

ISSN 0758 - 170 X

26^e année (2008) n° 4 (décembre)

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

**Nouveaux
Cahiers
d'Allemand**

Revue de linguistique et de didactique

Publiée avec le concours du

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

Stéphanie Roussel

PRAG à l'Université Bordeaux IV

Laboratoire Jacques Lordat, Université Toulouse 2 - le Mirail.

Profils et stratégies d'apprenants en compréhension de l'oral en allemand

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) utilisées en classe de langue permettent non seulement une exposition plus intense à la langue seconde, mais elles constituent aussi une alternative à l'écoute collective en classe de langue. Un baladeur MP3 donne la possibilité aux élèves de réguler librement leur écoute, c'est-à-dire de s'arrêter, de revenir en arrière, de réécouter des passages du document sonore autant de fois qu'ils le désirent, ce qui suscite une série de questions. Cette possibilité de revenir en arrière et de réécouter les passages est-elle utilisée par les élèves ? Avec quels effets sur la compréhension ? De quels facteurs l'utilisation ou non de la régulation par l'élève dépend-elle ? Cette technologie présente aussi un intérêt méthodologique. Elle devrait permettre en effet d'analyser finement le processus de régulation de l'écoute. Les chercheurs en compréhension de la langue seconde distinguent les stratégies cognitives, qui sont directement liées à la tâche d'apprentissage et impliquent une manipulation directe ou une transformation du support d'apprentissage (Goh, 1998 ; Brown & Palincsar, 1982 ; O'Malley & Chamot, 1990, Vandergrift, 2003) des stratégies métacognitives comme « la planification, la régulation et l'évaluation » (Goh, 1998, p. 126). Les stratégies métacognitives sont d'un niveau différent des précédentes, l'apprenant s'observe en train d'écouter et régule sa tâche. Vandergrift (2003), Goh (2002), Chamot (2005) ont montré que les meilleurs auditeurs étaient aussi les meilleurs régulateurs de l'écoute, parce qu'ils utilisaient plus de stratégies et faisaient preuve par-là d'une métacompétence réflexive d'autocontrôle de leur écoute, dont sont dépourvus les élèves en difficultés.

« Les auditeurs compétents ont une approche globale de la tâche, ils déduisent le sens du contexte, mettent en place un auto-questionnement efficace et relient ce qu'ils entendent à leur connaissance du monde et à leur expérience personnelle. Leurs homologues moins compétents font moins de connexions entre les infor-

mations nouvelles et leur propre vie. D'un point de vue quantitatif, les auditeurs les plus compétents utilisent plus l'autocontrôle, l'élaboration et les déductions que leurs pairs. »¹ (Vandergrift, 2003 : 467)

Pour mener ces études, les chercheurs se sont appuyés sur ce que les apprenants disaient avoir compris du document sonore ou bien sur ce qu'ils exprimaient de leurs propres stratégies d'apprentissage. Or, on sait bien que cette information auto-rapportée est insuffisante pour accéder à l'activité cognitive en général et aux stratégies en particulier (Mariné & Huet, 1998). Sans exclure totalement cette méthode de notre investigation, nous mettons en place un protocole spécifique pour mettre en évidence les caractéristiques propres de ce que nous appellerons l'« autorégulation matérielle » de l'écoute et ses incidences sur la compréhension orale. Nous la distinguons de ce que les chercheurs appellent la compétence métacognitive d'« autorégulation », qui est l'action par laquelle l'apprenant contrôle ses processus cognitifs. L'outil électronique nous permet d'étudier « en ligne » le processus d'autorégulation matérielle de l'écoute, c'est-à-dire le déroulement de cette activité.

La capacité des élèves à réguler leur écoute est pour nous un signe de leur activité métacognitive. Nous avons précédemment montré (Roussel, Rieussec, Nespoulous, Tricot, 2008) que le niveau initial en L2 et la possibilité de régulation matérielle de l'écoute ont chacun un effet sur la compréhension auditive, que le niveau initial en L2 a un effet sur l'utilisation de certaines stratégies et que la fréquence des réécoutes et des pauses ont un effet sur la compréhension. Dans l'expérimentation que nous présentons ici, nous rendons compte de ce que les apprenants font précisément pendant la tâche d'écoute, sans nous appuyer exclusivement sur ce qu'ils disent qu'ils font et nous vérifions l'impact de leurs stratégies effectives sur la compréhension. Nous décrivons les différents types de stratégies que les apprenants utilisent précisément et leur effet sur la performance en compréhension.

Avant de présenter nos résultats, nous revenons brièvement sur quelques notions théoriques, comme le fonctionnement du processus de compréhension en L2, et le rôle de la mémoire de travail dans cette activité. Nous nous arrêtons aussi particulièrement sur les difficultés que pose l'allemand aux apprenants francophone.

¹ « More skilled listeners approached the task globally, inferring meaning from context, engaging in effective self-questioning, and relating what they heard to their world knowledge and personal experience. Their less skilled counterparts made fewer connections between new information and their own lives. From a quantitative perspective, more skilled listeners used self monitoring, elaboration and inferencing more than their less skilled peers. » (Vandergrift, 2003 : 467)

1 Cadre théorique

1.1 La compréhension auditive dans l'apprentissage de la L2

Vandergrift (2007) souligne que la compétence de compréhension de l'oral est celle des quatre compétences¹ qui est le moins étudiée par les chercheurs. Il précise que cette négligence est sans doute due « à la nature implicite et éphémère de l'input oral et à la difficulté d'accéder aux processus »² (Vandergrift, 2007 : 191, notre traduction). D'autre part, la compréhension de l'oral est au cœur de l'apprentissage de la L2 et il a été démontré que le développement de compétences d'écoute avait un impact bénéfique sur le développement des autres compétences (Rost, 2002). En clair, il est important de développer la compétence d'écoute et de compréhension des apprenants. Si les chercheurs et les enseignants ont conscience de cette importance, Mendelsohn (2001, 2006), Berne (2004), LeLoup & Pontiero (2007) soulignent que l'on enseigne que très rarement aux apprenants comment écouter. Les apprenants doivent apprendre à donner un sens au flux ininterrompu d'une langue méconnue. S'ils en appréhendent l'indéniable importance, ils en perçoivent aussi la difficulté. Arnold (2000) montre que la tâche d'écoute en langue seconde provoque de l'anxiété chez les apprenants. L'analyse rapide de l'input fait peser sur eux une pression qu'ils ressentent très fortement. Elkhafaifi (2005) a montré que l'anxiété liée à la tâche d'écoute avait une influence sur la performance en compréhension des apprenants. D'autres études montrent que ces derniers considèrent la tâche d'écoute comme la tâche la plus difficile du domaine de l'apprentissage des langues (Graham, 2003). Dans l'étude de Graham (2006), beaucoup d'apprenants trouvent qu'ils réussissent moins bien en compréhension auditive que dans d'autres domaines liés au langage. Elle a montré que de jeunes Anglais attribuaient leurs difficultés de compréhension soit à leur propre inaptitude à comprendre l'oral, soit à la difficulté des supports et des textes, mais très peu à l'utilisation de stratégies inadaptées, ce qui montre bien qu'ils se sentent passifs et désemparés face à la tâche. Field (2001) ajoute que si un apprenant trouve l'écoute de langue seconde difficile, il ne suffira pas de lui proposer d'écouter des passages, encore et encore. Cela ne ferait qu'accroître son sentiment d'échec : il faut lui enseigner comment écouter.

¹ Les trois autres compétences sont la compréhension de l'écrit, la production orale, la production écrite. Le cadre européen commun de référence pour les langues en ajoute une cinquième : l'expression orale en continu.

² « *This may be due to its implicit nature, the ephemeral nature of the acoustic input and the difficulty in accessing the processes* » (Vandergrift, 2007 : 191)

1.1.1 Le concept de « stratégies »

Quel que soit le modèle de compréhension sur lequel on choisit de s'appuyer, celui d'Anderson (1995) qui distingue trois phases (la perception, l'analyse syntaxique et l'utilisation), le modèle construction intégration de Kintsch (1998) ou encore d'autres modèles, la particularité du processus d'écoute est de se dérouler de manière instantanée et de mettre à l'épreuve la capacité limitée de la mémoire de travail (Rost, 1994; Graesser et Britton, 1996). Lors de l'utilisation de la langue maternelle, la reconnaissance et le décodage sont automatisés, tandis que les apprenants de la L2 travaillent sous la contrainte d'une mémoire de travail surchargée (Goh, 2000). Pour tenter de comprendre un discours en L2, les apprenants utilisent des mécanismes mentaux que les chercheurs appellent « stratégies » (Goh, 2000), empruntant le terme à la psychologie cognitive. Dans ce domaine, le terme de « stratégie » fait référence aux étapes mentales ou aux opérations mises en œuvre pour accomplir des tâches cognitives, comme lire un plan, mémoriser, traiter l'information et résoudre un problème (Flavell *et al.*, 1993).

Dans le domaine de la compréhension de l'oral, les psychologues de la cognition et les linguistes s'accordent donc sur le concept de « stratégie d'écoute ». Si ce concept est central dans les théories d'apprentissage et d'enseignement de la compréhension de l'oral, c'est parce que les stratégies semblent susceptibles de compenser des lacunes lexicales ou de décodage et présentent de ce fait un intérêt pédagogique non négligeable. L'identification des stratégies qui contribuent à optimiser les processus et les procédés de compréhension et à en améliorer ainsi le résultat permettrait ensuite de les enseigner aux apprenants qui ne s'en servent pas encore.

Un autre élément qui peut contribuer à la définition des stratégies, c'est le degré de conscience de leur utilisateur. Schifffrin et Schneider (1977), (Schneider *et al.*, 1984), mais aussi Rost (1990) ou encore Chamot (2005) font de la conscience une des caractéristiques clés du comportement stratégique. Pour eux, les processus automatiques sont des processus acquis qui ne sont pas coûteux lors du traitement de l'information. Les processus contrôlés, en revanche, sont conscients, ils demandent de l'attention et peuvent être utilisés de manière flexible lorsque les circonstances changent. Les processus de compréhension qui peuvent être automatisés sont la reconnaissance des mots et l'analyse syntaxique. Lorsque ces processus de bas niveau sont automatiques, le sujet dispose de davantage de ressources pour des processus de haut niveau comme par exemple les inférences. Parallèlement, lorsque des difficultés de perception ou de reconnaissance syntaxique subsistent, les ressources disponibles pour les processus de haut niveau sont moins nombreuses. Les apprenants en L2 rencontrent très souvent ce problème lors des tâches d'écoute et de compréhension orale.

Une autre caractéristique du concept de stratégie est son utilisation dans un but précis. Selon Graesser *et al.* (1994) trois buts peuvent susciter une activité stratégique. Goh (2002) les reprend et les applique à la compréhension de l'oral en L2 : l'auditeur utiliserait des stratégies pour atteindre le but qu'il poursuit en écoutant un discours particulier a) pour établir la cohérence locale ou globale d'un texte qu'il souhaite comprendre, b) pour expliquer des actions, des événements ou des phénomènes du discours entendu. Ce besoin d'explication inclut celui d'établir des liens de cause à effet, d'élucider les anaphores, d'éclaircir le thème et les rôles des différents acteurs dont il est question dans le discours. Pour Rost (1990 : 7) la poursuite d'un but est un élément caractéristique d'un comportement stratégique : « les gens écoutent dans un but et c'est ce but qui conduit leur processus de compréhension »¹. Pour résumer nous retiendrons que les actions stratégiques sont intentionnelles, orientées vers un but précis et contrôlées.

1.1.2 Stratégies et processus de compréhension

Goh (2000) s'est intéressée aux auditeurs les moins compétents. Elle a répertorié leurs difficultés en s'appuyant sur le modèle de compréhension d'Anderson (1995). Ce modèle décompose le processus de compréhension en trois phases : la phase de perception, la phase d'analyse syntaxique et la phase d'utilisation. Nous nous y référons pour présenter les difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants pendant l'écoute. Ces trois processus cognitifs fortement reliés entre eux interagissent lorsque l'auditeur tente de construire une représentation logique de ce qu'il entend (Vandergrift, 2007, 193). Pendant la phase de perception, lors de laquelle il s'agit de segmenter et de reconnaître les phonèmes dans le flux continu de la parole, les apprenants évoquent plusieurs difficultés. Ils disent ne pas reconnaître les mots, négliger ce qui suit à cause de la rapidité du débit, ne pas arriver à découper le flux continu de la parole, manquer le début du discours et avoir des problèmes de concentration. Pendant la phase d'analyse syntaxique, qui inclut la segmentation des mots et la construction du sens, les apprenants disent oublier rapidement ce qu'ils viennent d'entendre, être incapables de former une représentation mentale des mots entendus et ne pas comprendre d'importantes parties du discours à cause de ce qu'ils ont manqué juste avant. Lors de la dernière phase du processus de compréhension pendant laquelle il s'agit pour l'apprenant de recourir à ses connaissances stockées en mémoire à long terme pour interpréter le sens, les apprenants affirment comprendre le mot mais pas le message et faire des confusions à cause des incohérences qui

¹ « The people listen for a purpose and it is this purpose that drives the understanding process » (Rost, 1990 : 7)

leur semblent présentes dans le discours. Bien que ces difficultés soient présentes chez tous les apprenants, Goh (2000) souligne que les auditeurs les moins compétents rencontrent davantage de problèmes de segmentation que les autres lors de la phrase de perception. Les difficultés évoquées ci-dessus vont donc devoir être compensées par des stratégies pour ne pas endommager la compréhension. Ces stratégies dépendront du type de difficultés rencontrées et donc de la nature du discours, mais aussi très fortement du niveau initial des auditeurs.

1.2 Impact de certaines particularités de l'allemand sur la mémoire de travail

Pour les besoins de notre étude, nous nous demandons si certaines particularités linguistiques de l'allemand, comme la position finale du verbe dans les propositions subordonnées, la possibilité d'occuper la première position par tout élément autre que le sujet, ou encore la structure des mots composés peuvent augmenter la charge cognitive de l'auditeur francophone lors du traitement de la phrase. Nous rendons compte ici de certains travaux de recherche qui expliquent les enjeux cognitifs du traitement de la phrase allemande. Des études ont en effet analysé l'effet de la liberté syntaxique de l'allemand sur la mémoire de travail. Précisons que l'allemand est plus « libre » en début de phrase par rapport à des langues ayant un schéma SVO, mais connaît plus de contraintes à droite du verbe en seconde position ou dans la subordonnée (ordre de base Thème – Phème – Rhème). La position de certains éléments (place finale du verbe, sujet à droite du verbe, sujet après un objet à l'accusatif) contraste avec un schéma syntaxique prototypique en français ou en anglais par exemple, ce qui peut entraîner un coût cognitif supplémentaire lors du décodage des structures phrastiques. Ces recherches nous ont semblé intéressantes pour expliquer les difficultés de compréhension en particulier d'apprenants francophones. Matzke, Mai, Nager, Rüsseler et Münte (2002) ont étudié les corrélations entre la mémoire de travail et le traitement de la phrase pendant la compréhension. Un des facteurs qui influencent la demande sur la mémoire de travail est la complexité syntaxique d'une phrase. Il peut être difficile d'appréhender la structure syntaxique et d'assigner des rôles actanciels (« qui a fait quoi à qui »). Cette attribution, qui peut être pensée comme la correspondance des informations structurelles et lexicales, peut exiger la disponibilité d'un ordre de mots dans la mémoire de travail langagière. Dans *German Sentence processing*, Hemforth et Konieczny (2000) rassemblent les articles de chercheurs qui se sont intéressés aux particularités de la syntaxe allemande et à leur influence sur le traitement psychocognitif de la phrase. Dans l'introduction, Hemforth revient sur les points particuliers de la syntaxe allemande, l'ordre des mots relativement libre, la morphologie assez riche et la place variable du verbe principal.

1.2.1 « Object before Subject »

Il existe en allemand, comme dans d'autres langues, une certaine liberté de l'ordre des mots. Dans une phrase principale, il y a cependant une contrainte : le verbe conjugué occupe toujours la deuxième position. Cette particularité a été décrite, il y a un siècle, par Erdmann (1886). Il indique que le verbe conjugué en allemand occupe, dans une phrase principale, déclarative, la deuxième position. L'unicité de cette contrainte, qui peut au premier abord paraître rassurante, a une conséquence importante sur la position des autres éléments de la phrase : le choix du premier constituant est libre, le sujet n'étant qu'un des multiples constituant au choix qui peut occuper la première position. Les chercheurs soulignent cependant une préférence forte du locuteur allemand à commencer sa phrase par le sujet, ils appellent cette préférence « *subject-before-object* », dont nous garderons l'abréviation SBO (Hemforth, Konieczny et Strube, 1993). Pour Gorrell (2000), la préférence « SBO » est due à la préférence de la structure minimale. Les causes de cette préférence varient selon les chercheurs ; ils constatent de manière pratiquement unanime que le premier groupe est, dans les phrases ambiguës, souvent interprété comme le sujet. De Vincenzi (1991) et Crocker, (1993) attribuent la préférence « SBO » au fait que le décodeur de la phrase imagine toujours le plus petit nombre de possibilités, Gorrell (2000) au principe de la parcimonie structurelle, qui se doit d'empêcher la multiplication des hypothèses lors de l'interprétation. Plus intéressant pour nous, d'autres chercheurs (Schlesewsky, Fanselow, Kliegl et Krems, 2000) attribuent, quant à eux, la préférence pour l'ordre « SBO » à la différence de charge cognitive causée par le traitement d'une phrase « SBO » et « OBS » (« *Object Before Subject* »). Dans ce deuxième cas, en effet, l'objet et le verbe doivent être maintenus en mémoire jusqu'au traitement du sujet, ce qui demande un plus gros effort cognitif que de traiter une phrase de type « SBO ».

1.2.2 Verbe en position finale

La position finale du verbe conjugué dans une phrase subordonnée est aussi une particularité de l'allemand. Le rôle de l'information verbale dans le traitement de la phrase est un sujet central dans la recherche en psycholinguistique (Hemforth, 2000 ; Konieczny et Völker, 2000). Le verbe conjugué peut en réalité occuper trois positions, en surface, dans la phrase allemande : la position finale, la deuxième position, dont nous avons précédemment étudié les enjeux, la première position (ou deuxième position non couverte selon certains linguistes). L'auteur conclut, dans le cas de la subordonnée, que de la même manière que lorsqu'un élément autre que le sujet occupe la première position dans la phrase principale, la quantité d'informations à retenir avant de percevoir et de traiter le verbe peut avoir pour conséquence une surcharge de la mémoire de travail. Les auteurs nuancent cependant leur propos en disant que finalement, lors de l'écoute d'une

phrase subordonnée, l'auditeur accumule assez d'informations, celles qui précèdent le verbe, pour le déduire automatiquement et faciliter ainsi son traitement. Cette nuance nous semble cependant valable pour les apprenants experts capables de réaliser des tâches d'amorçage syntaxique, en complétant sans erreur des structures manquantes. Les apprenants moins experts, en revanche, rencontrent la difficulté de compréhension des informations perçues, sans compter qu'ils ne connaissent pas forcément le verbe dont ils doivent anticiper l'emploi. (Konieczny et Völker, 2000 : 138).

1.2.3 Marquage des groupes nominaux (GN), cas, genre, nombre

Il est des cas dans lesquels l'ambiguïté existe même pour les germanophones, puisque certaines formes déclinées se voient attribuer plusieurs fonctions. Les accusatifs et nominatifs féminins, ou les nominatifs masculins singuliers et datifs et génitifs féminins singuliers peuvent être ambigus, comme par exemple dans des propositions du type:

« *Sie sagt, dass der Lehrer der Schülerin gestern einen Brief schickte.* »

Cette phrase peut en effet signifier soit « Elle dit que le professeur de l'élève a envoyé une lettre hier », soit « Elle dit que le professeur a envoyé hier une lettre à l'élève ».

Pour les non-natifs, les déclinaisons sont une source d'erreur, surtout en production. Knapp (2004) souligne que ce type d'erreur « n'arrive que très rarement à disparaître totalement » (Knapp, 2004 : 9). Si ces erreurs n'entravent en production pas tellement la communication, elles peuvent dans certains cas, combinées aux variations de position du verbe, entraver la compréhension. Dans certaines phrases en effet, il n'est possible de distinguer le sujet de l'objet que grâce à sa marque de cas. S'il se trouve que le locuteur a choisi de commencer sa phrase par l'objet (alors que l'auditeur français s'attend à entendre le sujet en premier) et que le francophone ne reconnaît pas la marque de l'accusatif, il se peut que l'auditeur ait du mal à établir le sens à moins que les connaissances du monde et le contexte n'interviennent pour rétablir l'équilibre et aider l'auditeur à distinguer le sujet de l'objet.

Ces différentes expériences montrent que l'analyse syntaxique est sensible aux variations d'ordre des mots dans des langues où l'ordre des mots paraît « libre » relativement aux routines syntaxiques de la L1 de l'apprenant, c'est le cas de l'allemand relativement au français ou à l'anglais. Lors de la compréhension auditive, le bouleversement d'un ordre canonique, ou d'un ordre attendu par un francophone s'appuyant sur la syntaxe de sa propre langue, peut provoquer un échec de la construction du sens. Ajoutons ici que les marques de cas ne peuvent être que difficilement des repères pour les apprenants francophones. Ils ont donc un handicap de plus, lorsque l'ordre des mots en allemand ne correspond pas à

celui auquel ils s'attendent. Si la connaissance du monde intervient souvent, comme nous l'avons dit, pour compenser cette lacune grammaticale en les aidant à deviner « qui fait quoi à qui », il est certaines situations où l'ambiguïté peut être difficile à lever sans les repères grammaticaux.

2 Compte rendu d'expérimentation

2.1 Méthode

2.1.1 Matériel

Pour cette expérimentation, nous avons choisi un document sonore dans lequel des étudiants parlent de la manière dont ils préparent leurs examens. Le document sonore est écouté par chaque participant sur un ordinateur.

2.1.2 Participants

L'expérimentation porte sur un groupe de vingt-neuf élèves de seconde LV1 allemand, section européenne. Ces élèves sont considérés selon les critères du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR 2001, 25) comme des utilisateurs indépendants et leur niveau de langue se situe pour toutes les compétences langagières en moyenne au niveau B1 du CECR. Leur niveau de base respectif en compréhension auditive a été établi lors d'un prétest, consistant à écouter deux fois de façon collective un document sonore puis à produire un rappel libre individuel, lequel est ensuite évalué sur la base d'une analyse propositionnelle. Les élèves sont ensuite classés selon leur résultat au test en trois groupes de dix, le groupe A désignant les élèves ayant eu les meilleures performances au prétest, le groupe B ceux ayant eu les performances intermédiaires et le groupe C les moins bonnes. Les rappels des élèves ont été évalués deux fois par deux correcteurs différents.

2.2 Protocole expérimental et plan d'expérience

Pour repérer les différentes stratégies d'écoute, chaque élève travaille sur un ordinateur et écoute le fichier son au format mp3 à l'aide du lecteur multimédia Realplayer. Avec le logiciel Camstudio, l'écran de chaque élève est filmé pendant l'écoute, ce qui permet d'obtenir une vidéo de ce qui se passe sur l'écran de l'apprenant et en particulier des mouvements de sa souris. Au final, on obtient un enregistrement vidéo des pauses, des avances rapides et des retours en arrière effectués par l'auditeur.

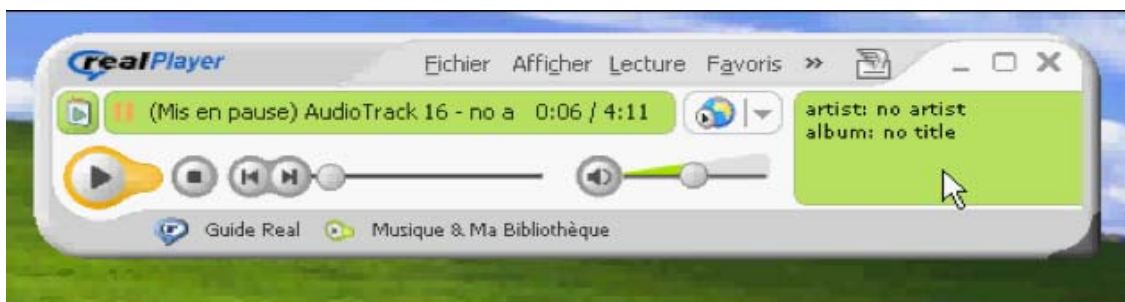


Figure 1. Écran d'un apprenant lors de l'écoute. On y voit le temps d'écoute qui défile ainsi que la souris de l'apprenant, dont on peut ainsi repérer les mouvements.

Lors de l'écoute, il est demandé aux élèves de prendre des notes puis de rédiger en français un rappel écrit du discours correspondant à la consigne suivante : « dites tout ce que vous avez compris de ce discours ».

2.2.1 Traitement des données

Pour évaluer la compréhension, nous utilisons l'analyse propositionnelle, en comptant, à l'intérieur du texte rappelé en français par les élèves, le nombre de propositions correspondant à celles contenues dans le discours entendu. Nous attribuons un point par proposition rappelée, l'utilisation de synonymes ou d'expressions équivalentes est aussi comptée juste.

Nous relevons aussi les coordonnées temporelles de tous les mouvements, pauses, retours en arrière et avances rapides effectués par les apprenants pendant leur écoute. Cela nous permet d'établir des graphiques des parcours d'écoute des élèves et d'identifier différents types de stratégies d'autorégulation :

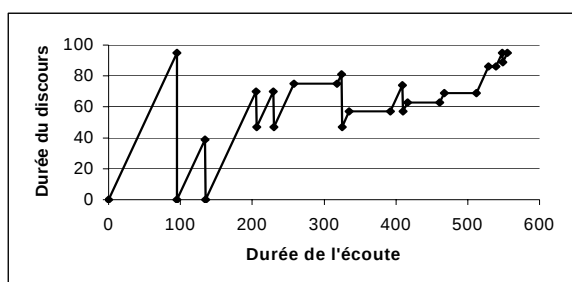


Figure 2. Exemple de parcours d'écoute d'un apprenant établi avec notre méthode de recherche.

Un tel graphique permet de visualiser le parcours d'écoute de l'apprenant : ici, il a effectué une écoute du texte sans interruption de 0 à 100 secondes, puis une deuxième écoute ponctuée de pauses et de retours en arrière de 100 à 600 secondes.

Dans un troisième temps, les coordonnées temporelles des mouvements que nous avons relevés nous permettent d'identifier certaines difficultés rencontrées

par les élèves dans le document sonore. Une fois ces difficultés repérées, nous examinons dans le rappel de l'élève la manière dont apparaissent ou non les passages sur lesquels l'apprenant s'est arrêté. Nous étudions ainsi les stratégies, cette fois-ci linguistiques, grâce auxquelles il compense les difficultés de compréhension qu'il rencontre.

2.2.2 Analyse du document sonore

Wir haben gestern vor der Universität eine Umfrage gemacht zum Thema „Welche Erfahrungen haben Sie mit Prüfungen?“ und dazu ein Paar Studentinnen befragt. Hören Sie einen Ausschnitt mit einer interessanten Stellungnahme.

La première partie du discours annonce le thème général du discours, précise sa nature, un sondage, et en fixe le cadre temporel « hier » et géographique « devant l'université ». Cette partie introduit et définit les éléments de l'énonciation, un locuteur, une présentatrice puis une étudiante, un destinataire, les auditeurs, un propos : « quelle expérience avez-vous des examens ? »

Also früher habe ich Prüfungen gehasst. Als ich noch zur Schule ging und eine Prüfung vor der Tür stand, machte ich eigentlich fast alles falsch, was man nur falsch machen kann. So habe ich zum Beispiel meistens bis zur letzten Minute vor der Prüfung gelernt: noch morgens beim Frühstück, auf dem Weg zur Schule und sogar noch im Klassenzimmer wenige Minuten vor der Prüfung. Und dementsprechend liefen die Prüfungen bei mir immer schlecht, aber das ist schon fünf Jahre her.

Dans cette partie, la narratrice, une étudiante relate son échec constant face aux examens, elle met en cause son angoisse et son manque de méthode dans la préparation. Son propos est complexe sur le plan syntaxique, et les subordonnées sont nombreuses. Nous avons vu précédemment que la position finale du verbe pouvait entraîner une surcharge de la mémoire de travail, due au nombre d'informations qu'il faut retenir avant de pouvoir relier le verbe au sujet. (Hemforth, 2000 ; Konieczny et Völker, 2000)

Mittlerweile bin ich jetzt Studentin und habe in einem Erstsemester-Seminar einige Tips zur Prüfungsvorbereitung erfahren und gelernt, meine Angst abzubauen. Ich gehe zum Beispiel jetzt am Abend vorher selten später als 11 Uhr ins Bett. Außerdem höre ich spätestens zwei bis drei Tage

vorher auf, neuen Stoff dazu zu lernen, sondern wiederhole und übe nur noch das, was ich bis dahin gelernt habe.

Cette partie commence par une phrase de transition qui marque une rupture entre le passé et le présent : « *mittlerweile* ». L'étudiante a appris à maîtriser ses angoisses lors d'un séminaire à l'université. Elle commence à donner quelques conseils pratiques sur le sommeil et la répartition du temps de travail.

Ich finde es auch ganz besonders wichtig, während einer Prüfungsphase, das heißt, wenn ich zum Beispiel mehrere Prüfungen in einer Woche habe, nicht den ganzen Tag am Schreibtisch zu sitzen, sondern sich auch zu bewegen und ein wenig frische Luft zu schnappen. In diesen Prüfungswochen treibe ich dann tagsüber ein bisschen Sport oder ich gehe einfach abends eine halbe Stunde spazieren. Das hilft, den Stress abzubauen und sich etwas zu entspannen. Dann kann man sich am nächsten Tag viel besser konzentrieren, als wenn man den ganzen Abend davor vor dem Fernseher verbracht hat !

Le propos de cette partie est introduit dans la précédente, l'étudiante conseille de faire du sport et de se détendre. La syntaxe de cette partie est complexe, les phrases sont longues, les nombreuses propositions subordonnées, dont les constructions infinitives, se succèdent. Ce discours contient du lexique courant : « *ins Bett gehen, Sport treiben, frühstücken* » et des mots transparents : « *Studentinnen, interessant, Thema* », qui peuvent faciliter la compréhension. Les répétitions, redondances, accumulations, reformulations comme celle de l'idée principale du discours « *Prüfung* », peuvent aussi aider à saisir le thème du texte. Mais ce discours peut aussi poser quelques difficultés. Si les apprenants ne connaissent pas le mot « *Prüfung* » et ne peuvent le déduire, l'accès au sens du discours pourra être problématique. Il apparaît de plus dans de nombreux mots composés : « *Prüfungsvorbereitung* » ou « *Prüfungswoche* ». Nous avons aussi évoqué la structure complexe de certaines phrases qui pourra ralentir le décodage et donc la construction du sens.

2.3 Résultats

2.3.1 Résultats quantitatifs

Les élèves ont tous écouté le même discours dans les mêmes conditions d'écoute. Pour une meilleure lecture des résultats, nous les donnons en fonction

du groupe auquel appartenaient les élèves après le test initial. Nous avons établi des pourcentages de propositions rappelées.

Groupe	Score en compréhension
Groupe A (n = 10)	54 % (E = 29)
Groupe B (n = 10)	29 % (E = 13)
Groupe C (n = 9)	22 % (E = 13)

Tableau 1. Pourcentage moyen de propositions rappelées et écart type (E) selon le niveau initial, en écoute autoréglée.

La moyenne des scores de la classe est de 37 % ce qui est un bon score moyen en compréhension comparé au score atteint par les apprenants lors de l'écoute des autres discours, dans les mêmes conditions et dans des conditions différentes. Les scores des élèves se situent entre 7,5 % et 92,6 %. Le niveau initial garde un rôle important pendant l'écoute individuelle sur le score en compréhension : un test de t^1 montre que la différence entre les groupes A et B est significative ($p < 0,02$) de même qu'entre les groupes A et C ($p < 0,01$), tandis que la différence entre les groupes B et C n'est pas significative ($p \approx 0,1$). On remarque surtout que certains élèves du groupe B et C ont d'aussi bons scores que les élèves du groupe A et inversement. Nous verrons plus bas si les stratégies des élèves ayant les mêmes scores sont identiques indépendamment de leur niveau initial.

2.3.2 Stratégies matérielles d'autorégulation de l'écoute

En analysant les fichiers vidéo des écoutes autoréglées des élèves, nous avons pu dégager quatre grands types de stratégies d'écoute. Nous les avons représentés sous forme de graphiques avec en abscisse le temps total d'écoute en secondes, c'est-à-dire le temps passé par l'apprenant à écouter le discours et en ordonnée la durée du discours en secondes.

¹ Ce type de test est utilisé en statistique pour comparer deux échantillons indépendants

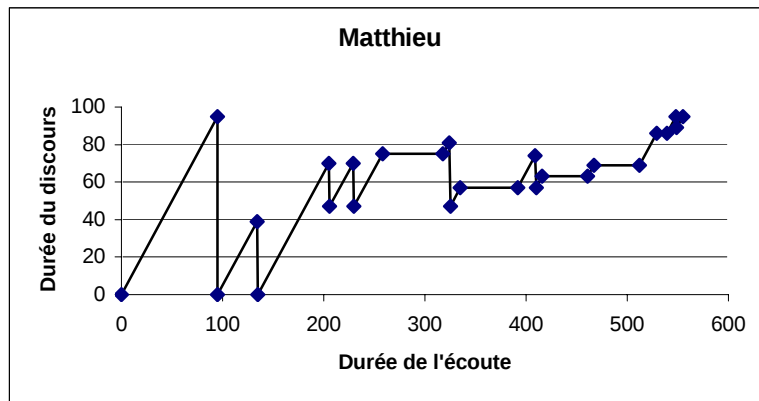


Figure 3. Type 1 : écoute globale ininterrompue suivie d'une écoute analytique.

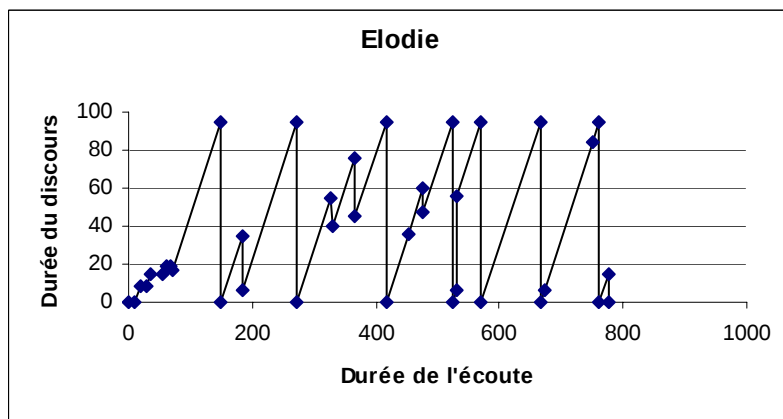


Figure 4. Type 2 : écoute analytique suivie d'une ou plusieurs écoutes globales.

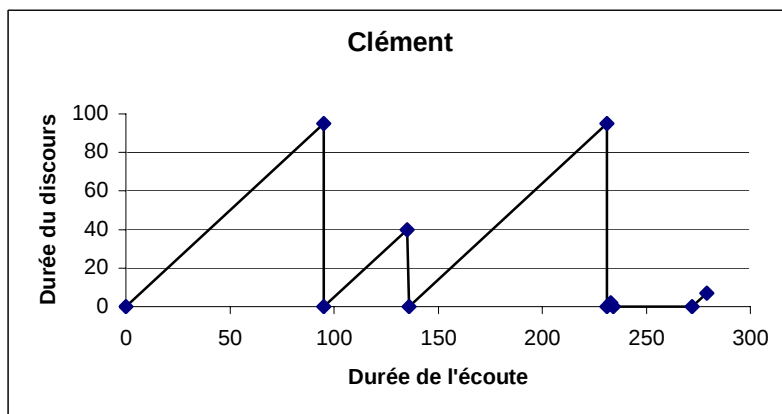


Figure 5. Type 3 : une ou plusieurs écoutes en continu sans mouvement d'autorégulation.

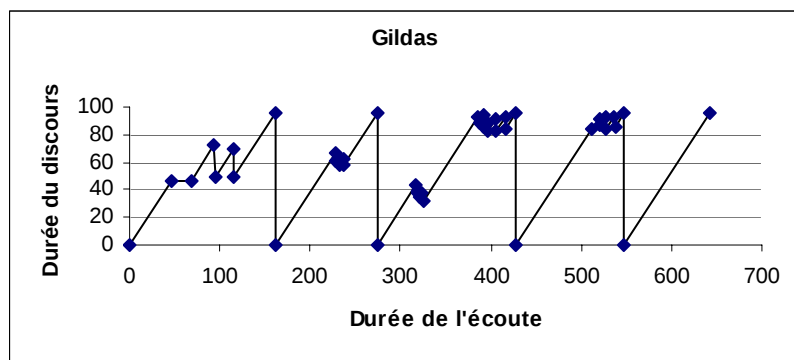


Figure 6. Type 4 : écoute exclusivement analytique sans écoute globale du discours.

Nous interprétons les différents types de stratégies de la manière suivante :

- le type 1, choisi par Matthieu, montre une bonne planification de la tâche d'écoute. Les élèves utilisant cette stratégie écoutent une fois le discours dans sa globalité pour avoir une idée générale du sens global puis en font une écoute détaillée.
- la stratégie de type 2 traduit un comportement inverse. Les apprenants s'arrêtent, comme Elodie, très rapidement après le début de l'écoute. Après en avoir fait une écoute interrompue, ils éprouvent le besoin d'écouter le document dans sa globalité pour relier sans doute les éléments nouveaux entre eux.
- les apprenants utilisant une stratégie de type 3 ne font aucun mouvement d'autorégulation, ce qui donne lieu à des courbes d'écoute qui ressemblent à celles de Clément.
- les élèves utilisant une stratégie de type 4, comme Gildas, n'écourent jamais le discours une fois dans sa globalité, leurs mouvements d'autorégulation sont désordonnés et très difficiles à interpréter. Une stratégie de type 4 montre une surcharge de la mémoire de travail. Les ressources cognitives de l'apprenant sont mobilisées presque complètement par le décodage du discours. De ce fait, il n'a plus assez de ressources disponibles pour réguler son écoute de manière cohérente.

En général pour ce discours, la stratégie de type 1 est la stratégie la plus employée par les apprenants, elle est aussi celle qui donne les meilleurs résultats en compréhension. Dix apprenants sur les vingt-neuf utilisent une stratégie de type 1, leur score moyen en compréhension est de 38,16 %, ce qui est supérieur à la moyenne de l'ensemble des scores (37 %). Quatre élèves utilisent des stratégies de type 2, leur score moyen est de 19,3 %. Sept élèves utilisent des stratégies de type 3, où les mouvements sont nombreux et désordonnés et obtiennent un score moyen de 30,5 %. Enfin huit élèves utilisent des stratégies de type 4 et obtiennent un score moyen de 24,6 %.

Étudions maintenant le type de stratégie utilisé par les élèves en fonction de leur niveau initial. Nous avons choisi quatre apprenants dont les profils d'écoute en compréhension nous semblent représentatifs :

- Matthieu, un apprenant de très bon niveau initial (groupe A) qui utilise une stratégie de type 1 (score 88 %),
- Elodie, une élève de niveau initial intermédiaire (groupe B) qui opte pour une stratégie de type 2 (score 39 %),
- Clément, groupe C, utilise une stratégie de type 3 (score 36,6 %) ,
- Gildas, groupe C, emploie une stratégie 4 et obtient un score de 24,9 %.

Dans le groupe A (qui a le meilleur niveau initial), auquel appartient Matthieu, sur dix élèves, sept utilisent des stratégies de type 1 et ont un excellent score moyen de 62 %. Deux choisissent des stratégies de type 2 et obtiennent 40,5 %. Un seulement utilise une stratégie de type 4, sans aucun mouvement et obtient seulement 17 %.

