

Sommaire

L'informatique au service de nos métiers

Gertrud Gréciano : Linguistik für Europa : FP6-5110481. Mehrsprachiges Glossar zum Risikomanagement	1-18
Eugène Faucher : Bi-textes	19
Eva Schaeffer-Lacroix : Réfléchir à la langue allemande à l'aide de concordances.	21-38
Yves Bertrand : Petits textes, grands profits	39-46

Didactique de l'enseignement précoce

Gérald Schlemminger : Förderung eines inhaltlich orientierten frühen Fremdsprachenunterrichts (Französisch) – gegen die kognitive Unterforderung in der Zielsprache	47-59
Christian Huber : Bilinguisme scolaire. Défi et solution d'avenir ? Le point de vue d'un pédiatre.	61-68

Jurilinguistique

Philippe Gréciano : Begriffsfindung in der EU. Rechtssprache und –Rechtsprechung	69-76
--	-------

Lexicographie

Yves Bertrand : Traduire les substantifs composés français. De <i>dictature du prolétariat</i> à <i>droit de grâce</i>	77-88
--	-------

Rubrique concours

Paul Valentin : Du verbal et du nominal en allemand	89-98
---	-------

Reportage et recensions

Odile Schneider-Mizony : L'antenne française de la *Gesellschaft für deutsche Sprache* (99-100) , Feuillet Jacqueline (coord.) (2005) : *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme*, Actes des Journées d'Études internationales organisées par le C.R.I.N.I (Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité) au Centre international des langues, Université de Nantes, 23 et 24 mars 2001. .& Feuillet Jacqueline (coord.) (2008) : *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Actes du Colloque international organisé par le C.R.I.N.I, par D.Morgen (101-105) ; Federica Franceschini (2007): *Fremdsprachenlernen über Fachinhalte. Immersion und bilingualer Unterricht in Deutschland*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (Europäische Hochschulschriften Band 957 Reihe 11: Pädagogik) par Anemone Geiger-Jaillet (106-108); Abello-Contesse, Christián / Chacón-Beltrán, Rubén / López-Jiménez, M. Dolores / Torreblanca-López, M. Mar (eds) (2006), *Age in L2 Acquisition and Teaching - Linguistic Insights*, Studies in Language and Communication Vol. 22 , Peter Lang, Bern, par Francine Roussel (109-111) ; Ransmayr, Jutta (2006) : *Der Status des österreichischen Deutsch an nicht-deutschsprachigen Universitäten. Eine empirische Untersuchung* (Österreichisches Deutsch – Sprache der Gegenwart, Hg. v. R. Muhr u. R. Schrod, Bd. 8). Frankfurt am Main : Peter Lang, par Lucie Houx-Guenzet (111-114).

Liste des articles publiés dans NCA en 2008, classés par ordre alphabétique des noms d'auteur. (60)

Linguistik für Europa : FP6-5110481
Mehrsprachiges Glossar zum Risikomanagement.

Seit Jahren ist die Europäische Kommission (EUK) dabei, die Verwaltung und Forschung an unseren Universitäten zu überholen. Ein Leichtes, angesichts des individuellen Forschungs-, Lehr- und Verwaltungs-Auftrags an Dozenten und Professoren, angesichts auch der unvergleichbaren Logistik und Lobbyistik der konkurrierenden Privatfirmen und Industrie sowie der Macht der (inter)nationalen institutionellen Akteure. Dennoch, es kommt vor, daß auch die hochkarätige Technologie und Wirtschaft den Erwartungen der Verantwortlichen der EUK nicht entspricht und daß letztere ihrerseits auch an vereinsamt Suchende und Findende mit ihrem Anliegen herantritt. Dies geschah im Bereich von Sprache, Sprachkompetenz und Sprachperformanz zum Thema Risiko und für die Linguistik eröffneten sich Welten, im Kontakt mit verantwortungsbewußten EU-Administratoren, die in Erinnerung an Robert Schuman die Institution als « laboratoire d'idées » erleben, mit deren Bedürfnis nach inhaltsträchtiger und dennoch verständlicher, bürgerfreundlicher Versprachlichung und Verbreitung neuer Begriffe, neuer Sprecherhandlungen entsprechend den Werten der Demokratie.

1. Zeitgeschehen entpuppt Risikoforschung als eine überlebensnotwendige Aufgabe und Betätigung. Die geistes-, natur- und sozialwissenschaftliche Bibliographie ist beeindruckend und geht im deutschen Sprachraum auf über eine Generation zurück (Greciano et alii, 2008, 74-110, Greciano 2002). In Frankreich ereignete sich, auf der Basis bereits internationaler theorie- und praxisorientierter Beiträge und Aktionen besonders im Europarat, *Accords Européens et Méditerranéens de Risques Majeurs* (EUR-OPA), die universitäre Bewußtwerdung im Jahre 2005, mit dem CAPES-Thema zum Risiko in Geographie ; die rechtliche und politische mit dem Jahresbericht 2005 der *Documentation Française*. Die EUK jedoch beharrte bereits seit 2002 auf der linguistischen Lückenfüllung zur Risiko- und zur Sicherheits-Kommunikation und nahm den Vorschlag eines

multilingualen Glossars zum Risikomanagement (MULTH-MGRM) in ihr 6. Forschungs- und Innovationsprogramm mit auf, neben 13 weiteren Partnern meistens aus der Industrie. MULTH ist ein Modul des integrierten Projekts WIN (Wide Information network for Risk Management). (**Dok. 1.1. WIN-MULTH Gesamt-Architektur**).

In der Tat, das Europäische Risikomanagement entwickelt sich als kommunikations- und technologiegebunden, was gerne unter qualitativem und quantitativen Risikomanagement verstanden wird (H. Drager 2008). Katastrophengeschehen und –interventionen bedürfen beider Standbeine, was u.a. der Flugzeug-Absturz in Teneriffa und der Untergang des Scandinavian Starline Passagierschiffes zeigt, beide Unfälle verursacht durch Kommunikations-- wenn nicht Translationsfehler. Risiko wird definiert als die Wahrscheinlichkeit einer Katastrophe. Wahrscheinlichkeit und nicht Sicherheit erlaubt einem gelungenen Management, der Katastrophe zu entgehen. Risikomanagementkommunikation ist eine Kooperation zwischen Laien und Experten und bedarf daher der Gemein- sowie der Fachsprache, was das EU Motto der « Interoperabilität » für natürliche Sprachen geltend macht, so daß das MGRM einen zweifachen Beitrag zur « Interoperabilität Natürlicher Sprachen INS / Human Language Interoperability HLI » leistet, zuerst innerhalb und zusätzlich außerhalb der Nationalsprachen, also intra- und interlingual. Sprachwissenschaft in Verbindung mit Informatik bietet die Basis für ein integratives Modell von Terminographie, dessen die transdisziplinäre Komplexheit der intellektuellen und praktischen Tätigkeiten des Risikomanagements bedarf.

2. Die Autoren und Herausgeber des Glossars sind Professoren der Linguistik und junge Forscher mit Erfahrung in der Risikosprache, ihren Termini, Texten und Übersetzungen an den Universitäten Strasbourg, Wien, Chemnitz, Essen, Paris 7, Iasi und seit kurzem Istanbul und Helsinki. Bekannte Experten auf den Gebieten Sprache und Risiko haben die Ergebnisse begutachtet.

3. Mehrsprachigkeit erstreckt sich z.Z. über fünf Sprachen der EU, vier aus den alten Mitgliedstaaten und eine aus den neuen : En , Fr, De, Sp, und Ru. Mit den jungen Mitgliedstaaten wird das Problem besonders interessant, weil bestimmte Termini nicht existieren, Definitionen oft fehlen oder ungenau sind, so daß Koordination für die Sprachen des Westens gelten kann, Kooperation jedoch für jene des Nordens und Ostens notwendig wird. Da Risikogefahren, gleich deren Management, Grenzen überschreiten, wird Mehrsprachigkeit eine Priorität. Deshalb sind Belgien, die Schweiz, Frankreich, Deutschland und Österreich zu Experten geworden im grenzüberschreitenden Training und in nachbarlicher Katastrophenkooperation, die zumindest bilingual ist.

Multi Lingual Fassungen sind folgende :

- eine frei zugängliche on-line Termbank Fassung auf dem Web-Portal der Universität Wien unter <http://transvienna.univie.ac.at/index.php?id=18350>¹(**Dok 1.2.**) ;
- « Glossaire multilingue de la gestion du risque » für Französisch als Erstsprache , unterstützt von der Region Elsass und vom Französischen Ministerium für Kommunikation im Sinne der EU Sprachenpolitik zur Entwicklung der Fachsprachen in jeder Nationalsprache, über <http://MGRM.univie.ac.at>, dann „Glossaire pour usagers francophones D2204,2 (download)“ (**s. Dok 1.3. unten**).

4. Die dargestellte Terminologie entspricht in jeder der fünf Sprachen, also 5x220 Schlüssel Termini, 5x400 Definitionen und 5x1300 Wendungen, extrahiert oder übersetzt aus 14.000 Seiten wissenschaftlicher, administrativer Texte, sowie aus Presstexten des Risikobereichs. Die alphabetisch und nach Akronymen aufgeführte Bibliographie aus den fünf Sprachen und Kulturen (Greciano et alii,2008, 74-110) erlaubt über Internet eine prompte Kontextualisierung und Verifizierung besonders der Definitionen. aber auch eine weiterführende und umfassende Quellentext-Forschung (<http://MGRM.univie.ac.at> dann „Bibliography D2203,2 (download)“ s.**Dok 2.1. , 2.2. unten**).

5. Zwei Indizes registrieren die 220 Termini semasiologisch und onomasiologisch, alphabetisch für den Alltagsbenutzer und konzeptuell/begrifflich für Interessenten am Risiko(management)wissen, geordnet nach dem Risikomanagementzyklus, ausgehend von den Vor-Ereignissen :

- A. Risikoeinschätzung und Technologie,
- B. B. Öffentliches Risikobewußtsein, Planung, Vorhersage, Warnung, zu den In-Ereignissen :
- C. C1.Brand, C2.Hochwasser und C3.Ölpest, den entsprechenden technischen Instrumenten und Interventionen.

Im Einvernehmen mit der zeitgemäßen und forschungsangepaßten Lexikographie der Fachsprachen, seit ca. zwanzig Jahren theoretisch aufgebaut in Kopenhagen, publiziert inTübingen und angewendet in Magister- und Doktorarbeiten der Germalinguistik u.a. an der Universität Strasbourg zwischen 1990 und 2006, entspricht diese Begriffsordnung der Makrostruktur des Gesamtglossars (**Dok 3.**). Die fachliche Differenzierung des gesammelten Wortschatzes wird augen-

¹NdlR : cette adresse donne directement accès au Zentrum für Translationswissenschaft ; dans la ligne "TermbankFinder", cliquer sur "login", et dans la fenêtre qui s'affiche alors, cliquer sur "Risk-Termbank". Le chargement demande un certain temps. La fenêtre qui s'affiche est nommée SDL multiterm. Si on clique à gauche sur "altitude" par exemple, on fait apparaître à droite une fiche lexicographique multilingue sur cette entrée

fällig : abstrakt, philosophisch und technisch in A., administrativ, rechtlich und technisch in B. gemeinsprachlich, technisch und pragmatisch in C.

6. Die Mediostruktur der Teile und Unterteile des Glossars ist ebenfalls konzeptuell. Sie arbeitet mit den semantischen Relationen innerhalb des Termfeldes. Der Feldbegriff bewährt sich in der (Fach) Phraseographie als erfolgreiches Arbeitskonzept der Pragma- und Situationsemantik (Greciano 2000); B. Wotjak (2008) sieht sein Potenzial für die Gesamtlexikographie..

Als Beispiel möge Teil **B. Öffentliches Risikobewußtsein, Planung, Vorhersage, Warnung** die Vorgehensweise im Glossar kurz belegen (**Dok. 4.1., 4.2.**). Laut Pawlowski (1980,75-82), bleibt « Vagheit / fuzziness » ein Charakteristikum der Wörter des Alltags und der Termini der Geisteswissenschaften. So inferiert **öffentliches Risikobewußtsein** die Begriffe **Risikoinformation, -wissen, -kommunikation, -akzeptanz, -management, - abschätzung, Regenerationsfähigkeit....**, was durch die Wiederaufnahme der Termini im Index aus Teil A. nach Teil B. zum Ausdruck kommt , ebenso durch jene der für die Abschätzung in Teil A. bereits eruierten Instrumente **Gefahrenkarte, Notfallplan, Datensammlung....** unter denen sich die Satellitenindustrie in A.50-83 sowie B 13-34 behauptet.

Semantische Implementierung und pragmatische Inferierung erklären, daß begriffliche Vernetzungen interessant und hilfreich sind zur Differenzierung von

- Synonymen, Hyperonymen und Hyponymen : **allgemeines Risikobewußtsein / öffentlich zugängliche Risikokommunikation ; Nothilfe / Katastrophenhilfe / Katastrophenmanagement ; Vorbeugung / Vorsicht, Vorsorge ;**
- Eigenschaften und Zustände : **Nachhaltigkeit, Biodiversität, Gefahr, Schutz, Sicherheit ;**
- Technische Ausrüstungen : **Gefahrenkarte, Notfallplan, Monitor ;**
- Abschätzungsverfahren : **Datensammlung, -verarbeitung, Fernerkundung, Landschaftsplanung, Präzisionsagrarwirtschaft.**

7. Drei linguistische Prinzipien bestimmen die Mikrostruktur der Artikel jedes Terminus selbst. Entsprechend der bereits erwähnten neuen Terminographie informieren sie in jeder Sprache über

- die für korrektes Sprechen notwendige minimale Grammatik für die Basis der in Fachsprachen frequenten Nominalgruppen und in den meisten Artikeln eine übereinzelsprachlich gemeinsame semantische Kasusformel (**Dok 5.1., 5.2.**) ;
- mehrfach referenzierte Definitionen, die für eine eindeutige Kommunikation unvermeidbar sind und deren Vergleich der Ausgangspunkt ist für terminologische Harmonisierung und Standardisierung in Europa. An genau dieser semanti-

schen Stelle beginnen die von Risikoexperten erwartete Inhaltsanalyse und das Inhaltsmanagement (**Dok. 5.1, 5.2**)

Auf Anregung durch aktuelle Lexikographie (Melcuk 1985) und Phraseographie (Greciano 1984) werden anstelle der traditionell üblichen Beispiele

- verwandte Termini und Wendungen hinzugefügt, Kollokationen dank Gebrauchspräferenzen lexikalisiert, « ready made » und ein « ready to use » Risikowortschatz, idiomatische Fertigteile, in jeder unserer Sprachen entstanden, Mehrworttermini, Nominal-, Verbalphrasen, Sätze und Äußerungen, die als Sprecherhandlungen, Einsatzregeln, standardisierte Definitionen und Instruktionen fungieren, lexikalische Variation sowie syntaktische Transformation verbieten und ohne Lexikonbefragung eine prompte Reaktion verlangen (**Dok. 5.2., 5.3., 5.4.**):

phrasnom : **Bundesamt** <N,Sg> **für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe (BBK); Einsatz** <M ;Sg,Pl **Einsätze**> **europäischer Zivilschutzeinheiten ; Feuerwehrnotrufzentrale** <F,Sg,Pl-n> (112) ; **Generaldirektion** <F, Sg> **Krisenzentrum**;

phrasverb : **Notdienststellen, Polizeiposten, Feuerwehrhäuser und medizinische Versorgungsstellen in der Nähe von Risikogebieten errichten ; Notdienste und ein Alarmsystem zur Verringerung der Folgen einer Katastrophe schaffen ; die Sicherheit von Personen, Institutionen und Gütern verbessern ;**

Äußerungen : **Der Aufteilungsplan (PPR) legt homogene Zonen, Gebiete mit der Zuordnung von Vorbeugungs- und Schutzmaßnahmen fest. Die Kontroll- und Hilfszentren sind durch Karten, Straßen , Evakuierungsräume und risikofreie Räume, öffentliche Unterstände und Schutzräume zu ergänzen.**

Diese Muster und ihre mehrsprachigen Konkordanzen, die sukzessive angeführt und über Parallel- und Paartexte (Hartmann 1994) erhoben wurden, sind vorgeformte Fertigteile, vorherbestimmt für idiomatisches, inhaltsgewichtiges und adressatenfreundliches Sprechen und Schreiben, für Diskurs und Text. Das hier vertretene Anliegen ist die Aufnahme dieses Wortschatzes in die Fachsprachenausbildung, -redaktion und -übersetzung. Die Anwendung auf e-Textproduktion, die Übertragung auf automatische schriftliche und mündliche Beantwortung der unterschiedlichen Risikoszenarien, besonders den mündlichen Notdienst / voice emergency service ist eine sehr aktuelle Herausforderung, besonders für Universitäten mit Fakultäten für Fremdsprachen, mit theoretisch und praktisch gut vertretener Linguistik. Institute mit angestammter vs innovativer Sprachwissenschaft und Technologie sollen vor diesem Aufruf zur Kooperation mit bereits funktionierenden regionalen und nationalen Notdienstplattformen zugunsten der Berufschancen unserer guten Studenten nicht zurückschrecken.

8. Natürliche und technische Katastrophen überschreiten Sprachen und Grenzen, sie drohen weltweit, was zur linguistischen und thematischen Erweiterung dieses Glossars verpflichtet, um den Standard zum Schutz der Bevölkerung, ihrer Güter und deren Umgebung zu verbessern, ohne die wirtschaftlichen, industriellen und humanitären Folgen der Sicherheitskooperation für Europa und die Welt zu mißachten. Finnisch und Türkisch sind bereits beschlossen, über Arabisch und Italienisch wird z.Z. noch verhandelt. Das geistige Eigentum der vollbrachten Glossararbeit bleibt bei den Autoren, die jedoch für Kooperation zu Erweiterungen und Anpassungen gerne zur Verfügung stehen, um einen weiteren Beitrag zu einer neuen Risiko Gouvernance zu leisten.

Bibliographie :

- Drager, H. : « Fuel Safety and disaster managment. Tiems 1st workshop. Luxemburg 2008
- Greciano, G. : « Une phraseo-terminographie multilingue pour la gestion européenne du risque » .EUOPHRAS, Helsinki, 08/2008.
- Greciano, G. 2008: « Pour un glossaire des collocations riscologiques », in S. Mejri (Ed.) : *La traduction des séquences figées* La Presse de l'Université de Montréal, Méta 53/2, 420-433
- Greciano, G. : “Science of language to improve risk communication” . In: Kirchsteiger, Ch. System, Security & Reliability. EU Conference, Vienna,.
- Greciano, G. The ontological basis of new lexicography. Proceedings of EU-Risk project Meeting. Ispra, 2005a
- Greciano, G. Phraseographische Prioritäten, erfüllt und unerfüllt“. Akten des XI. Internationalen Symposions zur Lexikographie. Kopenhagen. In *Lexicographica Series Maior* 115, pp. 59-73. Tübingen, Niemeyer, .2005b.
- Greciano, G. Zum Kombinationswortschatz von Risiko, EUOPHRAS, Loccum, 06/2002
- Greciano, G. L'harmonisation de la terminologie en Sciences du Risque. In Proceedings of Security Conference, Montpellier. Council of Europe-FER. 2001.
- Greciano, G. Les sciences du risque: convergences interculturelles. In Proceedings of Risk Conference, Strasbourg X. Council of Europe-FER, 2001.
- Greciano, G. Pour un glossaire combinatoire plurilingue du Risque. Proceedings of Risk-Conference, Mèze V. Council of Europe-FER., 2001.
- Greciano, G. Die lexikographische Wende. Conference at the Academy of Science, Vienna, 2000.
- Greciano, G. Auf dem Weg zur Sistologie. In Faucher/Hartweg/Janitza (Eds): *Sens et Etre. Mélanges en l'honneur de J.M.Zemb.* Nancy, PUN (81-91),1989
- Greciano, G. et alii,, *Glossaire multilingue de la gestion du risque pour usagers francophones.* Strasbourg, Service Reprographie de la Region Alsace. 2008
- Greciano,G. / Budin, G.: *Designing Linguistic Support for Risk Management Communication*, EU Medin
- Hartmann, R.(1994), *The Use of Parallel Text Corpora in the generation of translation Equivalents for Bilingual Lexicography.* In: Martin W. et alii (Hrsg.): *Euralex'94 Proceedings.* Amsterdam, 291-298
- Pawlowski T (1980), *Begriffsbildung und Definition.* De Gruyter (Götschen2213), Berlin
- Wotjak, B. , *Feldstrukturen in der Phraseologie / Phraseographie und textuelle Entfaltungspotenzen.* Europhras Helsinki 2008



Wide Information Network for Risk Management
IST Integrated Project No FP6-511 481

Deliverable D2204

Multi Lingual Risk Management GLOSSARY

English, French, German, Spanish, Romanian

- A. Risk assessment & Technology
- B. Public awareness, planning, forecast, warning
- C. Disaster events: fire, flood, oil spill, equipments & operations

Instrument : Integrated Project

Thematic Priority : Risk Management

Start date of project : 1st September 2004 **Duration :** 40 months

Project coordinator : Christian Alegre - Thales Alenia Space

Organisation name of lead contractor for this deliverable : HLI-MULTH-UMB

Document reference: WIN-MULTH-UMB-RE-D2204 Risk Management Glossary
 GLOSSARIES :A,B,C.

