée dans l'enseignement de l'allemand en France

3.1 L'information sur la nouvelle orthographe

De 1998 aux environs de 2000, 2002, les enseignants d'allemand en France ont été destinataires d'un gros effort d'information sur la première nouvelle orthographe (NO) : conférences ou séminaires proposés par l'Institut Goethe, organisation de formation continue par l'Inspection, livrets et plaquettes spécifiques envoyés par les éditeurs de manuels scolaires. Ces nombreuses manifestations semblent avoir épuisé l'énergie institutionnelle disponible, car rien de tel ne s'est reproduit à l'occasion de la réforme de la réforme. Depuis 2006 prévaut chez les collègues enseignant l'allemand dans le secondaire l'impression que leur connaissance de l'actualité orthographique est plus ou moins laissée à leur initiative, et ils "partent à la pêche aux infos" de façon autonome.

Dans cette démarche, ils/elles s'aperçoivent rapidement que circulent encore sur la toile beaucoup de descriptions de la première réforme non remises à jour, qu'il s'agisse de sites académiques¹ ou de Wikipédia en langue française, qui présente sous le titre "Réforme de l'orthographe allemande de 1996" un panorama qui n'est effectivement plus pertinent, et sous le titre "Allemand (langue allemande) au point 4.1 "Orthographe" uniquement l'ancienne réforme. Wikipédia en langue allemande propose sous le titre "Neuerungen der deutschen Rechtschreibreform von 1996" un article qui semble beaucoup plus complet et actualisé, mais qui est mal hiérarchisé et qui contient des erreurs manifestes, affirmant par exemple que les modifications n'ont rendu caduque aucune forme ou que la majuscule et minuscule sont libres après un double-point² : dans la partie 2.4, j'ai rappelé que la majuscule est contraignante pour toute phrase complète apparaissant après un double-point, la minuscule ne valant que pour les énumérations et groupes non combinés avec un verbe conjugué, de type :

Auf der Platte lagen feine Sachen: ein Erdbeertörtchen, zwei Nusshörchen und fünf Stück Aprikosenkuchen.

Et pourtant les trois articles évoqués ont tous fait l'objet d'une actualisation en juillet ou début août de cette année, pendant la rédaction de ma propre contribution. La conclusion à tirer est que seuls les sites institutionnels, celui de la Commission orthographique ou pour la Suisse, celui du gouvernement fédéral, donnent des renseignements fiables, cf. sitographie finale.

Les collègues enseignant l'allemand se tournent souvent vers les maisons d'édition allemandes et achètent, qui leur troisième Duden en 10 ans, qui un

¹ Comme le site www.ac-guadeloupe.fr/Cati971/PEDAGO/Site_Allemand/reforme_de_lorthographe.htm, qui présente en cinq points la "Réforme de l'orthographe allemande".

² http://de.wikipedia.org/wiki/Neue_deutsche_Rechtschreibung#Doppelpunkt

autre dictionnaire orthographique type Wahrig. Les deux sus-nommés sont des ouvrages très professionnels (= ne contenant pas d'erreur), mais se constituant un profil éditorial distinct l'un de l'autre en choisissant dans la liste des variantes possibles des graphies différentes. Un utilisateur consultant les deux à la recherche de LA graphie unique ne peut qu'être agacé ou perplexe à recueillir régulièrement des graphies divergentes. Il lui faudra donc s'habituer à la nouvelle donne, ce fait que deux graphies en langue allemande puissent être en même temps justes pour se référer à un même phénomène du monde, qu'il s'agisse du Delfin / Delphin ou de zu Grunde / zugrunde. La culture française très normative en matière de langage représente sans doute un handicap pour s'habituer à ce phénomène des variantes, mais les collègues, prônant à longueur d'années à leurs élèves l'attitude interculturelle voulue par les projets européens, peuvent prendre le domaine de l'orthographe allemande pour réaliser leur propre expérience d'interculturalité.

3.2 La réforme du côté des candidat/e/s aux concours

La réforme de l'orthographe allemande n'aura finalement mis que dix ans pour entrer dans les concours de recrutement au professorat d'allemand que sont CAPES et Agrégation, si l'on prend comme point de départ l'année 1998, début de l'enseignement et de la validité de la première réforme de l'orthographe dans les pays de langue allemande, et comme point d'arrivée la publication en mai 2008 de cette introduction orthographique aux programmes de ces deux concours de recrutement français pour le professorat d'allemand :

“À partir de la session 2009 du concours, il appartiendra aux candidats de se conformer dans leurs productions écrites aux normes orthographiques désormais en vigueur en Allemagne (“nouvelle orthographe”).

Les textes qui leur seront proposés (sujets de composition, textes de version) respecteront l'orthographe de l'éditeur. Les citations dans les travaux remis au jury seront acceptées soit dans l'orthographe de l'auteur, soit dans une transcription respectueuse des règles actuelles, sous réserve de cohérence.

Les règles publiées en 2006 constituent désormais la référence en la matière.”¹

Même si cette consigne comporte encore des points délicats — il est difficile pour une personne socialisée en nouvelle orthographe, ce que sont les étudiant/e/s issu/e/s du système scolaire français, de mémoriser la graphie “ancienne orthographe” de toute citation qu'il ou elle aurait en tête en passant l'épreuve—, elle met fin à ces années de grand écart entre ce qui était demandé aux futur/e/s enseignant/es pour les concours et la pratique qu'ils et elles allaient avoir dans le métier. Par ailleurs, le terme “cohérence”, qui fait suite au terme “homogénéité” employé en 2007, qui remplaçait lui-même la demande d'une

¹ B.O. spécial Nr. 4 du 29 mai 2008, page 7 pour l'agrégation externe, p. 101 pour le CAPES.

application orthographique “adéquate et systématique” en 2000, montre une évolution libérale dans la perception graphique : on ne demande plus aux candidat/e/s d’avoir un profil orthographique systématique, par exemple en choisissant toujours la variante conservatrice, ou toujours la variante innovante de la nouvelle réglementation, ce qu’aurait pu comprendre un/e candidat/e au fait de la discussion orthographique qui se déroulait en Allemagne. La plus grande sous-lesse du terme “cohérence” se réfère plus probablement à la logique de ne pas mélanger “daß” et “dass” ou “dass” et “muß” dans sa citation. La question orthographique peut cesser d’être une source d’inquiétude pour les candidat/es préparant les concours.

4 Conclusion : Vers une réussite de la réforme ?

A en croire certains linguistes allemands, la réforme de l’orthographe aurait raté —“ist gründlich schief gelaufen”¹ — et nuirait à l’image de l’allemand à l’étranger : “Damit wird das Ansehen der deutschen Sprache im Ausland schwer geschädigt.”² . Une sorte de topos de l’échec raille une réforme “Schlecht in Reform”, critique les aspects prétendument libertaires de cette “Rechtschreib-Reform-Haus”, alors que d’autres au contraire protestent contre les règles liberticides de cette “Reform in Uniform”³ . Ces manchettes de journaux dopent les ventes de la presse écrite comme des éditeurs scolaires. Au-delà de cette dramatisation commercialement très profitable, force est de constater que la réforme est passée dans les institutions et systèmes scolaires en Suisse, Allemagne et Autriche et qu’elle passe également dans les usages des scripteurs, quand ils ne sont pas indifférents à l’orthographe. Elle se répand également dans l’enseignement de l’allemand à l’étranger, avec l’inévitable décalage temporel de la périphérie par rapport au centre linguistique.

Les opinions négatives diminuent, et des sondages réalisés sur des bases méthodologiquement correctes ne montrent pas plus de fautes chez les élèves allemands⁴ qu’avec l’ancienne orthographe. Les règles orthographiques de la codification actuelle ne sont pas plus complexes que dans l’ancienne, et même si

¹ Konrad Ehlich dans un chat du 30.11. 2006 sous l’égide de l’Institut Goethe, à consulter sous : <http://www.goethe.de/Ihr/prj/mac/de1910523.htm>

² Peter Eisenberg, dans une interview réalisé en juin 2007 à l’occasion du festival *Die Macht der Sprache*, à consulter sous : <http://www.goethe.de/Ihr/prj/mac/spe/de2397004.htm>

³ Exemples de Stenschke (2005)

⁴ Etudier sa perception et son utilisation par les élèves français apprenant l’allemand aurait débordé le cadre de cet article, déjà bien long. Mais seul ce type d’étude, en dehors de son intérêt intrinsèque, permettrait de répondre à la question de savoir si les élèves perçoivent mal les variantes orthographiques, et si elles nuisent à la qualité de leur écrit.

la centaine de pages qui constituent le texte officiel (“Regelverzeichnis”) paraît beaucoup de matière, la plus importante partie en est pérenne depuis bientôt un siècle. Peut-être le lecteur ou la lectrice de ma partie 2 aura trouvé complexe telle ou telle sous-partie, mais la charge de l’apprentissage initial fait place par la suite à une facilitation à lire des textes complexes : il est significatif que deux des trois jeux de mots cités dans le paragraphe ci-dessus voient leur lisibilité améliorée par l’usage généreux du tiret dans la nouvelle orthographe. Il se trouvera sans doute toujours un commentateur pour trouver ces tirets inesthétiques, d’autres pour épinglez cette manchette de journal effectivement drôle, qui vient d’ailleurs de ce que la possibilité de soudure (menschenjagende Leoparden) donnée par NO’ n’a pas été utilisée :

Bombay setzt im Kampf gegen Menschen
jagende Leoparden auf Schweine.¹

Mais les perles de la presse n’ont pas attendu la réforme de l’orthographe pour naître. Ces quelques irritations d’adaptation montrent que la réforme s’applique, et une réforme qui s’applique n’est pas une réforme ratée : dans la comparaison avec la dernière réforme orthographique du français (1990), les pays de langue allemande n’ont pas à rougir. L’enseignement de l’allemand en France, qui fait depuis quelques années l’expérience que l’actualité allemande est sa meilleure alliée en termes d’attractivité (réunification, Berlin, Coupe du monde de foot, Tokyo Hotel) a tout à gagner à en faire un usage dépassionné, en phase avec la société contemporaine des pays de langue allemande.

¹ Vue le 6/08/08 sur la page d’accueil d’une société de langage opposée à la réforme de l’orthographe, le Verein für deutsche Rechtschreibung und Sprachpflege, www.vrs.ev.de, où ce titre d’article, apparemment disposé en deux lignes dans le journal d’origine, se référait aux moyens de protection mis en œuvre par le gouvernement indien pour protéger les travailleurs agricoles d’attaques des grands félins.

BIBLIOGRAPHIE & SITOGRAPHIE¹

- Colinet, Jean-Christophe (2007& 2008) “Quelques variantes de l’orthographe réformée : Première partie” in *Nouveaux Cahiers d’Allemand* 2007/3, 275-290. “Quelques variantes de l’orthographe réformée : Seconde Partie” in *Nouveaux Cahiers d’Allemand* 2008/1, 37-55.
- Crashkurs *DUDEN* “In 25 Schritten zur neuen Rechtschreibung”, www.duden.de/deutsche_sprache/neue_rechtschreibung/index.php (gratuit)
- Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis*. Überarbeitete Fassung des amtlichen Regelwerkes (2004) von Februar 2006. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- DUDEN. Die deutsche Rechtschreibung. Bd. 1. 24. Auflage 2006. Bibliographisches Institut Mannheim. (Une version avec un logiciel de correction compatible à partir de Windows 2000 ou Works 9.0 paraît à l’automne 2008 : DUDEN + Korrektor kompakt)
- “Einstellung der Deutschen zu der Rechtschreibreform und den Rechtschreibfähigkeiten”, Pressemitteilung der *Gesellschaft für deutsche Sprache* (Berlin), www.gfds.de/presse/pressemitteilungen/130608-umfrage-zur-spracheinstellung/einstellungen-der-deutschen-zu-der-rechtschreibreform
- Étoré, Muriel (2005) “ Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. Kurz vor dem Ablauf der Übergangszeit” in *Nouveaux Cahiers d’Allemand* 2005/2, 141-156.
- Fuhrhop, Nanna (2006) *Orthografie*. 2. Auflage (1. Aufl = 2005). Universitätsverlag Winter, Heidelberg.
- “Leitfaden zur deutschen Rechtschreibung 2008 der Schweizerischen Bundeskanzlei”, 144 pages et gratuit en fichier pdf : www.bk.admin.ch/dokumentation/publikationen/00292/01722
- Marillier, Jean-François / Rozier, Claire (1998) “La réforme de l’orthographe allemande. Première partie” in *Nouveaux Cahiers d’Allemand* 1998/2, 164-190 ; “II. Pour une application minimale” in *Nouveaux Cahiers d’Allemand*, 1998/3, 305-309.
- Rat für deutsche Rechtschreibung : <http://rechtschreibrat.ids-mannheim.de>
- Schneider-Mizony, Odile (2007) “L’orthographe allemande réformée : le point de vue de l’observateur” in *Nouveaux Cahiers d’Allemand* 2007/2, 111-126.
- SPRACHREPORT* Extra- Ausgabe 2006 “Zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung ab. 1. August 2006”, Juni 2006, Institut für deutsche Sprache, Mannheim. Téléchargeable sur le site de la Commission orthographique, “Rechtschreibrat” : <http://rechtschreibrat.ids-mannheim.de> , à p ; artir de la Startseite, aller à droite dans "Deutsche Rechtschreibung".
- Stenschke, Oliver (2005) *Rechtschreiben, Recht sprechen, recht haben. Der Diskurs über die Rechtschreibreform*. Niemeyer, Tübingen.
- “Überprüfer der Rechtschreibung unter Einbeziehung der neuen deutschen Rechtschreibung” (2007) Microsoft. Office 2007, [http:// office.microsoft.com/de-at/infopath/HP101550141031.aspx](http://office.microsoft.com/de-at/infopath/HP101550141031.aspx).
- WAHRIG . Die deutsche Rechtschreibung 2006 (Ursula Hermann). livre + CD-Rom Wissen Media Verlag

¹ Avertissement : quelques sites et ouvrages cités, mais non conseillés, ne sont pas repris ici.

Anne-Marie Chabrolle-Cerretini
Université Paul Verlaine-Metz

**La vision du monde de Wilhelm von Humboldt.
Histoire d'un concept linguistique.¹**

Pour les germanistes, Wilhelm von Humboldt (1767-1835) est un philosophe-linguistique et homme d'Etat bien connu. Hors de cette sphère de spécialité et surtout en linguistique générale, en France, Humboldt est souvent cité, mais rarement approfondi (Chabrolle 2004). Depuis une vingtaine d'années, pourtant, on semble redécouvrir son œuvre : traductions de textes politiques et linguistiques, éditions d'essais critiques (Chabrolle 2002). Cet intérêt notable en linguistique est sans doute lié à la grande modernité de ses idées et la ressource scientifique qu'elles constituent (Greciano 2003).

L'essai est consacré au concept de *Weltansicht* traduit en français par *vision du monde*. La locution « vision du monde » apparaît aujourd'hui très régulièrement dans la presse écrite et dans les essais sociologiques, mais l'on en connaît rarement la paternité et sa définition initiale. Humboldt désigne par *vision du monde* la représentation particulière et organisée du monde par la médiation du langage. Ce concept est central à sa théorie du langage et lui permet de penser la diversité des langues.

L'ouvrage, s'apparentant à une monographie, a pour ambition de faire découvrir ce concept, sa place dans la théorie humboldtienne, sa portée dans la linguistique contemporaine et sa force d'actualité. C'est aussi un travail critique à partir des textes de l'auteur et de ses traductions françaises puisque c'est par le biais des textes traduits qu'il est lu principalement en France.

L'essai est organisé en trois parties : la première est consacrée à la genèse du concept, la seconde, à ses premières occurrences dans les textes humboldtiens et la dernière partie à l'étude comparée des langues élaborée par Humboldt à partir du concept de *vision du monde*.

La première partie rend compte du fait que la *vision du monde* est enracinée d'une part dans les problématiques anthropologique et linguistique de la fin du XVIII^e et du début du XIX^e et d'autre part, qu'elle est aussi, par rapport à Humboldt, l'aboutissement de sa pensée, tournée vers une possible définition de l'homme, qui, chemin faisant, intégrant la langue comme caractéristique humaine, va évoluer vers une théorie du langage. Cette partie entend démontrer qu'en histoire des idées, si l'on peut prendre comme point de référence la date d'apparition explicite du concept (dans notre cas le discours à l'Académie de Berlin de 1820), il est tout aussi nécessaire de considérer qu'il y a des avant-

¹ ENS Editions, Lyon, 2007

traces, un climat favorable à l'émergence de telle ou telle idée, ce que Patrick Sériot appelle « un air du temps et air du lieu » (Sériot 1999 :23).

La définition du langage de Humboldt est issue d'un cheminement anthropologique. On le sait, à la fin du XVIII^e, le concept d'*homme* examiné jusqu'à cette époque à l'intérieur du discours philosophique tend à s'autonomiser et à devenir l'objet d'une science nouvelle, l'anthropologie. Si la réflexion de Humboldt, à son commencement, participe complètement de ce débat, le penseur parcourt assez vite la distance intellectuelle qui le sépare de son *Plan d'une anthropologie comparée* d'une « étude comparée des langues » présentée en 1820.

Durant ces années de la fin du XVIII^e siècle - début du XIX^e siècle, pour Humboldt, beaucoup d'interrogations et leurs éléments de réponse vont converger vers la conviction que la dimension langagière de l'homme est susceptible de conduire à la compréhension de l'individualité des groupes humains. Dans sa recherche de ce qu'est l'humanité, Humboldt, en effet, comprend que c'est cette faculté universelle qu'est le langage qui se spécifie dans les langues qui le mènera à la caractérisation des hommes. Convaincu dans le même temps que la diversité des langues est l'indice d'une variété de pensée, il conçoit l'idée que pour cerner la diversité humaine, il lui faut appréhender l'ensemble des développements possibles de l'esprit humain que laisse entrevoir la multiplicité des langues :

« L'étude des langues de la planète est ainsi l'histoire universelle des pensées et des impressions de l'humanité » (Caussat 1996 : 434).

La seconde partie examine les textes fondateurs d'une pensée linguistique qui va s'écrire jusqu'en 1835. Elle reconstitue les données textuelles éparpillées qui permettent de définir la *vision du monde*. Cette partie parvient à la fois à poser définitivement ce que Humboldt a désigné par *Weltansicht* et à lever toute ambiguïté par rapport au concept de *Weltanschauung* qui réfère, au contraire, à un discours construit sur le monde. Cette partie de l'ouvrage intègre la définition de la *vision du monde* dans le contexte élargi de la définition humboldtienne du langage dans ses fonctions historique, sociale, cognitive, expressive et communicationnelle.

La troisième partie dévoile l'architecture de l'étude de la diversité des langues. Humboldt pose un cadre méthodologique à la fois essentiel et complexe pour cerner les individualités des langues comme autant d'approches différentes d'un même monde. L'étude s'organise selon deux axes distincts qui demeurent solidaires d'un même objectif : parvenir à cerner les *visions du monde* de chacune des langues.

Le premier axe est dévolu à l'*organisme* de la langue :

« Nous avons affaire à un être organique, qui doit être traité comme tel. D'où une première règle qui impose, avant toute chose, de définir la cohésion interne de chaque langue, comme de détecter et de mettre en ordre toutes les analogies qu'elle peut contenir, afin de produire au jour le système grammatical et la série des idées qu'il enchaîne, l'étendue du champ couvert par les

concepts dénotés, la nature d'une telle dénotation, et l'intensité plus ou moins grande de l'impulsion spirituelle qui la pousse à s'amplifier et à se nuancer encore. » (Caussat 1974 :78).

Il s'agit d'une étude de la *structure* qui se réalise grâce à des monographies sur une langue ou des travaux sur un phénomène linguistique, une partie du discours observée dans le plus grand nombre de langues possible. L'ensemble de ces recherches exhaustives et systématiques devra épuiser la description de chacune des langues au niveau lexical, phonétique et morphosyntaxique.

Le second axe de l'étude s'organise autour du *caractère* de la langue, la façon dont les locuteurs se servent de la *structure* de la langue, la manière dont ils se l'approprient. Le *caractère* de la langue s'observe dans l'actualisation de la *structure*. C'est en effet dans le discours que les éléments de la langue vont révéler toute leur puissance sémantique :

« Un mot ne fait presque toujours le plein de sa valeur que dans les combinaisons au sein desquelles il apparaît » (Caussat 1974 :326).

Parmi les actes de production langagière, c'est dans la littérature produite par la nation que le *caractère* de la langue se manifeste de façon optimale.

L'essai se termine par des remarques sur la réception du projet dans la première moitié du XIX^e, son rendez-vous manqué avec la linguistique de cette époque-là et sur l'évolution du concept en non-conformité avec la pensée humboldtienne.

Ce livre s'adresse à tout lecteur féru de langues et intéressé par la problématique des rapports entre la langue et la culture.

Bibliographie primaire

Gesammelte Schriften, A. Leitzmann, 17 vol., Berlin, B.Behr's Verlag.

Caussat Pierre, *Introduction à l'oeuvre sur le Kavi et autres essais*, Paris, Seuil, 1974.

Caussat Pierre, *La langue source de la nation*, Sprimont, Mardaga, 1996.

Bibliographie secondaire

Chabrolle-Cerretini Anne-Marie, « Les références à Humboldt dans la linguistique française contemporaine », *Kodikas/Code, Sprachdenken zwischen Berlin und Paris, Wilhelm von Humboldt. La pensée linguistique entre Berlin et Paris, Wilhelm von Humboldt*, Volume 27, n°1/2, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 2004.

Chabrolle-Cerretini Anne-Marie, *Dossier d'HEL*, « Wilhelm von Humboldt. Editer et lire Humboldt », sous la direction de, [supplément électronique à la revue *HEL*], Paris, SHESL, 2002, disponible gratuitement sur Internet .

Greciano Gertrud, « L'actualité linguistique de Wilhelm von Humboldt », *Nouveaux Cahiers d'Allemand. Revue de linguistique et de didactique*, n°21, Nancy, 2003.

Sériot Patrick, *Structure et totalité*, PUF, 1999.

Trabant Jürgen, « L'édition des œuvres linguistiques de Humboldt. Le sort d'un legs intempestif », *Dossier HEL*, n°1, « Editer et lire Humboldt », SHESL, disponible sur internet, 2002.

Trabant Jürgen, « How relativistic are Humboldt's « Weltansichten » ? », *Explorations in linguistic relativity*, Edited by Martin Pütz, Marjolijn H. Verspoor, Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2000.

Trabant Jürgen, *Humboldt ou le sens du langage*, Liège, Mardaga, 1995.

Trabant Jürgen, *Traditions de Humboldt*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'homme, 1999.

Enseignements bilingues langue nationale/langues régionales
Second congrès professionnel national

Guebwiller 27-28 octobre 2008

**Les professorats *de et en* langues régionales dans le second degré :
profils et métiers
cadre institutionnel et modalités de développement**

Un premier congrès professionnel national, organisé à Saverne, à l'automne 2004, à l'initiative de l'association « Lehrer » – Association professionnelle des instituteurs et professeurs pour l'enseignement bilingue paritaire dans les académies de Strasbourg et Nancy-Metz – sous le double haut patronage du Délégué général à la langue française et aux langues de France et du Recteur de l'Académie de Strasbourg – s'était donné pour thème de travail le professorat de langues régionales au premier degré. La richesse des échanges et des expériences partagées avait conduit les quelque quatre-vingts participants, venus de toutes les régions et de tous les territoires nationaux, à conclure à *la nécessité d'un second congrès*, prolongeant le premier et consacré au professorat du second degré.

Les termes neufs d'une problématique professionnelle

Si le développement des enseignements *de et en* langues régionales ainsi que la naturelle montée en charge des classes invitent en effet à poursuivre la réflexion engagée, la configuration des enseignements/apprentissages de l'école secondaire pose toutefois les problématiques professionnelles en termes neufs :

- avec l'apprentissage de nouvelles langues, le bilinguisme *s'ouvre* sur le plurilinguisme ;
- la perméabilité des contenus curriculaires *le cède* au cloisonnement disciplinaire ;
- la polyvalence des enseignants *se referme* sur la (bi- ou) monovalence ;
- le cursus de base à voie unique *se ramifie et se diversifie* en filières et en sections.

Trois axes majeurs pour une ambition prospective

S'appuyant sur les conclusions du précédent, ce second congrès, qui réunira des acteurs publics et privés – enseignants, formateurs, linguistes, didacticiens, administrateurs scolaires, corps d'Inspection et responsables de politique linguistique – œuvrant dans le champ des enseignements de langues régionales, se propose d'*inviter ceux-ci à échanger et à débattre en professionnels*, durant deux journées pleines, des problématiques spécifiques émergentes, autour de trois axes principaux :

- les *compétences langagières* d'entrée et de sortie *des apprenants/enseignés* engagés dans ces cursus – que les outils méthodologiques du Conseil de l'Europe (Cadre européen commun de référence pour les langues, référentiels et portfolios) aideront à définir - et les *profils de formation disciplinaire et transversale* afférents à dessiner et développer ;
- l'*organisation structurelle et pédagogique* des enseignements/apprentissages appelée par les *objectifs* visés (intermédiaires et terminaux), ajustée aux *modalités* curriculaires (filiales et sections) et accordée aux *finalités* éducatives et culturelles assignées à ces cursus ;

- les *profils professionnels* de compétences (linguistiques, disciplinaires et didactiques) exigés des enseignants par ces enseignements et les *dispositifs de formation* initiale et continue qu'ils appellent.

S'inscrivant dans la même "philosophie" que le premier, ce congrès affichera également la même ambition prospective : *inscrire le bilinguisme scolaire langue nationale/langue régionale dans le plurilinguisme commun* - celui qu'exige aujourd'hui « une citoyenneté libre et responsable » tout autant qu'une culture tout à la fois enracinée et ouverte.

Lundi 27 octobre 2008

OBJECTIFS ÉDUCATIFS ET RESPONSABILITÉS DES ENSEIGNANTS : PROFILS, COMPÉTENCES ET RÔLES

10.15 – 11.30 Présentation synthétique illustrée des états des lieux régionaux des « enseignements bilingues » de et en langues régionales au secondaire

11.45 – 12.45 Conférence inaugurale : Les enseignements bilingues (langue officielle / langue régionale) : scénarios curriculaires et didactique du plurilinguisme, par **Jean-Claude BEACCO** Professeur des universités-Paris III Sorbonne Nouvelle, Conseiller de programme pour le Conseil de l'Europe – Division des politiques linguistiques

14.30 – 15.30 Conférence Problématique des scénarios curriculaires d'enseignement. Rôles et implication professionnelle des enseignants de langue et de DNL dans cette organisation, par **Marisa CAVALLI** Chargée de Recherche et Responsable de projet à l'Institut régional de recherche éducative de la Vallée d'Aoste (IRRE-VDA)

15.45 – 17.30 Travail en ateliers : Poursuite de l'enseignement de la langue régionale et des enseignements bilingues dans les différents degrés d'enseignement ; Profils professionnels et compétences requises des enseignants

Atelier 1: Interdisciplinarité, multilinguisme et diversité des parcours d'enseignement : quelles conséquences et implications pour les profils des enseignants ?

Atelier 2: Coordination pédagogique et institutionnelle - interdisciplinaire et inter degrés - des enseignements : quelles exigences et quelles implications pour la définition et l'organisation des tâches d'enseignement ?

17.45 – 18.30 Compte-rendu des ateliers

Mardi 28 octobre 2008

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

8.30 – 9.30 Conférence

D'une nouvelle didactique intégrée des enseignements bi- et plurilingues à de nouveaux profils d'enseignants : **Laurent GAJO** Université de Genève

9.45 - 12.00 Travail en ateliers : Propositions pour de nouvelles formations orientées vers de nouveaux concours bivalents

Atelier 1: Quelles formations universitaires pour les profils antérieurement définis des futurs enseignants bivalents?

Atelier 2: Quelles formations professionnelles initiales et continues, dans les IUFM, menant aux bivalences souhaitées?

Atelier 3 : Quelles modalités de recrutement et quel statut des enseignants bivalents dans les enseignements public, privé et associatif ?

13.30 – 14.45 Comptes rendus, synthèse et conclusions plénières: vers des maquettes de nouveaux concours bivalents et de nouvelles modalités de recrutement

15.00 – 16.00 Panel de clôture :MM les Chargés de mission de l'Education nationale et des collectivités territoriales et les représentants des enseignements privés et associatifs. Modération : Daniel MORGEN

16.30 Départ en bus pour la gare de Colmar

17.00 - 19.00 Groupe technique de travail (ouvert à tous les participants volontaires)

Inscription des participants

A renvoyer dès réception à :

Association LEHRER – 134 a Rue de la Schwang F-67340 WEINBOURG
Tél. (+33) 03 88 89 21 20 – Courriels : yudio@aol.com ou yudio.yves@neuf.fr

Nom : Prénom : Institution

Fonction :

Adresse postale :

Téléphones : :

Courriels : Privé :

Désire participer au Second congrès professionnel. Participera aux journées suivantes (entourer les jours concernés) : **lundi 27 octobre 2008 – mardi 28 octobre 2008**

Participera aux repas de midi offerts des journées suivantes (entourer les jours concernés) : **lundi 27 octobre 2008 – mardi 28 octobre 2008**

Participera aux repas du soir non offerts des journées suivantes (entourer les jours concernés) : **lundi 27 octobre 2008 – mardi 28 octobre 2008**

Participera au groupe technique de travail du mardi 28 octobre 2008 à 17 heures : **oui - non**

Aura besoin d'une réservation de chambre pour les nuitées suivantes (entourer les nuitées concernées) : **dimanche 26 octobre 2008 – lundi 27 octobre 2008 – mardi 28 octobre 2008**

Fera le déplacement (entourer le moyen de déplacement choisi) :

en voiture – en train – par avion

Arrivera en gare de Colmar le à heures et aura besoin d'un moyen d'acheminement vers Geubwiller : **oui - non**

NB : Les repas de midi sont pris en charge par le soutien financier dont bénéficie le Second congrès professionnel : le Conseil général du Haut-Rhin, la DGLFLF et le Conseil régional d'Alsace. Les repas du soir restent à la charge des congressistes. Les frais de trajet restent à la charge des congressistes, l'Association Lehrer ne prenant à sa charge que les frais de déplacement des intervenants. Les chambres sont réservées pour les congressistes, mais restent à leur charge, l'Association Lehrer ne prenant à sa charge que l'hébergement des intervenants. Les Hôtels sélectionnés sont l'Hôtel d'Alsace et l'Hôtel de l'Ange. Le prix des chambres est de 50 € par nuitée (à charge des congressistes) et le contact est : info@sarhotelalsace.com. En cas de réservation individuelle, il faudra mentionner la participation au congrès et tenir l'association informée.

Patrick Kleinclaus, chargé de mission au Conseil général du Haut-Rhin
Daniel Morgen, IA-IPR honoraire
daniel.morgen@wanadoo.fr

France: Les langues régionales et la modification de la Constitution

En adoptant, lundi 21 juillet, la réforme de la Constitution, les députés et sénateurs, réunis en Congrès, ont, pour la première fois de notre histoire, reconnu constitutionnellement les langues régionales de France. L'article 75-1 de la Constitution¹ déclare qu'elles «*appartiennent au patrimoine de la France*». Pour notre région, cela concerne, selon la définition historique et réglementaire publiée en 2003 et réaffirmée en 2007, les deux composantes de la langue régionale d'Alsace (dialectes et allemand standard).

Le débat est engagé entre ceux pour qui cette reconnaissance historique, permettra à l'avenir à la France d'adopter un projet de loi assurant la sauvegarde de ces langues, voire de ratifier, le cas échéant avec des réserves, la Charte européenne des langues régionales et ceux pour qui cet acte reste avant tout un acte symbolique, sans influence sur la vie quotidienne. Pour les premiers, la reconnaissance permettra, si elle aboutit, de légitimer la pratique de ces langues, d'influer sur les décisions administratives futures et sur les mesures à prendre en leur faveur dans l'enseignement. Pour les seconds, l'évolution des langues régionales dans l'enseignement dépend de l'engagement de l'État ou plutôt, depuis 2005, de l'interruption de son désengagement actuel.

1. L'amendement proposé

Le texte ajouté à l'article 75-1 aura-t-il effectivement un impact? autorisera-t-il le Parlement à ratifier la Charte européenne? Pour les uns, les réticences qui s'y expriment permettent d'en douter: une majorité de parlementaires s'oppose à la ratification et le gouvernement n'entend pas la mettre en oeuvre. Lors des débats préparatoires, la ministre de la Justice n'a-t-elle pas rassuré les parlementaires en indiquant que l'intention du gouvernement français n'était pas de ratifier la Charte? Une fois complété, l'article 75-1 reconnaît certes la valeur patrimoniale des langues régionales dans les biens culturels de la France, mais il n'est pas certain qu'il modifie, sinon les objections du Conseil constitutionnel, du moins la portée de l'alinéa 1 de l'article 2 «La langue de la république est le français» [telle que l'analyse le Conseil constitutionnel](#). Autrement dit, les langues

¹ «Art. 75-1. - Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France»

régionales ont à présent une place certaine dans une perspective culturelle, notamment au sein des régions, à qui l'État semble confier la responsabilité des politiques d'enseignement de ces langues, mais pas nécessairement dans la pratique actuelle de la vie publique. Les langues régionales appartiennent au patrimoine culturel de la nation, mais l'on peut craindre que ce soit dans une approche muséographique.

Mais, pour les autres, comme pour le constitutionnaliste Guy Carcassonne, la ratification

«est désormais techniquement possible, d'autant plus facilement que la Charte autorise une ratification à la carte, en choisissant seulement une partie des engagements» (Le Monde, 1er août 2008 p. 10).

Sans doute, la ratification de la Charte européenne aurait-elle déjà pu avoir lieu. Mais, pour contester la constitutionnalité de la Charte, le Conseil constitutionnel (Décision n° 99-412 du 15 juin 1999) avait mis en avant différents éléments qui ne remettaient cependant pas en cause les 39 paragraphes retenus par le gouvernement français lors de la signature de la Charte.

1. Le principe d'unicité du peuple français, défini dans l'article 1, aurait valeur constitutionnelle: «[...] Elle (la France), assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens, sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances». Or, le Conseil constitutionnel estime que ces principes d'unicité, d'indivisibilité de la République et d'égalité devant la loi, s'opposent à ce que soient «reconnus des droits collectifs à quelque groupe que ce soit, défini par une communauté d'origine, de culture, de langue et de croyance».
2. Certes, le Conseil constitutionnel avait vu la nécessité de concilier l'interprétation de l'article 1 avec l'article 11 de la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen selon lequel «la libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'homme: tout citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement». Le Conseil constitutionnel en a déduit que l'usage du français «s'impose aux personnes morales de droit public ainsi qu'aux personnes de droit privé dans l'exercice d'une mission de service public; que les particuliers ne peuvent se prévaloir, dans leurs relations avec les administrations et services publics, d'un droit à l'usage d'une langue autre que le français, ni à être contraints à un tel usage». Toutefois, le Conseil constitutionnel ne s'oppose pas à la liberté de communication hors de ces contextes publics.

Aucun texte pour l'instant ne reconnaît aux langues régionales un rôle précis dans la vie quotidienne de la nation: le ministère de la culture qui a la tutelle de

ces langues dans la vie publique (cf. ci-dessous) n'a rien publié à ce sujet et les opposants à la Charte des langues régionales leur dénie toute place dans la vie nationale, au motif qu'il ne saurait être question de rendre des jugements ou des actes administratifs dans la langue régionale. C'est ignorer que les articles de la Charte déjà signés par le gouvernement français ne prévoient en rien ce type de dispositions que personne d'ailleurs ne demande! Bien évidemment, les langues régionales peuvent jouer un rôle dans la vie sociale sans porter préjudice ni au français, ni à la vie administrative et publique nationale. De plus, la loi [94-665](#) du 4 août 1994 sur l'emploi de la langue française, plus connue sous le nom de loi Toubon, a prévu expressément dans son article [24](#) que ses dispositions s'appliquent «sans préjudice de la législation sur les langues régionales et ne s'opposent pas à leur usage», en particulier dans la vie quotidienne. Or, selon les observations et motivations du Conseil constitutionnel sur la charte, il est tout à fait conforme à la loi et à la constitution d'utiliser les langues régionales dans la vie quotidienne et les activités de droit privé.

Avec la réforme constitutionnelle adoptée par le Congrès le 21 juillet 2008, le statut des langues régionales a donc des chances d'évoluer. Mais, malgré de nombreux textes publiés, il reste précaire dans l'enseignement.

2. Différents textes réglementent l'enseignement des langues régionales.

Plusieurs textes réglementaires, ayant plus qu'une simple valeur de recommandation, instituent l'enseignement des langues régionales dans l'enseignement primaire et secondaire: il s'agit de décrets, d'arrêtés et des textes à valeur législative dans le Code de l'Éducation. Publiés au Journal officiel, les décrets engagent le gouvernement qui prend, en les signant, des mesures pour la mise en œuvre de sa politique. Les arrêtés contribuent à la mise en œuvre des décrets. Tous deux ont donc une valeur réglementaire. Par contre, les circulaires n'ont qu'une simple valeur de recommandation; en général, elles servent à dire comment appliquer les mesures prises par les décrets.