Dans le groupe B un élève utilise une stratégie de type 1 et obtient 22 %. Une élève, Elodie, utilise une stratégie de type 2 et obtient 39 %. Cinq utilisent la stratégie de type 3, leur score moyen est de 25,5 % et enfin trois utilisent la stratégie de type 4 et obtiennent 34,2 %.

Dans le groupe C, deux élèves utilisent une stratégie de type 1 et leur score moyen est de 30,5 %. Deux élèves utilisent une stratégie de type 2, leur score moyen est de 7,5 %. Quatre élèves utilisent une stratégie de type 3, leur score moyen est de 23,8 %, enfin un élève, Gildas utilise une stratégie de type 4, il obtient un score de 24,3 %.

En résumé, ces résultats montrent que :

- la stratégie de type 1, qui consiste à écouter le discours en entier d'abord puis de façon analytique, est la stratégie la plus employée par les élèves ayant un bon niveau initial, elle est aussi celle qui permet d'obtenir un meilleur score en compréhension, même si le niveau initial garde un rôle fort sur la performance en compréhension. Elle traduit une bonne capacité à se repérer dans le discours et à réguler sa tâche d'écoute et donc sans doute de bonnes capacités métacognitives ;
- la stratégie 2 consiste en une écoute analytique suivie d'une ou plusieurs écoute en continu. Les élèves dont le niveau initial est correct et qui utilisent cette stratégie obtiennent des score convenables. Les apprenants du groupe C qui ont un niveau initial plus faible ont de moins bonnes performances en compréhension.
- la stratégie de type 3, qui consiste à écouter le discours en entier plusieurs fois successivement, est utilisée surtout par les élèves ayant un score faible au pré-

test. Ils n'accomplissent aucun mouvement de régulation et ont du mal à se repérer dans le document sonore. Son utilisation entraîne un score faible en compréhension¹

- comme pour la stratégie 2, les performances des élèves qui utilisent une stratégie de type 4 dépendent fortement de leur niveau initial. Les élèves des groupes A et B obtiennent avec cette stratégie 30,76 %, alors que l'élève du groupe C dont le niveau initial est plus faible obtient 24,3 %.

2.3.3 Stratégies linguistiques de compréhension

Interprétation des mouvements d'autorégulation

Le document sonore soumis à l'écoute est particulièrement court, l'apprenant est donc souvent amené à l'écouter plusieurs fois sans interruption, néanmoins certaines interruptions s'avèrent significatives. Elles témoignent donc d'une bonne capacité à planifier la tâche d'écoute de manière cohérente, d'une facilité à s'orienter dans le document sonore, d'un repérage des unités de sens et de la structure du texte. La planification appartient aux stratégies métacognitives (Goh, 1998), elle est utilisée avec efficacité par Matthieu, qui a un bon niveau initial. Sur certains schémas de représentation visuelle du parcours d'écoute, on observe que des pauses interviennent exactement après la fin de chaque partie ou unité de sens du discours. Certains mouvements, pauses, retours en arrière, avances rapides sont aussi effectués au sein de ces paragraphes, mais on voit bien grâce à ces pauses que l'apprenant a reconnu la structure exacte du texte. Les événements, c'est-à-dire les pauses, les retours en arrière et dans de rares cas les avances rapides, survenus lors de l'écoute autorégulée des d'apprenants de niveau inférieur à celui de Matthieu peuvent avoir différentes causes. Mais commençons par étudier le comportement de Matthieu.

Profil 1 : Matthieu (groupe A, type 1, excellent score)

Matthieu reconnaît très bien les unités de sens car ses mouvements d'autorégulation correspondent aux trois unités de sens du document sonore :

Wir haben gestern vor der Universität eine Umfrage gemacht zum Thema, welche Erfahrungen haben Sie mit Prüfungen? und dazu ein Paar Studentinnen befragt. Hören Sie einen Ausschnitt mit einer interessanten Stellungnahme.

¹ Sauf quand elle est utilisée par des élèves bilingues qui n'ont aucun besoin de réguler leur tâche puisqu'ils accèdent directement au sens du discours.

Also früher habe ich Prüfungen gehasst. Als ich noch zur Schule ging und eine Prüfung vor der Tür stand, machte ich eigentlich fast alles falsch, was man nur falsch machen kann. So habe ich zum Beispiel meistens bis zur letzten Minute vor der Prüfung gelernt: noch morgens beim Frühstück, auf dem Weg zur Schule und sogar noch im Klassenzimmer wenige Minuten vor der Prüfung. Und dementsprechen liefen die Prüfungen bei mir immer schlecht, aber das ist schon fünf Jahre her.

*Mittlerweile bin ich jetzt Studentin (**première étape de la réécoute**) und habe in einem Erstsemester-Seminar einige Tipps zur Prüfungsvorbereitung erfahren und gelernt, meine Angst abzubauen. Ich gehe zum Beispiel jetzt am Abend vorher selten später als 11 Uhr ins Bett. Ausserdem höre ich spätestens zwei bis drei Tage vorher auf, neuen Stoff dazu zu lernen, sondern wiederhole und übe nur noch das, was ich bis dahin gelernt habe.*

*Ich (**point de départ des réécoutes**) finde es auch ganz besonders wichtig, während einer Prüfungsphase, das heißt, wenn ich zum Beispiel mehrere Prüfungen in einer Woche habe, nicht den ganzen Tag am Schreibtisch zu **sitzen (deuxième étape de la réécoute)**, sondern sich auch zu bewegen und ein wenig frische Luft zu schnappen. In diesen Prüfungswochen treibe ich dann tagsüber ein bisschen Sport oder ich gehe einfach abends eine halbe Stunde spazieren. Das hilft, den Stress abzubauen und sich etwas zu entspannen. Dann kann man sich am nächsten Tag viel besser konzentrieren, als wenn man den ganzen Abend davor vor dem Fernseher verbracht hat !*

Les pauses sont régulières et les retours en arrières, qui sont les témoins de la réécoute, lui permettent de revenir sur des passages choisis et d'être plus précis dans son rappel. Chez les élèves du groupe A en général et cela vaut aussi pour Matthieu, les retours en arrière concernent les passages les plus difficiles au plan lexical ou syntaxique. Matthieu repère le début du deuxième paragraphe, il prend par deux fois ce début d'unité de sens comme repère pour réécouter des passages du discours.

Ecoute jusqu'à 70 : " am Schreibtisch zu sitzen"

Rembobinage à 47 : "Ich"

Ecoute jusqu'à 70 : " am Schreibtisch zu sitzen"

Rembobinage à 47 : "Ich"

Ecoute jusqu'à 75 : "In diesen Prüfungs"

Pause de 60 secondes

Ecoute jusqu'à 81 : "Stunde"

Rembobinage à 47 : "Ich"

Ecoute jusqu'à 57 : "lernen sondern wiederhole und"

Notons que Matthieu n'utilise pas du tout la fonctionnalité « avance rapide ». Mais chez des apprenants qui ont un profil similaire, elle permet de mieux cibler leur réécoute, de choisir les passages sur lesquels ils souhaitent s'attarder et de ne pas réécouter quelque chose qu'ils auraient déjà compris. Ces événements témoignent d'une très bonne maîtrise de la structure du texte et d'une bonne planification de la tâche d'écoute.

On observe que Mathieu s'arrête deux fois après « *Tag am Schreibtisch zu sitzen* » pour réécouter la première partie de la phrase « *Ich finde es auch ganz besonders wichtig, während einer Prüfungsphase, das heißt, wenn ich zum Beispiel mehrere Prüfungen in einer Woche habe, nicht den ganzen Tag am Schreibtisch zu sitzen, sondern sich auch zu bewegen und ein wenig frische Luft zu schnappen ...* ». On peut faire l'hypothèse que cette réécoute trouve sa source dans le caractère hypotaxique de la phrase. Avant de pouvoir associer les groupes « *Ich finde es besonders wichtig* » et « *nicht den ganzen Tag am Schreibtisch zu sitzen* », l'apprenant doit écouter deux propositions subordonnées : « *während einer Prüfungsphase, das heißt, wenn ich zum Beispiel mehrere Prüfungen in einer Woche habe* ». Nous voyons ici deux difficultés linguistiques combinées que nous avons déjà évoquées dans la partie théorique. L'apprenant perçoit la première partie de la phrase principale : « *ich finde es besonders wichtig* », qu'il doit maintenir en mémoire pendant qu'il perçoit deux subordonnées. Ses arrêts sont nombreux sur les verbes en position finale, ce qui est conforme à ce qu'ont montré Hemforth (2000), Konieczny et Völker (2000), puisqu'il s'agit pour l'apprenant de retenir un nombre important d'informations avant de pouvoir les relier entre elles grâce à la compréhension du verbe. Il semble alors logique qu'immédiatement après l'écoute du verbe attendu, les apprenants aient besoin d'une pause pour établir des relations entre les éléments qu'ils viennent d'entendre. Nous supposons alors que c'est bien la surcharge cognitive qui entraîne chez Matthieu un mouvement de réécoute de cette phrase complexe.

Profil 2 : Elodie (Groupe B, stratégie 2, score convenable)

Wir haben gestern vor der Universität eine Umfrage gemacht zum Thema, welche Erfahrungen haben Sie mit Prüfungen? und dazu ein Paar Studentinnen (pause de 8 secondes) befragt. Hören Sie einen Ausschnitt mit einer interessanten Stellungnahme.

Also früher habe ich Prüfungen gehasst. (pause de 10 secondes) Als ich noch zur Schule ging und eine Prüfung vor der Tür stand, machte ich eigentlich (pause de 9 secondes) fast alles falsch, was man nur falsch machen kann. So habe ich zum Beispiel meistens bis zur letzten Minute vor der

Prüfung gelernt: noch morgens beim Frühstück, auf dem Weg zur Schule und sogar noch im Klassenzimmer wenige Minuten vor der Prüfung. Und dementsprechen liefen die Prüfungen bei mir immer schlecht, aber das ist schon fünf Jahre her.

Chez Elodie et les apprenants ayant un profil similaire, les pauses peuvent intervenir très rapidement après le début de l'écoute sur des éléments porteurs de sens fort. C'est le cas ici : « *ein Paar Studentinnen* », « *Prüfungen gehasst* ». Chez ces apprenants, les pauses sont moins régulières, elles peuvent intervenir en milieu de phrase ou d'unité de sens. Cependant, Elodie se repère assez bien dans le discours, certaines de ses interruptions correspondent comme chez Matthieu exactement à la fin de chaque partie du discours :

Rembobinage automatique à 0

Ecoute jusqu'à 36 : aber das ist schon fünf Jahre her (fin du 2e paragraphe)

Ecoute jusqu'à 60 : gelernt habe (fin du 3e paragraphe)

Rembobinage à 47 : Ich (début du 3e paragraphe)

Ecoute jusqu'à 95 : verbracht hat! (fin du discours)

Elodie utilise une fois la fonctionnalité avance rapide. Si l'on observe son parcours, on constate que son avance rapide intervient lors de sa cinquième écoute du discours, elle utilise cette fonctionnalité pour éviter de réécouter le début et pour se concentrer uniquement sur la quatrième partie du discours. Elle dirige ainsi stratégiquement son attention (Goh, 2002 ; Vandergrift, 2003). L'attention dirigée fait partie des stratégies métacognitives.

Notons qu'elle avance précisément à la fin du troisième paragraphe, ce qui montre qu'elle se repère très bien dans le discours.

Profil 3 : Clément, (groupe C, stratégie 3, score moyen à faible)

Les apprenants qui ont ce profil ne régulent pas du tout leur écoute. Nous faisons deux hypothèses les concernant : soit ils sont bilingues, « bondissent » au sens et n'ont pas besoin de réguler leur écoute, soit au contraire, leur niveau initial est faible, toutes leurs ressources cognitives sont tendues vers la compréhension, l'élaboration du sens et ils n'ont pas d'énergie pour mettre en place une activité stratégique. En ce qui concerne Clément, qui fait partie des apprenants du groupe C dont le niveau initial est faible, il n'utilise aucune stratégie d'autorégulation, et ce choix lui permet d'obtenir un score juste moyen.

Profil 4 : Gildas (groupe C, stratégie 4, score plus faible que pour le groupe précédents)

Les événements sont très nombreux et irréguliers. La moyenne de ce groupe est de 21,1 %. On peut supposer que les apprenants qui optent pour la stratégie de type 4, ont d'une part conscience que la régulation peut les aider et d'autre part un peu d'énergie disponible pour mettre en place une activité stratégique, mais que cette énergie est insuffisante pour que la stratégie soit planifiée et cohérente. Le résultat en compréhension est plutôt faible.

Analyse des stratégies psycholinguistiques

Nous analysons ici les rappels des apprenants.

Matthieu (profil 1)

« Un sondage a été fait hier sur le thème des universités et de la manière de préparer les examens. On écoute dans ce texte le témoignage intéressant d'une étudiante à ce sujet. Cette étudiante parle de ses manières de préparer les examens. Avant elle faisait exactement ce qu'il ne fallait pas. Par exemple, elle révisait ses leçons quelques heures avant l'examen, même en classe quelques minutes avant le contrôle. C'était il y a 5 ans. Mais, pendant le premier semestre, elle a suivi une conférence avec d'autres étudiants sur la manière de préparer les examens. Elle y a appris qu'il ne fallait pas travailler tous les jours pendant une période d'examens comme par exemple quand ils ont plusieurs contrôles dans une même semaine. Il faut faire de l'exercice, aller prendre l'air. Ça lui a permis de surmonter son stress et ses peurs depuis qu'elle applique ses méthodes. Elle va se promener une demi-heure et fait du sport, ça lui permet d'être plus concentrée »

La première remarque que l'on peut faire à propos de Matthieu, c'est qu'il est capable de distance vis-à-vis du discours source. Cette capacité à considérer le discours de l'extérieur, de manière distancée et critique, témoigne de bonnes capacités métacognitives (Vandergrift, 2003). Les apprenants qui ont ce profil choisissent la conceptualisation plutôt que le mot à mot « Nous avons interrogés quelques étudiantes... » devient : « Un sondage a été fait sur le thème des universités et de la manière de préparer les examens... ». Matthieu repère aussi très bien la chronologie des événements : « Avant, elle faisait exactement ce qu'il ne fallait pas. Par exemple, elle révisait ses leçons quelques heures avant l'examen, même en classe quelques minutes avant le contrôle, c'était il y a cinq ans... ». D'autre part, tout en étant distancé du discours source, le rappel est extrêmement détaillé, Matthieu rappelle des éléments qui ne sont pas essentiels comme la définition que donne l'étudiante d'une « période d'examen » : « ... pendant une période d'examens comme par exemple quand ils ont plusieurs contrôles dans une même semaine. » En résumé, les rappels de ces apprenants témoignent d'une compréhension profonde du discours, on remarque qu'ils disposent d'assez de ressources cognitives pour prendre de la distance et conceptualiser ou reformuler et pour rappeler des détails. Les formulations condensées sont le signe d'une compréhension parfaite du sens global et d'une grande disponibilité

de ressources cognitives pour utiliser le contexte. Le modèle de Kintsch et Van Dijk (1978) décrit bien le cheminement de ce mécanisme. La production de Matthieu est une reconstruction, une synthèse, une généralisation des propositions entendues. Son rappel est aussi très structuré, on note la présence de connecteurs ou d'éléments qui relient entre elles les phrases de son rappel. Or, la présence de ces éléments, relatifs à la production de discours écrits, témoigne en surface de la mise en place de relations prédicatives reliant de manière cohérente chaque proposition à la précédente. Les apprenants du groupe A ayant un profil de type 1 parviennent sans peine à assurer le maintien de la cohérence du discours qui demande un effort cognitif important. dans le modèle de Van Dijk et Kintsch (1983).

Elodie (profil 2)

« Une femme nous explique : une autre personne va nous expliquer comment se sont déroulés ses examens, comment se préparer pour un examen. Elle est à l'université. La première fois qu'elle a eu un examen, elle l'a loupé, cela s'est mal passé, elle n'a pas déjeuné avant. C'était il y a quelques années maintenant, elle est allée à un séminaire, pour contrôler son angoisse. Elle conseille aux personnes qui ont un examen de bien dormir, de ne pas passer tout son temps devant son bureau : de sortir un peu, de faire du sport, regarder la télévision : faire des pauses pour pouvoir mieux se concentrer après, être reposée »

À la différence du rappel de Matthieu, qui est à la fois complet, détaillé, et distancé du discours source, celui d'Elodie est plus court et comporte des inexactitudes, surtout dans le rappel de la partie 2 qui retrace l'expérience passée de l'étudiante : « La première fois qu'elle a eu un examen, elle l'a loupé, cela s'est mal passé, elle n'a pas déjeuné avant ». Il semble que malgré les mouvements de régulation et les nombreuses réécoutes de la deuxième partie, la construction du sens ait échoué. Elodie a bien compris le mot « Prüfung » mais l'a mal associé aux autres informations. Ce n'est pas parce que l'étudiante ne déjeune pas avant l'examen qu'elle échoue. Il est vrai que l'idée selon laquelle « ne pas prendre de petit déjeuner le matin surtout avant un examen est une erreur » est très répandue et il se peut que dans un processus descendant les connaissances du monde d'Elodie aient prédominé. En résumé, elle a entendu « échec à l'examen » et « avant le déjeuner », et elle a privilégié ce qu'elle connaît, sans se concentrer sur le discours en lui-même. Cette erreur de sens mise à part, le reste du rappel d'Elodie est exact et synthétique. Elle reconnaît bien la chronologie des événements, sans toutefois la rappeler avec précision : « La première fois.... C'était il y a quelques années, maintenant ».

Clément (Profil 3)

« Ce texte est un sondage radio présenté par une femme qui annonce le thème et une jeune femme qui raconte son expérience.. Prüfung : examen, Erfahrung : expérience. Avant de partir au lycée, il faut prendre un bon petit-déjeuner et ne pas s'être couché trop tard la veille. La fille interrogée s'est couchée à 23 heures. Elle part au

lycée et n'a que peu de temps pour se rendre dans la salle afin de passer l'examen. Pour dé-stresser, elle participe à des séminaires. Elle peut aussi, pour décompresser, faire du sport et se promener un peu. C'est difficile quand il y a beaucoup d'examens dans la semaine. Il faut varier, du travail et un peu de loisirs. »

Dans le rappel de Clément, comme dans d'autres rappels d'apprenants de niveau initial faible, il reste de l'allemand dans le rappel en français. Contrairement à d'autres qui laissent le mot en allemand quand ils l'ont entendu mais ne le comprennent pas, Clément rappelle le mot en allemand pour montrer qu'il a bien entendu et compris : « Ce texte est un sondage radio présenté par une femme qui annonce le thème et une jeune femme qui raconte son expérience.. Prüfung : examen, Erfahrung : expérience. ». Cela montre cependant qu'il ne peut ou n'ose pas se détacher complètement du discours source. Son rappel reste proche du mot à mot. Nous sommes ici dans la situation que décrit Hilton (2003). L'accès lexical de ces apprenants est lent et peu automatisé, leurs performances dans la tâche de compréhension auditive qui implique un traitement en temps réel est donc plutôt faible. Certains spécialistes de l'acquisition des langues étrangères postulent que le degré d'automaticité de l'accès lexical constituerait un facteur déterminant du niveau de compétence dans la langue : si la reconnaissance des mots est automatique, alors l'utilisateur aura plus de ressources attentionnelles pour se concentrer sur l'intégration d'information (Segalowitz et Gattbonton, 1995).

Contrairement à Matthieu et à Elodie, Clément ne perçoit pas bien la structure du discours, il ne comprend pas qu'elle parle de son passé, puis de son attitude actuelle face aux examens. Il met tout sur le même plan et n'insiste que sur les conseils, il ne comprend que l'idée générale du discours. Ses connaissances linguistiques ne lui permettent de rappeler que ce qui relève du vocabulaire courant : « petit-déjeuner, faire du sport, aller au lit ». On constate que le sens des phrases hypotaxiques, n'est pas bien saisi. En règle générale, l'allemand apparaît dans le rappel lorsque les apprenants s'accrochent aux mots qu'ils reconnaissent sans se soucier de leur sens, ni de l'orthographe. Ils oscillent en cela entre la répétition pure des éléments entendus et la traduction mot à mot.

Gildas (profil 4) : analyse du rappel

« J'ai compris qu'il était question d'un sondage visant la préparation aux examens. Et il y en a qui décrivent leurs expériences. Il y en a qui, avant de partir au lycée, prennent un bon petit-déjeuner et vont se coucher tôt. Une fille interrogée dit qu'elle s'est couchée à 23 heures et n'a pas pu se rendre dans la salle d'examen donc elle n'a pas pu le passer. Il faut savoir déstresser et varier entre le travail et le loisir. »

Le rappel de Gildas est très court, même si le sens général est perçu, la chronologie et la structure du discours ne le sont pas et il fait un contresens : « Une fille interrogée dit qu'elle s'est couchée à 23 heures et n'a pas pu se rendre dans la

salle d'examen donc elle n'a pas pu le passer ». L'élaboration du sens échoue par manque de connaissances linguistiques. De nombreux rappels d'apprenants du groupe C sont peu structurés et constitués d'énumérations d'éléments entendus, peu reliés entre eux par des mots du discours ou des conjonctions. Or, la présence de connecteurs, dans le modèle de Van Dijk et Kintsch (1983), relatif à la production de discours écrits, témoigne en surface de la mise en place de relations prédicatives, reliant de manière cohérente chaque proposition à la précédente. Les apprenants du groupe C peinent donc à assurer le maintien de la cohérence du discours, qui demande un effort cognitif important.

3 Conclusion

La possibilité de revenir en arrière ou de s'arrêter à son gré pendant l'écoute d'un document sonore en allemand permet généralement aux élèves de mieux le comprendre. Notons que d'après nos observations et nos analyses, le niveau initial des apprenants garde un impact fort sur les résultats en écoute individuelle quelles que soient les stratégies employées. Un élève dont le niveau initial est faible et qui emploie les mêmes stratégies d'écoute qu'un élève dont le niveau initial est bon n'aura pas pour autant les mêmes résultats. Les apprenants qui ont un niveau initial intermédiaire profitent davantage de la réécoute que ceux qui ont un très bon niveau initial et pour lesquels la réécoute n'est pas forcément nécessaire, ou ceux qui, au contraire, ont un niveau initial très faible et qui ne savent pas que la réécoute peut améliorer davantage leurs performances ou ne parviennent pas à la mettre en œuvre.

Nos expérimentations (Roussel *et al.* 2008) nous ont permis de mettre en place une typologie des stratégies d'écoute et de reconnaître ainsi quatre profils d'apprenants :

Les meilleurs apprenants semblent avoir un profil 1. Ils ont un bon niveau initial, utilisent une stratégie de type 1 qui consiste en une première écoute continue ininterrompue suivie d'une ou plusieurs écoutes décomposées. Les élèves ayant ce profil écouteront une fois le discours dans sa globalité, pour avoir une idée générale du sens, avant d'en faire une écoute détaillée ; ces apprenants sont capables de bien se repérer dans le discours. Le choix d'une stratégie 1 pourrait indiquer de bonnes capacités métacognitives de planification de la tâche. Leur rappel est à la fois distancé du discours source et détaillé, et ils obtiennent un très bon score en compréhension.

Les apprenants ayant un profil 2 ont un niveau initial intermédiaire, et utilisent une stratégie de type 2 qui consiste en une écoute décomposée suivie d'une ou plusieurs écoutes globales. Ils s'arrêtent très rapidement après le début de l'écoute. Après en avoir fait une écoute interrompue, ils éprouveront le besoin d'écouter le document dans sa globalité pour relier sans doute les éléments nou-

veaux entre eux. Leur rappel est, malgré quelques erreurs, plutôt correct, tout comme leur score en compréhension.

Les apprenants qui utilisent une stratégie de type 3 ne font aucun mouvement d'autorégulation ; il s'agit soit d'élèves très à l'aise qui n'éprouvent pas le besoin de revenir en arrière ni de s'arrêter car ils ont atteint un certain niveau d'automatisme dans la langue seconde, soit d'apprenants qui, au contraire, comme Clément, n'utilisent pas l'autorégulation parce qu'ils ne la conçoivent probablement pas comme une aide potentielle à la compréhension ou ne disposent pas des ressources cognitives suffisantes pour la mettre en œuvre, tant l'activité d'écoute-compréhension leur est coûteuse.

Les élèves utilisant une stratégie de type 4 n'écoutent jamais le discours dans sa globalité, ils interrompent toutes leurs écoutes ; c'est le cas d'apprenants en difficulté qui, contrairement aux précédents, pensent que les pauses ou les retours en arrière peuvent les aider localement à comprendre certains éléments du discours.

Pour résumer, il semble intéressant d'enseigner à comprendre, c'est-à-dire d'enseigner aux élèves des stratégies d'écoute efficaces. Pour ce faire, il est important d'inciter les apprenants à écouter des documents sonores de manière individuelle (baladeurs MP3, ordinateurs) de manière à ce qu'ils « s'observent » en train d'écouter, apprennent à réguler leur tâche et trouvent les stratégies qui leur conviennent le mieux. Cependant autorégulation ne signifie pas absence de guidage qu'il faudra proposer, en particuliers aux élèves les plus faibles pour qu'ils surmontent leurs difficultés et apprennent à analyser ce qu'ils doivent faire en fonction de leurs besoins et du type de discours. Selon la nature du document sonore (descriptif, informatif, narratif) le dispositif d'accompagnement que l'on peut offrir aux élèves en difficulté sera différent. Sur le plan métacognitif, il semble important suite à un exercice d'écoute, de faire réfléchir les élèves aux stratégies qu'ils ont utilisées. Vandergrift *et al.* 2006 proposent un questionnaire, *The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire*, qui permet aux apprenants de s'interroger sur leur manière d'écouter et de leur faire prendre conscience de certaines stratégies. Si nous insistons sur la prise de conscience des stratégies d'écoute, c'est parce qu'il nous semble que l'enseignant peut agir facilement sur cet aspect et que les apprenants peuvent en tirer rapidement profit.

4 Ouvrages cités

Anderson, J.R. (1995). *Cognitive Psychology and its Implications (5e Ed.)*. San Francisco: W.H. Freeman.

- Berne, J.E. (2004). Listening Comprehension Strategies: A Review of the Literature. *Foreign Language Annals*, 37, 521-533.
- Brown, A.L., & Palincsar, A.S. (1982). Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2, 1-17.
- Chamot, A.U. (2005). Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- Crocker, M. W. (1993). Properties of the Principle-Based Sentence Processor. *Proceedings of the 15th Annual Cognitive Science Society Conference* (pp. 371–376), Boulder, CO.
- CECR, Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – APPRENDRE ENSEIGNER EVALUER*. Paris : Didier.
- De Vincenzi, M., (1991). *Syntactic Parsing Strategies in Italian*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89, 206-220.
- Erdmann, O. (1886). *Grundzüge der deutschen Syntax nach ihrer geschichtlichen Entwicklung dargestellt*, Stuttgart. Cotta'sche Buchhandlung. Réédition : Hildesheim : Georg Olms Verlag, 1985.
- Field, J. (2001). Finding one's way in the fog: Listening strategies and second-language learners. *Modern English Teacher*, 9, 29–34.
- Goh, C.M. (1998). How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research*, 2, 124-147.
- Goh, C.M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55-75.
- Goh, C.M. (2002). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30, 185-206.
- Gorell, P. (2000). The subject-before-object preference in German clauses. In Hemforth, B., Konieczny, L. (Eds.), *German Sentence Processing*. (pp. 25-64). Dordrecht: Kluwer.
- Graesser, A. C., Singer, M. & Trabasso, T., (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 10, 71-395.
- Graesser, A. C., & Britton, B. (1996). Five metaphors for text understanding. In B. Britton, & A. Graesser (Ed.), *Models of Understanding Text* (pp. 341-351). Mahwah: Erlbaum.
- Graham, S. (2003). Learners' metacognitive beliefs: A modern foreign languages case study. *Research in Education*, 70, 9-20.
- Graham, S. (2006). Listening comprehension, the learners' perspective. *System*, 34, 165-182.
- Hemforth, B., Konieczny, L., & Strube, G. (1993). Incremental syntax processing and parsing strategies. *Proceedings of the 15th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, (pp. 539-545), Hillsdale: Erlbaum.

- Hemforth, B., & Konieczny, L. (2000). *German Sentence Processing*. Dordrecht: Kluwer.
- Hilton, H. (2003). L'accès au lexique mental dans une langue étrangère: le cas des francophones apprenant l'anglais. *Corela*, 1, 25-43. <http://edel.univ-poitiers.fr/corela/document.php?id=80> accessible le 25/03/2008.
- Kintsch, W., & Keenan, J. (1973). Reading rate and retention as a function of the number of propositions in the text base of sentences. *Cognitive Psychology*, 5, 257-274.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T.A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Knapp, A. (2004). Phonologie et prosodie dans l'acquisition de l'allemand-L2 par des apprenants francophones. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/knapp2.htm> accessible le 23/05/2008.
- Konieczny, L., & Völker, N. (2000). Referential biases in syntactic attachment. In B. Hemforth, B. & Konieczny, L. (Eds.), *German sentence processing*. (pp. 135-157). Dordrecht: Kluwer.
- LeLoup, J. W., & Ponterio, R. (2007). Listening: You've got to be carefully taught. *Language Learning & Technology* 11, 4-15.
- Mariné, C., & Huet, N. (1998). Techniques d'évaluation de la métacognition: les mesures dépendantes de l'exécution de tâches. *L'Année Psychologique*, 98, 727-742.
- Matzke, M., Mai, H., Nager, W., Rüsseler, J., & Münte, T. (2002). The costs of freedom: an ERP - study of non-canonical sentences. *Clinical Neurophysiology*, 113, 844-852.
- Mendelsohn, D.J. (2001). Listening comprehension: We've come a long way, but... *Contact*, 27, 33-40.
- Mendelsohn, D. J. (2006). Learning how to listen using learning strategies. In J. Uso, & F. Martinez (Ed.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills*. (pp.75-90) Berlin: Mouton de Gruyter.
- O'Malley, J.M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. London: Longman.
- Rost, M., (1994). On-line summaries as representations of lecture understanding. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic Listening: Research Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Londres: Longman.
- Roussel S., Rieussec A., Nespoulous J-L., Tricot A. (2008) Des baladeurs MP3 en classe d'allemand - L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde, *ALSIC*, article mis en ligne en mars 2008 http://alsic.u-strasbg.fr/v11/roussel/alsic_v11_04-rec1.htm
- Shiffrin, R.M., & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending, and a general theory. *Psychological Review*, 84, 127-190.

- Schlesewsky, M., Fanselow, G., Kliegl, R., & Krems, J. (2000). The Subject Preference in the Processing of Locally Ambiguous Wh-Questions in German. In B. Hemforth, & L. Konieczny (Ed.), *German Sentence Processing* (pp. 65-93). Boston: Kluwer.
- Segalowitz, N., & Gatbonton, E. (1995). Automaticity and lexical skills in second language fluency: implications for computer assisted language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 8, 129-149.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Vandergrift, L. (1996). The listening comprehension strategies of core French high school students. *The Canadian Modern Language Review*, 52, 200-223.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53, 463-496.
- Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C. & Tafaghodatari, M.H. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and validation. *Language Learning*, 56, 431-462.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40, 191-210.
- Vandergrift, L., Goh, C.M., Mareschal, C.J., & Tafaghodtari, M.H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language Learning*, 56, 431-462.

Philippe Gréciano¹

Université Stendhal de Grenoble

Filière LEA

Pour des études européennes en allemand.

L'inauguration du Centre d'Etudes européenne à Salzbourg,² le 27 octobre 2008, en présence de personnalités officielles est un signal lancé par les représentants du monde universitaire pour montrer que la construction européenne suscite une réflexion interdisciplinaire au delà du simple constat que l'Europe a une dimension plurilingue. L'étude de l'Europe permet de concevoir un projet de recherches cohérent dans leurs aspects politiques, juridiques, économiques, sociologiques, littéraires et langagiers. Sans doute d'aucuns considèrent-ils que la construction européenne est exclusivement une affaire de juristes, qu'elle relève d'une manière de gestion normative dont seuls les clercs possèdent les formules, et que toute intrusion de profanes dans ce champ du droit dit 'positif' n'est précisément que fait de langue. Nous craignons alors que ceux-là ne s'intéressent guère à l'approche interdisciplinaire et multilingue de l'Europe. Si, en revanche, on pense avec d'autres que la science politique, le droit, l'économie, les sciences humaines et sociales entretiennent dans l'Europe d'aujourd'hui un rapport essentiel avec l'institution imaginaire de la société (Castoriadis), qu'ils touchent à l'institution de l'humain (Pierre Legendre), qu'ils contribuent de façon essentielle à la constitution d'un ordre symbolique partagé (Paul Ricoeur, *Le Juste*, 1995), en un mot qu'il appartient au *discours spécialisé* (politique, juridique, économique, social, littéraire) de dire les valeurs collectives d'une société et de fournir des repères aux individus, alors on comprendra que le rapprochement entre études germaniques et études européennes n'est pas fortuit.

Loin d'apparaître comme une passion d'érudit ou un passe-temps humaniste pour juristes en quête d'un supplément linguistique, cette approche transdisciplinaire peut nous mener aux sources de la construction européenne, au cœur de

¹ L'auteur est Conseil au Tribunal Pénal International pour le Rwanda (Arusha) et devant les Chambres extraordinaires au sein des Tribunaux Cambodgiens (Phnom Penh).

² Haus für Europa, Salzburg Center of European Union Studies auf der Edmundsburg, Mönchsberg 2, A-5020 Salzburg.

la fabrique politique et juridique de l'Europe (Bruno Latour). En effet, la communauté européenne est un remarquable laboratoire de recherches (Robert Schuman) où s'ouvrent de nouvelles perspectives pour les études interdisciplinaires dans un contexte en pleine évolution. L'élargissement de l'Europe vers l'Est (Croatie, Macédoine, Turquie), la présidence de l'Union européenne, les interventions extérieures de l'Union européenne (Afghanistan, Congo, Géorgie, Rwanda, Soudan), permet de nombreuses études en germanistique sur les travaux des institutions de Bruxelles où se mélangent domaines spécialisés et langue officielles. Ces études peuvent également mener à l'examen jurilinguistique de la construction communautaire: toute application politique, juridique, économique, sociale ou langagière entraîne une réflexion sur l'Union européenne et parallèlement une réflexion sur la métalinguistique des discours spécialisés. Il n'est pas surprenant que les travaux des communautés européennes soient plurilingues en raison de l'égalité juridique entre les langues, mais ce plurilinguisme est un avantage pour l'interdisciplinarité dans laquelle rédacteur et traducteur apportent leur savoir faire. Cette ouverture interdisciplinaire sur l'Europe en Autriche amorce deux tendances pour l'enseignement et la recherche dont la germanistique française (linguistique, langues étrangères appliquées et civilisation) peut pleinement bénéficier.

Par ses activités et son mode de fonctionnement, la construction européenne pousse au renouvellement des disciplines et à leur adaptation aux progrès de la société moderne. Les sciences juridiques ne sont plus limitées à l'étude des normes nationales et aux limites de leur application sur le plan interne (Delmas-Marty : *Pour un nouvel ordre juridique mondial*, 2000). La mondialisation et la globalisation des échanges favorisent les interactions entre droits, cultures et langues spécialisées (Kalverkämper, *Fachkommunikation*, 1998). Elles réforment les systèmes politiques et juridiques tout en créant des besoins en langues spécialisées (terminologie) par l'intégration des mouvements internationaux. Ce renouvellement des disciplines classiques s'observe dans les recherches en langues étrangères appliquées (allemand juridique, politique et économique) de plus en plus adaptées aux besoins actuels (traduction spécialisée, rédaction d'actes) et qui préparent au mieux au monde scientifique et professionnel européen.

Les interactions identifiées obligent les institutions et les systèmes nationaux à plus d'ouverture encore. Les institutions se doivent de dépasser leurs compétences naturelles et de trouver de nouvelles méthodes de travail dans le but d'harmoniser les législations nationales. Une meilleure compréhension d'ensemble des phénomènes politiques, économiques et sociaux dans un univers globalisé est nécessaire. La construction européenne évolue vers de nouveaux

défis internationaux, laissant une place de choix à la recherche juridique et linguistique bi- et transnationale notamment dans le domaine pragmatique et sémantique des législations comparées. Tels sont les premiers résultats de ces travaux transdisciplinaires. D'intéressantes possibilités de recherches appliquées se révèlent sous les yeux des juristes et des linguistes par l'étude des textes spécialisés qui réunit approches théoriques et pratiques franco-allemandes. Les recherches juridiques et linguistiques plurilingues demandent une poursuite de la réflexion dans le domaine de la terminologie et de la textologie. La jurilinguistique devient un lieu d'étude pour la rédaction d'actes et la traductologie des différents types de textes juridiques : avis juridiques, conseils, consultations, décrets, ordonnances, jugements, arrêts, mesures d'instruction par exemple. Les juristes s'emploient très volontiers à la technique du commentaire d'arrêt, mais l'analyse du chapeau, du visa, des motifs et du dispositif de la décision en allemand sont toujours attendues dans nos formations interdisciplinaires. Cette réflexion se prolonge dans l'animation de groupes de recherches et d'analyses des droits comparés en Europe, des lexiques spécialisés, mono- et bilingues, des termes d'entrée, leurs définitions et combinatoires dans la phrase et le texte. Elle permet la préparation de concordanciers répartis sur les différents domaines juridiques, politiques, économiques, sociologiques, littéraires. Ce travail multilingue sur l'Europe peut se prolonger avec une étude exhaustive des autres types de discours sur les plans sémantique et pragmatique notamment. Ce vaste programme appartient à l'avenir des études sur l'Europe. Toutes ces perspectives de recherches contribuent au rapprochement entre les disciplines et à l'ouverture possible de la germanistique aux études européennes qui apportent une réponse au besoin de professionnalisation des compétences. L'Université de Salzbourg a choisi de renforcer sa coopération avec les départements d'allemand des universités françaises, notamment avec les Universités de Paris Ouest de Nanterre et Stendhal de Grenoble.

CORPUS, numéro 8, à paraître en novembre 2009

« Corpus de textes, textes en corpus : concepts, méthodes et travaux »

Appel à contributions

Depuis dix ans au moins, la pratique des corpus de textes précède constamment leur théorisation. La numérisation des documents "anciens" (i.e. datant d'avant la micro-informatique), l'état numérique initial des documents "nouveaux", l'amélioration des conditions de stockage et d'exploration des données, l'apparition d'environnements logiciels dédiés ont généralisé le recours à l'ordinateur pour se confronter aux textes et les confronter entre eux, notamment dans l'optique où ils constituent l'accès privilégié aux matérialités des discours.

Dans ce moment et ce mouvement, texte et corpus sont ébranlés jusque dans leurs fondements définitionnels. Deux champs disciplinaires des sciences du langage encore très jeunes, linguistique de corpus et linguistique textuelle, sont dans une redistribution permanente de leurs attendus respectifs et de leurs frontières.

Nous souhaitons mettre en regard

- des essais de synthèse critique et épistémologique sur le rapport des concepts de texte et de corpus, essais fondés sur un effort de recension et d'état des lieux, internationaux ou concernant un grand domaine langagier (francophonie, univers anglo-saxon ou hispanique, extrême-oriental ou arabophone);
- des contributions de bilan et perspectives rendant compte de la construction et de la mise à l'épreuve de méthodes d'analyse textuelle en corpus orientée vers l'élucidation du discours et/ou la construction d'archives en sciences humaines
- des travaux plus circonscrits sur corpus, mais présentés dans la perspective critique du numéro, c'est-à-dire exposant la réflexion des auteurs sur l'évolution de leur approche du texte sous l'impact de leur processus de recherche, notamment sous l'impact de l'appareillage logiciel employé et éventuellement modifié en vue de la constitution, du stockage, de l'échange et de l'exploration des données.