Due date of deliverable : T0+36 **Actual submission date :** 02/07/2007

Revision : 3.00

Dissemination level: Public Dissemination

Author	Company	Date	Signature
BÖRNEMISZA/BUDIN/ CANDEL/CUJBA/GONZALES/ <u>GRECIANO</u> /HASS/HUMBLEY/ MOGA/ROTHKEGEL/ RUNTE/STEUERER/	HLI-MULTH-UMB Universities Strasbourg/Vienna/Duisburg-Essen/ Chemnitz/Paris7/Iasi		
Checked by			
Cecile MONFORT	Thales Alenia Space		
Approved by			
Christian ALEGRE	Thales Alenia Space		



DOC 1.2

SDL MultiTerm Online - Microsoft Internet Explorer

File Edit View Favorites Tools Help

Back Forward Stop Search Favorites

Address <http://131.130.164.2:8080/multiterm/> Go Links

Canon Easy-WebPrint Drucken Schnelldruck Vorschau Optionen Duplex Druckliste anzeigen

MultiTerm Online HOME TERMINI KATALOG ADMINISTRATION Hilfe Support

Blättern Suchen Einstellungen

Sie befinden sich in: Termini > Blättern Sie sind: admin | Abmelden

Suchterminus eingeben Suchen English English

Unschärfe Suche Flags layoutrisk

Risikotermbank

- acceptable risk
- accident
- afflux
- air
- air temperature
- alarm
- albedo
- alert
- altitude**
- API gravity
- backwater
- barrel
- data
- data capture
- data processing
- data protection
- database
- depression
- dike
- disaster
- disaster aid
- disaster preparedness
- disaster risk reduction
- drainage flood
- earth observation
- earth observation satell
- emergency
- emergency aid
- emergency managemer
- emergency measure

English

Entry level
ConceptID: B21
RiskManagementCycle: B, public awareness, planning, forecasting and warning

Term altitude

GramInfo: <noun, sg, pl>
Definition: Vertical distance of a level, a point or an object considered as a point, measured from mean sea-level.
Bibl Source: MSC
Title: Meteorology Self Instructions, Glossary
Author: Meteorological Service of Canada

German

Term absolute Höhe

GramInfo: <Nomphras, F, Sg>
Definition: Man unterscheidet die absolute H. eines Ortes, d.h. seine Höhe über dem Meeresspiegel (über Normal Null [NN]) von der relativen Höhe zweier Orte (z.B.: Tal zum Gipfel) zueinander
Bibl Source: GG
Title: GEOGlossar
Author: Geolinde
Year of Publication: 2002
URL: <http://www.geolinde.musin.de/glossar/a.htm>

RelatedTermsAndExpressions:

- 1) absolute Höhe<F, Sg>
- 2) die Höhe (über NN) messen
- 3) Die Erdatmosphäre ist in fünf Höhenregionen unterteilt: Troposphäre, Stratosphäre, Mesosphäre, Thermosphäre und Exosphäre.

Done Internet

Start Inbox - Outlook Express SDL MultiTerm Online ... Dokument1 - Microsoft ...

11:04



Délégation générale à la
langue française et aux
langues de France



GLOSSAIRE MULTILINGUE DE LA GESTION DU RISQUE pour usagers francophones

**édité par Gertrud Gréciano, Danielle Candel, John Humbley
avec le soutien de la
Région Alsace et de la
Délégation générale à la langue française et aux langues de France,**

**Gerhard Budin (Vienne), Gertrud Gréciano (Strasbourg),
Ulrike Hass (Essen), Annely Rothkegel (Chemnitz),
Auteurs,**

**Steffi Baumann (Chemnitz), Christian Burghard (Chemnitz), Csilla
Bornemisza (Vienne), Cornelia Cujba (Iasi), Luis Gonzalez (Caracas-Paris),
Andra Moga (Iasi-Vienne), Maren Runte (Essen), Julia Steuber (Essen),
Virginie Tombeux (Paris),
Collaborateurs.**

Table de matière

Éditorial du Président de la Région Alsace.....	2
Préface des éditeurs de l'ouvrage.....	3
Index alphabétiques et conceptuels du Glossaire en Français, Anglais, Allemand, Espagnol et Roumain	5
Bibliographie et Codes Sources du corpus scientifique, administratif et de presse de référence.....	74
Glossaire multilingue de la Gestion du Risque pour usagers francophones.....	111
A. Estimation du risque et technologie.....	113
B. Perception publique, planification, prévision, alerte.....	241
C. Événements : incendie, inondation, déversement d'hydrocarbures et réponse.....	307



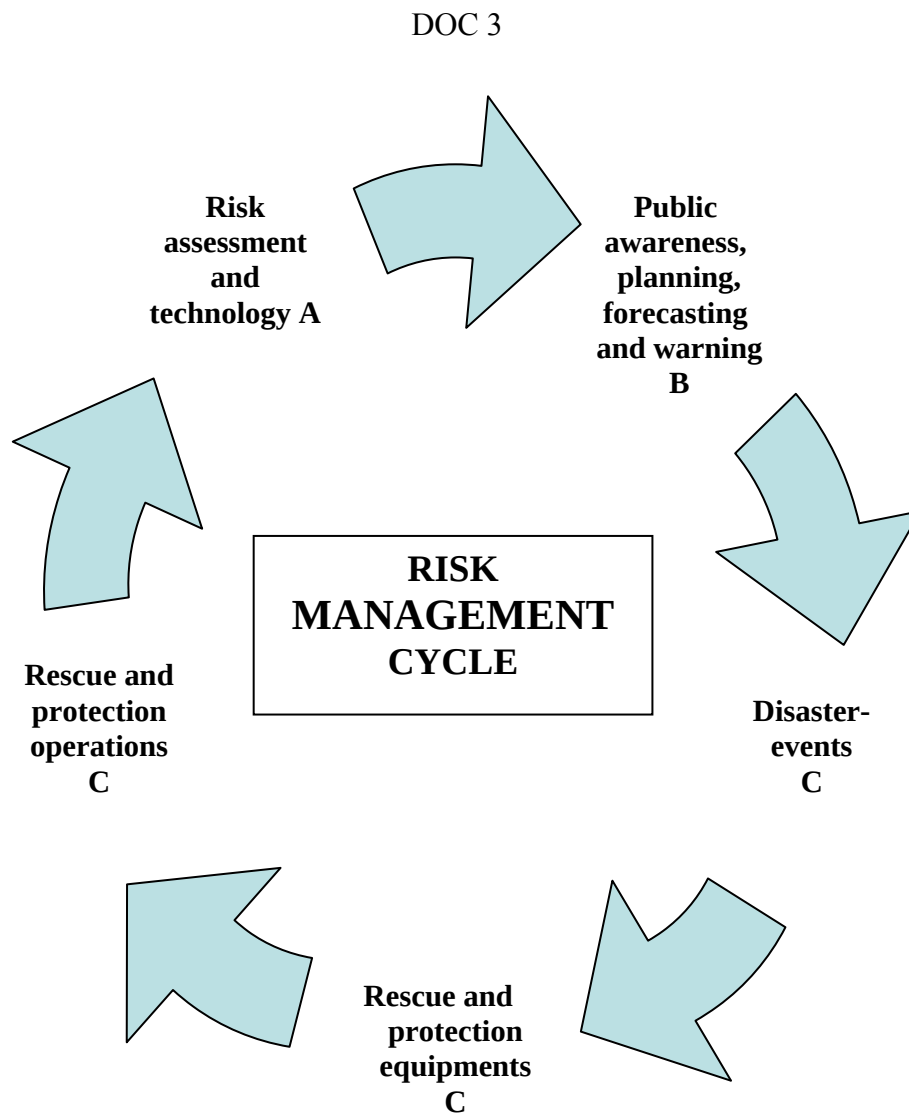
1 BIBLIOGRAPHY: Dictionaries, Glossaries, Web portals, Monographies and special Press Text Corpus collection to generic risk science and applied (WIN) Case studies: Forest fire, Flood, Oil spill

- ABC, 2006, Salinity - Australia's Silent Flood,
<http://www.abc.net.au/learn/silentflood/glossary.htm>
- Academia Română, Institutul de lingvistică "Iorgu Iordan" (1998): Dicționarul explicativ al limbii române. București: Editura Univers Enciclopedic
- Académie de Rouen, 2004, Glossaire de la télédétection, www.ac-rouen.fr/pedagogie/equipes/lethist/histgeo/glossaire.htm
- Administrația Națională de Meteorologie (ANM): <http://www.inmh.ro/>
- Alberta Land and Forest Service, Forest Protection Division (1999): Forest Fire Management Terms. Alberta.
- Alexander, D. (2002): Principles of Emergency, Planning and Management. Terra Publishing
- Alken Murray Corp., 1999, Glossary of Petroleum Industry Common Terms & Symbols,
<http://www.alken-murray.com/fuel-glossary.htm>
- Allo Dix-Huit 2004, Seul support officiel de la Brigade de Sapeurs-pompiers de Paris. Paris. Mensuel.
- American Meteorological Society, Glossary of Meteorology,
<http://amsqglossary.allenpress.com/glossary/browse>
- American Museum of Natural History, 2002, The Science and Policy of Marine Resource Management – Glossary,
<http://research.amnh.org/biodiversity/symposia/archives/seascapes/glossary.html>
- Aquila Risk Solutions, 2005, http://www.aquila.lu/mmp/online/website/content/services/risk_management/risk_mapping/index_FR.html
- ARCE Aplicación en Red para Casos de Emergencia. Dirección General de Protección Civil y Emergencias. Ministerio del Interior, España
<http://www.proteccioncivil.org/arce/glosario/>
- Asociación Iberoamericana de Organismos Gubernamentales de Defensa y Protección Civil, <http://www.proteccioncivil.org/asociacion/aigo0.htm>
- Australian emergency Wildfire Management Glossary
- Bachfischer R. (1978) : Die ökologische Risikoanalyse . Eine Methode zur Integration natürlicher Umweltbedingungen in die Raumplanung. TU München
- BBK (2004) : Änderungen und Ergänzungen zum WB der SKKK. Bonn
- Bechmann G. (Hg.)(1993) : Risiko und Gesellschaft. Grundlagen und Ergebnisse interdisziplinärer Risikoforschung. Opladen
- Beltrando G., Chemery L.,1995, Dictionnaire du climat, Larousse
- Blaulicht. Brandschutz und Feuerwehrtechnik. Wien 2004, 2005.
- Bonn Agreement, 1998, <http://www.bonnagreement.org/>



2 Abbreviations and Sources alphabetically ordered.

ABC	Author	ABC
	Title	Salinity - Australia's Silent Flood, Glossary
	Year	2006
	URL	http://www.abc.net.au/learn/silentflood/glossary.htm
AGORA	Author	Association Agora21 et Ecole Nationale Supérieure des Mines de Saint-Etienne
	Title	Glossaire du climat
	Year	2000
	URL	http://www.agora21.org/climat/glossaire.html
AHDS	Author	Ian Gregory
	Title	Arts and Humanities Data Service, Glossary
	Year	2006
	URL	http://hds.essex.ac.uk/g2gp/gis/sect101.asp
AMC	Author	Alken Murray Corp.
	Title	Glossary of Petroleum Industry Common Terms & Symbols
	Year	1999
	URL	http://www.alken-murray.com/fuel-glossary.htm
AMNH	Author	American Museum of Natural History
	Title	The Science and Policy of Marine Resource Management – Glossary
	Year	2002
	URL	http://research.amnh.org/biodiversity/symposia/archives/seascapes/glossary.html
AMS	Author	American Meteorological Society
	Title	Glossary of Meteorology
	Year	-----
	URL	http://amsglossary.allenpress.com/glossary/browse
ANM	Author	Administrația Națională de Meteorologie
	Title	Glosar de termeni
	Year	2007
	URL	http://www.inmh.ro/



Der ontologisch und pragmatisch fundierte Risikomanagement Zyklus läßt sich im WIN-MULTH Glossar mit Deutsch als Ausgangssprache lexiko- und terminographisch in folgender Makrostruktur erfassen:

A. Vor-Ereignis: Risikoabschätzung und Technologie

B. Vor-Ereignis: Öffentliches Risikobewußtsein, Planung, Vorhersage, Warnung

CO. Bei-Ereignis: Allgemeine Risikotermini, Ereignisse, Ausrüstung und Einsätze

C1. Bei-Ereignis: Brände - Ereignisse, Ausrüstung und Einsätze

C2. Bei-Ereignis: Überschwemmungen - Ereignisse, Ausrüstung und Einsätze

C3. Bei-Ereignis: Ölunfälle/Ölaustritte - Ereignisse, Ausrüstung und Einsätze

I. Pre-event: B. Public awareness, planning, forecasting, warning

risk / risque / Risiko / riesgo / risc	A1
risk assessment / estimation du risque / Risikoabschätzung / evaluación de riesgos / evaluarea riscului	A12
resilience / ressort / Regenerationsfähigkeit / resiliencia / capacitate de regenerare	A14
risk acceptance / acceptation du risque / Risikoakzeptanz / aceptación del riesgo / acceptarea riscului	A2
risk management / gestion du risque / Risikomanagement / gestión de riesgos / managementul riscului	A18
risk reduction / réduction du risque / Risikoreduktion / reducción del riesgo / reducerea riscului	A22
public risk awareness / perception, connaissance générale du risque / allgemeines Risikobewußtsein / sensibilización pública (sobre el riesgo) / cunoaşterea, perceperea generală a riscului	B1
risk communication / communication sur le risque / Risikokommunikation / comunicación del riesgo / informare asupra riscului	B1
public information / information publique / öffentlich zugängliche Information / información pública / informație publică	B2
disaster aid / aide en cas de catastrophe / Katastrophenhilfe / ayuda en caso de desastre / ajutor în caz de catastrofă	A43
emergency management / gestion de catastrophes / Katastrophenmanagement / gestión de emergencia / managementul, gestionarea stării de urgență	A50
emergency measure / mesure d'urgence / Notfallmaßnahme / medida de emergencia / măsuri de urgență	A51
emergency response / intervention d'urgence / Notfallmaßnahme / respuesta de emergencia / intervenție de urgență	A54
sustainable development / développement durable, gestion durable / nachhaltige Entwicklung / desarrollo sostenible / dezvoltare durabilă	B3
sustainability / durabilité / Nachhaltigkeit / sostenibilidad / durabilitate	B3
counter measure / contre mesure / Gegenmaßnahme / medidas de control / măsuri de contracarare	B4
protection / protection / Schutz / protección / protecție	B5
civil protection / protection civile / Katastrophenschutz, Zivilschutz / protección civil / protecție civilă	B6
precaution / précaution / Vorsichtsmaßnahme / precaución / măsuri de prevenire	B7
prevention / prévention / Katastrophenvorbeugung / prevención / prevenirea catastrofelor	B8
damage prevention / prévention des dommages / Schadenverhütung / prevención de daños / preîntâmpinarea daunelor	B9
disaster preparedness / préparation aux catastrophes / Katastrophenvorsorge / preparación para desastres / pregătirea pentru catastrofă	A44
disaster risk reduction / réduction des dommages / Schadenminderung / reducción del riesgo de desastre / diminuarea efectelor dezastrului, a pagubelor	A45
flood risk management / gestion du risque des crues / Hochwasserrisikomanagement / gestión de riesgo de crecida / managementul riscului de inundații	A19
water management / gestion des eaux / Wasserwirtschaft / gestión del agua / administrarea, gestionarea apei	B10
safety / sécurité / Sicherheit / seguridad / siguranță	A15
safety report / rapport de sécurité / Sicherheitsbericht / informe de seguridad / raport de securitate	B11
hazard map / carte des dangers / Gefahrenkarte / mapa de amenaza / harta pericolelor	A27
flood hazard map / carte des zones menacées par les crues / Karte der überschwemmungsgefährdeten Gebiete / mapa de amenaza de inundación / harta zonelor inundabile	A28
hazard mapping / cartographie des dangers / Gefahrenkartierung / mapeo de amenaza / cartografierea pericolelor	A29
hazard probability / probabilité des risques / Gefährdungswahrscheinlichkeit / probabilidad de amenaza / probabilitate de risc	A30
hazard zone / zone de danger / Gefahrenzone / zona de peligro / zonă de risc	A31
hazardous material / substance dangereuse / Gefahrgut / material peligroso / substanță periculoasă	A32
risk map / carte des risques / Risikokarte / mapa de riesgo / harta riscurilor	A20
risk mapping / risk mapping / Risikokartierung / mapeo de riesgo / cartografierea riscului	A21
emergency plan / plan d'urgence / Notfallplan / plan de emergencias / plan de urgență	A52

DOC 4.2

emergency planning / planification des mesures d'urgence / Notfallplanung / planificación de emergencias / planificarea măsurilor de urgență	A53
information system, -server, source / système, service, source d'information / Informationsystem, -dienst, -quelle / sistema de información / sistem informațional	A55
data / données / Daten / datos / date	A57
data capture, -entry, -flow, -links, -provider / saisie, collecte, entrée, flux, liens, fournisseur de données / Datensammlung, -erfassung, -erhebung, -gewinnung, -eingang, -eintrag, Datenfluss, -anschluss, -verbindung, -anbieter / recopilación, captura, de datos / culegere de date	A58
database / banque, base des données / Datenbank, -bestand / base de datos / bancă de date	A61
metadata / métadonnées / Metadaten / metadatos / metadata	A62
earth observation / observation de la terre / Erdbeobachtung / observación de la tierra / observarea, supravegherea Pământului	A77
land cover / occupation du sol / Landbedeckung / ocupación del suelo / înveliș terestru	A79
land management / aménagement du territoire / Raumnutzung, Landschaftsplanung, Freiraumgestaltung / ordenación territorial / managementul teritoriului	A81
land use (planning) / aménagement du territoire / Raumplanung, Raumnutzung / planificación territorial / amenajarea teritoriului	B12
precision farming / agriculture de précision / Präzisionsagrarwirtschaft / agricultura de precisión / agricultură de precizie	A83
monitor / appareil de surveillance / Monitor / monitor / monitor	B13
monitoring / contrôle / Überwachung / monitoreo / monitorizare	B14
surveillance / surveillance (continue) / Überwachung / vigilancia / supraveghere	B15
forecast(ing) / prévision / Vorhersage / pronóstico / previziune	B16
weather / temps / Wetter / tiempo / vreme	B17
weather forecast / prévision météorologique / Wettervorhersage / pronóstico meteorológico / prognoză meteorologică	B18
air / air / Luft / aire / aer	B19
air temperature / température de l'air / Lufttemperatur / temperatura del aire / temperatura aerului	B20
altitude / altitude / absolute Höhe / altitud / altitudine	B21
high pressure / haute pression / Hochdruckgebiet / alta presión / presiune ridicată	B22
depression / dépression / Tiefdruckgebiet / depresión barométrica / depresiune	B23
rain / pluie / Regen / lluvia / ploaie	B24
wind / vent / Wind / viento / vânt	B25
storm / tempête / Sturm / tormenta / furtună	B26
sea state / état de la mer / Seegang / estado del mar / starea mării	B27
(applied) meteorology / météorologie (appliquée) / (angewandte) Meteorologie / meteorología (aplicada) / meteorologie (aplicată)	B28
climate / climat / Klima / clima / climă	B29
climate change / changement climatique / Klimaveränderung / cambio climático / modificarea climei	A8
climate monitoring / surveillance du climat / Klimaüberwachung / monitoreo del clima / monitorizarea climei	B30
forecast (warning) lead time / délai de prévision d'alerte / Vorwarnzeit / tiempo de prevision (de alarma) / timp de avertisment	B31
warning system / système d'alerte / Warnsystem / sistema de alerta / sistem de avertizare	B32
alert / alerte / Alerte, Alarm / alerta / alertă, alarmă	B33
alarm / alarme / Alarm / alarma / alarmă	B34

II. In event C0: general terms, events, equipments, operations

risk / risque / Risiko / riesgo / risc	A1
major hazard / risque majeur / Großschadensrisiko / riesgo mayor / risc major	A39
natural hazard / dangers naturels / Naturgefahren / amenazas naturales / catastrofă naturală	A41
hazard zone / zone de danger / Gefahrenzone / ona de peligro / zonă de risc	A31
event / événement / Ereignis / evento / eveniment	C0.1
incident / incident / Zwischenfall / incidente / incident	C0.2
accident / accident / Unfall / accidente / accident	C0.3
major accident / accident majeur / schwerer Unfall / accidente grave / accident grav	C0.4
disaster / catastrophe / Katastrophe / desastre / catastrofă	A42
natural disaster / catastrophe naturelle / Naturkatastrophe / desastre natural / catastrofă naturală	A47
emergency / crise / Notfall / emergencia / urgență	A48

DOC 5.1

medidas de protección contra desastres / a îmbunătăți coordonarea măsurilor de protecție în caz de catastrofă

Entry number

B 6

Management cycle B. public awareness, planning, forecasting and warning, C0. events and response

French

Graminfo

protection civile

<phrasnom, f, sg>

English

Graminfo

civil protection

<noun phrase, sg, pl>

German

Graminfo

Katastrophenschutz

<Kompositum, M, Sg>

Spanish

Graminfo

protección civil

<frasnom, f, sg>

Romanian

Graminfo

protecție civilă

<frazem nominal, f, sg>

Definition Fr

actions systématiques d'organisation, de formation, de préparation, de réaction et de gestion dans tous les cas d'urgence auxquels se trouve confronté le citoyen sur le plan régional et national, dans le but de protéger la population civile en cas de catastrophe naturelle, industrielle ou de toute autre catastrophe non naturelle. Ce terme est souvent utilisé pour « défense passive », qui est de plus en plus réservé à l'assistance des civils en cas de guerre, alors que la protection civile est le terme plus adapté aux situations critiques en temps de paix (EUD)

Definition En

the systematic actions of planning, training, preparedness, response and management in all emergencies faced by the citizen at the local and national levels, with the view to protecting the civilian population in case of natural, industrial or other man-made disaster. The term is often used interchangeably with civil defence, but the latter is increasingly reserved for the assistance of civilians in case of war, while civile protection is the preferred term for peacetime emergency situations (EUD)

the total of all non-police and non-military measures necessary to protect the population and their life resources during a case of disaster, emergency or defense as well as to contribute to the prevention, limitation and mitigation of loss events (BDR)

Definition Ge

umfassendes System der Planung, Schulung, Vorbereitung, des Eingreifens und des Managements in allen Notlagen, in die die Bevölkerung auf lokaler und nationaler Ebene gerät; Ziel ist der Schutz der Zivilbevölkerung bei Naturkatastrophen, Industrieunfällen oder vom Menschen verursachten Katastrophen. Vom Begriff Katastrophenschutz zu unterscheiden ist der Begriff Zivilschutz (civil defence / protection), der die Unterstützung der Zivilbevölkerung im Kriegsfall bezeichnet (EUD)