Les décrets

Le décret du 31 juillet 2001¹ institue les Conseils académiques des langues régionales dont le rôle est consultatif. Ce texte, repris dans l'article D 312-33 et suivants du Code de l'Éducation - indique, par dérivation, que les langues concernées peuvent être enseignées dans les académies mentionnées, sous réserve des autres dispositions décrites dans des circulaires (faisabilité, disponibilité, volontariat et formation des enseignants, demande des parents etc.). Ainsi, «le conseil académique des langues régionales veille au statut et à la promotion des langues et cultures régionales dans l'académie, dans toute la diversité de leurs modes d'enseignement et s'attache à favoriser l'ensemble des

¹ Encart du Bulletin officiel n°33 du 13 septembre 2001.

activités correspondantes» (article 2). «Il est consulté sur les conditions du développement de l'enseignement de ces langues et cultures régionales dans le cadre de l'élaboration d'un plan pluriannuel» (article 3). Mais ce décret ne dit rien ni des langues ni des académies concernées, celles-ci étant désignées dans un arrêté du 19-4-2002 (Encart B.O. n° 19 du 9 mai 2002). En 2003, un arrêté ministériel avait établi les programmes d'enseignement des langues régionales dans le premier degré, mais il a été abrogé en 2007. Un projet de programme pour le second degré préparé vers la même époque n'a jamais vu le jour.

Les arrêtés

Complété par une instruction ministérielle, un arrêté du 12 mai 2003 a réglementé avec précision l'organisation de l'enseignement bilingue à parité horaire de la maternelle au lycée. Ces deux textes – le décret du 31 juillet 2001 et l'arrêté du 12 mai 2003 - constituent les fondements de la voie bilingue. Toutefois, si ces textes sont bien respectés dans le premier degré, ce n'est pas toujours le cas en collège et en lycée où les volumes horaires sont parfois loin de la parité, ce qui peut expliquer des réussites linguistiques parfois inférieures aux attentes des familles.

Plus récemment, le Bulletin officiel a publié des programmes d'enseignement revus et applicables à la rentrée scolaire 2008, et ce par des arrêtés du 25 juillet 2007 pour l'école primaire (BO hors série du 27 septembre 2007), et du 20 mars 2007 (BO hors série n°10 du 4 octobre 2007), pour le collège. Comme pour les autres langues, le ministère a harmonisé les programmes pour le basque, le breton, le catalan, le corse et l'occitan - langue d'oc avec le cadre européen commun de référence (C.E.C.R). Ils ont été complétés depuis par l'arrêté du 27 décembre 2007 (B.O n°3 du 17 janvier 2008) pour la langue régionale d'Alsace et des pays mosellans (cf. ci-dessous). Le nouvel arrêté du 9 juin 2008 (B.O hors série du 19 juin) sur les nouveaux horaires de l'école primaire à compter de la rentrée 2008 renvoie, pour les horaires de langues régionales, à la fois au projet d'école et à l'arrêté du 12 mai 2003 relatif à l'enseignement bilingue à parité horaire.

Le Code de l'Éducation

De plus, des textes législatifs, intégrés au Code de l'Éducation, font une place aux langues régionales (Eysseric, 2005, p. 4-7). C'est le cas des articles L 312-10 et 312-11 du Code qui reprennent le contenu de la loi Deixonne (11 janvier 1951), abrogée en 2005, et celui de l'article 12 de la loi Haby (L. 75-620 du 11 juillet 1975).

«Un enseignement de langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'État et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage.

Le Conseil supérieur de l'éducation est consulté, conformément aux attributions qui lui sont conférées par l'article L. 231-1, sur les moyens de favoriser l'étude des langues et cultures régionales dans les régions où ces langues sont en usage » (article 312-10)

«Les maîtres sont autorisés à recourir aux langues régionales dans les écoles primaires et maternelles chaque fois qu'ils peuvent en tirer profit pour leur enseignement, notamment pour l'étude de la langue française.» (Article L312-11)

Le Code intègre par ailleurs des dispositions qui permettent l'enseignement et l'utilisation des langues régionales à tous les niveaux d'enseignement. C'est le cas des articles L 121-1 et L 121-3

«[La] formation peut comprendre un enseignement, à tous les niveaux, de langues et cultures régionales [...]». L-121-1

« La langue de l'enseignement, des examens et concours, ainsi que des thèses et mémoires dans les établissements publics et privés d'enseignement est le français, sauf exceptions justifiées par les nécessités de l'enseignement des langues et cultures régionales [...] ».

Article L. 121-3 II :

Tous ces articles et l'article L 312-29 sur le Conseil national des langues régionales font certes obligation au service public d'enseignement d'assurer la promotion des langues régionales, mais ne sont pas réellement respectés actuellement.

En somme, des tâches de suivi, d'organisation et d'évaluation incombent à l'éducation nationale. Mais, hors du champ éducatif, une mission plus générale, recouvrant les langues de France dans le secteur culturel, a été confiée à la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (D.G.L.F), qui relève du ministère de la culture.

La mission de la D.G.L.F.

Le gouvernement a confié à la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (D.G.L.F) la mise en valeur des langues de France, «à savoir les langues autres que le français qui sont parlées sur le territoire national» (D. 16 octobre 2001, art. 2). Par «la mission des langues de France» (arrêté 11 septembre 2003), la D.G.L.F.

*«contribue au développement et à la valorisation des langues de France,
- assure l'observation et l'évaluation des pratiques linguistiques».*

3. La situation actuelle de ces enseignements

La précarité de l'enseignement des langues régionales n'est pas le moindre des paradoxes: les textes en vigueur ne semblent pas être appliqués comme ils devraient l'être. Des menaces existent sur les langues régionales, et notamment sur la langue régionale d'Alsace et des Pays mosellans par l'abrogation des programmes du 30 mai 2003 déjà évoquée ci-dessus.

En effet, les textes des programmes disponibles pour l'enseignement, publiés en 2003, ont été supprimés par un arrêté du 25 juillet 2007. Or, l'arrêté du 30 mai

2003 (Bulletin officiel hors série n°2 du 18 juin 2003) était le premier texte ministériel à reconnaître et définir de manière linguistiquement exacte et complète la nature exacte des langues régionales d'Alsace et des Pays mosellans.

«La langue régionale existe en Alsace et en Moselle sous deux formes : les dialectes alémaniques et franciques parlés en Alsace et en Moselle, dialectes de l'allemand, d'une part, l'allemand standard d'autre part. L'allemand présente en effet, du point de vue éducatif, la triple vertu d'être à la fois l'expression écrite et la langue de référence des dialectes régionaux, la langue des pays les plus voisins et une grande langue de diffusion européenne et internationale».

La publication de ce texte correspondait à un besoin, celui de présenter de manière claire et non ambiguë la langue retenue pour les enseignements de langue régionale. Avec la suppression de l'arrêté de 2003, la reconnaissance explicite de la double valence de la langue disparaît. Fort heureusement, l'action conjointe du politique et du pédagogique, - d'élus départementaux, régionaux et nationaux, ainsi que des associations culturelles –renforcée par des propositions de l'association *Lehrer* des professeurs pour l'enseignement bilingue – a abouti au rétablissement partiel des programmes de 2003 et de la double polarité de la langue régionale. Mais les nouveaux textes, déjà cités, (Arrêté du 27-12-2007, BO n°3 du 17 janvier 2008, p. 79 *sqq*) sont nettement moins précis que les précédents. Ils ne comportent plus le descriptif des notions culturelles visées. En effet, si elle mentionne les fonctions langagières, l'annexe qui les accompagne se limite à certains aspects lexicaux et laisse dans l'ombre la continuité entre les variétés dialectales et standard dans le domaine des faits de langue (la phrase et l'ordre des mots, le verbe, le nom et la formation des mots etc.), qui avaient été décrits pour insister sur les complémentarités entre les variétés dialectales et la langue standard.

Autre exemple, plus général celui-ci: le site Eduscol¹. C'est un site d'information pédagogique du ministère de l'éducation nationale. Si, sous le titre «Les dispositifs d'enseignement renforcé des langues régionales», les indications sur l'enseignement bilingue précoce dès l'école maternelle sont assez précises, ce n'est pas le cas de l'enseignement «extensif», ou enseignement de type LV (1 à 3 heures/ semaine). Ainsi, la page <http://eduscol.education.fr/D0067/college-introduction.htm>² affiche tous les parcours proposés au collège dans lesquels les langues régionales n'interviennent qu'à partir de la classe de quatrième et ne sont même pas concernées par la filière «bi-langue»:

«L'apprentissage de la première langue vivante étrangère, généralisé à partir du CE2 depuis la rentrée 2007, se poursuit en 6e. La deuxième langue vivante est introduite en classe de 4e et peut l'être, à titre expérimental, dès la classe de 5e. [...]

¹ <http://eduscol.education.fr/default.htm>

² Consultée le 25 juillet 2008

A titre expérimental, il est proposé, dans certains établissements, de commencer la deuxième langue vivante étrangère dans une classe "bilangue" dès la 6e.

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère et d'une langue régionale [...] suit ce qui a été précédemment expliqué. La deuxième langue, régionale, commence, ici, en classe de 4e.»

Si l'on en croit ces lignes, la langue régionale ne serait pas enseignée à l'école primaire et n'aurait donc aucune chance de s'intégrer aux parcours bi-langues.

La page consacrée à «L'enseignement des langues régionales à l'école¹» le confirme: «L'enseignement des langues régionales le plus répandu est inclus dans le cadre général des horaires de l'école». Elles n'y auraient donc aucune place spécifique. Eduscol ignore totalement les langues régionales dans ses pages consacrées aux langues vivantes.

4. L'Etat se défause sur les Collectivités

A notre avis, la situation ainsi créée n'est peut-être pas anodine. Elle pourrait signifier que l'État se désintéresse de plus en plus de l'enseignement des langues régionales depuis la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école - loi n° 2005-380-, reprise dans l'article 312-10 du Code de l'Éducation. Selon cet article, leur enseignement est régi, non plus par des dispositions nationales, mais par «des modalités définies par voie de convention entre l'État et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage». Pour l'administration, la langue régionale ne constituerait plus un objet ni une catégorie de référence: l'État ne suit plus le développement de ces langues, n'en initie plus le développement et laisse aux Collectivités territoriales le soin de prendre l'initiative de conventions avec l'État. L'intégration de la reconnaissance des langues régionales dans l'article 75-1, c'est-à-dire dans le chapitre concernant les Collectivités territoriales, pourrait accroître, paradoxalement, notre inquiétude: la Constitution reconnaît les langues régionales, mais elle semblerait confirmer la délégation de gestion aux Collectivités. Personne ne conteste que les collectivités départementales et régionales ont un rôle important à jouer dans le développement des langues régionales. Mais pour plusieurs raisons – désaccord avec l'État, absence de majorité – certaines d'entre elles peuvent se retrouver dans l'incapacité de signer momentanément une convention avec l'État (Martel, 2007). Or, la loi de 2005 ne prévoit pas que l'État prenne le relais de l'initiative ou se substitue à la Collectivité défailante. Les premiers effets de cette politique de déconcentration commencent à se faire sentir. Les langues régionales sont ainsi moins protégées que les langues totalement étrangères qui figurent dans le socle commun de compétences prévu par cette loi.

Que l'État se retire ainsi de la gestion administrative et pédagogique des enseignements de langue régionale est tout aussi préjudiciable, mais à une autre

¹ <http://eduscol.education.fr/D0070/regionales.htm>

échelle que la non ratification de la Charte européenne des langues régionales. Il est en effet impensable que les Collectivités prennent en charge le coût généré par les enseignements: elles n'en ont pas les moyens et l'État ne leur reverse pas les transferts de recettes adéquats. D'ailleurs, qui le voudrait? «La dévolution aux régions de la responsabilité totale de la question linguistique constitue un piège dans lequel il ne faut surtout pas tomber» (Martel, 2007, p. 3). Un piège pour tout le monde, à commencer aussi par les régions elles-mêmes. En somme, pour la continuité des enseignements, l'intervention régulatrice de l'État est indispensable. A l'État incombent, en effet,

la définition des programmes et objectifs pédagogiques,
la responsabilité du recrutement et de la formation des enseignants,
l'évaluation des enseignements,
et surtout, l'organisation des enseignements de et en langue régionale sur le territoire des académies.

Conclusions

Il paraît regrettable que les langues régionales soient ainsi volontairement négligées par le ministère de l'éducation nationale. Même dans l'état actuel très précaire de leur transmission et de leur pratique sociale, elles constituent un outil incomparable d'accès au bilinguisme et au plurilinguisme. En effet, contrairement aux langues étrangères, elles font encore souvent partie de notre vie familiale culturelle et sociale. Le ministère prive ainsi les régions concernées d'un atout linguistique majeur pour leurs enfants et leur avenir. C'est une grave erreur de stratégie éducative, bien au-delà de la perte irrémédiable de toutes les langues qui ont façonné notre pays et sa culture.

L'introduction dans la Constitution d'une référence aux langues régionales devrait permettre de modifier cet état d'esprit et de fait en donnant aux langues régionales un nouvel élan dans l'enseignement. Mais surtout, de toute cette analyse se dégage la nécessité d'un véritable partenariat entre les collectivités territoriales et l'État, engageant l'un et les autres. Or ce partenariat n'est pas assuré actuellement, ou l'est de manière assez lâche. Ce n'est pas la Constitution qui impulsera une politique plus convaincue en la matière, mais bien la loi dont le gouvernement a annoncé la préparation pour 2009: à elle de lever les ambiguïtés créées dans l'article L 312-10 ou provoquées par l'absence d'intervention de l'État ou encore par l'absence de conventions. A elle aussi de renforcer la place de l'Etat dans le pilotage de l'enseignement des langues régionales. A l'avenir, les langues régionales devront pouvoir être intégrées au socle commun des connaissances en sus de la langue étrangère obligatoire dans

les régions et établissements où leur enseignement est assuré dès l'école maternelle et élémentaire. En effet, le nouvel article de la Constitution est très clair malgré son positionnement pour des motifs de sensibilité d'une partie des sénateurs dans le chapitre consacré aux collectivités territoriales. Si l'on en croit l'article 75-1, «les langues régionales appartiennent au patrimoine de **la France**» et non pas simplement à celui des collectivités territoriales! Ce sera notamment l'un des objectifs pour le projet de loi sur les langues régionales annoncé par le gouvernement pour 2009 que de traduire cette confirmation du rôle des langues régionales dans la vie de la nation.

Ouvrages et textes cités

- Eysseric, Violaine (2005) «Le corpus juridique des langues de France», Délégation générale à la langue française et aux langues de France, avril 2005 (D.G.L.F.L.F) <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf> (Rubrique : Les langues de France) consulté le 23 juin 2008.
- Martel, Philippe (2007) «Compétences en matière de politique linguistique : Etat et /ou région et collectivités territoriales ? La position de la FELCO (Fédération pour l'enseignement de la langue et de la culture d'oc)» Montpellier, février 2007. Bulletin n° 227 du 5 février 2007 <http://www.creo-mp.org/> Rubrique «Los Butletins de la FELCO»
- Ternisien, Xavier (2008) «L'entrée des langues régionales dans la Constitution suscite des espoirs», Le Monde, vendredi 1er août 2008, p. 10

Annexe: Textes législatifs et réglementaires en vigueur sur l'enseignement des langues régionales.

I. Code de l'Éducation

- Articles L 121-1 et L 121-3 sur l'enseignement de la langue régionale
- Articles L 312-10 et 312-11: dispositions de la Loi Deixonne, abrogée
- Article L 312-29 sur le Conseil national des langues régionales

II. Textes réglementaires parus au Journal officiel et au Bulletin officiel de l'Éducation nationale

Décret du 31 juillet 2001¹ : les Conseils académiques des langues régionales (Encart B.O n° 33 du 13.09.2001).

Arrêtés

- Arrêté du 19-4-2002 (JO du 27-4-2002- Encart B.O.E.N. n°19 du 9 mai 2002) fixant la liste des académies dans lesquelles est crée un conseil académique des langues régionales;

¹ Encart du Bulletin officiel n°33 du 13 septembre 2001.

- Arrêté du 12-5-2003 (JO du 24-5-2003 B.O.E.N. n°24 du 12 juin 2003) relatif à l'enseignement bilingue en langues régionales à parité horaire dans les écoles et les sections "langues régionales" des collèges et des lycées, modifiant l'arrêté du 14 septembre 2001.
- Arrêté du 25 juillet 2007 pour l'école primaire (BO hors série du 27 septembre 2007): Programmes d'enseignement des langues régionales, applicables à la rentrée scolaire 2008
- Arrêté du 27-12-2007 - BO n°3 du 17 janvier 2008: Programmes des langues régionales d'Alsace et des Pays mosellans. (complète l'arrêté du 25 juillet 2007)
- Arrêté du 20 mars 2007, pour le collège, paru au [BO hors série n°10 du 4 octobre 2007](#),
- Arrêté du 9 juin 2008 sur les nouveaux horaires de l'école primaire à compter de la rentrée 2008 et arrêté du même jour fixant les nouveaux programmes de l'école primaire (textes complets au B.O hors série du 19 juin).

Circulaires

Circulaire n°2001-166 du 5-9-2001(Encart du B.O.E.N. n°33 du 13 septembre 2001 relative au développement de l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école, au collège et au lycée.

- Circulaire n°2001-167 du 5-9-2001 (Encart du B.O.E.N. n°33 du 13 septembre 2001) portant sur les modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire.
- Circulaire n° 2003-090 du 5-juin 2003 (B.O.E.N. n° 24 du 12 juin 2003) relative à la mise en œuvre de l'enseignement à parité horaire, modifiant la circulaire du 5 septembre 2001.

Daniel Morgen¹
IPR-IA honoraire

L'enseignement bilingue alsacien: des objectifs en conflit avec la réalité!

Depuis quinze ans, l'académie de Strasbourg et des chercheurs des universités alsaciennes recueillent les informations sur le fonctionnement du dispositif bilingue mis en place après 1991 et ont constitué un savoir immédiatement disponible dans ce domaine. Quinze ans après l'ouverture des premières classes bilingues, le réseau alsacien accueille près de 19 000 élèves, de la maternelle au baccalauréat (*Académie de Strasbourg. Les chiffres clés*, 2007). Mais, en-dehors des évaluations menées entre 1992 et 2002 (Huck, 2008), seules des observations extérieures permettent d'évaluer l'évolution du dispositif. Or les objectifs sur lesquels il est construit semblent ne pas toujours se traduire dans la réalité.

Après un bref rappel de ces objectifs, on examinera les conditions actuelles de développement pour les confronter aux objectifs initiaux.

Les critères d'organisation de l'enseignement bilingue

Les critères et conditions d'organisation utilisées, qui constituent à présent des repères tangibles pour la mise en place d'un dispositif bilingue «au service des enfants et des familles», ont été décrits dans une publication récente (Geiger-Jaillet/Morgen 2006). Reconnus par la recherche, ces principes sont au nombre de six:

- La précocité, avec une admission en classe bilingue dès l'âge de 3 ans et sans évaluation préalable qui serait inopportune.
- Le volontariat des familles.
- La parité des langues, employées toutes deux à 50% du temps scolaire effectif.
- En corrélation avec la parité, l'instrumentalisation des langues, la langue servant dans l'enseignement bilingue de «bonne à tout faire» (Petit, 2001).
- Bien entendu, la continuité de l'offre d'enseignement bilingue de la maternelle jusqu'à la fin de la scolarité.
- Et enfin, le principe «un maître, une langue». Deux enseignants interviennent dans la classe bilingue maternelle et élémentaire, chacun d'eux ayant été formé pour l'enseignement qu'il dispense.

On va voir à présent les rapports existant entre les principes et leur réalisation concrète, ainsi que les effets sur le développement de l'enseignement bilingue.

¹ daniel.morgen@wanadoo.fr

La parité des langues.

On considère en général qu'on ne peut pas parler d'immersion en-dessous de la parité et de la répartition à parts égales des deux langues, même si cette option n'est pas vérifiée expérimentalement par la recherche et si certains didacticiens et chercheurs conçoivent des projets d'immersion en-dessous de ce seuil (Le Pape Racine 2007). Cependant, des éléments viennent à l'appui de la parité horaire. En effet, si l'on considère la présence des deux langues non seulement à l'école, mais aussi en-dehors de l'école, on constate, chez la majeure partie des enfants, un net déséquilibre en défaveur de la langue cible – en l'occurrence la langue allemande- dans le temps éveillé de l'enfant. En effet, les 13 heures d'enseignement ne représentent qu'environ 15 % de ce temps. Si le seuil minimum d'exposition pour une acquisition de la langue est certes franchi dans le cadre de la formule paritaire

«il est également apparu que l'intensité du contact déterminait également la rapidité de l'acquisition et qu'une progression acquisitionnelle trop lente aboutissait à des phénomènes de fossilisation et de déviances acquisitionnelles» écrit Jean Petit qui conclut que «ce constat [...] amena les instances ABCM-Zweisprachigkeit à augmenter [...] la proportion de germanophonie de 50 à 60% en maternelle, CP et CE1» (Petit, 2001, p. 82).

Analysée et vulgarisée par Jean Petit, la difficulté à apprendre une autre langue quand la L1 est le français fait partie des classiques de l'immersion et argumente aussi en faveur de la précocité et de la parité:

«Il existe des monolinguisms plus favorisants que d'autres pour l'acquisition des langues étrangères. Le monolinguisme francophone n'est malheureusement pas de ceux-là. Il est indéniable que, passé l'âge de 10-11 ans, le francophone monolingue de langue d'oïl éprouve généralement des difficultés considérables pour apprendre une autre langue vivante» (Petit, 2001, p.55)

Des publications précédentes (Rudio, 2007, Morgen, 2007) avaient déjà fait des propositions dans ce sens, pour donner, à l'image de la décision prise par ABCM, une place au dialecte alsacien dans les classes bilingues. On y reviendra plus loin. L'application de cette mesure aux classes bilingues de l'école primaire, déjà réalisée dans les classes primaires d'ABCM et prévue dans les classes de 6ème bilingue dans le cadre d'une option Langue et culture régionales à la rentrée 2008 (Académie de Strasbourg, 19 février 2008) , pourrait utilement à présent être étendue à toutes les classes maternelles et élémentaires de l'académie de Strasbourg et de celles de Nancy-Metz, à commencer par celles où l'enseignant dialectophone est à même de l'assurer.

Les choix parentaux

Un enseignement bilingue officiel et généralisé à tout le système éducatif ne s'observe que dans des régions qui ont un statut d'autonomie par rapport à l'État central (Val d'Aoste, Pays Basque espagnol..) ou qui, comme le Luxembourg, constituent elles-mêmes un État. Encore cette généralisation a-t-elle souvent été appliquée avec les statuts d'autonomie. Dans les dispositifs plus récents, c'est la demande des familles qui en régit la cohérence. Sans doute paraîtrait-il difficile, à l'époque où nous vivons, de dénier la possibilité du choix aux parents! Deux faits, tous deux survenus récemment, accréditent cette observation.

Ainsi, le tribunal administratif du Land allemand de Bade-Wurtemberg a-t-il décidé, le 23 juillet 2007

„[dass]die Anträge eines Karlsruher Schülers und dessen Mutter das In-Kraft-Treten der Regelungen einer Rechtsverordnung des Kultusministeriums ausgesetzt [haben], die eine Verpflichtung im Bereich der Sprachen vorsahen. Damit können auch Gymnasien in der "Rheinschiene" weiterhin Englisch als erste Fremdsprache anbieten“ (Presseerklärung des Verwaltungsgerichts in Mannheim 24.07. 2007 (D).

«sur requête d'un élève de Karlsruhe et de sa mère, de surseoir à la mise en application des dispositions d'un arrêté du ministère des Cultes et de l'enseignement, qui prévoyait une mesure d'obligation dans le domaine des langues. Par l'effet de cette décision [du tribunal administratif], les établissements de type Gymnasium¹, situés dans le fossé rhénan pourront continuer à proposer l'anglais comme première langue d'enseignement.» (Notre traduction)

En Alsace, la section bas-rhinoise de la FCPE (Fédération des conseils de parents d'élèves dans l'enseignement public) s'élève contre ce qu'elle appelle le «monopole» de la langue allemande en Alsace, parce que, selon elle, l'enseignement généralisé de l'allemand à l'école primaire et la combinaison allemand-anglais en collège avec anglais comme deuxième langue vivante allaient réduire les autres possibilités de choix en faveur des langues romanes ou des langues moins enseignées. (<http://www.fcpe67.com/accueil.html>-22.10.2007).

Il est clair que les familles se prononcent en faveur d'une diversification de l'offre des langues et veulent pouvoir choisir le dispositif qui leur convient. A l'inverse, cette tendance contredit l'idée d'une généralisation, même partielle, à supposer qu'on voudrait l'envisager. Quels sont les effets de cette position majoritaire sur la cohérence du dispositif d'enseignement bilingue?

¹ Le Gymnasium englobe la scolarité de 10 à 18/19 ans des enfants admis dans cette filière.

La cohérence du dispositif

Un programme d'enseignement bilingue est, comme on l'a vu, affaire de choix parental. Mais il est aussi en relation avec la politique suivie par une région. En effet, les langues régionales ouvrant droit à un enseignement bilingue sont des langues territorialisées. Les textes qui le régissent, à savoir les arrêtés de 2001 et de 2003, définissent les académies dans lesquelles ils vont s'appliquer. Le code de l'éducation, quant à lui, précise, dans son article L 312-10, qu'

«un enseignement de langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'État et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage» (Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 art. 20 Journal Officiel du 24 avril 2005).

Implicitement, le législateur note ainsi que le libre choix des familles ne suffit pas pour soutenir une politique de développement de l'enseignement bilingue. Il confie aux collectivités territoriales le soin de veiller à la cohérence de développement dans le cadre d'une convention avec l'État et son représentant régional, le recteur de l'académie. Nous craignons que cette spécification décharge le recteur et à travers lui l'État, d'une partie de leurs responsabilités (Kleinclaus, Morgen 2008, ici-même). De plus, la cohérence dépend de la poursuite des objectifs et de la continuité des structures scolaires qui en assurent la réalisation (Werlen, 2001) : elle dépend donc bien de l'autorité scolaire.

Pour atteindre l'objectif de cohérence, l'autorité scolaire doit s'efforcer de répartir également l'offre bilingue sur le territoire scolaire et le développer selon le principe pyramidal envisagé dans les textes fondateurs. Plusieurs écoles maternelles sites bilingues alimentent une école élémentaire; de même, un collège bilingue ne peut faire fonctionner une filière bilingue que si celle-ci est alimentée par deux ou plusieurs écoles élémentaires. Mais ce principe pyramidal n'a pas réussi à s'étendre également dans tous les secteurs. La tentative de l'administration scolaire de mettre en œuvre une filière bilingue dans des communes ou cantons où celle-ci n'existait pas encore s'est heurtée ici où là à l'opposition résolue de certaines communes. Cela signifie qu'un élu ou un conseil municipal peut s'opposer à la mise en application d'une politique régionale, même si cette politique académique est garantie par l'État. Plus grave, le refus d'implantation d'une filière bilingue relève alors d'une opposition de principe, liée à des positions personnelles et non à des arguments juridiques.

La logique de l'aménagement du territoire et celle du consensus sont les seules que puisse pratiquer l'administration scolaire en proposant un dispositif plus ou moins centralisé, accessible dans les différents bassins scolaires. Cette logique implique que les familles acceptent de scolariser éventuellement leur enfant, parfois dès la maternelle, dans une autre école que celle de leur secteur ou de

leur commune. Une telle nécessité, qui a tendance à se généraliser dès le collège, a pour effet de réduire les inscriptions en classe bilingue. Elle favorise aussi les sorties du cursus, lors des moments de transition, au passage vers l'école élémentaire ou vers le collège, sorties estimées à 20 à 25 % au moment de l'entrée en première année de l'école élémentaire et à 25% aussi des cohortes d'élèves au moment de l'admission au collège (Sources: Service Langue et culture régionales, Conseil général du Haut-Rhin, 2006). Si l'on considère que le taux habituel de sortie – par suite de déménagements, principalement – est de 10%, le pourcentage de "décrocheurs scolaires» est quand même de 10 à 15%, ce qui est loin d'être satisfaisant. Encore faut-il que la mobilité demandée aux familles et aux jeunes, obligés de se rendre dans un autre collège que celui du secteur, soit compatible avec leur âge. Dans certains cas, l'administration scolaire alsacienne a eu tendance à imposer des collèges pour la continuité en classe bilingue qui obligent le jeune à effectuer un trajet trop long pour son âge et à emprunter les moyens de transport prévus pour les élèves du lycée. On peut donc difficilement imputer, comme le fait Hélot (2008, p.15) les sorties du cursus scolaires à des dysfonctionnements pédagogiques du cursus.

Le développement de l'enseignement bilingue doit garantir la possibilité d'accès aux enfants. La proximité s'impose pour la scolarité maternelle. Au-delà, le principe du regroupement doit tenir compte des trajets à parcourir et de leur compatibilité avec l'âge des enfants. L'application de tels principes suppose de nouvelles ouvertures en maternelle et dans le premier degré, ainsi que dans certains collèges de secteur. Actuellement encore, les choix éducatifs individuels doivent composer avec les choix sociétaux et surtout avec les choix politiques locaux ou régionaux. Cette tendance gagnerait à être renversée.

Bi ou Pluri?

L'enseignement bilingue est moins une fin en soi qu'une étape dans l'éducation du jeune enfant ou de l'adolescent. La visée ultime, c'est bien le plurilinguisme, seul concept à même de répondre aux défis de l'avenir. C'est aussi le choix éducatif de l'Union européenne qui recommande à ses États membres d'organiser l'enseignement de deux langues au cours de la scolarité.

Le plurilinguisme se base sur une éducation bilingue, scolaire ou familiale, préalable. Or, la société a tendance à le confondre avec la diversification des offres et des choix possibles. Par plurilinguisme, on entend souvent accès direct à l'enseignement de la langue anglaise, comme si l'enseignement de cette langue ne devait pas être lui-même mis en relation avec d'autres.

En Alsace, deux coalitions s'opposent: l'une fédère les défenseurs d'une Alsace bilingue, l'autre, les promoteurs d'une École de la République (d'après Scheidhauer, 2004: 282 sqq). Pour les seconds, prévaut la promotion de la langue nationale et l'égalité stricte des apprenants par rapport aux offres d'enseignement. On oppose l'enseignement de la langue nationale à l'enseignement bilingue, comme si la didactique de l'immersion ne soutenait pas l'apprentissage des deux langues qui s'épaulent l'une l'autre et profitent chacune des apprentissages effectués dans l'autre. L'idée d'un plurilinguisme pour tous a de la peine à s'imposer, dans ce contexte.

Elle a encore plus de peine à s'imposer dans le monde éducatif. En effet, alors que les dispositions ministérielles sur les langues à l'école primaire permettraient de faire débiter au cycle 3 l'enseignement d'une langue vivante sous la forme d'un enseignement de 3 heures par semaine, cette mesure n'est pas appliquée dans les classes bilingues, alors qu'elle l'est au Pays Basque et en Bretagne qui proposent dans les classes français – basque ou français-breton, un enseignement de 2 ou 3 heures d'anglais. Dans les collèges alsaciens, le choix de la deuxième langue vivante, en général l'anglais, n'est proposé qu'en classe de 4^{ème}, l'allemand intensif appris depuis l'école maternelle tenant lieu de première langue vivante en classe de 6^{ème}. Le seul recours des parents est de faire bénéficier leur enfant des possibilités offertes par la section bilingue (ex section trilingue) d'un enseignement concomitant de deux langues dès la 6^{ème}, le plus souvent l'allemand et l'anglais. De tels choix sont parfois interprétés dans le monde éducatif comme une recherche d'élitisme, alors qu'ils ne sont que l'expression d'une demande normale. Mais ce qui manque, c'est encore un dispositif pédagogique dans lequel les langues vivantes enseignées en plus du binôme bilingue évoluent elles aussi vers l'instrumentalisation: à partir de la classe de quatrième ou de seconde, pourquoi ne pas imaginer des disciplines non linguistiques (D.N.L) dans une autre langue à côté des D.N.L en allemand? C'est un tel dispositif que Daniel Coste a imaginé et proposé aux autorités scolaires du Val d'Aoste parmi 5 scénarios: le quatrième scénario prévoit qu'au collège et à partir d'un certain niveau, l'anglais devienne aussi langue d'enseignement tout comme l'italien et le français (Coste, 2006).

En somme, bien gérer le développement du bilinguisme, c'est en assurer la transition harmonieuse vers le plurilinguisme avec l'introduction d'une 3^{ème} langue dès le cycle 3 de l'école élémentaire, avec l'aménagement progressif, par ex. dès la classe de 4^{ème}, de disciplines enseignées dans cette langue au collège et au lycée. Qu'en est-il de la continuité au lycée?

Quelle continuité au lycée?

La spécificité du lycée est bien de proposer une plus grande diversification des offres d'enseignement. Effectivement, ce moment de la scolarité – qui concerne encore 90% des jeunes – se doit de répondre à leurs projets d'orientation et de futurs choix professionnels. La diversité des poursuites d'étude est grande et va des lycées traditionnels aux lycées professionnels en passant par les lycées technologiques, des sections littéraires aux sections scientifiques, sans oublier les nombreuses filières technologiques et professionnelles. Or, pour l'instant, la seule poursuite d'études envisagée pour les jeunes est la filière Abibac qui mène à la délivrance simultanée de l'*Abitur* allemand et du baccalauréat français.

La filière Abibac.

L'admission en section *Abibac* se fait dès la classe de seconde. L'emploi du temps spécifique de la section *Abibac* est de 6 heures d'allemand (soit deux heures supplémentaires par rapport à l'horaire normal) et 4 heures d'histoire-géographie en allemand par semaine. Les épreuves de l'*Abibac* sont les mêmes que celles définies pour les séries générales françaises L, ES et S (y compris en LV1 allemand). En plus, les candidats ont une épreuve écrite en allemand (4h), une épreuve orale de 30mn devant un jury franco-allemand, portant sur les thèmes étudiés en première et en terminale, et l'épreuve d'histoire-géographie (du baccalauréat français) en allemand. La réussite à toutes les épreuves conduit à la délivrance d'un double diplôme : le baccalauréat général français (L, ES et S), d'une part, et l'*Abitur* (*Allgemeine Hochschulreife*), d'autre part. Pour obtenir la double délivrance, il est nécessaire d'avoir la moyenne dans l'ensemble des matières présentées dans le cadre du baccalauréat et la moyenne dans les épreuves spécifiques (histoire-géographie et littérature). Il est possible de réussir le baccalauréat sans l'*Abitur* mais non l'inverse. L'obtention de ce double diplôme permet d'intégrer sans examen de langue les universités allemandes et les cursus franco-allemands post-bac (cursus bilingues en particulier). Les élèves allemands suivent l'enseignement en vigueur dans le Land où ils sont scolarisés, plus un enseignement d'histoire-géographie et de littérature française en français.- (Académie de Strasbourg, 2008¹)

Une filière exigeante, spécifique, sinon élitiste..

La filière, très exigeante, recrute les élèves sur la base d'un bon niveau; de plus, elle a principalement une connotation littéraire, que lui confèrent les disciplines enseignées en allemand avec un horaire renforcé, l'histoire et l'allemand. Sauf exception, tous les élèves de la voie bilingue² n'ont pas accès à cette filière.

¹ www.ac-strasbourg.fr/sections/education_formation/offre_de_formations/formations_specifique/abibac/abibac/view (30 mars 2008)

² Le Lycée Bartholdi à Colmar (voir page web mentionnée dans la note précédente).

Mais tous les élèves ne la souhaitent pas non plus, soit qu'ils préfèrent des orientations scientifiques ou que la dominante littéraire leur déplaît. Des témoignages recueillis auprès d'anciens élèves de la voie bilingue de collège – présentés sur un film DVD lors du forum de l'association Lehrer le 24 octobre 2007 -, le disent. Qu'en est-il des jeunes laissés pour compte par le non-choix de l'Abibac ou par le refus d'admission dans cette section? Ne devrait-on pas imaginer à leur intention une filière bilingue et plurilingue selon le même principe que celle qu'ils ont suivi au collège? Ces nouveaux parcours devraient prendre appui, comme les sections Abibac, sur les possibilités offertes par les stages longs en établissement et/ou en entreprise germanophone développées au niveau transfrontalier – on pense à l'Europass de la filière professionnelle – ou international, par l'Office franco allemand de la jeunesse et le programme Brigitte Sauzay (Debreux, 2007 p. 9). Mais pour les jeunes issus de l'enseignement bilingue, un séjour d'un mois même paraît insuffisant. Il faut se tourner vers des scolarités binationales.

Pour les concevoir, on peut se référer à un modèle suisse récent, particulièrement intéressant. Depuis 1995, les établissements suisses de type lycée peuvent délivrer une mention bilingue dans la maturité gymnasiale¹. Près d'un dixième des candidats suit cette «maturité bilingue» qui prévoit des séjours d'immersion. Des établissements vaudois, qui sont aussi ceux qui choisissent la deuxième langue nationale – l'allemand – comme langue d'immersion, ont mis la barre assez haut en exigeant des candidats qu'ils passent l'avant-dernière année de la scolarité avant la maturité dans un établissement germanophone et qu'ils composent un mémoire sur un aspect de leur séjour d'immersion (Elmiger, 2008 p. 36).

La généralisation d'une telle mesure dans les établissements français offrirait l'avantage de s'adapter plus étroitement au cursus suivi et de permettre aux élèves de l'enseignement bilingue de continuer à enrichir leurs compétences et connaissances linguistiques et culturelles. Elle résoudrait partiellement la difficulté à déterminer des D.N.L dans le second cycle, en les remplaçant partiellement par cette immersion longue.

Jusqu'ici, il a surtout été question de l'allemand, comme langue de l'enseignement bilingue. Il est temps d'évoquer la place des dialectes alsaciens, dans cet enseignement.

¹ Maturité gymnasiale = baccalauréat sanctionnant les études secondaires (gymnase = lycée).

Quelle langue? La langue standard ou les dialectes?