Ces questions ne définissent en aucun cas un "plan" du numéro, elles devraient toutes se poser à un degré variable à chaque contributeur.

En revanche, une question centrale nous guidera : qu'est-ce qui a changé, de manière significative, dans notre pratique critique des textes au long de cette montée en force du corpus ?

Les propositions d'articles (déclaration d'intention, titre, résumé d'une page maximum):doivent être envoyées par courrier électronique à chacun des deux responsables du numéro (Jean-Michel.Adam@unil.ch ; jean-marie.viprey@univ-fcomte.fr) avant le 31 décembre 2008.

Gérald Schlemminger

P.H. Karlsruhe

Daniel Morgen

Penser le bilinguisme autrement ?

Quelques réflexions sur la recherche en bilinguisme scolaire

La parution toute récente aux éditions P. Lang d'un nouvel ouvrage avec un titre prometteur « Penser le bilinguisme autrement¹ », est l'occasion de faire prendre conscience des recherches actuelles en enseignement bilingue et de ses implications épistémologiques et de politique linguistique. Selon son intitulé, l'ouvrage ouvre de nouvelles voies en faveur d'un enseignement bi- et plurilingue. La publication en a été réalisée par une équipe d'universitaires – Britta Benert, Sabine Ehrhart, Christine Hélot, Andrea Young. Cette équipe, coordonnée par Christine Hélot, a fondé le groupe de recherche Pluriel (Plurilinguisme, dialogue interculturel et enseignement/apprentissage des langues) et travaille avec d'autres enseignants-chercheurs alsaciens au sein du laboratoire LILPA (EA 1339) de l'Université Marc Bloch de Strasbourg. Les articles du livre proviennent, entre autres, des interventions de la Journée d'études organisée à l'IUFM d'Alsace, au CFEB de Guebwiller en juin 2005.

Christine Hélot, éditrice principale de l'ouvrage, est reconnue comme chercheur en plurilinguisme, plus particulièrement pour des enfants issus de l'immigration. Ses publications (C. Hélot, 2007) en témoignent. L'objectif de l'ensemble des textes est de sensibiliser le lecteur au problème de l'enseignement des langues « cloisonné », les pratiques pédagogiques se calquant trop souvent sur une approche monolingue. Les auteurs réclament tous une ouverture de la pédagogie des langues en direction d'un plurilinguisme, tant au niveau des actes pédagogiques que sur le plan de la formation des enseignants. Mesurée à l'aune des attentes d'une société pluriculturelle, on ne peut que souscrire à cette revendication. Elle concerne l'enseignement des langues en général. Mais alors pourquoi faut-il « penser le bilinguisme autrement » ? En quoi l'enseignement bilingue est plus particulièrement concerné ? C'est à ce niveau que cette publication interpelle. En effet, ni l'éditrice ni ses coéditrices ne sont des spécialistes du bilinguisme scolaire, et, sauf exception, ne sont pas directement impliquées dans la formation bilingue des futurs enseignants du premier ou du second degré, ni au niveau de la recherche, ni dans leur pratique professionnelle de formatrices. Cet

1 Hélot, Christine – Benert, Britta – Ehrhart, Sabine et Young, Andrea *Penser le bilinguisme autrement* – Peter Lang, Frankfurt am Main, 2008

arrière-fond épistémologique détermine le positionnement – et également les méprises – que nous rencontrons dans le livre.

Précédé d'un avant-propos de C. Hélot, intitulé «Penser le bilinguisme autrement», qui donne son titre à l'ensemble de l'ouvrage et présente la genèse de l'ouvrage, ses orientations et perspectives, ce livre est partagé en trois parties : Bilinguisme et plurilinguisme dans l'espace franco-allemand – L'enseignement bilingue en contexte plurilingue – Penser la didactique des langues autrement.

Dans la mesure où l'avant-propos analyse et critique les orientations de l'enseignement bilingue en Alsace, nous lui consacrons la première partie de cette contribution. Dans la deuxième partie, nous analyserons l'ensemble de l'ouvrage, sa pertinence d'ensemble et ses apports à la didactique de l'immersion.

Quelles orientations pour l'enseignement bilingue en Alsace ?

Dans l'introduction générale à l'ouvrage, C. Hélot reprend l'étude analytique et la discussion des concepts qu'elle avait déjà présentées dans son précédent livre publié en 2007 (*Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*). Nous avons eu l'occasion d'en rendre compte dans ces mêmes colonnes, en 2007, et n'y reviendrons donc pas. Mais l'avant-propos est aussi l'occasion pour C. Hélot d'aborder plus longuement un sujet déjà effleuré précédemment – le bilinguisme scolaire en Alsace.

Sous le titre «Quelques remarques sur l'enseignement bilingue en Alsace», C. Hélot examine et discute plusieurs points :

- le statut de l'allemand en Alsace,
- la dimension historique de l'enseignement de l'allemand en Alsace,
- le principe de précocité,
- le principe OPOL (*one person, one language*/ une langue, un maître),
- la formation des maîtres.

Dans la suite, nous allons reprendre les affirmations ou les conclusions de C. Hélot qui nous paraissent devoir être discutées.

Le statut de l'allemand en Alsace

Le premier point abordé est le statut de la langue allemande en Alsace, par rapport aux dialectes alémaniques et franciques.

«Il est indéniable que le statut ambigu de l'allemand en Alsace est source de polémique» (p. 13).

Nous avons déjà discuté cette affirmation dans un précédent article. Même s'ils sont plus anciens que le *Hochdeutsch*, les dialectes alémaniques et franciques

parlés en Alsace sont historiquement liés à l'allemand, comme le sont d'autres dialectes de l'allemand. Ils facilitent l'accès à la langue standard. D'ailleurs, la langue allemande a encore une existence sociale en Alsace, dans la patronymie et la toponymie, 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) ou dans les légendes. L'ambiguïté, c'est celle ressentie par les locuteurs, qui n'imaginent pas que l'allemand puisse purement et simplement remplacer le dialecte. Pour eux, le dialecte « reste le marqueur le plus important de l'identité alsacienne » et il est hors de question de l'assimiler à un allemand régional » (Bothorel-Witz, s.d. p. 54). Arlette Bothorel constate que, par l'effet d'« un bricolage de la mémoire, les dialectes [...] sont en quelque sorte décrochés de l'allemand » dans les représentations, sans pour autant être « catégorisés comme appartenant à une autre langue » (ibid. p. 55). — A l'inverse, s'il est évident que le dialecte est une partie constituante de la langue régionale, personne n'a jamais proposé d'enseigner exclusivement dans la variété dialectale. Nous avons montré que le dialecte avait sa place dans l'enseignement bilingue, aux côtés de la langue standard (Morgen, 2006, 2007).

En Alsace, comme au Pays basque, en Bretagne ou au Val d'Aoste, l'apprentissage de l'écrit se fait dans des langues codifiées. Le gaélique, utilisé dans l'éducation bilingue en Irlande (cf. la contribution de Tina Hickey p. 155) est une langue normée qui a des dictionnaires déjà anciens (1769, 1814 etc.) et une grammaire. Ce qui est valable pour le gaélique ne le serait-il pas pour les dialectes alémaniques et franciques parlés en Alsace ? Le système éducatif a toujours enseigné l'allemand en Alsace, jamais les dialectes, considérant implicitement puis explicitement que l'allemand était la langue de référence des dialectes parlés en Alsace. En considérant aussi qu'il était logique d'enseigner l'allemand standard et non ses variétés dialectales, l'enseignement a cependant négligé la nécessité d'une approche spécifique de l'allemand pour les enfants dialectophones : la description de cette approche dans les textes ministériels est tardive, et date des années 1980. Depuis, des outils descriptifs existent, comme celui de Huck, Laugel et Laugner (1999).

Quand Hansi s'invite à l'enseignement bilingue...

L'enseignement de l'allemand en Alsace se situe dans une dimension historique. Cette dimension a marqué durablement la perception des Allemands – en tant que nationaux d'un pays voisin – et de l'Allemagne, en Alsace.

Britta Benert, dans son article « *A l'école il y a deux maîtres – L'enseignement bilingue en Alsace : l'héritage culturel en question* » nous mène sur les traces du caricaturiste alsacien Jean-Jacques Waltz (1873 – 1951), alias Hansi, de ses troubles quant au bilinguisme – « Parler deux langues, signifie [...] toujours

trahir quelque part» (p. 49) – et des visions stéréotypées de l'autre. Elle s'interroge sur les répercussions de l'héritage de l'enseignement de l'allemand sur le dispositif bilingue en Alsace pour conclure qu'il faut, en effet, dans la formation des maîtres, une approche plurilingue (allemand – alsacien – français), intégrant la prise en compte de l'héritage. Cette vision à la fois littéraire et historique met en perspective l'enjeu de l'enseignement bilingue en Alsace. Les Alsaciens ont effectivement senti la nécessité, à plusieurs reprises, lors des périodes d'annexion allemande en particulier, de s'affirmer contre la présence allemande en Alsace pour maintenir et sauvegarder leur identité. Britta Benert a raison de souligner

«ce rapport difficile [... à l'histoire]»

et à l'enseignement de la langue de l'ennemi d'autrefois. Sa proposition –

d'«inclure dans la formation des futurs maîtres bilingues une réflexion sur les représentations de la discipline qu'ils enseigneront» (p.55)

vient à point. Fort logiquement, puisque le plan de formation des futurs maîtres bilingues, tel que le propose l'IUFM d'Alsace dans son site consacré aux enseignements bilingues [...] «permet d'accorder une place à la réflexion historique », elle a pris la responsabilité d'un module spécifique de formation sur ce sujet. Elle réalise par là un apport constructif au plan de formation bilingue.

L'analyse de qualité du dispositif bilingue

C. Hélot discute aussi deux principes clés de l'enseignement bilingue tel qu'il est dispensé en Alsace et dans d'autres régions ou pays : la précocité et le principe OPOL (*one person, one language*). Tout en se défendant de vouloir suggérer que

«l'enseignement bilingue pourrait être néfaste parce que trop précoce»,

elle estime qu'il

«devrait aussi être offert à un stade ultérieur de la scolarité».

Pourquoi pas ? C'est cependant faire bon marché des travaux de J. Petit et d'un certain nombre d'autres chercheurs qui ont souligné les bénéfices de la précocité et leurs avantages sur l'enseignement tardif des langues. Qualifier le principe de *rigide* est un procès d'intention. C. Hélot note bien qu'

«un certain nombre d'élèves quittent le dispositif à des moments charnières de la scolarité» :

c'est donc que le dispositif n'est pas si rigide qu'elle le dit. En effet, il n'est pas conçu comme un ensemble monolithique, imposé de l'extérieur, mais repose sur la demande des familles et leur choix. D'ailleurs indispensable – personne ne songerait à rendre le bilinguisme scolaire obligatoire – le recours au volontariat des familles entraîne avec lui des problèmes d'organisation déjà analysés dans

cette même revue et complique la tâche de l'autorité scolaire qui doit ajuster la demande aux postes budgétaires et aux ressources en enseignants dont elle dispose tout en veillant à la cohérence géopolitique des lieux d'implantation (Morgen, 2008, p.282-283). Dire que

«le principe de précocité se justifie d'un point de vue organisationnel»

et aurait pour effet d'organiser des classes de niveau plus ou moins homogènes est mal connaître les classes telles qu'elles fonctionnent. Avec le principe de volontariat des familles, l'organisation des classes la plus fréquente est celle de classes à deux, voire à plusieurs cours. Nettement plus fréquents que dans l'enseignement dit monolingue, les cours multiples ne facilitent pas la tâche des maîtres. La formation des maîtres doit veiller à préparer ceux-ci à cette réalité.

Affirmer que, dans le système « un maître, une langue »,

« on voit [...] se dessiner[...] une conception de l'enseignement bilingue basée sur une vision du bilinguisme comme étant l'addition de deux monolinguisms » (p. 16)

est problématique aussi. C. Hélot ignore les travaux de ses collègues alsaciens sur l'immersion ou refuse d'en tenir compte. Le changement de codes est bel et bien là et a été à plusieurs reprises décrit dans la littérature scientifique. Il suffit, d'ailleurs, de se rendre dans des classes bilingues pour le constater ou de lire les transcriptions codiques effectuées et analysées dans des articles de chercheurs alsaciens (Geiger-Jaillet 2005, pp. 62 à 70 et 2006, pp. 369 à 371) ou proches de l'Alsace (Schlemminger, 2008).

et son ouverture sur le plurilinguisme

Nous avons déjà abordé plus haut la demande d'un enseignement immersif tardif qui réponde aux aspirations des jeunes. Un faisceau d'indications relevées par l'analyse du texte de C. Hélot montre que, selon elle, la demande porte sur un enseignement immersif tardif en anglais. La proposition est intéressante. Mais, avant de créer des dispositifs parallèles et strictement séparés, ne serait-il pas plus intéressant de les faire se compléter et d'enrichir ainsi le dispositif existant ? Si un enseignement bilingue en anglais est concevable, c'est bien dans la filière bilingue existante qu'il faut l'installer d'abord pour jeter les bases d'un authentique plurilinguisme. Sinon, nous n'aurons justement que des bilinguismes fractionnés.

La formation des maîtres

La question de la formation des maîtres est au cœur des problématiques de recherche menées par C. Hélot et ses trois collègues et de leurs objectifs de formatrices d'enseignants. Ces objectifs de formation ciblent principalement la prise en compte des besoins langagiers en situation d'apprentissage plurilingue et la pratique des échanges monolingues français (p.12). C'est par rapport à ces

deux items que C. Hélot critique l'absence de formation à l'éducation bilingue des maîtres chargés d'enseigner en français dans les classes bilingues et leur exclusion de la formation bilingue dispensée à l'IUFM d'Alsace, dans le Centre de Guebwiller (p. 16).

«Ceux qui enseignent la partie en français [...] n'ont aucune notion de didactique du bilinguisme et dans l'ensemble, leurs représentations de l'enseignement des langues en contexte scolaire sont plutôt négatives, en particulier en ce qui concerne l'allemand».

Un article de l'ouvrage collectif, celui d'Andrea Young, apporte un début de réponse à cette question, en analysant le déroulement d'un projet européen – le projet TESSLA (*Teacher Education for the Support of Second Language Acquisition*) et la formation dispensée au sein de

«modules de formation destinés aux professeurs stagiaires du premier degré (P.E.) afin de les sensibiliser aux questions liées au bilinguisme et de leur apporter une gamme de stratégies et d'outils à utiliser en classe pour soutenir le développement langagier des élèves bilingues».

Même si cette formation, analysée p. 190 à 196, vise surtout la prise en compte des élèves qui parlent dans leur famille une autre langue que le français et ne concerne pas, *a priori*, les enfants des classes d'immersion, qui parlent le français à la maison, A. Young relève que la formation a permis de faire évoluer les représentations et sensibiliser les P.E. à la diversité linguistique. Dès lors, on se demande pourquoi ils n'ont pas été proposés à de PE désireux d'enseigner en français dans les classes bilingues et pourquoi l'IUFM ne prend pas appui sur cette expérience perçue comme bénéfique pour en étendre le principe à un module ciblé sur les besoins de formation des futurs enseignants de français des classes bilingues. Si l'IUFM propose un tel module en concertation avec les autorités scolaires, il y a fort à parier que celles-ci en tiendront compte au moment de l'affectation des jeunes enseignants.

Une démarche polémique ?

L'immersion précoce paritaire modèle alsacien devient scientifiquement suspecte car elle adopte

« un point de vue puriste selon lequel le bilinguisme impliquerait une compétence égale (sinon parfaite) dans les deux langues » (p. 15),

derrière lequel se profile

« une vision du bilinguisme comme étant l'addition de deux monolinguisms » (p. 16).

C. Hélot n'étaye pas ses affirmations : dans quelle littérature scientifique évoque-t-on cette compétence égale dans les deux langues, et qui la pose comme finalité ? Nous avons déjà montré plus haut que dans les classes, les deux langues se soutiennent mutuellement et que les enregistrements de cours le prouvent. La forme employée est allusive («on voit se dessiner une conception

de l'enseignement bilingue basée sur une vision du bilinguisme comme étant l'addition de deux monolinguismes»), mais non argumentative. La démarche n'est pas scientifique : C. Hélot n'examine pas les constats et analyses de la littérature scientifique pour, au besoin, les critiquer par une argumentation solide. En face du modèle alsacien, l'immersion tardive serait valorisante parce qu'elle responsabilise l'élève en lui donnant

« la possibilité de [...] de faire le choix d'un apprentissage en deux langues et donc d'être guidé par une motivation personnelle ».

C'est dénoncer la déresponsabilisation de l'enseignement bilingue précoce, en opposant, de manière subjective, le passéisme du premier modèle à la modernité du second.

II. Des politiques linguistiques, des contextes plurilingues et des dispositifs d'enseignement bilingue

Bilinguisme et plurilinguisme dans l'espace franco-allemand

L'article de B. Benert (*« A l'école, il y a deux maîtres. L'enseignement bilingue en Alsace : l'héritage culturel en question »*) a déjà été analysé et commenté plus haut.

Dans son texte *« Se disperser pour tout apprendre, c'est ne rien apprendre. Étude comparative de l'enseignement bilingue et plurilingue en France et en Allemagne »* Frank Günther-Spohr, doctorant à l'Université de la Ruhr (Bochum), explore et compare les dispositifs d'enseignement d'une discipline non-linguistique (DNL) dans la langue 2 en France et en Allemagne. Au niveau épistémologique, il est peu cohérent d'élever l'une des *méthodologies* de DNL en dispositif, concept qui regroupe, ici, l'ensemble des éléments administratifs et de politique linguistique pour organiser un enseignement bilingue. Il nous paraît opportun de clarifier la confusion qui existe, de plus, entre les différentes méthodologies que l'auteur présente, confusion que nous rencontrons également dans la littérature de recherche. Pour simplifier, nous les regroupons sous forme d'un synopsis (voir tableau 1).

Désignation habituelle	focalisation sur			Axes de la recherche
	la didactique	la compétence linguistique	la méthodologie éducative	
Modèle immersif bilingue	<i>Centration sur la langue.</i> Augmentation de la compétence dans la langue cible par l'augmentation de l'offre de langue. Les contenus des échanges linguistiques proviennent en partie de la D.N.L. ¹ .	Élargir la connaissance des stratégies et capacités d'apprentissage. Objectif : la compétence stratégique.	Approche communicative, structurale, analytique et réflexive.	Évaluation et développement d'outils d'enseignement avec centration sur la méthode.
Modèle centré sur le contenu (<i>Content and Language Integrated Learning – CLIL</i>)	<i>Idem.</i> Augmentation de la compétence dans la langue cible par centration sur la de la D.N.L. : didactique de la langue en tant que discipline, dont les contenus viennent de la D.N.L.	Élargir les connaissances de base sur les systèmes de langue. Objectif : compétences morphosyntaxiques.	Approche fonctionnelle-analytique (langue comme objet et comme contenu).	Évaluation et développement d'outils d'enseignement avec centration sur la méthode.
Modèle intégratif (<i>Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une langue Étrangère – EMILE</i>) ²	<i>Centration sur la discipline</i> non linguistique et transmission de contenus disciplinaires par la langue-cible; didactique et contenus de la D.N.L. (<i>didactique transverse</i>)	Élargir la compétence discursive dans les différents types de discours liés aux D.N.L. Objectif : compétences discursives et lexicales.	Enseignement expérientiel, non conditionné par la langue, mais par les tâches. Approche basée sur la distinction entre les connaissances linguistiques obligatoires –:CALP (<i>Cognitive Academic Language Proficiency</i>) et les connaissances linguistiques compatibles – <i>content-compatible language</i> : BICS (<i>Basic Interpersonal Communicative Skills</i>)	Description et analyse des processus de communication dans l'enseignement immersif.

Tableau 1: inventaire des concepts de l'enseignement bilingue ou immersif (d'après L. Gajo 2001, p. 10 et Gajo, 2004, p. 128)

¹ Discipline (dite) non linguistique

² Terminologie introduite par Baetens Beardsmore (1999).

Lorsqu'il aborde les politiques linguistiques en France et en Allemagne, il est surprenant que l'auteur ne discute pas les principales positions comme celle de François Grin (2005), de Lambert-Félix Prudent (Hrsg.) (2005), de Michel Candelier (2006), du Haut Conseil de l'évaluation de l'école (2005).

L'objectif du travail de recherche de Franck Günther-Spohr consiste à étudier dans quelle mesure l'enseignement bilingue contribue à la promotion d'un plurilinguisme. À cet effet, il a mené une enquête sur les représentations des élèves et des enseignants dans 24 établissements français et allemands ayant aménagé un dispositif bilingue. Dans sa grille d'enquête, F. Günther-Spohr utilise les notions d'approfondissement et d'élargissement de l'apprentissage des langues à l'école. Il conclut qu'il y a, au niveau des représentations,

« l'absence d'un consensus sur les objectifs [du dispositif] [...] EMILE. » (p. 78)

Il est étonnant que dans un travail de recherche, les tableaux reproduisant les réponses de l'enquête n'indiquent pas la validité statistique, à savoir si une relation statistique est significative ou pas. De plus, nous nous posons la question de la validité externe d'une enquête basée sur les seules représentations des personnes concernées, à savoir si et ce qu'on peut généraliser à partir ces résultats.

Du plurilinguisme des enfants migrants à un enseignement plurilingue

Adelheid Hu, chercheur en didactique du français à l'Université de Hambourg, est connue pour ses travaux sur le plurilinguisme des enfants migrants (par ex. A. Hu 2003) et la didactique plurilingue. Dans son article « Les langues de la migration au coeur d'une éducation plurilingue », elle aborde, sous forme d'une étude de cas ethno-anthropologique de deux établissements scolaires allemands, la situation linguistique d'élèves issus de la migration et la position et le comportement des enseignants de langue. Elle constate que les enseignants continuent

« d'enseigner selon les principes traditionnels qui s'adressent exclusivement à des groupes d'apprenants monolingues et sédentaires. » (p. 90).

Il s'agit d'un article brillant mais dans la discussion de ses concepts et de son approche, aucune référence n'est faite aux travaux français et la bibliographie ne mentionne aucune source française. De la part d'un professeur en FLE, cela paraît surprenant. S'agit-il d'une simple omission de la part des éditeurs ?

De la formation des futurs enseignants au plurilinguisme

On connaît Jacqueline Breugnot, enseignante à l'Université Koblenz-Landau, de par des travaux et recherche sur l'interculturel et le transfrontalier (cf. J. Breugnot / M. Molz Hrsg. 2006). Dans son texte « La compréhension interculturelle en zone frontalière : Quels besoins, quels outils, quelles formations ? », elle entend

« faire reconnaître la dimension émotionnelle, la compétence sociale comme éléments incontournables de la compétence interculturelle » (p. 100).

Puis, elle nous fait partager, avec passion, ses expériences de formateur à l'interculturel en présentant quelques outils du théâtre Boal et de l'analyse transactionnelle utilisés avec des étudiants dans ces séminaires. Cet article termine la partie « Bilinguisme et plurilinguisme dans l'espace franco-allemand ».

L'enseignement bilingue en contexte plurilingue

Les quatre articles de la troisième partie du livre abordent des situations très diverses d'enseignement bilingue dans le monde :

- a) Dans « L'enseignement en milieu multilingue aux Etats-Unis », Ofelia Garcia nous parle de deux types d'éducation bilingue pour les enfants migrants: l'éducation bilingue de transition et l'éducation bilingue d'immersion réciproque en deux langues. Elle met en évidence la politique linguistique américaine actuelle en faveur des enfants chinois et le conflit entre l'anglais et le putonghua (langue chinoise) comme langues d'enseignements.
- b) Abdeljalil Akkari brosse dans son article «Le plurilinguisme lié aux migrations en Suisse : entre contraintes institutionnelles et résistance des acteurs de terrain» un tableau très rapide de la politique linguistique en Suisse et des derniers travaux de recherche à ce sujet.
- c) Avec sa contribution « Restaurer le bilinguisme par l'école ? Le cas de l'Ile de Norfolk et de la côte ouest de l'Australie méridionale », Peter Mühlhäusler nous présente deux situations très différentes de bilinguisme dues à l'histoire même de ce continent, avant de poser la question de la restauration des traditions bilingues à travers une politique linguistique adaptée.
- Tina Hickey dans « L'éducation bilingue en Irlande : passé, présent, futur » expose, de façon très détaillée, la situation du gaélique, « seconde langue pour la plus grande partie de la population. » (p. 155) Elle constate que c'est actuellement surtout la pression des parents qui fait que

« la demande soit beaucoup plus importante que l'offre. » (p. 168)

Elle conclut par des recommandations sur la mise en place d'une formation spécifique pour les enseignants, d'un engagement fort des parents et sur le développement de supports d'apprentissage et de réseaux de locuteurs.

Il est regrettable que les éditeurs n'aient pas proposé une même trame pour ces quatre articles. Si intéressantes qu'elles soient par ailleurs, ces contributions permettent-elles de faire avancer la réflexion sur la problématique envisagée, à savoir penser le bilinguisme autrement ?

Penser la didactique bilingue des langues autrement ?

Gabrielle Varro se pose la question du «bilinguisme dans le contexte scolaire français: déficits de reconnaissance et mixités». Elle retrace les définitions du bilinguisme. Puis, G.Varro examine la question de l'habitus discursif à propos du bilinguisme issu de l'immigration. Les positions par exemple celle d'un Bernard Py (B. Py / F. Grosjean 1991, B. Py éd. 2005, 2006) et de Lüdi (Py, Lüdi 2002) sur le même sujet ne sont pas mentionnées. De toute évidence, l'article n'est pas centré sur une nouvelle conception de la didactique des langues. Comme on trouve dans ce texte la 5^e tentative de définition du bilinguisme, une mise en relation de ces différentes approches aurait été appréciable. Faire ces constats n'ôte rien à son intérêt, mais remet en question la construction de l'ouvrage qui pêche par manque d'unité et de trame commune.

Andrea Young, dans son article « La prise en compte des enfants bilingues à l'école primaire : penser la formation des enseignants autrement » présente le projet du programme européen Comenius 2.1 «*Project for an interdisciplinary and holistic approach towards language acquisition in elementary and primary education. Education for teachers working with 3-10 year old (bilingual) children*» entre l'Allemagne, la Turquie, la Suède, l'Estonie, la France, l'Écosse et le Royaume Uni. Elle donne des pistes intéressantes pour la formation des futurs enseignants afin de les aider à modifier leurs représentations face aux enfants de la migration et la question du plurilinguisme.

Dans un article intitulé « Dialogisme et plurilinguisme : de la 'contre-linguistique' à la 'contre-didactique' ? », Yannick Lefranc expose certes des thèses stimulantes. Mais pourquoi faut-il passer les linguistes russes des années 1920, Bakhtine et Voloshinov, en revue pour critiquer la didactique des langues – des années 1980 ? Ces chercheurs russes, aux prises avec la réalité multilingue et multiculturelle de leur société, développent des idées intéressantes sur le rapport entre langue et culture, sur l'interaction, etc. Mais il aurait suffi de lire et suivre la discussion actuelle sur l'apprentissage / l'acquisition des langues pour constater que – au moins au niveau de la recherche – un autre rapport aux langues, aux discours des apprenants, au bilinguisme (scolaire) s'est mis en place depuis en dizaine d'années.

III. Penser le bilinguisme autrement ?

Prometteur, le titre annonce des propositions pour une nouvelle didactique de l'immersion ou tout au moins des propositions didactiques en faveur d'une évolution des pratiques d'enseignement et de formation. Or, cet ouvrage ne contient aucune synthèse qui rassemblerait les indications et ferait masse des suggestions issues des différentes contributions, ni pour l'enseignement, ni pour la formation. On n'en voit d'ailleurs pas bien la possibilité dans un ouvrage orienté vers une thématique différente. Mises à part celles de B.Benert et, dans

une certaine mesure d'A. Young, les contributions analysent plus la prise en compte linguistique et interculturelle des enfants de l'immigration que l'analyse des dispositifs bi- et plurilingues. Certaines présentent des dispositifs immersifs de maintien – maintien de la langue patrimoniale – mais ne disent autrement rien de neuf sur une rénovation ou réorientation de la stratégie éducative, car ce n'est pas leur propos. Ainsi, voici belle lurette que les recommandations de Tina Hickey sont appliquées en Alsace, à la fois par le CFEB, les productions du CRDP, les efforts des associations culturelles ou professionnelles.

Somme toute, le livre ne tient pas les promesses annoncées dans son titre ambitieux « Penser le bilinguisme autrement ». Les auteurs, chacun dans son domaine, critiquent avec raison et pertinence l'attitude et le discours monolingues dans une société multilingue et multiculturelle. Mais les sujets des articles étant très disparates, il manque une homogénéité interne, une trame argumentative cohérente qui auraient permis de développer et de faire évoluer les concepts, idées et pratiques du bilinguisme paritaire existant – mais ceci n'était peut-être pas l'objectif des éditeurs et des auteurs. On peut émettre l'hypothèse que le texte introductif a été écrit dans une certaine précipitation ; il n'a pas la rigueur d'autres écrits de C. Hélot, qui nous avait habitué à des démarches réflexives plus constructives et plus cohérentes. En effet, C. Hélot souligne que, pour elle,

« les différents modèles d'enseignement bilingue qui ont été mis en oeuvre ces quinze dernières années sont des exemples d'innovation pédagogique tout à fait intéressants, non seulement du point de vue de l'enseignement des langues, mais aussi du point de vue culturel et identitaire » (p. 14)

et apporte ainsi l'assurance de son soutien en faveur du dispositif alsacien.

Prof. Dr. habil. Gérald Schlemminger

Pädagogische Hochschule Karlsruhe / École Supérieure de Pédagogie de Karlsruhe

Bismarckstrasse 10 - D-76133 KARLSRUHE

gerald.schlemminger@wanadoo.fr

<http://www.ph-karlsruhe.de/franz/>

<http://www.ph-karlsruhe.de/wp/schlemminger/>

Daniel Morgen, Association Lehrer des instituteurs et professeurs pour l'enseignement bilingue dans les académies de Strasbourg et de Nancy-Metz.

daniel.morgen@wanadoo.fr

Ouvrages ou articles cités

- Bothorel-Witz, Arlette – Geiger-Jaillet, Anemone – Huck, Dominique (s.d.) «L'Alsace et ses langues. Eléments de description d'une situation sociolinguistique en zone transfrontalière » in : *Aspects of multilingualism in European border regions. Insights and views from Alsace, Eastern Macedonia and Thrace, the Lublin Voivodeship and South Tyrol*, (éd) Andrea ABEL, Mathias STUFLESSER et Leonhard VOLTMER. Europäische Akademie Bozen/ EURAC
- Breugnot, Jacqueline / Molz, Markus (Hrsg.) (2006) : *Europa konkret! Grenzräume als Chance für Bildungsinnovationen?* Landau: Knecht-Verlag.
- Candelier, Michel (2006) : « Cohésion sociale, compétence plurilingue et pluriculturelle : quelles didactiques ? », In : *Les Langues Modernes*, Vol. 2006 n°4, p. 35-45.
- Gajo, Laurent (2001) : *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier, coll LAL.
- 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 http://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.
- GRIN François (2005) : *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*, Paris, Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Rapport.
- Haut Conseil de l'évaluation de l'école (2005) : *Quelle politique linguistique pour quel enseignement des langues ?* Paris, Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Hélot Christine (2007) : *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Hu, Adelheid (2003) : *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen : Narr.
- Lüdi, Georges et Py, Bernard (2002) *Etre bilingue*. 2^{ème} édition revue – Berne, P. Lang
- Morgen, Daniel (2006) : L'école et le recul du dialecte (1) *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 24^{ème} année (2006) n°4, pages 381-394.
- Morgen, Daniel (2007) : « L'école et le recul du dialecte (2) » *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 25^{ème} année, 2007 n° 1, pages 63 à 78.
- Prudent, Lambert-Félix (éd.) (2005) : *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Peter Lang/Berne/Suisse
- Py, Bernard (éd.) (2005) : «Représentations langagières et malentendus dans l'enseignement plurilingue» In : *Éducation et société plurilingues*, déc. 2005, n° 19, pp. 73-81.
- Py, Bernard (éd.) (2006) : *Analyse conversationnelle et représentations sociales : unité et diversité de l'image du bilinguisme*. Tranel 2006, n° 32.
- Py, Bernard / Grosjean, François (1991) : «La restructuration d'une première langue : l'intégration de variante de contact dans la compétence de migrants bilingues. » In : *La linguistique*, février 1991, n° 27, pp. 35-60.
- Schlemminger, Gérald (2008) : «Prolegomena eines oberrheinischen Modells zum bilingualen Lehren und Lernen », dans G. Schlemminger (éd. 2008) : *Erforschung des Bilingualen Lehrens und Lernens*, Schneider Verlag, Hohengehren.

Jérôme
Do Bentzinger Éditeur



Orthographe alsacienne **Bien écrire l'alsacien de Wissembourg à Ferrette**

Edgar Zeidler et Danielle Crévenat-Werner

Edgar Zeidler, originaire du Haut-Rhin, et Danielle Crévenat-Werner, native du Bas-Rhin, tous deux linguistes et dialectologues chevronnés, se sont associés pour permettre à tout un chacun d'écrire le dialecte alsacien de façon cohérente et lisible. La méthode est interactive et ludique. Elle propose en effet des questionnaires à choix multiples et des exercices

d'application dont les solutions envisageables sont analysées. La solution préconisée est accompagnée d'un bref commentaire explicatif. Grâce au CD audio joint où chaque exemple est prononcé dans une des variantes en usage dans le Bas-Rhin et le Haut-Rhin, le lecteur pourra faire des autodictées et comparer son orthographe à celle du livre.

La graphie proposée par les deux auteurs repose sur le système orthographique ORTHAL - Orthographe alsacienne - qui est présenté sous forme de tableaux de correspondance entre les sons (phones) et les lettres (graphèmes) en fin d'ouvrage. ORTHAL est l'aboutissement d'années de recherches et d'expérimentations dans toute l'Alsace et le prolongement attendu de la « Charte de la graphie harmonisée des parlers alsaciens » de 2003. ORTHAL devrait devenir, à terme, la nouvelle référence pour les auteurs qui s'expriment en dialecte alsacien.

Enfin, le lexique trilingue à double entrée permettra au lecteur de « voir » les vocables mentionnés dans les variantes connues des auteurs.

La préface a été rédigée par Yves Bisch et la postface par Raymond Matzen.

Les photographies sont de Patrick Grimm.

Les enregistrements et le montage audio ont été réalisés par Pascal Rosselli.

En vente en librairie ou chez l'éditeur
8 rue Roesselmann 68000 Colmar (France)
Tel : 03 89 24 19 74 - Fax : 03 89 41 09 57
email : jerome-do.bentzinger-editeur@wanadoo.fr
www.editeur-livres.com

Philippe Gréciano¹

Université Stendhal de Grenoble

Filière LEA

Verbrechen gegen die Menschlichkeit Rechtssprache im Kontext.

1. Genozidbegriff und Tatbestand

1.1. Theorie von Raphael Lemkin

Der Begriff „Genozid“ wurde von dem polnischen Anwalt und Friedensforscher Raphael Lemkin² geprägt. Der Begriff beruht auf einer Wortneuschöpfung aus dem griechischen Wort *genos* (eigentlich Herkunft, Abstammung, im weiteren Sinne auch: das Volk) und dem lateinischen *caedere* (morden). Die deutsche Übersetzung als „Völkermord“ wird jedoch von der Lehre abgelehnt, da sie ungenau und irreführend ist: der Tatbestand setzt mitnichten die Ermordung eines (ganzen) Volkes voraus. Der Begriff Genozid ist vorzuziehen, denn Art. II a-e der „Konvention über die Verhütung und Bestrafung des Völkermordes“ setzen einen Angriff auf die physische Existenz oder den künftigen Fortbestand einer nationalen, rassischen, religiösen oder ethnischen Gruppe voraus. Wesentlich ist also bereits der Angriff auf die Gruppe in ihrer sozialen Existenz, nicht unbedingt die tatsächliche „Vernichtung“. Die „Konvention über die Verhütung und Bestrafung des Völkermordes“ wurde 1948 in New York von der Generalver-

¹ L'auteur est Conseil au Tribunal Pénal International pour le Rwanda (Arusha) et devant les Chambres extraordinaires au sein des Tribunaux Cambodgiens (Phnom Penh).

² <http://www.ushmm.org/conscience/history/lemkin/>

sammlung der Vereinten Nationen mit 55:0 Stimmen beschlossen. Sie setzt den Vertragsentwurf, den Raphael Lemkin im Auftrag der Vereinten Nationen 1947 anfertigte, nahezu unverändert um. Die Konvention zeugt vom Willen der internationalen Gemeinschaft, die systematische Vernichtung der Juden unter dem NS-Staat juristisch zu benennen und ein Verbrechen auf internationaler Ebene unter Strafe zu stellen, dass bis dato dem rechtlichen Vokabular unbekannt war. Das 20. Jahrhundert hat einen bisher ungekannten Grad an Unmenschlichkeiten erreicht, die in der internationalen Gemeinschaft die tiefe Überzeugung wachriefen, dass der Völkermord von allen Staaten bekämpft und verfolgt werden müsse. Darum wurde der Begriff des Genozids geschaffen. Die Notwendigkeit dieser Begriffsschöpfung kommt besonders gut in folgendem Ausspruch Raphael Lemkins zum Ausdruck: « De nouveaux concepts nécessitent de nouveaux mots. Par génocide, nous entendons la destruction d'une Nation ou d'un groupe ethnique. » Der Genozid ist inzwischen als „Verbrechen der Verbrechen“ allgemein anerkannt (im Nürnberger Hauptkriegsverbrecherprozess verstand man darunter noch die Entfesselung eines Angriffskriegs) und Teil des völkerrechtlichen *ius cogens*. Die Konvention von 1948 stellt das zentrale Rechtsinstrument zum Tatbestand des Völkermordes dar und hat zur Zeit 137 Mitgliedsstaaten. Dennoch sind 50 Staaten der Konvention noch nicht beigetreten: zu ihnen zählen unter anderem Indonesien, Japan und Nigeria.

2.2. Diskussionen über eine weite Begriffsdefinition

Von einigen Seiten wurde die Definition des Genozids, wie sie Art. II a-e der Konvention von 1948 vorsieht, als zu eng empfunden. Es stellte sich die Frage, ob nicht politische, wirtschaftliche und kulturelle Gruppen mit in den Tatbestand aufgenommen werden sollten. Aus den Vorarbeiten zur Konvention geht hervor, dass politische, wirtschaftliche und kulturelle Gruppen bewusst aus dem Schutzbereich des Tatbestandes ausgenommen wurden. Dies ergibt sich auch aus der Formulierung „Gruppe als solche“. Hier sind nämlich nur „stabile“ Gruppen gemeint, das heißt dauerhaft Gruppen, in die man hineingeboren wird und die man nicht verlässt. Solche Gruppen gelten wegen der Unausweichlichkeit des Gruppenstatus als besonders gefährdet. Auch die Rechtsprechung von den Internationalen Strafgerichtshöfen für Ruanda und Jugoslawien stellen auf das Kriterium der Stabilität beziehungsweise der Mobilität der Gruppe ab und schließen „mobile Gruppen“ aus dem Anwendungsbereich des Tatbestandes aus. Die Entscheidung der Generalversammlung der Vereinten Nationen für eine enge Begriffsdefinition begründet sich darin, dass man eine möglichst wirksame und weitreichende Umsetzung sichern wollte. Bei einem weiten Begriff sah man das

Risiko, dass sich nicht genügend Unterzeichnerstaaten der Konvention anschließen würden oder dass der effektive Schutz auf nationaler Ebene erschwert werden könnte. Der Schutz dieser Gruppen kann aber über die Bestimmungen zum Verbrechen gegen die Menschlichkeit (besser übersetzt als Verbrechen gegen die Menschheit) erreicht werden, art. 7 I des Statuts des Internationalen Strafgerichtshofs in Den Haag.