Definition Sp

conjunto de acciones sistemáticas de planificación, entrenamiento, preparación, respuesta y gestión en todas las situaciones de emergencia a

DOC 5.2

las que pueden enfrentarse los ciudadanos a escala local y nacional, con el objetivo de proteger a la población civil en caso de desastre natural, industrial o de origen humano. El término se ha utilizado indistintamente con el de defensa civil, pero este último se reserva cada vez más para la ayuda a los civiles en caso de guerra, prefiriéndose protección civil para las situaciones de emergencia en tiempo de paz (EUD) servicio público que, mediante la colaboración entre las diversas Administraciones Públicas y la participación de los ciudadanos, tiene por objeto llevar a cabo, de la forma más eficaz posible, las actuaciones necesarias para evitar, reducir o reparar los daños a las personas, a los bienes y al medio ambiente, originados por situaciones de grave riesgo colectivo o catástrofe (PC)

Definition Ro

activități sistematice de planificare, instruire, pregătire, reacție și management pentru toate tipurile de situații de urgență ce pot afecta cetățenii la nivel local sau național, cu scopul de a proteja populația civilă în caz de catastrofă naturală, industrială sau alt tip de catastrofă cauzată de oameni. Adesea se utilizează și termenul de apărare civilă, deși acesta din urmă se folosește, mai degrabă, pentru asistența oferită populației civile în caz de război, pe când protecția civilă este preferată în cazul situațiilor de urgență pe timp de pace. (EUD, transl. MULTH)

Related terms and expressions Fr / En / Ge / Sp / Ro

<nouns, compounds, noun phrases>

Ge **Zivilschutz**<Kompositum, M, Sg>

Definition Ge Summe aller nicht-polizeilichen und nicht-militärischen Maßnahmen, die erforderlich sind, um die Bevölkerung und ihre Lebensgrundlagen bei Katastrophen, in Notlagen und im Falle bewaffneter Konflikte zu schützen sowie zur Verhinderung, Begrenzung und Bewältigung von Schadensereignissen beizutragen (BDR)

- **Agence fédérale**<f, sg, pl> **pour la protection civile et l'organisation des secours** / **federal agency**<sg, pl> **for civil protection and disaster relief** / **Bundesamt**<N, Sg> **für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe** / **Agencia federal**<f, sg> **de protección civil y socorro ante desastres** / **Agenția**<f, sg, pl> **agenției** **federală pentru protecție civilă și îndepărtarea efectelor catastrofelor**
- **police**<f, sg> / **police**<sg> / **Polizei**<F, Sg> / **policia**<f, sg> / **poliție**<f, sg>
- **Poste**<m, sg, pl> **de police** / **police station**<sg, pl> / **Polizeirevier**<N, Sg, Pl -e> / **estación policial**<f, sg, pl> / **secție**<f, sg, pl> **secții**<de poliție
- **intervention**<f, sg, pl> **d'équipes européennes de protection civile** / **intervention**<sg, pl> **of European civil protection teams** / **Einsatz**<M, Sg, Pl Einsätze> **europäischer Zivilschutzeinheiten** / **intervención**<f, sg, pl> **de los equipos europeos de protección civil** / **intervenția**<f, sg, pl> **intervenții**<echipelor europene de protecție civilă
- **Institut national**<m, sg, pl> **d'études de la sécurité civile (INSEC)** / **national civil protection and disaster relief office**<sg, pl> / **Bundesamt**<N, Sg> **für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe (BBK)** / **oficina nacional**<f, sg> **de protección civil y socorro ante desastres** / **Oficiul**<n, sg> **național de protecție civilă și îndepărtare a efectelor catastrofelor**
- **guide**<m, sg, pl> **national de référence (GNR)** / **national reference guide**<sg, pl>; **national reference framework**<sg, pl> / **nationaler Referenzführer**<M, Sg, Pl nationale Referenzführer>; **nationaler Referenzrahmen**<M, Sg, Pl nationale Referenzrahmen> / **guía**<f, sg, pl> **nacional de referencia** / **ghid**<n, sg, pl> **ghiduri**>

DOC 5.3

național de referință

- protection<f, sg> des personnes, des biens et de l'environnement / protection<sg> of persons, property and environment / Personenschutz<M, Sg>; Güterschutz<M, Sg> und Umweltschutz<M, Sg> / protección<f, sg> de personas, bienes y ambiente / protecția<f, sg> / protejarea<f, sg> persoanelor, a bunurilor și a mediului înconjurător
- co-ordinateur<m, sg, pl> européen / European co-ordinator<sg, pl> / Europäischer Koordinator<M, Sg, Pl -en> / coordinador<m, sg, pl> europeo / coordonator<m, sg, pl coordonatori> european
- secours<m, sg, pl> à personnes / aid<sg> for individual persons / Personenhilfsdienst<M, Sg, Pl -e> / ayuda<f, sg, pl> a particulares / ajutor<n, sg, pl ajutoare> pentru persoane
- Commission<f, sg, pl> pour les Problèmes Nationaux de Défense (CPND) / commission<sg, pl> for national defence issues / Kommission<F, Sg, Pl -en> für die nationalen Probleme der Verteidigung / comisión<f, sg, pl> para la defensa de problemas nacionales / Comisia<f, sg, pl comisii> pentru probleme de apărare națională
- Centre de traitement d'alerte<m, sg, pl> (§TA), (112) / Emergency telephone operator<sg, pl> (999) / Feuerwehrnotrufzentrale<F, Sg, Pl -n> (112) / teléfono<m, sg, pl> de emergencia / linie<f, sg, pl linii> telefonică de urgență (112)
- Direction<f, sg> Générale du Centre de Crise / Directorate General<sg> of the Crisis Centre (DGCC) / Generaldirektion Krisenzentrum<F, Sg> / Dirección General<f, sg> de Centros de Crisis / Directoratul<n, sg> General al Centrului de Criză
- cellule<f, sg, pl> de communication et de crise / crisis communication unit<sg, pl> / Zelle<F, Sg, Pl -n> für Krisenkommunikation / unidad<f, sg, pl> de comunicaciones de crisis / celula<f, sg, pl celule> de comunicare pentru situații de criză
- observatoires<m, pl, sg> locaux et nationaux / local and national observatories<pl, sg> / örtliche und staatliche Beobachtungszentren<N, Pl, Sg> / observatorios<m, pl, sg> locales y nacionales / centre<n, pl, sg> de observare / observatoare<n, pl, sg> locale și naționale
- cellule<f, sg, pl> d'analyse des risques et d'information préventive (CARIP) / hazard analysis and preventive information unit<sg, pl> / Risikoanalyse- und Vorbeugungsinformationsstelle<F, Sg, Pl -n> / unidad<f, sg, pl> de análisis del riesgo e información preventiva / serviciu<f, sg, pl unități> de analiză a riscurilor și de informații preventive
- réglementation<f, sg, pl> des sapeurs pompiers (SP) / fire-service legislation<sg, pl> / Feuerwehrgesetzgebung<F, Sg, Pl -en> / reglamento<m, sg, pl> del cuerpo de bomberos / legislație<f, sg, pl legislații> cu privire la serviciul de luptă împotriva incendiilor
- Loi SP<f, sg, pl> organisant le secours des opérations d'urgences / law<sg> on fire and emergency operations / Brandschutz-Hilfeleistungsgesetz<N, Sg, Pl -e>; Feuerschutz-Hilfeleistungsgesetz<N, Sg, Pl -e>; Hilfeleistungsgesetz<N, Sg, Pl -e> für Brandschutz; Hilfeleistungsgesetz<N, Sg, Pl -e> für Feuerschutz / ley<f, sg, pl> de incendios y operaciones de emergencia / legi<f, pl, sg> cu privire la incendii și la operațiunile de urgență / lege<f, sg, pl legi> cu privire la operațiunile de stingere a incendiilor și la situațiile de urgență

<verb phrases>

- construire près des aires de risque des services d'urgence, des postes de police, des casernes de pompiers, des antennes médicales / to establish emergency services,

police stations, fire stations and medical facilities near risk areas / Notdienststellen, Polizeiposten, Feuerwehrhäuser und medizinische Versorgungsstellen in der Nähe von Risikogebieten errichten / instalar servicios de emergencia, unidades policiales, unidades de bomberos, ambulatorios médicos en las cercanías de las zonas de riesgo / a realiza servicii de urgență, secții de poliție, unități de pompieri și facilități medicale în apropierea zonelor de risc

- créer des services d'urgence et un système d'alerte pour réduire les effets d'une catastrophe / to establish emergency services and a warning system to reduce the impact of disasters / Notdienste und ein Alarmsystem zur Verringerung der Folgen einer Katastrophe schaffen / establecer servicios de emergencia y un sistema de alerta para reducir el impacto de los desastres / a realiza servicii de urgență și un sistem de avertizare pentru reducerea impactului catastrofelor
- améliorer la sécurité des personnes, des institutions et des biens / to improve the safety of persons, institutions and property / die Sicherheit von Personen, Institutionen und Gütern verbessern / aumentar la seguridad de las personas, instituciones y bienes / a crește nivelul de siguranță a persoanelor, instituțiilor și bunurilor

<sentences>

- L'Etat réalise ces plans / The national government draws up these plans. / Der Staat erstellt diese Pläne. / El estado realiza esos planes. / Statul concepe aceste planuri.
- Le plan de zonage du Plan de prévention du risque (PPR), délimite des zones homogènes auxquelles sont associées des mesures de prévention et de protection. / The Risk Prevention Plan (RPP) zoning plan establishes uniform areas to which it applies appropriate prevention and protection measures. / Der Aufteilungsplan PPR legt homogene Zonen, Gebiete mit der Zuordnung von Vorbeugungs- und Schutzmaßnahmen fest. / El plan de zonificación del Plan de Prevención de Riesgo (PPR) establece zonas homogéneas en las que aplica medidas de prevención y protección adecuadas / Planul de zonare PPR stabilește zone uniforme cărora le aplică măsuri preventive și de protecție adecvate.
- Les plans particuliers d'intervention (PPI), qui comportent l'indication du risque, précisent les missions des différents services de l'Etat, les mesures à prendre autour des installations à risque. / Special action plans relating to specific hazards lay down the tasks of the various public services and the measures to be taken around installations exposed to hazards. / Die Spezialeinsatzpläne der Risikogefährdung legen die Aufgaben der verschiedenen öffentlichen Instanzen fest und die Maßnahmen, die um die risikogefährdeten Einrichtungen zu treffen sind. / Los planes especiales de acción relacionados con amenazas específicas reposan en las obligaciones de los diferentes servicios públicos y en las medidas a tomar en las inmediaciones de las instalaciones expuestas a las amenazas. / Planurile de acțiune speciale (planurile speciale de acțiune) cu privire la anumite tipuri de catastrofe stabilesc atribuțiile fiecărui serviciu public în parte, precum și măsurile ce trebuie luate în zonele cu instalații expuse la riscuri.
- Les centres de contrôle et de secours sont à compléter par des cartes, des routes, des aires d'évacuation, des sites hors zone de risque, des abris publics. / Control and rescue centres must be complemented by maps and routes, evacuation zones, risk-free zones and public shelters. / Die Kontroll- und Hilfszentren sind durch Karten, Straßen, Evakuierungsräume und risikofreie Räume, öffentliche Unterstände und Schutzräume zu ergänzen. / Los centros de control y rescate deben ser abastecidos de mapas, rutas, zonas de evacuación, zonas libres de riesgo y refugios públicos. / Centrele de control și de salvare trebuie să aibă hărți și trasee, zone de evacuare,

Bitextes

Les traducteurs ont vite compris qu'il était peu rentable de s'évertuer à résoudre, chacun de son côté, des problèmes de traduction déjà affrontés et souvent résolus dans des traductions antérieures. Mais les pionniers ne furent pas motivés par l'appât du gain. Les raisons génées/théologiques qui ont poussé les Mormons à optimiser l'accès à l'information multilingue les ont orientés dès le début des années 80 vers les applications linguistiques de l'informatique et à concevoir la notion de bitexte (le terme n'apparaîtra qu'en 1988). Par bitexte, j'entends un document (au sens informatique du terme) contenant deux textes de langues différentes et de même contenu tels que l'affichage de la phrase de contenu xyz dans la langue A provoque l'affichage (à droite ou en dessous) de la phrase de même contenu dans la langue B.

Les débats du Parlement Européen font l'objet d'une traduction simultanée, ensuite révisée en vue de la constitution du procès-verbal. Les documents ainsi obtenus ont été assemblés par paires qu'on peut télécharger à l'adresse <http://urd.let.rug.nl/tiedeman/OPUS/Europarl3.php>. A partir de textes en 11 langues, 55 bitextes ont été constitués. Le germano-italien (qui sera utile à l'équipe visée dans l'article précédent) pèse un demi-giga. Un document aussi lourd ne peut être ouvert par msword ou openoffice. L'outil le plus pratique me semble être EmEditor professionnel 8.02, qu'on peut télécharger gratuitement pour une durée de 30 jours à l'adresse <http://www.emeditor.com/> ; passé ce délai, il faut acheter la licence pour 39\$99.

On peut certes explorer ce bitexte au moyen d'un concordancier unilingue tel que microconcord, mais les caractères non prévus au code ASCII seront altérés. Si donc on veut lancer microconcord sur ces bitextes, il faudra les convertir d'abord en format ASCII-dos au moyen de emeditor. L'intérêt de microconcord par rapport à emeditor consiste en ce qu'il affiche les résultats en bloc (avec un plafond de 1600 occurrences), l'utilisateur restant libre d'afficher ensuite le contexte de telle ou telle occurrence plus pertinente, alors qu'emeditor affiche les occurrences les unes après les autres, en réponse à une pression sur la touche F3.

Jean Petit, le regretté co-administrateur des NCA s'était beaucoup investi dans les applications linguistiques de l'informatique avant de se vouer à la cause de la reconquête du bilinguisme alsacien par l'immersion précoce. Il avait développé en 1989 un concordancier unilingue KPK (Konkordanz Paket Konstanz), utilisé à Nancy, Barcelone, Leipzig, Konstanz. Testé par le pool informatique de l'Université de Constance, il s'est avéré plus performant que l'ancêtre de microconcord, Micro Oxford Concordance Program (OCP) en ce que ce dernier laissait échapper des occurrences que KPK retenait. L'insertion du document ci-après exprime notre deuil.

A. et J. PETIT,
18, avenue du Maréchal JOFFRE,
66 690-SAINT-ANDRE,
Tél. 63 89 13 34,

8 Janvier 1990

à Monsieur FAUCHER Eugène,
Président de la Société Editrice des NCA,
Université II,
B.P. 3397, F-54015-NANCY-Cedex.

Cher collègue et ami,

Merci de votre convocation et de vos vœux. Que 1990 soit favorable à vous-même, à tous les vôtres et aux NCA qui me semblent fort bien se porter.

Je souhaiterais être reconduit dans mon mandat de membre du C.A. Mais si cela pose un problème quelconque, je suis prêt à m'effacer.

J'ai élaboré à CONSTANCE deux programmes TURBO-PASCAL 5.0. Le premier (KPK= KONKORDANZPAKET KONSTANZ) est conçu pour rechercher des occurrences dans des textes. il peut analyser jusqu'à 2 milliards de lignes et y rechercher jusqu'à deux milliards d'items différents. Il est destiné à la recherche lexicale, morphologique et stylistique.

Le second (IEK= INDEXERSTELLUNG KONSTANZ) est capable de fabriquer un index exhaustif de tout ouvrage ou article placé en ASCII sur disquette ou disque dur. Mais une option permet d'éliminer les termes outils du vocabulaire français, anglais ou allemand (articles, prépositions, conjonctions, adverbess, verbes auxiliaires) dont on peut considérer que la valeur informelle est nulle pour la constitution d'un index.

Je pense rédiger deux articles de présentation en allemand pour les NCA et, si vous en êtes d'accord, proposer le service de ces logiciels aux lecteurs intéressés des NCA selon des modalités à préciser. Je ne demande évidemment aucune rémunération.

Je suis en train de terminer un article en français sur l'acquisition lexicale et le destine aussi aux NCA. Il devrait compter une vingtaine de pages et tente de donner the state of the art.

J'aimerais avoir votre avis sur les trois points précédents.

Réfléchir à la langue allemande à l'aide de concordances

Plan

1. Introduction
2. Définition de "corpus" et de "concordance"
 - 2.1. Définition de "corpus"
 - 2.2. Définition de "concordance"
3. Pourquoi utiliser des concordances dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère ?
4. Tâches basées sur des concordances
 - 4.1. Tâches proposées dans la littérature scientifique
 - 4.2. Tâches créées lors de la recherche-action
5. Guidage lors de l'utilisation de tâches basées sur des concordances
6. Intégration des tâches basées sur des concordances
7. Références.
8. Annexes : comparaison de cinq concordanciers pour l'allemand

1. Introduction

Enseigner l'allemand en tant que locuteur natif a certains avantages, mais aussi des inconvénients : il n'est pas toujours évident de devoir travailler avec des supports créés à des fins d'enseignement/apprentissage quand on a un regard critique sur l'emploi de la langue dans ces supports. Les choses se compliquent encore quand l'enseignant a, comme moi, quitté son pays natal à une période où Internet a commencé à faire son entrée dans les foyers, ce qui n'est pas resté sans conséquences sur l'évolution de l'usage de la langue. Le code linguistique a tendance à se diversifier selon l'émergence de contextes d'emploi nouveaux. Ceci peut être observé en particulier dans les publications écrites sur la Toile. Par conséquent, un locuteur natif expatrié ne peut pas être considéré comme référent fiable du "bon usage" de la langue. Entre autres afin de me tirer de cet embarras – être intriguée par certaines formulations que j'ai l'occasion d'entendre, comme par exemple "Ich mag Schule", tout en ayant conscience de mes propres limites concernant la connaissance de l'allemand d'"aujourd'hui" –, j'ai entrepris des recherches dans le domaine des ressources pédagogiques, recherches qui se sont concrétisées en une recherche-action menée auprès de trois générations de collégiens de classe de troisième.

Baron (2007) rappelle que déjà Freinet, Cousinet et Dewey ont plaidé en faveur d'une diversification des ressources pédagogiques, ceci dans un contexte

de pédagogies actives. Les ressources pédagogiques font partie de l'environnement d'apprentissage qui joue un rôle important dans la conception constructiviste de l'apprentissage. Selon cette conception, l'apprenant construit ses connaissances en observant le monde qui l'entoure, et il crée ses représentations mentales à partir de ce qu'il perçoit (Legros & Chinon, 2002 : 30).

Johns est un des premiers chercheurs à avoir décrit l'utilisation de concordances¹ pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (Johns, 1986 ; Johns, 1988). Il estime que l'observation de concordances favorise une attitude réflexive vis-à-vis de la langue. Selon lui, l'utilisation de concordances aide l'apprenant à adopter une attitude de "détective". Grâce à cette attitude, il est en mesure de considérer les données linguistiques comme des matériaux permettant de trouver des indices qui réconfortent ou invalident ses hypothèses de travail concernant la langue (Johns, 2002 : 108). Un "détective" ne peut se forger son propre point de vue que s'il peut observer les données le plus directement possible. Par conséquent, Johns plaide pour le libre accès aux ressources. Le libre accès est à son avis une des caractéristiques d'un apprentissage basé sur la pédagogie de la découverte (Johns, 1991 : 30). Si l'enseignant ne doit pas "faire écran" entre les apprenants et les données, il est toutefois peu prudent de laisser les apprenants se perdre dans un océan de données sans leur donner des repères, et sans leur proposer des outils d'aide adaptés. Bruner (1983 : 263) rappelle le rôle que peut jouer, lors de l'apprentissage, l'aide d'un tuteur, donc de quelqu'un de plus "spécialiste" que l'apprenant. Demaizière (2004) évoque des principes de guidage applicables à un travail pédagogique basé sur les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication). Ces principes sous-tendent le scénario que j'ai développé pour la recherche-action.

Le principe de cohérence qui ne signifie pas l'uniformité. Ne pas user de guidages contradictoires. Résister à la tentation de faire cours. Éviter les arguments d'autorité non nécessaires, sans oublier son devoir d'ingérence pédagogique et la nécessité d'intervenir et de guider pour que certaines ressources soient pleinement exploitées. Savoir gérer le temps et les priorités. Savoir "les laisser seuls". Ne pas demander à l'apprenant ce que peut seul faire le formateur.

Figure 1 – D'après "Éléments pour un précis du bon usage du guidage" (Demaizière, 2004)

¹ Définitions : voir paragraphe 2.

2. Définition de "corpus" et de "concordance"

2.1. Définition de "corpus"

Un corpus est un ensemble de données écrites ou orales qui attestent de l'emploi d'une langue dans des contextes déterminés. Il regroupe souvent des textes entiers ayant des caractéristiques communes. Un corpus peut permettre de trouver des informations permettant de répondre à des questions de l'utilisateur concernant les caractéristiques linguistiques, stylistiques, etc., d'une langue donnée. Les unités du corpus (lexèmes simples ou segments) sont souvent annotées, c'est-à-dire étiquetées afin d'indiquer des informations linguistiques (classe de mot, genre, etc.), sociologiques (âge et métier du locuteur, etc.) ou autres. Les corpus dont les données sont disponibles sous forme numérique peuvent être explorés à l'aide d'outils de recherche d'information électroniques, comme par exemple la fonction "rechercher dans ce document..." du traitement de texte ou à l'aide de concordanciers. Pour des définitions plus pointues, il est possible de se référer à Habert, Nazarenko & Salem (1997) et à Rastier (2004).

2.2. Définition de "concordance"

Une concordance est le résultat d'une mise en forme matérielle particulière des données d'un corpus, obtenue à l'aide d'un logiciel de type concordancier. Le concordancier permet de rechercher dans un corpus toutes les occurrences d'un mot clé donné. En général, le résultat est présenté sous forme de lignes contenant toutes le mot clé, qui, lui, est mis en forme d'une façon qui le rend particulièrement visible.