Des menaces sur la continuité entre les dialectes et l'allemand

Cette interrogation est d'autant plus d'actualité que les textes des programmes disponibles pour la définition et l'enseignement de la langue régionale et publiés en 2003 ont été supprimés par un arrêté du 25 juillet 2007, avant d'être rétablis partiellement le 27 décembre 2007 (Arrêté du 27-12-2007, BO n°3 du 17 janvier 2008, p. 79 *sqq*). Cette inquiétante péripétie a montré les risques pesant sur la définition de la langue régionale en Alsace

"«La langue régionale existe en Alsace et en Moselle sous deux formes : les dialectes alémaniques et franciques parlés en Alsace et en Moselle, dialectes de l'allemand, d'une part, l'allemand standard d'autre part. (arrêté du 30 mai 2003" ,

Elle a mis en évidence les tentatives pour assimiler l'allemand en Alsace à une langue étrangère et pour l'enseigner comme partout ailleurs sur le territoire national (Kleinclaus, Morgen, 2008).

L'allemand dans l'enseignement

Dans l'enseignement bilingue, l'accent a été mis sur la langue standard. Rien d'étonnant à cela, si l'on songe que c'est toujours la langue standard qui a été privilégiée dans l'enseignement, et ce depuis 1920.

Entre 1919 et 1939, qui est la première grande période de référence pour l'apprentissage de l'allemand au sein d'un enseignement totalement donné en français par ailleurs, le recteur autorise progressivement 3 heures d'allemand à l'école primaire dès la deuxième année scolaire, auxquelles s'ajoutent facultativement 4 heures de religion en allemand (Huck 2006 page 337, Morgen 2000, page 401). Plutôt que d'un enseignement bilingue, on pourrait parler d'un enseignement simultané en français et en allemand. L'enseignement de l'allemand prend principalement appui sur la lecture – il commence à partir du 2^{ème} semestre du cours élémentaire première année, quand les enfants savent déjà lire – et sur l'écrit. Les autorités religieuses tiennent à un enseignement de l'allemand standard pour que les enfants puissent lire et comprendre les textes bibliques en allemand et suivre l'instruction religieuse donnée dans cette langue. Il en est de même après la guerre, avec la réintroduction très progressive de l'allemand en classe de fin d'études pour des élèves d'au moins 11 ans ayant assimilé le programme de cours moyen. Le manuel en usage, *«Alltag und Sonntag, Cours pratique d'allemand»* d'Emile Storck (1953) enseigne l'allemand selon la même démarche. Aucune didactique spécifique n'accompagne l'enseignement de la langue ou dans la langue. On ne parle pas encore ni d'enseignement bilingue ni *a fortiori* de didactique spécifique. L'absence de parité (horaire et fonctionnelle) entre les langues,

d'instrumentalisation effective de la L2 dans l'enseignement, le manque de conviction et de formation des enseignants aboutissent à la même conclusion. Mais il ne s'agit pas d'un enseignement de l'allemand, langue vivante. La lecture de textes en allemand prend appui sur les connaissances intuitives de la langue grâce au dialecte. L'enseignement conduit

«des générations d'enfants bilingues, aux compétences sans doute inégales, mais qui, sous l'effet du plus grand désir d'ascension sociale et du contact plus fréquent avec l'écrit, acquièrent, beaucoup plus fréquemment que par le passé, des compétences élevées de lecteurs dans les deux langues»(Huck, 2006 p. 338).

L'allemand ne serait pas la langue régionale?

Certaines publications, comme celle de Christine Hélot (2007 et 2008), s'appuient sur les analyses faites par la sociolinguistique, pour contester à l'allemand la désignation de langue régionale aux côtés des dialectes et remettre en cause les liens entre l'allemand et les dialectes, en soulignant que «la dénomination "langue régionale" pose problème» et qu'«elle est particulièrement ambiguë en Alsace» (Hélot, 2007, p. 123). Hélot veut-elle ignorer que la langue allemande a encore une existence sociale en Alsace, dans la patronymie et la toponymie (cadastre napoléonien en allemand), dans nos archives publiques, dans la signalétique, certes résiduelle, mais encore très présente sur tous nos chemins ruraux (c'est particulièrement le cas dans le quartier des maraîchers à Colmar) dans les légendes et dans l'édition bilingue de nos deux quotidiens? Aucune langue régionale de France n'est encore autant présente dans la presse quotidienne et il se trouve ici que c'est précisément dans la forme littéraire standard et normée, le *Hochdeutsch* qui est devenu la langue officielle de nos voisins! Mais, pour Hélot, la discussion des concepts sert plutôt de prétexte à une remise en cause de la continuité entre les langues et de l'existence même d'un enseignement bilingue à parité horaire en allemand, car «le fait que ce modèle ne soit possible qu'en langues régionales pose problème» (Hélot, 2007, p. 133). Le raisonnement implicite est clair: l'enseignement bilingue est le fait des langues régionales; l'allemand n'est pas une langue régionale; si un enseignement bilingue est mené en allemand, pourquoi pas en anglais? A cela, il faut apporter deux réponses. Première réponse : un enseignement bilingue fondé sur l'allemand doit donner une place à l'anglais, dès que possible (cf. plus haut), à la fois par un enseignement de langue et par enseignement dans cette langue, aux côtés de l'enseignement en allemand et en français. Deuxième réponse : les dialectes alsaciens – et mosellans – forment bien la langue régionale d'Alsace et des Pays mosellans. Or, l'État français a reconnu les langues régionales, qui sont des langues patrimoniales de France, et a tenu à leur attribuer une place spécifique au moins dans l'enseignement. Ces langues sont donc clairement les seules à y bénéficier d'une parité par rapport au français. Voilà pour le droit accordé à ces langues.

L'allemand ne serait pas une langue régionale? Il convient de démontrer le raisonnement qui conduit à la contestation de cette affirmation.

Certes, Dominique Huck a raison de souligner que

«L'allemand standard oral [fait ainsi partie] politiquement de fait, dans le champ de l'école, de la langue régionale, alors qu'il n'a aucune existence sociétale.» (Huck, 1999, page 59).

Le constat tient compte bien évidemment plus d'une réalité sociolinguistique observée que de la politique linguistique impulsée par le recteur. Ni lui, ni Arlette Bothorel ne remettent en question les liens entre les dialectes alsaciens et la langue allemande, mais ils soulignent que les dialectes disparaissent de la conjonction langue régionale dans un enseignement qui donne priorité à l'allemand standard.

«L'allemand est catégorisé [dans la circulaire du 20 septembre 1991] d'un triple point de vue comme «expression écrite et langue de référence des dialectes régionaux», comme «langue des pays les plus voisins», et comme «une grande langue de diffusion européenne et internationale». Ces catégorisations conduisent, en marge des dialectes et de leur correspondant écrit, à poser l'existence d'un nouveau couple de termes, à savoir l'allemand standard écrit et l'allemand standard oral, qui représente la «langue régionale» des sites bilingues paritaires» (Bothorel-Witz, 2004 page 43)

Cette analyse souligne deux points essentiels. L'allemand n'a plus d'existence dans la vie sociale en Alsace; il ne peut pas être à lui seul la langue régionale, sans les dialectes.

Depuis 1982 et les circulaires "Langue et culture régionales", les circulaires rectorales n'ont jamais dit le contraire. Le problème provient plutôt du fait qu'elles n'ont pas été suivies d'application. En effet, la circulaire déjà citée du 20 septembre 1991 souhaite

«la préservation du dialecte à travers l'organisation régulière d'ateliers pour enfants dialectophones» (Académie de Strasbourg, 1997, p.53)

et la circulaire du 20 décembre 1994 sur l'enseignement bilingue réaffirme les liens entre le dialecte et l'allemand standard, en demandant de donner priorité

«dès l'admission des enfants à l'école maternelle, et dans un souci d'efficacité, au bilinguisme dialecte-français, partout où la dialectophonie est suffisamment présente dans le milieu social et scolaire» (Académie de Strasbourg, 1997, page 68)

Cette proposition reviendra comme un leitmotiv dans des circulaires suivantes de 1995 (ibid. p.92-93), avec la demande d'une pédagogie spécifique du dialecte et de l'allemand en milieu dialectophone, ainsi qu'un rappel exhaustif de «la place de la langue régionale (allemand et dialectes dans l'option Langue et culture régionales» des collèges et lycées (Académie de Strasbourg, 1997, p. 149-150). Mais les constats répétés de Bothorel et de Huck rappellent avec

insistance l'urgence de donner corps à ces recommandations dans un enseignement bilingue qui n'en a guère tenu compte jusqu'à présent.

Sans doute faudrait-il reprendre une critique des arguments développés par Hélot dans ses «Quelques remarques sur l'enseignement bilingue en Alsace» (Hélot, 2008 p. 13-18) qui ignorent les publications de ses collègues alsaciens et donnent l'impression de «penser le bilinguisme autrement» par une déconstruction du concept paritaire actuel.

La langue dans l'enseignement bilingue

Cependant, l'impulsion donnée par les sites bilingues se situe sur un autre plan et a une autre visée. En se fixant des objectifs linguistiques ambitieux, l'enseignement considère davantage le développement de la compétence individuelle bilingue dans le cadre d'une politique linguistique scolaire: la définition d'une politique linguistique pour la région n'est pas du ressort du scolaire, mais du politique. D'ailleurs, les auteurs cités soulignent davantage l'inadéquation du qualificatif de *régional* dans l'emploi qui en est fait dans le syntagme "langue régionale" qu'ils ne contestent une politique scolaire. Celle-ci définit la place des langues dans la formation des jeunes, mais ne peut pas définir un projet de langues dans la société. Le problème alsacien actuel provient justement du fait que l'éducation nationale est la seule instance institutionnelle à avoir défini un projet de langues. Or, une politique linguistique en Alsace implique plusieurs langues, et en particulier les langues en présence dans la vie sociale et les langues utiles au développement économique de la région.

Cela signifie, si l'on pousse le raisonnement à son terme naturel, que l'éducation nationale, avec la complicité active ou passive des corps politiques constitués, est la seule institution à s'être posé la question de la spécificité de l'allemand en Alsace, tout comme elle a organisé une politique linguistique qui se caractérise par un étagement des apprentissages (l'allemand, à l'école primaire, l'allemand et l'anglais dès la classe de 6^{ème} etc.). L'allemand en Alsace n'est pas une langue étrangère et il ne semble pas concevable d'enseigner l'allemand en Alsace comme on l'enseigne à Bordeaux ou à Rennes. Il y a tout intérêt à ce que le système éducatif s'appuie sur le substrat régional de la langue pour accélérer l'apprentissage de la langue, puisque

«la maîtrise du dialecte facilite le passage à l'allemand standard [...] au moment de l'apprentissage de la langue écrite»(Académie de Strasbourg, 1997, p. 68)

Il serait aberrant de ne pas choisir pour l'enseignement la forme standard actuelle de la langue régionale, à savoir l'allemand parlé, écrit et enseigné dans les pays germanophones voisins et, au premier chef, chez notre partenaire européen principal, l'Allemagne. En effet, le système éducatif français a toujours choisi pour l'enseignement la langue allemande standard qui est la

seule – dans le couple dialectes alsaciens et mosellans et allemand – à disposer d’une norme unique et fixe, alors que les dialectes en sont dépourvus et que les graphies du dialecte dépendent encore fortement de choix affectifs et non rationnels. Mais il serait tout aussi aberrant de ne pas prendre en compte dans l’enseignement les variétés dialectales.

Le conflit entre les langues du dispositif bilingue et la réalité sociale se trouve dénoué dès lors que l’école essaye d’introduire les dialectes dans la classe à côté de l’allemand standard oral et écrit, tel que le prévoit d’ailleurs la nouvelle convention État Région de juillet 2007.

En effet, il est important pour les jeunes générations de retrouver dans l’enseignement de la langue régionale les éléments de la culture régionale et les liens entre les langues parlées sur les deux rives du Rhin: ainsi les programmes de 2003 soulignaient-ils, tant pour les fonctions langagières que pour le lexique, la grammaire - syntaxe et morphosyntaxe - les liens avérés et la continuité linguistique entre les dialectes et l’allemand. Cette continuité est rappelée, mais de manière plus évasive, dans l’arrêté du 27 décembre 2007¹ qui publie les nouveaux programmes, en particulier par la formule en tête de sous-chapitre «La relation entre les aspects dialectaux et l’allemand standard». Il est important que les jeunes générations, même non dialectophones ou pourvues d’une connaissance seulement passive du dialecte, soient initiées aux spécificités de l’allemand en Alsace, dans le lexique, dans les aspects culturels, dans la toponymie et la patronymie. Il s’agit d’enraciner les jeunes dans l’histoire de leurs régions au moyen de démarches pédagogiques et de contenus précis (cf. Morgen, 2007).

Pour que les orientations et objectifs assignés à l’enseignement bilingue ne restent pas lettres mortes (voir plus haut), la formation doit tenter de réconcilier les jeunes enseignants dialectophones avec la pratique scolaire du dialecte.

Développer la place du dialecte dans la formation

Anemone Geiger – Jaillet, observe que les résultats de la priorité donnée à l’allemand sur le dialecte dans l’enseignement ont été d’ancrer dans les esprits des futurs enseignants en formation l’idée que le dialecte ne s’apprend pas à l’école, mais que sa transmission est l’affaire des parents. En effet,

«Der Status des Dialekts als ‘Nicht-Sprache’ bleibt stark.» (Geiger-Jaillet, 2006: 360).

Une telle priorité pouvait se concevoir lorsque la presque totalité d’une classe d’âge était dialectophone. L’école pouvait bâtir sur la compétence linguistique des locuteurs, enseigner la langue standard sans plus se préoccuper du dialecte.

¹ Arrêté du 26 décembre 2007 - Bulletin officiel de l’Éducation nationale n° 3 du 17 janvier 2008.

Une telle démarche manquait sans doute, sinon de réalisme, du moins de logique: son pragmatisme passait sous silence les liens entre les langues. Elle privilégiait les résultats à court et à moyen terme sans tenir compte du long terme en omettant de renforcer chez les locuteurs la conscience de la filiation linguistique. Mais la situation change du tout au tout lorsque la transmission du dialecte ne passe plus par la famille. La sensibilisation au dialecte et sa pratique commencent alors à relever de la responsabilité de l'école.

Ainsi, des enseignants alsaciens dialectophones sont d'avis qu'il faut laisser une place dans l'enseignement à la variété régionale et qu'il faut y familiariser les élèves qui ne parlent pas le dialecte. Dans le cadre du projet de recherche ALSA (Apprentissage d'une langue seconde en Alsace), Anemone Geiger-Jaillet a relevé et analysé les productions de langue des enseignants et des élèves des classes bilingues en Alsace. Outre l'allemand, langue cible, les enseignants ont parfois recours au français dans certaines situations et contextes (fonction phatique, expressions toutes faites (fonction référentielle), négociation du sens par alternance codique, vocabulaire technique sans équivalent en allemand etc.). Mais c'est le recours au dialecte qui paraît le plus intéressant à observer. Les interventions ponctuelles en dialecte soulignent la parenté de l'allemand standard et de l'allemand dialectal, sensibilisent aussi à la variation phonétique ou morphologique fréquente dans l'allemand parlé dans les pays germanophones, et, surtout, s'affichent comme un clin d'œil.

«L'emploi du dialecte par plusieurs des enseignants observés est intéressant à plusieurs égards: marque-t-il, chez ces enseignants, le désir, comme c'est souvent le cas avec le dialecte, d'établir une connivence ? De prendre une certaine distance avec une langue allemande jugée trop rigide ou de créer un moment d'humour ? De rappeler, plus ou moins consciemment, la nature et l'origine de leur bilinguisme (familial)? D'autres analyses ou entretiens avec des enseignants devront confirmer cette hypothèse » (Geiger-Jaillet 2005 p.79) http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_6.html

En effet,

„Zweisprachigkeit und Bikulturalität haben dem elsässischen Dialekt viel zu verdanken. Daher sollten Unterricht und Ausbildung außer der unmittelbar notwendigen Standardsprache auch den regionalen Varietäten mehr freien Platz einräumen (...) Alle im Elsass eingeschulten Kinder sollten von den engen Beziehungen zwischen dem Dialekt und der Standardssprache und von der Geschichte und dem Erbe der Region erfahren, für den Dialekt sensibilisiert werden, um in einem zweiten Schritt die Beziehungen zur deutschen Hochsprache zu verdeutlichen (Geiger-Jaillet, Morgen 2007, S. 56)

«Le bilinguisme et la biculturalité en Alsace doivent beaucoup au dialecte alsacien. C'est pourquoi, à côté de la nécessaire formation dans la langue standard, l'enseignement et la formation doivent laisser plus de place à la variété régionale. [...] Tous les enfants scolarisés en Alsace gagneraient à avoir été sensibilisés aux étroites relations entre les dialectes et l'allemand, à l'histoire et au patrimoine de la région,

*ainsi qu’au dialecte avant que soient clarifiées les relations avec la langue standard»
(Geiger-Jaillet, Morgen, 2007 p. 56 - notre traduction)*

En fin de compte, il est urgent que la formation des enseignants s’empare de cette question, parce que

„Die Lehrkräfte [...] jedoch selbst verunsichert [sind], [...] ihre eigene Sprachenbiographie vielfach nicht bewusst reflektiert [haben] und während der Ausbildung viel stärker mit dem Thema konfrontiert werden müssten .“ (Geiger-Jaillet, 2006, p. 372).

«Les [futurs] enseignants, eux-mêmes, manquent d’assurance dans ce domaine et ne se sont pas interrogés sur les conclusions à tirer de leur propre biographie linguistique. La formation devrait donc les amener nettement plus à s’interroger et à réfléchir à ce sujet.»(notre traduction)

Pour toutes ces raisons, les enseignants ont besoin, non de simples recommandations, mais de textes ministériels clairs qui situent l’enseignement de la langue régionale en Alsace dans une politique linguistique régionale et réponde aux besoins inventoriés: définition de la langue régionale, lien entre l’allemand et ses variétés parlées en Alsace et en Moselle, indications à valeur de programmes sur les enseignements de la langue.

En somme, conforter le choix des parents pour l’enseignement bilingue sans toucher au principe du volontariat, implique de consolider sur le terrain l’aménagement rationnel de l’enseignement bilingue pour en rendre la fréquentation compatible avec l’âge des enfants et les moyens de transports. C’est aussi accepter la demande sociale de plurilinguisme et ouvrir résolument l’enseignement bilingue à un plurilinguisme maîtrisé, qui conjugue harmonieusement les langues en présence. C’est jouer, non la concurrence des langues vivantes, mais leur complémentarité. C’est enfin, reconsidérer la signification de l’épithète régional dans le syntagme nominal langue régionale en rattachant plus fortement la langue de l’enseignement aux réalités linguistiques et culturelles de la région. Cela passe par une réconciliation des jeunes enseignants dialectophones avec leur dialecte. Comme l’a montré l’article de Bogatto, Mercier et Bothorel-Witz (2006)¹, sur «Les représentations sociolinguistiques de locuteurs adolescents en Alsace», une telle réconciliation n’est pas du domaine de l’impossible.

¹Analysé dans le numéro 2/2008 des Nouveaux Cahiers d’allemand (pages 231 à 234)

Bibliographie

- ACADÉMIE DE STRASBOURG (1997) «Le programme Langue et culture régionale en Alsace, Textes de référence 1991-1996, Académie de Strasbourg, rectorat.
- ACADÉMIE de STRASBOURG Le recteur de l'académie aux chefs d'établissements des collèges bilingues publics et privés sous contrat : Option «Langue et culture régionales »en cursus bilingue de collège, rentrée 2008 – circulaire du 19 février 2008.
- BOGATTO, François-Xavier – MERCIER, Elise – BOTHOREL-WITZ, Arlette (2006) «A propos d'une enquête scientifique sur «Les représentations sociolinguistiques de locuteurs adolescents en Alsace», (publié dans «*Mehrsprachigkeit in Europa/ Plurilinguismo in Europa*», *Tagungsband* –Actes du colloque tenu à Bolzano/Bozen du 24 au 26 août 2006 – édités par Andrea Abel, Mathias Stuflesser et Magdalena Putz - EURAC research, pages 89 à 100. cf. Nouveaux Cahiers d'allemand 2008 /2 pp.231 à 234.
- BOTHOREL-WITZ, Arlette (2004) «La langue régionale en Alsace, polysémies et polémiques», dans «*Enseigner en classe bilingue, Actes de l'Université d'automne «Former les enseignants des classes bilingues français-langues secondes – langues régionales» Guebwiller, 24-27 octobre 2002*. Ministère de l'éducation nationale, direction de l'enseignement scolaire, juin 2004, pages 37 à 49
- COSTE, Daniel (2006) «Scénarios curriculaires pour un projet d'école bi/ plurilingue», d'après l'étude réalisée par Coste, D. «Scénarios pour les langues dans l'école valdôtaine – Finalités et curriculum», in *Multilinguisme, Plurilinguisme et Education – Les politiques linguistiques éducatives*, Aoste – IRRE-VDA tiré à part août 2006 (n.p.: 18 feuilles, A4).
- DEBREUX, Cécile (2007) «Les échanges individuels. Analyse des comptes-rendus» dans *Info-Lehrer*, 2^{ème} trimestre 2006/2007, pages 6 à 11.
- ELMIGER, Daniel (2008): «La maturité bilingue en Suisse. La mise en œuvre variée d'une innovation de la politique éducative», avec un avant-propos d'Anton Näf. Berne: Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche (S.E.R.) 62 p.
- GEIGER-JAILLET Anemone (2004): „Didaktisch-methodische Grundprinzipien des bilingualen Unterrichts im Elsass“, in: *Französisch heute* N°2/2004, pages 154-165
- GEIGER-JAILLET Anemone (2005) *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école-* L'Harmattan, Paris.
- GEIGER-JAILLET Anemone (2005): «L'alternance des langues en classe bilingue comme élément de construction des compétences linguistiques, culturelles et disciplinaires des élèves du premier degré», in: *Glottopol* N°6/2005 (Juillet) "*Construction de compétences plurielles en situation de contact de langues et de cultures*", 58-81, en ligne www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_6/gpl6_03geiger.pdf
- GEIGER-JAILLET, Anemone (2006) «Sprachattitüden zukünftiger bilingualer Lehrkräfte im Elsass» *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 24^{ème} année n° 4 ,(décembre), pages 349-377
- GEIGER-JAILLET, Anemone/MORGEN Daniel (2006) «Le bilinguisme alsacien au service des enfants et des familles. Mise en perspective historique, linguistique et pédagogique de l'enseignement bilingue en Alsace» *Revue Les Langues modernes*, 2006 n° 2 juin, pages 78 – 89.
- GEIGER-JAILLET, Anemone/ MORGEN, Daniel (2007) „Bilinguale Ausbildungsgänge für das Lehramt im Elsass : Bilanz und Perspektiven“ in *Lehren und Lernen in einer Grenzregion. Schwerpunkt Oberrhein*, Schneider Vlg Hohengehren 2007 (Reihe *Sprachenlernen Konkret*, pages 41 – 61.
- HELOT, Christine (2007) *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris, L'Harmattan.

- HELOT Christine, BENERT Britta, EHRHART Sabine, YOUNG Andrea (2008) *Penser le bilinguisme autrement*, in Kolloquium Fremdsprachenunterricht Band 34 - Peter Lang, Frankfurt am Main.
- HUCK, Dominique (1999) «Quelle langue régionale en Alsace?» dans DABENE, «Les langues régionales, enjeux sociolinguistiques et didactiques» LIDIL 20, pages 43-60, LIDILEM, Grenoble.
- HUCK, Dominique (2006) «L'enseignement de l'allemand à l'école primaire en Alsace entre 1945 et 1985» Revue d'Alsace, pages 337 à 406.
- HUCK, Dominique (2008) «L'évaluation de l'enseignement-apprentissage de l'allemand-langue régionale dans les sites bilingues à parité horaire de l'école primaire de l'académie de Strasbourg (1992–2002): Éléments critiques pour un bilan qualitatif et quantitatif» dans «*Erforschung des bilingualen Lehrens und Lernens - Forschungsarbeiten und Erprobung von Unterrichtskonzepten und – materialien in der Grundschule*“ Reihe Sprachenlernen Konkret, Band 8. Herausgegeben von Gérald Schlemminger, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmansweiler; pp. 151 à 170.
- KLEINCLAUS, Patrick - MORGEN, Daniel (2008) "France: Les langues régionales et la modification de la Constitution" *Nouveaux Cahiers d'allemand 2008/3 (septembre)*.
- LE PAPE-RACINE, Christine (2007) «Erfahrungen mit frühem immersiven Unterricht. Didaktik im Grenzbereich von immersivem zu traditionellem Fremdsprachenunterricht», in *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 2007, n° 1, pp.79-87.
- MORGEN Daniel (2000) in “Französisch heute” 4, 2000 – L'enseignement précoce de l'allemand en Alsace” (pages 400-411)
- MORGEN Daniel (2006) «L'école et le recul du dialecte(1)» *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 24^{ème} année (2006) n°4, pages 381-394.
- (2007) «L'école et le recul du dialecte (2)» *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 25^{ème} année, 2007 n° 1, pages 63 à 78.
- PETIT, Jean (2001) *L'immersion, une révolution* Jérôme Do Bentzinger, Colmar, 2001
- RUDIO, Yves (2007) «Le dialecte alsacien, parent pauvre de l'enseignement bilingue en Alsace», *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 25^{ème} année, 2007 n°2 (juin).
- SCHEIDHAUER, Christophe (2004) : «La Convergence européenne des politiques de promotion de l'enseignement des langues régionales, fruit de la quête d'héroïsme des promoteurs», *thèse en vue de l'obtention du doctorat de l'Institut d'Etudes politiques de Paris, mention Science politique*. 2004, 842 p.(voir *Nouveaux Cahiers d'allemand* 2007 n°2 pages 214-223)
- WERLEN, Erika: Kohäsion und Bilingualität der sprachlich-kommunikativen Ausbildung: Europäisierung - Mehrsprachigkeit - Sprachlernkompetenzen: Ergebnisse des Interreg IIProjekts "Kohäsion und Bilingualität" / Arlette Bothorel (Hrsg.) - 2001.

Daniel Baudot / Maurice Kauffer (Hrsg.):

Wort und Text.
Lexikologische und textsyntaktische Studien
im Deutschen und Französischen.
Festschrift für René Métrich zum 60. Geburtstag

= Eurogermanistik, StauFFenburg Verlag 2008

René Métrich, der bis 2008 deutsche Grammatik und Linguistik an der Universität Nancy gelehrt hat, gehört zu den profiliertesten und bekanntesten „Germalinguisten“ in Frankreich. Als Verfasser zahlreicher Veröffentlichungen im Bereich der Syntax, der Lexikographie und der Lexikologie und besonders als Autor eines bekannten deutsch-französischen Wörterbuchs der Partikeln hat er sich schon lange einen Namen gemacht. Aus Anlass seines 60. Geburtstages würdigen mehr als dreißig Linguisten aus vier Ländern ihren Professor, Kollegen und Freund. Die in diesem Band gesammelten Aufsätze zur deutschen und französischen Linguistik befassen sich mit aktuellen Problemen der Lexikologie, der (Text)syntax, der Semantik und der Pragmatik. Es geht um morphosyntaktische Grundfragen wie z.B. Konnektoren und Partikeln, Artikel, Präpositionen und Konzession. Bei anderen Autoren stehen lexikologisch orientierte Fragestellungen im Mittelpunkt des Interesses, u. a. Anglizismen, Latinismen, Mehrwortverbindungen oder auch Einzeluntersuchungen über einzig, nämlich, sogar und encore. Pragmatik kommt auch nicht zu kurz, mit Beiträgen über Kommunikationsverben, rhetorische Fragen, direkte Rede und phatische Ausdrücke.

Inhaltsverzeichnis hier unten S.368-370

QUELQUES LOCUTIONS POPULAIRES AVEC *FALLOIR* + INFINITIF

Le français a formé à partir du verbe *falloir* des locutions qui ont ceci de particulier que, dans la langue familière, elles sont employées sans le sujet *il* : *faut l' faire, faut pas pousser, faut se l' farcir, fallait pas*, etc. Il semble que ce soit le seul cas où notre langue puisse se passer du sujet, car même avec les autres verbes impersonnels (*il pleut, il gèle*, etc. l'omission de *il* n'est pas possible). C'est qu'à la différence de ces verbes, le *il* de *il faut* ne sert à rien (alors que dans *il pleut des cordes, il* est le sujet apparent) et *il* n'est commutable avec rien, donc il s'agit d'une pure contrainte grammaticale, dont la langue parlée se débarrasse allègrement.

De plus, quand *falloir* est accompagné d'un infinitif (*faut pas pousser*), cet infinitif est employé absolument, donc sans complément (à l'exception éventuellement d'un pronom non commutable : *faut le faire, faut s'y faire, faut pas s'en faire faire*) ou sans complétive (à l'exception d'un *à* + infinitif : *faudra voir à voir*) et c'est, avec l'absence de *il* à *faut*, l'autre marque caractéristique de ces locutions¹.

Même avec la présence de *il*, ces locutions n'intéressent guère les dictionnaires du français. Ainsi, *faut le faire* ne se trouve que dans le *Nouveau Littré 2007* : « ♦ *Faut le faire !* pour quelque chose qui est difficile à faire. *Il a couru le marathon de New York, faut le faire !* », mais manque ailleurs. De même - et par conséquence - on ne propose guère de traductions dans les dictionnaires français-allemand, même si *Pons (Großwörterbuch Französisch)* et, à un moindre degré, *Sachs-Villatte (Langenscheidts Großwörterbuch)* en contiennent certaines. Mais alors que *Pons* traite de ces locutions de préférence à *falloir*, c'est à l'infinitif qu'il faut chercher avec *Sachs-Villatte*.

Comblent ces lacunes, sans prétendre à l'exhaustivité, telle est la raison d'être de cet article². Il convient soit d'ajouter la locution manquante avec sa traduction ou ses traductions, soit pour les locutions existantes de les compléter par d'autres solutions, celles de notre corpus. Certaines locutions avec *falloir* se présentent sous la forme positive, ainsi : *faut voir* ; d'autres sous la forme négative.

¹ .C'est pourquoi, et aussi pour ne pas trop allonger cet article, que je ne traiterai pas de la séquence « falloir + lexie », comme *faut en prendre son parti (man muß sich damit abfinden)* ou *faut se faire une raison (man muß Vernunft annehmen)* dont la traduction n'est que la somme de *müssen* et de la lexie allemande. De même, je ne traite pas de *faut pas s'étonner si /que* à cause de la subordonnée qui suit. D'ailleurs la traduction, bien attestée dans *Google* est soit *man muss sich nicht wundern*, soit *man darf sich nicht wundern*. Ajoutons que c'est par « Faut pas s'étonner. » (p.138) que le traducteur de *Die Blechtrommel* a rendu « KEIN WUNDER. » (p.63)

² Je remercie E Faucher d'avoir attiré mon attention sur certaines des locutions ici traitées.

tive, par ex. *faut pas pousser*. J'étudierai successivement celles qui ne comportent pas de négation, puis celles qui en ont une.

I. PAS DE NEGATION SUR *FALLOIR*

A. *Faut aimer*

Inconnue des dictionnaires cette locution signifie qu'on n'apprécie guère telle ou telle chose, ou œuvre (tableau, porcelaine, film, etc.), mais tout en indiquant qu'on respecte le goût des autres. Pas d'occurrences dans le corpus. Mais j'ai entendu, dans deux émissions d'antiquités à la télévision allemande : *Kunst und Krempel* et *Lieb und teuer* deux critiques déclarer : *man muss das mögen*. Google confirme : à „man muss das mögen“ (donc avec guillemets) il donne près de 3 000 occurrences et certains sites conviennent très bien. Par exemple :

Was die Moderatoren angeht: Eine Talksendung lebt davon, dass der Moderator Farbe und Persönlichkeit hat. **Man muss das mögen**, oder man kann es nicht leiden: (<http://blogbar.de/archiv/2007/07/22/trackback-und-die-kritik/>)

Insgesamt ein wirklich guter Film, der auch mit Recht bei der Berlinale den Silbernen Bären gewann. Aber, wie gesagt: **Man muß das mögen**. Wer einen gradlinigen Film erwartet, wer nicht nachdenken, sondern abschalten will, sollte sich etwas Anderes aussuchen (<http://www.ciao.de/Adaption>)

Einem surrealen Gemälde gleich schafft der Regisseur ein Kunstwerk, führt es vor, und schert sich nur wenig um den Erkenntnisgewinn des Betrachters. **Man muss das mögen**. Man muss das ertragen. (<http://www.stern.de/unterhaltung/film/>.)