- Der Politizid

Eine ältere Definition des Genozids, die von der Generalversammlung der Vereinten Nationen am 11 Dezember 1946 erarbeitet wurde, schloss noch politische Gruppen in die Begriffsdefinition mit ein. 1948 verschwindet dieser Teil der Definition aber wieder. Nach dem französischen Professor für Zeitgeschichte, Bernard Bruneteau,¹ wollte die Sowjetunion, dass politische Gruppen nicht in der Definition erscheinen. Vermutlich weil sie befürchtete sich selbst der Anklage unterziehen zu müssen. Eine Ausweitung des Genozidbegriffs auf politische Gruppen forderte unter anderem auch ein israelischer Soziologe, Baruch Kimmerling,² in seinem Buch « Sharon's War Against the Palestinians ». Er wertet den vom ehemaligen Ministerpräsidenten Ariel Sharon als Unabhängigkeitskrieg Israels bezeichneten Militärkonflikt als Politizid an den Palästinensern : "the politicide of the Palestinian people, a gradual but systematic attempt to cause their annihilation as an independent political and social entity." Es zeigt sich, dass das Merkmal der politischen Gruppe die Bewertung des Genozids von der juristischen weitgehend auf die politische Ebene verlagern kann. Eine weitere Gefahr für eine effektive Umsetzung auf juristischer Ebene.

- Der Demozid

Der US-amerikanische Politikwissenschaftler R. J. Rummel prägte den Begriff Demozid,³ ein sehr weiter Begriff, der jegliche Art der Tötung einer großen Gruppe durch staatliches Handeln erfassen soll: "the murder of any person or people by a government, including genocide, politicide, and mass murder" Rummel schuf diesen weiten Begriff, um staatliches Morden einzuschließen, das nicht von der Genozidkonvention erfasst wird. Er wendet sich damit gerade gegen die Vermischung und spricht sich für eine klare Umgrenzung der Begriffe

¹ <http://www.herodote.net/articles/article.php?histoire=livreBruneteau>

² <http://www.monde-diplomatique.fr/2004/06/KIMMERLING/11251>

³ <http://www.hawaii.edu/powerkills/SOD.CHAP1.HTM>

Genozid, Politizid und Massenmord aus, die für ihn nur durch das Merkmal des staatlichen Handelns verknüpft sind. Aufnahme des Begriffs in internationale Konventionen und nationales Recht : die Genozidkonvention definiert den Tatbestand des Genozids (Art. 2) und verpflichtet die Staaten, die Anwendung der Konvention auf ihrem Territorium sicherzustellen (Art. 5). Art. II Konvention über die Verhütung und Bestrafung des Völkermordes : « In dieser Konvention bedeutet Völkermord eine der folgenden Handlungen, die in der Absicht begangen wird, eine nationale, ethnische, rassische oder religiöse Gruppe als solche ganz oder teilweise zu zerstören: a) Tötung von Mitgliedern der Gruppe; b) Verursachung von schwerem körperlichem oder seelischem Schaden an Mitgliedern der Gruppe; c) vorsätzliche Auferlegung von Lebensbedingungen für die Gruppe, die geeignet sind, ihre körperliche Zerstörung ganz oder teilweise herbeizuführen; d) Verhängung von Maßnahmen, die auf die Geburtenverhinderung innerhalb der Gruppe gerichtet sind; e) gewaltsame Überführung von Kindern der Gruppe in eine andere Gruppe. » Diese Begriffsdefinition wurde in das Statut der Internationalen Strafgerichtshöfe für Ruanda (Art. 2 II) und Jugoslawien (Art. 4 II) und des Internationalen Strafgerichtshofs von Den Haag (Art. 6) übernommen. Da die Mitgliedstaaten sich verpflichtet haben, die interne Anwendung der Konvention sicherzustellen, findet sich die Definition des Genozids inhaltsgleich in den strafrechtlichen Bestimmungen des nationalen Rechts. In Frankreich, wie in vielen anderen Staaten, finden sich die entsprechenden Bestimmungen im Strafgesetzbuch (art. 211-1 und 212-1,2,3 des Code Pénal). In Deutschland sah eine frühere Umsetzung auch die Regelung durch strafrechtliche Bestimmungen vor (§ 220 a StGB). Im Zuge einer Strafrechtsreform wurde jedoch ein eigenes Gesetz geschaffen, das Völkerstrafgesetzbuch, welches am 30. Juni 2002 in Kraft trat. Das Völkerstrafgesetzbuch sollte das Strafrecht an die Regelungen des Rom-Status zum Internationalen Strafgerichtshof (IStGH) mit Sitz in Den Haag anpassen und das Weltrechtsprinzip im deutschen Strafrecht verankern. Seit 2002 ist die relevante Norm im deutschen Recht für Genozidfälle daher § 6 I Nr. 1-5 des Völkerstrafgesetzbuches.¹

2. Der völkerrechtliche Tatbestand des Genozids

2.1. Die verschiedenen Tatbestandsmerkmale

Art. 6 des Statuts des Internationalen Gerichtshofs: „Im Sinne dieses Statuts bedeutet "Völkermord" jede der folgenden Handlungen, die in der Absicht begangen wird, eine nationale, ethnische, rassische oder religiöse Gruppe als solche

¹ <http://www.gesetze-im-internet.de/vstgb/index.html>

ganz oder teilweise zu zerstören: [...]“ Rechtlich ist der Genozid nach der Konvention von 1948 als Absichtsdelikt mit überschießender Innentendenz konzipiert. Das heißt, der Schwerpunkt der Tat liegt auf der Vorsatzebene: der Täter muss viel Schlechtes wollen, es reicht aber, wenn er wenig Schlechtes tut. Die Gruppenzugehörigkeit wird an vier besonderen Merkmalen festgemacht, die eine besonders enge Verknüpfung des Einzelnen zur Gruppe darstellen und die Gruppenzugehörigkeit weitgehend unausweichlich machen (man kann daher nicht einfach aus der Gruppe austreten, wie beispielsweise bei einem privatrechtlichen Verein).

- Geschütztes Rechtsgut

Rechtsgut ist das Existenzrecht bestimmter stabiler Gruppen. Dazu gehört aber nicht nur das Recht auf den rein physischen und biologischen Bestand (das Recht auf Leben und Fortpflanzung), sondern der Bestand der Gruppe als gesellschaftliches Gebilde. Hierbei ist zwischen dem geschützten Rechtsgut und dessen Verletzung zu unterscheiden. Die objektive Tathandlung setzt zwar in der Regel Angriffe auf die physische beziehungsweise biologische Existenz der einzelnen Gruppenmitglieder voraus, die Vernichtungsabsicht muss sich jedoch nur auf die Zerstörung der sozialen Existenz der Gruppe beziehen. Angriffe auf bestimmte Personen sind nur dann erfasst, wenn sie auf Grund ihrer Gruppenzugehörigkeit erfolgen. Dem Schutz der Gruppe liegt damit der Schutz der betreffenden Individuen zugrunde.

- Struktur des Verbrechens

Der Tatbestand des Genozids umfasst zunächst den objektiven Tatbestand. Hier müssen eine oder mehrere Handlungen aus Art. 6 II IstGHS erfüllt sein. Auf die einzelnen Tathandlungen wird hier aufgrund des begrenzten Rahmens der Arbeit nicht näher eingegangen. Beim subjektiven Tatbestand ist neben dem Vorsatz die besondere Absicht, eine nationale, ethnische, rassische oder religiöse Gruppe als solche ganz oder teilweise zu vernichten, als besonderes subjektives Tatbestandsmerkmal maßgeblich. Anzumerken ist weiterhin, dass der Genozid, unabhängig davon „ob im Frieden oder im Krieg begangen“, als „Verbrechen gemäß internationalem Recht“ gilt (Art. 1 der Konvention von 1948). Damit ist eine Rechtfertigung der Tat im Rahmen kriegereischer Auseinandersetzung von vornherein ausgeschlossen. Natürlich stellt sich weiterhin die Problematik, die Täter in einem solchen Kontext der nationalen beziehungsweise der internationalen Gerichtsbarkeit zu unterstellen. Ein weiteres Problem stellt die Verurteilung von Vertretern der Regierung eines Staates dar. Nach Artikel 4 der Konvention von

1948 sind die Täter grundsätzlich zu bestrafen, gleichviel „ob sie regierende Personen, öffentliche Beamte oder private Einzelpersonen sind“. Regierungsvertreter fallen also nicht grundsätzlich aus dem Täterfeld heraus. Doch stellen sich auch hier zahlreiche Umsetzungsprobleme. „Richterstaaten“ müssen bei der Verurteilung vor nationalen Gerichten die Souveränität der Vertreter eines anderen Staates berücksichtigen. Eine Verurteilung durch nationale Gerichte verstieße daher gegen internationales Recht. Der Verurteilung auf internationaler Ebene, durch den internationalen Strafgerichtshof, können die Regierungschefs wiederum dadurch entgehen, dass sie seine Gerichtsbarkeit einfach nicht anerkennen.

2.2. Abgrenzung und Beispielfälle

Unter Massenmord versteht man den Mord an einer großen Anzahl von Menschen durch einen Staat, eine Gruppe oder eine Einzelperson. Der Massenmord ist zu unterscheiden vom Serienmord, bei dem eine Mehrzahl von einzelnen Personen, oftmals mit ähnlichen Eigenschaften, in Zeitabständen ermordet werden. Im Gegensatz zum Völkermord erfolgt beim Massenmord die Auswahl der Opfer nicht in erster Linie nach einer ethnischen Gruppe oder einer Volkszugehörigkeit. Massenmord ist daher kein völkerrechtlicher Begriff. Als Beispiel für Massenmord gilt die Hexenverfolgungen: 1474 – 1782 werden im Rahmen der Hexenverfolgung nach Schätzungen etwa 40.000 bis 60.000 Menschen hingerichtet. Die Schwierigkeit der Abgrenzung zwischen Massenmord und Genozid besteht vor allem darin, dass in beiden Fällen staatliches Handeln für die Vernichtung einer Gruppe verantwortlich gemacht werden kann. Um Genozid handelt es sich nur, wenn die besonderen Gruppenmerkmale von Art. II der Konvention von 1948 erfüllt sind. Beispielfälle : der jüngste Genozidfall wurde vom Internationalen Gerichtshof im stark kritisierten Urteil vom 26 Februar 2007 festgestellt.¹ Das Gericht stellte die Verletzung der Genozidkonvention durch Serbien fest, Serbien habe das Massaker in Srebrenica nicht verhindert und auch nicht ausreichend mit dem Internationalen Strafgerichtshof für Jugoslawien zusammengearbeitet. Kritiker und der Klägerstaat Bosnien erwarteten hingegen, dass das Gericht in seiner Entscheidung noch viel weiter gehen würde und die Verantwortlichkeit Serbiens insbesondere am Massaker in Srebrenica, als auch an den Akten der „ethnischen Säuberung“ klar herausstellen würde.

¹<http://www.faz.net/s/RubDDBDABB9457A437BAA85A49C26FB23A0/Doc~E9421203C134844DCA6413F9AAE3F967E~ATpl~Ecommon~Scontent.html>

Auf internationaler Ebene sind einige weitere Genozidfälle anerkannt. So war Grundlage der Konvention von 1948 unter anderem der Genozid an den Armeniern durch das Ottomanische Reich in den Jahren 1915-1917. Bei den größten Massakern und auf den Todesmärschen 1915–1917 sowie während des Türkischen Befreiungskrieges 1919–1921 kamen je nach Schätzung 300.000 bis zu 1,5 Millionen Armenier um. Die Angaben zu den Opferzahlen in den beiden vorausgehenden Jahrzehnten schwanken zwischen Zehntausenden und Hunderttausenden Armeniern. Der Unterausschuss für die Verhütung von Diskriminierung und den Schutz von Minderheiten der UN-Menschenrechtskommission erwähnte die Ereignisse am 29. August 1985 in einem Bericht über Völkermordverbrechen als Genozid.¹ Durch die Annahme des im wesentlichen vom Sonderberichterstatter Nicodème Ruhaschyankiko aus Ruanda als Sachverständigem erarbeiteten Berichtes wurde der Völkermord an den Armeniern von diesem Unterausschuss der UNO anerkannt. Weiterhin erkannte die Menschenrechtskommission der Vereinten Nationen in ihrem Bericht vom 28 Juni 1994 den Mord an Tutsis durch die Hutu-Milizen des Habyarimana-Regimes in Ruanda als Genozid an. Bestätigt wurde diese Bewertung durch die Schaffung des Internationalen Strafgerichtshofs für Ruanda durch einen Beschluss des UN-Sicherheitsrats vom 8 November 1994.² Unumstritten fällt auch der Völkermord an den Zigeunern und Juden unter dem dritten Reich unter die Definition der Genozidkonvention. Der Genozidbegriff kam aber (wie beim Fall Armenien) erst 1948 auf, die verantwortlichen NS-Führer mussten sich im Nürnberger Kriegsverbrecherprozess noch wegen Verbrechens gegen die Menschlichkeit verantworten.

3. Verfolgung des Genozids auf internationaler und nationaler Ebene

Die Verfolgung des Genozids findet auf der internationalen und nationalen Ebene statt. Wir haben uns entschlossen, den Schwerpunkt in unserem Beitrag auf die nationale Ebene zu legen. Zum Einen, weil die internationale Seite heutzutage in den Medien und auch an der Universität recht präsent und es einfach interessant ist, ein weniger bekanntes Feld vorzustellen. Zum Anderen, weil die Ver-

¹ http://www.parlament.ch/cv-geschaefte?gesch_id=20023069
<http://www.armenian.ch/gsa/Docs/DokGenD.pdf>

² <http://69.94.11.53/>

folgung durch nationale Institutionen ein sehr wichtiges Element der Verfolgung des Genozids bzw. der Erinnerungs- und Versöhnungspolitik¹ ist.

3.1. Verfolgung auf internationaler Ebene

Auf internationaler Ebene wird diese Aufgabe vor allem von den ad-hoc Tribunalen für Jugoslawien und Rwanda, sowie vom Internationalen Strafgerichtshof (IStGH) wahrgenommen. Diese unterscheiden sich schon durch die Art und Weise ihres Zustandekommens. Während die ad-hoc Tribunale auf Grundlage von Kapitel VII UN- Charta per Sicherheitsratsresolution geschaffen wurden, ist der IStGH durch einen völkerrechtlichen Vertrag, dem sogenannten Romstatut zustande gekommen. Dieses ist 2002 in Kraft getreten. Beide Gerichte verfolgen die selben drei internationalen Kernverbrechen: Genozid, Verbrechen gegen die Menschlichkeit und Kriegsverbrechen. Die ad-hoc Gerichte sind dabei auf die jeweiligen den Sicherheitsrats-Resolutionen zugrunde liegenden Konflikten beschränkt, d.h. Jugoslawien (für Taten seit dem 1.1. 1991) und Rwanda (für Taten im Zeitraum 01.01.- 31.12.1994). Der IStGH ist für Taten, die nach dem Inkrafttreten des Romstatuts begangen wurden zuständig, wenn Tatortstaat oder Täterstaat Vertragspartei sind oder wenn ein Drittstaat sich ad-hoc dem Romstatut unterwirft. Individuen können in beiden Fällen kein Verfahren erzwingen, diese Rolle kommt bei den ad-hoc-Gerichten dem Ankläger, beim IStGH zusätzlich den Mitgliedsstaaten oder dem UN-SR zu. Ein großer Unterschied zwischen ad-hoc Gerichten und IStGH besteht jedoch in ihrem Verhältnis zu nationalen Gerichten. Die ad-hoc Gerichte haben gegenüber der nationalen Rechtsprechung Vorrang, sie können sogar nationale Verfahren an sich ziehen und erwarten, dass diese dafür eingestellt werden. Die Rechtsgrundlage dieses sehr weitreichenden Eingriffs in die nationale Souveränität findet sich in Art 25 und im Kapitel VII de UN-Charta. Jeder Staat ist verpflichtet, die Entscheidungen des SR anzunehmen und auszuführen. Der IStGH hat dagegen eine Komplementärfunktion. Er kann nur tätig werden, wenn ein Staat nicht willens oder nicht fähig ist, ein Verbrechen zu verfolgen. Dies wird zum Beispiel bei Scheinverfahren, Verschleppung des Verfahrens oder dem Zusammenbruch der Justiz (zum Beispiel bei Nachkriegssituationen, failed states) angenommen. Der Verfolgung auf lokaler

¹ Pacifier et punir (1). Les crimes de guerre et l'ordre juridique international. Actes de la recherche en sciences sociales, n°173, juin 2008, et (2), n°174, septembre 2008. Editions du Seuil. <http://actualites.ehess.fr/nouvelle3100.html>

Ebene kommt daher eine sehr wichtige Rolle zu,¹ gerade in der Perspektive, dass die ad-hoc Gerichte irgendwann ihre Arbeit getan haben und dann nur noch der IStGH übrig bleiben wird. Die Staaten sind zur Zusammenarbeit mit den Gerichten verpflichtet, z.B. bei der Beweissicherung, Verhaftung oder Auslieferung von Verdächtigen. Im Falle der ad-hoc Gerichte betrifft das alle UN-Mitglieder, beim IStGH nur die Mitglieder des Rom-Statuts.

3.2. Verfolgung auf nationaler Ebene

Ob und wie weit eine Verfolgung des Genozids auf nationaler Ebene möglich ist, hängt nicht nur von der Strafbarkeit im nationalen Recht (die wir im ersten Teil des Aufsatzes festgestellt haben), sondern auch von anderen Faktoren ab. Von diesen möchten wir hier vor allem auf zwei eingehen: Den Ausbau der Kompetenz der Gerichte für Auslandstaten und das Ausmaß von sonstigen rechtlichen Hindernissen einer Verfolgung. Dazu möchten wir die entsprechende Gesetzeslage in Frankreich, Belgien und Deutschland vergleichen.

- Weltrechtsprinzip

Es genügt also nicht nur, dass im Strafrecht eines Landes der Genozid unter Strafe gestellt wird, dieses muss auf die Tat im Einzelfall auch anwendbar sein, was vor allem eine Frage der territorialen Kompetenz ist. Diese bereitet bei Fällen, die auf eigenem Territorium passieren, kein Problem. Nun ist es aber absolut unwahrscheinlich, dass ein Genozid auf belgischem, französischem oder deutschem Boden statt findet. Dies geschieht immer im Ausland. Nach dem Nichteinmischungsgrundsatz kann das nationale Strafrecht im Ausland nur auf Fälle mit Inlandsbezug angewendet werden (Lotusurteil).² Ein solcher liegt vor

1 Dazu Enver Robelli, *Verfolgung der Kriegsverbrecher. Serbiens Koalition der Willigen*, Süddeutsche.de, 23.07.2008, <http://www.sueddeutsche.de/politik/281/303276/text>.

2 Die Lotus-Entscheidung des Ständigen Internationalen Gerichtshofs (StIGH) vom 7. September 1927 behandelte Grundfragen hinsichtlich der Souveränität von Staaten und führte das so genannte "Lotus-Prinzip" in das Völkerrecht ein. Am 2. August 1926 kollidierte das französische Postschiff *Lotus* mit der *Boz-Kurt* auf Hoher See. Da bei der Kollision acht Seeleute türkischer Staatsangehörigkeit ums Leben kamen, verurteilte die Türkei den wachhabenden französischen Offizier der *Lotus*, Kapitän *Demons*, zu 80 Tagen Gefängnis, nachdem dieser in Konstantinopel an Land gegangen war. Hiergegen klagte Frankreich vor dem StIGH. Als Begründung führte die französische Seite an, das türkische Gericht sei für die Verurteilung gar nicht zuständig, da sich dem Völkerrecht keine derartige

allem vor, wenn Täter oder Opfer Bürger des Verfolgerstaates sind (aktives und passives Personalitätsprinzip. Die Verfolgung von Auslandstaten ohne Inlandsbezug kann nur noch mit dem Weltrechtsprinzip gerechtfertigt werden. Dafür muss es um eine Verletzung des internationalen Rechts handeln, die die internationale Rechtsgemeinschaft besonders schwer in ihrer Gesamtheit trifft. Es ist allgemein anerkannt, dass Genozid eine solche Tat ist. Die Ausprägung des Weltrechtsprinzip in den einzelnen Staaten ist sehr unterschiedlich.

- Frankreich

Das französische Recht kennt keine allgemeine weltrechtliche Kompetenz für den Genozid, sondern nur eine sehr eingeschränkte. Frankreich hat im Zuge der Sicherheitsratsresolutionen zur Errichtung des Jugoslawien- und des Rwandatribunals zwei Gesetze verabschiedet. Nach diesen muss der Genozid im Rahmen der Konflikte in Jugoslawien und Rwanda begangen worden sein. Der vermeintliche Täter muss sich auf französischem Boden befinden. Dies stellt ebenfalls eine erhebliche Einschränkung dar.

- Belgien

1993 wurde gesetzlich eine universelle Kompetenz für schwere Verletzungen des humanitären Völkerrechts geschaffen, die 1999 auf den Genozid ausgeweitet wurde. Nach erheblichem politischen Druck (Anzeigen gegen amtierende Regierungschefs, Generäle) wurde diese 2003 sehr stark auf eine erweiterte personelle Kompetenz reduziert. Neuerdings (war früher nicht der Fall): a) müssen Täter oder Opfer Belgischer Bürger sein oder sich bis zum Zeitpunkt der Tat mindestens 3 Jahre auf belgischem Boden aufgehalten haben; b) findet keine Verfolgung bei Immunität statt (darunter fallen auch Gäste der belgischen Regierung)

Kompetenz entnehmen lasse. Der StIGH setzte sich grundlegend mit der Souveränitätsproblematik auseinander und prägte hierfür folgende Formulierung: "*International law governs relations between independent States. The rules of law binding upon States therefore emanate from their own free will [...]. Restrictions upon the independence of States cannot therefore be presumed.*" (Publications of the Permanent Court of International Justice, Series A.-No. 10.). Konsequenterweise prüfte der StIGH im konkreten Fall - entgegen dem Vorbringen Frankreichs - nicht das Vorliegen einer positiven Kompetenznorm, sondern ging lediglich der Frage nach, ob eine völkerrechtliche Verbotsnorm der türkischen Jurisdiktion Grenzen setze. Da dies zu verneinen war, verwarf der StIGH die Klage Frankreichs.

- Deutschland

In Deutschland ist die Strafbarkeit des Genozids und ein entsprechendes Weltrechtsprinzip seit 2002 in einem gesonderten Völkerstrafgesetzbuch geregelt. Danach findet das deutsche Strafrecht auf Genozid auch bei Auslandstaten ohne jeglichen Inlandsbezug Anwendung. Damit hat Deutschland ein in Bezug auf Genozid nahezu umfassendes Weltrechtsprinzip, welches wesentlich weiter gefasst ist als in Frankreich und Belgien.

4. Weitere Hindernisse der Verfolgung

Die Kompetenz der Gerichte allein reicht jedoch nicht aus. Es bestehen oft noch andere rechtliche Hindernisse. In allen drei Ländern schützt eine Immunität gemäß des Völkerrechts oder des Status des Gastes der Regierung vor einer Verfolgung. Zudem hat die Staatsanwaltschaft immer einen Ermessensspielraum, ein Verfahren aufzunehmen. In Belgien kann ein Verfahren verweigert werden, wenn es im Sinne der Rechtspflege oder internationaler Verpflichtungen Belgiens ist, den Fall einem internationalen Gericht, dem Tatortstaat oder dem Staat des Täters oder Opfers zu überweisen. In Deutschland kann die Staatsanwaltschaft von der Verfolgung absehen, wenn sich der vermeintliche Täter im Ausland befindet und ein Aufenthalt in Deutschland nicht zu erwarten ist. Dies gilt insbesondere wenn der Tatverdächtige Ausländer ist, das Opfer Ausländer ist oder wenn die Tat schon von einem int. Gerichtshof oder einem anderen Staat verfolgt wird. Wichtig ist auch die Möglichkeit für Privatpersonen, ein Verfahren in Gang zu setzen. Diese Möglichkeit besteht in allen drei Ländern.

Praktische Aspekte

Um sich ein Bild von der Möglichkeit einer Verfolgung von Genozidverbrechen zu machen, reicht eine Betrachtung der rein rechtlichen Bedingungen nicht aus. Für eine wirksame Verfolgung müssen auch bestimmte organisatorische Rahmenbedingungen geschaffen werden. Wir werden hier einige Schlüsselfaktoren darstellen.

Auf nationaler Ebene

Es ist zunächst sehr wichtig, dass auf internationale Kernverbrechen spezialisierte Einheiten bei der Polizei bereitstehen. Dies ist zum Beispiel in Belgien der Fall. In den NL werden dafür über 30 Beamte eingesetzt. In Deutschland wurde im Zuge der Jugoslawienkriege eine entsprechend große Abteilung beim BKA aufgebaut. Im Zeitraum von 1993 bis 2003 wurden in diesem Rahmen 128 Untersuchungen getätigt und 4.500 Zeugenbefragungen durchgeführt, vor allem unter in Deutschland lebenden Flüchtlingen. Aufgrund von Einsparmaßnahmen beschäftigt sich zur Zeit (Stand 2006) auf Vollzeitbasis nur ein einziger BKA-Beamter mit internationalen Verbrechen. Ein weiteres wichtiges Element ist, immer nur eine kleine Gruppe der selben Richter und Staatsanwälte mit Genozidfällen zu betrauen, damit diese eine Spezialisierung auf diesem Gebiet erlangen. Kontraproduktiv ist also eine Anwendung der allgemeinen Regeln für territoriale Zuständigkeit, nach denen z.B. immer der Richter des Bezirks zuständig ist, in dem Anzeige erstattet wurde. In Deutschland erfolgt so gut wie keine Spezialisierung statt, es sind der Generalbundesanwalt und die Oberlandesgerichte in den Landesregierungsbezirken zuständig.

In Frankreich besteht überhaupt keine Spezialisierung; es finden die allgemeinen Regeln über territoriale Zuständigkeit Anwendung. Aufgrund eines Urteils der Cour de Cassation im Jahr 2001 werden die Rwandafälle in Paris angesiedelt. Die Richter und Staatsanwälte sind völlig auf sich allein gestellt und erhalten z.B. keine Hilfe von Experten. Weiterhin müssen genug Ressourcen bereitstehen, um auch Ermittlungen im Ausland durchzuführen. Solche wurden z.B. schon von Belgien, den Niederlanden und Großbritannien in Ruanda, Guatemala, Tschad und Afghanistan durchgeführt. Diese haben maßgeblich zum Erfolg des jeweiligen Verfahrens beigetragen. Ein weiterer Faktor ist das Bestehen von internationalen Abkommen zur strafrechtlichen Zusammenarbeit, um z.B. die Auslieferung, Ermittlungen vor Ort, oder Verbindungsbeamte bei Polizei, der Justiz, und in den Ministerien vor Ort zu ermöglichen. Äußerst hilfreich ist auch eine Verknüpfung von Einwanderungsbehörden und der Polizei. Einmal, um potentielle Opfer unter den Asylsuchenden über ihre Rechte aufzuklären und so Anzeigen zu provozieren. Außerdem, um nach bestimmten Rastern Verdächtige herauszufiltern und diese nach Vergleich mit Fahndungslisten überprüfen zu können. Wenn zum Beispiel jemand bei seinem Asylantrag angibt, dass er in seinem Land nicht mehr leben kann, weil er während eines Bürgerkrieges in der Armee oder einer Rebellenmiliz tätig war, dann können diese Informationen, verbunden mit gewissen geographischen und zeitlichen Eingrenzungen zu Verdächtigen führen. Eine solche Zusammenarbeit wird erfolgreich in den Niederlanden, Großbritannien und Dänemark durchgeführt. Zuletzt ist eine Vernetzung

auf internationaler und europäischer Ebene zu nennen. In Europa besteht das vom Europäischen Rat im Jahr 2002 geschaffene *Network of contact points in respect of persons responsible for genocide, crimes against humanity and war crimes*. Dabei handelt es sich um ein Forum für Ermittler aus europäischen Mitgliedsstaaten, die dort Erfahrungen austauschen können. Dieses wurde von den Teilnehmern schon als sehr hilfreich beurteilt. Ein weitere Möglichkeit zum Austausch besteht mit Interpol (184 Mitgliedsstaaten).

- Auf internationaler Ebene

Auf internationaler Ebene ist vor allem eine große Schwäche internationaler Gerichte im Allgemeinen zu nennen.¹ Sie sind für die praktische Umsetzung ihrer Tätigkeit (Beweissicherung, Verhaftung, Verbüßenlassen der Haftstrafe) völlig von den Staaten abhängig,² weswegen sie oft auch als „Kopf ohne Hände“ bezeichnet werden. Die vom Sicherheitsrat geschaffenen Gerichte haben dabei noch den Vorteil, dass der SR bei Nichtbefolgen der entsprechenden Resolution Sanktionen verhängen kann. Der IStGH seinerseits hat einen anderen Schwachpunkt. Wichtige Länder, allen voran die USA und Russland sind nicht Vertragspartei, womit der nötige Anknüpfungspunkt „Täterstaat“ wegfällt. Um den Anknüpfungspunkt Tatortstaat auszuschalten, hat die USA Nichtauslieferungsabkommen³ mit anderen Staaten unterzeichnet, die damit aber völkerrechtswidrig sind, sofern sie nach Unterzeichnung des Romstatuts von einem Vertragsstaat abgeschlossen wurden.⁴

¹ Dazu Sylvie Koller, *La Cour Pénale Internationale. Ses ambitions, ses faiblesses, nos espérances*. *Etudes* 2003/1, Band 398, S. 33-42.

² Dazu Monique Chemillier-Gendreau, *L'avenir fragile d'une juridiction pénale*, *Le Monde diplomatique*, November 1996, S. 10. http://www.monde-diplomatique.fr/1996/11/CHEMILLIER_GENDREAU/7406.

³ <http://www.hrw.org/german/justice/rechtlicheanalyse.html>.

⁴ Dazu Monique Chemillier-Gendreau, *La Cour internationale de justice entre politique et droit*. In : *Le Monde diplomatique*, November 1996, S.10-11. http://www.monde-diplomatique.fr/1996/11/CHEMILLIER_GENDREAU/7405



Gesellschaft für deutsche Sprache



Symposium Zweiggründung Paris

Donnerstag, 11. Dezember 2008, 16 Uhr

Prof. Dr. Daniel Lévine, Paris

Direktor des Präsidiumskabinetts der Universität Paris-Sorbonne (Paris IV)

Eröffnung des Symposions

Prof. Dr. Rudolf Hoberg, Berlin

Vorsitzender der Gesellschaft für deutsche Sprache und des Deutschen Sprachrats

Deutsche und europäische Sprachenpolitik

Frédéric Auria, Lyon

*Vorsitzender der »Association pour le développement de l'allemand en France«
(ADEAF)*

Wie bringen wir das Deutsche am besten ins Spiel?

Zur Lage an den Schulen in der Primar- und Sekundarstufe

Prof. Dr. Martine Dalmas, Paris

*Professorin für deutsche Sprachwissenschaft an der Universität Paris-Sorbonne
(Paris IV)*

Germania und Marianne: welcher Dialog?

Prof. Dr. Petra Braselmann, Innsbruck

Professorin für Romanistik an der Universität Innsbruck

Französische Sprachpolitik als Vorbild für Europa?

Ort: Universität Paris-Sorbonne (Paris IV), Centre Malesherbes, 108 Bd Malesherbes,
75850 Paris Cedex, Hörsaal 120, U-Bahn-Linie 3, Station »Malesherbes«

Designierte Zweigvorsitzende: Prof. Dr. Martine Dalmas, Université de Paris IV (Sorbonne), Centre
Universitaire Malesherbes, 75850 Paris Cedex 17, Frankreich, E-Mail: Martine.dalmas@paris-sorbonne.fr

Kontakt/Organisation: Sophie de Pontonx, E-Mail: sdepontonx@gmail.com

Im Anschluss an die Vorträge und die Zweiggründung laden wir zu einem Empfang ein.

An diesem Tag findet die Wahl der oder des Zweigvorsitzenden statt.

MAN KANN NICHT NICHT ERZIEHEN
(VERBES DE MODALITÉ ET DOUBLE NEGATION)

On sait qu'il est possible, à partir d'une des quatre formes de la modalité (possibilité, impossibilité, nécessité, contingence), de formuler les trois autres et ce à l'aide d'une ou de deux négations.

Ainsi à partir de la possibilité: *il est possible qu'il vienne*, on obtient :

impossibilité : *il n'est pas possible qu'il vienne*

contingence : *il est possible qu'il ne vienne pas*

nécessité : *il n'est pas possible qu'il ne vienne pas.*

Le français parvient à ce résultat à partir du verbe *pouvoir*:

il peut venir (il se peut qu'il vienne)

il ne peut pas venir (il ne se peut pas qu'il vienne)

il peut ne pas venir (il se peut qu'il ne vienne pas)

il ne peut pas ne pas venir (il ne se peut pas qu'il ne vienne pas)

C'est à la double négation après un verbe de modalité que nous allons nous intéresser pour l'allemand, après avoir constaté qu'elle existe en français : *il ne peut pas ne pas venir* et montré qu'elle est possible aussi avec *devoir*.

I. DOUBLE NEGATION EN FRANÇAIS

On a moult exemples dans le passage suivant :

Le propriétaire du moulin du maïs gagnera le profit du métier de meunier. **Il ne doit pas ne pas acheter** maïs et **ne doit pas ne pas vendre** de farine du maïs. Il ne doit pas ne se pas inquiéter **au sujet d'emballage cher**. Il peut assigner la farine du maïs aux clients dans leurs propres ustensiles ou sacs. **Il ne doit pas ne pas investir** d'argent pour les matières premières.

Il ne doit pas ne pas maintenir toute quantité de matière première ou produit fini. **Il ne doit pas ne pas faire** de la publicité au sujet de son affaire. (<http://www.tinytechindia.com/french/maize.htm>)

C'est surtout la langue élaborée qui utilise cette formulation. Ainsi, dans *Philosophie politique* d'Erich Weil (p.30) on trouve :

efficacité **qu'il ne peut pas et ne doit pas ne pas souhaiter**. (<http://books.google.fr/books>).

Mais ce serait une erreur ne penser que la langue populaire, voire vulgaire, ne la connaît pas :

Parce qu'ils sont des idées assez répandues chez nous parmi les hommes comme quoi un vrai mec, un dur, un viril quoi doit roté, pété, grogner pour s'exprimer, ne penser qu'avec son zizi; surtout **il ne doit pas ne pas vouloir faire** tout ça, ne doit pas se montrer sensible, ne surtout pas avoir de l'estime pour la femme, je ne donne pas toute la liste, elle est trop longue (<http://iq.lycos.fr/qa/show/90508/Pourquoi+dit+on+une+tapette>)

Cette double négation est d'ailleurs incluse dans les *Exercices de manipulation du langage oral et écrit (pour les dyslexiques et dysorthographiques)* de Françoise Etienne : à partir de *Ma sœur ne peut s'empêcher de rire* on obtient (entre autres) : *Ma sœur ne doit pas ne pas rire* (p.37) (<http://books.google.fr/books>?).

II. EN ALLEMAND

S'il est facile de prouver l'existence de cette possibilité : il suffit de donner des exemples, il est parfois plus difficile de savoir ce qu'elle signifie. Non pas avec *können*, mais avec les autres verbes.

A. Können

Pour *können*, le corpus dont je dispose (64 609 399 mots) ne donne qu'une occurrence¹ : elle est tirée du livre *Der Vorleser* de Bernhard Schlink : « *Ich kann dich nicht nicht sehen* » (p.37).

Heureusement, il y a bien d'autres exemples dans *Google* :

¹ Il ne donne pas d'exemple de double négation avec les autres « verbes de modalité ».

Man kann nicht nicht erziehen

Man kann nicht nicht kommunizieren (<http://www.photocase.com/fr/>)

(Cette phrase revient constamment dans la liste de ce moteur de recherche). De même :

man kann nicht nicht antworten
man kann nicht nicht lernen
man kann nicht nicht kommentieren
man kann nicht nicht manipulieren
an kann nicht nicht symbolisch führen!”

Et, déjà cité :

man kann nicht nicht erziehen¹

On remarque qu’à la différence de l’exemple de Schlink, l’emploi se présente essentiellement sous la forme : *man kann nicht*. Toutefois, on peut avoir à partir du *es* impersonnel :

es kann nicht nicht kommuniziert werden
es kann nicht nicht innoviert werden
es kann nicht nicht sein, etc.

On peut en déduire que la double négation est possible avec *können* et qu’elle se présente surtout (mais non exclusivement) sous la forme d’une affirmation générale : du type *man* ou *es*). Une variante de cette affirmation générale est la phrase avec *wir* :

wir können nicht nicht lernen
wir können nicht nicht wahrnehmen
wir können nicht nicht Europäer sein, etc.

Mais aussi :

du kannst nicht nicht kommunizieren
du kannst nicht nicht diesen Film sehen
du kannst nicht nicht angeben
du kannst nicht nicht denken, etc.

Enfin :

Ihr **könnt nicht nicht meine Nachkommen sein**, so sehr ihr euch auch bemühen mögt. (martina-desiree.at)

Il n’y a donc aucune restriction de personne, de genre et de nombre à l’emploi de la double négation avec *können* + *infinitif*. La première négation est « recta » (elle porte sur le verbe de modalité) la seconde est « obliqua » (elle porte sur le verbe à l’infinitif). Avec *können*, cette double négation signifie la nécessité : *on*

¹ –phrase que j’ai trouvée en lisant le *Mindelheimer Zeitung* (www.mindelheimer-zeitung.de) (08.10.08, p.28). C’est d’ailleurs cette lecture qui m’a incité à écrire cet article.

ne peut pas ne pas communiquer = on est obligé de communiquer = la communication est nécessaire.

On remarque aussi que toutes ces phrases ont leur équivalent français. Sauf avec une proposition du type *es*¹ *kann nicht + nicht + verbe au passif*. Il paraît difficile de dire * *il ne peut pas ne pas être communiqué*. Le passif donne à l'allemand une possibilité supplémentaire, bien que l'on préfère la formulation avec *man* et l'actif.

Si le français et l'allemand ont un verbe qui exprime à lui seul la possibilité, ils n'en possèdent pas qui exprime l'impossible. Les deux langues sont obligées de passer par la négation : *ne pas pouvoir/nicht können*. Toutefois, l'allemand a une ressource supplémentaire : *unmöglich können*. Et ce *unmöglich können* est compatible avec *nicht*, ce qui aboutit à une double négation, cette fois non par le redoublement de *nicht*, mais par l'association de *un* (*unmöglich = nicht möglich*) et de *nicht* :

Benedikts Rede in Auschwitz : „Ich konnte unmöglich nicht hierherkommen“
(Faznet, 01.02.08)

Thomas behauptet, daß Gott nicht die Ursache des Strebens zum Nichtsein sein kann. Denn unser Sein hängt, qua Schöpfung, von Gottes Güte ab: So würde die Vernichtung der Dinge durch Gott einen Widerspruch in Gott eintragen: er würde einmal gut, und einmal nicht gut sein. Daher schließt Thomas: "**Aber Gott kann unmöglich nicht gut sein.** (<http://www.phil-hum-ren.uni-muenchen.de/php/Boenke>)

Übrigens kann niemals ein Vergangenes der Gegenstand einer Entscheidung bilden; niemand nimmt sich vor, Troja nicht zerstört zu haben. Man überlegt sich ja nicht das, was vergangen ist, sondern was geschehen wird und eine Veränderung zuläßt. **Das Vergangene aber kann unmöglich nicht geschehen sein.** (Aristoteles über die ethischen und dianoetischen Kardinaltugenden und ihren Handlungsbezug: Aristoteles, Nikomachische Ethik, Buch 2)

Ou, dans un autre registre :

ich **kann unmöglich nicht an rattenschiss denken** wenn er schattenriss singt (http://www.lastfm.fr/music/Kante/_/Zombi).