<	Schule	. A-Ko zeichnet sich als Tochter von
	geht	
das mit einem Lächeln auf den Lippen	Schule	, ist ein Heuchler ." Wer von uns
zur	geht	fragt
Nicht mich , eine Schülerin , die noch	Schule	, noch nicht einmal Abitur hat und
zur	geht	erst
adoptiert " und bezahlt dafür , daß es	Schule	. Nach meiner Erfahrung sind diese
in die	geht	beiden
Tagesplan voraus . Wer ohne Frühs-	Schule	
tück in die	geht	, ist nachher der Dumme : Denn wie

Figure 2 – Segment "Schule geht", recherché dans le corpus DeWac.

Figure 2 montre une concordance d'un segment, donc d'un groupe de lexèmes. Les lignes n'ont pas été retouchées par moi.

Mit welchen Waffen kämpfte **MAN** ? Am Schluss der Führung könnt ihr bauen wir ein Gerät, mit dessen Hilfe **MAN** Bilder und Fotos herstellen kann.
 In der Renaissance sammelte **MAN** in Wunderkammern Kunstgegenstände
 Auf den Bildern für Kaiserin Maria-Theresia kann **MAN** sehen, wie Wien und
 Doch was sind Radiowellen? Wie empfängt **MAN** sie? Was sagen sie uns?

Figure 3 –Mot clé "man", recherché dans le corpus Führungen für Kinder¹.

Figure 3 montre une concordance basée sur un lexème simple. Les lignes ont été "nettoyées" par moi. Cela veut dire que j'ai enlevé des bouts de texte aux extrémités gauche et droite des lignes afin de rendre la lecture du texte plus aisée pour les apprenants. Tandis que le corpus contient des textes complets, la concordance présente les termes du corpus auxquels l'utilisateur s'intéresse dans leur contexte immédiat plus ou moins large. Selon les possibilités que propose le concordancier, l'utilisateur peut déterminer ou pas la largeur du contexte, et il a ou il n'a pas directement accès au texte source. Certains concordanciers permettent d'importer des corpus. J'ai surtout utilisé les logiciels *Text-based concordances* (v2) et *Sketch Engine* qui sont tous les deux suffisamment faciles à utiliser par des non-experts en informatique. Le premier donne en plus la possibilité d'importer ses corpus. Le deuxième permet d'interroger un très grand corpus contenant des textes allemands contemporains variés.²

3. Pourquoi utiliser des concordances dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère ?

Johns (1991 ; 2002), Tribble (1997), Boulton (2007) et bien d'autres recommandent aux enseignants de langue étrangère d'utiliser des concordances et aussi de les faire utiliser par les apprenants. Explorer la langue attestée dans des concordances semble aller de pair avec une conception de l'enseignement/ apprentissage qui favorise une attitude réflexive aussi bien des enseignants que des apprenants. Perrenoud (1996 ; 2005) décrit les avantages d'une telle attitude. Les concordances permettent de tester ses intuitions, pour ne pas dire "croyances", concernant la langue et son emploi. Les concordances attestent de restrictions de plusieurs sortes. Il peut s'agir de restrictions de type pragmatique ; "*Kussi*" est en général utilisé par des filles. On peut également observer des restrictions stylistiques ; "*Ich liebe es zu tanzen*" atteste d'un langage plus soutenu que "*Ich tanze gern*." Les concordances sont un également un terrain d'observation privilégié de l'évolution de la langue. Regardons quelques exemples qui illustrent ce dernier

¹ Corpus fait par moi-même à l'aide de documents trouvés sur la Toile, avec accord du distributeur.

² Voir en annexe un tableau récapitulatif des caractéristiques de cinq concordanciers qui conviennent pour l'allemand.

point. Depuis la réforme de l'orthographe en Allemagne, entrée en vigueur en 1996, l'orthographe "voyelle longue + ß" est devenue obligatoire (Heller, 1996). Je rencontre régulièrement des personnes qui pensent que le "ß" n'existe plus du tout en allemand. Il est possible de leur montrer que la variante graphique "*Fussball*" n'est attestée que 4 523 fois dans le "giga-corpus" *DeWac*¹ et que le terme "*Fußball*" y apparaît 40 453 fois. Si cet exemple peut aisément paraître probant, il n'en est pas de même pour des démonstrations concernant de formulations du type "*Ich mag schwimmen*" ou "*Ich mag Schule*", formulations que, spontanément, je ne considère pas comme acceptables, mais qui échappent à une analyse simple.

Sie stöbert gerne auf Flohmärkten und	mag	griechisch tanzen .
keetah 20.02.2004 , 12:24 ich	mag	schwimmen , tanzen , eislaufen ,
09.03.05 Kleine Elfe Ich	mag	zwischen Regentropfen tanzen können
Ich schwimme , aber Sport	mag	ich nicht . Tanzen mag ich am meisten
Also , es gibt nichts , was ich am meisten	mag	, aber ich tanze gerne .
Sie	mag	es sehr gern zu tanzen .

Figure 4 – Mot clés "*mag*" + "*tanzen*", recherchés dans le corpus *DeWac*.

L'observation de ces données trouvées dans le corpus *DeWac* m'oblige à admettre que la combinaison "*mag* + verbe à l'infinitif" est bel et bien attestée dans des documents diffusés sur la Toile, même s'il paraît possible de démontrer que les formulations alternatives (*gern* + verbe conjugué ; *mag* + *es* + *zu* + infinitif) sont plus soutenues et moins marquées par l'écrit oralisant qui caractérise souvent les textes publiés sur la Toile. Mon intuition de locutrice native est encore davantage bousculée quand j'essaie de trouver des données qui attestent de l'emploi du segment "*Ich mag Schule*" et de la forme minimale "*mag Schule*", que je trouve inacceptables. Les deux corpus allemands les plus grands qui existent actuellement, *DeWac* et *DeReKo*, semblent me donner raison : ils n'affichent aucune occurrence de ces segments.

¹ Ce nombre peut partiellement s'expliquer par la présence d'occurrences respectant la graphie suisse.

Figure 5 – Segments "Ich mag Schule" dans DeWac et "mag Schule" dans DeReKo.

http://www.sketchengine.co.uk/auth/corpora/n

Aktuelles Archiv W - Archiv der geschriebenen Sprache

Suchanfrage mag Schule

Suche formulieren

Empty result Back

Corpus: deWaC

Query: Ich mag Schule

Ihre Suchanfrage lieferte keine Treffer.

Eingabe:
mag Schule

Ma certitude ne reste pas longtemps inébranlée. Un tour dans un forum de discussion en ligne confirme que "Ich mag Schule" apparaît dans certains contextes, par exemple lors de discussions en ligne de type clavardage, telles que celles citées ci-dessous.

Thema	Erstellt von	Antwor-ten	Forum-name
Wie findet ihr die Schule?		5	
Wie findet ihr die Schule????		17	
Wie findet ihr Schule?		22	
Wie findet ihr Schule?		0	
Wie findet ihr die Schule??		0	

Ich mag Schule nicht so sehr (...).Im grunde allgemein mag ich Schule überhaupt nicht. Auch auf die Gefahr hin mich zu outen... ich finde die Schule eigentlich völlig in Ordnung ^^" (...).

ich finde schule ziemlich langweilig (...).

Stimmt ich mag die Schule auch net besonders (...).

Figure 6 – Extraits de MagicBox Forum (2005)¹

Les scripteurs en ligne optent soit pour "Ich mag Schule", soit pour "Ich mag die Schule". Peut-on observer ici une évolution de la langue ? Si oui, pourquoi cette

¹ Consulté le 23/12/2008 : http://www.razyboard.com/system/morethread-wie-findet-ihr-denn-schule-meroko_chan-609799-1587958-0.html

évolution ne se reflète-t-elle pas dans les très grands corpus allemands ? Il convient de tirer des conclusions de ces faits et de voir quel statut accorder à l'écrit oralisant en cours d'allemand. Doit-il faire partie de ce que les élèves doivent apprendre ? L'utilisation des corpus et concordances soulève beaucoup de questions, comme nous venons de le voir, et ces questions peuvent alimenter des discussions stimulantes entre enseignants de langue, mais aussi entre enseignants et apprenants.

4. Tâches basées sur des concordances

Jusqu'à présent, nous ne disposons pas de beaucoup de recherches qui décrivent et analysent l'utilisation de concordances par un public d'apprenants de niveau A2/B1. Braun (2007) et Rohrbach (2003) décrivent des projets basés sur l'utilisation de corpus pour l'apprentissage de l'anglais, langue étrangère, par des élèves allemands ayant un niveau intermédiaire, mais il n'y est pas particulièrement question de concordances (voir St John, 2001 et Boulton, 2007 pour un aperçu plus complet). Johns (1991 ; 2002), Chambers (2005) et Lamy et Mortensen (2006) ont développé et testé des activités basées sur des concordances, mais la validité de leurs recherches se limite à un public d'étudiants, souvent spécialistes de la langue (futurs enseignants, traducteurs, lexicologues, etc.). Je m'inspire donc de leurs propositions, en émettant certaines réserves et en aménageant certaines composantes des tâches, compte tenu du public de collégiens entre 13 et 15 ans avec lequel je travaille. Les aménagements concernent surtout le guidage. Le rôle des consignes est crucial ici. Il convient d'encourager les apprenants à travailler de façon exploratoire sans les laisser trop seuls, mais aussi sans les envahir de consignes trop précises qui risqueraient de les mener dans des directions qui ne seraient pas les leurs, mais celles de l'enseignant(e).

4.1. Tâches proposées dans la littérature scientifique

Dans les publications scientifiques, les tâches d'apprentissage d'une langue étrangère, basées sur l'utilisation de concordances s'adressent très souvent à un public qui apprend l'anglais. Les tâches invitent en général les apprenants à observer un lexème ou segment dans un contexte déterminé plutôt étroit. Il s'agit de trouver des informations concernant ses caractéristiques grammaticales, lexico-grammaticales, syntaxiques, sémantiques, stylistiques, pragmatiques, etc. (Sinclair, 2003 ; Lamy & Mortensen, 2006). Johns (2002) propose entre autres d'observer l'environnement immédiat d'un lexème afin de découvrir ses affinités avec d'autres lexèmes. Des activités de création de références grammaticales sont proposées par Lamy & Mortensen (2006). Certains font observer la différence entre le langage soutenu ou familier (Tribble, 1991) ou les différences sémantiques entre deux termes à sens proche (Johns, 1991a). Les

apprenants sont parfois invités à réviser leur production écrite en comparant les passages non acceptables à des lignes de concordance (Gaskell & Cobb, 2004). La page Internet *Kibbitzer*¹, supervisée par Johns, donne aux apprenants l'occasion de lire comment d'autres ont résolu, à l'aide de concordances, des problèmes concernant la production écrite. Les démonstrations de résolution de problèmes de révision que nous pouvons y trouver donnent des indications concernant le guidage, thème souvent absent dans la littérature scientifique au sujet de l'emploi de concordances. Un deuxième thème peu traité est l'intégration des tâches basées sur des concordances dans un contexte plus large (macrotâche, scénario, unité dans un manuel, programme officiel, etc.). Les tâches sont en général présentées de façon décontextualisée. Il y a donc une large part à inventer si l'on veut créer des tâches qui s'adressent à des apprenants d'allemand de niveau intermédiaire et qui font sens à l'intérieur d'un scénario d'apprentissage.

4.2. Tâches créées lors de la recherche-action

J'ai fait le choix de lier la conception de tâches basées sur des concordances à une macrotâche (Demaizière & Narcy-Combes, 2005), comme par exemple la création de documents pouvant s'intégrer dans un dépliant touristique, l'écriture d'une critique de film ou d'une annonce pour trouver un correspondant. À défaut de pouvoir m'appuyer sur des corpus allemands existants dans les domaines cités ci-dessus, j'ai créé des mini-corpus pédagogiques (Braun, 2005) à partir de données trouvées sur la Toile.² J'ai ensuite soumis les données des corpus au concordancier *Text-based concordances* (v2) de *Compleat Lexical Tutor* (Cobb). J'ai mis les corpus et leurs concordances en ligne sur le *weblog* pédagogique *esldeutsch* ou sur un autre *weblog* créé pour le projet. Lors de la rédaction, des besoins d'apprentissage se sont révélés. J'ai répondu à ces besoins en créant des tâches basées sur des concordances, tâches également mises en ligne afin de les rendre accessibles à tous. En fonction de ce que j'ai relevé dans les versions provisoires des productions écrites des élèves, je les ai encouragés à consulter directement les corpus et concordances, souvent en leur conseillant un ou des mots clés qui pourraient les aider. À côté du travail individualisé, j'ai proposé des tâches collectives à toute la classe. Ces tâches s'appuient sur des lignes de concordance présélectionnées par moi. Je les ai présentées aux élèves soit sur papier, soit en ligne. Le tableau ci-dessous donne un aperçu de plusieurs tâches collectives. J'y présente les problèmes que les apprenants avaient à résoudre, et dans quel domaine. Je mentionne aussi dans ce tableau les mots clés et les corpus employés pour créer les tâches.

¹ Johns invite à être un "Kibbitzer", donc de lire en ligne ce que d'autres ont découvert concernant certains problèmes qu'ils avaient à résoudre pour l'anglais. Consulté le 23/12/2008 : <http://www.eisu2.bham.ac.uk/Webmaterials/kibbitzers/indexes/indexchron.htm>

² J'ai sauvegardé les données avec l'accord des propriétaires des sites.

Tâche : répondre à la question de travail	Mots clés	Domaines traités	Corpus
Quand faut-il mettre un "e" avant "...sten" dans les adverbes au superlatif ?	"*esten"	Orthographe.	<i>DeReKo (Cosmas II)</i>
Comment dit-on "cours" [scolaire] ?	"Erdkunde"	Lexique (lexème simple).	<i>DeReKo (Cosmas II)</i>
Comment dit-on "J'aime nager" ou "J'adore danser" ?	"liebe" "mag" "gern"	Lexique (combinaison de lexèmes). Syntaxe (place de "gern").	<i>DeWac</i>
Comment dit-on "x habite avec y" ?	"wohnt mit"	Lexique (combinaison de lexèmes). <i>Wohnen + Person + Ort</i> ou <i>wohnen + Person + zusammen</i>	<i>DeWac</i>
Comment dire où l'on habite par rapport à un autre endroit ?	"wohne"	Lexique et grammaire. Prépositions locales. Observation d'occurrences afin d'être en mesure de montrer sur une carte de Berlin où habitent les personnes dont on parle.	<i>DeWac</i>
Qui utilise ce mot ?	"Kussi"	Pragmatique. Restrictions d'utilisation de termes.	<i>DeWac</i>
Quelles caractéristiques linguistiques, stylistiques et pragmatiques a un genre textuel donné ?	"Museum"	Repérage des informations dans un texte, par exemple : comment d'autres parlent-ils des horaires, des prix d'entrée, etc. ? Réutilisation de certains des segments repérés lors de l'écriture d'un texte qui conviendrait pour un dépliant touristique (ici : <i>Visite guidée pour jeunes</i>).	<i>Corpus Tourisme, créé par moi à l'aide de BootsCat (Sketch Engine)</i>

Figure 7 – Types de tâches créés lors de la recherche-action

Comment dit-on "x habite avec y" ?

1. Analyse, was nach "wohnt mit" steht.
2. Korrigiere : **Er wohnt mit seine Mutter und seine Schwester.*

Unser Sohn	wohnt mit	Familie in der Nähe von Linz/Rhein.
Der sechsjährige Daniel	wohnt mit	seinen Eltern in Stuttgart.
Sonny	wohnt mit	seinem Krokodil Elvis auf einem Segelboot.
Wilder	wohnt mit	seiner Familie in einer Vier-Zimmer-Wohnung.
Er	wohnt mit	seinen Eltern in Basel.
Sie	wohnt mit	einem Franzosen zusammen.
Raymond	wohnt mit	seinem Bruder zusammen.
Die sechzehnjährige Lilja	wohnt mit	ihrer Mutter in einer Mietskaserne.
Sherman McCoy	wohnt mit	seiner Frau und seiner Tochter in Manhattan.
„Die Hälfte meiner Freunde	wohnt mit	anderen zusammen“ , sagt Adela.

Figure 8 - Exemple d'une tâche exécutée collectivement

Cette tâche a aidé la classe à détecter très rapidement deux cas de figure différents (*wohnen* + personne + lieu ou *wohnen* + personne + *zusammen*), et, en passant, à se rendre compte de la terminaison de datif appropriée. Cathy, l'apprenante qui avait écrit **Er wohnt mit seine Mutter und seine Schwester*, a été en mesure de réviser son texte en fonction des observations faites en commun.

5. Guidage lors de l'utilisation de tâches basées sur des concordances

Boulton (2007) montre le manque de recherches qui évaluent l'apport des concordances en terme d'apprentissage de la langue étrangère. Il est en effet difficile de démontrer avec des méthodes de recherche qualitatives ce que les élèves ont "réellement appris" grâce aux concordances. Interrogés sur les avantages qu'ils trouvent aux concordances, les élèves ont énoncé des impressions assez variées, allant de "On n'a rien appris, mais vraiment rien." (Léa) ou "[Les concordances ?] Moi, sans plus, quoi." (Fernand), jusqu'à des avis positifs comme celui de Tom qui a dit qu'il trouve les concordances "géniales". Lors de l'entretien oral, Chloé et Vicky ont décrit les avantages qu'elles voient à travailler avec des corpus et concordances.

ENQUÊTRICE : Quels avantages voyez-vous à travailler avec des corpus et des concordances électroniques pour écrire un texte en allemand ?

CHLOË : Honnêtement, c'est beaucoup plus naturel comme style d'écriture. Par exemple, si on écrit un texte en allemand comme ça sur papier, ça... ça... déjà, il y a des fautes de grammaire peut-être et il y a des trucs qui ne se disent pas en allemand et qui se disent en français. Ça va être surtout à ce niveau-là, je pense.

VICKY : Avec les concordances, on est beaucoup plus libre pour écrire vraiment ce qu'on pense parce que sans ça, on rédige des phrases comme on croit que c'est juste, mais ça peut passer à l'oral, mais à l'écrit, c'est quand même beaucoup mieux, on est beaucoup plus sûr.

Figure 9 – Les avis de Chloé et Vicky concernant les avantages du travail avec des corpus et des concordances

Pour ne pas me contenter d'impressions (je peux démontrer certains progrès faits par Léa malgré son impression apparemment contraire), je propose de considérer, comme Cook (1991), l'implication et la motivation des élèves comme critères pour évaluer s'il y a eu apprentissage ou pas. Je détaillerai ce point ultérieurement ; cette partie de la recherche est encore en cours. Je propose de regarder ici plutôt le type de guidage qui semble aider les élèves à exploiter des concordances. Si l'enseignant n'a pas assez "nettoyé" les lignes de concordance, il peut y avoir une surcharge cognitive, comme nous pouvons le voir avec Fernand qui avait besoin de repérer un verbe, mais dans "l'océan de mots", seul le terme "*kulturhistorisches*" a semblé être repérable pour lui. Certains sont en mesure de repérer un élément pertinent dans la concordance, mais ils n'en tiennent pas compte dans leur rédaction, ce qui a été le cas par exemple pour Juliette concernant la place d'un verbe dans la concordance. Léon m'a fait explicitement remarquer que mon guidage ne lui paraissait pas suffisant dans une des situations de révision qu'il a rencontrée.

	Danke,	Léon.	(V0).	Korrigiere	noch	"...".
-		"sympatisch	und	gut"		film
-		"Diesem"	film	passt		alles
-			"talentiere"			Schauspieler.
Bis Donnerstag. Frau Lacroix						
Ecrit par : Frau Lacroix an Léon (V0) 17.12.2008						

Figure 10 – Guidage pour Léon et Valentin sur le weblog "*esldeutsch*"

Suite à mes remarques sur le *weblog*, Léon a essayé, avec Valentin, de comprendre comment reformuler la proposition "*Diesem film passt alles*". Il a expliqué : "*On a essayé d'observer "passt" dans la concordance, mais on n'a pas compris quand même*". En effet, dans d'autres situations comme dans celle

décrite ci-dessous, j'ai, de fait, été plus directive, peut-être par nécessité. Tom, Alex et Valentin ont continué à utiliser la salutation "Kussi", plutôt réservée aux filles, jusqu'à ce que je devienne très explicite dans mes consignes. Voici l'échange sur le weblog "*esldeutsch*" avec Tom à ce sujet.¹

Hallo, Ich heie Tom, ich bin 14. Ich bin ein Junge, ich mag Handball. Meine Hobbys sind Computer und Sport. Ich wohne in St Leu. Ich schreibe gern Mails. Ich freue mich auf Briefe aus aller Welt. Kussi, Tom Ecrit par : Tom V0 04.10.2008 *** Tom (V0), dein Text ist perfekt! Wirklich gut gemacht. Ich frage mich nur, ob "Kussi" okay ist. Lies das: "dickes Kussi an Jutta" "Mchte wissen wie es dir geht! Kussi Sue" "Hab dich lieb! Kussi Carola"
Wer sagt "Kussi"? Ich glaube, ein anderer Schluss ist besser für dich. Frau Lacroix Ecrit par : Frau Lacroix an Tom (V0) 04.10.2008 *** Hallo, Ich heiße Tom, ich bin 14. (...) Dickes Kussi an Tom Ecrit par : Tom V1 06.10.2008 *** Tom (V1), ein guter Text. Nur "Dickes Kussi an Tom" geht nicht. Kussi = pour les filles. Et "Kussi an..." = J'embrasse bien fort mon petit...". Finde im Korpus einen besseren Schluss. Frau Lacroix Ecrit par : Frau Lacroix an Tom V1 06.10.2008 *** Hallo, Ich heie Tom, ich bin 14. (...) Gru Tom Ecrit par : Tom (v2) 07.10.2008

Figure 11 – La révision de Tom concernant "Kussi"

¹ Disponible sur : <http://esldeutsch.hautetfort.com/archive/2008/10/01/3e-meine-annonce.html#comments>

Tom a modifié son texte suite à ma remarque concernant "Kussi", mais d'abord, il n'a pas changé ce que j'avais visé. Il a terminé la deuxième version de son texte par "*Dickes Kussi an Tom*", probablement en s'inspirant de la formulation "*dickes Kussi an Jutta*", donc de la première ligne de concordance sur les trois que je lui ai proposées dans mon commentaire. Seule sa troisième version comporte une salutation adaptée aux garçons.