B. *Faut croire*

Beaucoup d'occurrences et de solutions, dont celles-ci :

<p>- Ne te fais donc pas de bile ! Je l'ai vu, il s'est collé dessous, parbleu !... Tiens ! il a piqué une tête comme ça. Encore un qui s'embêtait, faut croire (E. Zola, <i>Au bonheur des dames</i>, www.ebooksgratuits.com/, s.p.)</p>	<p>»Reg dich doch nicht auf! Ich habe ihn gesehen, er hat sich druntergeschmissen, bei Gott! – Seht, so hat er sich kopfüber fallen lassen. Anscheinend wieder einer, dem es schlecht ging!«(<i>Paradies der Damen.</i>, S. 7774://www.digitalebibliothek.de/band128.htm)</p>
<p>-Le Vieilleux veillait, dit Adamsberg. - Faut croire. Après, j'ai vu le trappeur te barrer la route (Fred Vargas, <i>L'homme à l'envers</i>, p.301)</p>	<p>"Der Wacher wachte", sagte Adamsberg. "Offenbar. Dann habe ich gesehen, wie der Trapper dir den Weg versperrte. (<i>Bei Einbruch der Nacht</i>, p.316)</p>
<p>J'avais pas la moindre idée de ce qu'était un Russe. J'avais côtoyé des petits Russes blancs à la communale, j'avais rien vu. C'était pas le bon moment, faut croire. (F. Cavanna, <i>Les Russkoffs</i>, p.115)</p>	<p>Ich hatte nicht die leiseste Ahnung, was ein Russe ist. Ich hatte auf der Grundschule Bank an Bank mit kleinen Weißrussen gesessen, ich hatte nichts gemerkt. War wahrscheinlich nicht der richtige Augenblick. (<i>Das Lied der Baba</i>, p.131)</p>

On planque le bois volé sous les paillasses, on entretient un feu d'enfer, le poêle est rouge sombre, des étincelles sortent par la cheminée, le Lagerführer doit avoir d'autres soucis, faut croire . (p.286)	Wir verstecken das geklaute Holz unterm Strohsack, wir bullern ein, daß es kracht und knackt, der Ofen ist schon dunkelrot, Funken sprühen aus dem Schornstein raus, der Lagerführer hat bestimmt andre Sorgen, kannst du mir glauben . (p.323)
---	--

C. Faut faire avec

Il ne savait pas que les maisons, comme les voitures, les moteurs de bateaux, les êtres vivants, ont leurs défauts congénitaux et inguérissables et qu'il faut faire avec . (Benoite Groult, <i>Les trois quarts du temps</i> , p.243)	Er wußte nicht, daß Häuser genau wie Autos, Schiffsmotoren oder auch Menschen ihre angeborenen Fehler haben, die man nicht beseitigen kann: Man muß sich damit abfinden . (<i>Leben will ich</i> , p.299)
mais si eux m'exploitent - ils le font toujours, de mille manières -, tant pis, je m'en accommode, comme je m'accommode de la pluie, du froid, de la maladie, de la certitude de ma mort. Faut faire avec . (F. Cavanna, <i>Les yeux plus grands que le ventre</i> , p.299)	aber wenn sie mich ausbeuten - sie tun es immer, auf tausenderlei Weise -, dann ist das zwar übel für mich, doch ich gewöhne mich daran, wie ich mich an den Regen, die Kälte, die Krankheit, die Gewißheit meines Todes gewöhne. Man muß sich abfinden (<i>Die Augen größer als der Magen</i> , p.266)

Pons cite l'expression avec un complément : *Il faut faire avec ce que l'on a: Man muß sich mit dem abfinden, was man hat.*

Et au futur: *il faudra faire avec : Daran wird man nichts ändern können, damit wird man sich wohl abfinden müssen.*

D' Faut le dire vite

Elle se donnait des airs d'intellectuelle! Remarque, étudiante en médecine, faut le dire vite! Elle était qu'en première année! V.Thérème, <i>Bastienne</i> , p.58	Die war vielleicht eingebildet! Sie spielte sich als Intellektuelle auf. Weißt du, Medizinstudentin ist ein bißchen viel gesagt . Sie war im ersten Semester.» <i>Bastienne</i> p.45
--	---

D''. Faut le faire

Das gehört schon was dazu, das ist allerhand, ironique unschlagbar (Pons)

On pourrait ajouter aussi *das ist ein starkes Stück*, and il s'agit d'exprimer son indignation: **ein starkes** o.ä. **S. sein** (ugs.; unerhört, eine Unverschämtheit sein) (*Duden Universalwörterbuch*)

On a une traduction de la valeur ironique dans ce passage :

- Arrête tes conneries! Tu ferais mieux de te rappeler ce que tu as foutu des clés de la CX! Perdre les clés d'une bagnole, faut le faire! (V. Thérème, <i>Bastienne</i> , p.147)	«Hör auf, Unfug zu reden. Es wäre besser, dir würde einfallen, was du mit den Autoschlüsseln gemacht hast. Die Autoschlüssel zu verlieren, das muß man sich mal vorstellen! » (<i>Bastienne</i> p.128)
--	--

E. *Il faut se le faire /il faut se le farcir.* Bien entendu on peut avoir aussi le féminin : *se la faire/farcir* ou le pluriel *se les faire/farcir.*

Der/die geht/die gehen einem ganz schön auf den Geist den/die zu ertragen, ist kein Honigschlecken (Pons)

Es ist nicht so einfach, mit ihm auszukommen ihn zu ertragen. Das Zusammenleben mit ihm ist kein Zuckerlecken /Honiglecken (Sachs-Villatte)

Le traducteur de *L'astragale* d'Albertine Sarrazin propose deux autres traductions :

« Patience, on va aller faire la sieste dans cinq minutes, le temps de boire le café. Qu'est-ce que tu veux, ils sont comme ça, il faut se les farcir! (p.53)	"Geduld, in fünf Minuten halten wir Siesta, wir trinken nur noch den Kaffee. Sie sind halt, wie sie sind, da kann man nichts machen, wir müssen sie in Kauf nehmen! (p.36)
- Et quand vous vous lavez, fermez le verrou, parce qu'avec ma fille... J'ai l'impression qu'il va falloir se la farcir , l'abricotine.p.130)	"Und wenn Sie sich waschen, schieben Sie den Riegel vor, denn meine Tochter ... " Ich habe den Eindruck, daß das Apriköschen mich ganz schön in Atem halten wird. (p.91)

F. *Faut s'y faire*

Une certaine concordance mais pas d'unanimité :

Elle est sujette à de petites crises hépatiques, et ça va mieux maintenant. Allons, tant mieux, tant mieux ! C'est un peu décousu !... Faut s'y faire, faut s'y faire ! (G. Feydeau, <i>Le dindon</i> , p.108)	Sie hat so kleine Leberanfälle, und jetzt geht's ihr wieder halbwegs. Na ja, umso besser, umso besser! Sie ist ein bißchen sprunghaft beim Reden. Aber man gewöhnt sich dran, man gewöhnt sich dran. (<i>Der Gockel</i> , p.70)
Er zeigte sich als einer von den Witzbolden, an deren Witze man sich nur ungeheuer schwer gewöhnen kann. (R. Schneider, <i>Die Reise nach Jaroslav</i> ,p.116)	On avait à faire à l'un de ces rigolos dont les plaisanteries pèsent une tonne. Il faut s'y faire , mais on ne s'y fait pas toujours. (<i>Le voyage à Jaroslav</i> p.97)
Wir kamen an dem Turm dreimal vorbei. Der Fahrer sagte, es handle sich bei dem Turm um ein Warenhaus. In fremden Ländern ist eben alles anders. (p.242)	On est passés trois fois à côté. Le chauffeur m'a dit qu'il s'agissait d'un grand magasin. Il faut s'y faire: à l'étranger, tout est différent. (p.197)

G. *Faut voir*

Là *Pons* propose : *Das müsstest du mal sehen/gesehen haben, wie...* Mais pour *faut voir* seul on a des traductions, où d'ailleurs on retrouve le verbe *sehen*:

<p>Avec la gueule on se défie et des verres plein le nez, papa manie la chaise, faut voir, comme une cognée, et maman le tison comme un sabre ! (L.-F. Céline, <i>Voyage au bout de la nuit</i>, p.330)</p>	<p>Die haben hübsch einen in der Krone und provozieren einander mit Worten, Papa schwingt den Stuhl wie ein Holzfäller die Axt, das muss man gesehen haben, und Mama ein glimmendes Holzscheit wie einen Säbel! (<i>Reise ans Ende der Nacht</i>, p.351)</p>
<p>Et peut-être aussi qu'on est heureux là-bas, tu seras bien soigné, faut voir. Et puis ta mère sera plus après toi. (Y. Queffelec, <i>Les noces barbares</i>, p. 140)</p>	<p>Und vielleicht ist man dort auch glücklich, du bist gut versorgt, man muß sehen. Und deine Mutter ist dir nicht mehr auf den Fersen. « (<i>Barbarische Hochzeit</i>, p.142)</p>

Parfois, le traducteur choisit une solution indirecte :

<p>Le scandale avait pris Sérianne à la gorge. Depuis le matin, toute la partie haute de la ville en parlait. On avait ramené Mestrance de " cette maison ", dans un état, faut voir ! Il y avait eu des cris dans le logement au-dessus de la boutique (Aragon, <i>Les beaux quartiers</i>, p.125)</p>	<p>Der Skandal hatte Serianne erfaßt. Seit dem frühen Morgen sprach die ganze obere Stadt davon. Mestrance war aus "jenem Hause" in einem tollen Zustand zurückgebracht worden. Aus der Wohnung über dem Laden hatte man Schreie gehört. (<i>Die Viertel der Reichen</i>, p.128)</p>
<p>oh ! Je ne suis pas coucheuse, coucheuse...il y a pire que moi, j'en connais, je fais les mains à des, faut voir... (ibidem, p366)</p>	<p>oh, ich bin nicht derart aufs Miteinanderschlafen aus ... es gibt welche, die schlimmer sind als ich, ich kenne welche, ich mache manchen die Hände, und ob ... (ibid, p.386)</p>
<p>Je fais passer le bout sans oeil par l'oeil de l'autre bout, ça fait un noeud coulant magnifique, et il coule faut voir, je me juche sur l'échelle, tout en haut (F. Cavanna, <i>Les yeux plus grands que le ventre</i>, p.311)</p>	<p>Ich ziehe das Ende ohne Schlinge durch die Schlinge des anderen Endes, das ergibt eine großartige Schleife, und ich steige auf die Leiter, bis ganz oben, (<i>Die Augen größer als der Magen</i>, p.276)</p>

2. un sens d'expectative, de temporisation. Le locuteur veut gagner du temps.

Pons : « il faut/faudrait voir (*réfléchir*) [da muss man erst] mal sehen ; (*attendre*) [da muss man] mal abwarten »

« Il a l'air gentil comme ça, mais faut voir à l'usage/ er scheint ja ganz nett zu sein aber erst mal abwarten »

Il vaut la peine de signaler, car ce n'est pas très fréquent, que les traducteurs du corpus adoptent les mêmes solutions. Aussi n'est-il pas utile de multiplier les exemples :

<p>- Bon, bon, bon, ah ! bon, grommela-t-il, puisque c'est comme ça, après tout faut voir, hein ? Y a des braves gens dans tous les pays... (R. Ikor, <i>Les eaux mêlées</i>, p.398)</p>	<p>"Gut, gut, gut, ach, gut!" brummte er. "Wenn die Dinge so liegen, müssen wir eben mal sehen, was? In allen Ländern gibt es brave Menschen..." (<i>Die Söhne Abrahams</i>, p.592)</p>
---	--

Je pense que Monsieur Hamil avait raison quand il avait encore sa tête et qu'on ne peut pas vivre sans quelqu'un à aimer, mais je ne vous promets rien, il faut voir . (E. Ajar, <i>La vie devant soi</i> , p.273)	Ich glaube, daß Monsieur Hamil recht hatte, als er noch richtig war im Kopf, daß man nicht leben kann ohne jemand, den man lieb hat, aber ich verspreche Ihnen nichts, man muß abwarten . (<i>Du hast das Leben noch vor dir</i> , p.173)
---	---

Toutefois une innovation :

Parce que, voyez-vous, monsieur de Bon, Bon, Bon, fons, faut voir , avant de se décider. (Balzac, <i>Eugénie Grandet</i> , p.58)	Denn sehen Sie, Monsieur de Bon..Bon..Bon..Bonfons, erst be..bedenken und d..dann handeln! (//gutenberg.spiegel.de/.)
---	---

Il y a un futur : *faudra voir*

C'était trop, Fouan prit peur. Sans doute, ça se gâtait, chez Jésus-Christ. Mais si les embêtements recommençaient, chez les Buteau? -- Faudra voir , se contenta-t-il de dire, en se levant, afin de rompre l'entretien. (E. Zola, <i>La terre</i> , www.gutenberg.net , s.p.)	Das war Zuviel, Fouan bekam es mit der Angst zu tun. Zweifellos nahm das bei Jesus Christus ein schlimmes Ende. Aber wenn die Scherereien bei Geierkopfs wieder begannen? » Muß sehen «, begnügte er sich zu sagen und stand auf, um das Gespräch abubrechen. (<i>Die Erde</i> www.digitalebibliothek)
---	---

H. *Faudra voir à*

Deux faits distinguent cette locution de la précédente: 1. le futur, 2. la présence de la préposition *à*.

Rien chez *Pons*, qui passe directement de *faut voir* à *faudrait voir à*.

Pourtant trois occurrences :

Puis, comme ils arrivaient, il conclut d'une voix rapide: Alors, ça reste entre nous.... Faudra voir à en recauser tous les deux. (E. Zola, <i>La terre</i> , http://www.gutenberg.net/ , s.p.)	.« Als sie dann bei Lise anlangten, fügte er rasch hinzu, um das Thema zu beenden: »Also das bleibt unter uns ... Müssen noch mal zu zweit drüber reden (<i>Die Erde</i> www.digitalebibliothek.de/)
-A propos, me demande-t-il en revenant vers moi, vous avez trouvé une solution pour vos bouquins dans les gogs ? Et je répons qu'en fait non, pas encore, je... - Faudra voir à vous grouiller, dit-il. Je vous ai prévenu que c'était provisoire et... Oui, oui, oui. (J.-L. Benoziglio, <i>Cabinet Portrait</i> p.151)	_ Apropos, fragt er und wendet sich wieder mir zu, haben Sie inzwischen eine Lösung für Ihre Schmöker auf dem Lokus gefunden? Und ich antworte, ehrlich gesagt nein, noch nicht, ich ..._ Dann sehen Sie zu , daß Sie zu Potte kommen, sagt er. Ich habe Ihnen gleich gesagt, daß das nur vorübergehend ist und ... (<i>Porträt_Sitzung</i> , , p.149)

On a aussi *faudra voir à voir* :

<p>Monsieur Blanchard fit face et, voyant les yeux implorants du mécano, comprit qu'il avait bien entendu. «Hé bé faudra voir à voir, Micho, répondit-il avec un large sourire. Faudra vraiment voir à voir.» Le mariage eut lieu mi-novembre, on pataugeait dans la neige fondue. (Y. Queffelec, <i>Les noces barbares</i>, p.54)</p>	<p>blickte Monsieur Blanchard auf und begriff, als er die flehenden Augen Michos sah, daß er richtig verstanden hatte.»Na ja, muß man mal sehen, Micho«, antwortete er mit einem breiten Lächeln. »Muß man wirklich mal sehen.« (<i>Barbarische Hochzeit</i>, p.51)</p>
--	---

I. *Faudrait voir à*

Pons : “*Sieh zu, dass ; mach bloß, dass*“

Les traducteurs ont recours à d'autres choix, en particulier avec des verbes de modalité:

a) avec *sollen*

<p>" - Quoi vous dites? Coucher ici? C'est-i qu' vous seriez marteaux? C'est ici le poste de police. J' suis l' sous-officier de garde, et il y a des prisonniers boches dans les bâtiments. Et même, j' vas vous dire, qu'i' dit: il faudrait voir à c' que vous vous fassiez la paire d'ici en moins de deux. Bonsoir. (H. Barbusse, <i>Le feu</i>, p.146)</p>	<p>--Was wollt ihr? Hier schlafen? Seid ihr besoffen? Das ist der Polizeiposten. Ich bin Wachtunteroffizier und im Gebäude hat's deutsche Gefangene. - Dann meint er, wir sollten uns drücken, gute Nacht (<i>Das Feuer</i>, p.122)</p>
<p>- Trois francs! Mon vieux, faudrait voir à m' remplumer, sans ça, en r'descendant, j' suis verdure. (p.231)</p>	<p>-- Drei Franken! Herrschaft, ich sollte mich schon nach Füllung umsehen, sonst bin ich nachher ausverkauft.(p.203)</p>
<p>- Faudrait voir à boire l'apéro, grogna Monsieur Blanchard. (Y. Queffelec, <i>Les noces barbares</i>, p.46)</p>	<p>»Man sollte jetzt mal den Aperitif trinken«, knurrte Monsieur Blanchard. (<i>Barbarische Hochzeit</i>, p.43)</p>
<p>- Holà! Faudrait voir à qui vous avez affaire! protesta l'obsédé qui redevenait flic à vue d'oeil. (J. Vautrin, <i>Bloody Mary</i>, p.121)</p>	<p>- Hallo! Vielleicht sollten Sie mal genauer hingucken, mit wem Sie es zu tun haben! protestierte der Pofanatiker, der augenscheinlich wieder Bulle wurde. (p.101)</p>

b) avec *müssen*:

<p>Barbe ouvrit des yeux tout ronds d'extase, joignit les mains et contempla ses deux bandits avec un respect accru.- Faudrait voir à leur apprendre quelques manières ! (Anne et Serge Golon, <i>Angélique...</i>, p.117)</p>	<p>Barbe bekam runde Augen. Sie schlug die Hände zusammen und betrachtete ihre beiden Lümmel mit wachsendem Respekt. "Da müßte man ihnen aber erst Manieren beibringen!" (<i>Angélique und der König</i>, p.97)</p>
---	--

" Dites, rigolait Asperge, si vous voulez que je mette votre table contre ce mur, faudrait voir à retirer votre Encyclo-pédestre. " (J.-L. Benoziglio, <i>Cabinet Portrait</i> , p.81)	«Also», kicherte Spargel, «wenn Sie wollen, daß ich Ihren Tisch da an die Wand stelle, müßten Sie schon Ihre Enzyklopsodie da wegtun. » (<i>Porträt_Sitzung</i> , p.80)
- Non, je veux dire, l'horreur, c'est parce que je serai vieux. Faudrait voir à s'y mettre avant. (Victoria Thérême, <i>Bastienne</i> , p.105)	«Nein, ich meine, wie gräßlich, daß ich alt sein werde. Man muß zusehen, daß man sich vorher dran gewöhnt. » (p.89)

c) avec *können* (une occurrence)

Voui, dit Tirette, mais vous d'venez empoisonnants avec vos histoires d'embusqués. Du moment qu'on n'y peut rien, faudrait voir à tourner la page. (Barbusse, <i>Le feu</i> , p.170)	Jaaa, sagte Tirette, schließlich aber verpestet ihr einem die Luft mit euern Drückeberggeschichten. Da man die Sache nun mal nicht ändern kann, könntet ihr endlich Schluß machen mit dem Kapitel. (<i>Das Feuer</i> , p.144)
---	---

Si ce *faudrait voir à* est une suggestion, alors on traduit par : *Wie wäre es wenn,*

La Souris, qui avait soif, fit du bruit pendant cinq bonnes minutes et on vint enfin lui ouvrir. L'équipe de jour avait remplacé l'équipe de nuit.- Faudrait voir à me rendre mon chapeau... grommela-t-il. (G. Simenon, <i>Monsieur la Souris</i> , p.182)	La Souris, der durstig war, schlug gute fünf Minuten lang Krach, bis ihm schließlich aufgemacht wurde. Die von der Tagschicht hatten die Nachtwächter abgelöst. "Wie wär's, wenn ihr mir meinen Hut zurückgeben würdet (p.33)
--	--

Si l'on insiste sur l'urgence : *Es ist höchste Zeit*

il est onze heures et demie, et le nouveau locataire à qui on a loué votre chambre peut arriver d'un moment à l'autre. Faudrait voir à se dépêcher ! (H. Murger, <i>Scènes de la vie de bohème</i> , p.21)	»es ist halb zwölf Uhr und der neue Mieter Ihres Zimmers kann jeden Augenblick kommen. Es ist höchste Zeit! « (<i>Bohème, Szenen aus dem Pariser Leben</i> , p.13)
---	--

J. *Faudrait voir à voir*

Mais c'est pas tout ça, dit Fédor Balanovitch. Faudrait voir à voir , regardez ça, vous m'avez abîmé mon instrument de travail. (R. Queneau, <i>Zazie dans le métro</i> , p. 154)	Ja nein, so geht das ja nun doch nicht, sagte Fedor Balanovitch. Das muß man sich mal ansehen , schaut mal her, ihr habt mir mein Arbeitsinstrument zugrunde gerichtet. (<i>Zazie in der Metro</i> , p.95)
Faudrait voir à voir à être poli avec la dame, dit Troussaillon. (p. 231)	Seien Sie höflich zu der Dame , sagte Troussaillon, der tollkühn wurde. (p.143)

(Le second exemple n'a pas été traduit.)

Madame Blanchard songeait par-devers soi : la petite est bien jeune, presque une enfant, mais un Américain... Et riche avec ça, faudrait voir à voir !... (Y. Queffelec, <i>Les noces barbares</i> , p.16)	Madame Blanchard dachte bei sich: Die Kleine ist noch sehr jung, fast ein Kind, aber ein Amerikaner. .. Und außerdem reich, man mußte abwarten... (<i>Barbarische Hochzeit</i> , p.12)
---	--

K. Faudrait voir à ne pas

La négation de l'infinitif ne modifie guère la traduction de *faudrait voir*.

En voilà un qui l'a comprise, la mission de la femme dans le monde!... Faudrait voir à ne pas être plus serin que lui... (A. Daudet, <i>L'immortel</i> , http://gutenberg.net , s.p.)	Erfaßt hatte er sie, die "Mission der Frau in der Gesellschaft". Man mußte sich in der Tat vornehmen, es ihm nachzutun und nicht ewig ein Gimpel zu bleiben. (<i>Der Unsterbliche</i> , http://gutenberg.spiegel.de/s.p.)
Qui sait? peut-être la petite... Il tourne autour d'elle depuis longtemps... Alors faudrait voir à ne pas me gêner dans mon industrie... (G. Ohnet, The Project Gutenberg EBook of <i>La Grande Marnière</i> , s.p.)	Wer weiß? Vielleicht ist es gar meine Kleine... Er streicht schon lange um sie herum... Ei, dann brauchte ich mich ja in meinem Geschäfte weniger zu genieren... (<i>Steinbruch</i> , http://gutenberg.spiegel.de/s.p.)
Feignante! faudrait voir à ne pas enfiler des perles! (E. Zola, <i>La terre</i> , The Project Gutenberg Ebook, s.p.)	»Faulpelz! Mußt zusehen, daß du nicht durchgezogen wirst.(<i>Die Erde</i> . www.digitale-bibliothek.de/band128.htm)

II. UNE NEGATION SUR FALLOIR

A. Fallait pas !

Dans cette phrase, que profère par exemple la maîtresse de maison lorsqu'elle reçoit des invités qui ne viennent pas les mains vides, l'infinitif est sous-entendu (par ex. : apporter ces cadeaux). *Pons: das war doch nicht nötig!*

Le corpus confirme:

Elle me glissa quelque chose dans la main Bon sang, il ne fallait pas! ... fis-je avec enthousiasme. (Ph. Djian, <i>Vers chez les blancs</i> , p.120)	Sie ließ etwas in meine Hand gleiten. "Aber Nicole, das war doch nicht nötig! " sagte ich begeistert.(<i>Schwarze Tage, weiße Nächte</i> , p.110)
Et le chœur des parents entonna le cantique des louanges : Vous êtes folle, ma chère Tania! Il ne fallait pas! Si j'avais su! Quelle merveille! Il ne le mérite pas! (H. Troyat, <i>Tant que la terre durera</i> , p.764)	Und der Chor der Eltern stimmte ein lautes Loblied an. "Aber Sie sind ja närrisch, meine liebe Tanja. Das war doch nicht nötig. Wenn ich das geahnt hätte! So etwas Wunderbares! Er verdient das gar nicht!" (<i>Solange die Welt besteht</i> , p693)

B. *Faut pas chercher à comprendre*

Peu d'occurrences dans mon corpus :

Je connais des flics qui ont vendu leurs mémoires à des millions d'exemplaires, alors qu'est ce qui leur prend d'un seul coup? Ils aiment plus les histoires de flics...? Ouais, faut pas chercher à comprendre . Il a hoché lentement la tête. (Ph. Djian, <i>37, 2 le matin</i> , p.122)	? Ich kenne Bullen, die von ihren Memoiren eine Million Exemplare verkauft haben, also, was ist mit einem Mal in die gefahren? Mögen die keine Geschichten von Bullen mehr...? Tja, unnütz, sich Gedanken zu machen . Er nickte langsam. (<i>Betty blue</i> , p.131)
Cinq minutes après, ils se tutoyaient. Il ne faut pas chercher à comprendre . Très vite, Patrick me fit signe de décamper. (Ph. Djian, <i>Vers chez les blancs</i> , p.187)	Fünf Minuten später duzten sie sich. Man braucht nicht zu versuchen, die Sache zu begreifen . Sehr bald gab mir Patrick ein Zeichen, ich solle verduften. (<i>Schwarze Tage, weiße Nächte</i> , p.173)

Apparemment pas de locution figée : on pourrait donc aussi avoir: *es hat keinen Zweck, begreifen zu wollen/ es ist sinnlos, begreifen zu wollen/ es ist unnütze, begreifen zu wollen*.

C. *Faut pas croire*

Pas d'accord sur les solutions :

Trimbalier une jolie fille comme ça, ça allait nous faire passer pour des salauds de première. Car, faut pas croire , le regard des civils, ça compte. (J-B Pouy, <i>La clef des mensonges</i> , p.17)	Ein so hübsches Mädchen mit sich herumzuschleppen - wir würden wie erstklassige Dreckskerle aussehen. Denn, ob Sie's glauben oder nicht , was die Zivilisten denken, das zählt. (<i>Der Schlüssel zur Affäre</i> , p10)
Un type qui fait des chantiers, ça va partout. Moi, on m'a dit que c'était lui qui s'était occupé de la maison des Golbert. Par exemple. Parce que. Faut pas croire , les ragots ça circule en ce moment. (Brigitte Aubert, <i>La mort des bois</i> , p.109)	"Die Leute vom Bau kommen viel rum. Man hat mir erzählt, daß er zum Beispiel das Haus der Familie Golbert renoviert hat. Denn zur Zeit kocht die Gerüchteküche ganz schön, da darf man sich nichts vormachen . (<i>Im Dunkel der Wälder</i> , p.115)
Moi je veux pas d'enfant, s'énervait Nicole. C'est Micho. J'dis pas, moi, j'dis qu'un idiot, faut pas le regarder quand on est enceinte. Faut pas croire , y a des maisons pour les idiots. (Y. Queffelec, <i>Les noces barbares</i> , p.99)	»Ich will kein Kind«, erregte sich Nicole. Micho will eins.« »Ich sag nicht, ich sag, man soll keinen Idioten anschauen, wenn man schwanger ist. Man soll's nicht glauben, aber es gibt Heime für Idioten. (<i>Barbarische Hochzeit</i> , p.98)

D. *Faut pas exagérer* (cf. : *faut pas pousser*)

" L'appeler "papa", faut pas exagérer ! " a grommelé le Capitaine, tout perdu dans cette complication de sentiments. (Janine Boissart <i>Marie-Tempête</i> , p.112)	"Ihn >Papa< nennen, das ist ja wohl übertrieben! ", hat der Kapitän, verloren bei all der Gefühlsverwirrung, geknurr. (<i>Der Ruf des Meeres</i> , p.140)
Elles se sont marré. Elles sont dégueulasses. D'abord, elles peuvent pas avoir toutes les quatre leurs règles en même temps, faut pas exagérer . (Stéphanie, <i>Des cornichons au chocolat</i> , p.21)	Sie haben sich schiefgelacht. Sie sind widerlich. Erstens können sie nicht alle vier zur gleichen Zeit ihre Regel haben, das wäre übertrieben . (Stéphanie, dreizehn: <i>Ich will Liebe</i> , p.18)
- Oh, David, dit-il d'une voix étouffée. Mais c'est le paradis, cette piaule! - Faut pas exagérer , dit David avec une moue. (R. Merle, <i>Derrière la vitre</i> , p.235)	Oh, David", sagte er mit ersticker Stimme, "das ist das Paradies!" " Übertreib nicht ", sagte David maulend, "guck doch mal, wie eng das ist, ein (<i>Hinter Glas</i> , p.131)

Pourtant, une traduction littérale :

c'est un bon pays, la France. On est hospitalier, nous autres ! D'abord, tous les étrangers nous envient. Pas vrai ? Oui, oui, oui... Enfin, il ne faut pas exagérer . (R.Ikor, <i>Les eaux mêlées</i> , p. 403)	"Frankreich ist ein gutes Land. Wir Franzosen sind gastfreundlich. Und alle Fremden beneiden uns. Nicht wahr?" Ja, ja, ja... Nun, man darf nicht übertreiben . (<i>Die Söhne Abraham</i> , p.605)
---	---

E. *Faut pas pousser*

Pons : Nur nicht übertreiben ! Sachs-Villatte: man darf auch nicht übertreiben.

Un seul exemple traduit dans mon corpus :

Il est super mais tu m'as fait un pif vachement long, faudrait qu'tu rectifies.- Ton pif ? Non mais, tu t'es vue d'profil? Arrête, merde ! J'suis pas l'Angelus de Milo, je sais, mais faut pas pousser (D. Belloc, <i>Képas</i> , p.89)	Es ist super, aber du hast mir eine wahnsinnig große Nase gemacht, das mußt du noch richtig machen.» «Deine Nase? Hast du dich schon mal von der Seite gesehen?» «Hör bloß auf, Scheiße! Ich weiß selber, daß ich nicht die Venus von Milo bin, aber du mußt ja nicht übertreiben! » -(<i>Käpn</i> , p.82)
---	--

F. *Faut pas rêver*

Parle encore, Annelise, j'entends hurler les loups dans le vent... Elle rit, Annelise, elle dit : Du spinsch ! il ne faut pas rêver! (Frédérique Hébrard, <i>La vie reprendra au printemps</i> , p.35)	... Sprich weiter, Annelise, ich höre die Wölfe im Winter heulen ... Sie lacht und sagt: »Du schpinsch! « Man soll nicht träumen! (<i>Das Leben beginnt im Frühling</i> , p29)
Il a fini par comprendre où je voulais en venir: -Sur le palier, mon fils, bien sûr. Avec un loyer pareil, faut pas rêver , vous savez. (J.-L. Benoziglio, <i>Cabinet Portrait</i> , p.127)	Er hat schließlich verstanden, worauf ich hinauswollte: Auf dem Treppenabsatz, mein Sohn, gewiß. Bei einer solchen Miete darf man sich keinen Träumen hingeben , wissen Sie.(<i>Porträt Sitzung</i> , p.128)

G. *Faut pas s'en faire*

Oui, videmment, murmurent les hommes. Mais quoi faire? Faut pas s'en faire (H. Barbusse, <i>Le feu</i> , p. 160)	Schon wahr, murmeln die Leute. Aber was willst du machen? Nur nicht aufregen. (<i>Das Feuer</i> , p.135)
Mes petits collègues n'échangeaient point d'idées entre eux. Rien que des formules, fixées, cuites et recuites comme des croûtons de pensées. " faut pas s'en faire ! " qu'ils disaient. " on les aura ! ... " "(L-F.Céline, <i>Voyage au bout de la nuit</i> , p.168)	Meine kleinen Kollegen tauschten keine Gedanken untereinander aus, nur Formeln, Gemeinplätze, wiedergekäute und nochmals wiedergekäute Sprüche, Gedankenbrei. " Ein-fach nichts draus machen! ", sagten sie. "Die kriegen wir dran! (<i>Reise ...</i> , p.178)
Faut pas t'en faire , Stevie, la justice ça n'existe pas, [...]. (Stéphanie, <i>Des cornichons au chocolat</i> , p.137)	Muß dir nichts draus machen , Stevie, Gerechtigkeit gibts nicht,[...] Stéphanie, <i>dreizehn: "Ich will Liebe"</i> ,
Mais il y a aussi quelque chose qui compte c'est que toi, tu t'es améliorée, parce que ce que tu as fait, c'est un beau geste, donc faut pas t'en faire. (p. 142)	[...] es gibt noch was, was zählt, daß du dich nämlich gebessert hast, denn was du gemacht hast, ist eine gute Absicht, also brauchst du dir nichts draus machen. p.113)

H. *Faut pas se gêner*

" tu sais, dit-elle, si tu veux pioncer, faut pas te gêner... mets-toi au pieu... (Aragon, <i>Les beaux quartiers</i> , p. 358)	. "Weißt du", sagte sie, "wenn du schlafen willst, brauchst du dich nicht zu genieren ... hau dich hin ... (<i>Die Viertel ...</i> , p.379)
" Eh! eh! mon garçon, disait- il, tu ne cries donc plus!... Faut pas te gêner pourtant! ... Tu en serais quitte pour deux heures de suspension (J. Verne, <i>Robur le conquérant</i> , http://www.jules-verne.co.uk/.)	»He, he, mein Junge, sagte er, Du heulst ja gar nicht mehr? Brauchst Dich gar nicht zu genieren! ...Mit zwei Stunden aufgehängt ist Alles quitt gemacht!...(Robur der Sieger, S. 16900/ www.digitalebibliothek.de/band105.htm)

Pons :“*iron fam*: Nur keine Hemmungen!“

Lorsqu'on compare une langue à l'autre, en particulier pour ce qui est des locutions, on aboutit à trois résultats possibles :

1. L'autre langue a une locution correspondante : *il faut aimer/ man muß das mögen* ;
2. L'autre langue possède une locution approchante : *il faut se la farcir, man muß sie in Kauf nehmen* ;
3. L'autre langue n'a pas de locution et il faut traduire au cas par cas, soit mot à mot : *faut pas rêver/man soll nicht träumen*, soit indirectement : *faut croire/ anscheinend ; offenbar*.

Néanmoins, la traduction d'une locution est toujours possible, même si le résultat ne satisfait pas pleinement. On n'est pas dans le cas de figure du jeu de mots, où le pauvre traducteur n'a d'autre ressource que de mettre en bas de page : « jeu de mots intraduisible en français ».

Yves BERTRAND

À LA PÊCHE AUX MOTS
(COMMENT TRADUIRE EN ALLEMAND DES COMPOSÉ FRANÇAIS ?)
- de *coup der pinceau* à culture générale -

Coup de pinceau

Der Pinselstrich (e)

»Keinen Pinselstrich weiter, lieber Berthold!« sprach ich: »es ist beinahe unglaublich, wie Sie mit einem solchen Werk in wenigen Stunden so weit vorrücken konnten; (E.T.A. Hoffmann, The Project Gutenberg EBook of <i>Nachtstuecke</i> , sp)	- Ne donnez pas un coup de pinceau de plus, mon cher Berthold ! lui dis-je. Il est presque inouï qu'on ait produit un si grand travail en aussi peu d'heures (<i>Contes nocturnes</i> , p.112)
---	--

donner un coup de pinceau à : etwas flüchtig ('über)streichen (Sachs-Villatte)

Coup de poignard

der Dolchstich(e) der Dolchstoß (~e)

Zu dieser Zeit geschehen in Paris viele Morde, deren Opfer durch einen **Dolchstich** mitten ins Herz getötet werden. (ETA Hoffmann, *Das Fräulein von Scuderi*) www.iphpbb.com/

Der Dolchstoß s'emploie surtout au sens figuré :

Die **Dolchstoßlegende** war in der Zeit der [Weimarer Republik](#) eine [Verschwörungstheorie](#) aus dem [deutschnational](#) und [völkisch](#) gesinnten Umfeld der extremen Rechten. Sie besagte, das deutsche Heer sei im [Ersten Weltkrieg](#) „im Felde unbesiegt“ geblieben und hätte durch die [Novemberrevolution](#) von [1918](#) einen „*Dolchstoß von hinten*“, also aus der Heimat, erhalten. (<http://de.wikipedia.org/wiki/>)

Coup de poing

Faust|schlag, der: *Schlag mit der Faust*: jmdm. einen F. versetzen. (*DUW= Deutsches Universalwörterbuch*)

der Fausthieb: *DUW* se contente de renvoyer à Faustschlag

Le *Wortschatz Lexikon* de Leipzig (<http://wortschatz.uni-leipzig.de/>) donne une fréquence environ trois fois plus grande à *Faustschlag* qu'à *Fausthieb*.

Sont cités entre autres les exemples suivants :

Wer sich wehrte, bekam einen **Fausthieb** mitten ins Gesicht. (Quelle: *Der Spiegel ONLINE*)

Und wenn die Rechte die Zigarette hält, dann ist immer noch die Linke frei, um durch einen **Faustschlag** auf den Tisch zu dokumentieren: So und nicht anders wird's gemacht. (Quelle: *Berliner Zeitung 1997*)

Cet exemple est intéressant, car il montre que l'on a en allemand la même locution qu'en français pour manifester sa volonté : *mit der Faust auf den Tisch schlagen* = *ein Machtwort sprechen*.

Taper du poing sur la table peut être aussi un signe de colère :

„Seid ihr jetzt endlich mal etwas leiser“, schimpfte der Lehrer. „Oder muss ich erst **mit der Faust auf den Tisch schlagen?**“ (<http://www.medienwerkstatt-online.de/>)

Coup de poing américain (aussi écrit **coup-de-poing**)

der Schlagring(e)

Ein **Schlagring** ist eine [Faustwaffe](#), die aus einem [Griff](#) besteht, durch die die [Finger](#) der Faust gesteckt werden. (<http://de.wikipedia.org/wiki/>)

Coup de poker

Coup de poker, acte ponctuel risqué. (*Le Nouveau Littré 2006*)

c'était un coup de poker : das war gepokert (Pons)

Coup de pompe

Avoir un coup de pompe, se sentir subitement fatigué. (*Le Nouveau Littré 2006*)

einen Durchhänger/ einen toten Punkt haben (Pons)

Durch|hän|ger, der; -s, - (ugs.): (*zeitweilige schlechte körperliche od. seelische Verfassung*: einen D. haben; (*DUW*))

Toter Punkt: 3. *Zustand stärkster Ermüdung*: ein starker Kaffee sollte ihm über den toten P. hinweghelfen.

Coup de pouce

2 acceptions :

1. **Familier** *Donner un coup de pouce*, étrangler. (*Le Nouveau Littré 2006*)

2. **Familier** *Donner un coup de pouce à quelqu'un*, l'avantager, l'aider.

1. = étrangler : *erwürgen, erdrosseln* :

La technique n'est pas tout à fait la même :

er|wür|gen <sw.V.>: *durch Zudrücken der Kehle töten* <hat>: er hat sein Opfer mit bloßen Händen erwürgt.

er|dros|seln <sw.V.; hat>: *durch Zuschnüren od. Zudrücken der Kehle gewaltsam töten*: er hat sein Opfer [mit einem Strick] erdrosselt.

Le *Wörterbuch der deutschen Umgangssprache* ne donne pas de synonymes familiers de *erwürgen* et de *erdrosseln*. Ce que propose le *Wortschatz –Portal* (<http://wortschatz.uni-leipzig.de/>) est lui aussi tout à fait littéraire : *abwürgen, strangulieren*.

2.= avantager qn :

Jm in den Sattel helfen, bei etwas heimlich/ein bißchen nachhelfen (*Lexikon der französischen Redewendungen*, Ursula Kösters –Roth= LFR)

jemanden in den **Sattel** heben / helfen jemandem zu einer Stellung / einem Posten verhelfen (<http://www.redensarten-index.de/suche.php>)

Coup de roulis

Rien dans les dictionnaires. Heureusement, la traduction de J. Verne vient à notre secours :

Soudain, un effroyable coup de roulis chavira tout sur le pont. Quelques barils, cassant leurs saisines, roulèrent jusqu'aux bastingages (J Verne, <i>Le Sphinx des glaces</i> , http://fr.wikisource.org/wiki/ , p.189)	Plötzlich erschütterte eine schreckliche Rollbewegung das ganze Deck. Fässer, deren Halteseile zersprangen, rollten bis zur Schanzkleidung. (<i>Die Eissphinx. Werke, DIBI</i> , 51, S. 172
De l'air ! dé l'air ! soupirait-il. Aussi ne quittait-il plus le pont. Un coup de roulis , et il allait d'un bord sur l'autre. Un coup de tangage, et il était projeté en avant, quitte à être reprojété presque aussitôt en arrière.(J Verne, <i>L'école des Robinsons</i> , chap.VII, http://www.ebooksgratuits.com)	Luft! Luft!« seufzte er..So befand er sich stets auf Deck. Bei jedem Rollen des Schiffes schwankte er von einem Bord zum anderen, bei jedem Schlingern wurde er nach dem Vorderdeck geworfen, nur um sofort wieder nach dem Hinterdeck geschleudert zu werden.(<i>Die Schule der Robinsons.</i> , JV-28, S. 53 et <i>DIBI</i>)
Ses haubans, ses galhaubans, ses étais mal ridés, laissaient du jeu aux mâts, que de violentes secousses ébranlaient à chaque coup de roulis . (J Verne, <i>Les enfants du Capitaine Grant</i> , p.287)	Das eingezogene Takelwerk ließ den Masten freies Spiel, so daß sie bei jeder schwankenden Bewegung erschüttert wurden. [<i>Die Kinder des Kapitän Grant. Werke, JV-10, S. 532 et DIBI</i>)

Coup de sang

♦ **Médecine** *Coup de sang*, attaque d'apoplexie et aussi congestion momentanée du sang vers la tête. (*Le Nouveau Littré 2006*)

der Schlaganfall souvent abrégé en *der Schlag*

1

Eines Tages wurd' ich schnell hingerufen, ich fand den Alten, vom Schlage getroffen , sprachlos auf dem Lager, einen zerknitterten Brief in der krampfhaft geschlossenen Hand.(The Project Gutenberg EBook of Nachtstuecke, E.T.A. Hoffmann <i>Das Majorat</i> , s.p.)	Un jour on m'appela en toute hâte ; je trouvai le vieillard, frappé d'un coup de sang , étendu sans mouvement sur son lit, tenant une lettre froissée que serraient ses mains convulsivement contractées. (<i>Contes nocturnes, Le majorat</i> , p.223)
Les oreilles du pharmacien lui tintèrent à croire qu'il allait tomber d'un coup de sang ; (G. Flaubert, <i>Madame Bovary</i> , p.99)	Dem Apotheker dröhnte es in den Ohren, daß er meinte, es werde ihn jetzt gleich der Schlag rühren.(p.117)

Et aussi *accès de colère* qui fait que le visage devient tout rouge : *der Wutanfall* (LFR)

ce sont des trucs qui arrivent. Un coup de sang . (Fred Vargas, <i>Debout les morts</i> , p.67)	Sowas kommt vor. <i>Heißblütigkeit</i> (<i>Die schöne Diva von Saint Jacques</i> , p.66)
--	---

Mais également *der (Wut)ausbruch*: ("e)

Wut|aus|bruch, der: *plötzlich ausbrechende, heftige Wut*: mit Wutausbrüchen reagieren.