B. Müssen

Les occurrences sont moins fréquentes qu'avec *können*. Toutefois, on a :

Die Hälfte des ausgezahlten Betrages erfolgt in Form eines Zuschusses (= **muss nicht nicht zurückgezahlt werden**); die andere Hälfte ist ein zinsloses Darlehen. (<http://unipedia.uni-koblenz.de/index.php?>)

¹ Il s'agit du *es* impersonnel, non du *es* qui remplacerait un groupe nominal neutre.

Man kann nicht nicht erziehen

Dazu ist ein weicher flacher Pinsel am besten geeignet, denn damit entstehen keine Blasen und **man muß nicht nicht so viel Lack aufnehmen**, um einen gleichmäßigen Auftrag zu bekommen. (<http://www.baufachinformation.de/denkmalpflege>).

Aber dann: **man muss nicht nicht "können"**. Jeder kann es installieren und damit arbeiten (*Web-Browser, Editoren, auch Office, Mail etc.*)

Das Zahlen ist also bequem, ich spare zudem einen Euro - und Zeit, denn **ich muss nicht nicht in die Schlange in der Postfiliale stellen** (www.christophmaier.de/blog/)

Und nicht gefällige Kunst **muss nicht nicht** gefallen (<http://www.mikiefer.de>)

De même avec d'autres formes :

Sommerferien in Burgdorf müssen nicht nicht langweilig sein !!!!! (<http://im-altkreis.de/cgi-bin/index?>)

Ou encore :

Sie **müssen nicht nicht** extravagant sein (www.malerei-extravagant.de/)

Dans la phrase suivante on peut hésiter : la négation porte-t-elle sur l'ensemble de la proposition ou sur *lange* ?

theresia noch eine frage hätte ich zu deinen rezepten: d.h. die schnitzel müssen nicht nicht lange gebraten werden bzw. sollten innen noch rosa sein (<http://www.thea.at/forum/>)

Il en va de même avec des phrases comportant *immer* :

XL-Packung muss nicht nicht immer billiger sein! (<http://www.kochmesser.de/archiv/2005-07>)

Que signifie cette double négation avec *müssen* ? La réponse n'est pas évidente.

ich muss kommen : nécessité

ich muss nicht kommen :

- a) = contingence (si la négation porte sur *müssen*)= *ich brauche nicht (zu) kommen*)
- b) = impossibilité (si la négation porte sur *kommen* : *il est nécessaire que je ne vienne pas*)

ich muss nicht nicht kommen : *il n'est pas nécessaire que je ne vienne pas*. Donc *il est possible que je vienne*. *Ma venue est possible*.

Ainsi, la double négation avec *müssen* équivaut à la possibilité. *Il n'est pas nécessaire que les vacances à Burdoff ne soient pas ennuyeuses*. Donc il n'est pas exclu qu'elles ne soient pas ennuyeuses. Autrement dit : *il est possible qu'elles soient intéressantes*. Cette difficulté d'interprétation explique la moindre fréquence de la double négation avec *müssen* qu'avec *können*. Or, nous avons vu qu'en français la double négation avec *devoir* indique aussi la possibilité. *Ma*

soeur ne doit pas ne pas rire = *ma soeur n'est pas obligée de garder son sérieux*. Donc elle peut rire.

C. *Nicht brauchen*

Nicht brauchen sert à exprimer la contingence. Qu'en est-il avec *nicht brauchen nicht*.

Peu d'exemples :

Diese Regel **braucht** nicht nicht schwer **zu** fallen. (<http://www.duesiblog.de/t>)

Sasuke hat seine eigenes MS **er braucht nicht nicht ein anders sein** (forum/thread.php?)

Diesen Satz sollte sich **Dina** an die Stirn binden und neben dem Herzen nicht nur bewahren, sondern auch befolgen. Dann täte sie und ihrer Umwelt viel Gutes **und brauchte nicht nicht zu fasten** und den Ruach zu verfolgen (rum/forum_posts.asp?)

Que signifie cette double négation ?

er braucht nicht zu kommen = *il est contingent (non nécessaire) qu'il vienne*

**er braucht zu kommen* signifierait : *il est nécessaire qu'il vienne*

Er braucht nicht nicht zu kommen : *il est contingent (= pas nécessaire) qu'il ne vienne pas*. Donc il est possible qu'il vienne. Ainsi : *diese Regel braucht nicht nicht schwer zu sein* : *il n'est pas nécessaire que cette règle ne soit pas difficile*. Donc il est contingent que cette règle ne soit pas difficile. Par conséquent, il n'est pas exclu que cette règle ne soit pas difficile. Autrement dit : *il est possible que cette règle soit facile*.

On voit qu'il n'est pas aisé d'interpréter cette double négation avec *brauchen*. D'où la rareté des exemples.

D. *Sollen et dürfen*

Ces deux verbes n'expriment pas la « modalité » au sens classique (possibilité, impossibilité, nécessité, contingence) mais font intervenir une instance supérieure qui s'impose au sujet de la phrase : *du sollst* : *on t'ordonne*, *du darfst* : *on te permet*.¹

Qu'en est-il avec la double négation ?

¹ Ce sujet est le plus souvent un humain. Mais ce peut être un animé car on peut ordonner ou permettre oralement à un animal. On peut même donner aux objets inanimés une âme, comme le roi de Perse Xerxès, qui selon Hérodote, ordonna de punir la mer : « Le pont ayant cédé à la suite d'une tempête, Xerxès ordonna de battre les eaux de l'Hellespont de trois cents coups de fouet, de jeter dans la mer une paire d'entraves, et de la marquer d'un fer rouge » (<http://www.cliolamuse.com>)

Elle existe bel et bien :

1. Sollen

- **Du sollst nicht nicht fragen!** (sic) (<http://www.guardians.ch/>)

Du sollst nicht nicht begehren deines Nächsten Haus

Du sollst nicht nicht begehren deines Nächsten Hund (<http://www.looki.de/>)

Früher war das nur bei Engländern so üblich. In Deutschland gilt das bereits seit Dezennien.

Man soll nicht nicht entschuldigen, wenn man es nicht hat unterdrücken können. (<http://de.answers.yahoo.com/>) (à propos d'un éternuement)

Hier **soll nicht nicht** pauschalisiert werden, aber viele dieser Unternehmensführer wollen für ihre sehr guten Gehälter und Tantiemen nicht mal die... (kommentare.zeit.de/)

Zu jener Zeit erbaten die entlassenen Auszubildenden keine Vergebung. Dem Erhabenen erzählten sie diesen Sachverhalt. "Ich erlaube, ihr Mönche, sich Vergebung zu erbitten." Aber sie erbaten keine Vergebung. Dem Erhabenen erzählten sie diesen Sachverhalt. "**Der Entlassene soll nicht nicht um Vergebung bitten**. Wer nicht um Vergebung bittet, begeht ein dukkata Vergehen." (3) (<http://www.palikanon.com>)

Comment interpréter ?

Avec *sollen* la négation est oblique : *du sollst nicht töten* : *on t'ordonne de ne pas tuer* = *on t'interdit de tuer*. Mais une deuxième négation ne peut alors être que directe, donc porter sur *sollen* et par conséquent : *on ne t'ordonne pas de ne pas* = *on ne t'interdit pas*. Donc *du sollst nicht nicht begehren* *deines Nächsten Haus* (qui prend le contre-pied de la bible). *On ne t'ordonne pas de ne pas désirer la maison de ton prochain*. = *On ne t'interdit pas de désirer la maison de ton prochain (et son chien)*. *Du sollst nicht nicht fragen* : *on ne t'ordonne pas de ne pas demander*. *On ne t'interdit pas de ne pas demander*. Donc, on permet de demander.

2. Dürfen

Du darfst nicht nicht springen = Du muss springen. (sic !) (<http://newsgroups.derkeiler.com/Archive/De/de.etc.sprache.deutsch/>)

Trotzdem bleibt die Drohung der neuen Kommunikationsordnung im Raum: Widerstand ist zwecklos! Dabei gilt die These "**Man kann nicht nicht kommunizieren**" bisher nur sozial, nicht aber individuell. Noch ist Kommunikationsabstinenz für einen bestimmten Zeitraum durchaus möglich. Jedenfalls solange jener Satz von den Subjekten nicht als Norm, im Sinne von '**Du darfst nicht nicht kommunizieren**', verstanden wird: Im Moment ist es noch unsere persönliche Entscheidung, uns von Zeit zu Zeit dem Verlangen der weltumspannenden Kommunikationskanäle zu entziehen (<http://www.zeitenblicke.de/2006/3/Schetsche>)

Autrement dit : *on te refuse la permission de ne pas communiquer*. Donc, on t'oblige à communiquer : *du mußt kommunizieren*. De même :

Der dritte Gang **darf nicht nicht benutzt werden**, weil dieser hakelt und sonst die Getriebelebenszeit beeinträchtigt würde. Bei Zuwiderhandlungen kann der "Abgeber" eine Vertragsstrafe von 250 Euro geltend machen und kann die Rückübereignung des Fahrzeugs verlangen." (<http://www.juraforum.de/forum/archive>)

Das ist etwas, was der „gewöhnliche Kapitalismus“ mit sich bringt: dieses unentwegte Sammeln und Darstellen der eigenen Erfolge. Alles allein hingekriegt! **Man darf nicht nicht erfolgreich sein.** Wer es dennoch ist, hat Pech gehabt, oder hat noch nicht recht begriffen, wie man sich richtig verkauft. (<http://www.predigten.uni-goettingen.de/archiv-5/030720-6.html>)

Il t'est interdit d'échouer. Tu dois réussir (dans le protestantisme calviniste, la réussite est bénie, à la condition -bien entendu- d'utiliser des moyens honnêtes et de se montrer charitable envers autrui).

Résumons-nous : la double négation avec *sollen* équivaut à une permission. La double négation avec *dürfen* équivaut à une obligation.

La conclusion est double:

1. la double négation avec les verbes de modalité existe en allemand comme en français. Dans les deux langues, l'interprétation n'est pas toujours aisée. Elle est plus facile avec *können* qu'avec les autres verbes et voilà pourquoi c'est avec *können* qu'elle est la plus fréquente.
2. l'allemand offre des possibilités inconnues du français :
 - a) grâce à l'emploi du passif avec *es* impersonnel comme sujet du verbe de modalité (*es kann nicht nicht kommuniziert werden*) ;
 - b) grâce à l'existence de verbes de modalité propres à l'allemand : *nicht brauchen, sollen, dürfen*. Le français doit recourir à des périphrases.
 - c) grâce à l'existence d'une autre négation *un* dans le couple *nmöglich können*.

La morale pédagogique est celle-ci :

A partir d'un certain niveau d'apprentissage, il convient d'enseigner cette double négation. En débutant d'abord par la compréhension (avant de passer à l'expression) et en commençant par *können*, car c'est avec ce verbe que compréhension et expression sont les plus faciles et correspondent le plus à l'emploi français. En tout cas, on ne peut se dispenser de faire apprendre la double négation avec les verbes de modalité suivis d'un infinitif. Or, sauf erreur de ma part, cet enseignement fait défaut. Il y a sans doute plus fréquent, plus urgent et plus simple, mais tôt ou tard, **on ne peut pas ne pas l'enseigner.**

Yves Bertrand

La pêche aux mots : comment traduire les noms composés français
De coup de vent à diablo menthe

Coup de vent : Der Windstoß ("e)

Un brusque coup de vent ébouriffa les herbes et souleva la jupe de la jeune femme. (Jacqueline Cauet : <i>Les filles du maître de chai</i> , p. 320)	Ein plötzlicher Windstoß zog raschelnd durchs Gras und blies den Rock der jungen Frau hoch. (<i>Die Töchter des Kellermeisters</i> , p.269)
---	---

(marine) *der Sturm*

Au dehors, avec la nuit qui s'avancait, la tempête prenait des proportions formidables. C'était un coup de vent comparable à celui qui avait emporté les prisonniers depuis Richmond jusqu'à cette terre du Pacifique. (J. Verne, <i>L'île mystérieuse</i> , p.55)	Draußen wuchs der Sturm mit der vorschreitenden Nacht zur entsetzlichsten Heftigkeit und ähnelte fast dem, welcher die Gefangenen aus Richmond weg nach diesem Stück Erde im Stillen Ocean entführt hatte (<i>Die geheimnißvolle Insel</i> . zeno.org))
---	---

Mais :

Précisément, pendant la première semaine d'avril, après une forte baisse barométrique, la reprise de la hausse fut signalée par un fort coup de vent d'ouest qui dura cinq à six jours (J Verne, <i>ibidem</i> , p.420)	In der ersten Aprilwoche kündigte sich das Steigen der Quecksilbersäule, nach vorausgegangenem bedeutenden Fallen derselben, durch einen kräftigen fünf bis sechs Tage anhaltenden Westwind an. (S. 8667)
--	--

Der Windstoß convient pour la locution *en coup de vent* :

immer muß sie ausfahren und sich tummeln, wie ein Windstoß fährt sie durch die Zimmer, immer beschäftigt, immer von Neugier gejagt, bald da, bald dort, türheraus, türherein, treppauf und treppab, (S. Zweig, <i>Rausch der Verwandlung</i> , p.105)	il lui faut sortir en voiture, s'agiter, elle traverse les pièces en coup de vent , toujours occupée, toujours poussée par la curiosité, tantôt ici, tantôt là, entrant, sortant, montant, descendant les escaliers (<i>Ivresse de la métamorphose</i> , p.94)
Valesco entrait en coup de vent , apportant une bouffée de parfum et de froid. (G. Simenon, <i>Le locataire</i> , p.51)	Valesco kam wie ein Windstoß hereingeweht, und mit ihm ein Hauch Parfüm und Kälte. (<i>Der Untermieter</i> , p.58)

Pons propose d'autres traductions :

qn fait qc en coup de vent : jd tut etwas in Windeseile

Qn passe en coup de vent : jd kommt auf einen Sprung vorbei
 Mais il y a aussi :

Der Nachtportier berichtete, daß Dr. Blank kurz hier gewesen sei (M. Suter, <i>Die dunkle Seite des Mondes</i> , p.191)	Le portier de nuit l'informa que Me Blank était passé en coup de vent (<i>La face cachée de la lune</i>), p.205)
Nous sommes passés en coup de vent chez les Manakenis afin que je récupère ma moto, (Ph.Djian, <i>Sotos</i> , p.112)	Wir fuhrten auf die Schnelle bei den Manakenis vorbei, damit ich mein Motorrad holen konnte, (<i>Matador</i> , p. 91)
Assieds-toi. Tu passes toujours en coup de vent . (Boileau-Narcejac, <i>Champ clos</i> , p.112)	"Setz dich", sagte Gloria. "Du verschwindest immer so blitzschnell ." (<i>In inniger Feindschaft</i> , p.81)

Coup de vieux

prendre un coup de vieux : mit einem Schlag altern/ mit einem Schlag älter werden (Pons. Mais il y a d'autres possibilités :

Vous me direz que je mélange les années, mais ce n'est pas vrai, et je vous expliquerai quand ça me viendra comment j'ai brusquement pris un coup de vieux (E. Ajar <i>La vie devant soi</i> , p.2)	Sie werden mir nun sagen, daß ich die Jahre durcheinanderbringe, aber das stimmt nicht, und ich werde Ihnen noch erklären, wenn der Zeitpunkt gekommen ist, wie ich auf einmal alt geworden bin. (<i>Du hast das Leben...</i> , p.15)
Mathieu, l'enfant trouvé, dont on ne pouvait que supputer l'âge, avait pris soudain un terrible coup de vieux . Devenu sourd, aveugle et perclus, (F Cavanna, <i>Les yeux plus grands que le ventre</i> , p.224)	Mathieu, das Findelkind, dessen Alter wir nur annähernd errechnen konnten, war ganz plötzlich von den Gebrechen des Alters überfallen worden . Er war taub, blind und lahm geworden, (<i>Die Augen größer als der Magen</i> , p.199)
Pour me parler de Celestino, Montherlant s'anima. " C'était un caractère, me dit-il, un type qui se désengage !... Il vient d'avoir son coup de vieux , il sent sa mort (Madeleine Chapsal, <i>Envoyez la petite musique</i> , p.266)	. Als Montherlant über Celestino sprach, wurde er lebhaft "Er war ein Charakter", sagte er zu mir, "ein Typ Mensch, der mit allem bricht!... Er ist plötzlich alt geworden , er spürt seinen nahen Tod (<i>Französische Schriftsteller intim</i> , p.265)

Coup double

Dans l'expression *faire coup double*: *zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen* zwei Fliegen mit einer **Klappe** schlagen einen doppelten Zweck auf einmal erreichen; zwei Aufgaben mit einer einzigen Maßnahme erledigen." Auf diese Weise können Sie gleich zwei Fliegen mit einer **Klappe** schlagen: weit gehende Kalkulationssicherheit und Zinsersparnis zugleich"; "Wer eine Kapitallebensversicherung abschließt, will zwei Fliegen mit einer **Klappe** schlagen: für später sparen und gleichzeitig die Familie absichern"; (...) www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=Klappe)

Coup du lapin

Seul le *Langenscheidts Wörterbuch der Umgangssprache* traite *coup du lapin*:
« faire le coup du lapin loc *Coup sur la nuque brisant les vertèbres* : il a eu le coup du lapin : Er hat sich **das Genick gebrochen**. Il lui a fait le coup du lapin. Er hat ihm einen Genickschlag verpasst. »

Ich entnahm erst der Zeitung, daß er wirklich tot war. »Noch an Ort und Stelle verstorben«, hieß es im ersten wie im zweiten Artikel, gleichlautend, als hätten sie die Meldung einfach noch mal abgeschrieben. Wahrscheinlich hat er sich das Genick gebrochen .(Elke Schmitter, <i>Frau Sartoris</i> , p.56)	Je n'ai appris qu'il était vraiment mort que par le journal. "Décédé sur place", disait-on dans le premier article comme dans le deuxième, qui utilisait exactement les mêmes termes, si l'on s'était contenté de recopier l'information. Probablement le coup du lapin . (Madame Sartoris, p.57).
Il remonte à la surface et un remous violent l'entraîne à nouveau, le jette à la vitesse d'un train contre le bateau planté, le cul en l'air. Sa nuque va cogner de plein fouet contre l'angle d'un taquet. Le coup du lapin . (Geneviève Dorman, <i>La petite main</i> , p.137)	Er taucht an der Oberfläche auf, aber ein brutaler Sog reißt ihn wieder mit und wirft ihn mit der Geschwindigkeit eines Zuges gegen das aufgelaufene Schiff, das den Hintern in die Luft streckt. Mit dem Nacken prallt er voll gegen eine Klampe. Es ist wie mit dem Schlag ins Genick bei einem Kaninchen .(Die Gespielin, p. 134)

Ce n'est pas toujours si tragique :

Sa mère vient chez moi à cause de ses cervicales. Elle a eu le coup du lapin l'année dernière. (Brigitte Aubert, <i>La mort des bois</i> , p.18)	Seine Mutter kommt wegen ihrer Nackenschmerzen zu mir. Sie hat sich letztes fahr einen Halswirbelbruch zugezogen.(Im Dunkel der Wälder, p.18)
---	--

Coup du père François

„Ein heimtückischer ‘hinterhältiger Streich‘“, propose *Sachs-Villatte*.

Nous attendons simplement qu'un client s'aventure jusqu'ici. Pour lui faire le coup du père François ? " (L Malet, <i>Fièvre au marais</i> , p.47)	"Wir warten nur darauf, daß sich ein Klient hierher verirrt." "Um ihn dann von hinten anzufallen? " (Marais-Fieber,p.40)
---	---

En fait, le *coup du père François* a une autre signification:

Coup du père François : Le coup du père François, aussi appelé vol à l'étranglement ou coup en [traître](#), est une technique ancienne de strangulation, s'exécutant à l'aide d'un [foulard](#) ou

d'une ceinture. Elle se pratique généralement ainsi, à deux personnes : Un complice s'adresse à la victime (renseignement, pour du feu, etc.).L'agresseur s'avance par-derrrière avec une ceinture ou un foulard tenu dans ses mains Il passe la ceinture par-dessus la tête de la victime. L'agresseur pivote sur lui même en tirant la ceinture des deux mains sur une épaule, comme pour charger un sac de légumes sur le dos (technique parfois appelée charriage à la mécanique).Elle provoque la mort en quelques instants (<http://fr.wikipedia.org/wiki/Strangulation>).

Il faudrait donc traduire : par *Erdrosselung von hinten* ou *jn von hinten erdrosseln*.

Mit der Garotte kann der Mörder in der Regel sein Opfer **von hinten erdrosseln**, ohne dass es laute Geräusche von sich geben kann.... (de.wikipedia.org/wiki/Garotte)

Zutreffend hat die Jugendkammer gesehen, dass die vom Angeklagten selbst geschilderte Tötungsart - **Erdrosseln von hinten** mittels Halstuch, . (www.hrr-strafrecht.de)

Coup fourré

♦ *Coup fourré*, dans un combat au fleuret, à l'épée, se dit quand chacun des deux adversaires en même temps donne et reçoit un coup, et fig. *faire un coup fourré*, se rendre mutuellement et en même temps de mauvais offices.

♦ Dans un autre sens, *porter un coup fourré*, rendre en secret un mauvais office. (*Le Nouveau Littré* 2007)

1. coup donné et reçu en même temps : *der Doppeltreffer*

2. mauvais office : *die Tücke, die Gemeinheit, (heim)tückische, 'hinterlistige Handlung* (Sachs-Villatte)

En vérité, c'était un coup fourré contre nous, parce que nos revendications n'avaient rien de commun avec celles des nettoyeurs de trains, et finalement ça a tout embrouillé. (M.Tournier, <i>La goutte d'or</i> , p.137)	In Wirklichkeit war das ein verkappter Schlag gegen uns, denn unsere Forderungen hatten mit denen der Zugreiniger nichts gemein, und das hat letzten Endes alles durcheinandergebracht." (<i>Der Goldtr.</i> , p.150)
---	---

Coup franc

Frei|stoß, der (Fußball): *als Strafe nach einer Regelwidrigkeit vom Schiedsrichter verfügetes unbehindertes Spielen des Balles durch einen Spieler der gegnerischen Mannschaft*: einen F. verhängen, treten; auf F. entscheiden; direkter F. (*Freistoß, der unmittelbar ins Tor gehen darf*); indirekter F. (*Freistoß, aus dem ein Tor nur erzielt werden kann, wenn dazwischen noch ein anderer Spieler den Ball berührt*).(*Deutsches Universalwörterbuch =DUW*)(Aussi pour le rugby) **Frei|wurf**, der (Hand-, Korb-, Wasser-, Basketball): *als Strafe nach einer Regelwidrigkeit vom Schiedsrichter verfügeter unbehinderter Wurf des Balles*.(DUW)

Coup fumant

Réussir un coup fumant: einen tollen Coup landen, (Ganoven) ein tolles Ding drehen (Sachs-Villatte, Pons). On n'est pas sûr que le traducteur de *Vendanges tardives* ait bien compris ce dont il s'agissait :

-Et si j'ai bien compris, dit Mathurin, ce monsieur n'a pas flairé le coup fumant dans les chansons que j'ai écrites avec Edward (Françoise Dorin, <i>Vendanges tardives</i> , p. 137)	"Und wenn ich richtig verstanden habe", sagt Mathurin, "dann hat dieser Herr den verlockenden Duft in den Liedern, die ich mit Edward geschrieben habe, nicht erschnuppert." (<i>Späte Früchtchen</i> , p. 156)
---	---

Coup monté (prémédité) : *abgekartetes Spiel, abgekartete Sache*

Ein **abgekartetes Spiel**; eine abgekartete Sache, eine betrügerisch abgesprochene Maßnahme; ein geheim vorbereitetes Ereignis :

"CDU-Generalsekretär Müller wirft SPD **abgekartetes Spiel** vor"; "**Abgekartetes Spiel** - Die Entführung des PKK-Vorsitzenden ist ein Werk der Geheimdienste"; "Als Beobachter hatte man den Eindruck, dass die Zustimmung ein im Vorfeld **abgekartetes Spiel** war"; "Der Kläger empfand das Auswahlverfahren als eine 'Farce' und die ganze Sache ein '**abgekartetes Spiel**' und äußerte dies gegenüber dem Magistratsdirektor wie auch gegenüber Mitbediensteten im Privatbereich"; "Es war längst alles abgekartet" (umgangssprachlich) www.redensarten-index.de/suche/)

Même résultat dans mon corpus :

j'avais peut-être bien été victime d'un coup monté à Marseille, un coup monté par le véritable assassin ! (Brigitte Aubert, <i>La mort des bois</i> , p.248)	ich war in Marseille vielleicht das Opfer eines abgekarteten Spiels gewesen, das der wahre Mörder inszeniert hatte! (<i>Im Dunkel der Wälder</i> , p.264)
Ça ne regardait que moi, non ? Allons, soyez de bonne foi. Il n'y a jamais eu de coup monté . (Boileau-Narcejac, <i>La lèpre</i> , p.185)	Es ging nur mich etwas an, oder vielleicht nicht? Bauen Sie doch keine Phantasiegebilde auf! Von abgekartet kann gar keine Rede sein."(<i>Ein Heldenleben</i> , p.119)

Mauvais coup¹

1. action illégale : *krummes Ding*
2. attraper un mauvais coup : *ganz schön was abbekommen*
3. faire, mijoter un mauvais coup : *ein krummes Ding drehen /aushecken*
4. porter un mauvais coup à une chose : *einer Sache schaden ; einer Sache Schaden zufügen*

Rude coup

harter, schwerer (Schicksals)schlag (LFR)

Dass Du jetzt auch noch arbeitslos geworden bist, ist natürlich ein zusätzlicher, **harter Schicksalsschlag**. Davon kann ich auch ein Lied singen, (www.forum-alkoholiker.de/)

¹ Ce composé et quelques autres ne figurent pas dans la liste de TLFNOME qui sert de base à ce travail.

Vor drei Jahren traf Robin Gibb ein schwerer Schicksalsschlag. Sein Zwillingsbruder Maurice, ebenfalls Mitglied der Bee Gees, starb ganz plötzlich an einem Herzanfall. (<http://www.presseball-augsburg.de/2006/>)

Sale coup

Gemeiner/hinterhältiger Schlag, Streich (Lexikon der französischen Redewendungen de Ursula Kösters-Roth). Il faut ajouter böser Streich :

Ce que je voyais de plus clair dans tout ça, moi, c'était que la mort de Cabirol avait été un sale coup pour certains. Ou alors, je ne savais plus lire (L. Malet, <i>Fièvre au Marais</i> , p.143)	Mir wurde bei der ganzen Sache klar, daß Cabirols Tod für gewisse Leute ein böser Streich gewesen war. Oder ich konnte nicht mehr richtig lesen. (<i>Marais-Fieber</i> , p.128)
--	---

Et übler Streich :

et chaque chef de district était persuadé qu'il était caché dans son secteur, en train de préparer un sale coup (R Gary, <i>Les racines du ciel</i> , p.72)	und jeder Bezirksvorstand war überzeugt, er sei in seinem Sektor verborgen und bereite einen üblen Streich vor. (<i>Die Wurzeln des Himmels</i> , p.66)
--	---

Mais si c'est un (sale) coup du sort:

La belle Armande va être furieuse. C'est bien rare si elle ne vous en parle pas. Il m'arrive un sale coup . (Boileau-Narcejac, <i>La lèpre</i> , p.86)	"Die schöne Armande wird wütend sein. Wäre ein seltener Fall, Wenn sie nicht mit Ihnen darüber spräche. Mir ist was Schreckliches passiert . (<i>ein Heldenleb</i> .55)
---	---

Coup tordu

Coup tordu, action nuisible. (*Le Nouveau Littré*, 2007).

Une définition, mais pas d'exemple :

ein **krummes Ding** drehen etwas Unrechtes anstellen; eine kriminelle Handlung begehen umgangssprachlich (<http://www.redensarten-index.de/suche>.)

On retrouve (cf. ci-dessus) la définition de *mauvais coup*.

Rien dans les dictionnaires F-A. Une seule occurrence dans mon corpus :

In fünf Tagen, sagt sie gepreßt, wird wieder einer von ihnen in Richtung Neapel unterwegs sein. Drei Leben, Joe, eines für dich, eines für mich, und der Rest für die Ewigkeit. Morelli, sagt Joe. Noch einmal ein krummes Ding und wir sind frei. (M.R. Dean, <i>Die Ballade von Billie und Joe</i> , p.199)	Dans cinq jours, dit-elle, le souffle court, il y en aura de nouveau un, en direction de Naples. Trois vies, Joe, une pour moi, une pour toi et le reste pour l'éternité. Morelli, dit Joe. Encore un coup tordu et nous serons libres. (<i>La ballade de Billie et de Joe</i> , p.226)
--	---

Mais une bonne vingtaine d'occurrences dans le corpus de Mannheim :

Tiroler Tageszeitung, 15.07.1998, Ressort: Sport; Lieber mit der Nase im Wind . . . :

Die Dopinggerüchte ums Festina-Team haben wir Fahrer auch nur durch die Medien mitbekommen. Sollte alles stimmen, was man so hört, muß man sich fragen, wie das so einer Mannschaft passieren kann. Andererseits ist es für ein Team auch kaum zu kontrollieren, wenn ein Masseur oder ein Fahrer **ein krummes Ding** dreht.

St. Galler Tagblatt, 30.11.2001; Wenn es Nacht wird in ParisSF2 20.40:

Max (Jean Gabin) und Riton (René Dary) haben zusammen schon manch **krummes Ding** gedreht. Mit einem Goldraub hoffen sie nun, sich zur Ruhe setzen zu können.

Mannheimer Morgen, 28.06.2003, Ressort: Mannheim; Sein Hauptwohnsitz ist der Knast:

Eine klassische Knastkarriere mit kurzzeitigen Unterbrechungen: Peter S., notorischer Einbrecher und Kokser, dreht ein **krummes Ding** nach dem anderen, klagt wo er geht und steht, steigt bevorzugt in Friseursalons und Kopiershops ein, und wandert ständig in den Bau.

Coups d'étrivières¹

Étrivière : Courroie fixée de chaque côté de la selle et à laquelle est suspendu l'étrier. (...)

— *En partic., au plur. Coups d'étrivières et le plus souvent p. ell. du déterminé, étrivières.*

Coups donnés avec cette courroie. *Menacer qqn des étrivières (Ac.). Six siècles de scorbut, de fièvre, de presse, de pendaions, de coups d'étrivières (MORAND, Londres, 1933, p. 324). Je ne suis jamais revenu au logis, que je ne me sois tenu prêt à la colère de mes maîtres, (...) aux coups de pied au cul, aux bastonnades, aux étrivières (CLAUDEL, Raviss. Scapin, 1952, p. 1328). (Trésor de la Langue Française informatisé =TLFi)*

L'étrivière étant en allemand *der Steigbügelriemen*, les coups d'étrivières devraient être *die Schläge mit dem Steigbügelriemen*. Ce genre de châtiment ne doit pas être connu en allemand, en tout cas, je n'en ai trouvé aucune exemple. Ainsi, Google ne reconnaît aucun : *(Steig)bügelriemensschlag/schläge*. Mais il existait une variante du *Spießrutenlaufen* à l'aide des étrivières : le *Steigriemenlaufen* :

Spießrutenlaufen (Gassenlaufen) bezeichnet eine militärische [Leibesstrafe](#), die bis ins [19. Jahrhundert](#) wegen schwerer Vergehen durch [Kriegs-](#) oder [Standgericht](#) über einfache Soldaten verhängt wurde. Unter Aufsicht von Offizieren bildeten ein oder mehrere hundert Soldaten mit vorgestelltem Gewehr eine etwa 2 m breite Gasse, die der bis zum Gürtel entblößte Verurteilte mit auf der Brust zusammengebundenen Händen mehrmals langsam bei Trommelschlag durchschreiten musste. Hierbei erhielt er von jedem Soldaten mit einer Hasel- oder Weidenrute (Spieß- oder Spitzrute) einen Schlag auf den Rücken. Bei der preußischen [Kavallerie](#) wurden bis [1752](#) statt der Ruten [Steigbügelriemen](#) (daher **Steigriemenlaufen**) verwendet. Um den Verurteilten am schnellen Gehen zu hindern, schritt ein Unteroffizier mit ihm vor die Brust gehaltener Säbelspitze voran. (<http://de.wikipedia.org/wiki/>)

¹ Je suis ici la liste de TLFNOME (qui sert de base à ce travail) : le nom est donné au pluriel, sans doute parce qu'il est rare qu'on se serve des étrivières pour donner un seul coup...

donner les étrivières à qqn : jdn auspeitschen (Lexikon der französischen Redewendungen) Si l'on tient à être très précis, ce serait *jdn mit Steigriemen auspeitschen*.

Coupure de courant

der Stromausfall ("e)

Die Energieübertragung erfolgt mit [elektrischem Strom](#), der im selben Moment [erzeugt](#) und transportiert werden muss, in dem er gebraucht wird. Daher ist der Grund eines **Stromausfalles** die Unterbrechung des [Stromkreises](#) oder ein Ungleichgewicht von Erzeugung und Verbrauch. (<http://de.wikipedia.org/wiki/>)

Bien entendu, on peut traduire *il y a une coupure de courant* par *der Strom fällt aus* : Ainsi :

Der Strom fällt aus! Paul ist das egal, denn er liest sowieso mit der Taschenlampe unter der Bettdecke. Doch plötzlich sieht seine Mutter Einbrecher im Haus ...www.amazon.de/Paul-blinkt-SOS-Lesemaus-Lesestufe/

Critique littéraire

Il y a la critique littéraire (l'activité) et la/le critique littéraire (la personne)

1. L'activité

La critique littéraire : *die literarische Kritik* :

Literarische Kritik als Beurteilung von Dichtungen im Gegensatz zur referierenden ... In der Aufklärung gewann die **literarische Kritik** unter Gottsched und ...www.br-online.de/wissen-bildung/telekolleg/faecher/deutsch/sprache/folge_7/nachgefragt.shtml

mais l'allemand préfère *die Literaturkritik*. Par exemple :

Literaturkritik macht es sich zur Aufgabe, Werke der [Literatur](#) zu bewerten und einzuordnen. Dabei kann es um [Rezensionen](#) neu erscheinender Werke, aber auch um kritische Betrachtungen von Werken bereits älteren Datums gehen. Literaturkritiker sehen sich häufig als im Dienst des Publikums und/oder der Literatur stehend und bewerten die Werke im Hinblick auf implizite oder explizite Kriterien. Die im Deutschen übliche Trennung zwischen Literaturkritik und [Literaturwissenschaft](#) ist in den angelsächsischen Ländern weniger ausgeprägt, der dort gebräuchliche Begriff *literary criticism* umfasst beides.) (<http://de.wikipedia.org/wiki/Literaturkritik>)

2. La personne :

die literarische Kritikerin, der literarische Kritiker :

Friedrich Ebert : „Papiermensch“, wie **der literarische Kritiker**. Kurt Tucholsky, der Ebert mit beißendem Spott. bedachte, einmal schrieb. (www.bundesarchiv.de/imperia/md/content/mitteilungen)

mais surtout: *die Literaturkritikerin, der Literaturkritiker*

Ein **Literaturkritiker** ist ein meist als [Journalist](#) arbeitender Beobachter der Literaturszene, der vor allem die Neuerscheinungen auf dem [Buchmarkt](#) analysiert, bewertet und darüber berichtet. Er ist (nicht immer) zu unterscheiden vom [Theaterkritiker](#). Der bekannteste deutsche Literaturkritiker der 2. Hälfte des [20. Jahrhunderts](#) ist [Marcel Reich-Ranicki](#). Er steht in der Tradition der [Theaterkritiker](#). (<http://de.wikipedia.org/wiki/Literaturkritiker>)

Croissant de lune

die Mondsichel

Le Wortschatz Lexikon de Leipzig (<http://wortschatz.uni-leipzig.de/>) en donne des exemples:

Mein Vater bog eben einen Deckel ab, und als er diesen aufgestülpt hatte, sagte er: "Du weißt, daß man ihn auch Türkentanne nennt, weil der schreckbare Türk einmal seine **Mondsichel** hat draufgehängt. (Quelle: *Peter Rosegger - Waldheimat / Vom Urgroßvater, der auf der Tanne saß*)

Die zarte **Mondsichel** stand über dem weißen Dache, und ein Rauch ging empor aus Serena Reihenschlagers Schornstein, und lächelnd winkte der silberne Mond dem Afrikaner durch diesen tiefbedeutungsvollen Dampf. (Quelle: *Wilhelm Raabe - Abu Telfan / 29. Kapitel*)

Zum erstenmal, seit wir auf dem Wege waren, zerriß das Gewölk unter der dünnen **Mondsichel** und ließ einen grellgrünlichen Fleck des Himmels erscheinen. (Quelle: *Projekt Gutenberg*)

Cuiller à pot

Le dictionnaire en ligne Leo (<http://pda.leo.org/frde>) donne deux traductions : [cuillère à pot](#) [cuis.] [der Rührlöffel](#) ➔ [cuillère à pot](#) [cuis.] [der Schöpflöffel](#)

Mais seule la seconde traduction (*der Schöpflöffel*) paraît correspondre à la définition de cuiller à pot, du moins la définition du *Nouveau Littré* 2007:

♦ *Cuiller à pot*, cuiller large et profonde, avec laquelle on prend le bouillon dans le pot-au-feu pour tremper la soupe.

Pour l'expression : *en deux (trois) coups de cuillers à pot*, Pons propose : *im Handumdrehen*.

Ceci est confirmé par la définition de <http://www.redensarten-index.de/suche> : etwas im **Handumdrehen** machen etwas schnell und ohne Mühe bewerkstelligen: "Das mach' ich doch im **Handumdrehen**!" (umgangssprachlich)

Das Lexikon der Französischen Redewendungen donne en plus *in Windeseile* et *Sachs-Villatte im Nu*. Mais ces expressions ne rendent pas le caractère familier de *deux/trois coups de cuiller à pot*.