Lors d'un essai de travail sur le passif en groupe autonome, à l'aide d'une fiche de travail contenant des consignes écrites et quelques lignes de concordances, les élèves n'ont pas utilisé les informations mises à disposition pour formuler une "règle" de passif opérationnelle, peut-être parce qu'ils n'ont pas eu assez de temps pour "se promener" tranquillement dans la concordance, ou parce qu'ils n'ont pas été en mesure de poser des questions de travail pertinentes. Formuler une question de travail semble bien être un premier pas vers l'analyse du problème et donc vers son traitement, comme l'a bien souligné Rouet (2004) à propos de la navigation d'élèves dans des hypertextes. Ainsi, les élèves ont des chances de non seulement repérer, mais aussi d'assimiler les nouvelles informations découvertes. Une séance particulièrement axée sur la formulation de questions de travail a permis d'évaluer le dosage pertinent entre un moment de libre accès aux données et un temps d'échange avec l'enseignante.

Réviser la critique de film de Chloé

Ich mag den Film. Die Taubheit ist ein selten Thema. Aber ich mag die musik des Films. Ich habe gefunden, dass Laras Onkel sympatish ist aber ich habe Laras Tante nicht gemögt.

Regardez ensemble ce texte. Qu'est-ce qui ne va pas, à votre avis, dans les passages soulignés ? Qu'est-ce qui devrait être modifié ? Formulez vos hypothèses à ce sujet et testez-les à l'aide de la concordance, éventuellement de LEO ou du corpus. N'ayez pas recours au traducteur.

Rédigez toutes vos observations, questions, hypothèses, même si vous n'êtes pas d'accord l'un avec l'autre. Indiquez les outils (concordance, LEO, corpus) que vous avez utilisés pour tester vos hypothèses. Rédigez la solution pour laquelle vous avez opté.

Figure 11 – Fiche pour une séance de formulation de questions de travail

Une des discussions autour des erreurs a révélé que certains élèves ont pris "selten" pour un verbe. L'observation du terme "sympathisch" dans la concordance a permis à Virgile de poser une question concernant la terminaison d'un adjectif dans un segment qui se trouvait juste en-dessous de celui contenant "sympathisch". Marinette a été en mesure de répondre à sa question. L'utilisation de concordances semble en effet permettre aux élèves de mettre à l'épreuve leurs représentations concernant la langue allemande et de les modifier, le cas échéant.

6. Intégration des tâches basées sur des concordances

Les tâches que j'ai proposées aux élèves ressemblent peu aux tâches auxquelles ils ont été confrontés auparavant. L'intégration de telles tâches dans des manuels scolaires pourrait aider les élèves à s'habituer à de nouvelles routines de travail, routines favorisant la réflexion autour de la langue. La linguistique de corpus a d'ailleurs déjà influencé la conception de certains manuels d'anglais (O'Keeffe, McCarthy & Carter, 2007 : 20). Comment intégrer des tâches basées sur des concordances ? Dans un premier temps, il paraît intéressant de partir d'un thème proposé dans une unité d'un manuel scolaire et de prolonger les activités proposées dans cette unité par un travail de production écrite, basé sur des concordances. J'ai par exemple fait préparer une rédaction au sujet des uniformes à l'école en m'inspirant du chapitre 2 de *Aufwind*, 3^e LV1. J'ai proposé une concordance contenant le mot clé "Uniform". Les élèves y ont observé le genre et le nombre de "Uniform", les verbes qui sont utilisés avec ce terme et ils ont repéré les contextes scolaires et d'autres contextes dans lesquels ce terme apparaît, comme par exemple l'armée. Cela leur a permis de trouver des points d'entrée pour leur rédaction sans être obligés de lire des textes préparatoires entiers. Il est également possible d'intégrer les tâches basées sur des concordances dans une macrotâche, telle que *Projekt Prospekt* (Schaeffer-Lacroix, 2008). Pour la macrotâche *Brieffreunde.org*, le point de départ était la lecture commune de trois annonces proposées dans le manuel *Team Deutsch 1^{ère} année*. J'ai procédé ainsi afin de montrer l'intérêt d'aller vers un corpus d'annonces plus important et de travailler avec une concordance pour rédiger sa propre annonce.¹ La rapidité d'envoi de plusieurs versions d'annonces des élèves lors de ce projet et la quasi-absence de pannes techniques prouvent qu'il est possible de travailler avec les corpus et concordances dans un contexte "ordinaire" de travail scolaire, même avec des classes de taille quasi normale (21 élèves), ceci à condition de bien préparer les élèves à ce genre d'outils, par exemple à l'aide de démonstrations avec vidéoprojecteur. Les moments de discussion de certains élèves sur la langue que j'ai pu observer notamment pendant ce projet-là ouvrent des perspectives à un travail réflexif tout à fait passionnant.

¹ Les traces du projet sont visibles sur le *weblog pédagogique* : <http://esldeutsch.hautetfort.com/projekt-brieffreunde/>.

7. Références

- Tous les liens étaient valides le 06/01/2009.
- BARON, G.-L. & DANÉ, É. (2007) : "Pédagogie et ressources numériques en ligne : quelques réflexions". *EpiNet* : Revue électronique de l'EPI (Enseignement Public & Informatique), septembre 2007. Disponible sur <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/27/78/25/HTML/a0709c.htm>
- BOULTON, A. (2007) : "Esprit de corpus : Promouvoir l'exploitation de corpus en apprentissage des langues". Revue électronique *Texte et corpus*, n°3 / août 2008, Actes des Journées de la linguistique de Corpus 2007, pp. 37-46. Disponible sur http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/32/69/88/PDF/2007_boulton_JFLS_esprit.pdf
- BRAUN, S. (2005) : "From pedagogically relevant corpora to authentic language learning contents". *ReCALL* 17(1). Cambridge : Cambridge University Press, pp. 47-64.
- BRAUN, S. (2007) : "Integrating corpus work into secondary education: From data driven learning to needs-driven corpora". *ReCALL* 19 (3). Cambridge : Cambridge University Press, pp. 307-328.
- BRUNER, J. (1983) : "Le rôle de l'interaction en tutelle dans la résolution de problème". *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Vendôme : PUF (Presses Universitaires de France). pp. 261-280.
- CHAMBERS, A. (2005) : "Integrating Corpus Consultation in Language Studies." *Language Learning & Technology*, 2005, Volume 9, Number 2, pp. 111-125. Disponible sur <http://llt.msu.edu/vol9num2/chambers/default.html>
- COOK, V. (1991) : *Second Language Learning and Language Teaching*. London : Arnold.
- DEMAIZIÈRE, F. (2004) : "Ressources et guidage. Définition d'une co-construction". Develotte, C. & Pothier, M. (dir.) (2004) : *NEQ (Notions en questions) : La notion de ressource à l'heure du numérique*. École Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines : Lyon, pp. 81-103.
- DEMAIZIÈRE, F. & NARCY-COMBES, J.-P. (2005) : "Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 8, n° 1, pp. 45-64. Disponible sur http://alsic.unstrasbg.fr/v08/demaiziere/alsic_v08_14-rec8.htm, mis en ligne le 15/11/2005.
- GASKELL, D. & COBB, T. (2004) : "Can learners use concordance feedback for writing errors?". In *System*, Volume 32, Issue 3, September 2004, pp. 301-319. Disponible sur http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/cv/conc_fb.htm
- HABERT, B., NAZARENKO, A. & SALEM, A. (1997) : *Les linguistiques de corpus*. Paris : Armand Colin.
- HELLER, K. (1996) : "Rechtschreibreform". Institut für deutsche Sprache (dir.) : *IDS Sprachreport*. Extraausgabe Juli 1996. Informationen und Meinungen zur deutschen Sprache. Disponible sur : <http://www.ids-mannheim.de/pub/laufend/sprachreport/reform/reform-ges.html?template=/allgemein/template/print.tpl#A>
- JOHNS, T. (1986) : "Microconcord: a language-learner's research tool". *System* 14/2, pp. 151-162.
- JOHNS, T. (1988) : "Whence and Whither Classroom Concordancing?". In Bongaerts, T., P. de Haan, S. Lobbe, and H. Wekker (dir.) (1988) : *Computer Applications in Language Learning* (Foris), pp. 9-27.
- JOHNS, T. (1991) : "From printout to handout : grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning". In Johns, T. & King, P. (dir.) (1991) : *Classroom concordancing. English language research journal*. Vol. 4, pp. 27-45.

JOHNS, T. (2002) : "Data-driven Learning : the Perpetual Challenge". Kettemann, B. & Marko, G. (dir.) (2002) : *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis*. Amsterdam, New York : Éditions Rodopi B.V., pp. 107-117.

LEGROS, D. & CRINON, J. (2002) : *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.

O'KEEFFE, A., MCCARTHY, M. & CARTER, R. (2007) : *From Corpus to Classroom. Language Use and Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.

PERRENOUD, P. (1996) : "Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience." In Paquay, L. & Altet, M. & Charlier, É. & Perrenoud, P. (dir.) (1996) : *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier S.A., pp. 182-207.

PERRENOUD, P. (2005⁶) : *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

RASTIER, F. (2004) : "Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus". In

Williams, G. (dir.) (2004) : *La linguistique de corpus*. Actes des deuxièmes Journées de la linguistique de corpus, Lorient, du 12 au 14 septembre 2002. Rennes : PUR (Presses universitaires de Rennes. Disponible sur

http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Enjeux.html

ROHRBACH, J.-M. (2003) : "'Don't miss out on Göttingen's nightlife': Genreproduktion im Englischunterricht". *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*, 50, pp. 381-389.

ROUET, J.-F. & COULETEL, B. & DINET, J. (2004) : "La recherche d'informations dans les documents complexes : Processus cognitifs, apprentissage et développement". Conférence invitée à la Journée d'Études sur le Traitement Cognitif des Systèmes d'Informations Complexes (JETCSIC) Genève, 17-18 juin 2004. Disponible sur

<http://tecfa.unige.ch/tecfa/jetcsic2004/papers/jfrjetcsic2004.pdf>

St. JOHN, E. (2001) : "A case for using parallel corpus and concordancer for beginners of a foreign language". *Language Learning & Technology*. Vol. 5, No. 3, September 2001, pp. 185-203. Disponible sur <http://llt.msu.edu/vol5num3/stjohn/default.html>

SCHAEFFER-LACROIX, E. (2008) : "Exploitation de corpus lors de la production d'écrits électroniques en L2". Revue électronique *Texte et corpus*, n°3 / août 2008, Actes des Journées de la linguistique de Corpus 2007., pp. 47-56. Disponible sur : http://web.univ-ubs.fr/corpus/jlc5/ACTES/ACTES_JLC07_schaeffer_lacroix.pdf

SINCLAIR, J. (2003) : *Reading concordances*. Harlow : Longman.

STEVENS, V. (1995) : "Concordancing with Language Learners: Why? When? What?". *CAELL Journal (Computer Assisted English. Language Learning)*, vol. 6, n° 2, pp. 2-10.

TRIBBLE, C. (1997) : "Improvising Corpora for ELT: Quick and Dirty Ways of Developing Corpora for Language Teaching". In Melia, J. & Lewandowska-Tomaszczyk, B. (dir.) (1997) : *PALC '97, Proceedings*, Lodz : University Press Lodz.

Manuels scolaires et tutoriels

BISCONS, N. & DALMAS, M. & LUCAS, M. & PERNOT, F. (2002) : *Aufwind*. 3^e LV1. Paris : Les Éditions Didier.

ESTERL, U. & KORNER, E. & EINHORN, A. et collectif (2008) : *Team Deutsch 1ère année*. Paris : Éditions Maison des langues.

LAMY, M.-N. & KLARSKOV MORTENSEN, H. J. (2006) : ICT4LT (Information and Communications Technology for Language Teachers). Module 2.4 : *Using concordance programs in the Modern Foreign Languages classroom*. Disponible sur

http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-4.htm

Logiciels et sites

AntConc 3.2.0 . Concordancier gratuit, conçu par L. Anthony.

Téléchargeable sur <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>

Konkordanzer-Corpus Deutsch (v5.1). Ce logiciel fait partie des offres du site *The Compleat Lexical Tutor*. Disponible sur http://www.lex tutor.ca/concordancers/concord_g.html

COSMAS II. Outil d'exploration gratuit de *DeReKo* (Deutsches ReferenzKorpus), proposé par l'IDS (Institut für Deutsche Sprache), Mannheim.

Disponible sur <https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/>

esldeutsch. Weblog pédagogique géré par E. Schaeffer-Lacroix.

Disponible sur <http://esldeutsch.hautetfort.com>

Sketch Engine . Site de A. Kilgarriff, P. Rychly & J. Pomikalek, proposant plusieurs corpus, interrogeable avec un concordancier. Pour l'allemand, nous y trouvons le corpus *De-Wac*. Accès payant, 30 jours d'essai gratuit.

Disponible sur <http://www.sketchengine.co.uk/>

Text-Concordancer (v2). Concordancier gratuit, conçu par T. Cobb.

Disponible sur http://www.lex tutor.ca/concordancers/text_concord/

8. Annexes : comparaison de cinq concordanciers pour l'allemand

Concordancier	Accès au texte source	Déterminer la largeur de contexte du mot clé	Importer un corpus de textes	Possibilité de comparer plusieurs corpus
<i>AntConc 3.2.0</i>	x	x	x	x
<i>Sketch Engine</i> (permet d'interroger le corpus <i>DeWac</i>).	x Il y a trois niveaux d'affichage du contexte : une ligne, un extrait de texte extensible à gauche et à droite, et la page Internet où se trouve le texte source complet.	x	x Importer un corpus est possible, mais techniquement demandant.	
<i>Konkordanzer-Corpus Deutsch (v5.1)</i>	x	x		
<i>Text-based Concordances (v2)</i> ¹			x	
<i>Cosmas II</i> (permet d'interroger le corpus <i>DeReKo</i> de l'IDS de Mannheim).	x La largeur du contexte est prédéterminée. On n'a pas accès au texte source entier.			

Renseignements pratiques

Eva Schaeffer-Lacroix

Professeur agrégé d'allemand au collège Wanda Landowska, Saint-leu-la-forêt.

Doctorante en didactologie des langues et cultures.

Membre de l'équipe de recherche DILTEC (Paris 3).

479 Parc de Cassan

95290 L'Isle-Adam

01.34.08.09.23

06.64.68.21.92

evalacroix@free.fr

¹ Ce logiciel a été conçu pour l'anglais, mais l'utilisation pour l'allemand est possible moyennant quelques réaménagements.

PETITS TEXTES, GRANDS PROFITS

Le but de cette étude est de signaler l'existence de sites internet aux lecteurs qui s'intéressent, pour leur travail ou leur plaisir, pour leur réflexion ou leur distraction, à des textes qui sont petits mais petits par la taille uniquement ; donc des textes brefs, de forme figée et de portée soit universelle soit particulière, mais toujours en relation à la nature et à la condition humaines¹.

Il ne saurait être question de donner tous les sites : ce serait impossible et inutile. Tout utilisateur d'internet peut lui-même demander à un moteur de recherche, *Google* ou autre, la liste de sites : *Zitate, Sprichwörter, Aphorismen, Gedichtesammlung, Kochrezepte, Redensarten, Schüttelreime, Zungenbrecher, Witze*. Je me bornerai donc aux sites qui me paraîtront les meilleurs en fonction de deux critères : la richesse et la facilité d'exploitation.

I. CITATIONS

Trois sites me paraissent se détacher du lot :

1. www.zitat.de

Abondance et commodité caractérisent ce site : on peut chercher une citation à partir de trois critères : a) *Kategorie* (par exemple : *Abenteuer, Aberglaube, Abfall, usw.*) ; b) occasion *Stichwort* (*Geburtstag, Heirat*) c) et enfin *Autor* (là encore de A à Z, ces auteurs pouvant être des pays : *Belgien*). La liste des catégories et des auteurs est impressionnante. Parmi les auteurs, on pratique l'éclectisme le plus large puisque joueurs de football et tennismen côtoient écrivains et philosophes. Je regrette personnellement l'absence de Wilhelm Busch parmi les auteurs cités. Ces citations peuvent être très sérieuses *Das, was dem Leben Sinn verleiht, gibt auch dem Tod Sinn.* (Saint-Exupéry) ou drôles : à la

¹ J'écris cet article à l'invite d'E. Faucher. Je me suis permis d'ajouter une rubrique blagues à celles qu'il me proposait : citations, proverbes, Zungenbrecher.

rubrique *Hochzeit* : « *Der Professor zur Studentin: 'Gibt es 'Lebensgefahr' in der Mehrzahl?' - "Ja, 'Lebensgefährten'.* » On peut mettre le site parmi les favoris : « So finden Sie uns immer schnell! Fügen Sie zitate.de zu Ihren [Favoriten](#)(Internet-Explorer) hinzu et recevoir la newsletter « [Ja, ich möchte aktuelle Zitate und Rhetorik-Tipps per E-Mail erhalten.](#) » La collection est constamment mise à jour (*Neue Zitate*) et l'on ouvre la collection aux lecteurs : *Leserzitate*. Ceux-ci peuvent donner leur avis sur le site : "*Ihre Seite ist wundervoll! Herzlichen Glückwunsch aus Mexiko!*"

2. Zitate.net

2 240 citations données selon le hasard, le rang, l'auteur, les thèmes. Pour auteurs et thèmes, le classement se fait selon l'ordre alphabétique. On propose au lecteur de classer ces citations. Il y a aussi une animation : une citation est affichée et une autre défile en bas de la page. Cette fois, Wilhelm Busch ne manque pas : a la lettre b, il vient avec 13 citations juste après Bismarck qui en a 14.

3. www.zitate-online.de -

Quatre rubriques : *Literaturzitate*, *Sprichwörter*, *Sprüche*, *Volksmund* (i.e.*Bauernregeln*, *Redewendungen*). Classement par auteurs et par thèmes, à chaque fois dans l'ordre alphabétique. A la lettre B, Wilhelm Busch triomphe avec 54 citations (Bismarck 13 !), suivis de loin par Boerne, Brentano, Balzac, Bakounine, Bacon. On peut intégrer une citation dans sa *Homepage*. « *Auch eigene Zitate können problemlos veröffentlicht werden.* ». Il y a des *Zufallszitate* et *Das Zitat des Tages*. Ainsi, pour le 21 janvier 2009 : „*Der Bankraub ist eine Initiative von Dilettanten. Wahre Profis gründen eine Bank.*“ ([Bertolt Brecht](#)). Et les lecteurs peuvent commenter cette citation. Ainsi. : "*Wahre Profis*"? *Warum nicht "wahre Verbrecher"*? On n'est donc plus consommateur passif, on coopère.

Si ces sites se ressemblent beaucoup dans leur mode d'utilisation, ils diffèrent, comme le montre le cas de Wilhelm Busch, dans leur contenu. On remarque aussi avec ces sites une évolution du rôle des citations : c'était jadis surtout un moyen de connivence entre des interlocuteurs de niveau culturel comparable, un signe de reconnaissance en quelque sorte des membres d'une communauté ; désormais, à partir du moment où tout usager d'internet peut les consulter, quel que soit son niveau d'études, les citations peuvent servir à tout, non seulement à briller en société, mais à s'instruire , à réfléchir, à se distraire, ou tout simple-

ment à passer le temps en compagnie de ceux qui ont eu et qui ont su formuler des idées.

II. SPRICHWÖRTER

Là encore, je vais indiquer trois sites, mais pour des raisons différentes :

1. <http://www.sprichwoerter.net>

Sprichwörter [Redewendungen Phrasen Redensarten und Zungenbrecher](#)

Comme l'annonce son titre, il ne contient pas uniquement des proverbes mais aussi des tournures : *Redewendungen*, de même (rubrique *fun*) des virelangues *Zungenbrecher* et des *sudoku* On trouve des proverbes allemands, anglais, latins.

Ces proverbes sont rangés par ordre alphabétique : *deutsche Sprichwörter und Redewendungen* (12 793) de même pour l'anglais (3 pages, 131 proverbes) et *lateinische Sprichwörter* (470). S'ajoutent 338 *Zungenbrecher*, dans l'ordre alphabétique, eux aussi.

On peut, à partir de *Suche*, chercher la signification et l'origine, et à partir de *Google Suche* l'on est renvoyé à d'autres sites traitant de l'objet demandé. Ajoutons *Zufällige Sprichwörter* et *Sprichwörter des Tages*.

Une rubrique renvoie à *most viewed* : *meist betrachtete Sprichwörter*, une autre : *Top Suchanfragen* aux thèmes les plus souvent traités et *best rated* aux *best bewertete Sprichwörter*.

2. <http://www.operone.de/spruch/spruchinh.htm>

[300.000 Sprichwörter - Redensarten - Zitate](#)

« Alphabetisch sortierte Spruch- und Zitatsammlung, mit Übersetzung regionaler Sprüche »

Sprichwörter	-	proverbs	-	Пословицы	-	przysłowia
příslloví	-	proverbes	-	proverbi	-	proverbios
Redensarten	-	detti	-	énonciations	-	provérbios
Zitate	-	citações	-	citaciones	-	refranes
	-	citazioni	-	quotations	-	sayings

On peut chercher à partir de *Stichwortsuche*. Donc si je tape *Haus* dans la rubrique *Stichwortsuche*, je vois apparaître toutes les occurrences graphiques de *Haus* (donc y compris *Schausspieler*). Puis une liste alphabétique où le numéro par exemple a01 est suivi du début du proverbe. Il suffit de cliquer sur ce numé-

ro, donc ici a01, pour qu'apparaisse l'intégralité du texte. Ce texte est suivi éventuellement de la langue d'origine, de l'auteur et des circonstances où le proverbe a vu le jour. On trouve également des proverbes en dialecte. Site très riche, très international (donc aussi avec des proverbes en français) et très pratique. On regrette les publicités sur la partie gauche de l'écran, mais on s'y fait.