Es ging um eine Begegnung zwischen Mayla und Narciso, die zu einer Tötlichkeit geführt hatte. Er versuchte, sich den Ausbruch zu erklären. Wie sah es in einem Mann aus, der sich plötzlich vergessen konnte? (B. Kirchhoff, <i>Infanta</i> , p.54)	Il s'agissait d'une rencontre entre Mayla et Narciso qui s'était conclue par un acte de violence. Il tentait de s'expliquer ce coup de sang . Que se passait-il dans la tête d'un homme capable de perdre ainsi, soudain, le contrôle de soi? (p.56),
--	--

Coup de semonce

Der Warnschuss ("e)

Warn|schuss, der: *in die Luft abgegebener Schuss, durch den einer Aufforderung, einer Drohung Nachdruck verliehen werden soll*. (DUW)

Donc : *Lancer un coup de semonce: einen Warnschuß abgeben*

"Das ist ein Warnschuss direkt vor den Bug"Präsident der Humboldt-Uni über das Scheitern im Exzellenz-Wettbewerb (<http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/kulturinterview/>)

Coup de sifflet

Der Pfiff (e)

Coup de sifflet final : *der Abpfiff*

Ab|pfiff, der; -[e]s, -e (Sport): *Pfiff als Zeichen zur Beendigung eines Spiels*.(DUW)

Coup de soleil

♦ *Coup de soleil*, sorte d'érysipèle causé par le soleil.

♦ **Populaire** *Coup de soleil*, action de rougir soudainement par honte ou par embarras. (*Le Nouveau Littré 2006*)

1. érysipèle : *der Sonnenstich (e) ; der Sonnenbrand ("e)*

2. action de rougir soudainement, « piquer un fard » : *knallrot werden, rot anlaufen*

anlaufen :8. *eine bestimmte Farbe annehmen* <ist>: sein Gesicht war rot angelaufen.(DUW)
Sachs-Villatte: einen roten Kopf kriegen

Toutefois le traducteur de Balzac s'est contenté de *Sonnenstich*:

<p>il est impossible de pousser la vérité jusqu'à répéter l'horrible injure mêlée de jurons que cette nouvelle, en apparence si peu dramatique, fit sortir de la large bouche de Minoret Levrault ; sa voix grêle devint sifflante et sa figure présenta cet effet que les gens du peuple nomment ingénieusement un coup de soleil. Est ce sûr ? dit il après la première explosion de sa colère. (Balzac, Ursule Mirouet, www.ebooksfrance.com s.p.)</p>	<p>ist es unmöglich, die Wahrheit so weit zu treiben, daß man die erschreckliche, mit Flüchen vermischte Beleidigung wiedergeben könnte, die diese äußerlich so wenig dramatische Neuigkeit dem breiten Munde Minoret Levraults entfahren ließ; seine dünne Stimme wurde ein Zischen, und sein Gesicht bot den Eindruck dar, den das Volk so treffend einen Sonnenstich nennt. "Ist das gewiß?" sagte er, nachdem sich der erste Ausbruch seines Zornes gelegt hatte. (p.16)</p>
--	---

Coup de sonde

langue nautique

1. sens propre

Peilung, Lotung

2. sens figuré :

<p>De ses yeux vifs et fureteurs d'écureuil elle n'arrêtait pas de jeter des petits coups d'oeil en coup de sonde à Ménestrel. (R Merle, <i>Derrière la vitre</i>, p.171)</p>	<p>Ihre flinken Eichhörnchenaugen huschten peilend und prüfend unablässig zu Ménestrel hinüber.(<i>Hinter Glas</i>, p.93)</p>
<p>ich ward zu einer kleinen musikalischen Soiree bei Arnoldsens selbst gebeten, in deren Verlauf ich der jungen Dame gegenüber das Experiment einer halben und sondierenden Erklärung machte (Th. Mann, <i>Die Buddenbrooks</i>, tome 2. p.289)</p>	<p>je fus convié à une petite soirée musicale chez les Arnoldsens pendant laquelle, assis en face de la jeune fille, je fis l'expérience d'une demi-déclaration, pour jeter un coup de sonde; (<i>Les Buddenbrooks</i>, p.260)</p>
<p>J'envoyai un coup de sonde:- Je croyais que vous aviez besoin d'un détective. (L. Malet, <i>Des kilomètres de linceul</i>, p.74)</p>	<p>Ich klopfte auf den Busch. "Ich dachte, Sie könnten einen Detektiv gebrauchen." (<i>Stoff für viele Leichen</i>, p.66)</p>

<p>Nous connaîtrions beaucoup de choses sur notre orgueil profond, sur la tyrannie de notre moi, si nous prenions la peine ainsi, par instant, en pleine action, de donner un rapide coup de sonde jusqu'au tréfonds de nous-mêmes. (M. Van der Meersch, <i>Corps et âmes</i>, p.197)</p>	<p>Wie viele Dinge würden wir über unseren inneren Stolz und die tyrannische Herrschaft unseres Ich erfahren, wenn wir uns manchmal die Mühe nähmen, so unser innerstes Wesen in voller Tätigkeit bis auf den Grund zu sondieren! (<i>Leib und Seele</i>, p.133)</p>
--	---

Coup de sonnette

La traduction s'opère par les verbes *schellen* ou *klingen*, éventuellement substantivés.

<p>Il y avait aussi qu'elle avait été réveillée une fois à six heures du matin par un coup de sonnette à l'aube et on l'avait emmenée dans un Vélodrome et de là dans les foyers juifs en Allemagne. (E. Ajar, <i>La vie devant soi</i>, p.54)</p>	<p>Sie war nämlich schon einmal morgens um sechs Uhr davon geweckt worden, daß es geschellt hat, und man hatte sie in ein Sportstadion gebracht und von dort in die jüdischen Heime in Deutschland. (<i>Du hast das Leben noch vor Dir</i>, p.35)</p>
<p>Dès ce soir, il lui écrivait une lettre. Un coup de sonnette arrêta son inspiration (H. Troyat, <i>Tant que la terre durera</i>, p.812)</p>	<p>Noch heute abend würde er ihr einen Brief schreiben. Da wurde er durch lautes Klingeln aus seinen Gedanken aufgeschreckt. (<i>Solange die Welt besteht</i>, p.726)</p>
<p>-en voilà des émotions. Oh ! Je ne parle pas du coup de sonnette : c'est le bonhomme du bon marché. (G. Duhamel, <i>Le jardin des bêtes sauvages</i>, p.124)</p>	<p>"Nichts als Aufregungen! Oh, ich meine nicht das Klingeln, das war nur der Bote vom ‚Bon Marché‘. (<i>Der Garten der wilden Tiere</i>, p.236)</p>

Coup de tampon:

das Stempeln propose Sachs-Villatte ; *File-moi un coup de tampon : Drück mir mal 'nen Stempel drauf* (*Langenscheidts Wörterbuch der Umgangssprache*)

<p>j'avais beau tenter de lui expliquer que cette nationalité fraîchement acquise, reçue presque par hasard et par raccroc, ne pouvait pas, d'un seul cachet, d'un seul coup de tampon, d'un seul certificat, si parcheminé et rutilant soit-il, ne pouvait pas, d'un seul cachet, d'un seul coup de tampon, d'un seul certificat, effacer comme par enchantement un passé millénaire (J.L Benoziglio <i>Cabinet Portrait</i>, p.102)</p>	<p>ich konnte noch so oft versuchen, ihr zu erklären, daß diese frisch erworbene Staatsbürgerschaft, die mir beinahe zufällig und dank glücklicher Umstände in den Schoß gefallen war, mit einem einzigen Siegel, einem einzigen Stempelabdruck, einer einzigen Urkunde, so dokumentenecht und amtsfrisch sie auch sein mochte, nicht wie von Zauberhand eine über tausendjährige Vergangenheit auslöschen könne (<i>Porträt Sitzung</i>, p.101)</p>
<p>A la porte, des gendarmes arrêtaient le convoi, donnaient un coup de tampon sur le laissez- passer officiel, sans lequel il était</p>	<p>An der Pforte hielten Polizisten den Zug auf, drückten einen Stempel auf den amtlichen Passierschein, ohne den es unmöglich war,</p>

impossible d'avoir ce que nos concitoyens appellent une dernière demeure (A Camus, <i>La peste</i> , p. 1358)	eine letzte Ruhestätte zu bekommen, wie unsere Mitbürger das nannten; (<i>Die Pest</i> , p.103)
---	--

Coup de téléphone

(cf. coup de fil) *der Anruf (e) Donner un coup de téléphone à qqn : jn anrufen*

Coup de théâtre

1. sens propre : *Coup de théâtre*, événement imprévu pour les spectateurs, qui arrive dans une pièce. (*Le Nouveau Littré 2006*) : *das Theatercoup (s)*

2. sens figuré (événement imprévu) : **Knall|ef|fekt**, der [urspr. vom Feuerwerk] (ugs.): *das völlig Überraschende, verblüffende Wirkung, Pointe:* dann kam der K. der Geschichte; der K. war, dass ...; für den K. sorgen. (*DUW*)

C'est un joli coup de théâtre: etwas schlägt ein wie eine Bombe (Pons)

Coup de tonnerre

1.sens propre

der Donnerschlag ("e)

Mais *DUW* montre qu'avec *Donnerschlag* on dépasse le sens propre :

Don|ner|schlag, der: **1. kurzer, heftiger Donner:** ein D. erschütterte die Luft; Ü er wurde mit einem D. (*einer großen, unangenehmen Überraschung*) aus seinen Träumen gerissen.

La presse annonce que Hitler a assisté, le 28 juin, à Essen, au mariage d'un de ses lieutenants et que, de là, il est allé inspecter des camps de travail, en Rhénanie. Mais, soudain, le 30 juin, un coup de tonnerre éclate. (A. François-Poncet, <i>Souvenirs d'une Ambassade à Berlin</i> , p.184) (allusion à la Nuit des Longs Couteaux)	In der Presse las man, Hitler habe am 28. Juni in Essen der Hochzeit eines seiner Mitarbeiter beigewohnt, im Rheinland Arbeitsdienstlager besichtigt. Und am 30. Juni krachte plötzlich ein Donnerschlag !(<i>Botschafter in Berlin</i> , p.212)
Santhanas, lui, menait toujours son existence paisible et fainéante d'étudiant amateur, et vivait de certains revenus, sur les sources desquels il se montrait discret. Un coup de tonnerre bouleversa cette félicité. (M. van der Meersch, <i>Corps et âmes</i> , p.206)	Santhanas führte immer noch das friedliche und faule Dasein des ewigen Studenten und lebte von Einkünften, über deren Quellen er äußerste Diskretion bewahrte. Aber eines Tages fuhr ein Donnerschlag vernichtend in sein beschauliches Faulenzerdasein.(<i>Leib und Seele</i> , p.139)

<p>Da erdröhnte ...(...) Die Stimme gemäßigt zu der Aussage, daß also der Donnerschlag erdröhnte, von dem wir alle wissen, diese betäubende Detonation lang angesammelter Unheilsgemenge von Stumpfsinn und Geiztheit ein historischer Donnerschlag, mit gedämpftem Respekt zu sagen, der die Grundfesten der Erde erschütterte, für uns aber der Donnerschlag, der den Zauberberg sprengt und den Siebenschläfer unsanft vor seine Tore setzt.(Th Mann, <i>Der Zauberberg</i>, p. 652) (allusion au déclenchement de la Première guerre mondiale</p>	<p>lorsque retentit...(...) Modérons notre voix pour annoncer que retentit alors le coup de tonnerre que nous connaissons tous, cette explosion étourdissante d'un mélange funeste d'hébétude et d'irritation accumulées, un coup de tonnerre historique qui, disons-le à voix basse et avec respect, ébranla les fondements de la terre, et qui est pour nous le coup de tonnerre qui fait historique qui, disons-le à voix basse et avec respect, ébranla les fondements de la terre, et qui est pour nous le coup de tonnerre qui fait sauter et qui met brutalement à la porte notre dormeur éveillé. (<i>La montagne magique</i>, p. 765)</p>
--	--

2. sens figuré uniquement : *schwerer Schlag*

Ce fut un coup de tonnerre dans un ciel bleu: kam wie ein Blitz aus heiterem Himmel (Sachs-Villatte, LFR))

Coup de torchon

1. sens propre de nettoyer (« Nettoyage sommaire d'un meuble ou d'une pièce », *TLFi*): **Großbreinemachen** et :

LFR : donner un coup de torchon sur la table : den Tisch abwischen. Pons : donner un coup de torchon aux assiettes abtrocknen Mon corpus propose d'autres solutions :

<p>Lucie lui désigna une silhouette d'un coup de torchon à verres. (Fred Vargas, <i>L'homme à l'envers</i>, p.46)</p>	<p>Lucie deutete mit einem Gläser Tuch auf eine Gestalt. (<i>Bei Einbruch der Nacht</i> , p.48)</p>
<p>Eugène ne remarqua pas qu'il saignait. Claire et Pierrette, avec des petits cris, lui prirent la main. C'était peu de chose. Un coup de torchon nettoya le tout. (Aragon, <i>Les beaux quartiers</i>, p.116)</p>	<p>Eugen bemerkte nicht, daß er blutete. Claire und Pierrette griffen mit kleinen Aufschreien nach seiner Hand. Es war nichts Besonderes. Mit einer Serviette brachte man es schnell in Ordnung.(<i>Die Viertel der Reichen</i>, p.120)</p>

Au sens figuré :

<p>Justine vous a avoué récemment qu'elle redoutait encore d'entendre ces mots précurseurs d'un sévère coup de torchon. (Nicole de Buron, <i>Qui c'est ce garçon</i>, p.93)</p>	<p>Justine hat Ihnen unlängst gestanden, daß sie sich bis heute vor diesen Worten fürchtet, die Vorboten eines strengen Rüffels sind.(<i>Und dann noch grüne Haare</i>, p.97)</p>
--	--

2. **Populaire** Entre soldats, *se donner un coup de torchon*, se battre au sabre, à l'épée. (*Le Nouveau Littré 2006*)

Hachette (1999) « querelle, bagarre ». Sur ce sens, « se donner un coup de torchon », *LFR* propose : *sich prügeln*

Les laveuses avaient mangé leur pain, bu leur vin, et elles tapaient plus dur, les faces allumées, égayées par le coup de torchon de Gervaise et de Virginie. (E Zola, <i>L'assommoir</i> , tome I, p.36)	Die Wäscherinnen hatten ihr Brot gegessen, ihren Wein getrunken und klopfen mit entflammten Gesichtern, von der Prügelei zwischen Gervaise und Virginie aufgemuntert, derber drauflos. (<i>Der Totschläger</i> , p.38)
--	--

Pons: schwerer Zwischenfall, Auseinandersetzung

3. sur le sens d'*épuration* (« —*Au fig.* Épuration radicale d'éléments indésirables; élimination qui laisse place nette » *TLFi*) *Sachs-Villatte* donne *die Säuberung* et *Pons die Säuberungsaktion*. *Pons* encore : *il faudrait un fameux coup de torchon: man müsste mal gründlich ausmisten.*

4. Il y a aussi, bien que non signalé par les dictionnaires, le terme de marine *coup de torchon* : « *coup de vent soudain et violent* »

C'est une idée de Circé. Elle m'a persuadé que vous étiez arrivée ici plus tôt que prévu à la suite d'un coup de torchon qui vous avait obligée à changer de cap. (Françoise Dorin, <i>Vendanges tardives</i> , p.104)	"Das ist eine Idee von Circe. Sie hat mir eingeredet, daß sie wegen einer Bö , die Sie benötigt hat, den Kurs zu ändern, früher hier angekommen sind als geplant. (<i>Späte Früchtchen</i> , p.119)
---	---

Coup de Trafalgar

Schlag ins Kontor (Sachs-Villatte)

umgangssprachlich ein plötzliches, unerwartetes und unerfreuliches [Ereignis](#) (sprichwörtlich z. B.: *Schlag ins Kontor*, [Schicksalsschlag](#)). (<http://de.wikipedia.org/wiki/Schlag>)

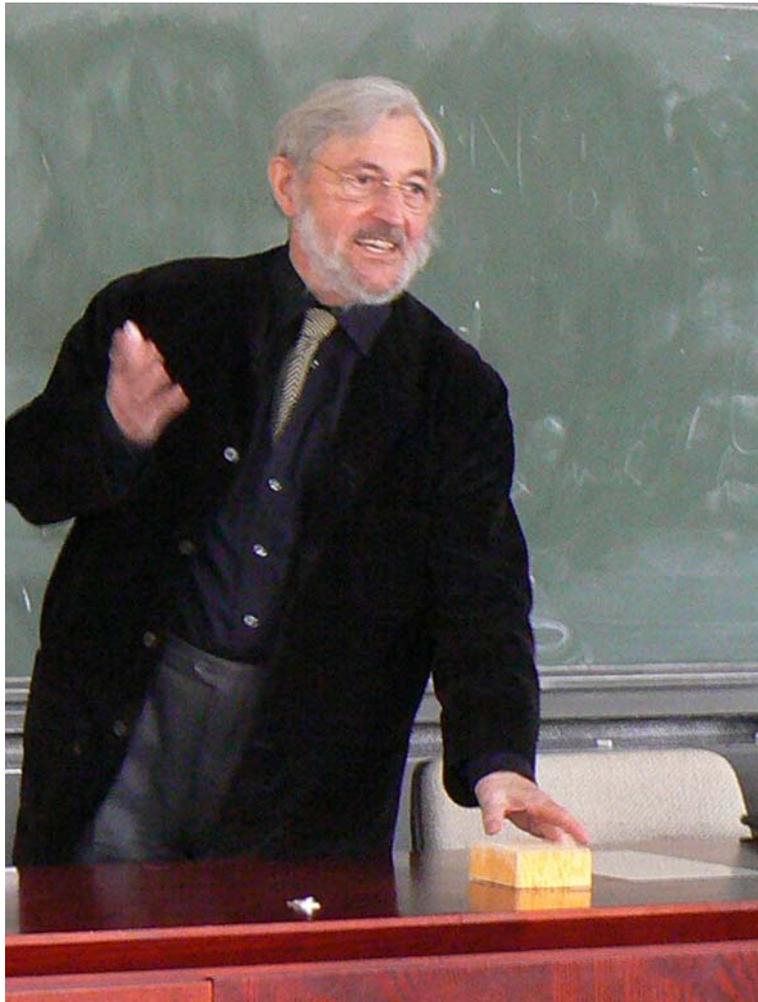
ein Schlag ins Kontor: eine unangenehme Überraschung : (...) "Der ungebremste Aufwärtstrend bei den Rentenbeiträgen ist auch **ein Schlag ins Kontor** der Bundesregierung, die mit der Riester-Rente **eine** langfristige Stabilisierung, wenn nicht gar Senkung der Beiträge erreichen wollte"; "Natürlich war es für uns alle **eine Schlag ins Kontor**, als Wirtschaftsminister Müller Mitte letzten Jahres Kürzungen im Bereich des Marktanreizprogrammes durchführen wollte" (www.redensarten-index.de/suche)

(à suivre)

Jean-Marie Zombs sprachtheoretisches Werk :

Dekonstruktion und Rekonstruktion

Tours : 20. - 21. November 2009



Jean-Marie Zomb, am 15. Februar 2007 verstorben, hat bedeutende sprachtheoretische Schriften hinterlassen, die von ungewöhnlicher wissenschaftlicher Originalität zeugen und noch keineswegs angemessen rezipiert sind. Insbesondere im Bereich der Germanistik gilt es nun, seine Sprachtheorie umfassend aufzuarbeiten. Das geplante Kolloquium soll Forschern verschiedener Fachrichtungen, in erster Linie Sprachwissenschaftlern, aber auch Logikern und Philosophen die Gelegenheit geben, gemeinsam über Jean-Marie Zombs wissenschaftlichen Ansatz nachzudenken., um die sich Jean-Marie Zomb als unermüdlicher Forscher und Hochschullehrer Zeit seines Lebens verdient gemacht hat.

THERMALISME ET CARTES POSTALES

« l'Allemagne, avec ses 265 stations thermales et ses 2,5 millions de curistes, est le premier pays du thermalisme en Europe devant l'Italie et la France (105 stations thermales). Et si ce sont les Romains qui ont fondé les premiers " Thermes ", les Allemands pratiquent depuis plusieurs siècles ces soins "aquatiques". (2003) « (<http://germaniamagazine.ifrance.com/>)

Aux bains proprement dits et à la consommation d'eau thermale comme boisson, il faut ajouter la *Kneippkur*, développée dans la deuxième moitié du 19ème siècle par Sébastien Kneipp (non pas le pasteur Kneipp, mais le curé Kneipp !) et qui comprend, outre *die Hydrotherapie, die Bewegungstherapie, die Phytotherapie, die Ernährungstherapie und die Ordnungstherapie* (harmonie entre le corps et l'âme dans le sens du christianisme). Mais en fait, dans la pratique, ce sont les *Waschungen, Bäder, Güsse, Wickel, Auflagen, Dämpfe* qui constituent l'essentiel des *Anwendungen*, des soins.

Même si, crise économique oblige, les caisses de maladies se montrent de moins en moins généreuses pour financer de tels traitements, le nombre de visiteurs reste à peu près stable, d'autant que le tourisme s'ajoute au thermalisme proprement dit.

Curistes et touristes ne manquent pas d'envoyer des cartes postales à leurs proches. Ces cartes postales sont soit des vues de paysage, de villes ou de monuments soit des cartes postales humoristiques, qui illustrent par les mots et l'image le déroulement de la cure et la vie du curiste. Ces cartes postales constituent donc un type de textes auquel je me propose de consacrer cet article.

Le but est double : montrer un aspect de la civilisation allemande et aussi présenter un document linguistique dans la mesure où le contenu de ces cartes fait appel à des procédés littéraires, même si l'on ne nourrit aucune prétention aux belles-lettres. C'est ainsi que les plus longues sont écrites en vers et que les plus courtes font appel à la rime. Voici d'ailleurs un premier exemple, qui prend la forme d'une sentence :

*Vollguss -Blitzguss-Oberguss
sind ein wahrer Hochgenuß
für den, der's nicht erdulden muß.*

*Windet man sich wie ein Aal
Unter'm kalten Wasserstrahl, wird die Kur zur Höllenqual
Doch es ist 'ne alte Weisheit
(und sie stammt schon aus der Eiszeit):
Medizin, die bitter mundet
hilft, daß der Mensch sehr schnell gesundet.*

(Cornely-Verlag, Bad Wörishofen, N°8801)

Presque tous ces textes sont anonymes. Mais l'on doit à Charlotte Moser le poème suivant : DIE KUR.

Il va de soi que ce poème ne vise pas à la haute poésie : on ne se prend pas pour Goethe. Mais il y a toutefois un réel souci de composition, un jeu de rythmes et de rimes, une alternance de vers, bref un louable effort d'écriture. Il y a aussi l'intention de présenter une vue idéalisée de la cure, dont le succès et les bienfaits doivent l'emporter sur les inconvénients mineurs. Le propos se veut à la fois et moral : on invite à la modération et hédoniste : *Genieße die Kur !*.

I. LA CURE THERMALE DANS SON ENSEMBLE

A. Vision idéalisée

La vision idéalisée que nous présente le texte est en totale opposition avec ce que montre l'iconographie. Le poème prône la sagesse, l'image du bas montre un gros homme s'empiffrant de poulet et une dame qui s'apprête à engloutir une énorme portion de *Schwarzwälder Kirschtorte*. C'est la lutte inégale entre le désir de santé et la gourmandise naturelle, les bonnes résolutions et *der innere Schweinehund*, dont on se doute bien qu'il va triompher. Donc, en fait le comique qui résulte du contraste entre paroles et images recèle une critique de la nature humaine, même si cette critique se veut indulgente.

Autre trait typique que l'on retrouvera : la vision caricaturale des hommes et idéalisée des femmes : eux plus ou moins chauves, bedonnants, poilus ; elles jeunes, sveltes, bien peignées, court vêtues, bref attirantes et en bonne santé. On ne comprend pas d'ailleurs qu'elles aient déjà besoin de soins. On a plutôt l'impression qu'elles recherchent le prince charmant. Il ne faut pas s'étonner si dans ces cartes postales, les poncifs règnent : ils font partie du genre.

Toutefois, ici hommes et femmes font cure à part. Vous verrons sur d'autres cartes postales des tentatives de rapprochement, voire de contacts étroits. Mais n'anticipons pas et laissons la parole à Charlotte.



Die Kur.

Bohlig bin ich aufgewacht,
fünf Minuten vor halb acht
als Mensch in bester Zuversicht,
einen Becker brauch ich nicht.

Von übler Laune keine Spur,
denn ich mach ja eine Kur
für Kreislauf, gegen Nervenschmerzen
hab auch etwas auf dem Herzen.

Hier wird alles wegkuriert,
daß man nachher nichts mehr spürt.
Gesundheitsünden müssen büßen
bei Bassertreten, Bädern, Güssen.

Während dem Massagekneten
hilft kein Jammern und kein Kluchen.
Bespüre ich später Wohlbehagen,
denk' ich: Es war zu ertragen.

Doch nach dieser Prozedur
folgt sogleich die Liegekur,
zu die Augen, und ich träume,
daß ich wirklich nichts versäume.

Mittagessen auf dem Tisch,
ob nun Braten oder Fisch,
manchmal sogar Leckerbissen,
muß es nur zu schätzen wissen.

Alles bietet die Kombüse:
Suppe, Reis, Salat, Gemüse,
im Anschluß daran wieder ruhn,
sonst ist weiter nichts zu tun.

Dann gibts Kaffee zur Erfrischung
allerfeinste Bohnenmischung,
ein Spaziergang schließt sich an,
daß man nachts gut schlafen kann.

Kommt man heim, ist schon gedeckt,
wie das Abendbrot fein schmeckt,
nur die Sorge um's Gerücht,
mahnt mich: Überfreß dich nicht!

Genieß die Kur in vollen Zügen,
teils Erholung, teils Vergnügen,
pfllegt man beides mit Bedacht
hat sie auch Erfolg gebracht.

CHARLOTTE MOSER

On a là une vue bon enfant de la cure : le curiste n'a pas besoin de réveil, il est de bonne humeur, il supporte stoïquement le massage, il se recrée pendant la *Liegekur*, il se réconforte avec un bon café et fait une promenade qui lui apporte un sommeil paisible. Il doit seulement veiller à ne pas *sich überfressen*.

*Genieß die Kur in vollen Zügen,
teils Erholung, teils Vergnügen,
pfl egt man beides mit Bedacht,
hat sie auch Erfolg gebracht.*

(Cornely-Verlag, Nr.J.3)

B. Pauvre curiste !

Autre vision avec les deux cartes suivantes, très proches l'une de l'autre jusque dans le titre :

DER VIELGEPRÜFTE KURGAST !



Evidemment, sur la partie iconique qui entoure le « poème », la curiste est jeune et appétissante, et le monsieur ne semble pas encore à l'article de la mort. Le

comique du texte tient au fait qu'il passe son temps à s'habiller et à se déshabiller. Cela tourne à l'obsession et au cauchemar, comme en fait foi la fin :

„Wer weiß wo mir der Kopf noch steht,
wenn's so vier Wochen weiter geht!
Und in der Nacht im Traum, Oh Graus,
zieh ich mich an, zieh ich mich aus
und zieh ich mich dann wieder an!
Ob man das je vergessen kann.“

(Cornely-Verlag, J 6)

DER GEPLAGTE KURGAST!

Là encore, la curiste est séduisante dans sa nudité, mais cette fois le monsieur est jeune et élégant et tous deux mangent de bon appétit. Certes, le *Kurarzt* (*Badearzt*) est âgé mais bien sympathique et la *Bademeisterin* fort ravissante et souriante quand elle tend l'eau minérale. On a de nouveau le contraste comique entre l'image et le texte.



Là aussi, on retrouve l'opposition: *sich ankleiden*, *sich ausziehen*

D'où la chute :

*Nach einem Diät-Plan- Abendbrot
zieh' ich mich aus und fall' halbtot
in's Bett, wo Engel mich forttragen
hör' ich im Schlaf mich laut sagen:
Anzieh'n, auszieh'n „ Nicht zum Schein,
das Beste ist, ich fahre heim!*

(H 74 Wolfg. Hans Klocke Verlag, 33100 Paderborn)

Mais qui n'aime être plaint?

Conclusion:

*„Es sagte schon der Pfarrer Kneipp
Das Küren ist kein Zeitvertreib“*

C'est le texte d'une autre carte postale, où l'on revoit deux charmantes curistes, mais cette fois le curiste est obèse et velu et la *Kneipp-Bademeisterin* verse l'eau froide avec plus de vigueur que de grâce.

II. ASPECTS PARTICULIERS DE LA CURE

A. hydrothérapie : *Guss und Bad*



(H5 Hans Glocke Verlag)



(CornelyVerlag, Nr8801)

On retrouve l'eau chaude et l'eau froide (*warm und kalt* de la carte du haut) ainsi que les différents *Güsse* : *Vollguss*, *Blitzguss*, *Oberguss*, *Rückenguss* *Schenkelguss* administrés par de vigoureux *Bademeister* et il faut ajouter le *Wassertreten* et le *Wechselfußbad*.

On a encore l'hydrothérapie sur la carte suivante, mais cette fois on commence (rectangle en bas, à gauche) à prendre ses distances par rapport à la cure : on est entre amis, on boit des chopes de bière et l'on fume un gros cigare, sous l'oeil courroucé du *Pfarrer Kneipp*, dont le seau d'eau symbolique reste à terre, délaissé : « *Saufa wölle sie alle, aber sterba will koiner* ».

Bref, la cure semble se tourner elle-même en dérision. Ce sera plus net encore sur d'autres images. Il faut suggérer qu'on vient plus pour se délasser, voire se défouler, s'éclater, que pour se soigner. C'est que derrière se profile une des raisons d'être de ces cartes postales : contribuer à promouvoir le thermalisme. Elles aussi font partie de l'arsenal publicitaire.



(Cornely Verlag, J 7)

Ce sont toujours les mêmes ingrédients : les hommes sont comiques, plus ou moins vieux, plus ou moins chauves, plus ou moins gras, plus ou moins poilus, mais ces dames, jeunes, minces, en tenue légère (que ce soit *beim Grasgehen* ou *beim Wassertreten*) donnent l'envie de prolonger la cure : « *a sauberes Grashöpferl* », « *Jetzt wird's mir wohler.* ». Le rectangle en bas à droite reprend la formule latine « *spa* » (*sanus per aquam*) sous la forme *Im Wasser ist Heil!*

B. Massages



(H 50 Hans Glocke Verlag)

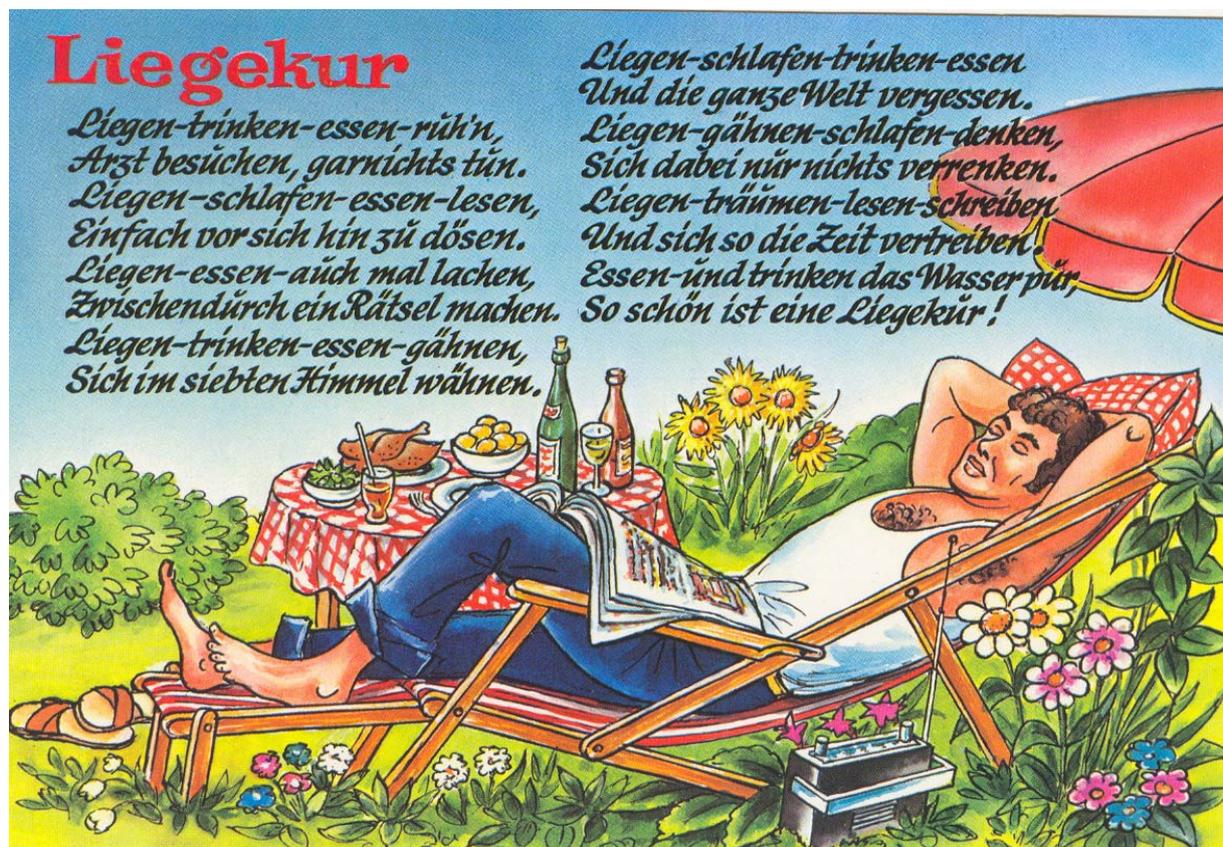
Ici, la distance du curiste par rapport à sa cure s'accroît et le contraste est total : Le masseur maigre ruisselle de sueur et a mouillé déjà deux serviettes, pendant que le curiste « cool » et finalement heureux de son « embonpoint » savoure sa bière et son cigare : « *Durch Massage garantiert, das Gewicht wird reduziert. Der Masseur der ist bald weg, doch was bleibt, das ist mein Speck* ».

Cet homme que l'obésité ne désespère pas n'est pas le seul en Allemagne, où l'on peut entendre et lire : *ich bin gerne dick*.

19. Aug. 2006 ... Hallo *ich bin gerne dick* und möchte auch kein Sport treiben (sic!), aber ich kenne ein Sportgeschäft dass (sic!) auf Nordic Walking spezialisiert ist, (www.deutschlands-dicke-seiten.de/forum/)

D'ailleurs, „*Ich bin gerne dick*“, c'était déjà ce qu'écrivait Ernst von Salomon dans *Der Fragebogen* (1951). Et, de toute façon, comme on dit en Bavière : « Ein Mann ohne Bauch ist ein Krüppel. »

C. Die Liegekur



(H 69 Hans Glocke Verlag)

Le pseudo enfer a fait place au paradis véritable : chaise longue, parasol au milieu des fleurs, un festin (poulet entier, fruits, salade), copieusement arrosé et en musique. Le texte est cette fois à l'unisson! «*Sich im siebten Himmel wähen (...) und die ganze Welt vergessen. (...) So schön ist eine Liegekur*»

Ce n'est pas tout : le curiste va se distraire et s'en donner à corps et à cœur joie.

III. LES DISTRACTIONS DU CURISTES

Elles sont au nombre de trois :

la danse,

le *Kurschatten* (que le dictionnaire de *Pons* traduit par « flirt de cure »),

les *Liebespiele* présentés comme moyen de consommer des calories et donc de maigrir.

Là, le comique réside dans le contraste entre les activités présentées par des protagonistes jeunes, vigoureux et ardents, et les curistes réels, ceux qu'on rencontre par exemple à Bad Wörishofen, vieux, égotants, cacochymes et pour

beaucoup, *jenseits von Gut und Bös*. En tout cas, leurs rhumatismes ne leur permettront pas danser le tango avec une telle fougue !

Il est symptomatique d'ailleurs que les deux premières cartes viennent du Hans Glocke Verlag (respectivement H 134 et H 9) La dernière est du Cornely Verlag (Nr J 19)



La suite est prévisible : il suffit de regarder la page suivante !

Là encore, on ne se fait pas d'illusions sur la nature humaine, mais celle-ci est vue sans sévérité, avec indulgence, voire bienveillance. Les cartes postales, rappelons-le, n'ont pas pour but de chasser curistes et touristes, mais de les inciter à venir. Or, c'est bien connu : le sexe fait vendre.