D'ailleurs, dans l'unique exemple de mon corpus, le traducteur français a forcé sur ce point :

Der Bauleiter(...) war ungeheuer erfreut, von einer Viertelstunde auf die andere einen neuen Maurer eingestellt zu haben.(Rolf Schneider, <i>Die Reise nach Jaroslav</i> , p.189)	le contremaître était vachement content de pouvoir en deux coups de cuiller à pot embaucher un nouveau manoeuvre. (<i>Le voyage à Jaroslav</i> , p.157)
--	---

Cuisinière à gaz

der Gasherd (e)

Cuisinière électrique

der Elektrotherd (e)

Cul de basse fosse

♦ *Cul de basse-fosse*, cachot souterrain creusé dans la basse-fosse même. (*Le Nouveau Littré 2007*) : (*unterirdisches*) *Verlies*, *der Kerker*

Cul de bouteille

der Flaschenboden (<http://pda.leo.org/frde?search>)

<http://wortschatz.uni-leipzig.de/> donne des exemples:

Am **Flaschenboden** kleben Leberzellen. (Quelle: *Süddeutsche Online*)

In dem Versteck des Geltowers nahe Röbel hatten die Ermittler allerdings keine Spur von Nahrungsmitteln, nur einen **Flaschenboden** gefunden. (Quelle: *Berliner Zeitung 1997*)

au pluriel : *Glascherben auf einer Mauer* (*Sachs-Villatte*)

S'il s'agit de la couleur (vert très foncé) : *flaschengrün*

Cul-de-jatte

♦ *Cul-de-jatte*, personne estropiée qui ne peut faire usage de ses jambes. *Des culs-de-jatte*. (*Le Nouveau Littré 2006*) : *Krüppel ohne Bein*, *beinloser Krüppel*

Cul de poule

bouche en cul de poule: *kleiner, runder Schmollmund* (*Sachs-Villatte*)

Mais on trouve plus souvent *den Mund spitzen*, d' où' mit gespitztem Mund:

Elle était tellement maquillée qu'elle paraissait encore plus nue ailleurs et faisait avec ses lèvres des petits mouvements en cul de poule absolument dégueulasses. (E. Ajar, <i>La vie devant soi</i> , p.161)	Sie hatte sich derart geschminkt, daß sie anderswo noch nackiger ausgesehen hat, und sie hat mit ihren Lippen kleine Bewegungen gemacht und ganz ekelhaft das Maul gespitzt . (<i>Du hast das Leben noch...</i> , p.101)
elle n'ose pas ajouter cette avancée de bouche en forme de cul de poule , qui signifie : attention ! (H Bazin, <i>Vipère au poing</i> , p.257)	Sie wagt nicht, den Mund zu spitzen wie einen Hühnerpopo, was "Achtung!" bedeutet. (<i>Viper im Würgegriff</i> , p.182)
Verächtlich spitzte er den Mund : »Das wird Folgen haben. « (J.Arjouni, <i>Happy Birthday, Türke</i> , p.151)	Sa bouche forma un cul de poule dédaigneux: " Je vous promets qu'il y aura des suites. (<i>Bonne Fête, le Turc</i> , p.184)
"Es gibt köstliche Hühnchen!" Er spitzt den Mund , als wollte er pfeifen. (R.-M. Remarque, <i>Der schwarze Obelisk</i> , p.274)	" Nous avons du poulet... à se lécher les doigts ", susurre-t-il en arrondissant la bouche en cul de poule . (<i>L'obé. noir</i> , p.182)

Parfois, c'est le signe de la bouderie :

Elle le défiait, l'oeil brillant, les sourcils rapprochés, la bouche pincée en cul de poule . (H.Troyat, <i>Tant que la terre durera</i> , p.22)	Sie sah ihn mit glänzenden Augen herausfordernd an, runzelte die Brauen und verzog schmollend den Mund . (<i>Solange die Welt besteht</i> , p.23)
Se maquiller l'aidait à se concentrer. Et en plus, elle avait vraiment mauvaise mine. Le rouge à lèvres, maintenant, avec la bouche en cul de poule . (Brigitte Aubert, <i>Descente d'organes</i> , p.54)	Schminken half ihr, sich zu konzentrieren. Und außerdem sah sie wirklich bleich aus. Jetzt der Lippenstift auf den Schmollmund . (<i>Nachtlokal</i> , p.54)

Cul-de-sac: ♦ *Cul-de-sac*, rue qui n'a qu'une issue ; maintenant de préférence on dit impasse. ♦ Par extension *Un cul-de-sac*, un lieu qui n'a pas d'issue. (*Le Nouv. Littré 2007*) : *Die Sackgasse*.

Peut s'employer aussi au sens figuré :

in eine Sackgasse geraten: nicht mehr zurückkönnen; keinen Ausweg mehr haben (umgangssprachlich) (<http://www.redensarten-index.de>). De même : **in einer Sackgasse stecken**: "Unsere Ermittlungen steckten in einer **Sackgasse**"

Culotte de cheval

a) le vêtement : *die Reithose*

b) la cellulite : « Das Fettpolster an den Oberschenkeln“ (*Pons*) “und am Gesäß“ (*Sachs-Villatte*). Mais *die Reiterhose* s'emploie aussi dans ce sens :

Da sind schließlich auch immer noch die so genannten **Reiterhosen**, hartnäckige Fettpolster an den Oberschenkeln, die sie plagen. (Quelle: *Süddeutsche Online*) (<http://wortschatz.uni-leipzig.de/>)

Culotte de golf

Knickerbocker (auch:) **Knickerbockers** <Pl.>, nach der Romangestalt D.Knickerbocker im Roman »History of New York« von W.Irving (1783|1859), der als typischer Vertreter der aus Holland stammenden ersten Siedler New Yorks galt (weite Kniehosen gehörten zur charakteristischen Kleidung der Holländer)]: *weite Überfallhose mit Bündchen unterm Knie.* (DUW)

Culotte de peau

♦ *Culotte de peau*, culotte faite en peau qui a été autrefois à l'usage des militaires, et fig. et fam. un militaire qui n'a rien d'élevé au-dessus de sa profession. *Une vieille culotte de peau.* (Le Nouveau Littré 2007)

Die Lederhose ne convient pas dans cette acception car *die Lederhose* est un costume régional **civil**. Ce serait plutôt *eine lederne Kavalleriehose*. En tout cas, ce mot pose problème aux traducteurs :

Et les mousquetaires de la compagnie personnelle de Monsieur du P. étaient équipés d'un drap chamois aussi épais qu'un écu d'argent, avec buffleteries dorées et culotte de peau blanche à coutures d'or. (Anne Golon, <i>Angélique et le Roy</i> , p.158)	Die Musketiere der eigenen Kompanie Monsieur du Plessis' waren in gemsfarbene, mit gelbem Büffellederbesatz geschmückte Röcke und Kniehosen aus weißem Leder gekleidet. (<i>Angélique und der König</i> , p.139)
Ce profil calme sous le petit chapeau de l'école de Brienne, cet uniforme vert, le revers blanc cachant la plaque, la redingote grise cachant les épaulettes, l'angle du cordon rouge sous le gilet, la culotte de peau , le cheval blanc (...) (V.Hugo, <i>Les misérables</i> , livre II, <i>Waterloo, le 18 juin 1815</i>)	Das ruhige Profil unter dem kleinen Hut der Militärschule zu Brienne, die grüne Uniform, den weißen Rockaufschlag, der den Ordensstern verdeckt, den grauen Rock, der die Epauletten verbirgt, den Winkel des breiten roten Bandes unter der Weste, die hautengen Beinbkleider , den Schimmel (...) (<i>Die Elenden</i> , p.371)
défiler prestement dans la galerie entre une double haie de gardes impassibles, [...] culotte de peau , casque à crinière ou à léopard, baudrier, crispins, la latte ou le sabre incurvé à hauteur des yeux, [...] (B. Cendras, <i>A l'aventure</i> , p.25)	vorbei an einem doppelten Spalier von unbeweglichen Gardisten in [...] ledernen Hosen , mit Helmen mit Roßhaar- oder Leopardschweif, Bandelier und Umhang, den Pallasch oder den Säbel in Augenhöhe gekrümmt, (<i>Wind der Welt</i> , p.22)

Dans le sens figuré *Grappin* propose : „*etwa* Zuchtmeister, der Kommißhengst“, et *Weis/Mattutat* : „der Gamaschenhengst“. Autre traduction :

Elle vous a consolée en en profitant avec délices pour dire du mal de son premier mari : « Ton père a toujours été une vieille culotte de peau ! » (Nicole de Buron, <i>Mais t'as tout pour être heureuse</i> , p.74)	Sie hat Sie getröstet und sich bei dieser Gelegenheit genüßlich über ihren ersten Mann ausgelassen: "Dein Vater war schon immer ein alter Kommißkopp! " (<i>Du hast doch alles, um glücklich zu sein!</i> , p.73)
--	---

Culotte de zouave

L'uniforme zouave était cependant particulièrement adapté aux climats chauds et rudes de la montagne algérienne. **Les culottes bouffantes** permettaient une meilleure circulation de l'air que le pantalon, et la veste courte était plus fraîche que les longues chemises de laine de la plupart des armées contemporaines. (<http://fr.wikipedia.org/wiki/Zouave>)

Les zouaves ne faisant pas partie de troupes allemandes, leur uniforme n'a pas retenu l'attention. Rien donc dans les dictionnaires, monolingues ou bilingues. Rien dans notre corpus.

Google donne pourtant trois *Zuavenhosen*, relatifs au vêtement :

Was ich von Ihrer Exzellenz zu tun wünsche, ist, dass sie geliefert wird, im Zuavenstil, dunkelblaue Jacke und hellblaue **Zuavenhosen** mit Hemden." ... www.bigcountry.de/

et deux *Zuavenhose*, qui ont trait à la médecine, plus particulièrement à l'éléphantiasis :

[...] eng umspannende „Zuavenhose. Ein ähnliches Bild bieten. die unförmlichen Unterarme mit den kleinen Händen. Fälle, in denen die elephantiastische Obesitas [...] (www.springerlink.com/index/..).

Culte de la personnalité

(der) Per|sön|lich|keits|kult (*selten für Personenkult*) (*Duden Rechtschreibung*) ; **(der) Personenkult**,

polit. Schlagwort für die Überbewertung der Rolle der Persönlichkeit in Politik, Gesellschaft und Gesch., gekennzeichnet durch exzessiven Führerkult und die Anhäufung unkontrollierbarer Macht in einer Hand. Bekannt wurde der Begriff v.a. dadurch, dass ihn N.S. Chruschtschow auf dem XX.Parteitag der KPdSU (1956) zur Charakterisierung des stalinist. Herrschaftssystems benutzte. Auch A.Hitler (»Führerkult«), Mao Zedong und Kim Il Sung gelten als typ. Beispiele für den Personenkult. (*Meyers Großes Taschenlexikon*)

Culture de masse : Die Massenkultur Ce mot est traité à l'occasion de *Massengesellschaft*:

Massengesellschaft,

im 20.Jh. durch die Sozialwissen und die Politik geprägter Begriff zur Charakterisierung moderner Gesellschaften, die wesentlich durch die Verhaltensweisen großer Bev.gruppen (Masse) bestimmt werden. Im allgemeinen Sprachgebrauch wird der Begriff M. i.d.R. kritisch zur Kennzeichnung moderner (Industrie-)Gesellschaften und der sie prägenden Massenphänomene verwendet. Als solche gelten u.a. Massenkonsum, Massenmanipulation, **Massenkultur** (in dieser Sicht gleichgesetzt mit Kulturverfall), entfremdete Arbeitswelt, entpersönlichte Institutionen, überbordende Bürokratie, sozial isolierende Wohnverhältnisse. (*Meyers Großes Taschenlexikon*)

S'oppose à Hochkultur: [Hochkultur \(Soziologie\)](http://wiki.suche.web.de/wiki/) Hochkultur als soziologischer Begriff umfasst die von der herrschenden Elite propagierten und von der ihr nah zugehörigen "kulturellen Elite" als besonders wertvoll akzeptierten Kulturleistungen - im Gegensatz zur Alltagskultur (**Massenkultur** [...])(<http://wiki.suche.web.de/wiki/>)

Culture générale

Die Allgemeinbildung

All|ge|mein|bil|dung, die <o.Pl.>: **a)** *allseitige Bildung*: eine umfassende A. besitzen; eine Spezialisierung, die auf Kosten der A. geht; **b)** *nicht berufs- oder fachbezogener Teil der Bildung*. (DUW)

Culture physique

Pons traduit par *die Gymnastik*

« **Gym|nas|tik**, die; - [rhythmische] *Bewegungsübungen zu sportlichen Zwecken od. zur Heilung bestimmter Körperschäden*: morgendliche, rhythmische, künstlerische G.; G. treiben, machen. (Duden UW)

Il est à remarquer que la *gymnastique* désigne en français une discipline sportive indépendante, ce que l'allemand indique par *Turnen*. D'autres dictionnaires proposent : *die Leibesübungen*. Sachs-Villatte ajoute *die Körperkultur*. En fait, ce mot est d'ordinaire associé à *freie Körperkultur (FKK)*, qui désigne le naturisme et qui n'implique pas d'autre effort physique particulier que celui de se défaire de ses vêtements. Sinon, *Körperkultur* seul renvoie parfois au culturisme (*das Bodybuilding*). Le terme qui se rapproche le plus est peut-être celui de *Körpererziehung*, à proprement parler, *l'éducation physique*. - On voit que la traduction ne va pas de soi. Aussi est-il utile de se demander ce qu'on fait les traducteurs :

On avait même mis au feu ses dossiers sportifs et ses photos d'athlètes (encore que Mme Dandillot eût au sport une certaine gratitude, convaincue que la culture physique avait hâté de dix ans la mort du défunt). (Montherlant, <i>Les lépreuses</i> , p. 1371)	Sogar seine Sammlung von Sportberichten und seine Fotos von Sportsleuten waren ins Feuer geworfen worden (obwohl Madame Dandillot dem Sport gewissermaßen dankbar war, überzeugt davon, daß die Leibesübungen den Tod des Hingeschiedenen um zehn Jahre beschleunigt hätten). (<i>Die Aussätzigen</i> , p.569)
--	--

Un autre exemple de *Leibesübungen* :

Les militaires, qui sautillaient en cadence devant le moniteur de culture physique , s'arrêtaient bras en croix. Quatre coups de gong suivirent. (J. Hougron, <i>Soleil au ventre</i> , p.180)	Die Soldaten, die vor ihrem Instruktor für Leibesübungen ihr rhythmisches Hüpfen ausführten, blieben mit gekreuzten Armen stehen. Es folgten vier weitere (<i>Das Mädchen von Saigon</i> , p.149)
---	---

Mais :

Au tour de Fred qui déclina ses noms et qualités, donna comme profession: Masseur pour dames et professeur de culture physique . (Simenon, <i>M. la Souris</i> , p.303)	Als Fred an der Reihe war, gab er seine Personalien an und nannte als Beruf : "Damenmasseur und Lehrer für Körperkultur... " (p.186)
---	---

Effectivement, dans ce contexte, *Körperkultur* en impose plus.

Entre son coup de téléphone et son arrivée, il ne s'est pas passé grand-chose. J'ai fait ma culture physique . J'ai lavé quelques affaires dans la cuisine et je les ai suspendues pour qu'elles sèchent (J.-P. Manchette, <i>Morgue pleine</i> , p.10)	Zwischen seinem Anruf und seinem Kommen passierte nichts Großartiges. Ich machte meine Morgengymnastik . Ich wusch ein paar Sachen in der Küche und hängte sie zum Trocknen auf. (<i>Sieben Stufen zum Himmel</i> , p.7)
Il a foncé jusqu'à ce carrefour parce que c'est comme ça qu'il marche : en fonçant. Ça date du temps où il croyait à la culture physique , où il espérait que la marche à pied et le vélo gonfleraient les misérables pattes de héron dont lui a fait cadeau la nature, cette truie hilare. Les mollets (F. Cavanna, <i>Les yeux plus grand que le ventre</i> , p.168)	Das Glas ist getrübt. Er ist bis zu dieser Kreuzung gestürmt, weil er immer so marschiert, stürmend. Das stammt aus der Zeit, als er an die Gymnastik glaubte, als er glaubte, daß das Laufen und das Radfahren die miserablen Reiherstelzen, mit denen ihn diese blöde Muttersau Natur bedacht hat, in wohlgeformte Waden verwandeln würden. (<i>Die Augen größer als der Magen</i> , p.145)
Au terme de janvier j'ai vendu d'abord mon buffet, pour faire de la place, que j'ai expliqué dans le quartier et transformer ma salle à manger en studio de culture physique . Qui m'a cru ? (L.-F. Céline, <i>Voyage au bout de la nuit</i> , p. 328)	Ende Januar verkaufte ich erst mal meine Anrichte, um Platz zu schaffen, wie ich im Viertel erzählte, und mein Esszimmer in einen Gymnastikraum umzuwandeln. Wer hat mirs geglaubt? (<i>Reise ans Ende der Nacht</i> , p.349)

Curé de campagne

Journal d'un curé de campagne de Georges Bernanos a été traduit par *Tagebuch eines Landpfarrers*.

Il ne s'agit pas là d'une traduction ad hoc, isolée. Il y a 20 000 *Treffer* dans *Google.de*, dont :

Josef Krippler ist **Landpfarrer**, das heißt, er ist genau genommen auf der Flucht ... **Landpfarrer** flüchtet aus dem Leben und trifft am Land auf Lebensrituale (www.lesen.tsn.at/)

De même, c'est par *Landpfarrer* qu'a été traduit *Le curé de village* de Balzac : *Le curé de village*, Roman 1839 (dt. *Der Landpfarrer*, 1841) ([web.de wikipedia](http://web.de/wikipedia))

Danse du ventre

Der Bauchtanz, Tanz des oriental. Kulturbereichs, der durch Rollen des Beckens oder rhythmisch kontinuierl. Bewegungen der Bauchmuskeln ausgeführt wird; meistens von Frauen getanzt. Urspr. wohl dem Fruchtbarkeitskult entstammend, ist der B. seit dem 19. Jh. v. a. als Schautanz bekannt. (*Meyers Großes Taschenlexikon*)

Dé à coudre

Fin|ger|hut, der <Pl....hüte>: **1.** bei Näharbeiten zum Schutz des Mittelfingers über das oberste Fingerglied zu stülpende Kappe aus Metall o. Ä.; Ü ein F. [voll] (*sehr wenig*). **2.** (zu den Rachenblütlern gehörende) hohe Staude mit großen roten od. gelben, in Trauben wachsenden, einem Fingerhut (1) ähnlichen Blüten; ¹Digitalis. (*Deutsches Universalwörterbuch*)

Donc le même mot allemand désigne le *dé* et la *digitale*.

Déclaration de guerre

Kriegs|er|klä|rung, die [LÜ von frz. déclaration de guerre]: *formelle Ankündigung der Kriegsabsichten.* (*Deutsches Universalwörterbuch* = DUW)

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen

Men|schen|rechts|er|klä|rung, die: *Deklaration der Menschenrechte (durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen am 10. 12. 1948).* (DUW)

En fait celle-là est la *Allgemeine Men|schen|rechts|er|klä|rung*. Son ancêtre est la *Menschenrechtserklärung von 1789*.

Défense nationale

Das **Ministerium für Nationale Verteidigung** (MfNV) war ein Ministerium im Ministerrat der DDR. (<http://de.wikipedia.org/wiki/>)

La République Fédérale a un *Bundeswehrministerium*.

Cela dit, la défense nationale existe en soi : *Nationale Verteidigung* est le titre d'une poésie de Kurt Tucholsky.

Degré zéro

En physique : *der Nullgrad*

C'est par *Nullgrad der Schrift* qu'a été traduit *Le degré zéro de l'écriture* de R. Barthes.

Délit d'initié

das Insiderdelikt : (dictionnaire : <http://cronimus.free.fr/dico/>).

das Insidergeschäft (dictionnaire : <http://pda.leo.org/frde>)

Insidergeschäfte

Wertpapiergeschäfte, die geeignet sind, Insidern wirtsch. Vorteile aus der Nutzung ihres Insiderwissens zu verschaffen; in Dtl. seit 1994 strafbar Als **Insider** gelten Personen, die am Kapital eines Unternehmens beteiligt sind oder aufgrund ihrer Tätigkeit (z. B. Vorstands- bzw. Aufsichtsratsmitgl.) oder ihres Berufs (z. B. Wirtschaftsprüfer, Steuerberater) Kenntnis von nicht allg. bekannten, aber erheblich kursrelevanten Tatsachen über das Unternehmen erlangen und aufgrund dieses Wissensvorsprungs an der Börse gehandelte Wertpapiere kaufen, verkaufen oder einem anderen dies empfehlen oder diese Tatsachen unbefugt weitergeben (Primärinsider). (Meyers Großes Taschenlexikon)

Google indique plus d'occurrences de *Insidergeschäft* que de *Insiderdelikt*.

Délit d'opinion

Das Meinungsdelikt.

<http://wortschatz.uni-leipzig.de/> donne deux exemples :

Nach Ansicht der Richter ist der Hurruf kein Terror sondern ein "**Meinungsdelikt**".

(Quelle: *Die Welt Online*) Auch heute ist Pamuk mit der Gerichtssache "**Meinungsdelikt**" nicht allein. (Quelle: *berlinonline.de*)

Délit de fuite

Die Fahrerflucht, abrégé de : umgangssprachl. Bez. für **Verkehrsunfallflucht**. (Meyers Großes Taschenlexikon)

Fah|rer|flucht, die : unerlaubtes Sichentfernen eines Verkehrsteilnehmers vom Unfallort nach einem von ihm verschuldeten Verkehrsunfall: F. begehen. (DUW)

Wikipedia précise:

Der Tatbestand des **unerlaubten Entfernens vom Unfallort**, oft noch mit der älteren Überschrift als *Verkehrsunfallflucht* oder einfach *Unfallflucht* bezeichnet, ist in Deutschland in § 142 **StGB** geregelt. Nach dieser Vorschrift wird derjenige bestraft, der sich als an einem Verkehrsunfall Beteiligter vom Unfallort entfernt, ohne zuvor den anderen Unfallbeteiligten die Feststellung seiner Personalien ermöglicht zu haben oder hierzu wenigstens eine angemessene Zeit gewartet zu haben, sowie derjenige, der sich zwar erlaubterweise vom Unfallort entfernt hat, die erforderlichen Feststellungen aber nicht unverzüglich nachträglich ermöglicht.

Delirium tremens

Das **Delirium tremens** – oder kurz **Delir** – (von *lat. delirium* „Irresein“, *tremere* „zittern“; Synonyme: Entzugsdelirium, Alkoholdelirium) stellt eine ernste und potentiell lebensbedrohende Komplikation bei einer länger bestehenden **Alkoholkrankheit** dar. Auch bei anderen Suchterkrankungen kann ein Delirium tremens im Entzug auftreten, der Begriff wird aber in der Regel nur für das Vollbild des Alkoholentzuges benutzt. (Wikipedia)

Demande d'emploi

Das Stellengesuch d.h. Bewerbung um eine Stelle

Par exemple, ce site: [Stellenanzeigen Stellenangebote Arbeit Ausbildung Jobs und ...](http://www.gesuche.de/Arbeit.html) Sie können hier ein Stellengesuch aufgeben und Stellenanzeigen finden oder wie bei einer Jobbörse oder Jobvermittlung nach Jobs stöbern.(www.gesuche.de/Arbeit.html)

Un exemple sur les 50 du Corpus de Mannheim (Institut für deutsche Sprache)

Mannheimer Morgen, 15.02.2003, Ressort: Aus aller Welt; Auch das gab's diese Woche:

Auf einer drei mal dreieinhalb Meter großen Plakatwand hat ein arbeitsloser Werbekaufmann in Hamburg für sich selbst geworben. Die Vermarktungsstrategie von Marco Dührkopp (34) zeigte Wirkung: Schon über 100 Anrufe hat er als Reaktion auf sein überdimensionales **Stellengesuch** erhalten, aber "leider war bislang noch kein einziges Jobangebot dabei", bedauert der Werber.

Démarche intellectuelle¹

Pas de définition dans les dictionnaires, ni de traduction. Pas d'occurrence dans mon corpus. Mais dans la traduction d'articles du *Monde diplomatique* dans *Taz*

A leur différence, ils n'entrent pas en politique au terme d'une démarche intellectuelle: (G.Perrault: « Quand l'internationalisme soutenait les mouvements de libération nationale, Henri Curiel, citoyen du tiers monde », avril 1998, p.2425)	Anders als ihre gleichaltrigen Franzosen jedoch finden sie den Weg in die Politik nicht über intellektuelle Reflexion (<i>Taz</i> 980417.340 , „Henry Curiel, ein Bürger der Dritten Welt“, p.1213)
Ainsi, lorsqu'on dit que les croyances apportent une solution à la crise du sens, il s'agit pour certains d'offrir une explication hors du sens, hors de la raison. Toute démarche intellectuelle se voit dès lors dissuadée. (Piérine Piras, «Fascinations pour un nouveau mysticisme », août 1997, p.18)	Wer den Glauben als Ausweg aus der Sinnkrise ansieht, meint nur zu leicht, die Lösung ebendieser Sinnkrise liege außerhalb von Vernunft und Verstand. So wird jede Denktätigkeit im Keim erstickt („Im Bann des neuen Mystizismus“, 970815.239.).

On peut penser aussi à *der Denkvorgang* ou à *der Denkprozess*. Mais tous deux se réfèrent plutôt à une opération mentale tournée vers un problème particulier et non une méthodologie générale.

Démocratie populaire

Die Volksdemokratie

Volksdemokratie,

Bez. für eine Regierungsform in den ost- und mitteleurop. Ländern des sowjet. Einflussbereichs unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg in der sog. Übergangsetappe zw. Kapitalismus und Sozialismus, die durch ein Mehrparteiensystem und versch.

¹ Ce mot ne se trouve pas dans la liste de TLFNOME qui est à la base de ce travail.

Eigentumsformen gekennzeichnet war. Nach 1947 erfolgte in der marxistisch-leninist. Lehre eine Umorientierung, aufgrund derer die V. als eine takt. Variante der Diktatur des Proletariats verstanden und entsprechend gestaltet wurde. In zahlreichen kommunist. Staaten Mittel- und O-Europas garantierte das Blocksysteem bei formalem Weiterbestehen des Parteienpluralismus das Führungsmonopol der kommunist. Partei bis 1989/90. (Meyers großes Taschenlexikon)

Demoiselle d'honneur

Brautjungfer, die: ledige Freundin od. Verwandte der Braut, die diese zur Kirche führt od. dem Paar im Hochzeitszug folgt. (Deutsches Universalwörterbuch)

Die **Brautjungfern** waren ursprünglich dazu da, böse [Geister](#) von der [Braut](#) abzulenken. Sie zogen sich schöne Kleider an, um der Braut ähnlich zu sehen und somit die bösen Geister zu verwirren: Sollte ein böser Geist sich dazu entschließen, die Braut besetzen zu wollen, hatte er mehrere gleichgekleidete Frauen zur Auswahl und konnte nicht feststellen, welche die echte Braut war. Die Brautjungfer stellte somit einen Schutz vor sämtlichen spirituellen Gefahren dar. (Wikipedia)

Démon de midi

Ce démon ne semble pas tourmenter beaucoup les auteurs de dictionnaires F-A, car seul *Pons* le mentionne : *qn a le démon de midi : jd erlebt einen zweiten Frühling*.

De fait : Ü seinen zweiten F. erleben (iron.; *sich im reifen Alter noch einmal verlieben*) (DUW).

H. Küpper dans son *Wörterbuch der deutschen Umgangssprache* connaît deux printemps:

1. zweiter *Frühling* = erneut auftretender Trieb zum anderen Geschlecht in vorgerückten Jahren. 1900 ff.
2. dritter *Frühling* = starke Geschlechtslust eines 70- bis 80jährigen oder noch älteren Mannes. 1900 ff.

On trouve dans le *Lexikon der französischen Redewendungen* de Ursula Kösters –Roth : (fig) *späte Liebe, Nachsommer*.

Le *Langenscheidts Wörterbuch der Umgangssprache* propose : « (Période peu avant l'andropause): Il est parti avec une jeunesse... sans doute le démon de midi: Er ist mit einer Blutjungen abgehauen... wohl die Midlife –Crisis. »

Quelques *démons de midi* dans mon corpus :

Pourtant on parle toujours du " démon de midi " et des types qui laissent tomber leur vieille épouse pour se remarier avec la baby-sitter suédoise (Nicole de Buron, <i>Mais t'as tout pour être heureuse</i> , p.175)	Trotzdem hört man in der Regel von Männern, daß sie > ihren zweiten Frühling erleben <, und von irgendwelchen Typen, die Ihre alten Frauen sitzenlassen, um das schwedische Aupair-Mädchen zu heiraten. (Du hast doch alles, glücklich zu sein!, p.182)
---	--

Ah, si c'est le démon de midi , qu'il dure jusqu'à quatorze heures, s.v.p.! (Benoîte Groult, <i>Les trois quarts du temps</i> , p.367)	Ach ja, wenn das hier der Johannistrieb ist, dann soll er ruhig bis Weihnachten dauern (<i>Leben will ich</i> , p.454)
---	--

Cette traduction est intéressante, en effet :

Jo|han|nis|trieb, der: 2. <o. Pl.> (scherzh.) *gesteigertes Bedürfnis nach sexuellen Beziehungen bei Männern in vorgerücktem Alter.* (*Deutsches Universalwörterbuch*)

Cela dit, le roman de Paul Bourget : *Le Démon de midi* (=der Mittagsdämon), 1914 (Wikipedia) De fait, on a : *Der Mittagsdämon. Zur literarischen Phänomenologie der Krise der Lebensmitte* von [Jürgen Daiber](#). Mais l'expression semble réservée aux littérateurs et être inconnue du grand public allemand.

Déni de justice

Die Rechtsverweigerung et die Justizverweigerung

Pour *Justizverweigerung*, *Meyers großes Taschenwörterbuch* renvoie à *Rechtsverweigerung*:

Rechtsverweigerung

(Justizverweigerung), Ablehnung der pflichtmäßigen Amtsausübung durch ein in einer Rechtssache angerufenes Gericht. Durch eine R. wird der verfassungsmäßig gewährleistete Justizgewährungsanspruch (Rechtsweg) verletzt. Gegen die R. sind im konkreten Verfahren Dienstaufsichtsbeschwerde, letztlich die Verfassungsbeschwerde zulässig.

De même, *Google* indique bien moins de *Treffer* pour *Justizverweigerung* (304) que pour *Rechtsverweigerung* (28 500). C'est donc ce mot que l'on préférera.

Donnons un exemple pour chacun, les deux empruntés à <http://wortschatz.uni-leipzig.de/> :

Wenn Bürger angesichts der langen Verfahrensdauern nicht mehr von ihren rechtlichen Möglichkeiten Gebrauch machten, kommt dies der **Rechtsverweigerung** gleich. (Quelle: *DIE WELT* 2000)

Gesetzesferne, **Justizverweigerung** ohne hinreichende gesetzliche Grundlage und Verletzung des Prinzips der Zuständigkeitsklarheit lauten die wichtigsten Einwände (2). (Quelle: *Neue Juristische Wochenschrift*)

Denier du culte

C'est une spécificité française : en Allemagne (où n'existe pas la séparation de l'Eglise et de l'Etat), les contribuables qui tiennent à conserver une *Konfession* paient la dîme : *die Kirchensteuer*.

Das Kirchgeld ist ein von den Kirchengemeinden neben der K. erhobener einkommensteuerunabhängiger Geldbetrag (v. a. bei glaubensverschiedenen Ehen). (*Meyers großen Taschenlexikon*)

Le *denier du culte*, ou *denier du clergé*, ou *denier de l'église* est (Sachs-Villatte)
« freiwillige Abgabe an die Kirche » La traduction par *Kirchgeld* est donc pour
la France une traduction approximative.

Dent de lait

Der Milchzahn.

Wikipedia (de) nous donne cette belle coutume : Die Zahnfee ist ein Fabelwesen (wie Weihnachtsmann oder Osterhase), das kleinen Kindern nachts angeblich eine Goldmünze im Austausch für einen ausgefallenen **Milchzahn** hinterläßt. Dazu legt das Kind den Zahn vor dem Schlafengehen unter das Kopfkissen.

Déploiement de force

S'il s'agit de forces armées: *der (Truppen)aufmarsch*.

Russland meldet US-**Truppenaufmarsch** vor iranischen Grenzen (politblog.net/krieg-terrorismus/)

Sinon *der Kraftaufwand*

Pour ce mot 423 occurrences dans le corpus de *l'Institut für deutsche Sprache* :

Ainsi : *Vorarlberger Nachrichten*. "Die Vorteile der Carving-Ski liegen auf der Hand: Es ist viel weniger **Kraftaufwand** für ein optimales Drehverhalten erforderlich", so Matt. Im Snowboardbereich ermöglicht das neue "Step-in-System" ein komfortables und problemloses Einsteigen".

Le traducteur anonyme des *Fünfhundert Millionen der Begum* a paru intimidé par l'item :

Mais, soit qu'il apportât trop d'ardeur à l'ouvrage, soit qu'il eût négligé de prendre ce matin-là le repas substantiel qu'exige un pareil déploiement de force physique, il parut bientôt las et défaillant. J.Verne, <i>Cinq cents millions de la Begum</i> p 75	Ob er aber seine Kräfte dabei zu heftig in Anspruch genommen und es an diesem Morgen versäumt hatte, ein für solche Arbeit unbedingt nöthiges nahrhaftes Frühstück zu sich zu nehmen, jedenfalls bemerkte man, daß er ermüdet und schwach wurde, [...] zeno.org
--	---

Dernier soupir

dans l'expression : *rendre le dernier soupir*: *den letzten Atemzug tun*.

Dernières volontés

Letzter Wille (mein letzter Wille) même formulation que le français, mais au singulier

Ein Testament könne man nach dem Gesetz auch durch mündliche Erklärung des letzten Willens gegenüber dem Notar errichten, erklärten die Richter. (<http://www.finanztip.de/recht/erbrecht/>)

Descente de police

Die Polizeikontrolle (Pons)

Effectivement :

Terrorisées à l'idée de porter plainte, les jeunes femmes ne doivent souvent leur libération qu'à une descente de police . (Y. Géry, <i>Le Monde diplomatique</i> « Trafic de femmes en provenance de l'Est », février, 1999, p.10)	Anzeige zu erstatten kommt den völlig eingeschüchterten Frauen gar nicht in den Sinn; zumeist verdanken sie ihre Befreiung einer Polizeikontrolle . (<i>Taz</i> 990212.412, „Zwangsprostituierte aus Osteuropa“, p.7)
--	---

Mais tout *contrôle policier* n'est pas une *descente de police*. Aussi faut-il chercher d'autres traductions :

d'autre part, la quasi-totalité de ses publications a été saisie - ainsi que ses archives - lors d'une descente de police . (E Rouleau, <i>Le Monde diplomatique</i> , « Les impasses des mouvements islamistes en Egypte », janvier 1998, p.22-23)	zum andern wurden bei einer Polizeirazzia fast alle ihre Veröffentlichungen (und das gesamte Archiv beschlagnahmt (<i>Taz</i> , „Auf der Suche nach den gemäßigten Islamisten“ 980116.442, p.16-17)
je vous accompagne, laissez donc." Grésandage respirait profondément. Une descente de police , ce soir. Et demain toute l'affaire serait débrouillée. (Aragon, <i>Les beaux quartiers</i> , p.461)	"Ich begleite Sie, lassen Sie doch." Grésandage atmete tief. Eine Polizeiaktion heute abend. Und morgen würde die ganze Sache in Ordnung gebracht sein. (<i>Die Viertel der Reichen</i> , p.485)

Descente en rappel

*Das Abseilen (im Dülfersitz)*¹

Descendre en rappel : *sich abseilen (Sachs-Villatte)* *Alpinismus*: Absteigen mithilfe eines Seils, um Stellen zu überwinden, die durch freies Klettern nur schwer oder gar nicht zu bewältigen wären. (*Meyers großes Taschenwörterbuch*)

Dessous des cartes

1.au sens propre : *die Vorderseite der Karten*

2.au sens figuré : *die Hintergründe (der Angelegenheit)*

connaître les dessous de table: die Hintergründe kennen, wissen, was dahinter steckt (Sachs-Villatte)

¹ Der **Dülfersitz** (bekannt nach dem [Bergsteiger Hans Dülfer](#), der ihn einführte) ist eine klassische [Abseiltechnik](#) beim alpinen [Bergsteigen](#). Sie ist heute nicht mehr gebräuchlich, da in der Regel mit [Abseilachter](#) oder anderen Abseilhilfen abgeseilt wird. Der Dülfersitz nutzt ausschließlich die [Reibung](#) des um den Körper gelegten [Seiles](#) aus. (Wikipedia)

Pourtant les traducteurs conservent volontiers l'image des cartes:

Nous ne connaissons pas le dessous des cartes;[...] (P.Mousset, <i>Quand le temps travaillait pour nous</i> , p.260)	"Wir sehen nicht in die Karten; (Paul Mousset: <i>Als die Zeit für uns arbeitete</i> , p.236))
J'étudiai Kant, et il me convainquit que personne ne me découvrirait le dessous des cartes. Sa critique me parut si pertinente, j'eus tant de plaisir à la comprendre que sur le moment, je ne m'attristai pas. (Simone de Beauvoir, <i>Mémoires d'une jeune fille rangée</i> , p.221)	Ich las Kant, und er überzeugte mich, daß niemand die Kehrseite der Karten jemals aufdecken würde. Seine Kritik erschien mir so treffend, ich hatte so viel Vergnügen daran, sie zu verstehen, daß in mir im Augenblick kein Platz für Traurigkeit blieb. (<i>Memoiren einer Tochter aus gutem Hause</i> , p.319)

Mais :

Was dir zuerst einfällt und was du unterdrückst, sind Beschwichtigungen. [...] Erzählt mir bloß nichts! Ich durchschau das sowieso (Christa Wolf, <i>Kindheitsmuster</i> , p.286)	Tu réprimes en toi les paroles d'apaisement qui te viennent tout d'abord à l'esprit. [...] Ah ! ne m'en parle pas ! Ça fait longtemps que je connais le dessous des cartes ! (<i>Trame d'enfance</i> , p. 373)
---	---

Dessus de cheminée

Inconnu des dictionnaires F-A et c'est ce qui explique peut-être les hésitations des traducteurs :

Ahuri de fatigue mes regards erraient sur les choses de la chambre. Petites affaires sans valeur qu'on avait toujours possédées dans la famille, surtout le dessus de cheminée à grelots roses en velours comme on en trouve plus dans les magasins (Céline, <i>Voyage au bout de la nuit</i> , p.312)	Meine vor Müdigkeit ganz benommenen Blicke irrten über die Gegenstände im Zimmer. Kleine wertlose Dinge, schon seit Ewigkeiten im Besitz der Familie, vor allem der mit Glöckchen behängte Kaminaufsatz aus rosa Samt, so was findet man heutzutage in keinem Geschäft mehr, (<i>Reise ans Ende der Nacht</i> , p.346)
Nous avons vu disparaître les gravures encadrées, les assiettes de faïence, le dessus de cheminée. La pendule, à son tour, partit en excursion. (G. Duhamel, <i>Le notaire du Havre</i> , p.152)	Wir hatten die eingerahmten Stiche, die Fayenceteller, die auf dem Kaminsims stehenden Sachen verschwinden sehen. Auch die Pendeluhr ging auf Reisen. (<i>Der Notar, in le Havre</i> , p.99)
Elle l'invita à pénétrer dans la cuisine. Des kakis blettissaient sur le dessus de cheminée. (P.Magnan, <i>Le secret des Andrones</i> , p.145)	Sie bat ihn in die Küche. Auf dem Kaminsims lagen überreife Kakis. (<i>Tod unter der Glyzinie</i> , p.32)

Déetective privé

Der Privatdetektiv (e) et le métier se féminisant : die Privadetektivin

Privatdetektiv, der im kap. Gesellschaftssystem zugelassener, in privatem Auftrag freiberuflich tätiger Detektiv: der berühmte P. Sherlock Holmes; (DWDS= das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jh.)

Privatdetektive haben meist einen fast schon Mystischen Ruf in unserer Gesellschaft, schuld daran sind so einige Filme aus den letzten Jahrzehnten. Doch die Realität schaut anders aus. Die Arbeit eines Privatdetektivs ist genausten geplant.