3. www.spruecheportal.de/sprichwoerter.php

Sprichwörter [mit Weisheiten aus den Ländern der Welt - Sprücheportal](#)
Sprücheportal: Sprichwörter weltweit ([Afrika](#) - [Arabien](#) - [Deutschland](#) - [Indien](#) - [Persien](#) - [Russland](#))

Classés par auteurs et par occasions (*Feste, Hochzeit*). La rubrique Literatur donne une bibliographie, Spass ouvre une liste de *Spassprüche* (*Anmachssprüche, Astérix, Biersprüche, Fußballersprüche*, etc.) A *Themensprüche* on trouve : „Hier finden Sie Sprüche-Sammlungen zu den verschiedensten Themenbereichen von A-Z: Par exemple: *Abschied, Eltern, Prüfung*“.

Il y a une rubrique *Suche*: *Suchen Sie die Quelle oder den Autor eines Spruchs, einer Weisheit, eines Gedichts? Dann nutzen Sie am besten Google*, avec indications de sites: www.spruecheportal.de, www.spruechesammlung.de, www.99gedichte.de. Enfin, on a la ressource de chercher dans un *Sprücheforum* (<http://46635.forums.motigo.com/>)

Les qualités de richesse et de facilité d'emploi se retrouvent dans les sites suivants :

III. APHORISMES

1. www.aphorismen.de -

[Aphorismen, Zitate, Sprüche, Gedichte, Geschichten und ...](#)

« *Umfangreiche Sammlung von über 122000 Aphorismen, Zitate, Sprüche, Gedichte, Geschichten und Bauernweisheiten* ». On peut chercher par thèmes, par auteurs, par *Textstellen* (« *Suchkriterien können kombiniert werden* »).

Il y a aussi *Spruch des Tages, Autorenporträts, Autorenverzeichnis, Hilfe, Häufige Fragen, Lexikon, Inhaltsverzeichnis*, par ordre alphabétique : à A : *Anekdote, Aperçu, Aphorismus*. Il suffit de cliquer sur le mot pour en obtenir la définition. N'oublions pas les *Neuzugänge* et le *Zufallspruch*. L'humour ne fait pas défaut, ainsi cet aphorisme inspiré d'une citation : *Grau ist alle Theorie, aber schwarz seh'n wir erst in der Praxis* (© Klaus Klages, (*1938), deutscher

Gebrauchsphilosoph und Abreißkalenderverleger). Ce n'est pas par hasard : les *Abreißkalender* contiennent d'ordinaire une citation à chaque page.

2. <http://www.zitate-aphorismen.de>

« *Zitate, Aphorismen, Lebensweisheiten* »

Là encore, recherche par auteur (d'Angelus Silesius à Franz Werfel : rien que des auteurs « sérieux », Goethe en tête), par thème (*Aberglaube, abhängig*, etc.) ou recherche du texte entier à partir d'un élément. Ainsi, à partir de *Liebe* (235 *Zitate*) : *Liebende, Selbstliebe, Vaterlandsliebe, Vorliebe* et la liste alphabétique de ces textes. Il faut ajouter *Neue Zitate* et *Lieblingszitate*. On peut avoir *ein Zitat für die Homepage* (« *Zufalls-Zitate-Feld kostenlos in eigene Homepage einbinden* »). A la rubrique *Interpretation*, il y a place pour des commentaires. L'orientation est littéraire et philosophique. Le sous-titre est d'ailleurs : *Zitate und Aphorismen aus Philosophie, Psychologie, Spiritualität und Mystik*.

IV. RECUEILS DE POESIES¹

1. www.gedichtesammlung.net

L'originalité est qu'il s'agit de poésies envoyées par les utilisateurs du site : « *Hier findet Ihr eine große Gedichtesammlung mit Gedichten für alle möglichen Anlässe. Wenn Ihr Eure Gedichte hier veröffentlichen wollt, dann verwendet bitte das [Formular](#). Viel Spass auf der Homepage !!* »

Effectivement les poésies sont regroupées selon des rubriques : *Liebe, Freundschaft, Geburtstag, Hochzeit, Trennung, Hoffnung, Weihnachten Neujahr, Geburt, Weise Sprüche, Sonstiges*. On propose des « *Topgedichte mit den meisten Bewertungspunkten* ».

Il y a une rubrique *Suche* et une liste alphabétiques des auteurs.

2. <http://www.gedichte-oase.de/>

« *Die grosse und themenbezogene Gedichte und SMS Sprüche* »

« *Auf meiner Gedichte-Oase findet ihr 1500 Gedichte, 5060 SMS Sprüche und einen [Reim Automaten](#) mit 139424 Wörtern, mit dem ihr garantiert den passenden Reim findet.* » Le « *Menü* » propose : *Liebe* (607) » [Alltägliches](#) (103) » [Glückwünsche](#) (144) » [Menschen](#) (69) » « [Humor](#) (7) » « [Gefühle](#) (231) » « [Leben](#) (655) » « [Natur](#) (35) » « [Geburtstag](#) (89) » « [Feiertage](#) » (150)

On peut aussi envoyer des textes.

¹ Je n'ai pas trouvé de recueils d'anecdotes ni de recueils de champs populaires faciles à utiliser. Le site : [Volksliedersammlung](#)

Volksliedersammlung von H-Schiefer - midi-dateien von vielen deutschen **Volksliedern**. www.schulphysik.de/volkslieder/schiefer.html ne donne que la musique, non les paroles.

Cette collection contient des poésies classiques. On les trouvera à la rubrique *Gedichte suchen* et à la case *Autor*. Il y a aussi une centaine de *Bildgedichte* où le texte s'intègre dans une image.

V. RECETTES DE CUISINE

www.kochrezepte.de

36 028 recettes !

On propose une rubrique *Rezepte suchen*. Effectivement j'ai cherché *Kaiserschmarren* et trouvé 7 recettes. De même des recettes à *Matjesfilet* « *Hausfrauenart* » Mais rien pour la « blanquette de veau ». On peut également partir d'un *Sterne-Koch* (allemand) ou des rubriques *Rezepte aus aller Welt*. De même *Rezeptkategorien*, *Rezeptart*, *saisonale Gerichte*, *Gesund und fit*, *Getränke*, *Spezielle Rezepte*. Enfin, une liste des *Lieblingsrezepte*. Très riche, très précis, très pratique.

VI. EXPRESSIONS

1. www.redensarten.net

« Redensarten und Redewendungen auf redensarten.net - herzlich willkommen »

Rangées par ordre alphabétique (à C : Nach [Canossa](#) gehen, den Gang nach [Canossa](#) antreten (müssen) et par thèmes (Antik, Bibel, Christentum, Geld/Münzen, Jagd, Militär, Rechtsgeschichte)

2. www.redensarten-index.de -

[Redewendungen](#), Redensarten, [Sprichwörter für Übersetzer, zum ...](#)

Lexikon für Redensarten, Redewendungen, idiomatische Ausdrücke und feste Wortverbindungen.

Recherche à partir de *Suchbegriffe* et *Suchbedingungen* Très riche, de nombreux *Erläuterungen*, *Beispiele*, *Ergänzungen*.

VII. VIRELANGUE

1. www.uebersetzung.at/twister

« [Tongue Twisters](#), Zungenbrecher, [Trabalenguas](#), [Skorogovorki](#)

International collection of tongue twisters with English translations. »

2 709 entrées en 119 langues. Dont 307 pour l'allemand.

2.

www.mckinnonsc.vic.edu.au

Dans l'ordre alphabétique du premier substantif. Ainsi pour f ce début :

Hinter dichtem Fichtendickicht picken dicke Finken tüchtig/Unter einer Fichtenwurzel hörte ich einen Wichtel furzen/Fischers Fritz fischt frische Fische, frische Fische fischt Fischers Fritz. /Fischers frisch frasierter Fritze frisst frisch frittierte Frisch-Fisch-Frikadellen.

(Rappelons les 338 Zungenbrecher de www.sprichwoerter.net)

VIII. CONTREPETERIES

1. <http://www.schuettelreime.at/>

Plus de 5 400 contrepèteries dont le nombre peut s'accroître puisqu'il y a une rubrique *Einsenden*, où les lecteurs peuvent envoyer de nouvelles *Schüttelreime*. La recherche se fait à partir de *Themensuche* et là on s'aperçoit que les contrepèteries scabreuses (*Erotisches/Pornographisches*) qui font la mauvaise réputation de ce type de textes sont très minoritaires. En fait, tous les domaines de la vie sont abordés. A la rubrique *Stichwortsuche*, il suffit de taper un mot pour que toutes les contrepèteries relatives à ce terme soient données ; un simple clic les fait apparaître. A *Theorie*, on trouve une définition de *Schüttelreime*.

2. www.schuettelreis.de

Site très personnel, qui d'ailleurs s'appelle *Schüttelreime von Jürgen Rehm*. La contrepèterie y prend un tour parfois poétique et du reste on ne trouve que des poèmes, dont des sonnets. *Über Schüttelreime* indique la technique de création de contrepèteries. Les *Themen* se trouvent à la rubrique *Rehms Schüttelrerime*. On peut dire qu'avec ce site la contrepèterie dépasse le stade du simple jeu, mais devient un art.

IX. WITZE

witze.net¹

« Auf witze.net stehen die Witze im Vordergrund. Die Witze sind übersichtlich nach verschiedenen Kriterien angeordnet und können leicht durchsucht werden »

¹ On trouve presque tous les jours dans *Bildzeitung* (www.bild.de) à la rubrique *Lachen mit Bild*.

Bien qu'avec plus de 6.500 *Witze* ce site soit moins riche que <http://www.witz-des-tages.de/> et www.willis-witze.de/, qui en proposent 10 000, c'est le site le plus utile dans la mesure où, à la rubrique *THEMEN*, on trouve pour chaque lettre de l'alphabet des entrées très nombreuses. On peut ainsi chercher et lire (à la lettre a) des blagues sur tel ou tel personnage historique (Adolf Hitler, Albert Einstein, Angela Merkel) ou sur telle ou telle nation (si l'on veut étudier les stéréotypes) ou sur telle ou telle notion (par ex. *Arbeit*). Ainsi, le lecteur qui ne trouve pas les *Blondinenwitze* drôles peut y échapper¹. Si en revanche on privilégie la surprise, mieux vaut passer par la rubrique *Zufall*. Sinon, on risque de perdre la pointe. Par exemple si je lis : « *Was ist die Höchststrafe für Bigamie ? -Zwei Schwiergermütter.* », je souris. En revanche si je cherche *Schwiegermütter* je vais trouver: *Was ist die Höchststrafe für Bigamie ?* et donc je m'attendrai à *Schwiegermütter*, sans le plaisir de la chute. Il est inévitable que les blagues soient de qualité inégale, mais dans le nombre, il y en a est suffisamment qui font rire, ce qui est fondamental. En effet, comme dit Voltaire, « une journée où l'on a pas ri est une journée perdue ». J'ajouterai que les *Witze* ont acquis droit de cité dans les travaux de germanistes.

La grandeur, la beauté et l'utilité d'un texte ne se mesurent pas à la longueur. Une citation d'un bon auteur est parfois sublime, un proverbe aide à vivre, une recette de cuisine met l'eau à la bouche, une expression enchante, un virelangue exerce, une contrepèterie amuse, une blague donne de la bonne humeur pour des heures entières. Toutes ces formes d'expression peuvent être matière à réflexion et sujet de recherche. Ce serait une erreur et une faute de les mépriser.

¹ Si l'on aime les blagues conjugales on peut télécharger gratuitement le livre de Bernd Röttger : *Ehewitze.de*.

Förderung eines inhaltlich orientierten frühen Fremdsprachenunterrichts (Französisch) – gegen die kognitive Unterforderung in der Zielsprache

Der Autor beschreibt zunächst die Bedingungen und Voraussetzungen des herkömmlichen frühen Fremdsprachenunterrichts, der hauptsächlich auf einem formalsprachlichen Sprachbegriff basiert. Anhand der Analyse von Unterrichtstranskriptionen versucht er nachzuweisen, dass ein inhaltsorientierter Sprachbegriff, der sich auf Sachfachwissen bezieht, andere Interaktionsschemata im Unterricht nach sich zieht und eher den kognitiven Fähigkeiten der SchülerInnen entspricht.

Es gibt in vielen deutschen Grundschulen, die den frühen Fremdspracheunterricht eingeführt haben, es gilt bei vielen LehrerInnen, in der Fortbildung und bei den Eltern oft die Vorstellung, dass in diesen Stunden viel gespielt, gesungen, gebastelt, angemalt, eingeklebt usw. wird und dass dies Ziel und der Zweck des Unterrichts sei. Die videogestützten Unterrichtsaufnahmen¹ und Unterrichtsbeobachtungen in Französisch und Englisch² bestätigen tlw. diese Vorannahme. Begründet wird dieses didaktisch-pädagogische Zielbestimmung mit „kindgerechter“ Fremdsprachenvermittlung, mit dem Argument, die SchülerInnen in der Grundschule nicht zu überfordern u.ä.

Ziel dieses Artikel soll es sein, diesen Ansatz zu hinterfragen, wobei wir von der Hypothese ausgehen, dass tendenziell die kognitiven Fähigkeiten im frühen Französischunterricht unterschätzt und die SchülerInnen intellektuell unterfordert, bzw. infantilisiert werden. Wir nehmen an, dass diese Entwicklung einerseits kulturell bedingt ist.³ Andererseits ist sie, so unsere Annahme, durch die

¹ Z.B. in der „Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule Zielsprache Englisch und Zielsprache Französisch.“ im Bundesland Baden-Württemberg, Universität Tübingen, Forschungsstelle für Schulpädagogik, Leitung Prof'in Dr. Werlen (2000–2005); im Landesforschungsprogramm des Bildungsministeriums des Saarlandes „Effizienz des Frühunterrichts: begleitende Forschung im Rahmen der Fremdsprachenreformen“, Universität Saarbrücken, Leitung: Prof'in Dr. R. Franceschini / Dr. S. Ehrhart, 2000–2004).

² In diesem Artikel beschränken wir uns hauptsächlich auf das Französische.

³ Es ist nicht Ziel dieses Artikels aufzuzeigen, dass ein solcher Fremdsprachenvermittlungsansatz kulturell geprägt ist. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass die kulturellen Unterschiede z.B. zu Frankreich relativ stark sind. So gibt es zahlreiche Veröffentlichungen zu den interkulturellen Unterschieden zwischen Deutschland und Frankreich (z.B. B. Durand 2002). Es liegen jedoch bisher nur wenige Untersuchungen vor, die sich in der Attitüden-Forschung wissenschaftlich mit dem Thema der

Bezugswissenschaften der Frühsprachendidaktik und des entsprechenden Sprachbegriffs geprägt, wobei scheinbar das Sprachvermittlungskonzept der weiterführenden Schulen auf die Grundschule übertragen und (nur) an deren besonderen Bedingungen angepasst worden ist.

Wir wollen an Unterrichtstranskriptionen und deren Interaktionsanalyse diese Hypothesen exemplarisch aufzeigen und behaupten damit, dass das derzeitige Frühsprachenkonzept nicht zwingend so sein muss, sondern dass es Alternativen geben kann. Sie können sich z.B. im narrativen Ansatz (*approche narrative / story telling*)¹ in der bilingualen Sachfachorientierung² usw. finden. Wir beschränken uns hier auf die Darstellung letzterer.

Um einem Missverständnis vorzubeugen: Wir gehen natürlich davon aus, dass sich ein Grundschüler (nach Piaget) auf der Stufe des anschaulichen Denkens, im voroperatorischen, bzw. konkret-operatorischen Stadium befindet und dass die Darbietung von Lerngegenständen dieser Entwicklungsstufe Rechnung tragen muss. Natürlich sollte im frühen Fremdsprachenunterricht auch gespielt usw. werden. Es stellt sich weniger die Frage nach den Unterrichtstechniken, die sinn-vollerweise in der Grundschule eingesetzt werden sollen, sondern die nach den zu behandelnden Inhalten, nach dem Sprachverständnis. Wir werden im Weiteren besonders darauf eingehen.

1 Die Sprachfunktionen im Fremdsprachenunterricht

B. Helbig (2001) erkennt im (inhaltsorientierten) Fremdsprachenunterricht drei Sprachfunktionen, denen wir aufgrund von Unterrichtsbeobachtungen (G. Schlemminger 2006a) eine weitere hinzufügen:

- „• **Lern- und Arbeitssprache** ist bezogen auf jeden Prozess des fachbezogenen Lernens oder Arbeitens, egal ob er im oder außerhalb des Unterrichts (z. B. bei der Hausarbeit) vollzogen wird, und zwar ungeachtet der Tatsache, ob es sich um einen rezeptiven oder produktiven Gebrauch der jeweiligen Sprache handelt.
- **Unterrichtssprache** beschreibt den Sprachgebrauch innerhalb des Unterrichts [...] und umfasst dabei auch solche Elemente des Sprachgebrauchs, die nicht im engeren Sinne fach-, sondern z. B. (unterrichts-) organisationsbezogen sind.

Erziehung und Ausbildung auseinandersetzen. Hier zu nennen ist u.a. die Arbeit von M.-F. Schäfer (1997).

¹ Vgl. W. Bleyhl (Hrsg.) (2002), G. Schlemminger / Christian Minuth (2003).

² In Anlehnung an die Konzepte von CLIL / EMILE.

CLIL: *Content and Language Integrated Learning*, ein inhaltsbezogener Sprachlernansatz. EMILE: *Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une langue Étrangère*, ein integrativer Sprachlernansatz. Der Begriff EMILE ist ein von H. Baetens Beardsmore (1999) eingeführter Terminus. In D. Marsh (Ed.) (2002) wird der Begriff EMILE als Übersetzung von CLIL geführt. Diese Gleichsetzung scheint mir nicht immer angemessen, da in der Diskussion die Ansätze tlw. unterschiedlich sind (siehe z.B. Gajo 2002).

- **Erschließungssprache** meint ausschließlich den produktiven Sprachgebrauch, der auf die Erarbeitung bzw. Erschließung einer (Text-) Quelle abzielt.“ (B. Helbig 1998 : 441, zitiert nach E. Otten 1999)
- **Metakommunikationssprache** bezieht sich auf den Sprachgebrauch in Situationen, in denen – z.B. bei auf-tretenden Problemen – über die Sprache (metalingual) oder über die Kommunikation (metadiskursiv) verhandelt wird.

Dieser komplexe Sprachbegriff gehört dem Bereich der *parole*, des Sprachgebrauchs, mit all seinen subjektiven Faktoren und individuellen Varianten an. Er steht im Unterschied zu dem strukturlinguistischen Sprachverständnis, das Sprache unter innersprachlichen Aspekten – *langue* – betrachtet und analysiert.¹

Unter didaktischen Gesichtspunkten (die aber hier nicht unser Thema sind) erhält in einem inhaltsbezogenen Fremd-sprachenunterricht die Sprachvermittlung eine andere Rolle. Wie F. Guinez / J. Hébrard (2003) richtig fordern, kann es nicht mehr alleiniges primäres Ziel sein, Situation aus der Alltagswelt nachzuspielen und zu erlernen, sondern es sollte inhaltsorientierte Sprachkompetenzen gefördert werden:

« D'où la nécessité [...] développer le vocabulaire de la classe, au lieu de travailler sur ce qu'on achète au marché ou ce qu'on trouve à la maison (cela viendra tout naturellement plus tard). » (F. Guinez / J. Hébrard 2003 : 10)

2 Ein formalsprachlicher Sprachbegriff

In dem vorliegenden Beispiel aus einem ersten Lernjahr Französisch in einer Grundschulklasse treffen wir auf eine typische Elizitationssequenz², die dem üblichen Fragen-Antwort-Muster „Lehrerinitiative – Schülerantwort – Lehrerbestätigung / Lehrerkorrektur“ folgt. Es wäre sicher sinnvoll, in diesem Ausschnitt die Funktion des Sprachenwechsels (*code switching*) bei den Schülern³ zu untersuchen. Uns interessiert hier der hinter dieser Interaktion stehende Sprachbegriff.

¹ Wie es z.B. in der Sprechakttheorie (J. R. Searl, J. L. Austin) und im Pragmatismus (J. Wunderlich) geschieht.

² Interaktionssequenz, die die Funktion hat, über Lehrerfragen je nach Fach und Unterrichtsziel sprachliche oder inhaltliche Wissensselemente kognitiv zu erarbeiten.

³ Zur Bedeutung des Sprachenwechsels in dieser Sequenz, siehe S. Ehrhart (2003a). Zur Stellung des Sprachenwechsels im Grundschulfranzösischunterricht siehe auch die Interaktionsanalysen von P. Senkel (2004) und G. Schlemminger (2005a).

Beispiel 1: 1. Jahr Französisch Grundschule. Corpus: S. Ehrhart (2003a)

		Transkription HOL/_/LEM_15_03_02
		Thema: Obst und Farben, transkribiert von: Nina Breyer; Quelle: Minidisc + Videoaufnahme; Lernstadium: 1:8 (erstes Lernerjahr nach 8 Monaten); Unterrichtstyp: „reiner“ Sprachunterricht; Lehrer: Muttersprachler ohne grundschulpädagogische Spezialausbildung, unterrichtet allein.
		L: Lehrer, S: alle/mehrere Schüler, S1: einzelner Schüler, Initialen: namentliche Zuweisung einer Aussage (Namen anonymisiert).
		Ausschnitt ab 0:04:46 (Der Lehrer zeigt Früchte und fragt nach deren Namen und Farben.)
		qu'est-ce que c'est ?
		das is aber keine echte
1		qu'est-ce que c'est ?
		ich wäs es ich wäs es
a		qu'est-ce que c'est ? monsieur W., qu'est-ce que c'est ?
		c'est un citron
a		c'est un citron ouai! c'est un citro:n (..) c'est de quelle couleur le citron ? C'est
		quelle couleur ? monsieur L. ?
		Jaune
u		c'est jaune ouai oui=citron c'est jaune super (.) batatatam ooh o:h (.) qu'est-
		ce que c'est ? madame S. ?
		c'est une banane
0	e	c'est une banane ouai c'est une banane
1		er schießt grad damit
2	1	c'est=c'est quelle couleur madame ?
3		Rouge ? ((unsicher))
4	1	c'est rouge ? C'est une banane rouge ?
5		nein, non
6	1	Non ? (.) c'est une banane noire ?
7		Non
8		c'est de quelle couleur ça? monsieur A. ?
9		c'est jau:ne
0	d	c'est jaune ? Oh c'est jaune
1		ich(.)/j/o/ne wie zitr/o/n!
2	1	

Die synkretistische Weltbild, in der z.B. die Farben noch fest mit den Objekten verbunden sind, entwickelt sich mit ca. 2 Jahren zu einer differenzierteren Wahrnehmung und zum Konzept „Farbe“. Es steht bei 8-9jährigen SchülerInnen außer Frage, dass sie die Benennung der einzelnen Früchte und den Begriff „Farbe“ kognitiv beherrschen. Die Vorstellung (das Signifikat) ist ihnen also bekannt, wenn sie in der Zielsprache arbeiten. Es fehlt ihnen das Bezeichnende (der Signifikant), hier die Bezeichnung im Französischen.