Kalorienplan für Liebesspiele

Soviel Kalorien verlieren Sie beim:

Begrüßungskuß	1 Kal.	Leidenschaftliches Liebesspiel, bis der Boden bebt, die Glocken läuten und die Funken sprühen	300 Kal.
Herzliche Umarmung	3 Kal.	Doppelter Rittberger	180 Kal.
Leidenschaftlicher Kuß	5 Kal.	Sprung vom Schrank in's Bett	40 Kal.
Wilde Knütscherei	115 Kal.	Liebesspiel unter der Dusche	63 Kal.
Lampenfieber vor dem Schlafzimmer	60 Kal.	Suchen nach einem Handtuch	13 Kal.
Partner von der Corsage befreien	82 Kal.	Umzug auf die unbenützte Bettseite	14 Kal.
Intensives Fimmeln	100 Kal.	Die Zigarette danach	3 Kal.
Vorspiel mit Herzklopfen	50 Kal.	Befriedigtes Dankesgrünzen	1 Kal.
Flüchtiges Liebesspiel, inkonzentriert	15 Kal.		
Seufzen und Kichern	7 Kal.		
Petting, heftig und gekonnt	34 Kal.		

Umrechnung: 100 Kal. = 400 Joule

**Die angenehmste Art,
auf natürliche Weise abzunehmen.**

L'opposition *vorher* (en haut à gauche et à droite) et *nachher* (en bas) doit fournir la preuve de l'efficacité de ces *Liebesspiele* comme cure d'amaigrissement pour partenaires des deux sexes.

En fait, ces cartes postales omettent bien des aspects de la distraction de la cure : la promenade (dans la *Flaniermeile*), les magasins de mode, les *Kurkonzerte*, car certaines villes comme Baden-Baden, Bad Reichenhall, Bad Kissingen ou Bad-Wörishofen ont encore les moyens, grâce à la *Kurtaxe*, la taxe de séjour, d'entretenir *eine Kurkapelle* ou même *ein Kurorchester*. Ajoutons, dans la *Kurhaus* ou dans les hôtels « hauts de gamme » les expositions, les *Modenschau*, les activités sportives (équitation, tennis, golf, *Stockschießen*, boules, etc.) et jeux de cartes comme le *skat* ou le bridge. Sans oublier les événements exceptionnels tels que festivals, galas, tournées artistiques, etc.

Il va de soi que les cartes postales ne peuvent donner qu'une vue partielle et partielle de la cure thermale en Allemagne. Partielle, car tous les aspects - et en particulier l'évolution de la cure vers la remise en forme (fitness, wellness) - ne sont pas pris en compte, et partielle, puisqu'à la différence des curistes mâles, les curistes du sexe féminin sont systématiquement présentées sous un jour favo-

nable, alors que dans la réalité ces dames ont le plus souvent dépassé, et parfois depuis longtemps, l'âge canonique. Le but est double : 1. on crée un effet comique par le contraste « homme-femme » d'un côté, contraste entre idéalisation et réalité de l'autre ; 2. la présentation de jeunes personnes séduisantes est un procédé publicitaire classique et là aussi on espère attirer touristes et curistes. Mais ne soyons pas injustes : ces cartes postales n'ont d'autre ambition que de communiquer aux destinataires la joie de vivre des expéditeurs. La bonne humeur elle aussi contribue au succès du traitement. Tout est donc pour le mieux dans le meilleur des mondes possibles et l'on ne s'expliquerait pas sinon pourquoi beaucoup d'Allemands qui peuvent se le payer s'offrent au moins une cure par an et se montrent souvent très fidèles. Et même si l'on peut douter de l'efficacité réelle et durable de ces cures, compte tenu du mode de vie de bien des curistes, qui ne renoncent pas pour autant ni au tabac, ni à l'alcool, ni à la bonne chère, beaucoup y croient et suffisamment en tout cas pour que l'Allemagne soit et reste le premier pays européen dans ce domaine. On peut même penser que malgré les difficultés économiques et compte tenu de ce que la population allemande vieillit et grossit, cette suprématie n'est guère menacée.

Revue Française de Linguistique Appliquée (volume XIII-1 / juin 2008) :

Extraction d'information : l'apport de la linguistique

Sommaire

(les résumés, et les informations sur les numéros déjà parus, sont disponibles sur le site de la revue : <http://www.rfla-journal.org>)

Annes Condamines (CNRS-Univ de Toulouse-Le Mirail) & Thierry Poibeau (CNRS-Univ. Paris 13) : *Présentation. Linguistique et accès automatisé à l'information : un bilan*

Christina Lioma (KU Leuven) & C.J. Keith van Rijsbergen (Univ. of Glasgow) : *Part of speech n-grams and Information Retrieval*

Piek Vossen (VU Amsterdam-Irion Technologies Delft) : *Linguistic knowledge for more precision, richer answers and flexible systems*

Pierre Zweigenbaum & al. (CNRS-LIMSI / Univ. d'Avignon) : *Apport de la linguistique dans les systèmes de recherche d'informations précises*

Horacio Saggion (Univ. of Sheffield) : *Automatic Summarization : An Overview*

Aurélie Picton, Cécile Fabre, Didier Bourigault (Univ. de Toulouse-Le Mirail / CNRS) : *Méthodes linguistiques pour l'extension de requêtes. Une expérience basée sur l'utilisation du voisinage distributionnel*

Marie-Claude L'Homme (Univ de Montreal) : *Ressources lexicales, terminologiques et ontologiques : une analyse comparative dans le domaine de l'informatique*

Mathieu Valette & Monique Slodzian (CNRS-ATILF / INALCO) : *Sémantique des textes et Recherche d'information*

Comptes rendus :

- *La phraséologie dans tous ses états*, de C. Bolly, J.R. Klein et B. Lamiroy (eds)
- *Bibliographie Thématique et Chronologique de Métalexicographie (1950-2006)*, de C. Boccuzzi & al.
- *Grammaire rénovée du français*, de M. Wilmet
- *Practical Lexicography: a reader*, de T. Fontenelle

Le numéro : 25 Euros Commande (envoi direct de chèque - libellé en € -, ou demande de facture) à *Publications Linguistiques* / secretariat administratif 15, rue Lakanal, F-75015 Paris
e-mail : publiling@wanadoo.fr

Règlement par chèque bancaire ou postal (libellé en euros), ou par virement international à l'ordre de : *Publications Linguistiques*

Compte *La Banque Postale* Paris : 30041 00001 27 562 53 H 020 94

IBAN : FR80 3004 1000 0127 5625 3H02 094 BIC : PSST FRPP PAR

Compte *Caisse d'Épargne* Paris: 17515 90000 042939212 28 53

IBAN : FR76 1751 5900 0004 2939 2122 853 BIC : CEPA FRPP 75

„Menschenwürde“ drüben und hüben.

1. Zum Begriff der Menschenwürde

Der Begriff der Menschenwürde erfüllt im alltäglichen rechtlichen und politischen Diskurs weit mehr als nur die Funktion eines beliebten Themas festlicher Reden. Mit dem Schlagwort der Menschenwürde wird vielmehr auch Politik gemacht, werden Positionen untermauert oder verworfen. Dabei geht mit dem Einwand, etwas verstoße gegen die Würde des Menschen, oder anders, werde von ihr gefordert, immer die argumentative Gewalt des Absoluten einher. Diese Absolutheit scheint mithin Anspruch derer zu sein, die sich dieses Argumentes bedienen. Es drängt sich daher die Frage auf, ob sich die Absolutheit des Anspruchs in der Bestimmtheit des Inhalts dessen, was Menschenwürde sein soll, widerspiegelt. Wenn jedem, so ja die dem Menschenrechtsdiskurs inhärente Logik, die Geltung des Menschenwürdeprinzips unmittelbar einleuchten soll, so könnte man auch davon ausgehen, dass dieser allgemeinen Geltung ein gemeinsames Verständnis entspricht. Doch gibt es eine universelle Konzeption des Inhalts dessen, was der Begriff der Menschenwürde fordert und behauptet? Hierauf kann wohl nur negativ geantwortet werden. Nicht allein auf internationaler Ebene sind die ideologischen Unterschiede gravierend. Differenzen ergeben sich häufig schon innerhalb ein und derselben Gesellschaft, wenn unterschiedliche Interessen und Wertvorstellungen aufeinander stoßen. Innerhalb Europas, wie etwa im Vergleich Deutschlands mit Frankreich, verlaufen die Grenzen bezüglich der inhaltlichen Präzisierung der Menschenwürde wohl eher zwischen den einzelnen Diskursteilnehmern als entlang der Staatsgrenzen. Unterschiede finden sich aber dennoch genug auch zwischen den Rechtssystemen der beiden Nachbarstaaten. Sie sind schon hinsichtlich der rechtlichen Verankerung der Menschenwürde evident. Aber wenn auch das französische positive Recht¹ kei-

¹ Positives Recht, von lateinisch *ius positivum*, ist ein Begriff aus der Rechtswissenschaft. „Positiv“ (von lateinisch *ponere* „setzen“, *positum* „gesetzt“) bedeutet dabei „durch Rechtsetzung entstanden“ oder „durch Rechtsprechung entstanden“. Positives Recht ist vom Menschen gemachtes und damit veränderliches Recht – es entspringt einem Gesetzgebungs-verfahren. Positives Recht gilt (im Gegensatz zum überpositiven bzw. Naturrecht) zu bestimmten Zeiten und an bestimmten Orten. Es gilt,

ne dem Art. 1 I des Grundgesetzes (GG) vergleichbare oberste Grundnorm kennt, so heißt dies keineswegs, dass der Menschenwürde im französischen Recht kein solch prinzipiell absoluter Anspruch zukommt. Dieser ist vielmehr dem Begriff der Menschenwürde selbst schon inhärent. Übertragen auf die juristische Praxis drückt sich der Absolutheitsanspruch der Menschenwürde in der Unmöglichkeit aus, diese in einer Abwägung, wie sie für die anderen Grundrechte üblich ist, zurücktreten zu lassen.¹ Dieses Prinzip kann sich freilich je nach positiv-rechtlichem Stand und Rechtstradition unterschiedlich ausprägen. Inwieweit sich in diesem Punkt das französische Recht vom deutschen unterscheidet werden wir im Laufe unserer Untersuchung ermitteln. Es kann allerdings schon angedeutet werden, dass dieser Absolutheitsanspruch der Menschenwürde im französischen System zumindest dort keine unmittelbare rechtliche Entsprechung mehr zu finden scheint, wo man aus dem Bereich des Konstitutionellen heraustritt. Etwaige Unterschiede in der Konzeption der Menschenwürde sind jedoch im globalen Zusammenhang ihrer Stellung im Rechtsgefüge zu betrachten. So könnte etwa der Beschränkung des Geltungsbereichs im einen System eine Begrenzung des Menschenwürde-schutzes in anderer Form im anderen System entsprechen. Daher ließe sich nur in der Gesamtschau auf das System beispielsweise ein etwaiger Niveauunterschied des Grundrechtsschutzes feststellen.

Besonderes Interesse kann unserer Meinung nach dem Zusammenspiel zweier Aspekte gewidmet werden, deren ambivalentes und zuweilen widersprüchliches Verhältnis zueinander für die Problematik positiv-rechtlichen Schutzes der Menschenwürde insgesamt kennzeichnend ist: dem Zusammenspiel der Absolutheit des Anspruchs mit dem die Menschenwürde auftritt, einerseits, und der Relativität ihrer inhaltlichen Bestimmung andererseits. Durch die Vielzahl der in der Diskussion stehenden inhaltlichen Konzeptionen erscheint die Absolutheit des Geltungsanspruchs in einem relativierenden Licht, denn wer in der Rechtsprechung nach Konkretisierungen sucht, der wird auf Positionen stoßen, von denen es kaum möglich scheint, sie auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Und auch die Staatsrechtler erteilen dem, der die Theorie nach einem sicheren Fundament für die konkrete Rechtsanwendung befragt, eine je nach Ausrichtung und Ideologie verschiedene Antwort. Es gibt zunächst die, die an die Men-

selbst wenn es nach dem „Gefühl“ eines Einzelnen – oder im besonderen Fall sogar nach Meinung der Mehrheit der Menschen – als „ungerecht“ und damit Unrecht empfunden wird. Das positive Recht ist unvollkommen und jederzeit veränderbar, beansprucht jedoch als jeweils gegenwärtige Gestalt der Rechtsordnung zunächst einmal Befolgung. Es steht aber dann allen der gerichtliche Weg offen; das positive Recht kann außerdem durch Einwirkung auf die Parlamente als Gesetzgeber neu gefasst werden.

¹ Zur aktuellen Problematisierung der Unmöglichkeit der Abwägung der Menschenwürde siehe den zweiten Teil zur Rechtslage in Deutschland.

schenwürde den Auftrag zu sittlich hoch stehendem Handeln oder zur freien Entfaltung im Rahmen der von Gott auferlegten Verpflichtungen knüpfen. Die rechtliche Verankerung dieses Prinzips soll so sicherstellen, dass der Mensch der Aufgabe gerecht wird, die ihm in der Schöpfungsordnung gestellt ist. Beispiele für diese Auffassung finden sich in der Rechtsprechung des deutschen Bundesverfassungsgerichts.¹ Andere wiederum sehen in der Menschenwürde keinen Auftrag, sondern die Freiheit zur eigenen Gestaltung des Lebens. Danach fordere sie die größtmögliche individuelle Handlungsfreiheit und impliziert zudem das Recht, in Ruhe gelassen werden. Eine Konzeption, die sich etwa in der höchstrichterlichen Erkenntnis, es gebe ein Recht, von unerwünschten Wurfsendungen verschont zu bleiben, ausdrückt.² Eine weitere Richtung knüpft an Immanuel Kant an und setzt die Menschenwürde mit dem Subjektstatus der menschlichen Person gleich. Jene wird darum dann verletzt, „wenn der konkrete Mensch zum Objekt, zum bloßen Mittel, zur vertretbaren Größe herabgewürdigt“ wird.³ Diese Richtung unterteilt sich in zwei Unterströmungen: die eine begründet den Subjektstatus und das Objektivierungsverbot mit der menschlichen Selbstbestimmungsfähigkeit und beruft sich dabei auf Kant selbst, der schrieb: „Jeder Mensch ist kraft seines Geistes, der ihn abhebt von der unpersönlichen Natur und ihn aus eigener Entscheidung dazu befähigt, seiner selbst bewusst zu werden, sich selbst bewusst zu werden, sich selbst zu bestimmen und sich und die Umwelt zu gestalten.“ Sich ebenfalls auf Kant berufend, doch dabei metaphysische oder religiöse Gründe hinzuziehend, deklariert eine andere Unterströmung auch jene Menschen zu Trägern der Menschenwürde, die über kein Selbstbewusstsein und keine Selbstbestimmungsfähigkeit verfügen. Die so genannte kommunikations-theoretische Schule der Interpretation der Menschenwürde stellt auf die faktische Anerkennung ab, die Menschen sich gegenseitig zollen oder die Menschen für die Bereitschaft verlangen, sich in eine Gesellschaftsordnung einzupassen. Im Ergebnis bedeutet das, dass die Mehrheit bestimmt, was Menschenwürde bedeutet und dass jene nicht an ihr teilhaben, denen die Anerkennung verweigert wird. Die auf Niklas Luhmann gründende Systemtheorie leitet Sinn und Bedeutung der Menschenwürde aus den Bedingungen der Stabilisierung des Gesellschaftssystems her. Sie umfasst damit die Lebensmöglichkeiten und Chancen, die erforderlich sind, um das reibungslose Funktionieren des gesellschaftlichen Systems zu garantieren. Dass der Sinngehalt der Menschenwürde überhaupt nicht allgemein anzugeben sei, behauptet eine weitere unter Praktikern verbreitete Theorie. Danach müsse man „in Anse-

¹ so z.B. in BVerfGE 2,1, oder auch etwa BayVerfGHE 1, 29.

² s. BGHZ 106, 229.

³ Dazu Günter Dürig: *Der Grundrechtssatz von der Menschenwürde. Entwurf eines praktikablen Wertsystems der Grundrechte aus Art. 1 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 19 Abs. II des Grundgesetzes*. In: *Archiv des öffentlichen Rechts* 81 (1956), S.127.

hung des konkreten Falles“ oder „vom Verletzungsvorgang her“ ihren Inhalt bestimmen.¹ So behauptete Theodor Heuss, einer der Väter des deutschen Grundgesetzes, die Menschenwürde sei eine „nicht interpretierte These“. Es fehlt mithin nach dieser Auffassung an einem Maßstab, einer positiven Bestimmung dessen, was der Inhalt der Menschenwürde sei. Vom jeweiligen Verletzungsvorgang her lässt sich so nur in fallweiser Konkretisierung für bestimmte Sachverhalte festlegen, dass eine Verletzung der Menschenwürde vorliegt. Eine gewisse Rechtsunsicherheit scheint mithin Folge einer solchen Konzeption; jene ist hinsichtlich der Rechtslage in Deutschland aber auch in Frankreich sicherlich keine realitätsferne Befürchtung. Sie wird vielmehr von der oben bereits genannten Diversität der gefällten Urteile illustriert. Eine derartige Bandbreite möglicher inhaltlicher Füllungen des Menschenwürde-begriffs schafft Risiken. Die Betrachtung der Menschenwürde als bloße „Leerformel“ für fallweise Konkretisierung gibt dem Richter ein unter dem Gesichtspunkt der Rechtssicherheit problematisches Mittel in die Hand, um eigenen Überzeugungen absolute Geltung zu verschaffen. Andererseits ist auch die Festlegung auf eine bestimmte Konkretisierung des Menschenwürdebegriffs nicht unproblematisch: muss der Staat nicht ideologisch neutral den universalen Wert der Menschenwürde verteidigen?

2. Konzeption und Geltung im deutschen Recht

Schon die Weimarer Reichsverfassung von 1919 kannte den Begriff der Menschenwürde. Diesem kam allerdings kein dem eines normierten obersten Wertes wie Art. 1 Abs. 1 GG vergleichbarer Wert zu. So findet sich die Menschenwürde lediglich in der Vorschrift des Art. 151 zu Beginn des Abschnittes zum Wirtschaftsleben, einer also einzig die ökonomische Sphäre betreffenden Disposition.² Eine Aufrichtung der Menschenwürde zur obersten Grundnorm in der Verfassung, als Bestätigung einer universalen, angeborenen und unverlierbaren Eigenschaft des Menschen einerseits und Verpflichtung des Staates zu einem Handeln, das eben dieser Würde Rechnung trägt andererseits, schien erst nötig, nachdem aus der nazifizierten deutschen Bevölkerung heraus und vom Staat organisiert die unbeschreiblichen Grausamkeiten an vor allem den europäischen Juden begangen worden waren. Das eigentlich selbstverständlich scheinende Bekenntnis zur universellen Würde des Menschen musste nach der Barbarei des organisierten Massenmords eine zentrale Verankerung in der neuen deutschen

¹ BverfGE 30, 1.

² „Die Ordnung des Wirtschaftslebens muss den Grundsätzen der Gerechtigkeit mit dem Ziele der Gewährleistung eines menschenwürdigen Daseins für alle entsprechen.“ Art. 151 Weimarer Reichsverfassung; eine Formulierung übrigens, die auf den ersten Präsidenten des 1863 gegründeten Allgemeinen Deutschen Arbeitervereins, Ferdinand de Lassalle, zurückgeht.

Verfassung finden. Diese zentrale Verankerung der Menschenwürde wird von Art. 1 Abs. 1 GG geleistet. Interessant ist nun die verschachtelte Struktur des Art. 1 GG, von der ausgehend die Konzeption des bundesrepublikanischen Menschenrechtsschutzes sich insgesamt erhellen lässt. Zur Verdeutlichung sei der Art. 1 GG in seiner Gesamtheit hier noch mal eingefügt: „Art. 1. Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt. Das Deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt. Die nachfolgenden Grundrechte binden Gesetzgebung, vollziehende Gewalt und Rechtsprechung als unmittelbar geltendes Recht.“

Der Grundgesetzkommentar von Hans D. Jarass und Bodo Pieroth¹ spricht in Bezug auf die Systematik des Art. 1 GG von einem „Doppelschritt wechselbezüglicher Geltungsverstärkung“. Es solle damit die ambivalente Konzeption dieses Normengefüges erhellen werden, dessen zwei Pole die „metaphysische Letztdeutung des Menschen“² und das Gebot strikter Positivität der Grundrechte seien. Die etwas geschwollene Rede der Verfasser des Kommentars von einer im Grundgesetz vermeintlich enthaltenen „metaphysischen Letztdeutung des Menschen“ müssen wir zwar anhand der Schwierigkeit, den Menschenwürdebegriff inhaltlich zu füllen, relativieren; richtig ist aber, dass der Art. 1 GG den Bogen spannt von einer menschenrechts-philosophischen und damit metapositiven Grundannahme unantastbarer Eigenwerte des Menschen, hin zu einer positiven Grundrechtsverfassung, die diese Annahme rechtlich institutionalisiert.³ Der Kommentar spricht daher von einer „Naturrechtsordnung mit unmittelbarer normativer Verbindlichkeit“, die die Verfassungsgesetzgeber schaffen wollten. Im Zentrum der Verfassung steht materiell zunächst die Feststellung des Art. 1 Abs. 1 S. 1 („Die Würde des Menschen ist unantastbar.“). S. 2 schließt hieran aber sogleich die Rechtsfolge der Achtungs- und Schutzpflicht („Sie zu achten und zu schützen ist Aufgabe aller staatlichen Gewalt.“). Auch den beiden folgenden Absätzen liegt eine solche „Stufenarchitektur“⁴ zugrunde. Abs. 2 verweist mit seinem „darum“ auf die verfassungsstaatliche Grundnorm des Menschenwürdesatzes und bekennt sich zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten, während Abs. 3 daran mit dem Gebot strikter Positivität der Grundrechte als unmittelbar geltendes Recht anschließt.

¹ Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland: Kommentar, 5. Auflage, München Beck 2000.

² Ebd.

³ Man kann in dieser Koppelung den Einfluss der französischen wie auch der amerikanischen Menschenrechtserklärung (Menschenrechtsidee einerseits und Verfassungsidee andererseits) wieder erkennen.

⁴ Denninger, Grundgesetzkommentar, Art. 1 Abs. 2, 3, Rdn. 3.

Auch aufgrund dieser komplizierten Struktur des Art. 1 GG haben sich Verfassungsrechtler zuweilen die Frage gestellt, ob die Menschenwürde überhaupt in die Gruppe der von der Verfassung bestimmten Grundrechte gehört, oder nicht vielmehr außerhalb dieser Gruppe steht. Für letzteres scheint ja zunächst der Wortlaut zu sprechen, wenn es in Art. 1 III heißt „die nachfolgenden Grundrechte...“. Nach der heute herrschenden Meinung enthält Art. 1 I allerdings eine echte Grundrechtsgewährleistung und auch das Bundesverfassungsgericht geht hiervon aus.¹ Zwar wird ein subjektives Recht auf die Achtung und den Schutz der eigenen Würde, eine Berechtigung des Einzelnen also, die der Verpflichtung der staatlichen Gewalt korrespondiert, nicht ausdrücklich genannt. Eine solche ausdrückliche Erwähnung fehlt allerdings auch in anderen Grundrechtvorschriften, deren Eigenschaft, dem Einzelnen ein subjektives Recht zu verleihen dadurch allein noch nicht fraglich wird. Die fundamentale Position der Menschenwürde im deutschen Rechtssystem rührt mithin nicht zuletzt von der Besonderheit ihres rechtlichen Status her, als ein dem Staat und der Verfassung vorgegebener Wert gleichzeitig vor-positiv zu sein, und sich dennoch in einem positiven objektiven Auftrag des Staates und einem subjektiven Recht des Einzelnen auszudrücken.

3. Infragestellung der absoluten Geltung

Wie schon in der Einleitung angeführt, besteht eine Spannung zwischen der Abolutheit der Menschenwürde, die sich im Merkmal ihrer Unabwägbarkeit² übersetzt und der Relativität ihrer inhaltlichen Konkretisierung.

In der jüngsten Vergangenheit haben sich allerdings die Stimmen derjenigen gemehrt, die sich für die Abkehr vom strikten Verbot der Abwägung im Rahmen einer Rechtsgüterkollision aussprechen. Ein neues Verständnis der Menschenwürde wurde von verschiedenen Autoren gefordert, um in Bereichen wie etwa dem Embryonenschutz, der Stammzellenforschung oder der Biotechnologie zu weniger forschungseinschränkenden Lösungen zu gelangen.

Solche neuen Ansätze gehen mitunter soweit, den vorrechtlichen Ursprung der Menschenwürde in Frage zu stellen. So steht in der neuen Kommentierung des

¹ Z.B. BverfGE 15, 283 (286); 28, 151 (163); 28, 243 (263).

² Dazu Dieter Birnbacher, *Instrumentalisierung und Menschenwürde. Philosophische Anmerkungen zur Debatte um Embryonen- und Stammzellforschung*. Jahrbuch der Heinrich Heine Universität, 2001. Zitat: « Unabwägbarkeit ist die naheliegendste Interpretation der genannten "Unantastbarkeit". Unabwägbarkeit bedeutet, dass es Dinge gibt, die einem Menschen unter keinen Umständen, und auch dann nicht, wenn schwerwiegende gute Gründe dafür zu sprechen scheinen, zugemutet werden dürfen ». <http://www.uni-duesseldorf.de/home/Jahrbuch/2001/birnbacher/>

Art. 1 GG des Verfassungsrichtlers Matthias Herdegen: „Die im Parlamentarischen Rat herrschende Vorstellung, das Grundgesetz übernehme mit der Menschenwürdeklausel ‚deklaratorisch‘ einen Staat und Verfassung vor geordneten Anspruch ins positive Recht hat noch beachtliche Suggestionskraft. [...] Für die staatsrechtliche Betrachtung sind jedoch allein die (unantastbare) Verankerung im Verfassungstext und die Exegese der Menschenwürde als Begriff des positiven Rechts maßgebend.“¹ Durch die tendenzielle Abtrennung des Menschenwürdeprinzips von ihrer vorrechtlichen Seite wird der Weg für weitergehende Differenzierungen des Menschenwürdeschutzes geöffnet. Solche Differenzierungen können sich, wie dies traditionell von der bundesrepublikanischen Rechtsprechung praktiziert wurde, durch fallweise Konkretisierung des Inhalts der Menschenwürde erreicht werden, oder, folgenreicher, durch die Abkehr vom strikten Abwägungsverbot. Zudem lösten die Ermittlungsmethoden im Mordfall Jakob von Metzler eine Debatte über den Einsatz der „finalen Rettungsfolter“² aus, deren theoretische Grundlagen in einer Aufsehen erregenden Aussage Herdegens, nach der es einen Unterschied gebe zwischen „modaler“ und „finaler“ Betrachtungsweise von Folter-handlungen, angerissen worden waren.³ So könne mit „Folter und anderen schweren körperlichen Misshandlungen sowie sonstigen Formen körperlicher Eingriffe zur Verhaltenssteuerung (Verabreichung von Drogen)“ zwar „rein modal“ ein Würdeverletzungsdelikt begründet werden. Wenn man den Vorgang jedoch „final“ betrachte, es etwa um „Schutz von Leib und Leben Dritter“ ginge, liege eine Verletzung der Menschenwürde begrifflich nicht vor. Im Einzelfall könne sich ergeben, „dass die Androhung oder die Zufügung körperlichen Übels, die sonstige Überwindung willentlicher Steuerung oder die Ausforschung willkürlicher Vorgänge wegen der auf Lebensrettung gerichteten Finalität eben nicht den Würdeanspruch verletzen.“⁴ Unserer Meinung nach liegt hier der nicht unbedingt überzeugende Versuch vor, die Abschaffung des Abwägungsverbots begrifflich durch eine Begrenzung des Anwendungsbereichs der Menschenwürde zu kaschieren. Das Rechtsgut Leben wird mit dem der Menschenwürde verglichen. Das Abwägungsverbot ist aber ein für Geltung der Menschenwürde unabdingbarer Grundsatz, den abzuschaffen gleichbedeutend wäre mit einem Angriff auf den Geist des Grundgesetzes. Die herrschende Rechtsprechung und Literatur folgert darum auch weiterhin aus der „Unantastbarkeit“ der Menschenwürde (Art. 1 I GG) deren Unabwägbarkeit. Danach kann ein Eingriff in die Menschenwürde in keinem Fall durch den Bezug auf andere

¹ Maunz/Dürig - Herdegen, Grundgesetz. Kommentar, Art. 1 I, Rn. 17, Stand 2003.

² Vgl. Klaus Günther, Und bist Du nicht willig, Frankfurter Rundschau vom 26.3.2003; Milos Vec, Schmerz gegen Wahrheit? Oder Not kennt kein Gebot, FAZ vom 4.3.2003.

³ Maunz/Dürig - Herdegen, Grundgesetz. Kommentar, Art. 1 I, Rn. 90, 45 Stand 2003.

⁴ Ebd.

Rechtsgüter gerechtfertigt werden. So ist jeder Eingriff in die Menschenwürde zugleich eine Verletzung derselben.

4. Der Begriff im französischen Rechtssystem

Auf der völkerrechtlichen und europäischen Ebene findet der Schutz der Menschenwürde auch in Frankreich seine rechtlichen Quellen in der Präambel der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1949 und in der europäischen Charta der Grundrechte, und zudem einen effektiven Schutz durch Artikel 3 der europäischen Menschenrechtskonvention, der statuiert, dass „niemand Folter oder erniedrigender Strafe oder Behandlung unterworfen werden darf“. Menschenrechtsschutz in Frankreich speist sich aber auch aus nationalen Quellen. In erster Linie hat die Menschenwürde Verfassungsrang erlangt seitdem der Conseil Constitutionnel mit der „Bioéthique“ Entscheidung von 1994 den Schutz gegen jede Form von Verknechtung und Erniedrigung an die Präambel der Verfassung von 1946 knüpft. Auf der Ebene der Gesetzgebung hat man den Schutz der Menschenwürde in einem speziellen Kapitel des Code Civil (Art. 16 ff, C. Civ.) festgelegt bevor das oberste Verwaltungsgericht sich dieses Prinzip angeeignet hat indem es entschieden hat, dass „die Achtung der Menschenwürde einen Bestandteil des Ordre Public sei“.¹

4.1. Bedeutung und Tragweite des Prinzips

Olivier Cayla behauptete in *Le Monde*, das Prinzip der Menschenwürde sei „das unklarste der Rechtsprinzipien“.² Sobald man sich dafür interessiert was von diesem Prinzip eigentlich gedeckt wird, merkt man, dass es unklar und ungenau ist. Die Unklarheit des Rechtsprinzips ergibt sich auch aus der Rechtsquelle selbst, die fragwürdig ist. Denn das Erheben des Prinzips in den Verfassungsrang verstand sich nicht von selber.

In Frankreich wurde das Prinzip der Menschenwürde als verfassungsrechtlicher Grundsatz vor fast 14 Jahren entwickelt, in der Entscheidung des Conseil Constitutionnel von 1994 zum Gesetz über Fortpflanzungsmedizin: „der Schutz der Menschenwürde gegen jede Form von Verknechtung und Erniedrigung ist ein Rechtsprinzip, das Verfassungsrang hat.“ Der Conseil Constitutionnel hat dieses Prinzip aus der Verfassung herausgelesen. Als der Verfassungsgeber in der Präambel der Verfassung von 1946 die Régimes erwähnt, die versucht hatten,

¹ Conseil d'État, 27 Oktober 1995, Commune de Morsang-sur-Orge et Ville d'Aix-en-Provence.

² *Le Monde*, 31. Januar 2003, S. 14.

die menschliche Person zu unterjochen und herabzuwürdigen, versteht man darunter, dass Versklavung und Unterwerfung unerträglich sind und nie wieder geschehen sollen. Der Conseil Constitutionnel wird daraus ein Prinzip ableiten, ohne dass das Wort Menschenwürde benutzt wird. Man kann also bemerken, dass es im Bloc de Constitutionnalité „schlafende Grundsätze“ gibt, denn 52 Jahre später entdeckt man, dass es hinter der Präambel der Verfassung von 1946 ein Rechtsprinzip von großer Bedeutung gibt. Das Erscheinen des Prinzips der Menschenwürde ist natürlich an sich eine sehr gute Sache. Jedoch kann es etwas Gutes bleiben nur unter der Bedingung, dass bestimmte vernünftige Voraussetzungen gegeben sind. Da das Prinzip erhoben wurde, ohne dass es in irgendwelche Texte festgelegt wurde, gab es keinen festen Anwendungsbereich. Die einzigen Anknüpfungspunkte waren Verknechtung und Erniedrigung. Deshalb hat der Conseil Constitutionnel dann die Reichweite der Menschenwürde in seiner Rechtssprechung zu konkretisieren versucht. Die Folgen der Anerkennung des Prinzips der Menschenwürde sind zunächst die Einzigartigkeit des Menschen, die Achtung des menschlichen Lebens schon von Beginn des Lebens an, wobei eben die Festlegung dieses Beginns in Bezug auf Schwangerschaftsabbruch¹ und Embryonenforschung² Probleme bereitet. Dieses Prinzip umfasst zudem das Recht auf physische Unversehrtheit. Dieses Prinzip der Menschenwürde als Verfassungsprinzip kann andere Prinzipien verfassungsrechtlicher Art nach sich ziehen, wie zum Beispiel das Recht auf Unterkunft (DC 31 Juli 1998). Der Verfassungsrichter erhebt das Recht auf Unterkunft zu einem Ziel verfassungsrechtlicher Art, weil die Menschenwürde nicht mit dem Leben in slumartigen Verhältnissen vereinbar ist. Doch es handelt sich nur um ein Ziel verfassungsrechtlicher Art, was bedeutet, dass es sich nicht um eine Verpflichtung zur Herbeiführung des Erfolges handelt. Zu Beginn dieses Prinzips zumindest stand also kein subjektives Recht des Einzelnen gegenüber dem Staat auf angemessene Unterkunft. Die Nützlichkeit der Berufung auf die Menschenwürde liegt darin, dass wenn ein solches Ziel erkannt wird, man Maßnahmen erlauben kann, die sonst nicht möglich wären. Interessant ist hier der Gedankengang des Richters. Sobald der Mensch eine Würde hat, die von der Verfassung geschützt ist, hat dies Auswirkungen in den verschiedensten Bereichen seines Lebens. Die Anerkennung von 1994 führte zu einem Komplex von rechtlichen Auswirkungen, deren Liste noch nicht abgeschlossen ist.

¹ Rsp. Nr. 2001-446 DC – 27. Juni 2001.

² Rsp. Nr. 94-359 DC – 19. Januar 1995.

4.2. Rechtliche Auswirkungen der Menschenwürde

Die Schwierigkeit liegt in der Definition der Menschenwürde. Nachdem man sich auf die Menschenwürde berufen hat, muss sie noch definiert werden. Ist sie objektiv oder subjektiv; wer darf sie in Anspruch nehmen? Bin ich der einzige der meine eigene Würde geltend machen kann, der entscheiden kann was für mich würdig und unwürdig ist? Oder kann jemand anders an meine Stelle sagen, welche von meinen Taten meine Würde verletzt? Je nach theoretischem Standpunkt wird uns klar, dass sich hinter diesem a priori befriedigenden Grundsatz ein erhebliches Potenzial verbirgt und damit auch unsichere Grenzen, was gefährlich ist. Entweder steht der Grundsatz der Menschenwürde unter oder über dem Willen des Menschen. Unzweifelhaft ist, dass der Mensch diesen Grundsatz gegenüber Dritten geltend machen kann, insofern als er vor Folter und Erniedrigung schützt. Doch es handelt sich nicht nur um die möglichen Verletzungen der Menschenwürde durch Dritte, sondern auch um das Problem, ob Personen sich ihrem eigenen Willen gemäß erniedrigen und dadurch in ihrer Würde verletzen können. Man kann hier die Beispiele des Zwergenweitwurfs¹, des Sadomasochismus oder der Prostitution nennen. Im Namen einer extensiven Auffassung der Menschenwürde wird die Freiheit begrenzt. So wird dem Zwerg beispielsweise die Grundlage seiner ökonomischen Existenz eingeschränkt, denn was den Zwergenweitwurf angeht, so gibt es schon einen Markt. In manchen Ländern wird die Prostitution als eine Verletzung der Menschenwürde betrachtet. Wer entscheidet über die Verletzung der Menschenwürde: der Zwerg selbst oder der Richter? Der Conseil d'État hat entschieden, dass der Richter für diese Fragen zuständig ist und nicht der Zwerg selbst. Nach der Ansicht mancher Autoren und Lehrer (Prof. Dr. Guy Carcassonne, Universität Paris X-Nanterre) bringt diese Entscheidung ein Problem mit sich, denn wenn es nicht gegen den Ordre Public oder gegen den Minderjährigenschutz verstößt, dann dürfte kein anderer entscheiden als der Zwerg selbst, ob die Handlung jetzt seine Menschenwürde verletzt. Man würde somit in ein System geraten, das die Freiheit des Zwergs beeinträchtigt.