(<http://www.4.am/Sonstiges/Sonstiges/Privatdetektive>)

Dette publique

die öffentliche Schuld (www.fr.ch/stat_lexique/default.)

mais surtout *die Staatsschuld*

Staatsschuld Da durch die Währungsreform 1948 **die Staatsschulden** weitgehend gestrichen worden sind, war die BRD in den fünfziger und sechziger Jahren ein Land mit besonders niedriger öffentlicher Verschuldung. Aufgrund der hohen Etatdefizite seit Mitte der siebziger Jahre hat sich dies aber grundlegend geändert. Von knapp 170 Mrd. Mark im Jahr 1973 erhöhte sich der Schuldenstand der Gebietskörperschaften auf mehr als 800 Mrd. Mark (Ende 1986). Davon entfällt rund die Hälfte auf den Bund, der Rest auf Länder und Kommunen. Große Schuldner sind außerdem Bahn und Post, doch werden die Verbindlichkeiten dieser beiden **Sondervermögen** des Bundes nicht in die **öffentliche Schuld** einbezogen (<http://www.aspect-online.de/>)

SPIEGEL: Staatsschuld erreicht 1,5 Billionen Euro (mai 2006)

Deux roues

Zweirad, das: durch Treten von Pedalen od. durch einen Motor angetriebenes Fahrzeug mit zwei in einer Spur hintereinander angebrachten Rädern. (DUW)

Il y a même un musée: [Meininger Zweirad Museum e.V.](http://www.mzm-ev.de) Bietet einen Einblick in die Gründungs- und Museumsgeschichte. Dazu werden diverse Motorräder mit Schwerpunkt historischer ostdeutscher Modelle, publiziert. (www.mzm-ev.de)

Devant de la scène

apparaît dans un seul dictionnaire F-A et ce dans l'expression: « occupe le devant de la scène: jd/etwas steht im Mittelpunkt des Interesses » (*Pons*)

Or le *devant de la scène* n'est pas rare dans mon corpus et d'abord au sens propre : **Sur le devant de la scène**, deux chaises côte à côte. Une lampe à gaz est accrochée au plafond (E.Ionesco, *Les chaises*, p.12)

Vorn auf der Bühne zwei Stühlenebeneinander. Eine Gaslampe hängt an der Decke. (*Die Stühle*, p.8))

Elle sortira, tout en ronchonnant, par la porte n° 6, rentrera par la porte n° 7, tandis que le Vieux ira avec les nouveaux venus vers le devant de la scène , (p.51)	Maulend geht sie durch Tür Nr. 6 hinaus und kommt durch Tür Nr. 7 zurück, während der Alte mit den Neuangekommenen bis zur Rampe vor geht.(p.41)
--	--

Ici, on passe du sens figuré au sens propre dans la traduction française :

Nun, es geschieht so vieles im Vordergrund - mehr noch im Hintergrund (H. Böll, <i>Die verlorene Ehre der Katharina Blum</i> , p.87)	Bref, s'il se passe pas mal de choses sur le devant de la scène , il s'en passe bien davantage encore en coulisse. (<i>L'honneur perdu de Katharina Blum</i> , p.89)
---	--

Et au sens figuré :

Les femmes se plaignent d'être mal jugées. Mais pourquoi acceptent-elles que ce soit toujours ce qu'il y a de pire dans leur sexe qui occupe le devant de la scène - (Montherlant, <i>Pitié pur les femmes</i> , p. 73)	Die Frauen jammern und stöhnen, sie würden falsch beurteilt. Aber warum lassen sie es geschehen, daß immer nur der Auswurf ihres Geschlechts in den Vordergrund tritt? (<i>Erbarmen mit den Frauen</i> , p.262)
--	---

Développement durable¹

développement durable » (ou *développement soutenable*) est, selon la définition proposée en 1986 par la *Commission mondiale sur l'environnement et le développement* dans le *Rapport Brundtland*^[1] : « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs. Deux concepts sont inhérents à cette notion : le concept de " besoins ", et plus particulièrement des besoins essentiels des plus démunis, à qui il convient d'accorder la plus grande priorité, et l'idée des limitations que l'état de nos techniques et de notre organisation sociale impose sur la capacité de l'environnement à répondre aux besoins actuels et à venir. » '(Wikipedia)

die Nachhaltigkeit

In der auf diesen Bericht folgenden wissenschaftlichen Debatte werden die Begriffe „**Nachhaltigkeit**“ und „**Nachhaltige Entwicklung**“ vielfach synonym verwendet, auf unterschiedlichste Art und Weise definiert^[1] und auf andere Bereiche wie die [Finanzpolitik](#) ausgedehnt: „Die Gemeinsamkeit aller **Nachhaltigkeits**definitionen ist der Erhalt eines Systems bzw. bestimmter Charakteristika eines Systems, sei es die Produktionskapazität des sozialen Systems oder des lebenserhaltenden ökologischen Systems. Es soll also immer etwas bewahrt werden zum Wohl der zukünftigen Generationen.“– Bernd Klauer: *Was ist Nachhaltigkeit?* 1999(Wikipedia)

Diabolo menthe

Limonade + Pfefferminzsirup. N'existe pas en Allemagne, sauf dans les bistrots français. Le film célèbre (prix [Louis-Delluc-Preis](#) 1977) *Diabolo menthe Die kleinen Pariserinnen*. (à suivre)

¹ Ce mot ne se trouve pas dans la liste de TLFNOME.

www.linguistik-online.de/35_08

octobre 2008

- Mohammad Aliakbari & Arman Toni (Ilam): The Realization of Address Terms in Modern Persian in Iran: A Sociolinguistic Study
- Maria Constantinou (Nicosie): Moments (inter)discursif et emplois métaphoriques du champ dérivantionnel de "ciment" dans la presse Chypriote-grecque. Une approche pragmatico-sémantique
- Pablo Gamallo Otero (Santiago de Compostela): The Meaning of Syntactic Dependencies
- Alfred Lameli, Christoph Purschke & Roland Kehrein (Marburg): Stimulus und Kognition. Zur Aktivierung mentaler Raumbilder.

Zeidler, Edgar – Crévenat-Werner, Danielle (2008) : « Orthographe alsacienne : bien écrire l'alsacien de Wissembourg à Ferrette ». (144 p. avec une préface d'Y. Bisch et une postface de R. Matzen) Colmar, Jérôme Do Bentzinger, éditeur (15 €).

L'ouvrage qui vient de paraître au premier trimestre 2008 aux éditions colmariennes Jérôme Do Bentzinger est l'aboutissement d'un travail de recherche et d'expérimentation mené, plusieurs années durant, dans la continuité du *Synopsis géolinguistique* d'Albert Hudlett. Ainsi, Danielle Crévenat et Edgar Zeidler ont basé leur travail sur la *Charte de la graphie harmonisée des parlers alsaciens* de Hudlett & Zeidler (2004) et sur le système ORTHAL (Orthographe alsacienne) qui constituent donc les outils fondateurs des recherches actuelles. L'entreprise est ambitieuse. Elle essaie, en quelque sorte, de résoudre les problèmes posés par la quadrature du cercle alsacien : comment écrire les dialectes, au plus près de la prononciation du scripteur ? Comment rendre l'écriture dialectale accessible à des locuteurs d'origine territoriale variée, sans méconnaître la nécessaire variation qui est celle de leurs parlers, du nord au sud de l'Alsace ? Téméraire, comme on le voit, l'entreprise constitue une remise en cause du géocentrisme linguistique alsacien, de l'influence dominante - et dominatrice, diront certains - du parler strasbourgeois telle qu'elle s'est manifestée, principalement par les médias, surtout après la deuxième guerre mondiale. Edgar Zeidler et Danielle Crévenat abordent le problème de manière pédagogique. Cette démarche pragmatique – et donc méritoire – est aussi leur (seule) chance de réussite. En effet, le scripteur d'alsacien – qui se fait rare mais pas autant qu'on le croit – n'aime pas qu'on lui impose un système tout fait et surtout pas « d'en haut ». Certains écrivains, parmi les plus connus, ont rejeté tout de suite toute tentative d'harmonisation, comme pour dire, à bon droit sans doute, que l'originalité de la transcription est aussi une composante de leur indéniable originalité littéraire. En bon pédagogue, E. Zeidler – professeur de lycée, enseignant aussi à l'université – a commencé par la formation : par ses séminaires, il a convié les locuteurs et scripteurs à des ateliers pratiques d'écriture et d'application du système ORTHAL. En même temps, ces ateliers lui ont permis de tester ses propositions orthographiques et d'en mesurer l'acceptabilité auprès des scripteurs potentiels.

Tout ce travail, scientifiquement coordonné par les auteurs – a abouti à l'ouvrage qui vient de paraître. Celui-ci comprend trois grandes parties : une première constitue la reprise des ateliers d'orthographe et fait découvrir – selon une démarche pédagogique validée, celle de l'expérimentation, - les lois d'écriture des phonèmes - les voyelles et diphtongues d'abord, les consonnes ensuite, - mais aussi les relations étroites entre la grammaire de l'écrit et l'écriture et les problèmes posés par les formes spécifiques de conjugaison et de déclinaison. Cette partie permet au lecteur de découvrir les règles proposées et, grâce au cédérom interactif qui accompagne l'ouvrage – de les pratiquer. Le lecteur désireux de « mieux écrire l'alsacien » ou plutôt, sans connotation normative, de l'écrire pour être mieux compris, plus facilement lu et respecté dans sa différence linguistique, n'aura pas uniquement cette partie – qui constitue aussi la partie la plus dense de l'ouvrage (pages 15 à 103), à sa disposition. Il pourra consulter et utiliser

- le tableau de correspondance des sons (phonèmes) et des graphies (graphèmes) du système ORTHAL ;
- des lexiques trilingues, à double entrée horizontale (allemand et/ou français) et présentés selon d'autres entrées « verticales » établies selon les 5 variétés de l'alsacien dans ses deux langues, l'alémanique –bas alémanique du nord (BAN) dans le Bas-Rhin, bas alémanique du sud (BAS) dans le Haut-Rhin, haut alémanique dans une partie du Sundgau - et le francique (francique rhénan palatin dans l'Outre Forêt et francique rhénan lorrain (Alsace Bossue).

Le lecteur se familiarisera vite avec l'ensemble de ces outils et de ces propositions, d'autant plus accessibles s'il commence, comme je l'ai fait, par une transcription et une application pratiques. Il s'apercevra alors que les propositions du système Orthal, qui lui donne au premier abord l'image d'une jungle impénétrable, est beaucoup moins touffu, beaucoup plus transparent et limpide qu'il ne le pensait, d'autant plus qu'il maintient par ailleurs, dans une grande mesure, la tradition alsacienne de calquer la graphie dialectale sur le *Schriftbild* allemand. Les lexiques présents dans l'ouvrage permettent de faire l'hypothèse que les auteurs ne s'arrêteront pas en si bon chemin, mais que plus de cent ans après le *Wörterbuch der elsässischen Mundarten* de Martin et Lienhardt (1899-1907), ils réaliseront un nouveau dictionnaire plus facile d'utilisation que son grand ancêtre.

En somme un ouvrage pratique très accessible, à la fois par son prix (15 euros) et son plan, et surtout très efficace, qui a reçu jusqu'à présent un excellent accueil dans le public. Une belle réalisation qu'il convient de saluer. Formons le vœu qu'elle parvienne à vaincre les résistances et les incrédulités ! D. Morgen

Feruzan AKDOGAN¹ (2007) : *Thesen und Beispiele zum frühen Unterricht in der Fremdsprache Deutsch. Überlegungen zu einem zielgruppenorientierten Vorgehen im Deutschunterricht an den türkischen bilingualen Grundschulen*, Frankfurt/Main, etc Peter Lang, coll. « Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache » (WDF) -, Vol. 81, 171 p.. Prix : 40, 60 €.

L'auteure, qui est Maître de conférences au Département d'Allemand (Langue et Didactique) de l'Université de Marmara, Turquie, présente l'enseignement de l'allemand langue étrangère dans les écoles turques bilingues, en se fondant sur diverses thèses (au sens de all. *Thesen*), réflexions et travaux sur l'apprentissage précoce de l'allemand par un public spécifique. Elle décrit des exemples de pratiques de classes déjà en cours, et en propose d'autres aussi, avec l'objectif de soutenir et d'aider les enseignants. L'apprenant est toujours au centre de ses préoccupations (*lernerorientierter Unterricht*), comme cela devrait être le cas pour tout enseignant et plus particulièrement encore quand il s'adresse à un tout jeune public nécessitant une approche spécifique, fondée sur les facteurs psycholinguistiques qui lui sont propres. Toutefois, insiste F. Akdogan, le rôle et le savoir-faire de l'enseignant ne sont pas secondaires. Ce dernier ne connaîtra le succès que s'il connaît à fond les caractéristiques de l'enfant, car : « ... ohne zu wissen, wie ein Kind denkt, lernt und wie es sich neue Inhalte zu eigen macht oder überhaupt mit nicht-Bekanntem umgeht, kann dem Kind der Zugang zu einer neuen Sprachwelt auch als eine neue und weitere Art des Miteinander-Kommunizierens, des Spielens mit anderen, des Sich-Verhaltens gegenüber anderen nur schwer eröffnet werden » (p. 9).

L'ouvrage, qui débute par un Avant-propos (4 p.) présentant utilement la structure de l'ouvrage, se compose de 7 chapitres, les deux derniers étant la conclusion (6 : *Abschließende Überlegungen* : 147-161) et la bibliographie (7 : *Literatur, Bibliographien und Quellen* : 163-171). La seconde partie de la Conclusion (4 p.) livre un index terminologique (*Terminologie*), non alphabétique mais notionnel, regroupant 30 notions didactiques liées au champ de l'apprentissage des langues étrangères, fréquemment utilisées dans l'ouvrage. L'auteure justi-

¹ Signalons un autre texte de F. Akdogan sur le même sujet : (2005) : « Früher fremdsprachlicher Deutschunterricht an türkischen bilingualen Grundschulen : Bestandsaufnahme, Folgerungen und Thesen », *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 10 (2), <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Akdogan2.htm>, 17 p.

fié la présence de cet index (p. 157), en précisant qu'il ne s'agit certes pas de notions inconnues, mais que l'usage de termes aux sens très proches, parallèlement à l'emploi de nouveaux termes souvent synonymes, nécessite des éclaircissements (par exemple : *Fremdsprache* / *Zielsprache* / *Zielfremdsprache* / *Zweitsprache* / *Lernersprache* 2 ; ou encore : *Erstsprache* / *Lernersprache* 1, etc.). Ce souci de précision est tout à fait appréciable. Les cinq autres chapitres se déclinent comme suit : 1 : *Fremdsprachenfrühbeginn* (13-39) ; 2 : *Deutsch als Fremdsprache im türkischen Bildungssystem* (41-91) ; 3 : *Übergang zur Klassenstufe 5* (93-100) ; 4 : *Weiterführende Überlegungen* (101-111) ; 5 : *Beispiele zu Unterrichtskonzeptionen* (113-145). S'il est logique qu'une place importante (presque un tiers de l'ouvrage) soit consacrée à l'enseignement de l'allemand en Turquie (chapitre II), le déséquilibre apporté par les chapitres III et IV, qui ne comptent respectivement que 7 et 10 pages, surprend.

D'emblée, F. Adkogan s'entoure de prudence, en annonçant qu'elle ne prétend pas à l'exhaustivité dans le cadre de son étude, étant donné le développement considérable, dans le monde au cours des vingt dernières années, de la recherche sur l'apprentissage précoce des langues, qui a entraîné d'innombrables publications. Elle choisit (14-20) de présenter et commenter douze principes fondamentaux (*grundlegende Thesen*) (en citant les auteurs, tels E. Werlen, H. Wode, W. Bleyhl, P. Edelenbos & A. Kubanek-German, etc.). Livrons, à titre d'exemples, trois des principes énoncés : *Fremdsprachenlernen ist ein « bio-psycho-sozialer Vorgang »* ; *Fremdsprachen, so früh wie möglich*, ou encore : *Fremdsprachen so intensiv wie möglich*.

Sont ensuite présentés des projets (21-25) de recherche-action, dont certains sont développés dans la revue de l'Institut Goethe *Primar* : (acquisition précoce du lexique allemand à Gdansk ; acquisition précoce du français en Sarre ; introduction de l'écrit dans le cadre de l'anglais précoce, etc.). D'autres expériences sous forme de projets scolaires sont évoquées (ex : l'immersion en anglais à Kiel : Wode). Il est question aussi de travaux d'application des théories du *cultural awareness* et du *language awareness* (Kubanek-German et Edelenbos).

Les conceptions des langues à l'école primaire étant diverses, F. A. en expose quelques-unes (26-35) : *Fremdsprachenprogramme ab der dritten bzw. ab der ersten Klasse* ; *Das Konzept der Europaschulen* ; *das bilinguale Konzept* ; *Frühunterricht in Baden-Württemberg*, etc.

Le long second chapitre sur l'allemand langue étrangère dans le système éducatif turc nous renseigne tout d'abord sur la place de l'allemand en Turquie : seconde langue loin derrière l'anglais, confirmée dans cette place, devant le français, depuis l'introduction d'une seconde langue obligatoire en 2004-2005. On note aussi que les écoles proposant des programmes d'allemand intensifs et bilingues – qui, du reste, ne datent pas d'hier –, comptent parmi les meilleures et sont privées. Istanbul et sa région disposent de onze écoles où l'allemand est la langue d'enseignement et d'immersion. L'enseignement de l'allemand est précoce et intensif, et est 1^{er} langue étrangère dans des écoles bilingues. Là où l'anglais est 1^{er} L.E., l'allemand est la 2^e L.E., à 80%. C'est la tendance qui s'installe aussi dans les lycées publics. L'auteure expose les six variantes ou conceptions de la place (1^{er} ou 2^e L.E.) – en fait 6 cursus possibles de ce point de vue – de l'allemand dans l'ensemble du système éducatif turc.

Nous ne nous attarderons pas sur les troisième et quatrième chapitres, mais nous pencherons plus longuement sur le cinquième, qui constitue la partie la plus proche du terrain, et où sont exposés les objectifs et contenus des séances d'allemand à partir d'exemples de pratiques en 1^{er}, 3^e et 5^e années (Klassen 1, 3 und 5). F. Akdogan a fait le choix de relater ici des déroulements de classes à deux ans d'écart, afin de mieux faire saisir la progression adoptée dans les programmes et activités et de livrer quelques résultats en fonctions des compétences acquises. En 1^{er} et 3^e années, l'auteure nous fait vivre des moments de classe, décrivant diverses activités avec leurs objectifs pédagogiques, à partir d'échanges oraux et interactions

dynamiques dans la classe. On note que l'écrit a sa place en 3^e année, et la grammaire en 5^e année. Cette dernière année de l'école primaire consistera, entre autres, en une approche plus raisonnée de la morphosyntaxe : « *Alles das, was bisher durch Routinen und feste Wendungen vermittelt worden ist, wird jetzt anhand der dahinter stehenden Regel strukturiert und damit konkreter* » (p. 128). Une grande place est réservée, au cours de cette 5^e année au lexique verbal, toujours en situation, au marquage morphologique du temps présent, et à l'usage du parfait, temps du récit oral (voir, par ex., le travail sur le texte intitulé *Was hat Peter gestern gemacht ?*, p. 129). Des activités autour de la recette du *Kaiserschmarren* donne l'occasion d'utiliser de nouveaux verbes en situation. Au début de ce chapitre 5, l'auteur décrit comment fonctionnent ces classes bilingues, animées par deux enseignants, l'un étant turcophone et bilingue et l'autre étant germanophone et comprenant le turc. Tous deux sont spécialistes d'allemand et formés pour l'enseignement précoce. Les élèves doivent normalement s'exprimer en allemand avec leurs enseignants, mais sont autorisés à recourir parfois au turc. La souplesse est de rigueur sur ce plan en 1^e année. Entre eux, les enfants s'expriment dans leur langue maternelle, mais il est intéressant de noter qu'ils n'en abusent pas. Il est cependant recommandé aux enseignants de faire essentiellement usage de la langue étrangère – ce qui devra être exclusif de la part des germanophones. Les échanges en interaction constituent l'objectif pédagogique numéro 1. Les interactions se situent au centre même du processus d'enseignement, et vont au-delà des seules composantes verbales. Enfin, il est rappelé en conclusion (p. 155) que le concept bilingue de l'école élémentaire et du collège est caractérisé par l'enseignement intensif et la continuité du modèle, du jardin d'enfants jusqu'à la fin de la 8^e classe. Le modèle complet se déroule jusqu'à la dernière classe de lycée, la 12^e. Le volume horaire peut comporter jusqu'à 10 heures hebdomadaires d'allemand à partir de la 1^e classe du primaire.

Le livre recensé fourmille de recommandations et de suggestions didactiques illustrées de quelques descriptions d'activités menées dans la classe, l'accent étant mis sur l'adaptation à un public linguistiquement homogène et la prise en compte des tranches d'âge (*zielgruppenorientierter Unterricht*).

Toutefois, l'auteur du présent compte rendu formule quelques regrets :

– F. Akdogan semble par endroits victime de ses qualités de précision et d'exhaustivité, ainsi que de ses connaissances et de sa grande expérience dans le domaine de l'enseignement d'une langue étrangère en général, et de l'allemand en particulier, notamment dans le cadre des écoles bilingues. On a ainsi l'impression qu'elle s'est laissé entraîner à des informations et réflexions devenant récurrentes au fil des pages et donnant ainsi lieu à des redites évitables. On note un souci louable de bilans de principes et théories, sous forme de listes utiles en un certain sens, mais souvent longues et dépassant parfois l'objet central du livre : l'apprentissage précoce de l'allemand en Turquie dans le cadre des écoles bilingues.

– L'auteure insiste sur le contexte de l'étude, qui est germano-turc, et énumère quelques différences marquantes entre le turc et l'allemand, justifiant les activités d'application qu'elle décrit et d'autres qu'elle propose, très utilement (ex. : l'absence d'article défini en turc – et on comprend les difficultés qu'entraîne encore plus que pour d'autres groupes linguistiques la morphologie de l'article en allemand, d'autant plus que le genre n'existe pas non plus en turc – ; ou encore, sur le plan de la morphologie verbale, le fait que la personne n'est normalement pas exprimée sous la forme d'un pronom autonome). L'aspect phonologique est très peu pris en compte, et quand c'est le cas, l'auteure semble plutôt considérer l'aspect graphique, la lecture de « lettres » avec leur prononciation correspondante. Pourquoi partir ainsi de l'alphabet, plutôt que des phonèmes pour aboutir ensuite à leur graphie ? Il est vrai que l'allemand ne présente pas, pour des locuteurs turcs, de véritables difficultés phonétiques. Mais il est étonnant de ne pas voir mentionné, par exemple, le problème de l'opposition de durée vocalique, inconnue en turc.

– Étant donné la proportion non négligeable de la population turque vivant en Allemagne, ainsi que l'existence dans ce pays d'écoles bilingues germano-turques, on peut s'étonner qu'il n'y soit pas fait mention – au moins à titre d'exemple de fonctionnement bilingue, voire de comparaison avec les classes bilingues en Turquie. Il est permis de supposer qu'un contact voire une coopération existe entre les institutions allemandes et turques concernées.

– La bibliographie est bien documentée, mais elle est essentiellement germanophone. Georges Lüdi et Jean Petit, parmi d'autres, y auraient aussi leur place.

– Une dernière remarque s'adresse à l'éditeur : une présentation matérielle dense (on souhaiterait une taille de caractères supérieure, et un interligne un peu plus important) n'égaie pas la lecture de l'exposé non moins dense. D'autre part, la première de couverture, composée de noir et de blanc, avec une dominante noire, n'est pas attrayante.

Nous concluons en exprimant la conviction que cet ouvrage intéressera tout enseignant de langue étrangère - et plus particulièrement celui qui intervient auprès de jeunes enfants -, ainsi que les chercheurs didacticiens des langues, notamment ceux qui sont plus spécialement orientés vers l'apprentissage précoce. Il s'adresse davantage encore aux personnels des écoles bilingues, qui, en France, ne sont pour la plupart malheureusement encore que le fait de l'enseignement privé, et concernent surtout les langues régionales. Enfin, les germanistes que nous sommes peuvent se réjouir de l'intérêt que suscite l'allemand en Turquie, tout en regrettant le recul de la langue française.- Jacqueline Feuillet

Jacqueline Breugnot / Markus Molz (Hrsg.) (2006) : Europa konkret! Grenzüräume als Chance für Bildungsinnovationen? Landau: Knecht-Verlag.

Grenzüräume und Grenzen in Europa deuten immer auf die Herausforderung, aber auch auf die Bestimmungsschwierigkeiten einer europäischen Identität hin. Gerade mit der massiven Erweiterung der Europäischen Union in den letzten 13 Jahren wird dieses Thema wieder aktuell, wie es die regelmäßigen Kolloquien und Veröffentlichung (u.a. W. Haubrichs / R. Schneider 1994; G. Marchal Hrsg. 1996), als auch die Einrichtung des ersten europäischen Lehrstuhls für Grenzforschung *Nijmegen Centre for Border Research* 1998 an der Radboud Universität Nijmegen zeigen. Der vorliegende Sammelband reiht sich in diese Tradition ein.

Die Herausgeber wollen mit der Veröffentlichung der Beiträge des gleichnamigen Kolloquiums besonders die innereuropäischen Grenzüräume untersuchen, da sie sie als „ein Labor Europas in Kleinformat“ (S. 13) ansehen, das als Modell für die Entfaltung Europas in Fragen der interkulturellen Bildung, der gewaltfreien Lösung von Konflikten und der „Entwicklung einer aktiven europäischen Staatsbürgerschaft“ (S. 13) genommen werden könnte.

In den Beiträgen werden von den AutorInnen insgesamt sechs Grenzüräume (Baskenland, polnisch-deutscher, elsässischer, deutsch-dänischer, deutsch-tschechischer, deutsch-französisch-Schweizer Oberrhein- Grenzraum) angesprochen, die nach drei großen Themenbereichen organisiert werden:

a) „Strukturelle Rahmenbedingungen“: In diesem Teil liegt der Schwerpunkt der Aufsätze auf politischen, ökonomischen und kulturellen Voraussetzungen, den die betroffenen Grenzraum kennzeichnen und unter denen er analysiert wird.

b) Der Teil „kulturspsychologische Prägungen“ behandelt die (sozial-)psychologischen Fragestellungen, die in der kollektiven Erfahrung bei grenzüberschreitenden Problemen auftreten.

c) Unter den „Pädagogische Innovationen“ werden modellhaft Projekte aus dem Bereich Bildung und Erziehung im Grenzraum vorgestellt.

Alle drei Teile werden von den Herausgebern zusammengefasst, in dem die Bezüge unter den einzelnen Texten hervorgehoben werden. Hervorzuheben ist die gute „Einführung“ (8 S.) der

Herausgeber Breugnot, Jacqueline und Markus Molz. Sie diskutieren die Begriffsbildung „Grenzgebiet“, „Grenzregion“ und „Grenzraum“ und ordnen die Beiträge in den aktuellen politischen und Forschungsprozess ein.

Das Autorenteam ist eklektisch zusammen gestellt: vom pädagogischen Berater und Konfliktmediator über den Hochschuldozenten bis hin zum Soziologen und Psychologen. Diese Interdisziplinarität aber macht gerade das Interesse des Buches aus, denn die Fragestellung des Grenzraumes wird so aus sehr unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet. - Wir werden im Weiteren auf einige besonders markante Aufsätze näher eingehen.

In die „[w]irtschaftliche[n] und soziokulturelle[n] Probleme der polnisch-deutschen Grenzregion“ (14 S.) führt uns der polnische Soziologe Zbigniew Kurcz. Er stellt uns das Konzept der „Euroregion“ am Beispiel der vier polnischen-deutschen (von insgesamt heute 30) Euroregionen vor. Er stellt dar, dass diese vier Euroregionen überwiegend verwaltungstechnische und politische Einheiten, jedoch sozialpsychologisch in den Köpfen der Menschen kaum vorhanden sind, was er u.a. auf die „soziokulturelle Desintegration“ zurückführt. Diese sehr kritische Analyse dämpft den allgemeinen „Europa-Enthusiasmus“ der Politiker, da sie Anspruch und Alltagserfahrung gut begründet und dokumentiert gegenüberstellt.

In der soziolinguistischen und sprachpolitischen Analyse „Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ambiguitäten beim Deutsch-Lernen im elsässischen Grenzgebiet“ (12 S.) zeigt Dominique Huck die komplexe und sozialpsychologisch tlw. schmerzhaft sprachliche Entwicklung des Elsass vom Deutschen als Hoch- und Schriftsprache der Dialektsprecher hin zur „Regionalsprache“ und „Deutsch als Fremdsprache“, also von einer gelebten Diglossie hin zu einer zunehmenden Monoglossie. D. Huck leitet diese Entwicklung aus der historisch politisch-territorialen Entwicklung und der jeweils sich ändernden Sprachpolitik her. Weitergehende Ausführungen wären hier sicher sehr aufschlussreich gewesen. Sie weisen, so auch der Autor, u.a. in Richtung einer aktiven Bildungspolitik, die den paritätischen bilingualen Unterricht besonders begünstigt.

In dem Erfahrungsbericht „Ein Grenzraum aus der Sicht von Immigranten. Türkisch als „Lingua Franca“ am Oberrhein?“ (17 S.) gibt Hartwig Scheinhardt einen ganz anderen Einblick in die Region Elsass, die vordem von D. Huck beschrieben wurde. Das Türkische hat im grenzübergreifenden Kontakt in der türkischen Gemeinschaft (der 2. und 3. Generation) auch die Funktion einer *Lingua franca*. Das dem Bericht zugrunde liegende Projekt über Islam in der Migration eröffnet in der Tat einen neuen Zugang für die Besonderheiten und die Bedeutung von (transnationalen) Regionen. Für ein besseres Verständnis des Themas wäre ein kurzer historischer Bezug zu der türkischen Immigration im Elsass und einige Zahlen sicher hilfreich gewesen.

Der eher theoretisch gehaltene Beitrag Christina Gautheron zu „Psychoanalytische[n] Überlegungen zur Dynamik zwischen Individuum und Institution“ betrachtet das Spannungsverhältnis zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft innerhalb und zwischen verschiedenen Kulturen. Sie geht der Frage nach, wie man einer anderen Gemeinschaft beiträgt und wie sehr kulturgebunden der dominierende Gesellschaftsdiskurs ist. Sie betont besonders, dass beim Eingehen des sog. sozialen Vertrags mit einer neuen Gemeinschaft der Prozess der Symbolisierung (d.h. Bewusstwerdung und Integration von Erfahrung, Affekten; Sinngebung von Erlebtem über Abstraktion, Distanz; Unterscheidung zwischen innerer und äußerer Realität; Aufbau von Repräsentationen) bei den Individuen und Gruppen für eine erfolgreiche Eingliederung wichtig ist. Hierbei, so die Autorin, sollte das Individuum die „gemeinsame ererbte kulturelle Botschaft sein Leben lang auf seine persönliche Art und Weise uminterpretieren“ (S. 98) können. Die gerade in Konfliktfällen notwendige Re-Symbolisierung wird mit dem bloßen Hinweis auf das Beispiel der psycho-sozialen Bewältigung kollektiver Traumata wie in Süd-Afrika und Ruanda jedoch etwas sehr kurz behandelt. Hier wären konkrete Beispiele (aus dem europäischen Raum) sinnvoll gewesen.

Thomas Rist unternimmt in seinem Aufsatz „Anspielungen und Kontexte in Deutschland und Frankreich“ (14 S.) eine interessante und amüsante, soziokulturelle und –linguistische Analyse einer Maupassant-Übersetzung und Slogan der deutschen und französischen Straßenverkehrswacht, um kulturbedingte Wahrnehmungs- und Ausdrucksweisen aufzuzeigen. Der Text von Thierry Dudreuilh „In der Tiefe des Leids. Ein Beispiel für Konfliktmediation aus Ex-Jugoslawien“ (20 S.) zeigt Möglichkeiten überindividueller Konfliktlösungsstrategien kollektiver Kriegstraumata auf. Der Autor schildert die (erfolgreichen) Mediationsversuche zwischen jungen Serben, Albanern und Türken aus dem Kosovo kurz nach dem Jugoslawien-Krieg. Er beschreibt die Mediation als einen Ort von gelungener, beiderseitiger Trauerarbeit, von Katharsis. Es ist m.E. der prägnanteste und auch ergreifendste Artikel dieses Buches zur Frage des Grenzraumes und der Bewältigung von Konflikten.

Catherine Berger stellt in ihrem Beitrag „Die Grenzen erforschen. Einführung in anthropologische Studien als Lernmethode“ (12 S.) ein anthropologisch-ethnographisches orientiertes Modell des sozio- und interkulturellen „Beobachtungstagebuchs“ mit Beispielen vor, das sie mit Studierenden in den Pariser öffentlichen Verkehrsmittel durchgeführt hat.

Françoise Fouquet beschreibt in „Tripolare Schülerbegegnungen zwischen Nähe und Ferne“ das plurinationale Grundschulprojekt „Sag mir die Farben der Welt“. Die Kinder sollten über die „künstlerischen Arbeiten, hauptsächlich Zeichnungen und Malerei, miteinander in Kontakt kommen.“ (S. 180) „Des Weiteren kann für Kinder, die den Krieg erlitten haben [...] das Malen ein Mittel sein, um diese stark belastenden Erfahrungen ausdrücken zu können und möglicherweise zu überwinden.“ (S. 180) Es ist schade, dass nicht – zumindest in Schwarz-Weiß – einige Zeichnungen abgedruckt wurden.

Im dem Beitrag „Interkulturelle Mediation“ 16 S.), der m.E. auch als theoretische Vertiefung zum Text von Thierry Dudreuilh gelesen werden kann, gibt Peter Knapp einen Überblick über die verschiedenen Modelle der interkulturellen Mediation und ihrer wichtigsten Konzepte. Er arbeitet besonders die kulturellen Grundannahmen von Mediationsverfahren heraus.

Markus Molz und Guillaume Bauchet erarbeiten in „Transnational – transdisziplinär – transmedial [e]in Analyseraster für Integrationsstufen in der Hochschulbildung“ (37 S.). Die Autoren stellen heraus, wie mit der zunehmenden europäischen Integration das Hochschulwesen unter einem starken Veränderungsdruck steht. Die dargestellte Matrix (S. 234) soll Handlungsmöglichkeiten und Spielräume für die Hochschulinstitutionen aufzeigen. So interessant auch die Ausführungen und Argumentationen sind, der Leser kommt nicht umhin, angesichts der bereits bestehenden europäischen Hochschulkoooperationen – es sei hier nur das Beispiel der deutsch-französischen Universität und den derzeit 115 binationalen Studiengängen erwähnt – den Eindruck zu gewinnen, dass von den Autoren oft „offene Türen“ eingelaufen werden. Es ist zudem zu bedauern, dass in diesem Artikel fast ausschließlich anglo-amerikanische, aber kaum europäische Literatur verarbeitet worden ist. Diese liegt – um nur die Publikationen der universitären Hochschulkoooperation am Oberrhein zu nehmen – jedoch sehr zahlreich vor.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass dieses Buch jeden interessieren sollte, der sich mit der Problematik von Grenzräumen auseinandersetzt. Die Inhalte spiegeln, von kleinen Ausnahmen abgesehen, den derzeitigen Stand der wissenschaftlichen Diskussion wieder. Mit seinen 274 Seiten hat es auch einen lesbaren Umfang. Bei der heutigen Praxis von Buchveröffentlichungen ist noch hervorzuheben, dass das Buch von den Herausgebern ausgezeichnet lektoriert worden ist. Gérald Schlemminger

Bibliographie

Haubrichs, Wolfgang / Schneider, Reinhard (1994) : Grenzen und Grenzregionen. Frontières et régions frontalières. Saarbrücken : Saarbrücker Dr. und Verl.

Marchal, Guy P. (Hrsg.) (1996) : Grenzen und Raumvorstellungen. Frontières et conceptions de l'espace. Zürich : Chronos.

John PIER (éd.), *Théorie du récit. L'apport de la recherche allemande*. Traductions de Thierry Gallèpe et al. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2007, 324 pp.

La réception de la narratologie germanophone en France est liée aux noms de Käte Hamburger et de Franz K. Stanzel. L'onde de choc de *Die Logik der Dichtung* (1968/1957) s'étant propagée hors des frontières nationales, l'ouvrage fut traduit en 1986 en français. La réception du narratologue autrichien, plus limitée que celle de K. Hamburger, s'est faite singulièrement sans le support de la traduction, à travers la réception qu'en fit G. Genette¹.

Le présent ouvrage collectif n'a pas pour ambition d'apporter une contribution du même ordre, mais propose un état des lieux des recherches menées à l'université de Hambourg. Les contributions émanent de germanistes, romanistes, slavistes et anglicistes, dont les travaux sont fédérés au sein de l'*Interdisziplinäres Centrum für Narratologie* (ICN). L'éditeur de l'ouvrage est John Pier, professeur d'anglais à l'université de Tours et membre du *Centre de recherches sur les arts et le langage* (CRAL) du CNRS. Le dernier ouvrage issu de la collaboration entre l'ICN et le CRAL sera publié cette année : HÜHN Peter, PIER John, SCHMID Wolf and SCHÖNERT Jörg (ed.), *Handbook of Narratology*, Berlin, New York, de Gruyter, 2008.

Théorie du récit vs narratologie ?

Les contributions s'inscrivent dans le contexte post-structuraliste de la narratologie qui, depuis deux décennies, interroge ses orientations théoriques et ses modèles d'analyse. Le titre de *théorie du récit* supplante celui de *narratologie*, ce dernier faisant référence au structuralisme qui l'a vu naître (p.17). De plus, le concept de *théorie du récit* ne renvoie pas exclusivement au champ de l'analyse du roman et aborde la narrativité dans des textes littéraires non romanesques et, plus globalement, dans des textes non fictionnels². Le terme de *narratologie* est toutefois souvent utilisé de manière générique et, nous conformant à cet emploi, nous l'emploierons sans désigner d'orientation particulière.

Première partie : « Pour une histoire des concepts narratologiques » (15-150)

Les cinq contributions de la première partie sont consacrées à la genèse du champ disciplinaire. Elles retracent l'évolution de la narratologie allemande, proposent une réflexion sur le concept d'*auteur* ainsi qu'une lecture critique de la typologie narrative la plus diffusée dans le monde germanophone – et la plus populaire, diront ses détracteurs : celle de F. K. Stanzel.

Le premier article, d'Anja Cornils et Wilhelm Schernus, se penche sur la théorie narrative traditionnelle (1890-1950) et entend montrer que celle-ci, bien que supplantée par le structuralisme triomphant des années 1960, a néanmoins laissé un héritage qu'il peut être utile de redécouvrir aujourd'hui. Deux articles traitent de la notion d'*auteur* et de ses nombreux avatars. Tom Kindt livre une étude détaillée de la notion d'*auteur implicite*, proposée par Wayne C. Booth (Ecole de Chicago) en 1961 dans *The Rhetoric of Fiction* ; Jörg Schönert, en confrontant les notions d'*auteur empirique* et d'*auteur implicite* à celle de *moi lyrique*, aboutit finalement à la problématique de la catégorisation des textes littéraires. Deux articles sont consacrés à F. K. Stanzel ; le premier analyse la réception de ses travaux, placés sous la bannière du *structuralisme modéré* (*low structuralism*), tandis que le deuxième retrace

¹ Cf. GENETTE Gérard, *Figures III* (1972) et *Nouveau discours du récit* (1983) ainsi que l'article d'Anja Cornils dans ce volume (« Une théorie narrative pour les lecteurs ? Le chemin de Franz K. Stanzel vers le 'structuralisme modéré' », 131-150).

² Cf. NÜNNING Vera und NÜNNING Ansgar (Hg.), *Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär*. Trier, WVT, 2002, et MUNY Eike, *Erzählperspektive im Drama. Ein Beitrag zur transgenerischen Narratologie*. München, Iudicium, 2008.

l'évolution des typologies circulaires de Stanzel. Le point commun à ces deux articles est d'interroger l'apport théorique de Stanzel à la définition de la narrativité, dont les recherches ont oscillé entre théorisation, modélisation et didactisation.

Deuxième partie : « Modèles et concepts » (151-262)

La deuxième partie, composée également de cinq contributions, est consacrée aux modèles analytiques de la narratologie. Bien qu'ayant une finalité appliquée, ces contributions n'ont que peu recours à des études de cas ni, *a fortiori*, à des analyses systématiques de corpus fermés ; celles-ci ne font pas réellement défaut, mais auraient été utiles pour étayer ou illustrer certaines hypothèses novatrices présentées par les auteurs. Cette partie, qui emprunte des concepts opératoires à la psycholinguistique ou à la sociologie, est en outre celle qui montre le mieux la transversalité du concept de narrativité.