Im Ausschnitt ist zu vermuten, dass es sich nicht um die Einführung der Farb- und Fruchtwörter handelt, sondern um eine Wiederholung zu Beginn der Stunde. Die Frage der Lehrperson nach dem französischen Ausdruck (Z. 1) „Qu’est-ce que c’est ?“ würde sonst wenig Sinn machen. Natürlich ist es didaktisch notwendig, um den Sprachlernprozess zu fördern, „Sprachetiketten“ (Farben, Obst) einzuüben und zu wiederholen. Es bleibt aber festzuhalten, dass in diesem Ausschnitt Sprache, Sprachgebrauch auf ihre / seine strukturell-formale Substanz beschränkt.

Es muss die Frage gestellt werden, ob Spracherwerb sich auf das Lernen von Etiketten reduziert und ob es auf dem kognitiven Niveau eines zweijährigen Kindes stattfinden muss. Soll der Sprachanfangsunterricht nur formalsprachlich orientiert sein? Kann ein Grundschüler anfänglich nur sprachimitierend, aber nicht kognitiv und inhaltsorientiert arbeiten, da er sonst überfordert wäre? In der funktional-strukturalen audio-oralen Methode des Sekundarstufenunterrichts ist aus diesem Vorgehen lange Zeit ein Dogma gemacht worden, der von der (ontogenetisch falschen) Annahme einer ähnlichen Entwicklung von Erst- und Zweitspracherwerb ausgeht.¹ Dieser Ansatz führt dann zu inhaltleeren, in extremen Fällen zu absurden didaktischen Sprachvorlagen und entsprechenden Interaktionssequenzen.

3 Ein inhaltsorientierter Sprachbegriff

P. Bosenius (2004) entwickelt am Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Wasserkreislauf auf Englisch Konzepte für ein Sachfachlernen in der Grundschule. Hierbei hebt sie besonders die dazu notwendigen, unterschiedlichen Sprachfunktionen und entsprechenden Fähigkeiten hervor. Zu den allgemein sprachlichen Kommunikationsfähigkeiten kommen sachfachbezogene *skills* und entsprechende kognitive Strategien wie Beobachten, einfache Annahmen aufstellen, Verall-

¹ Die Ähnlichkeit trifft weitgehend eben nur auf die formalsprachliche, nicht aber auf die kognitive Entwicklung zu. Wie J. Piaget, L.S. Wygotsky u.a. andere nachwiesen, bedingen sich beim Kleinkind sprachliche und kognitive Entwicklung. Beim schulischen Zweitspracherwerb ist die kognitive Entwicklung des Kindes weiter voran geschritten als die zielsprachliche. Es besteht hier eine Diskrepanz zwischen kognitiven Fähigkeiten und zielsprachlichen Fertigkeiten, die der (frühe) Fremdsprachenunterricht nicht einseitig zu Lasten des Inhalts ignorieren kann.

gemeinern, Ableiten usw. hinzu. Andere Autoren wie z.B. C. Serra (2004) betonen die Wichtigkeit der Entwicklung einer sog. schulischen Bilingualität¹: Die SchülerInnen werden zur Benutzung der Zielsprache angeregt, können jedoch auf ihre Erstsprache zugreifen, wenn dies zur Erschließung der Inhalte angezeigt ist. Die Lehrperson greift diesen Sprachwechsel auf, um der Komplexität des Gegenstands Rechnung zu tragen und um in der Zielsprache, ggf. auch in der Erstsprache zur Begriffsentwicklung beizutragen. C. Serra (2004 : 56) schreibt diesbezüglich:

« L'emploi de la L2, par l'effet de défamiliarisation ou d'objectivation qu'elle entraîne, favorise une [...] démarche critique et conduit aussi bien les élèves à élaborer de manière active les contenus conceptuels et les formes linguistiques qui s'y rattachent. Les élèves sont confrontés à des activités cognitivo-discursives contrôlées, qui dépassent leurs capacités du moment et les conduisent à développer des procédures de résolution des obstacles conceptuels et langagiers. Les enseignants tirent parti de l'alternance des langues pour introduire et traiter, à différents niveaux de complexité, des notions et des concepts en L1 et en L2, œuvrant à dégager une réflexion en L2. De par leurs comportements langagiers, ils incitent les élèves à construire des hypothèses sur les relations entre formes linguistiques et contenus disciplinaires, donnant lieu à des séquences discursives de thématization et de reformulation. [...]. »

Um diese Ansätze zu illustrieren, nehmen wir ein Beispiel aus einer Sachfacheinheit einer in Französisch gehaltenen Biologie-Stunde in einer 3. Klasse, die seit drei Jahren zwei Stunden Fremdsprache in der Woche hat. In diesen Stunden (ggf. auch in Teilen des Fachunterrichts) werden tlw. sachfachbezogene Einheiten eingebaut, im vorliegenden Fall zur « pomme de terre », der Kartoffel oder *solanum tuberosum*. In dieser ersten Stunde geht es darum, den Begriff der Mutterknolle einzuführen.

¹

Zum Begriff der schulischen Bilingualität, siehe G. Schlemminger (2006b).

Beispiel 3 : La pomme de terre, 3. Klasse. Corpus: I. Gresset-Bourgeois (2004)

		(09.46-09.56) :
		Jetzt wollen wir mal sehen, was sich da unter der Erde alles abspielt.
0		(ouvre les deux volets du tableau noir; on voit le titre : „La pomme de terre“ accompagné de six grands dessins représentant les différentes étapes du développement de la plante)
		(après un temps d’observation, les élèves s’expriment)
1	1	Da kann man erkennen, wo als erstes die Kartoffel auf der Erde liegt und ganz kleine Stängel rauskommen.
		Très bien. Tu as bien vu que ça c’est la pomme de terre « MÈRE».
2		(affiche sous le premier dessin l’écriteau « la pomme de terre ‘mère’ ». Une flèche pointe sur cette partie de la plante)
		Vous connaissez ce mot : „mère“ ?
3		
		Stängel ?
4	2	
		Il y a la mère et le père, le papa et la maman.
5		
		Famille ?
6	2	
		Das ist ne alte Kartoffel.
7	3	
		Ja, die maman ist auch immer älter als die Kinder. Das ist die Mutterkartoffel. La pomme de terre « mère ». Vous pouvez le dire ensemble ?
8		La pomme de terre « mère ».
9	s	
		An der Kartoffel, da hab ich auch so ein komisches weißes Sahnehäubchen gesehen. Des ist wahrscheinlich der Stängel.
0	4	(montre à tous les élèves les bourgeons que vient d’évoquer l’élève)
1		Regardez, c’est ça qui va devenir grand. C’est encore tout petit.
		(va au tableau et affiche au deuxième dessin une flèche qui pointe sur cette partie de la plante)
		Alors après, qu’est-ce qu’on voit là ?
2		
		Da ist der Stängel schon etwas gewachsen.
3	5	
		Da sind Blätter dran.
4	6	
		Et en français : « la feuille ».
5		(affiche l’écriteau « la feuille ») La feuille.
		La feuille.
6		
		La feuille.
7	s	

Die Lehrende musste zunächst einmal eine lexikalische Entscheidung bezüglich der angemessenen Begrifflichkeit treffen: Im Deutschen hat der Terminus „Mutterknolle“ eine höhere Benutzungsfrequenz als das französische Pendant „tubercule mère“.¹ Sie trifft die für die Grundschule angemessene und vernünftige

¹ Die Lehrerin beruft sich hier auf ihr Sprachgefühl. Da die der Wortfrequenzberechnung zugrunde liegenden Korpora und auch die entsprechenden Frequenzberechnung in beiden Ländern unterschiedlich sind, ist es nicht möglich, objektive Daten zu erhalten. Jedoch mit Hilfe einer Internet-

Entscheidung, den französischen Begriff, der stärker fachterminologisch geprägt ist, ist durch „*pomme de terre mère*“ zu ersetzen. Dieses Vorgehen ist sprachlich korrekt und dem Gegenstand angemessen.

Unterstützt durch Bildmaterial, das an der Wandtafel hängt (Z. 40), beginnt die Lehrerin das Thema mit einer muttersprachlichen Einführung. Ohne eine explizite Elizitierung der Lehrperson beschreibt dann der Schüler S1 in der Muttersprache, was er auf dem ersten Bild sieht. Die Lehrerin fasst dies in der Zielsprache zusammen und bringt es auf den Begriff (Z. 42): „*Très bien. Tu as bien vu que ça c'est la pomme de terre « MÈRE ».*“ und kennzeichnet dies noch durch das Anbringen des Schlüsselworts unter das Bild. Um das Verständnis dieses neuen Begriffes abzusichern, geht sie auf die Wortbedeutung ein, in dem sie versucht, das Teilwort „*mère*“ in der Bedeutung für die Kartoffel zu erfassen: „*Vous connaissez ce mot : « mère »*“ ? (Z. 43). Der Schüler E2 (Z. 44) ist aber offensichtlich noch bei der Beschreibung des Phänomens, denn er antwortet, nach Bestätigung, fragend „Stängel?“ (Z. 44). Die Lehrerin hingegen unternimmt einen neuen Versuch, das Konzept „Mutter / *mère*“ auf Französisch zu erklären, in dem sie auf die umgangssprachliche Bedeutung zurückgreift (Z. 45): „*Il y a la mère et le père, le papa et la maman.*“ Der Schüler E2 geht auf die Konzeptualisierung ein, bezieht sich aber dabei auf den Alltagsbegriff und nennt, nach Bestätigung fragend, den entsprechenden Oberbegriff: „Familie?“ (Z. 46). Erst Schüler E3 kommt auf das Thema zurück: Das ist ne alte Kartoffel.“ (Z. 47). Dies ermöglicht es der Lehrerin, den Zusammenhang zwischen den Begriffen „Familie“ und „Kartoffel“ herzustellen und den Hauptbegriff noch einmal zu benennen, zunächst in der Mutter-, dann in der Zielsprache: „Ja, die *maman* ist auch immer älter als die Kinder. Das ist die Mutterkartoffel. *La pomme de terre « mère ».* *Vous pouvez le dire ensemble ?*“ (Z. 48).

In dieser Interaktionssequenz haben wir es offensichtlich mit einer Bifokalisierung¹ zu tun: Die Lehrerin arbeitet in zwei Stufen an der Herausbildung des Begriffes „*pomme de terre mère*“ (Zusammenfassung der Schülerbeobachtung und Wortherleitung), während die Schüler E1 und E2 (Z. 41, 44) an einem Phänomen dieses Begriffes, dem Stängel, festhalten (Z. 44) und später sogar wieder auf ihn zurückkommen (Z. 50): „Des ist wahrscheinlich der Stängel.“ Die Be-

Suchmaschine lassen sich heuristische Werte ermitteln, die dieses Sprachgefühl untermauern: Mit „Google.de“ ergibt die Suche von „Mutterknolle“ 225 Ergebnisse, mit „Google.fr“ erscheinen bei „*tubercule mère*“ 44 Angaben.

¹ In der Diskursanalyse versteht man im Allgemeinen unter Bifokalisierung die gleichzeitige Ausrichtung der Interaktion auf das Thema der Konversation und auf die mit der Realisierung und Koordination der Gesprächssituation auftretenden Probleme (vgl. P. Bange 1992: 56 und G. Henrici 1995: 40). Wir fassen den Begriff etwas weiter und sprechen auch von Bifokalisierung, wenn die beiden Gesprächspartner auf unterschiedliche Inhalte referieren und dies tlw. zu Kommunikationsproblemen führt.

griffserklärung über die Herleitung des Wortes funktioniert u.E. auch nur teilweise, da der Schüler E2 (Z. 46) aufgrund der Vorgabe der Lehrerin den Begriff „*mère*“ nicht metaphorisch als „Ursprung“, sondern in seiner Alltagsbedeutung als Teil der Familie versteht. Es ist jedoch nicht unberechtigt anzunehmen, dass die SchülerInnen in dieser Sequenz – allein schon durch das bildliche Darstellung – verstanden haben, worum es geht und was die Wortbedeutung von „*pomme de terre mère*“ ist.¹

Eine Bifokalisierung führt häufig zu Kommunikationsproblemen (vgl. P. Bange 1992). In dem vorliegenden Fall ist dies nicht festzustellen; sie führt in dieser Sequenz zu einer – im Gesamtkontext der Transkription dieser Stunde – unbedeutenden Verzögerung in der Entwicklung des Begriffs. Es stellt sich jedoch die berechnete Frage, wie sich diese Verzögerung erklären lässt. Ist sie z.B. auf die doppelte Semantisierung, d.h. die gleichzeitige Elizitierung in beiden Sprachen zurück zu führen? Eine endgültige Antwort ist anhand dieses Ausschnitts nicht zu geben. Die Untersuchung weiterer Korpora von Transkriptionen² müsste diese Annahme bestätigen oder verwerfen.³

In der zweiten Interaktionssequenz (Z. 50-57) entwickelt die Lehrerin wieder mit der bilingualen Elizitationsstechnik den biologischen Begriff des Blatts einer Kartoffelpflanze: Die Schüler beschreiben in der Muttersprache (E4, Z. 50; E5, Z. 53, E6, Z. 54), die Lehrerin steuert in der Zielsprache durch Nachfragen die Beobachtungen der SchülerInnen (Z 51, 52: „*Regardez, c’est ça qui va devenir grand. Alors après, qu’est-ce qu’on voit là ? C’est encore tout petit.*“) und konzeptualisiert sie dann (Z. 55): „*Et en français : « la feuille »*“.

Die beiden Elizitationssequenzen (Z. 40-49; Z. 50-57) folgen nicht dem klassischen „Aufgaben-Lösungsmuster“ (J. Wagner 1983), oder genauer formuliert den *known-information-question*⁴ (H. Mehan 1985: 17) des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts. Die vorliegende Interaktionsstruktur lehnt sich an die eines naturwissenschaftlich geleiteten Unterrichts an⁵:

•

¹ Natürlich ließe sich von der fachwissenschaftlichen Seite her kritisieren, dass hier die ungeschlechtliche Vermehrung der Kartoffel mit der Metapher der geschlechtlichen Vermehrung (Familie) eingeführt wird. Es bedürfte weiterer Untersuchungen und Beispiele, um zu ergründen, ob hier ggf. bilinguale *code switching* dafür verantwortlich sein könnte.

² Zu den z.Z. vorliegenden Korpora gehören u.a.: G. Schlemminger (2002/03), U. Jakulski (2004), I. Gresset-Bourgeois (2004), R. Franceschini / S. Ehrhart (2005), E. Werlen (2005).

³ Es liegen mittlerweile eine Reihe Untersuchungen zum Frühsprachenerwerb vor, z.B. zur Sprachreflexion (C. Schäfer 2004), zum Sprachenwechsel (S. Ehrhart 2003a, S. Ehrhart 2003b, P. Senkel 2004, G. Schlemminger 2006a), zu pädagogischen und didaktischen Fragestellungen (Lernprozesse: J. Haunss 2003; Selbstlernkartei: C. Haindl 2003; Sachkundeunterricht: I. Gresset-Bourgeois 2004, U. Jakulski 2004). Es gibt jedoch bisher kaum Analysen zur (doppelten) Semantisierung.

⁴ Im Gegensatz zu den *answer-seeking-questions*.

⁵ Nach A. Giordan (1999 : 38); vgl. auch P. Bosenius (2004 : 69).

Beobachten (Zeilen 40, 50),

- Annahmen, Hypothesen aufstellen (Z. 42-46; Z. 53),
- Experiment ausführen [wird in diesem Unterrichtsbeispiel nicht durchgeführt],
- Ergebnisse festhalten und interpretieren (Z. 47-48, Z. 54),
- Konzepte, Regelmäßigkeiten usw. formulieren (Z. 49, Z. 55-57).

Es bedarf auch hier weiterer Beobachtungen, um feststellen zu können, ob im sachfachorientierten, sog. bilingualen Fremdsprachenunterricht der Naturwissenschaften solche Interaktionssequenzen gehäuft vorkommen. Es wird dann zu überprüfen sein, wie sich diese auf den Fremdsprachenerwerb auswirken und in welchem Verhältnis Erwerb von Sachwissen und von Sprachwissen / -können zueinander stehen.

4 Folgerungen für den frühen Fremdsprachenunterricht

Wir haben versucht aufzuzeigen, dass das Verständnis von Sprache und der dem Unterricht zugrunde liegende Sprachbegriff Einfluss auf die Wahl der Unterrichtsinhalte hat und dass dadurch die Interaktionsabläufe zwischen SchülerInnen und der Lehrperson als auch der Sprachgebrauch geprägt werden. Inhaltsorientierter Fremdsprachenunterricht, so die Annahme angesichts unserer Interaktionsanalyse aber auch anderer Untersuchungen (C. Haindl 2003, U. Jakulski 2004, I. Gresset-Bourgeois 2004), nimmt Inhalte auf, die (ziel-) sprachlich und kognitiv dem Entwicklungsstand der Lerner entsprechen. Diese Inhalte stimmen – nicht zufällig – auch mit den Vorgaben der jeweiligen Lehr- und Bildungspläne für die Sachfächer überein.

Welche Schlussfolgerungen lassen sich daraus für das Fremdsprachenlernen ziehen? Es ist sicherlich verfrüht, abschließende Empfehlungen zu geben. Doch die Diskussion in der deutschen Fremdsprachen- und Sachfach-Fachdidaktik (siehe den Sammelband von A. Bonnet / S. Breidbach Hrsg., 2004; siehe die WiBe-Berichte¹), aber auch im europäischen Ausland (z.B. J. Petit 2000, 2006) deuten darauf hin, dass

- es bildungspolitisch nicht zu vertreten ist, dass mit Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts dann 13 Schuljahre eine Fremdsprache im herkömmlichen Stil unterrichtet werden kann.
- es angemessen erscheint, den Fremdsprachenunterricht generell stärker an Sachinhalten und am Sachfachlernen zu orientieren, in der Grundschule z.Z. im Einbau von Sachfachelementen in den Sprachunterricht (am Beispiel der

¹ Siehe: E. Werlen / R. Weskamp / C. Bleutge / J. Haunss / S. Manz / J. Obermann (2003), E. Werlen / C. Bleutge / S. Manz / J. Obermann (2004).

bilingualen Klassen und Züge¹) und in der Sekundarstufe I / II vielfach durch Sachfachunterricht in der Fremdsprache (meist zusätzlich zum Fremdsprachenunterricht).

- die SchülerInnen bei inhaltsorientiertem Unterricht weder sprachlich noch intellektuell überfordert sind, wenn dieser entsprechend methodisch-didaktisch aufbereitet ist.

Dass ein solches Fremdsprachenlernen und -lehren nicht ganz ohne Probleme ist, zeigt auch die aktuelle Diskussion. Es bedarf weiterer Forschungen auf diesem Gebiet. Auswirkungen dieses neuen Verständnis von Fremdsprachenlernen schlagen sich jedoch schon in Lehrerbildung nieder (siehe u.a. J. Petit 2000, G. Schlemminger 2003, 2008, A. Geiger-Jaillet 2006, D. Morgen 2008). Ein Paradigmawechsel scheint sich auch im (frühen) Fremdsprachenunterricht anzukündigen.

Bibliographie

- Baetens Beardsmore, Henri (1999): "La consolidation des expériences en éducation plurilingue". In: Marsh, D. / Marsland, B. (Hg.) (1999): *CLIL Initiatives for the Millenium*. Jyväskylä (Finlande): University of Jyväskylä.
- Bange, Peter (1992): "A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles". In: *Aile* (revue de l'association Encrages, Université de Paris VIII), automne - hiver 1992, n°1, pp. 53-85.
- Betz, Anne-Françoise (2004): „Authentizität der Interaktion. Unterrichtsvariation in Klasse 3.“ In: Werlen, Erika / Bleutge, Christine / Manz, Stephanie / Obermann, Jacqueline (2004): 5. *Zwischenbericht. Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule Zielsprache Englisch und Zielsprache Französisch. Darstellung der Zwischenergebnisse Schuljahr 2001/2002, 2002/2003, 2003/2004*. Tübingen: Universität Tübingen, Forschungsstelle für Schulpädagogik, S. 156-183.
- Bleyhl, Werner (Hrsg.) (2002): *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht*. Storytelling. Hannover: Schroedel.
- Bonnet, Andreas / Breidbach, Stefan (Hrsg.) (2004): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*, Frankfurt / M., P. Lang, Reihe „Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht“.
- Bosenius, Petra (2004): „Wir haben über Wolken gesprochen'. Content-based language Learning in der Grundschule“. In: Bonnet, Andreas / Breidbach, Stefan (Hrsg.) (2004): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*, Frankfurt / M., P. Lang, Reihe „Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht“, S. 65-75.
- Durand, Béatrice (2002): *Cousins par alliance : Les Allemands en notre miroir*. Paris: Autrement.
- Ehrhart, Sabine (2003a): „Code-switching im Sprachunterricht anhand von Beispielen aus dem Projektkorpus "Effizienz des Frühunterrichts Französisch in saarländischen Schulen". Wie funktioniert code-switching bei Schülern und Lehrern in der Interaktion im Unterricht?“ 33. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, Workshop Fremdsprachen lernen und lehren, Köln 19.-21. September 2002 in: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, Heft 39.
- Ehrhart, Sabine (2003b): „L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre.“ In: Anxo M. Lorenzo Suarez, Fernando Ramallo / Xóan Paulo Rodriguez-Yanez (Eds): *Proceedings / Actas. Second International Symposium on Bilingualism / Segundo Simposio Internacional sobre o Bilingüismo. Universidade de Vigo (Galicia, Spain), October 23-26, 2002*. Vigo: Servicio de Publicacions da Universidade de Vigo, CD-Rom.