Ein anderes Beispiel wäre auch die Missbilligung des Sadomasochismus durch den Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR). Es gibt also einen negativen Aspekt der besorgend ist, da er die Freiheit begrenzen kann. Dieser Grundsatz kann so eine Stütze für den engsten, antiliberalen Moralismus werden. Wenn man den ausdrücklichen Willen des Menschen in Bezug auf seine eigene Person in Frage stellt und ersetzt durch Richterentscheid, werden somit seine Freiheit und in einer dialektischen Wendung sogar seine Würde unmittel-

¹ Rsp. 27. Oktober 1995 - Commune de Morsang-sur-Orge - Rec. Lebon S. 372.

bar beeinträchtigt. Der Schutz der Menschenwürde läuft mithin Gefahr, die Würde selbst zu gefährden. Der negative Aspekt dieses Prinzips ist also erheblich und kann sich als freiheitsvernichtend erweisen. Der französischen Literatur nach können die Auswirkungen der Menschenwürde zwiespältig sein: man muss also den Anwendungsbereich des Prinzips definieren. Die Anwendung im Bereich der physischen Person ist eigentlich unproblematisch. Aber nichts in diesem Prinzip verbietet eine Anwendung in einem weiteren Bereich. Man kann ihn also auch im Bereich der Persönlichkeitsrechte anwenden. Doch wenn man es zulässt, dass dieses Prinzip nicht begrenzt ist, dann wird man in einem jeden Fall auf die Menschenwürde zurückgreifen können. Die so genannten „lois mémorielles“ sind hier ein gutes Beispiel (z.B. der Gesetzestext über den armenischen Völkermord); diese Gesetze wenden sich gegen den so genannten „négationnisme“. Ziel ist die Achtung der Würde der Opfer. Im Fall der Mohammed-Karikaturen hat man sich auch auf das Prinzip der Menschenwürde berufen. Durch diese Karikatur könnte man Menschen in deren Würde und Glaube verletzen. Problematisch kann sich hier die religiöse Färbung und Instrumentalisierung des Prinzips der Menschenwürde erweisen, die zu der gebotenen Neutralität des Rechtsstaats in Widerspruch steht. Man merkt hier, dass es ein Problem gibt mit dem Schutz, der vom Prinzip der Menschenwürde geboten wird. Wenn manche Gruppen von Menschen sich wegen ihrer Überempfindlichkeit auf den Schutz der Menschenwürde stützen können, dann wird somit die Freiheit der Anderen in Gefahr gebracht. Es kann ja nicht zugelassen werden, dass manche Veröffentlichungen verboten werden, weil sie einige Leute kränken: die Freiheit ist hier gefährdet. Die systematische unangebrachte Berufung auf das nicht genügend begrenzte Prinzip der Menschenwürde macht die Ausübung der Freiheit unmöglich. Es gibt also das große Risiko, dass die Verbreitung einer zu vagen, absolutistischen Auffassung des Prinzips der Menschenwürde zu einem Konflikt führt. Natürlich wird in der französischen Literatur die Bedeutung der Menschenwürde nicht verkannt, doch es scheint wichtig zu wiederholen, dass die Menschenwürde kein unbeschränktes, kein absolutes Prinzip ist. Das Prinzip der Menschenwürde wird also in Frankreich als ambivalent empfunden: es ist von unbestreitbarer Bedeutung, kann sich aber auch als gefährlich erweisen.

Literaturverzeichnis

Frankreich: Droit des libertés fondamentales, Louis Favoreu, Dalloz 4. Auflage, Paris, 2006. Droits de l'Homme et libertés fondamentales, Jacques Robert, Henri Oberdoff, Montchrestien 6. Auflage, Paris, 2007. Libertés fondamentales et droits de l'Homme, Henri Oberdoff, LGDJ, Paris, 2008.

Deutschland: Paul Tiedemann, HFR 7-1997, S. 1. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland : Kommentar, Hans D. Jarass und Bodo Pieroth, Beck 5. Auflage, München, 2000. Grundgesetz. Kommentar, Michael Sachs ; bearb. von Ulrich Battis, C.H. Beck 2. Auflage, München, 1999. Grundgesetz. Basiskommentar, Michael Blank, Helmut Fangmann, Ulrich Hammer, Bund-Verlag 2. Auflage, Köln, 1996. Grundgesetz. Kommentar, Maunz, Dürig, Beck 50. Auflage, München, 2007

»Schützt die Menschenwürde!«

Ein Advokat der Folter? Wie der liberale Staatsrechtler Horst Dreier von liberalen Kritikern als Richter am Bundesverfassungsgericht unmöglich gemacht wurde

So schnell kann ein Auswahlverfahren in den Graben gefahren und der Ruf eines angesehenen Wissenschaftlers beschädigt werden! Eigentlich sollte am 15. Februar der Würzburger Staatsrechtler Horst Dreier zu einem der neuen Richter am Bundesverfassungsgericht gewählt werden. Und nicht nur das: Er sollte Vorsitzender des 2. Senates werden, also zunächst Vizepräsident, in zwei Jahren dann sogar Präsident des Bundesverfassungsgerichts. Doch daraus wird nun nichts mehr. Es gibt sogar gut vertretbare Gründe dafür, dass die Union Horst Dreier nicht als künftigen fünften Mann im Staate wählen will. Aber die Art und Weise, in der Dreier von anderen, nicht zuletzt maßgeblich von Journalisten »unmöglich« gemacht wurde, ist, für sich genommen, mehr als bedenklich, zumal da diese Kampagne auch noch unter dem Slogan »Schützt die Menschenwürde!« angezettelt wurde. [...]

Robert Leicht *Die Zeit* 07.02.2008¹

¹ Encadré rédactionnel.

Pleins feux sur l'ouverture européenne de la germanistique française

Philippe Greciano, Professeur des Universités, a été décoré par le Président de la République d'Autriche de la Croix d'Honneur pour les Sciences et l'Art (Ehrenkreuz für Wissenschaft und Kunst), la plus haute décoration du pays, sur proposition du Ministre de la Recherche. Une cérémonie de remise des insignes a eu lieu vendredi 18 juillet à l'Ambassade d'Autriche à Paris. Tout en respectant le protocole, le récipiendaire, désireux de faire la promotion d'un jeune artiste, a organisé un récital de piano et personnellement invité Melle Claudine Simon, Premier Prix du Conservatoire de Musique de Paris, titulaire de quatre médailles d'or en théorie musicale et lauréate de quatre concours internationaux de musique, venue interpréter des œuvres de Mozart, Schuman, Scott Joplin, Liszt et Chopin. Cette distinction intervient après de nombreuses années au service du rapprochement scientifique et didactique avec les pays germanophones. Chercheur au Centre de recherches sur le monde germanique (CRMG) et au Centre de recherches et d'études sur les droits fondamentaux (CREDOF) de l'Université Paris X-Nanterre, Philippe Greciano a été le fondateur de plusieurs accords Erasmus dans l'Union européenne, en particulier avec les Universités de Salzbourg et Vienne où il enseigne et participe régulièrement aux travaux de recherches interdisciplinaires sur l'Europe. Auteur d'ouvrages et de contributions juridiques et linguistiques de référence, il a effectué des missions d'expertises pour le Ministère des Affaires étrangères sur la restitution des biens culturels spoliés pendant la Seconde Guerre Mondiale et les Affaires européennes, notamment en conseillant le Gouvernement lors de la Présidence autrichienne de l'Union européenne (2006). Quant à la pianiste, l'Ambassadeur d'Autriche a proposé de recruter la jeune artiste pour animer d'autres récitals au sein de la légation à Paris qui abrite un magnifique Bösendorfer, la prestigieuse marque de piano du pays.

Son Excellence Monsieur l'Ambassadeur de la République fédérale d'Autriche a accueilli le récipiendaire en ces termes :

« M. le Professeur Philippe GRECIANO, vous avez débuté votre carrière de chercheur en droit en 1997. De 1998 à 2000, vous étiez lecteur en droit public et en langage juridique à l'Université européenne Viadrina de Francfort-sur-Oder. Ensuite vous avez effectué des recherches à la Cour européenne de Justice à Luxembourg.

Depuis 2002, vous êtes avocat au Barreau de Paris et au Barreau de Berlin. Dans le même temps, vous êtes devenu Maître de conférences en Droit public et en Droit international public à l'Université Paris 10 – Nanterre. Dans l'intervalle, vous avez été habilité pour l'enseignement du Droit européen et du langage juridique à l'Université de Paris et vous vous êtes qualifié pour une chaire de professeur.

Depuis que vous avez achevé vos études de droit à l'Université de Vienne, vous entretenez un contact permanent avec les universités autrichiennes, en particulier avec le Juridicum de Vienne.

Vous êtes aussi professeur invité de droit public comparé à l'Université de Vienne et coordonnez depuis de nombreuses années les programmes ERASMUS et SOCRATES en Autriche. Vous avez institué des programmes d'échanges pour professeurs et étudiants d'universités germanophones, en particulier à Vienne (Juridicum), Berlin, Potsdam et Francfort-sur-Oder. Chaque année, environ 300 étudiants et professeurs se rendent dans ces universités partenaires.

Vous avez aussi coopéré avec grand succès avec les représentations diplomatiques autrichiennes, par. ex. l'ambassade d'Autriche à Paris, en organisant des exposés sur le thème de

l'histoire du droit autrichien et, récemment, sur les perspectives autrichiennes de la Présidence de l'Union Européenne.

Vous avez rendu de grands services durant la Présidence autrichienne de l'Union Européenne et vous avez joué un rôle important dans le rapprochement entre la France et l'Autriche grâce à votre engagement et vos travaux de recherche.

L'attribution de la Croix d'honneur autrichienne pour les Sciences et les Arts au Professeur Philippe GRECIANO est pleinement justifiée au regard des explications qui précèdent. »



De droite à gauche : S.E. M. l'Ambassadeur de la République fédérale d'Autriche, présentant au photographe l'acte de collation ; à gauche l'impétrant ; au fond : Bösendorfer.

L'impétrant a répondu en ces termes :

Monsieur l'Ambassadeur,
Madame le Consul Général,
Monsieur le Président de l'Université Franco-Allemande,¹
Madame le Conseiller près la Cour de Cassation,
Monsieur le Président du Tribunal de Grande Instance,
Mesdames, Messieurs les Procureurs de la République,
Monsieur le Bâtonnier, Monsieur le Membre du Conseil de l'Ordre,
Mesdames, Messieurs les Doyens,
Mesdames, Messieurs les Professeurs,
Chers Collègues, Chers Confrères,
Chers parents, Chers amis,

Avant toute chose, mes remerciements vont vers vous, Excellence, pour les généreuses paroles prononcées qui donnent les raisons de cette prestigieuse distinction que j'ai la joie de partager avec mes collègues, confrères, amis, étudiants et parents.

Par lettre du 16 avril 2008, le Gouvernement autrichien m'a informé du décret du 2 avril 2008, par lequel S.E. le Président de la République Heinz Fischer me décerne, sur proposition du Ministre de la Recherche, la Croix d'Honneur pour les Sciences et l'Art (Ehrenkreuz für Wissenschaft und Kunst), la plus haute décoration du pays. L'occasion hic et nunc m'est offerte pour exprimer ma gratitude qui s'adresse, à travers vous, Monsieur l'Ambassadeur, aux instances officielles dont l'accompagnement a permis d'organiser l'événement d'aujourd'hui à Paris, au moment où la France préside aux destins de l'Europe.

Cet instant est d'abord un signe fort en faveur des partenariats universitaires et judiciaires que nous avons créés et que nous voulons encore développer entre la France et l'Autriche. Depuis plusieurs années, l'enseignement interdisciplinaire (allemand juridique, langues étrangères appliquées) et la défense des Libertés Publiques sont au cœur de mes activités à l'Université et devant les Tribunaux, un engagement au service du monde scientifique et judiciaire.

Cet endroit est ensuite le lieu pour rappeler avec force l'amitié franco-autrichienne et la place de ces deux Nations dans la promotion de l'Europe que nous voulons: celle de l'interculturalité et celle de la Justice. En ce début de millénaire, nous pressentons tous que l'identité collective des personnes sera sans nul doute le grand sujet. Vous l'avez d'ailleurs abordé, Excellence, lors de votre entretien, l'an passé, à la Lettre Diplomatique. Pour ma part, et vous l'avez souligné, je considère ce projet comme un défi à relever à l'Université et dans le monde judiciaire, avec d'autant plus de conviction que les débats sur la ratification des Traités européens s'amplifient entre Paris, Vienne et au delà.

Dieser Tag ist für mich auch die Gelegenheit, für den Einsatz der österreichischen Diplomaten zugunsten der universitären Projekte zu danken. Die französischen Hochschulen erkennen, welche Bedeutung die Bundesrepublik Österreich der Präsenz deutschsprachigen Professoren beimisst.

¹ Jean David été l'un des créateurs de ce qu'on appelle l'Institut supérieur franco-allemand des techniques et des sciences (ISFATES) ,premier ensemble de formations à double diplôme commun à la Hochschule für Technik und Wirtschaft de Sarrebruck et à l'Université de Metz. L'ISFATES fêtera ses 30 ans en décembre prochain. C'est dire que c'était un travail de pionnier (facilité par le fait qu'il était président de l'université de Metz de 1979 à 1988, quand les choses se sont mises en place). Pendant 8 ans, de 1988 à 1996, il fut coprésident du Collège franco-allemand pour l'enseignement supérieur (CFAES), chargé de multiplier les formations à double diplôme. Enfin, il fut "Président fondateur" (Gründungspräsident) de l'Université franco-allemande, qui a étendu les relations à la recherche (cotuelles de thèses, écoles doctorales bi- et trinationales) et qui compte maintenant à peu près 5000 étudiants dans les formations qu'elle subventionne.- NdlR



Dankbar haben wir in den letzten Jahren während der Europatage mit Herrn Professor Dr. Theodor Öhlinger, Vorstand des Instituts für Staatsrecht in Wien (2007), mit Frau Professor Dr. Bea Verschraegen, Vorstand des Instituts für Europarecht in Wien (2006) und mit Herrn Professor Dr. Günter Herzig, Leiter des interdisziplinären Masterprogrammes für European Union Studies in Salzburg (2008), das Angebot der Botschaft zu intensivem Gedankenaustausch genutzt.

Die Studenten in Frankreich und Österreich erwarten heute eine Erleichterung des universitären Austausches in Unterricht und Forschung, um sich für die beruflichen Herausforderungen von morgen rüsten zu können, wobei sich jeder zu seiner eigenen Kultur bekennt, sich aber weiterhin dem Dialog zwischen den Gemeinschaften öffnet. Diese Zusammenarbeit soll grenzüberschreitend sein, zum Wohl aller und mit Respekt vor den grundlegenden Werten einer jeden Kultur.

Die Lehrenden und Forschenden brauchen von seiten der europäischen Verantwortlichen, Unterstützung, um die Qualität des Rechtswesens zu garantieren. Unsere Aufgabe ist es, den konstruktiven Geist der Studenten zu wecken und ihnen das Wissen unserer Vorfahren zu vermitteln, um eine Generation von Europäern heranzubilden, die die Verantwortung für die persönlichen Rechte und Freiheiten übernehmen.

Avant de conclure, qu'il me soit permis de rendre hommage aux personnes qui m'ont guidé dans mon parcours, à commencer par Messieurs les Professeurs Bernard Branchet et Jean-Pierre Christophe qui m'ont fait Lauréat de la Faculté; le Professeur Theodor Öhlinger, Conseiller spécial du Gouvernement qui a été mon directeur de thèse; les Professeurs Colette Cortès, Martine Dalmas et Jérôme Vaillant, mes directeurs d'habilitation, président de jury et rapporteurs, tous engagés pour la modernisation des disciplines universitaires en Europe, à qui je dois de précieux conseils. Je tiens enfin remercier mes parents qui m'ont accompagné d'étape en étape et Stéphane, mon frère, qui m'a éclairé dans mes choix. »

Actes de la 12^{ème} journée scientifique de la Cellule de Recherche en Linguistique organisée par Dardo de Vecchi, Euromed-Marseille, et par Claire Martinot, de l'Université Paris 7 René Descartes. **Les langues de spécialités en question: perspectives d'étude et applications.** 2008.¹

C'est un vrai plaisir de lire et de signaler les communications du 17 novembre dernier à l'Université Paris 7-Denis Diderot consacrées à l'avenir des langues de spécialités. L'Université parisienne, connue pour la qualité de ses recherches dans le domaine de la terminologie et de la linguistique ouvre ses portes, une fois encore, à l'analyse des discours spécialisés. La recherche interdisciplinaire dans ce domaine scientifique est devenue une priorité à Paris (PRES, Universités Paris 1,5,7) et cette spécialisation peut, grâce aux mérites du Professeur John Humbley, s'inspirer des méthodes de travail et des systèmes de pensée étrangers, notamment des pays germanophones ayant une expérience approfondie sur ces sujets (nombre de publications et modèles théoriques d'analyse). Les invités ont choisi de présenter le fruit de leurs recherches autour des disciplines qui offrent, selon eux, le plus de potentialités d'études linguistiques : la médecine, le droit et la culture. Dans une démarche pragmatique, les chercheurs soulignent les spécificités de la rédaction du discours médical documenté pour faciliter la communication entre l'énonciateur et le destinataire du message scientifique pour guider les patients, avec un maximum de transparence, dans leur combat contre la maladie (Valérie Delavigne). Ils soulignent ensuite les avantages que peuvent apporter la maîtrise de la langue scientifique et naturelle dans une perspective didactique et d'apprentissage de la langue étrangère (Eléna Guéorguieva-Steenhoute). Ils insistent enfin sur le rôle de la syntaxe, du style et des sens induits par le contexte jurilinguistique pour rédiger la norme juridique qui s'imposent aux parties du procès (Ross Charnock). Nul doute que ce colloque international a eu un grand succès au sein de la communauté scientifique déterminée à poursuivre son travail interdisciplinaire en lien avec le monde professionnel. Les retombées pour l'Université parisienne qui se spécialise dans ces approches interculturelles des disciplines linguistiques seront d'autant plus remarquées que l'*UFR d'Etudes Interculturelles en Langues Appliquées (EILA)*, s'est déjà distingué par l'accueil de journées similaires en sciences du langage. C'est en tout cas le succès que nous lui souhaitons tellement la demande en enseignements sur le discours médical ou juridique est grandissante dans les facultés européennes qui privilégient l'approche transdisciplinaire de ces recherches. A signaler, par exemple, la récente création de l'*Institut für transkulturelle Gesundheitswissenschaften* à l'Université européenne Viadrina de Francfort sur l'Oder (RFA) précisément dirigé par le Professeur Hartmut Schröder, spécialiste en sciences du langage ou encore les nombreuses réflexions jurilinguistiques sur le travail des Institutions européennes (Commission européenne, Parlement européen, Cour de Justice des Communautés européennes) et sur les systèmes de droit mixte, *Centre de traduction et de terminologie juridiques* de l'Université de Moncton (Canada). – Ph.Greciano

Isolde Burr et Gertrud Greciano (éd.), **Europa: Sprache und Recht. La construction européenne: aspects linguistiques et juridiques.** = Schriften des Zentrums für Europäische Integrationsforschung der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Band 52, Nomos, Baden-Baden, 2003, 237 p.

¹ On peut les télécharger gratuitement sur <http://crl.exen.fr/> (rubrique 'publications en ligne de la page d'accueil).

L'ouvrage mentionné est le recueil des actes du colloque international du même nom organisé du 6 au 9 décembre 2001 au Palais des Rohan à Saverne (Bas-Rhin). Il constitue probablement l'un des premiers points de rencontre scientifique organisé en France entre droit et langues sous l'autorité de la germanistique (Strasbourg) et de la linguistique franco-allemande (Cologne). En choisissant la ville des roses comme lieu d'accueil de ce colloque, les organisateurs ont lancé une réflexion sur l'Europe interculturelle et interdisciplinaire avec l'appui de personnalités du monde scientifique et politique venus souligner les fondements de la pensée européenne et l'influence déterminante des expressions langagières à l'origine des concepts d'aujourd'hui.

Tout en rappelant le rôle des institutions européennes pour la construction de l'Europe, les auteurs allemands, autrichiens, français, islandais, luxembourgeois et moldaves analysent les discours techniques conçus à Bruxelles, Luxembourg ou Strasbourg dans leurs versions multilingues avec une dimension sémantique et terminologique permettant de comprendre les priorités des politiques communautaires et inter-étatiques actuelles dans les domaines des droits de l'Homme, de l'environnement, de la sécurité et de l'énergie. Les représentants du Conseil de l'Europe insistant sur la pertinence de ces recherches pour la promotion du plurilinguisme et des langues de spécialités, les fonctionnaires des Communautés européennes plaidant pour une simplification et fonctionnalité des langues de travail dans la production des normes communautaires, les linguistes allemands et français contribuant à l'émergence d'une culture juridique supranationale par le travail de traduction, d'interprétation des textes, et plus loin encore, d'analyse pragmasémantique du vocabulaire combinatoire des corpus.

Par leurs enseignements, les chercheurs ont sonné les cloches aux capitales européennes qui fêtaient l'année européenne des langues en démontrant qu'une analyse jurilinguistique du processus de construction européenne participait à la promotion des valeurs formulées par les pères fondateurs de ce projet de Paix. Cette rencontre internationale a obtenu l'adhésion de la communauté scientifique franco-allemande sur la modernisation des disciplines en Europe en favorisant l'interculturalité et la transdisciplinarité au profit des études germaniques. Quant aux choix thématiques adoptés, l'environnement, la sécurité ou l'énergie, ils sont peut-être aussi l'aveu d'une double anticipation, non seulement des projets communautaires scientifiques d'aujourd'hui, mais aussi des politiques gouvernementales, à l'exemple des priorités françaises de la présidence de l'Union européenne.- *Ph. Greciano*

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 Ausgrenzungsphänomene 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 Integrationsdis-

kurs in Industriegesellschaften mit Migrant*innen 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. Migrant*innen, 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-Emigrant*innen» 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 Disziplin 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 Kulturwissen-

schaften 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 Management 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*

Jürgen Schiewe / Ryszard Lipczuk / Werner Westphal (Ed.) : **Kommunikation für Europa. Interkulturelle Kommunikation als Schlüsselqualifikation**. Peter Lang, Frankfurt / Main 2006.

Ce volume, paru en 2006, constitue la publication des actes d'un colloque germano-polonais qui s'est tenu à Pobierowo, en Pologne, du 7 au 9 septembre 2005. Cette manifestation scientifique était organisée en une séance plénière (avec quatre contributions) et deux sections parallèles, « Theorie und Praxis der interkulturellen Kommunikation » d'une part, « Sprachkontakt, kulturelle Codes, Lexikographie » (p. 9) d'autre part. Cette organisation en sections, qui n'apparaît pas clairement dans le volume, explique le grand nombre d'articles (22) pour un nombre de pages relativement réduit (226 p.).

Les quatre premiers articles correspondent aux communications de la séance plénière, dont l'objectif était de donner un éclairage aussi large que possible sur la communication interculturelle. Ainsi, Werner Westphal, partant d'une analyse du discours qui accorderait une large place au contexte historique dans lequel un texte voit le jour – il emprunte en cela à Ruth Wodak et

Gilbert Weiss le concept de Critical Discourse Analysis (p. 12) – se propose d'analyser les différents *topoi* que l'on trouve dans les récits de voyage rédigés par les trois chroniqueurs qui accompagnèrent le fils du roi Sigismond III lors d'un voyage effectué en pleine guerre de Trente Ans à travers certains pays d'Europe. Il insiste sur les différences notoires entre les relations d'un seul et même épisode. Il cherche ainsi à montrer que, par le biais d'une analyse du discours critique, on parvient à « une reconstruction plus en profondeur de discours historiques et des rapports des discours entre eux » (p. 26).

Riszard Lipczuk s'intéresse pour sa part aux tentatives faites à la fin du dix-neuvième et au début du vingtième pour « épurer » (p. 29) respectivement l'allemand et le polonais de mots d'origine étrangère. Si les premières occurrences de tels dictionnaires comme celui de Joachim Heinrich Campe paru en 1801 participaient de l'esprit de Lumières (il s'agissait de ne pas entraver la compréhension de la langue par le peuple en évitant de multiplier les mots d'origine étrangère, au risque d'ailleurs, de proposer des formulations alambiquées), les dictionnaires parus à partir de la fin du dix-neuvième siècle relevaient beaucoup plus d'un nationalisme exacerbé, que ce soit en Allemagne ou en Pologne.

L'article de Jürgen Schiewe s'intéresse à une problématique beaucoup plus contemporaine : il s'agit pour lui de s'intéresser au rôle joué par la confiance (Vertrauen) dans l'acte de communication et principalement dans la communication interculturelle. A l'aide de « rich points » (p. 46) qui correspondent à des décisions prises en situation de communication (tutoyer ou vouvoyer quelqu'un par exemple, mais également, pour la dimension interculturelle, le fait de caractériser l'Allemand, le Polonais...), il propose « d'interpréter ces « rich points » comme des signes quant au potentiel de confiance qui se trouve en eux », p. 47. Il appelle de ses vœux des études empiriques afin de déterminer ce qui est associé à quels mots et en quoi ces associations modifient la communication. Il termine enfin en proposant une série de questions qui seraient appropriées pour étudier la communication germano-polonaise.

Le dernier article de ce groupe propose un aperçu rapide des grands concepts de l'anthropologie culturelle allant du relativisme de Franz Boas à l'anthropologie interprétative de Clifford Geertz en passant par le structuralisme de Claude Lévi-Strauss et le fonctionnalisme de Malinowski. Il s'agit pour Silke Jahr de présenter les différentes réponses apportées par les anthropologues aux questions de la communication interculturelle.

Dans les contributions qui relevaient de la première section, on remarque une assez grande disparité concernant les thèmes abordés : on y trouve entre autres un article sur les espoirs et craintes générés par l'élargissement à l'Est de l'Union Européenne (Heike Oberdörfer), une analyse des annonces matrimoniales passées par des jeunes femmes russes (Christina Gansel), une étude – fort intéressante d'ailleurs – sur la façon de parler de la musique en contexte interculturel (Malgorzata Marciniak) ou encore l'analyse des différentes calligraphies utilisées dans certains manuscrits du Moyen-âge (Marek Biszczanik). En dépit de cet éclectisme, on retrouve au travers des textes des éléments récurrents tels que le rôle de l'émotion dans les productions écrites (Marek Biszczanik) ou dans la perception (Małgorzata Marciniak), le rôle de la confiance (Christina Gansel), celui des préjugés sur le voisin respectif ((Dorota Miller, Heike Oberdörfer, Pawel Jelonkiewicz). Dans un autre registre, on remarquera que l'approche comparative entre la Pologne et l'Allemagne est bien évidemment privilégiée dans plusieurs textes.

Les articles de la deuxième section forment quant à eux un ensemble beaucoup plus cohérent qui relève à la fois de la linguistique et de la didactique des langues. Nombre de ces contributions s'intéressent aux dictionnaires bilingues sous différents angles : Tandis que Barbara Komenda-Earle privilégie une approche purement linguistique en s'intéressant aux phraséologismes pragmatiques et à la façon dont ces derniers sont présentés dans les dictionnaires bilingues, d'autres contributions se concentrent plus particulièrement sur la transmission de con-

naissances d'ordre culturel par les dictionnaires bilingues (Joanna Szczęk, Renata Nodobnik) ou encore sur les dictionnaires bilingues illustrés parfois destinés à un très jeune public (Magdalena Lisiecka-Czop). Dans l'ensemble, et même si ces dictionnaires font parfois l'objet de critiques, on remarque une réhabilitation du dictionnaire bilingue dans l'apprentissage d'une langue étrangère. A cet égard, M. Lisiecka-Czop écrit : « In der modernen Glottodidaktik wird doch immer mehr Wert auf das Sprachbewusstsein der Lernenden gelegt. In einer kognitiven Reflexion über die Sprache und ihren Gebrauch sind Wörterbücher eine wertvolle Wissensquelle. » (p. 178). Un autre ensemble de contributions se concentre sur des questions de traductologie. Piotr R. Sulikowski présente ce qu'il appelle la théorie du réseau (Netzwerktheorie, p. 125) dans laquelle le texte est conçu comme une toile de références et de renvois complexes qui nécessitent de la part du traducteur une attention particulière aux éléments qui ne sont qu'implicitement présents dans le texte mais qui en déterminent également le sens. Surtout, le traducteur doit être en mesure de reproduire un même type de réseau dans la langue cible (p. 129). Przemysław Jackowski s'intéresse quant à lui, dans un article extrêmement descriptif, aux dictionnaires que le traducteur peut trouver sur internet. Il en arrive à la conclusion selon laquelle la plupart d'entre eux n'exploitent pas les possibilités offertes par internet (graphiques, illustrations, ...), (p. 138). Par ailleurs deux articles portent sur les anglicismes (essentiellement utilisés dans la langue allemande). Le premier étudie la façon dont ces anglicismes sont intégrés aux manuels scolaires d'apprentissage de l'allemand comme langue étrangère. S'il reconnaît que les anglicismes sont aujourd'hui incontournables dans l'apprentissage de l'allemand, Marek Laskowski critique ici essentiellement le fait que ces anglicismes ne font pas l'objet d'analyse grammaticale ou phonétique, ce qui pose souvent problème aux apprenants : comment par exemple prononcer un mot anglais dans une phrase allemande ? (p. 186). Enfin, le volume se referme sur un article intéressant de Peter Haase qui a recours à la neurologie et à l'audiologie pour remédier à des difficultés d'apprentissage de certaines catégories de personnes. Riches de ces enseignements, il présente un programme d'apprentissage de langues sur ordinateur qui tente d'apporter des solutions à des problèmes très spécifiques.

Dans l'ensemble, cet ouvrage, composé de contributions extrêmement variées de chercheurs allemands et polonais, donne un bon aperçu de la richesse des recherches dans le domaine de la communication interculturelle. On pourra peut-être juste regretter que certains articles soient purement descriptifs et ne proposent pas de véritable analyse des faits exposés. -Valérie Carré

L'intercompréhension ou « Que peut apporter la didactique de l'intercompréhension aux systèmes éducatifs européens ? » *Langues modernes APLV*, n°1/2008 – 128^{ème} année.

Le passionnant dossier sur l'intercompréhension publié récemment par la revue Les Langues modernes reflète les préoccupations de l'Union européenne et de ses locuteurs. A ce titre déjà, cette publication doit retenir l'intérêt. Elle pose implicitement ou explicitement la question de l'alternative entre une lingua franca et l'intercompréhension des langues de l'Union. Mais la publication concerne de surcroît directement tous ceux qui développent le plurilinguisme en Europe, à l'École et dans la société. La construction de compétences plurilingues au moyen de la didactique de l'intercompréhension et la formation des formateurs afférente constituent le fil rouge de la publication et partant, de cette recension.

Maria Filomena Capucho (Universidade Católica portuguesa) et Katja Pelsmaekers (Université d'Anvers) décrivent, aux pages 75 à 80, les matériaux produits dans le cadre du projet *EU&I* pour favoriser **l'intercompréhension dans la pratique sociale**, faite de compétences discursives, plurilingues et pluriculturelles : l'intercompréhension fonctionne à l'aide des

moyens verbaux et non verbaux (exemple cité : les journaux et plus spécialement, la météo). Leur projet de recherche, d'ailleurs financé par l'Union européenne (2003-2008), se rapproche le plus des besoins des Européens et de leurs besoins actuels et examine les moyens de compenser leurs lacunes en langues.

Mais pour l'enseignement, la problématique est différente : comment construire le plurilinguisme de demain ? L'intérêt de la contribution éponyme de Franz-Josef Meissner (Université de Giessen) « **Que peut apporter la didactique de l'intercompréhension aux systèmes éducatifs européens ?** » (pages 15 à 24) est d'analyser et de proposer une démarche pédagogique d'intercompréhension entre langues européennes germaniques, romanes et slaves. Après avoir défini 8 profils de compétences plurilingues, FJM met en évidence les modalités de transfert d'intercompréhension et le rôle joué par une « langue-pont », puis définit son « Moniteur didactique plurilingue », poétiquement dénommé MDP, (1. observation des stratégies 2. optimisation du transfert de stratégies 3. sensibilisation aux théories de l'apprentissage 4. évaluation des attitudes personnelles 5. mise en cause et reconstruction de la théorie subjective de l'apprenant). FJM et son moniteur didactique mettent en relief l'importance d'un travail sur les représentations préalables par une sensibilisation aux théories de l'apprentissage, ainsi que sur la métacognition et l'observation des stratégies.

Pour Meissner, il est clair que l'apprentissage d'une L3 doit pouvoir démarrer respectivement aux niveaux B1 ou A2 dans les compétences de compréhension écrite (lecture) et auditive et que c'est freiner l'intérêt des apprenants que de se refuser cette piste. Mais sa démarche se heurte au refus des compétences partielles, mis en évidence aussi par Françoise Crochot (Institut français de Brême) « **Les enseignants d'allemand et le plurilinguisme** » (pages 25 à 33) . Si la démarche vers le plurilinguisme intéresse visiblement les enseignants de langue, elle prend appui sur un présupposé - la reconnaissance de compétences partielles - qui choque les enseignants et - qui plus est - leur (sacro-sainte) hiérarchie !

Les établissements de formation ne pourront donc se passer d'un travail sur les représentations auprès de leur public en formation bi- et plurilingue. C'est tout l'intérêt de la contribution d'Ana Sofia Pinho et d'Ana Isabel Andrade (Université d'Aveiro, p. 53 à 61) que de mettre en évidence, au moyen d'une grille méthodologique et par l'analyse d'un parcours individuel, celui de Clara, les incontournables de cette formation. Ces points forts se situent d'une part dans un parcours autonome sur des thèmes clefs (Le monde des langues et des cultures, la personne et les langues, la salle de classe) et le développement de projets plurilingues dans des dimensions différentes mettant en jeu la personne de l'étudiant(e) et du futur enseignant (statut des langues et réalités sociolinguistiques, biographies linguistiques personnelles, propositions d'activités en classes).

Une très intéressante contribution (« Intégrer l'intercompréhension à l'université », p.62 à 73), élaborée au sein du laboratoire LIDILEM de l'Université de Grenoble (Encarnación Carrasco Perea, Christian Degache et Yasmin Pishva) présente deux semestres de formation universitaire organisées sur des bases réceptives puis productives et mettant en contact des étudiants de pays et de langues différents, au moyen des technologies du multimédia (TICe) sur le site Galanet (www.galanet.eu). La première phase prépare les étudiants à des échanges et des projets communs, la seconde conduit ces échanges avec un accompagnement linguistique centré sur l'intercompréhension. Dans les faits, les bases retenues pour le travail en autonomie ne sont pas très éloignées de celles de l'université d'Aveiro (se connaître comme usager plurilingue,

connaître la famille linguistique romane, pratiquer des modules d'intercompréhension..). Le projet offre l'intérêt de conduire à un dispositif utilisable dans l'enseignement secondaire, sous réserve de certains aménagements, et de poser des jalons à la recherche sur des « *faits courants dans l'échange entre sujets plurilingues, comme la tendance à la convergence vers l'utilisation d'une même langue ou le recours aux alternances codiques* » (p. 63).

D'autres textes et articles retiennent l'attention dans ce dossier sur l'intercompréhension, en particulier l'article sur les Itinéraires romans (Dolores Álavares et Manuel Tost, Université autonome de Barcelone) ou « Projet VRAL¹ – L'intercompréhension orale entre langues parentes en milieu scolaire, (Sandrine Caddéo et Dominique Chopard, Université de Provence, p. 34 à 44) et intéresseront le lecteur. VRAL. avait pour objet de vérifier les stratégies mises en œuvre par les enfants. Mais cet objet se retourne incidemment contre le projet, les enfants éprouvant le désir d'apprendre pour de bon, comme le montrent plusieurs observations (questions de vérification etc.)

Au total, une publication à recommander aux acteurs, gestionnaires et formateurs des projets plurilingues européens, mais non exclusivement. - *D.Morgen*

Christian Merkelbach : « *Bonjour, Guten Tag, Griëzi* : de la cohabitation aux échanges entre communautés linguistiques », **rapport final sur l'expérience d'immersion à l'école primaire** de Bienne-Boujean – Direction de l'instruction publique du canton de Berne. Section recherche, évaluation et planification pédagogiques. Septembre 2007².

En septembre 2007, la « Section recherche, évaluation et planification pédagogiques (S.R.E.P) » de la Direction de l'instruction publique (D.I.P) du canton de Berne a fait paraître, sous la signature de Christian Merkelbach, un rapport final sur l'expérience d'immersion qui se déroule depuis nonante-neuf à l'école primaire de Bienne-Boujean. Ce rapport, qui s'intitule opportunément « *Bonjour, Guten Tag, Griëzi* : de la cohabitation aux échanges entre communautés linguistiques », rappelle les caractéristiques du projet, analyse les enquêtes sociolinguistiques et l'évaluation pédagogique menées entre 1999 et 2003. Il met en valeur les éléments contextuels favorables et valide l'expérience d'immersion, même limitée à 2 h. par semaine, à la fois par ses effets sur les attitudes, représentations et comportements des élèves impliqués dans le projet et sur leurs compétences linguistiques.

Pourquoi la lecture de ce rapport intéressera-t-elle le lecteur français averti ?

L'expérimentation et le suivi scientifique accompagnent le projet scolaire

A la différence de ce qui se passe en France, l'observation et l'évaluation scientifiques continues accompagnent souvent les projets d'immersion suisses (cf. le programme national de recherche PNR 56 et Gajo -Berthoud, 2008 sur le site www.nfp56.ch/f.cfm). Par le suivi et l'évaluation de tels projets bilingues confédéraux ou étrangers (Val d'Aoste, en particulier) l'université suisse s'est forgée une compétence reconnue au plan international. En même temps qu'elle lance des projets expérimentaux, l'autorité scolaire confie à l'expertise universitaire une évaluation scientifique, la chargeant ainsi de se prononcer sur la faisabilité du projet et sur d'éventuelles mesures de généralisation à l'autorité cantonale ou fédérale. Une telle démarche

¹ Voie romaine à l'apprentissage des langues.

² (Brochure imprimée et cartonnée, 168 pages, avec annexes, questionnaires, outils d'enquêtes et rapport final sur cédérom joint). Rapport consultable et téléchargeable sur le site du S.E.R.P. <http://www.erz.be.ch/srep> et auprès de christian.merkelbach@erz.be.ch

est une leçon pour notre pays où l'autorité scolaire partage rarement le pilotage de ses projets avec les enseignants-chercheurs des universités et des IUFM.