Plusieurs articles analysent des traits définitoires de la narrativité : la *temporalité* d'une part, l'*intrigue* d'autre part, la *focalisation* enfin. Reprenant le concept genettien de *focalisation*, Tatjana Jesch et Malte Stein (« Mise en perspective et focalisation : deux concepts – un aspect ? Tentative d'une différenciation des concepts », 245- 262) en proposent une nouvelle définition : le terme désigne pour les auteurs la sélection et la construction de l'information, tandis que la *perspective*, recouvrant ce que l'usage place sous le terme de *focalisation*, est comprise comme la source de la perception (p.247 et p.251). Cette proposition est bâtie sur une confusion entre l'analyse structurale du récit – inscrite dans la lignée de Genette – et la théorie de la réception, ce qui fera peut-être sa faiblesse.

La dichotomie *fable/sujet* est au centre de la contribution de Wolf Schmid qui, sans s'attarder à montrer les limites déjà connues de ce couple fonctionnel, propose de lui substituer un modèle d'analyse à quatre niveaux (*événements – histoire – récit – présentation du récit*). Enfin, en partant d'une analyse contrastive entre la narration et la description, Matthias Aumüller voit dans le sémantisme des verbes désignant l'expérience sensomotrice un trait distinctif de la narration. L'hypothèse est intéressante et mérite d'être mise à l'épreuve d'un corpus de volume significatif.

Troisième partie : « Concepts et lectures » (263-316)

Les trois contributions de la dernière partie se distinguent des précédentes par leur assise empirique. Le premier article analyse la *transmission du savoir* dans une œuvre de Jules Verne ; adossé à une lecture critique des concepts genettiens de *focalisation* et de *mode*, cet article fait écho à celui précédemment cité de T. Jesch et M. Stein. L'article de Robert Hodel (« La cohérence textuelle dans le *skaz* : l'exemple de *Jalova jesen* de Dragoslav Mihailović », 285-302) emprunte la voie de la linguistique pour décrire la spécificité du *skaz*. La construction textuelle n'est pas analysée autour des paramètres généraux de cohérence/cohésion, mais abordée de manière pertinente dans une perspective énonciative et dialogique. C'est enfin le procédé de la *mise en abyme* qui est étudié dans le dernier article, à travers son emploi dans l'œuvre *Beatus Ille* d'Antonio Muñoz Molina.

La traduction d'un ouvrage scientifique allemand en français est un fait qui mérite d'être salué dans le contexte actuel. Un groupe de traducteurs s'est acquitté de cette tâche : Thierry Gallèpe (coordinateur des traductions), Thierry Grass, Sylvie Le Moël et Hervé Quintin (oublié dans la préface !) ont assuré l'essentiel des traductions, assistés de Bernard Banoun et Ioana Vultur, ainsi que de Nelly Valtat-Comet et Alexandre Prstojević pour les traductions de l'anglais et du serbo-croate.

Dans le domaine de la traduction des sciences humaines, une des caractéristiques à laquelle sera sensible le lecteur est la cohérence terminologique, ici assurée par le soin et la rigueur apportée à la traduction. Ces qualités sont particulièrement visibles dans les contributions d'Anja Cornils et Wilhelm Schernus (« Le rapport entre théorie du roman, théorie narrative et narratologie », 18-57) et de Wilhelm Schernus (« A propos des cercles typologiques, tableaux et arbres généalogiques. Les évolutions et modifications de la théorie narrative de Franz K.

Stanzel et leurs représentations visuelles », 97-130), où les descriptions de différents courants de recherche et évolutions terminologiques ont été traduites avec la clarté requise. On pourra regretter deux détails. Premièrement, un tableau (p.36) est resté en allemand – le seul parmi de nombreux tableaux et schémas. Deuxièmement, le lecteur français est privé d'une compréhension complète et détaillée du cercle typologique de Stanzel (p.120), puisque les descriptions internes et les exemples n'ont pas été traduits. Si beaucoup de titres d'œuvres sont transparents, tous ne le sont pas ; quant aux descriptions, elles auraient mérité d'être traduites (*Erzähler tritt zurück, Ich als Zeuge od. Zeitgenosse, ...*).

Aux qualités déjà nommées s'ajoutent l'aisance, la concision ou la précision des différentes traductions, qui assurent une lecture agréable et stimulante, sans empêcher toutefois quelques faiblesses très ponctuelles, de différents ordres. Les traductions sont quelquefois – involontairement – ciblistes, au niveau lexical (*Il suffit même déjà de penser à l'ensemble des événements constituant la base initiale d'un récit*, p.199) ou rhétorique (*Je vais proposer un tel modèle qui comprend les quatre niveaux suivants : [...]*, p.163). En outre, les traducteurs ont manqué de temps pour gommer toutes les aspérités du texte : *En règle générale, ils se limitent dans leurs commentaires à la discussion de la question de savoir quelles sont les fonctions exactes qui relèvent de l'auteur implicite dans le processus interprétatif*, p.68 ; *Petersen reproche à Stanzel qu'il a « exposé dans de nombreux essais et dans rien de moins que trois livres [...] toujours les mêmes choses [...] »*, p.133 ; *la linéarisation des événements simultanés est un procédé nécessaire qui conditionne la transformation de l'histoire en récit. La linéarisation de fils de la narration courant simultanément peut être liée à des effets sémantiques particuliers*, p.177¹.

Signalons pour terminer qu'un texte scientifique, bien que dans une faible proportion, soulève des questions d'équivalence culturelle. Le traducteur a choisi de ne pas expliciter l'énoncé suivant : *Quand tous les chats sont gris, même le chat Murr n'échappe pas à la notion générique de félidé (feles)* (p.197). S'il est vrai que le nombre très réduit de notes de traduction (une seule p.209) est appréciable, le lecteur contemporain n'aurait-il pas tout autant apprécié un rapide commentaire à propos du *Chat Murr* ?

Compléments sur le site www.icn.uni-hamburg.de : L'ouvrage séduira par son ambition théorique, par l'approfondissement de ses analyses ainsi que par la transversalité des modèles et concepts employés. Ce dernier point est un des axes porteurs de la narratologie ; toutefois, si plusieurs contributions réussissent à montrer que la narrativité est un concept qui s'est émancipé de la théorie du roman pour se rapprocher, avec la linguistique, de l'analyse du discours, la prépondérance d'une application à des corpus littéraires reste manifeste. La lecture de cet ouvrage riche peut être complétée par la consultation du site Internet de l'*Interdisziplinäres Centrum für Narratologie* (www.icn.uni-hamburg.de). Ce site offre en consultation libre une vaste bibliographie ainsi qu'un lien vers le *Forschergroupe Narratologie*, groupe incorporé depuis 2004 à l'ICN (www.narrport.uni-hamburg.de). Le site du groupe propose des contributions en libre-accès et informe des manifestations et publications d'une narratologie « franco-allemande »².

¹ Cf. également quelques rares formulations qui manquent de limpidité (p.132ss, p.313, l.29-33), répétitions et ajouts (p.169, l.19, p.205, l.5-6).

² Cf. notamment le colloque « Écritures de l'histoire, écritures de la fiction », organisé à la Bibliothèque Nationale de France en mars 2006 (Publication en cours), ainsi que le colloque « La métalepse, aujourd'hui », qui s'est tenu au Goethe-Institut de Paris en novembre 2002 (cf. PIER John et SCHAEFFER Jean-Marie (éds.), *Métalepses. Entorses au pacte de la représentation*. Paris, Editions de l'Ehess, 2005.)

Eric Desmons et Marie-Anne Paveau, *Outrages, insultes, blasphèmes et injures: violences du langage et polices du discours*, Editions l'Harmattan, juin 2008, 188 pages.

Cet ouvrage réunit les contributions issues du colloque du même nom, organisé par le Centre d'études et de recherches administratives et politiques de l'Université Paris 13 (CERAP), les 15 et 16 mars 2007. Cette entreprise est née d'une initiative commune de linguistes et de juristes de l'Université Paris 13 voulant confronter leurs analyses sur cet aspect particulier de l'usage transgressif des mots. Magistrats, avocats, universitaires, linguistes, historiens, psychanalystes, policiers ou littéraires ne tirent pas les mêmes conclusions du caractère performatif du langage: la question centrale posée par le sujet étant à partir de quand le langage fait-il violence ? Alors que les linguistes sont attentifs aux formes souvent stéréotypées des violences langagières et à leurs contextes d'emploi, les juristes prennent en compte les effets produits sur le plan juridique alors que les historiens sont sensibles à l'évolution des pénalisations. Sur le plan linguistique, en effet, il n'y a pas véritablement de termes injurieux ou considérés comme transgressifs mais l'acte langagier violent est fonction du contexte d'emploi et des effets de réception, comme le soulignent les éditeurs eux-mêmes dans leur ouvrage.

Si **Dominique Lagorgette**, linguiste, s'interroge sur les insultes par ricochet, il considère qu'il existe plusieurs points qui les caractérisent, fonctionnant pragmatiquement sur tout l'axe axiologique, du négatif, rôle principal et historiquement traditionnel, au positif, détournement qui opère souvent une réappropriation. Il indique que la désémantisation et le figement atteint son apogée avec la transformation de l'insulte en juron, mais que la valeur du terme dépend de son usage et du contexte dans lequel il est employé et interagit. Corinne Leveleux-Teixeira, juriste, s'interroge, quant à elle, sur le blasphème, injure à Dieu et outrage au roi, à travers l'histoire pour en montrer que les limites juridiques du crime dans le temps sont évolutives. Avec habileté, Eric Desmons, également juriste, complète cette analyse en expliquant que le blasphème peut être considéré comme une infraction politique, puisqu'au-delà de la divinité qu'elle doit protéger, son interdiction permet d'éviter de heurter les convictions des citoyens et de détruire l'autorité ou de désacraliser le pouvoir. Ainsi, il considère que ce délit politique est aussi un acte de langage révolutionnaire de ré-appropriation, car il contribue à dessaisir le religieux de la question politique et à exprimer le refus de l'aliénation (Feuerbach, Marx). Jean-Yves Monfort, magistrat, se contente de rappeler les textes juridiques applicables en matière d'injure, notamment en situant leur actualité en droit de la presse, distinguant l'infraction de la diffamation ou de l'outrage sanctionnés par un contexte juridique distinct. Eric Beaumatin, linguiste, se penche sur la différence entre le trait privé et public en matière d'injure et de délits connexes, à l'appui d'un examen pragmatique des corps de discours par lequel le droit français s'exprime sur le statut des infractions pour tenter de rechercher la vérité dans les procès.

Dany Cohen, politiste, s'interroge sur la critique du juge et l'outrage à l'aune de la démocratie et des droits de la défense pour savoir où se situe la frontière entre la critique et l'outrage, c'est-à-dire le toléré et le réprimé. Il s'agit bien d'une police du langage selon lui, puisque ce sont également les gestes, attitudes, images qui sont examinés et peuvent être incriminés par le juge. La démocratie suppose, de la part des citoyens, la liberté de blâmer et en même temps le respect dû à la Justice. Marie-Anne Paveau, linguiste, examine le discours d'outrage aux emblèmes et symboles de l'Etat pour montrer le lien sémantique entre traits culturels français et infractions pénales dans les textes de loi. Didier Lecomte, avocat, fait l'examen des injures et outrages aux forces de police, en distinguant les notions dans leurs définitions et interprétations judiciaires par les juges au moment du procès, entre droit de critique possible et polémique inacceptable. Hugues de Chanay prend l'exemple des lettres outrageantes adressées à Noël Mamère, au moment où il a célébré un mariage gay, pour montrer que l'outrage est constitué quand le lecteur de ces courriers identifie l'orientation argumentative, constate que le désaccord implique ou non une dévalorisation axiologique de la cible, la force des positions

antagonistes pour véhiculer une certaine agressivité et un certain soutien mobilisé pour donner du crédit à la réaction. Patrick Djian, psychanalyste, explique notamment que le discours violent vise une domination de la jouissance des personnes.

Ce n'est donc pas tout à fait par hasard que les juristes et les linguistes travaillent ensemble quand il s'agit d'analyser les discours spécialisés et tout particulièrement celui du citoyen dans sa cité. Pour décortiquer son langage, il faut comprendre ses diverses réglementations juridiques et placer son expression dans le contexte d'emploi spécifique. De l'affaire des caricatures qui a lancé la polémique,¹ à celle du Bâtonnier de la Réunion tout récemment convoqué devant la Justice pour avoir prétendument diffamé le Garde des Sceaux lors d'une plaidoirie,² en passant par l'affaire des sifflets de la honte,³ à la réglementation des propos des hommes politiques devant les assemblées (Parlement européen, Parlements nationaux, Municipalités),⁴ autant de termes, autant de violences langagières peuvent quand même être susceptibles d'un traitement pénal. En effet, la loi matérialise une police du discours car, en public en tout cas, on ne peut pas s'exprimer n'importe comment devant n'importe qui. Dans l'esprit des auteurs, si la parole est pénalisée en démocratie, les approches linguistiques et littéraires apportent un éclairage important sur la production du sens en contexte et les effets de réceptions de ces paroles qui font acte en société et devant la Justice. - *Ph. Gréciano*

Ayfer Aktas (2008) : *Usuelle Wortverbindungen in der Wirtschaftssprache im Deutschen und ihre Entsprechungen im Türkischen*. Frankfurt/Main, Berlin, Bern... Peter Lang (=Europäische Hochschulschriften), 2008.

Mit dieser Habilitationsschrift betritt Ayfer Aktas (A.A.) fruchtbares Neuland. Widmet sich kontrastive Phraseologie meistens den Nachbarsprachen, so geht es hier um Sprachen in Kontakt, die sich in der Autorin schicksalhaft überlappen. Die Gliederung zeugt von gut verarbeitetem Wissen : 1. Einführung in die Thematik (15-45). 2. Kontrastive Analyse des Äquivalenzphänomens auf lexikographischer Basis (45-147). 3. Korpusbasierte Vergleiche (148-208). 4. Zusammenfassung, Schlußfolgerung, Anhang (209-249).

1 Voici le texte de la proposition du député Roubaud du 28.02.2006 : 'La récente polémique sur les caricatures soulève le délicat problème des libertés d'opinion et de la presse face aux libertés de religion et de pensée, qui font elles aussi partie des principes démocratiques de notre pays. La liberté d'expression ne saurait donner le droit de bafouer, de désinformer ou de calomnier les sentiments religieux d'aucune communauté ou d'aucun Etat quel qu'il soit. Aussi, la République française se doit, par une proposition de loi, de sanctionner tout discours, cri, menace, écrit, imprimé, dessin ou affiche portant atteinte volontairement aux fondements des religions. L'heure n'est pas à alimenter ou entretenir la discorde par la vexation ou la diffamation, les événements récents le prouvent. Il faut protéger les nations contre toutes les dérives qui nourrissent la haine. Telles sont les raisons de cette proposition de loi qui se veut une contribution à lutter contre les propos et actes injurieux pour construire une société fondée sur la tolérance et le respect (...). L'article 29 de la loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse est ainsi modifié : 1. Dans la dernière phrase du premier alinéa, après le mot : 'imprimés', est inséré le mot : 'dessins'; 2. Après le premier alinéa, il est inséré un alinéa ainsi rédigé : **'Tout discours, cri, menace, écrit, imprimé, dessin ou affiche outrageant, portant atteinte volontairement aux fondements des religions, est une injure'**.

2 <http://www.philippebilger.com/blog/2008/09/rachida-dati-et-saint-pierre.html>

3 http://www.footmercato.net/affaire-sifflets-nicolas-sarkozy_article26326.html

4 <http://saverne.dna.fr/?Le-maire-expulsera-t-il-un>

1. Die Einleitung in die Phraseologie setzt glücklicherweise bei den jüngsten wissenschaftlichen Bilanzen an (IDS Jahrbuch 2003, HSK Band, de Gruyter), ohne jedoch die Positionen der Pioniere zu vergessen, bevor kontrastiv auf die Lücke im Türkischen verwiesen und die Problematik auf die Fachsprache der Wirtschaft beschränkt wird (p.31). Das soziopolitische Plädoyer mit Argumenten aus der Realität zugunsten des Ausbaus der deutschen und türkischen Wirtschaftssprache überzeugt, ebenso wie die terminologischen Richtigstellungen.

2. Aus Wirtschafts-Wörterbüchern und –Glossaren des Deutschen wird das Phrasemmaterial (1170 usuelle Wortverbindungen) erhoben, nach Wortklassen (Nom, Verb) gruppiert, parallel dazu im Türkischen extrahiert oder in diese Sprache übersetzt, nach den bekannten Äquivalenztypen, Voll-, Teil-, Null-, Pseudoäquivalenz gruppiert und mit dem wörtlichen Sinn der türkischen Vorstellungen versehen. 3spaltige Register präsentieren die Ergebnisse, bevor sie morphosyntaktisch beschrieben und abschließend komparativ ausgewertet werden (142-147). Das Deutsche und das Türkische bestätigen die für andere Domänen bewiesene Dominanz substantivischer Wortverbindungen (p.81), sowie eine um 30% höhere Frequenz der reinen Adjektivattribute im Türkischen (pp. 91,112,139).

3. Eine korpusbasierte elektronische Analyse prüft die Wörterbuch-Ergebnisse von Kapitel 2 und die aktuelle Gebrauchsfrequenz der 1170 Phraseme wird durch das IDS-Programm COSMAIL untersucht. Die Streuung verteilt sich zwischen 37.330 Treffern und 1 Treffer (144-175), bevor die Kombinatorik der Schlüsseltermini gezählt, beschrieben und geordnet wird (**fallende Kurse, Kurse fallen ; eingefrorener Kredit, Kredit einfrieren ; steigende Nachfrage, Nachfrage steigen**). Frequenzanalysen decken die Lücken und Defizite der traditionellen Wirtschaftslexikographie auf, Kontextanalysen (KWIC) zeigen die Vielzahl der Funktionen von Phraseologie (**in Kraft treten, Kapitel schlagen**), was Rhetorik und Performanz verbessert ; abschließend erfolgen tabulare und explikative deutsch-türkische Vergleiche zu den Kookkurrenzen von **Kapital** mit einer entsprechenden Abfrage auch an die Wortschatzdatenbank zum Türkischen in Leipzig (119-206).

Der Anhang bietet eine erschöpfende Bibliographie (211-233), eine 3seitige Liste von (vielleicht bedrohten) Nulltreffern, sowie die Kookkurrenzliste zu **Kapital** (238-249).

Phraseologie wird in dieser Arbeit zum Prüfstein für die Evaluierung von Methodologien. A.A. gelingt ein überzeugender Beweis für den Beitrag der aktuellen Technologie zur Innovation von sprachwissenschaftlicher Erkenntnis, die nunmehr nach einer Umsetzung in Terminographie und Didaktik ruft. Auch in der Wirtschaft setzt das Krisenmanagement auf Kommunikation. Und idiomatische Wirtschaftskommunikation gerade mit Schwellenländern ist erfolgsversprechend. Man kann der Autorin zu ihrer überdachten, organellen und aktuellen Arbeit nur gratulieren ! *Gertrud Greciano*

Annikki Liimatainen : Untersuchungen zur Fachsprache der Ökologie und des Umweltschutzes im Deutschen und Finnischen. Frankfurt Main, Berlin, Bern, Peter Lang, 2008.

Zur Zeit der politischen Wahrnehmung und Entscheidung in Frage Umwelt ist Annikki Liimatainens (A.L.) linguistische Auseinandersetzung mit der Ökologie sehr willkommen, zumal sich diese in wissenschaftlichem, historischem und praktischem Rahmen bewegt. Die Tatsache, daß diese Initiative im Umfeld auch von Phraseographie, nämlich in Helsinki, ergriffen wurde, überrascht nicht ; dies bestätigt vielmehr die parallele Entstehung des mehrsprachigen EU-Glossars zum Risikomanagement (Greciano et alii 2008) und beide Arbeiten zeigen den Gewinn vom Einbau neuer lexikographischer Erkenntnisse der Gemeinsprache in die anwendungsorientierte Terminographie der Fachsprache.

Obgleich philosophische und sozialwissenschaftliche Arbeiten der 70er Jahre, gerade im deutschen Sprachraum, das « Orchideenfach » Ökologie aus seinem Dornröschenschlaf erwecken, bleibt die fachsprachliche Priorität in der Inlands- und Auslandsgermanistik weiterhin verheißungsvolles Neuland. A.Ls leserfreundlich gestaltete Arbeit gehört zu den Ausnahmen und zeugt bereits einleitend (17-25) von einem ausgezeichneten Überblick über die berufsbezogenen Prioritäten dieser Forschungsrichtung für z.B. Textredaktion und Textübersetzung. Die Synthese zur Fachsprachenforschung (27-38) greift unter Betonung wissenschaftlicher Sprachkritik (Haß-Zumkehr, Jung) zu den einschlägig markanten Quellen (HSK Bände, de Gruyter). Grundbegriffe (*Ökologie*, *Umweltschutz*) werden anschließend historisch, zweisprachig (Deutsch/Finnisch), texto- und typologisch beleuchtet (39-68), wobei die zentralen Textsorten (normativ, aktualisierend, didaktisch, interaktiv und wissenschaftlich) detailliert beschrieben sind (69-106), bevor die traditionelle und elektronische Fachlexikographie kompaktiv (Deutsch/Finnisch) eingehend vorgestellt wird (108-142).

Anhand von Beispielen erörtert A.L. den Übergang der Schlüsseltermini (*Treibhauseffekt*, *Ozonloch*, *saurer Regen*) von der Fach- in die Gemeinsprache (143-159). Unter Berufung auf die einschlägige Forschung gipfelt die semantische Diskussion in der Untersuchung von Synonymie (161-288). Das traditionelle Postulat der Eineindeutigkeit wird in Frage gestellt. Es folgen gut nachvollziehbare statistische Erhebungen zu Belegen aus dem bilingualen Fachwörterbuch *Kompakt Ökologie*, bevor Bezeichnungsvielfalt, -variation, -dubletten, -hybriden über Wortbildungsprozeduren und Bedeutungswandel ausführliche Erklärung finden. Eine gewissenhafte Beobachtung vermag die Perpsektive auf die Umweltsprache zu gewichten und spezifische Prioritäten, wie Kurzwörter, Zeichen und Formeln aufzudecken. Die Kommentare zu Synonymie und besonders zu den Euphemismen (289-340) gewinnen vom stilistischen Hintergrund. Fleischer und Sandig sind nahe, weil sie Stil auch für Gebrauchs- und Fachtexte geltend machen. Es ist die Risikogefahr, die diese Stilfigur in der öffentlichen Umweltdiskussion verbreitet, ein Phänomen, das hier auch psychologisch und soziologisch begründet wird.

Dem klaren Gesamtaufbau, den interimären Zusammenfassungen, den Beispielbelegen und den akribischen Analysen ist die gute Lesbar- und Verständlichkeit dieser umfangreichen Doktorarbeit zu verdanken, die durch die Verarbeitung einer erschöpfenden Bibliographie (345-378), sowie eines Korpusindex (379-417) überzeugt. Die Studie bleibt aufschlußreich für kontrastive Fachsprachenlinguistik allgemein und im besonderen jener der Ökologie, welche Wissenschafts- und Gemeinsprache umfaßt, sie gewährt einen professionellen Einblick in das Sprachenpaar Deutsch/Finnisch; eine mutige Arbeit, die das transdisziplinäre Spektrum der Domäne nicht beschneidet und die politische und gesellschaftliche Relevanz des Themas nicht umgeht. A.L. zeigt, daß das über Generationen aufgebaute linguistische Wissen die gute Voraussetzung bleibt auch für die Fachdomänen und daß eine weitere Anwendung auf die Verfassung von neuen Wörterbüchern und Glossaren eine wünschenswerte Folge ist. Gertrud Greciano

Sonia Marx : Fraseologia / Phraseologie im italienisch-deutschen Gespräch. Eine Annäherung. Padova, Libreria Editrice Università di Padova. 2006.

Zwei Postulate bestimmen diese Forschung, die sich an Sprachgelehrte aber auch Sprachinteressierte und Sprachkundige richtet: Sprachkultur bedarf der Mehrsprachigkeit und Phraseologie stiftet die Identität einer Kultursprache. M. Wandruszkas Definition vom Sprachwissen als « Vergleich der tausendfach verwirklichten Übersetzungen » bleibt Leitstern dieser Univ.-Prof.Dr. A. Schmid, Pionnierin der Translationswissenschaft und französischen Phraseologie, gewidmeten Arbeit.

In einer kurzen Einleitung (12-15) ortet Sonia Marx (S.M.) ihre komparative Sichtweise zum Deutschen (D) und Italienischen (I) unter einer Vielzahl von Perspektiven und versteht sie als Ergebnis ihrer persönlichen phraseologischen Forschungen (1999 – 2005) zu System, Übersetzung, Interpretation, Kulturvergleich, Kommunikation und Didaktik (15-23).

Das Hauptkapitel 3 ist eine Fallstudie zum Schlüsselbegriff « Fraseologia / Phraseologie » Die Autorin beruft sich auf die These der Asymmetrie, der Lücke im I, der Redundanz im D, nach historischen, sowie aktuellen Referenzen und spannt den erklärenden Bogen von der Gemein- bzw. Umgangssprache bis hin zum Stil der Literatur. Es entsteht eine Wort- und Begriffsgeschichte, die sich zur Ideen- und Geistesgeschichte hinbewegt (25-42).

Anhand in Fußnoten eingehend diskutierter Arbeiten zum I wird der Fachterminus untersucht, wobei unter verschiedenen Varianten « polirhematica » eine J.M. Zemb besonders gefällige Bezeichnung wäre – J. Davids (1979) und G. Grecianos Arbeiten (1983) wurden gerade vom Verlust des Themencharakters der idiomatischen Formative angeregt. Auffällt das relativ späte Ringen um brauchbare Termini, für die u.a. französische Linguisten Pate standen (Dubois-Marcellesi 1979), aber auch die deutsche Romanistik (Lausberg, Coseriu) und die Neorhetorik mitentscheiden, eine Entwicklung, die auch Universitätsreformen beeinflusst (42- 63).

S.M. stellt anschließend interessant die wenig bekannten italienischen Sammlungen vor, wobei besonderes Augenmerk auf die Sprecherreaktion gelenkt wird, die in der italienischen Kultur humanistisch verwurzelt bleibt und « Phraseologie » negativ bewertet « discorso repetitivo, discorso du ruiso ». Ecos journalistische Haltung ist exemplarisch : « evita le frasi fatte : è minestra riscaldata », bis mit Turrini/Alberti 1995 die Wende eintritt, weil Schriftsteller und Presse die positive Umwertung belegen und Castaldi/Savi 2003 « parole per ricardero » in festgeprägten, von der Sprechergemeinschaft lexikalisierten Wendungen Schöpferisches erkennt und in diesen Sprach- und Lebensformen die Spuren der italienischen Kulturtradition entdeckt (63-75).

An das Plaidoyer für die Innensicht im kurzen Ausblick (76-77) reiht sich abschließend die konkrete Aussenperspektive in der Wiederaufnahme eines Vortrags der Autorin : *Deutsche Phraseologie in Italien*. Der Leser spürt die verhaltene Kritik in Italien an der italienischen Phraseologie, sowie an der deutschen Phraseologie in der italienischen Germanistik: Die Vermittlungsprobleme scheinen laut S.M. im Unterschied zwischen Inlands- und Auslandsgermanistik zu liegen. Es folgt eine mutige Analyse der besonders kulturellen Transport-, sprich Transferverluste, die teilweise auf eine unterschiedliche Metasprache zurückzuführen sind (81-95). Wissenschaftliche Materialien (97-134): Bibliographie, Index von Definitionen und Autorenregister runden die Arbeit ab.

Die gute Lesbarkeit verdankt die Redaktion den zahlreichen in Fußnoten gerafften bibliographischen Erläuterungen und Verweisen. S.M. untersucht kriterienreich den Stellenwert von Phraseologie, bereichert indirekt anhand konfrontativer Kulturwissenschaft sowohl Germanistik als auch Italianistik. Diese sorgfältig und elegant, weil diskret, dokumentierte Analyse erlaubt es, Literatur, Kultur und Sprache erfahren und neu zu gewichten, was die europäische Universitätspolitik nicht unbeeinflusst lassen kann. - Gertrud Greciano

Antje Heine (2006), *Funktionsverbgefüge in System, Text und korpusbasierte (Lerner-) Lexikographie*, Peter Lang, 270 p.

Cet ouvrage est destiné aux enseignants de *Deutsch als Fremdsprache* (DaF) et plus particulièrement à ceux qui s'intéressent à la lexicographie, à la phraséologie ou à la linguistique de corpus. En effet, il se consacre aux expressions à « verbe support » ou *Funktionsverbgefüge* (FVG), comme *in Empfang nehmen, zur Anwendung kommen, zum Ausdruck bringen*. Il s'agit en fait d'une thèse soutenue à l'université de Leipzig et qui paraît dans une collection de qualité (*Finnische Beiträge zur Germanistik*) dirigée chez Peter Lang par I. Hyvärinen et J. Korhonen, dont les compétences en lexicographie et phraséologie sont avérées.

La première partie analyse tout d'abord dans quelle mesure et avec quelle pertinence les principales grammaires de l'allemand, à savoir une dizaine d'entre elles, décrivent les caractéristiques et l'emploi des *Funktionsverbgefüge*. Il est vrai que le choix des grammaires analysées aurait pu être meilleur, car si certaines (surtout celles de Helbig/Buscha et de Eisenberg) s'avèrent être assez complètes dans ce domaine, l'auteur constate néanmoins que plusieurs, dont celles de Engel, Schanen et Zifonun, ne s'intéressent pas particulièrement aux *Funktionsverbgefüge* : alors pourquoi les choisir ? A. Heine synthétise son analyse des grammaires pour obtenir 24 critères de définition des *Funktionsverbgefüge*, critères bien expliqués et discutés, et elle en arrive finalement à une définition provisoire des *Funktionsverbgefüge*. Elle fait montre en cela à la fois de méthode et d'esprit critique mais aussi d'une grande prudence en ne prenant que des critères indiscutables, mais il est vrai que les *Funktionsverbgefüge* ne sont pas faciles à définir. Ce n'est que dans un deuxième temps (p. 50) que l'auteur s'attaque à la littérature scientifique sur les *Funktionsverbgefüge*, et passe en revue les différentes théories linguistiques sur ce sujet, par exemple celles de von Polenz (qui a utilisé le premier les termes *Funktionsverb* et *Funktionsverbgefüge*), de Heringer, Helbig, Fleischer, Guttmacher etc. La grande difficulté est évidemment d'arriver à bien distinguer et délimiter les *Funktionsverbgefüge* et les expressions idiomatiques mais aussi, ce qui est encore moins facile, les *Funktionsverbgefüge*, les syntagmes libres et les collocations. Ce problème classique en phraséologie est bien exposé et discuté, avec force arguments, par exemple lors d'une longue démonstration où les positions de J. van Pottelberge, qui conteste l'existence des *Funktionsverbgefüge*, sont brillamment battues en brèche (76-86). L'auteur en arrive finalement à des critères de délimitation relativement clairs et simples, ce qui n'est pas une mince affaire, mais constate aussi qu'une définition incontestable des *Funktionsverbgefüge* n'est pas encore pour aujourd'hui.

La deuxième partie aborde la dimension lexicographique des *Funktionsverbgefüge*, d'abord de façon générale puis dans deux dictionnaires : *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* et *De Gruyter Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. En premier lieu, A. Heine expose quels devraient être en principe les critères de description de ces expressions à verbe support dans un dictionnaire monolingue DaF. Une bonne analyse permet d'aboutir à une foule de remarques pertinentes et de bonnes idées sur la structure du dictionnaire et la représentation des *Funktionsverbgefüge*. Ensuite, l'auteur entre dans les détails et observe le traitement concret des *Funktionsverbgefüge* dans les deux dictionnaires de Langenscheidt et De Gruyter, ceci à l'aide d'une liste pilote de 50 *Funktionsverbgefüge*. Les grandes questions sont : Comment ces expressions sont-elles définies et choisies dans chaque dictionnaire ? Où se trouvent-elles et comment sont-elles représentées dans les articles ? Comment leur sens est-il décrit et paraphrasé ? Y a-t-il assez d'exemples et de renvois à d'autres articles du dictionnaire ? On pourra certes critiquer certains points de détail : les 50 *Funktionsverbgefüge* sont en nombre trop réduit (et leur sélection est par ailleurs peu explicite) pour que les conclusions chiffrées soient réellement significatives, d'autre part l'analyse des informations de nature pragmatique sur les *Funktionsverbgefüge* est insuffisante alors que c'est un point très important pour leur emploi et leur apprentissage etc. Mais dans l'ensemble il s'agit d'une ex-

cellente remise en cause de la façon dont les *Funktionsverbgefüge* sont traitées dans ces deux dictionnaires. L'analyse aurait d'ailleurs pu être utilement complétée par une analyse des *Funktionsverbgefüge* dans un dictionnaire non-*DaF*, par exemple le *Duden Universalwörterbuch* (DUW), car les sévères critiques portées par A. Heine à l'encontre des dictionnaires *DaF* de Langenscheidt et De Gruyter sont relativement attendues, vu le fait que ces derniers ne peuvent de par leur volume fournir autant d'informations sur les *Funktionsverbgefüge* que le Duden.

Le titre de la troisième partie, « *Möglichkeiten der computergestützten Lexikografie* » (141), est quelque peu trompeur, car il ne s'agit pas encore à vrai dire de lexicographie mais de l'analyse sur corpus de l'emploi en contexte d'expressions à verbe support. C'est même réellement un cas d'école passionnant, qui montre avec précision comment un corpus électronique interrogeable, à savoir COSMAS II de l'*Institut für deutsche Sprache* de Mannheim, peut être utilisé à cette fin. Ce n'est en fait que dans la quatrième partie que l'analyse du corpus est utilisée pour proposer une meilleure représentation des *Funktionsverbgefüge* dans un dictionnaire monolingue *DaF*. Donc, grâce à un corpus adapté à ses objectifs, A. Heine étudie l'emploi de deux *Funktionsverbgefüge* : *in Kontakt treten* et *in Kontakt kommen*, ainsi que le verbe *kontaktieren* en tant que forme concurrente. Comment procède-t-elle pour *in Kontakt treten* ? C'est tout d'abord une étude statistique des occurrences de *treten* puis de *Kontakt* afin de déterminer s'il existe une relation de cooccurrence significative montrant qu'il s'agit bien d'une expression à verbe support. Puis l'auteur examine à la loupe l'emploi de *in Kontakt treten*, entre autres les caractéristiques morpho-syntaxiques, avec des remarques intéressantes sur les temps et les verbes modaux employés avec *in Kontakt treten*, puis les particularités sémantiques avec par exemple une classification sémantique des actants de l'expression, et pour finir les différentes fonctions communicatives de cette *Funktionsverbgefüge*. On en arrive alors à la définition d'un emploi « prototypique » de l'expression : les caractéristiques morpho-syntaxiques, par exemple, sont résumées ainsi : « *Die typischste Verwendungsweise des FVGs wäre die im Präsens ohne Modalverb, mit einer Person im Singular als Subjekt/Agens und mehreren Personen auf der Position des Objekts/Adressaten* » (167), ceci bien sûr sur la base de l'emploi en contexte dans le corpus de Mannheim. La même analyse est menée par la suite pour *kontaktieren* – d'ailleurs utilisé de nos jours aussi souvent que *in Kontakt treten* – et pour *in Kontakt kommen*. Cette dernière expression fait l'objet d'une comparaison à pratiquement tous les niveaux avec *in Kontakt treten*, tout particulièrement intéressante pour l'analyse sémantique des actants, qui montre que *in Kontakt kommen* est nettement plus polysémique. La comparaison est donc tout à fait digne d'intérêt et apporte beaucoup d'informations, mais aurait été moins longue et moins descriptive si les résultats chiffrés des deux *Funktionsverbgefüge* avaient été placés directement en regard au lieu d'être présentés successivement.

La quatrième et dernière partie est une application au niveau lexicographique de l'analyse de corpus de la partie précédente. A. Heine cherche à définir comment les deux *Funktionsverbgefüge* précédentes (*in Kontakt treten* et *in Kontakt kommen*) peuvent être efficacement représentées et décrites dans un dictionnaire monolingue. Après avoir observé qu'il n'en est bien sûr de rien dans les deux dictionnaires de Langenscheidt et De Gruyter (on s'en doutait), elle propose une description lexicographique améliorée et plus ciblée de l'article de dictionnaire. Sa proposition est cohérente, complète et bien documentée, mais quand même relativement dense : 11 lignes de description rien que pour l'expression *in Kontakt treten* dans l'article *Kontakt* (p. 208), c'est sans doute beaucoup pour un dictionnaire *DaF*... Il aurait également été intéressant qu'au lieu de *in Kontakt treten*, ce soit une expression non pas « neutre » mais plus marquée au point de vue stylistique, régional ou langue orale qui soit choisie, pour montrer comment ces aspects linguistiques sont pris en compte dans l'article de dictionnaire. L'auteur élargit ensuite son analyse et en arrive à proposer comment concevoir un diction-

naire monolingue des expressions à verbe support, sous forme d'une grille de critères de description lexicographique des *Funktionsverbgefüge*, véritable base pour l'élaboration du dictionnaire. Les expressions *Anwendung finden*, *in Kontakt kommen*, *in Zweifel ziehen* servent d'applications concrètes (224). La plupart des rubriques de la microstructure sont bien conçues et donnent lieu à des remarques fort intéressantes dans des domaines qui seront bel et bien utiles pour les utilisateurs d'un dictionnaire *DaF* : la rection et la valence de l'expression, ses possibilités de paraphrase (par exemple *angewendet werden*, *benutzt werden* et *Gültigkeit besitzen* pour l'expression *Anwendung finden* p. 226), les caractéristiques sémantiques comme les types de sujet (pour *Anwendung finden* : non pas des êtres animés, mais des processus, des outils etc.). Remarquons cependant que le fait de constater la non-existence d'une structure dans un corpus n'implique pas forcément qu'elle soit impossible. Par exemple, A. Heine remarque que dans le corpus de Mannheim *Anwendung finden* n'existe pas dans une infinitive avec *zu*, or l'utilisateur du dictionnaire aimerait aussi savoir si cette structure est possible ou non.

Cet ouvrage nous propose donc une analyse linguistique et lexicographique des *Funktionsverbgefüge* qui est de qualité, que ce soit dans ses développements théoriques ou ses nombreuses applications. Le bon niveau de la réflexion n'empêche nullement que le discours est clair et précis, facilité par la présence de nombreux tableaux (63 en tout !) et de résumés à chaque partie et sous partie. L'auteur ne jargonne pas, ne s'amuse pas à créer un nouveau terme pour chaque difficulté théorique et, suprême délicatesse, son style ne succombe heureusement pas aux attraits des *Funktionsverbgefüge*, qui émaillent pourtant si souvent les textes de spécialité, donc les ouvrages de linguistique... Les annexes sont utiles et de bonne facture, en particulier une bibliographie substantielle, même si on regrette l'absence d'un glossaire des principales notions utilisées et d'un index qui permette de les retrouver.

Quelles sont à présent les perspectives ? Maintenant que la base théorique du dictionnaire monolingue des *Funktionsverbgefüge* est prête, il ne reste plus qu'à réaliser le dictionnaire lui-même, ce qui est bien sûr une autre paire de manches... Remarquons également, et c'est là un autre chantier d'importance, que les dictionnaires *bilingues* de phrasèmes et en particulier de *Funktionsverbgefüge* sont notoirement insuffisants et ont encore plus besoin de faire des progrès que les dictionnaires monolingues. Avis aux amateurs ! *Maurice Kauffer (Université Nancy 2)*

Achevé d'imprimer le 15 décembre 2008 à l'imprimerie du CRDP de Lorraine
99 rue de Metz 54000 Nancy
Dépôt légal décembre 2008