Le rapport décrit dans les moindres détails une expérience d'immersion, celle du projet « Ponts/ Brücken » de l'école de Bienne-Boujean.

Le projet de l'école de Boujean – un quartier de la Ville de Biel/ Bienne située dans le canton de Berne sur la frontière linguistique– a été conçu et mis en place à la rentrée scolaire d'août 1999. L'école de Boujean accueille des publics germanophones, francophones, et allophones : les élèves allophones, pourvus ou non de la nationalité helvétique, y sont en légère majorité (env. 42%) devant les dialectophones germanophones (env. 33%) et devant les francophones (20 à 25%)¹. Le rapport analyse l'impact de l'enseignement de l'autre langue nationale sur les comportements interculturels, sur l'intégration des élèves allophones et francophones dans la communauté biennoise et sur la disparition de barrières culturelles.

Le concept qui a prévalu dans le projet est celui d'immersion. Les chercheurs suisses considèrent que tout enseignement en langue seconde, nationale ou étrangère, et quelle qu'en soit la durée, constitue une immersion, alors que dans d'autres pays (E, It, F, ou CND, entre autres) on ne parle d'immersion partielle ou totale que pour des horaires égaux ou supérieurs à 50%. Coste distingue ainsi 4 formes d'enseignement bilingue : l'immersion totale, qu'il distingue de la « submersion », l'immersion partielle, et l'éducation bi- et plurilingue².

L'enseignement par immersion a touché environ 15% du temps d'enseignement de Boujean, de la 1^{ère} à la 4^{ème} année primaires, dans les classes francophones et germanophones, la présence d'enseignants bilingues de langue dominante allemand-dialecte alémanique ou français ayant bien entendu favorisé le déroulement du projet. Dans le rapport, la collaboration entre collègues de langues différentes, pourtant déterminante, n'est guère évoquée de manière précise. L'implicite tout à fait évident dans la vie de la collectivité helvétique ne l'est pas pour des lecteurs français.

Des échanges de service ou des interventions continues ou ponctuelles d'enseignants de la « langue partenaire », ont eu lieu dans les disciplines concernées– éducation physique, activités créatrices manuelles, éducation artistique, éducation manuelle, ou Sport, *Gestalten, Musik, Natur-Mensch-Mitwelt*. On suppose qu'il s'agit des mêmes disciplines et des mêmes contenus. Les langues d'immersion sont l'allemand et le français. Mais à l'allemand est volontairement adjoind le dialecte alémanique, tant pour respecter la demande des parents que le contexte social et culturel de la ville de Bienne (p. 17-18).

Les recommandations, exposées aux pages 153 à 157 du rapport, ont été validées dans le cadre du statut particulier du Jura bernois et sur la minorité francophone du district bilingue de Bienne. Elles sont reprises dans l'Autorisation générale, délivrée par la D.I.P. pour les années 2006 à 2008 et dans l'attente de la révision de la Loi sur l'école obligatoire du 1^{er} août 2008 (cédérom, annexe n° 8) qui autorisera un enseignement bilingue appliquant l'un des modèles d'immersion retenus(voir plus loin).

¹ sous réserve d'une interprétation correcte des cohortes présentes dans l'expérimentation en 1999, 2000 et 2001 (p.25)

² « Enseignement bilingue et curriculum plurilingue » in « Enseigner en classe bilingue », Actes de l'Université d'automne 2004 Guebwiller, p. 115.

Enfin, les outils et protocoles d'évaluation utilisés, décrits dans le rapport et publiés dans le cédérom, pourront intéresser les chercheurs et évaluateurs d'autres dispositifs bi- et plurilingues, même s'ils ne pourront pas les utiliser tels quels.

Les projets sont marqués par le réalisme.

Marqué par la prudence et le réalisme, le rapport définit six modèles d'immersion, dont trois pour l'école primaire (immersion partielle tendant vers la parité horaire, immersion réciproque, îlot immersif, p. 132), et trois autres pour le collège (tandems, modèle *Emmental* d'échanges entre classes, ou « projets incitatifs » voir cédérom). Ces modèles constituent à la fois des incitations à faire évoluer le projet actuel ou à créer de nouveaux sites d'expérimentation par des « îlots immersifs » à l'initiative des enseignants. La notion d'immersion réciproque est une formule intéressante que nous ne savons pas pratiquer en France. Au regard du contexte biennois, et de l'avis même du rapporteur, des projets plus ambitieux que l'immersion minimale à 2 ou 4h par semaine seraient cependant concevables.

En effet, tout le rapport décrit une évolution positive et ce malgré la réduction du projet horaire initial de 4 à 2 heures ou leçons par semaine que le rapporteur regrette souvent, ainsi lorsqu'il constate (p. 93) la réussite inférieure aux tests de 2002 chez les élèves de la deuxième (2000) et de la troisième cohorte (2001).

Les enquêtes sociolinguistiques, menées aux rentrées d'août 1999, 2000 et 2001 auprès des enfants des trois cohortes annuelles et de leurs parents, font état de conditions et d'un terrain linguistiques favorables : présence d'enfants et de familles bi- et plurilingues (p. 65), valorisation des langues, dont les langues nationales appelées ici « langues partenaires » au sein du milieu social enfantin (terrain de jeux, quartier p. 54 - 56) ainsi qu'au sein du milieu familial (p.33 et 74). Si l'on croise les données recueillies – et schématisées dans des tableaux - sur la connaissance des langues déclarées par les enfants (p.30-31), par les familles (p.72 et 73) avec l'emploi de la langue du partenaire dans le contexte familial (p. 33), social (p.35)) ou culturel (p.32), et avec les déclarations des enfants sur leur représentation des langues (p.39), on s'aperçoit que la seconde langue nationale, sous sa forme dialectale ou standard, est apprise dans le quartier et dans la famille, avant de l'être à l'école.

A l'école même, le déroulement du projet a profité aux enfants, qui témoignent dans le rapport de leur plaisir à suivre l'enseignement immersif. Les acquis langagiers sont là, en particulier la compréhension : les élèves de Boujean ont acquis assez vite des compétences réceptives et des connaissances morpho-syntaxiques implicites.

En somme, nonobstant les barrières culturelles, le terrain serait largement favorable à l'émergence d'un projet plus ambitieux, fondé sur les données extérieures et commencé dès l'école infantine, qui accueille les enfants à partir de l'âge de 4 ans. C'est à partir d'elle que l'on peut concevoir un projet d'immersion, puisque, comme le rapport Merkelbach l'a constaté, les enfants citent presque autant l'école infantine (98 citations) comme lieu d'apprentissage que la télé ou la famille (110 citations, p. 32). Les propositions très ouvertes formulées dans le rapport laissent une grande marge d'interprétation à l'élaboration et à la régulation du projet au sein même de l'école. L'école étant faite pour l'enfant et non l'inverse, elle doit construire l'organisation pédagogique en fonction de l'enfant et garantir la fréquence et la durée de l'apport de langue (« *input* »). Le profil de compétences des enseignants est à définir en référence à un cahier de charges et au Cadre européen commun de référence (C.E.C.R.).

Autres observations

La forme du rapport

La forme même du rapport porte la marque de l'industrie horlogère jurassienne suisse : performance, précision, souci du détail, sobriété et qualité. Certes, l'analyse des petits effectifs est la seule manière, pour les observateurs, de percevoir certaines régularités ou évolutions et la différence éventuelle entre des cohortes différentes. Mais des tendances émergeraient plus nettement avec une totalisation des trois populations, ici absente, parallèlement à la description séparée de leur progression. De même, aucune tendance ne peut se dégager du chapitre consacré à l'analyse des représentations et des résultats de huit élèves (ch. 5 p. 120 à 129). Enfin, le regroupement des synthèses ou résumés dans un chapitre à part faciliterait la lecture.

Les aspects interculturels

La question interculturelle est au cœur du projet, le long d'une frontière linguistique où les locuteurs de la langue minoritaire craignent qu'une ouverture à la langue du voisin ne restreigne les droits attachés à leur langue. Un projet comme celui de Boujean bouscule aussi le sacrosaint principe de territorialité des langues : ce n'est pas rien et c'est un aspect dont le lecteur étranger n'a pas suffisamment conscience. Enfin, de multiples témoignages, rapportés par C. Merkelbach lui-même, disent combien il est difficile à un francophone d'apprendre l'allemand en milieu dialectal alémanique. On comprend que l'un des objectifs prioritaires est de dépasser les barrières culturelles.

Le concept de langue « partenaire »

Il est curieux de voir émerger ce concept et cette dénomination là où jusque ici, nous avons entendu les Suisses parler de langue nationale et de langue officielle (trois langues officielles pour quatre langues nationales). Certes, le concept inclut une forme de solidarité mais ses acceptions se trouvent dans le domaine du sport, du jeu et de la danse (cf. Littré) et du ... commerce. Les Suisses francophones associent-ils la solidarité des langues à une relation sportive ou commerciale ? « Pour échanger en ville de Bienne, les communautés linguistiques doivent se respecter et connaître la langue de l'autre » (C. Merkelbach).

Le curriculum

Le projet d'immersion de Boujean ne comportant pas d'objectifs d'apprentissage décrits en termes de compétences, la nécessité d'un Portfolio pour la classe d'âge du primaire (6 à 11 ans) formulée par les experts (cf. *Babylonia* 2004 n°2 - Martine Tchang-George, Simone Bersinger¹) ou celle d'un « programme » d'objectifs langagiers constituent des préalables à de nouveaux projets.

Les enfants allophones dans le projet

Le rapport note nettement une différence dans la réussite des enfants allophones selon leur classe d'appartenance. Les enfants allophones des classes alémaniques réussissent mieux que leurs camarades allophones des classes francophones (p. 137).

Pourquoi cette différence ? C. Merkelbach l'explique, tant pour les allo- que pour les francophones par l'exposition réduite et simultanée à deux codes, le code alémanique et le code de la

¹ Martine Tchang-George, Simone Bersinger « Le Portfolio Européen des Langues pour enfants et jeunes adolescents (PEL II) » dans *Babylonia* 2004 n°2, « Le portefeuille des langues en Suisse ».

langue standard (p. 94). Mais la réduction de l'exposition aussi gêne considérablement les apprenants.

Une autre hypothèse sur la relation de ces enfants à la variété dialectale locale et à l'allemand standard pourrait être formulée : à partir du moment où les deux codes, celui du standard et celui du dialecte sont en présence, l'intérêt de l'apprenant se fixe davantage sur le code standard, plus rassurant. C'est un peu ce que disaient Georges Lüdi et Iwar Werlen dans un entretien public récent : les enfants dialectophones déjà confrontés à la langue standard privilégient celle-ci dans leurs apprentissages scolaires. Ce qui revient à dire que le dialecte est plus perçu comme une forme sociale de communication qu'une forme intellectuelle, même en Suisse. De plus, les familles d'origine slovène, kosovare, serbe ou croate, - qui ont leurs enfants dans les classes alémaniques, ont souvent de leur pays d'origine une certaine familiarisation avec l'allemand que les familles espagnoles ou portugaises, dont les enfants sont traditionnellement dans les classes francophones, n'ont pas.

Une troisième hypothèse que je me hasarde à exposer, c'est celle de la perception du dialecte par des locuteurs non dialectophones ou des locuteurs d'autres variétés dialectales. Quel est l'impact du dialecte sur des enfants – et des parents- pour lequel il est avant tout la langue du travail et d'une certaine forme de contrainte? On a observé ailleurs, en Alsace, que la région traditionnellement très dialectophone du Sundgau, contiguë à la Suisse alémanique du Nord-Ouest, avait moins transmis le dialecte aux jeunes générations. Des parents frontaliers (*Pendler*) travaillant dans l'industrie chimique de Bâle, espèrent-ils un autre avenir pour leurs enfants et se tournent-ils plus fortement vers le français qu'ils pratiquent pour augmenter ainsi les chances de leur progéniture ? - *Daniel Morgen*. daniel.morgen@wanadoo.fr)

BUSCHA, Joachim / FREUDENBERG-FINDEISEN, Renate (éds.) : *Feldergrammatik in der Diskussion. Funktionale Grammatikansatz in Sprachbeschreibung und Sprachvermittlung*. (Collection *Sprache. System und Tätigkeit*. Vol. 56) Peter Lang, Frankfurt am Main, 2007, 44,90 €.

Le présent recueil s'inscrit dans le prolongement de Buscha *et alii* (éds.) : *Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. (1998) et surtout de Freudenberg-Findeisen (éd.) : *Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik. Linguistische und didaktische Aspekte der Grammatik*. (1999).

Le champ de la grammaire notionnelle/communicative ne fait que s'ouvrir et le présent ouvrage réunit dix-sept contributions discutant cette perspective présentée comme nouvelle, mise en œuvre pour la rédaction d'une grammaire didactique et son enseignement dans le cadre de l'apprentissage des langues. Certaines contributions proposent d'étendre la perspective vers une grammaire actionnelle.

Sont évoquées des questions de théorie et de méthodologie, mais sont aussi présentées en quelques sorte comme prototypes des analyses spécifiques concernant des exemples de l'allemand et du russe et une place particulière est faite à la perspective contrastive.

Introduction

Les éditeurs rappellent dans leur introduction le contexte dans lequel se développe la grammaire communicative dans le cadre de l'apprentissage des langues vivantes. Après la mode du tout-communicatif des années 80, des méthodologies d'enseignement centrées sur l'apprenant et tout particulièrement les stratégies d'apprentissage associent savoir faire et savoir et font à nouveau place à un enseignement grammatical, qui permet d'accélérer et d'optimiser le processus d'apprentissage.

Dans le même temps, la perspective dominante dans les grammaires des langues étrangères, la grammaire de formes, est complétée par un développement plus systématique de la perspective

communicative. La Feldergrammatik (décrivant les champs notionnels) s'inscrit dans cette démarche : les besoins de communication (p.ex. exprimer une hypothèse, comparer,...) constituent des champs sémantico-pragmatiques spécifiques au sein desquels se situent des outils d'expression dédiés dont la grammaire établira le relevé en précisant la valeur relative de chacun (information communiquée, différences sémantico-pragmatiques, contextes d'emploi, connotations, ...). Les divers niveaux de l'analyse grammaticale sont alors replacés dans une perspective unique que l'on peut qualifier de sémantico-pragmatique.

Aleksandr V. Bondarko : Funktional-semantische Felder

Après un examen de la définition de la notion de champ sémantico-fonctionnel et de leur identification en s'appuyant plus particulièrement sur les recherches effectuées à propos du russe, l'auteur présente un bilan de la méthodologie dans les recherches et trace des perspectives de développement pour la théorie des champs.

Wolfgang Gladrow : Feldergrammatik und Sprachvergleich

L'auteur s'intéresse à l'intégration dans le champ de la Feldergrammatik des perspectives contrastives et textuelles, tout particulièrement au sein de la slavistique et de la germanistique russe. Il relève au passage l'hétérogénéité et l'arbitraire qui président aux différents classements proposés des champs sémantico-fonctionnels et propose un regroupement fondé sur les différences formelles entre les différentes expressions.

Tatjana Parmenova: Semantische Strukturen mit hypothetischer Bedeutung. Versuch einer Typologie.

A partir d'exemples de la langue russe, traduits en allemand, l'auteur analyse la structure sémantique des énoncés à valeur hypothétique. Elle établit une typologie des situations hypothétiques construites par l'énonciateur et des moyens d'expression qui leur correspondent.

Une situation hypothétique est définie comme une alternative que le locuteur construit face à la situation réelle, elle se réduira donc aux hypothèses irréelles.

La typologie développée repose sur un faisceau d'oppositions hétérogènes:

- 1) Reprenant une distinction proposée par von Wright, l'auteur distingue les énoncés
 - productifs, orientés vers une modification positive du monde : *Ich wünschte mir so sehr, die Kinder gesund und glücklich zu sehen. Ohne Karte hätten wir uns verlaufen;*
 - destructifs, visant à annuler une situation effective: *Du solltest ohne Lampe nicht lesen ;*
 - conservateurs : *Ich würde gern immer so weiterfahren bis ans Ende der Welt.*
- 2) Selon l'ancrage temporel, l'auteur distingue le type 'substitut' (stellvertretend) (passé ou présent) : *Wenn wir kein Taxi bestellt hätten, (so) hätten wir das Flugzeug verpasst; Könnte man doch bis am Morgen so am Kamin sitzen bleiben* (présent prolongé) et le type 'pronostic' (futur) : *Ich würde nächsten Sommer gern Venedig besuchen.* Ce dernier type se prête à l'accomplissement d'actes indirects : *Könnten Sie mir helfen?*
- 3) Un troisième critère de classement oppose le type argumentatif : *Wärest du gestern rechtzeitig gekommen, hätten wir uns über alles verständigt* et le type évaluatif : *Ich würde mit dir nicht auf Entdeckung gehen.*
- 4) Enfin l'auteur distingue les énoncés hypothétiques à fonction phatique/appellative: *Wenn du wüsstest, wie schlecht es mir ohne dich geht* et les 'étiquettes', énoncés caractérisés par la présence d'un verbe dénotant un procès mental : *Ich würde ihn nicht meinen Freund nennen. Ich würde dir empfehlen, im Sommer ans Meer zu fahren.*

Cette typologie reste embryonnaire, dans la mesure où les différents critères ne sont pas croisés et on ne voit pas quelle utilisation serait possible tant pour la rédaction d'un chapitre de grammaire que pour définir un objectif pédagogique.

Cette étude illustre parfaitement le risque lié à la démarche onomasiologique qui préside à l'entreprise de la Feldergrammatik : les situations sont analysées dans une perspective pragmatique de façon totalement intuitive, en-dehors du contrôle des formes, après quoi on s'efforce de mettre des expressions en face des cases de la nomenclature sans apporter la moindre indication sur leur sémantisme et donc sur ce qui les rend aptes à exprimer les valeurs illustrées. De ce fait certains modèles d'expression sont évoqués ici à plusieurs reprises sous des rubriques différentes sans la moindre indication sur les recoupements qui peuvent être opérés, provoquant le doute chez le lecteur qui ne partagerait pas les intuitions de l'auteur.

Ainsi le modèle expressif *jesl'i by* (= *wenn* Q [subjonctif 2 parfait], (*dann/so*) P [subjonctif 2 parfait]) illustre à la fois le type 2 substitut comme "hypothèse contrefactuelle positive ou négative" et le sous le type "argumentatif" du type 3.

Le premier type est défini de la manière suivante : Die hypothetische Situation wird anstelle der bereits in der Wirklichkeit geschehenen Ereignisse angeboten. Sich auf die Realsituation stützend, zeigt der Sprecher, eine Alternative auf, indem er eine günstige (wünschenswerte) bzw. ungünstige (unerwünschte) Entwicklung der Ereignisse darlegt. Le type "argumentatif" est défini comme suit : Die hypothetischen Äußerungen können eine logische Begründung bzw. Erklärung des Geschehenden oder des bereits Geschehenen enthalten, dabei oft durch die Methode des ‚Entgegensetzens‘. Les deux valeurs sont effectivement illustrées par les exemples donnés, mais à quoi le récepteur reconnaît-il ces valeurs ? Faute de l'indiquer, aucune systématisation descriptive ni pédagogique n'est possible.

Wolf-Dieter Krause : *Zur feldhaften Beschreibung sprachlicher Mittel von Sprachhandlungstypen (unter Einbeziehung kontrastiver Gesichtspunkte)*

Cette étude adopte une démarche inverse de la précédente (donc sémasiologique, des formes vers le sens et l'emploi) et s'avère nettement plus convaincante. A partir de l'analyse de l'infinitif en russe, l'auteur développe différentes démarches afin d'établir les rapports entre formes et types d'actes langagiers. L'étude, qui se veut exemplaire, porte sur les phrases/énoncés à l'infinitif avec mention optionnelle de l'agent au datif, qui correspondent à des structures à verbe conjugué et agent au nominatif, mais avec une composante modale propre. Ces structures font tout d'abord l'objet d'une description syntaxico-sémantique (strukturell-semantisch) listant les différents composants optionnels ou obligatoires et les types d'emplois qui leur correspondent. L'analyse sémantico-fonctionnelle (funktional-semantisch) vise à situer la place qu'occupent les phrases infinitives dans le champ de l'expression de la modalité. Le fait que la valeur modale (nécessité, possibilité, optatif, injonction) soit ici associée à des caractéristiques intonatoires en limite l'emploi à la communication orale avec intention expressive spécifique. En raison de l'absence d'une structure équivalente, l'allemand impose de recourir à des verbes modaux (*Wohin sollen wir gehen?*) ou au subjonctif 2 (*Ich würde jetzt gern eine rauchen!*). La seule analogie avec le russe se retrouve dans l'emploi de l'infinitif à valeur injonctive (*(Alle) aufstehen!*).

L'analyse fonctionnelle-communicative (funktional-kommunikativ) permet d'identifier les spécificités pragmatiques des énoncés constitués d'une phrase infinitive. Le type informatif est caractérisé par la situation de communication orale à forte composante expressive-émotionnelle et la modalisation (hypothèse de l'énonciateur). La composante expressive-émotionnelle confère aux emplois de type injonctif un caractère plus marqué.

Renate Belentschikow : *Impersonalität und ihre Widerspiegelung in ein- und zweisprachigen Allgemeinwörterbüchern des Russischen*

Centré sur les verbes impersonnels du russe ; n'aborde l'allemand que marginalement.

Sabine Wilmes: Zur Gretchenfrage der Funktionalen Pragmatik. Ein Versuch der Einordnung der Modalverben in die Feldertheorie.

Cet article s'est introduit dans le recueil par un tour de passe-passe, en fait l'homonymie entre le terme de Feld utilisé pour les champs pragmatiques et son emploi dans la pragmatique fonctionnelle développée par Ehlich et Redder dans le prolongement de Bühler. La problématique est de type théorique : les verbes modaux relèvent-ils du champ symbolique (éléments lexicaux) ou du champ opératoire (opérateurs sur des éléments du champ symbolique) ? L'hésitation est permise face aux spécificités des emplois non-inférentiels, relevant du champ symbolique (*Wir werden siegen*), relevant du champ symbolique, et de celles des emplois inférentiels (*Er wird froh gewesen sein, als er im Flieger nach Kalifornien saß*), qui semblent manifester un début de grammaticalisation et donc une migration vers le statut d'opérateur.

En marge de cette analyse, et sans le moindre rapport avec elle, l'auteur vante les mérites de la grammaire de champs, conçue comme une grammaire explicative, donc comme un outil permettant à l'apprenant d'accéder à une autonomie consciente dans le choix des outils langagiers.

Mathilde Hennig: Zur Anwendung der Feldergrammatik auf die gesprochene Sprache am Beispiel des Feldes der Temporalität

L'auteur relève la difficulté de repérer les fonctions communicatives *ex nihilo* et reprend la démarche proposée par Bondarko d'associer une première démarche sémasiologique permettant de dégager des champs fonctionnels, puis une démarche onomasiologique, balayant les formes relevant d'un champ donné.

L'expression de la temporalité dans un corpus oral a permis de dégager trois types de marquage :

- marqueurs explicites : temps verbal, circonstants temporels,
- autres marqueurs à implicature temporelle : modes d'action, sémantisme des verbes, impératif, verbes modaux,
- implicatures temporelles non liées à des morphèmes ou lexèmes, mais repérées sur la base de la connaissance du monde et de la situation : discours rapporté (antériorité des faits rapportés), iconisme temporel (parallélisme entre chronologie des faits et des énoncés qui les décrivent).

Le corpus oral est caractérisé par une présence réduite des marqueurs explicites.

Eva Breindl: Additive Konnektoren und Adverbien im Deutschen

Après un plaidoyer pour l'étude des connecteurs additifs dénonçant les idées reçues sur ces éléments qui ne sont ni simples dans leur syntaxe et leur sémantisme, ni universels, l'auteur traite de deux groupes de connecteurs. Ceux qu'elle appelle conjoncteurs et les adverbes.

Parmi les conjoncteurs, elle s'intéresse tout particulièrement aux différences entre *und* et le groupe des opérateurs d'origine comparative (*sowohl, sowie, wie*) ainsi qu'aux différences entre ces derniers éléments. Ceux-ci établissent une relation entre des faits qui restent clairement autonomes l'un par rapport à l'autre alors que la coordination associe plus étroitement les éléments coordonnés. *Sowohl* a en outre une valeur de quantificateur (les deux éléments épuisent la série), tandis que *sowie* apparaît comme plus grammaticalisé et est plus proche de *und*.

Les adverbes additifs sont classés selon plusieurs facteurs, en grande partie argumentatifs et l'auteur présente un regroupement en cinq volets : type *ferner* (*außerdem, darüber hinaus, daneben, auch, weiters*), type *übereins* (*noch dazu*), type *obendrein*, type *weiterhin* (*fernerhin, auch ferner, weiter*) et type *erstens-zweitens*.

Maria Thurmair: Zur Textsortenspezifität von Attributen

Cet article se situe en marge de la problématique du volume. L'auteur se propose d'étudier la présence d'épithètes dans quelques types de textes (petites annonces, modes d'emploi, recettes, romans de gare).

Karin Vilar-Sánchez: Der Ausdruck der Nachzeitigkeit in verschiedenen Textsorten

La démarche de l'auteur vise à associer – en prenant l'exemple de la successivité entre faits du monde - une dimension textuelle à la grammaire fonctionnelle dans un but didactique. L'étude de modes d'emploi, d'arrêts de justice et de rapports rédigés par des malades montre une répartition différentes des différentes formes syntaxiques utilisables pour exprimer une relation de succession entre faits. Les notices de modes d'emploi présentent un caractère nominal prononcé, ce qui se traduit par la prédominance des groupes prépositionnels (*nach dem Einbau*). Les trois modèles syntaxiques les plus fréquents totalisent 97% des emplois : groupes prépositionnels (73,9%), groupes conjonctionnels (13%), adverbess (10,1%). Les outils les plus fréquents sont les mêmes dans les arrêts de justice, mais leur répartition diffère : la dispersion des formes est un peu plus élevée, puisque ces trois modèles représentent globalement 89,1% avec 58,2% pour les groupes prépositionnels, 16,4% pour les adverbess et 14,5% pour les groupes conjonctionnels. Les rapports de malades rédigés sur Internet sont plus proches de l'oralité et présentent des caractéristiques différentes : deux types dominant : adverbess (55,6%) et groupes prépositionnels (31,9%), représentant à eux seuls 87,5% des emplois. Les groupes conjonctionnels sont très peu représentés (3,5%).

La composition lexicale (ex : *Nachbelastung*) ne joue un rôle que dans les textes juridiques, elle est absente des modes d'emploi et marginale dans les textes Internet. Les adjectifs (*nächst*) sont peu fréquents, mais plus nombreux dans les textes Internet.

De telles études doivent déboucher sur la constitution de banques de données pour l'apprentissage constituées autour de microfonctions telles que l'expression de la successivité et ce dans une perspective textuelle.

Margot Heinemann: Auffordernde Textsorten

A travers le cas de l'intimation, cette étude s'intéresse dans une perspective plutôt théorique aux rapports entre types d'actes ou d'énoncés et types de textes. Balayant la littérature consacrée à cette question, l'auteur s'interroge de façon critique sur le statut de textes de type impératifs (Textsorten mit Aufforderungscharakter).

Hana Beregová: Phraseologismen im Lichte der funktional-semantischen Felder

L'auteur s'intéresse au rôle des phrasèmes dans certaines fonctions communicatives, rôle qu'elle illustre par des exemples non commentés, regroupés sous quatre rubriques : intention, ordre, conséquence (Folge) et opposition (Widerspruch).

La démarche adoptée illustre l'aspect problématique du choix de 'fonctions communicatives' identifiées de façon purement intuitive. Ainsi la notion d'intention, illustrée par des exemples aussi hétérogènes que *kein gutes Haar an jm lassen* ou *das Hasenpanier ergreifen* (= s'enfuir) ou celle de conséquence, regroupant les affects (p.e. la peur) ou les notions de protester et d'abandonner, sont si générales que l'on voit mal leur intérêt classificatoire.

Karl-Ernst Sommerfeldt : Die Rolle bestimmter Wortfelder in Trauerbekundungen – eine diachrone Betrachtung

Etude de linguistique textuelle sur l'évolution d'un type de texte : les avis de décès. L'analyse relève les constituants d'un tel type de texte (procès, âge et qualification du défunt, cause et date du décès) et les évolutions constatables entre les années 1879 et 2005. Les différences tiennent en grande partie à la nature différente de l'avis (familial ou professionnel), ainsi, par exemple, la présence d'adjectifs qualifiant le défunt (*unser lieber Vater*) est caractéristique d'avis familiaux, de même le verbe *entschlafen* est utilisé par les familles, les organismes utilisant plutôt le verbe *versterben*. Le décès peut aussi être présenté dans la perspective des survivants (*Abschied nehmen*). L'intérêt pédagogique de l'étude peut sembler limité, mais elle permet, sur un type de texte très codifié et aux dimensions réduites, de montrer de façon exemplaire comment s'articule ce type d'analyse.

Carlos-Hernández Lara

L'auteur présente la méthode *Profile deutsch. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel*. (Glaboniat et alii, Berlin: Langenscheidt, 2005). Cette méthode, qui s'inscrit donc dans le cadre de référence européen, est conçue autour de la notion d'acte de parole et de la perspective communicative. Elle vise à développer une compétence communicationnelle à partir de textes réunis par type et fait une place centrale à la grammaire actionnelle. Une illustration est donnée à l'aide du type de texte de presse *Kommentar*. L'apprenant est conduit à définir l'opinion de l'auteur, à relever ses arguments tout comme les marques affichées de sa subjectivité dans le texte, à identifier les arguments plaidant pour la thèse adverse, puis à confronter différents textes partageant la même thématique.

Ludmilla Grišaeva : Interaktionsgrammatik und Fremdsprachendidaktik : Fremdsprachenerwerb als Akkulturation

L'auteur plaide pour le développement d'une grammaire contrastive de l'interaction communicative. Au-delà de la compétence « nominative » (permettant de décrire des faits) et de la maîtrise des schémas d'énoncés correspondant à l'accomplissement d'actes de langage limités, l'apprentissage d'une langue étrangère doit aussi comprendre l'acquisition de normes de comportement social. Ainsi un hôte anglais produit beaucoup plus d'énoncés (questions, invites, ...) que son homologue russe. Se contenter d'un simple transfert comportemental constitue dans ce contexte un comportement fautif, car perçu comme déviant (p. e. impoli). L'enseignement des langues est donc placé sous la bannière de l'interculturalité et de l'acculturation, mais il nécessite encore tout un travail préliminaire d'identification des événements communicatifs et une description détaillée des actes langagiers. Nous voici loin du thème du volume, puisqu'il s'agit ici de développer une grammaire interactionnelle, dont l'objet est l'interaction entre les communicants, laquelle repose sur un enchaînement organisé d'actes langagiers, mais aussi d'actes non-verbaux.

Lutz Götze : Zeit- und Raumbewusstsein in den Kulturen. (Vor) Überlegungen zu einer kulturkontrastiven Grammatik

L'auteur se réfère à Wilhelm von Humboldt (les diverses langues ne sont pas de simples nomenclatures pour des notions disponibles par ailleurs, mais constituent un découpage culturel du monde) et développe l'idée que les différences entre les systèmes verbo-temporels reposent avant tout sur des différences culturelles dans la conception du temps, différences que la grammaire doit s'efforcer de décrire.

Ole Lauridsen : Feldergrammatik aus einer lerntheoretischen Perspektive

A partir du constat d'une différence dans l'expression de l'irréel dans le système verbal de l'allemand (recours au mode subjonctif 2) et du danois (recours à des formes d'indicatif passé en contexte présent), l'auteur développe un programme d'apprentissage destiné à des étudiants de niveau post-bac : après la prise de conscience du fonctionnement de la langue maternelle (le danois) et l'acquisition de la morphologie allemande nécessaire, l'apprentissage reposera de façon privilégiée sur des exercices de type « production ».

Bilan

Somme toute, voici un volume fort riche et varié. Il permettra à certains de se familiariser avec une activité que tout enseignant pratique, même si c'est parfois sans le savoir (voir p.e. les chapitres des grammaires traditionnelles sur le discours indirect ou l'expression de l'ordre), mais développée ici de façon autonome. D'autres lecteurs y trouveront des incitations et des idées de recherche, ainsi que des indications bibliographiques. Tous les articles ne présentent pas le même intérêt pour le lecteur germaniste français, mais pour la plupart ils seront instructifs, pour certains d'entre eux à travers leurs défauts mêmes.- Jean-François Marillier

Jean-Marie Zembs sprachtheoretisches Werk :

Dekonstruktion und Rekonstruktion

Tours : 20 & 21 November 2009

Vorträge (in französischer, deutscher oder englischer Sprache) können bis spätestens Ende Mai 2009 angemeldet werden. Die Veranstalter bitten um Einreichung von Abstracts (mit Titel, etwa 20 Zeilen lang). Die Auswahl der Vorträge durch den Wissenschaftlichen Beirat erfolgt bis Anfang Juli 2009.

Veranstalter:

Prof. Dr. Thierry Gallèpe – Universität François Rabelais - Tours / LLL EA 3850

Prof. Dr. Martine Dalmas – Universität Paris-Sorbonne (Paris IV) / CELTA EA 3553: Centre de Linguistique Théorique et Appliquée

Kontakt und Anmeldung:

thierry.gallepe@univ-tours.fr

Martine.Dalmas@paris-sorbonne.fr

Wissenschaftlicher Beirat:

Prof. Dr. Jean-Paul Confais (Universität Toulouse-le-Mirail)

Prof. Dr. Hans-Werner Eroms (Universität Passau)

Dr. Christine Jacquet-Pfau (Collège de France)

Prof. Dr. Barbara Kaltz (Universität Aix-Marseille I)

Prof. Dr. Claire Lecointre (Universität Charles de Gaulle – Lille 3)

Prof. Dr. François Muller (Universität Paris X – Nanterre)

Dr. Gunhild Samson (Universität Paris 3 – Sorbonne nouvelle)

Inhaltsverzeichnis der Métrich-Festschrift

(s.o. S.296)

Vorwort der Herausgeber ; Lebenslauf des Jubilars ; Veröffentlichungen des Jubilars.

EPISTEMOLOGISCHES

Laurent GAUTIER : Fach, Fachsprache und Fachtextsorte: ein ‘magisches’ Dreieck in der Fachsprachenvermittlung

Maurice KAUFFER : Aus dem Schatzkästlein eines Linguisten

Günter SCHMALE : Ist die “langue de Goethe” eigentlich noch die “langue de Goethe”?

SYNTAKTISCH-SEMANTISCHES

Irmtraud BEHR : Alle reden vom Wetter

Yves BERTRAND : “Da werde ich geholfen”

Hans-Werner EROMS : Erweiterung des Systems der Artikel im Deutschen

Eugène FAUCHER : *Mögen* in Konzessivsätzen

Jean-François MARILLIER : Das Problem *entlang* im Deutschen

Nathalie SCHNITZER : “Dabei ist dieser Mann ein reiner Bürokrat” – Ausdruck der Konzession

in Patrick Süskinds Einakter *Der Kontrabass*

Marcel VUILLAUME : “Die Umgebung war ein einziges Trümmerfeld”. *Einzig* als intensivierendes Adjektiv und als “variable difficile”

LEXIKOLOGIE

Séverine ADAM und Michael SCHECKER : ‘Entlehnungen’ und ihre Messung: pragmatische Einflussfaktoren bei der N400

Jörn ALBRECHT und Anna KÖRKEL: Les latinismes en français et en allemand

Éva BUCHI : Le passage de la sphère grammaticale à la sphère énonciative de l’adverbe français *encore* du point de vue de la linguistique historique

Yvon KEROMNES : Der fremde Freund: Anglizismen in der deutschen und französischen Sprache

Maxi KRAUSE : Zur Behandlung von Präpositionen in zweisprachigen Wörterbüchern

Jacques POITOU : Bemerkungen zur Synonymie

ÜBERSETZUNG

Thierry GRASS : O Chef der Goten! Dein Übersetzer lügt!!! “*Asterix und die Goten*” – Methodik der Übersetzungsanalyse mit Unitex

Heinz-Helmut LÜGER : Mehrwortverbindungen in der Übersetzung – ein weites Feld

Odile SCHNEIDER-MIZONY : Übersetzung, Evaluation und Diskurs am Beispiel vom *Tod des Vergil*

KONNEKTOREN – PARTIKELN

Colette CORTÈS : *Doch* im Nebensatz

Martine DALMAS : Konnektoren: immer noch ein verwirrendes Sammelsurium

Wilma HEINRICH : Kommunikative Funktionswörter in Südtirol

Georges KLEIBER : Ces « invariables difficiles » (à définir) que sont les interjections

André ROUSSEAU : Quelques jalons dans l’histoire des particules de l’allemand

Sibylle SAUERWEIN SPINOLA : Ist die Fokuspartikel *sogar* sogar skalar?

STILISTIK – TEXTGRAMMATIK – PRAGMATIK

Daniel BAUDOT : Varietas delectat... aber nicht nur im Teller. Bemerkungen zur Syntax und Pragmatik von Kochrezepten

Nicole FERNANDEZ BRAVO : Die sprachliche Implizitheit in rhetorischen Fragen

Thierry GALLÈPE : Zum Status der direkten Rede: Autonymie und Ikonizität

Gottfried KOLDE : Zur Theorie und Lexikographie evaluativer Kommunikationsverben

Anja SMITH : Was ist ein phatischer Ausdruck?

Hélène VINCKEL: *Nämlich* vs. *und zwar*? Konkurrenz oder Komplementarität?

Anschriften der Autorinnen und Autoren

Achevé d'imprimer le 30 septembre 2008 à l'imprimerie du CRDP de Lorraine
99 rue de Metz 54000 Nancy
Dépôt légal septembre 2008