¹ Siehe z.B. A. Geiger-Jaillet (2006), die das Fremdsprachenkonzept und die Bilingualklassen der französischen Region Elsass darstellt.

- Franceschini, Rita / Ehrhart, Sabine (2005): Landesforschungsprogramm des Bildungsministeriums des Saarlandes: „Effizienz des Frühunterrichts: begleitende Forschung im Rahmen der Fremdsprachenreformen“. Saarbrücken: Universität Saarbrücken.
- Gajo, Laurent (2001): *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier, coll LAL.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2006): „Sprachunterricht im Elsass - die Modelle 3-6-13 und ihre Umsetzung.“ In: Schlemminger, Gérald (2006): *Aspekte bilingualen Lehrens und Lernens Schwerpunkt Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 95-136.
- Giordan, André (1999): *Une didactique pour les sciences expérimentales*. Paris: Belin.
- Gresset-Bourgeois, Isabell (2004): ‚La pomme de terre‘, Erprobung von Unterrichtsstunden zum bilingualen Französischunterricht der 3. Klasse – auf der Grundlage des multimedialen Unterrichtsvorbereitungsprogramms ‚Nutzpflanzen‘. Wissenschaftliche Hausarbeit. Karlsruhe: Pädagogische Hochschule.
- Guinez, Raoul / Hébrard, Jean (2003): Synthèse sur la problématique du bilinguisme dans les écoles françaises d’Amérique du Nord. Programme de travail pour les écoles du réseau (principes et méthodologie). Ambassade de France aux États Unis, Services des établissements français. Online: <http://www.foconet.org/ArchivesLDiffusion/Feuille%20de%20route%20bilinguisme%20r%C3%A9vis%C3%A9e.doc>
- Haindl, Carolin (2003): Möglichkeiten bilingualen Lehren und Lernens im Französischen am Beispiel einer Selbstlernkartei in der Grundschule. Wissenschaftliche Hausarbeit. Karlsruhe: Pädagogische Hochschule.
- Haunss, Jeanette (2003): „Beobachtbare Lernprozesse in der Grundschule.“ In: Haunss Jeanette (2003): 3. Zwischenbericht. Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule, Zielsprache Englisch und Zielsprache Französisch. Leistungsförderung und Leistungsforderung. Tübingen: Universität Tübingen, Forschungsstelle für Schulpädagogik S. 4-13.
- Helbig, Beate (1998): Textarbeit im bilingualen Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I: Eine deskriptiv-interpretative Studie zum bilingualen deutsch-französischen Bildungsgang des Gymnasiums. Unveröffentlichte Dissertation. Ruhruniversität Bochum.
- Helbig, Beate (2001): Das bilinguale Sachfach Geschichte. Eine empirische Studie zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-)Texten. Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Henrici, Gerd (1995): Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jakulski, Ulrike (2004): Bilinguales Lehren und Lernen in der Grundschule am Beispiel von Unterrichtsversuchen zum Thema "Fahrzeuge bauen und erproben" in der Zielsprache Französisch. Wissenschaftliche Hausarbeit. Karlsruhe: Pädagogische Hochschule.
- Manz Stephanie (2003): „Horizontale Kohäsion: Immersiv-reflexives Lehren und Lernen Wie Kinder im frühen Fremdsprachenunterricht reflektierend in, durch und für die Interaktion lernen.“ In: Werlen, Erika / Weskamp, Ralf / Bleutge, Christine / Haunss, Jeanette / Manz, Stephanie / Obermann, Jacqueline (2003): 4. Zwischenbericht. Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule Zielsprache Englisch und Zielsprache Französisch. Tübingen: Universität Tübingen, Forschungsstelle für Schulpädagogik, S. 8-32.
- Marsh, David (Ed.) (2002): *CLIL / EMILE. The european dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Jyväskylä: UniCOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland.
- Mehan, H. (1985): "The structure of classroom discourse". In: *Handbook of Discourse Analysis, vol. 3: Discourse and Dialogue*, 1985, London, pp. 119-131.
- Morgen, Daniel (2008): „L’enseignement bilingue alsacien : des objectifs en conflit avec la réalité“. In: *Nouveaux Cahiers d’allemand*, 2008 N°3, S. 279-295.
- Otten, Edgar (1999): „Nachdenken über den funktionalen Einsatz von Fremdsprache(n) und Muttersprache(n) in der inhaltsbezogenen Arbeit“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 4(2), 1999, 14 pp., Online: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-04-2/beitra11.htm
- Petit, Jean (2000): „Evaluation des classes bilingues de l’association ABCM-Zweisprachigkeit 1999“. In: *Les Nouveaux Cahiers d’allemand*, 2000, N°3 S. 263-295.
- Petit, Jean (2001): *L’immersion, une révolution*. Colmar: Jérôme Do Bentziger.
- Petit, Jean (2006): „Französisch als erste Fremdsprache in der Grundschule?“ In: *Aspekte bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. Reihe „Sprachenlernen konkret! Beiträge zur angewandten Linguistik und Sprachvermittlung.“ Hg. von E. Werlen, G. Schlemminger, Th. Piske. Bd. 1, S. 21-47.
- Schäfer, Claudia (2004): Reflexionsprozesse und Herausbildung von Lernstrategien im Spracherwerb Französisch am Beispiel einer dritten Klasse. Wissenschaftliche Hausarbeit. Karlsruhe: Pädagogische Hochschule.
- Schäfer, Marie-France (1997): *Représentations parentales de la première année d’école en France et en Allemagne*. Mémoire pour le Diplôme de Psychologue. Sarrebruck: Université de Sarrebruck.

- Schlemminger, Gérald (2002/03): Transkriptionen von Französischstunden an Grund- und Realschulen in Baden-Württemberg. Karlsruhe [unveröffentlicht].
- Schlemminger, Gérald (2003): „La filière bilingue à l'École supérieure de Pédagogie de Karlsruhe (Der Studiengang « Europalehramt » an der PH Karlsruhe).“ In: Eckerth, Johannes / Wendt, Michael (Hrsg.) (2003): *Interkulturelles und transkulturelles Sprachenlernen*, Frankfurt am Main, P. Lang, Reihe: Kolloquium Fremdsprachenunterricht, S. 235-250.
- Schlemminger, Gérald (2006a): „Wenn Schüler auf die Muttersprache zurückgreifen... Sprachwechsel im bilingualen Lehren und Lernen, Ergebnisse einer empirischen Unterrichtsforschung“. In: Gérald Schlemminger (Hrsg.) (2006): *Aspekte bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. Reihe „Sprachenlernen konkret! Beiträge zur angewandten Linguistik und Sprachvermittlung.“ Hg. von E. Werlen, G. Schlemminger, Th. Piske. Bd. 1, S. 139 – 168.
- Schlemminger, Gérald (2006b): „Bilinguales Lehren und Lernen: ein Paradigmawechsel? (Vorwort)“. In: Gérald Schlemminger (Hrsg.) (2006): *Aspekte bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. Reihe „Sprachenlernen konkret! Beiträge zur angewandten Linguistik und Sprachvermittlung.“ Hg. von E. Werlen, G. Schlemminger, Th. Piske. Bd. 1, S. 15 – 30.
- Schlemminger, Gérald (2008): „Prolegomena eines oberrheinischen Modells zum bilingualen Lehren und Lernen.“ In: Gérald Schlemminger (Hrsg.) (2008): *Praxis des bilingualen Unterrichts und seine Erforschung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. Reihe „Sprachenlernen konkret! Beiträge zur angewandten Linguistik und Sprachvermittlung.“ Hg. von E. Werlen, G. Schlemminger, Th. Piske. Bd. 8, S. 13-57.
- Schlemminger, Gérald / Minuth, Christian (2003): *Approche narrative. Module 1, multimedialer Studienbrief des Fern- und Kontaktstudiengang Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens*. Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Senkel, Pascale (2004): *Codeswitching - Typen und ihre Funktionen im Spracherwerb Französisch bei Schülern der Klasse 3. Wissenschaftliche Hausarbeit*. Karlsruhe: Pädagogische Hochschule.
- Serra, Cécilia (2004): « Les savoirs disciplinaires et linguistiques. » In: Bothorel, Arlette / Colinet, Jean-Christophe / Morgen, Daniel (2004): *Actes de l'Université d'automne „Former les enseignants des classes bilingues "français-langues secondes / langues régionales“, IUFM d'Alsace - CFEB de Guebwiller: du 24 au 27 octobre 2002*. Paris: Éducation nationale, Direction des enseignements scolaires (D.E.SCO), pp. 53-59.
- Wagner, Jürgen (1983): *Kommunikation und Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: G. Narr.
- Werlen, Erika (2005): *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule Zielsprache Englisch und Zielsprache Französisch*. Tübingen: Universität Tübingen, Forschungsstelle für Schulpädagogik.
- Werlen, Erika / Bleutge, Christine / Manz, Stephanie / Obermann, Jacqueline (2004): 5. Zwischenbericht. *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule Zielsprache Englisch und Zielsprache Französisch. Darstellung der Zwischenergebnisse Schuljahr 2001/2002, 2002/2003, 2003/2004*. Tübingen: Universität Tübingen, Forschungsstelle für Schulpädagogik.
- Werlen, Erika / Weskamp, Ralf / Bleutge, Christine / Haunss, Jeanette / Manz, Stephanie / Obermann, Jacqueline (2003): 4. Zwischenbericht. *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule Zielsprache Englisch und Zielsprache Französisch*. Tübingen: Universität Tübingen, Forschungsstelle für Schulpädagogik.

Liste des articles publiés dans NCA 2008
Classés par ordre alphabétique des noms d'auteur¹

Bertrand , Yves : Quelques locutions populaires avec *falloir* + infinitif :(3) ; Bertrand, Yves : *Man kann nicht nicht erziehen* (verbes de modalité et double negation) (4) ; Bertrand, Yves : A la pêche aux mots 26). Comment traduire les noms composés français ? De *coup der pinceau* à *culture générale* (3) ; Bertrand, Yves : *Après tout* (2) ; Bertrand, Yves : Caracolons en tête ! (2) ; Bertrand, Yves : La pêche aux mots : comment traduire les noms composés français. De *coup de vent* à *diabolo menthe* (4) ; Bertrand, Yves : *La tétralogie des ça* : ah ça ! ça alors ! c'est pas tout (de) ça ! comme ça (1) ; Bertrand, Yves : Thermalisme et cartes postales (3) ; Bertrand, Yves : Traduire les noms composés français. De *contrat d'assurance* à *coup d'œil* (1) ; Bertrand, Yves : Traduire les substantifs composés français (de *coup de baguette* à *coup de pied de l'âne*) (2) ; Botet, Serge : Les déviations morpho-syntaxiques dans l'écriture du Heidegger tardif (1) ;

Chabrolle-Cerretini, Anne-Marie : La vision du monde de Wilhelm von Humboldt. Histoire d'un concept linguistique (3) ; Colinet, Jean-Christophe : Quelques variantes de l'orthographe réformée (1) ;

Etoré, Murielle : Französische und italienische Studierende im fachsprachlichen Übersetzungsvergleich ins Deutsche (2) ;

Grass, Thierry & Maurel, Denis : Les noms propres d'associations et d'organisations : traduction et traitement automatique (2) ; Greciano, Philippe : „Menschenwürde“ hüben und drüben (3) ; Gréciano, Philippe : Polysémie dans le discours juridique. Une réponse sémantique aux erreurs judiciaires (1) ; Gréciano, Philippe : Pour des études européennes en allemand (4) ; Gréciano, Philippe : Verbrechen gegen die Menschlichkeit. Rechtssprache im Kontext (4) ; Guyot-Sander, Hélène: *Made in Germany*, marques, prix, consommation durable et équitable ? Les motivations du consommateur allemand à l'ère de la mondialisation (2) ;

Kleinclaus, Patrick & Morgen, Daniel : France - Les langues régionales et la modification de la Constitution (3) ;

Marschall, Matthias : Pour une approche constructiviste des langues secondes (2) ; Morgen, Daniel : L'enseignement bilingue alsacien: des objectifs en conflit avec la réalité! (3) ; Morgen, Daniel : Les langues en Alsace : formation et information des jeunes (2) ;

Roussel, Stéphanie : Profils et stratégies d'apprenants en compréhension de l'oral en allemand(4) ;

Schlemminger, Gérald & Morgen, Daniel : Penser le bilinguisme autrement ? Quelques réflexions sur la recherche en bilinguisme scolaire (4) ; Schneider-Mizony, Odile : 1968 als sprachkultureller Umbruch: Topos und Wirklichkeit (1) ; Schneider-Mizony, Odile : l'orthographe allemande réformée. Seconde partie. Le point de vue de l'utilisateur (3) ;

Vialard, Sandrine : De la fécondité d'une approche interdisciplinaire du langage (2).

¹ Le numéro entre parenthèses qui suit le titre de l'article réfère au numéro dans lequel l'article a été publié.

Christian Huber

Médecin-pédiatre à Rixheim

christian.hbr@gmail.com

Bilinguisme scolaire. Défi et solution d'avenir ?

Le point de vue d'un pédiatre.

Dans le cadre d'un débat récurrent au sein de la région, ce texte constitue un plaidoyer pour un bilinguisme de qualité proposé à tous : en effet, ce défi constitue une solution d'avenir pour l'Alsace, la France et l'Europe ! Que la prise de position émane d'un pédiatre, qui constate au quotidien les bienfaits de l'enseignement bilingue dans le parcours humain des enfants et dans leur croissance physique, morale, sociale, constitue un argument de plus en faveur de ce défi.

Comme le rappelait le psycholinguiste Jean PETIT, le bilinguisme précoce latin-grec des familles patriciennes romaines (Petit 2002 : 299) destiné à favoriser la mobilité et l'adaptabilité des cadres de l'empire il y a plus de 2000 ans, est une réalité très ancienne dans le monde latin. Il l'est dans notre région aussi, au moins depuis la période gallo-romaine sinon bien avant. « Si [...] nous jetons un coup d'œil d'ensemble sur la situation linguistique entre Rhin et Moselle aux premiers siècles de notre ère, nous constatons trois langues en présence [le celtique, le latin et le germanique] » (Lévy, 1929 p. 61)

En ce qui concerne la population alsacienne, le bilinguisme roman-germanique fait partie en quelque sorte de son histoire mouvementée comme les Vosges, le Jura, la plaine rhénane ou la Forêt Noire font partie de son paysage. Il contribue à lui donner son cachet et sa mentalité si particulières de région frontalière au cœur de l'Europe qu'on retrouve aussi mais géré de façon très différente en Suisse, au Luxembourg ou en Belgique par exemple. L'Alsace a connu des « hauts » plurilingues avec notamment depuis la Renaissance de nombreux penseurs et artistes d'envergure internationale dont l'un des plus connus reste Albert Schweitzer. Elle a aussi connu des « bas » monolingues, en particulier pendant les périodes d'effondrement de la civilisation occidentale comme récemment lors des dernières guerres mondiales.

Le sujet que j'aimerais aborder ici est celui de l'actualité et des perspectives du plurilinguisme en Alsace. Après un bref rappel historique concernant deux siècles de bilinguisme paritaire français-allemand dans nos écoles, j'essaierai d'imaginer les possibilités de développement futur de ce qui constitue pour mes

amis du Comité Fédéral pour la langue et la culture d'Alsace-Lorraine et pour moi-même le véritable « défi culturel » de notre région.

Lorsqu'on a la chance de naître dans cette région, on comprend assez rapidement que rien n'est simple de part et d'autre d'une frontière à commencer par l'étymologie du nom Alsace. Pour certains, le toponyme *Elsass* (latin médiéval *Alisâlia*) vient de l'alémanique *Ell* qui signifie l'Ill, la principale rivière qui traverse la région du Sud au Nord et de *sass* du verbe *sitzen* (se trouver, être assis) pour former « le lieu où se trouve l'Ill » soit le Pays de l'Ill. Pour d'autres, *Alisazzo* (habitant de l'autre rive) est construit à partir d'Ali qui vient de *alja* (autre) issu du proto-germanique et de *sazzo*, prétérit du verbe *sizzan* (se trouver) issu du vieux haut allemand *setjanan* littéralement « celui qui est installé sur l'autre rive » désignant probablement les Alamans installés à l'ouest du Rhin¹. Devant tant de complexité, les Alsaciens s'en sortent en général avec leur arme préférée qui est l'humour et concluent qu'« en Alsace tout est vrai et le contraire aussi » !

Après la chute du mur de Berlin un vent de liberté assez extraordinaire s'était déployé en Europe et dans le monde. C'est ce souffle qui a permis en quelque sorte à certains de nos enfants de profiter d'une belle opportunité pédagogique : le bilinguisme paritaire précoce. Cet effondrement d'un régime totalitaire a réactivé selon mon analyse l'espoir de libération culturelle et parfois politique pour des minorités du monde entier. Mais cet épisode de liberté n'a malheureusement pas duré très longtemps et n'a pas eu par ailleurs que des effets positifs. Il a permis cependant à certains de nos enfants de profiter d'une belle opportunité pédagogique : le bilinguisme paritaire précoce. En effet dans le sillage des classes bilingues associatives A.B.C.M. -Zweisprachigkeit, conseillées notamment par Jean Petit, l'Education Nationale a ouvert progressivement elle aussi des sites bilingues en école maternelle, notamment dans ma ville de Rixheim où j'étais à ce moment-là conseiller municipal. Cette belle aventure a fini par porter des fruits puisque la plupart de ces enfants devenus adolescents ou jeunes adultes sont désormais au moins bilingues à l'entrée dans leur vie active.

En tant que professionnel de l'enfance, je dois dire que cette sorte de « révolution culturelle » de l'Education Nationale dans notre région a été suivie de près par tous celles et ceux qui sont intéressés par une réflexion plus globale au sujet de l'éducation des enfants. Barbara Abdelilah-Bauer insiste sur la nécessité d'un effort soutenu sur plusieurs années pour élever convenablement un enfant dans

¹ Le mot *Elsass* (lat. médiéval) [je note par l'accent circonflexe la voyelle longue] repose sur le vieux-haut-allemand *Eli-sâzzo* qui signifie «habitant sur l'autre rive [du Rhin]». La racine indo-européenne *al- signifie à la fois «autre» (cf. latin *alius*, grec *allos*) et «au-delà». La même racine se retrouve dans l'allemand *elend*, vieux-haut-allemand *eli-lenti*, littéralement «exilé, banni dans un autre pays».

(Précisions apportée par Jacqueline Feuillet que je remercie pour sa contribution sur mon site : <http://forum.lixium.fr/v-1852048344.htm>)

deux langues. D'autre part il est hautement souhaitable que le choix du bilinguisme soit le résultat de l'adhésion au moins de la famille proche (Abdelilah-Bauer, 2006, p. 67). Je me suis rappelé à cette occasion que le rôle des pédiatres était aussi celui d'être puériculteurs, tâche passionnante pour laquelle il faut bien reconnaître que ni la faculté ni l'hôpital ne nous avaient réellement préparés. Quoiqu'il en soit, les parents et les professionnels ont bien été obligés de trouver des solutions originales comme les pédiatres essaient de le faire avec des enfants qualifiés de « différents », dans le cadre de la prise en charge du handicap mental. Cette approche originale et pluridisciplinaire se différencie radicalement de l'approche plus traditionnelle de médecin à malade ou de maître à élève. Elle consiste en fait à mettre l'enfant et sa famille au centre d'un dispositif de prise charge diversifié et de faire en sorte que les professionnels s'adaptent à l'enfant et non l'inverse. J'ai pu redécouvrir à cette occasion une pédagogie dont j'avais pu profiter sans le savoir pendant ma petite enfance au jardin d'enfant « Montessori » de ma ville natale. J'ai pu retrouver récemment avec beaucoup de plaisir mes anciennes institutrices qui m'ont appris qu'à leur grand regret personne ne s'était proposé pour reprendre ce matériel et ces méthodes si novatrices à leur départ en retraite. J'ai compris avec le temps que l'école moderne avait à son actif une scolarisation de masse avec des succès certains et enviés par de nombreux pays dans le monde pour des élèves qui pouvaient et voulaient se fondre dans son moule. Pour bien d'autres, malheureusement de plus en plus nombreux, elle éprouve de grandes difficultés à s'adapter à des parcours de vie trop originaux en raison par exemple d'une précocité ou d'un rythme de développement trop éloigné de la moyenne. Nous sommes confrontés de plus en plus chez certains enfants et adolescents à des sortes de « malaises » d'origine environnementale ou psycho-sociale qui sans être de véritables maladies n'en sont pas moins de graves problèmes de santé publique qui s'affichent malheureusement au grand jour dans nos villes.

Quel est le rapport avec le bilinguisme ? Il me semble que l'un des intérêts principaux du plurilinguisme réside justement dans ce « coup de pouce » précieux qu'il peut nous donner parfois pour nous adapter à l'altérité, à des cultures ou à des situations nouvelles y compris celles dont nous faisons l'expérience dans notre propre vie. Une « potion magique » en quelque sorte ! Un grand chercheur indien polyglotte avait résumé assez finement ce processus en expliquant que selon lui un individu devenait humain grâce au langage mais qu'il ne se civilisait réellement qu'en s'ouvrant d'une façon ou d'une autre à des langues et cultures nouvelles. Cette observation n'était pas très flatteuse pour la puissance coloniale concernée !

De plus, il peut paraître évident qu'un enfant ou un adulte qui a fait l'expérience de la différence en lui-même grâce au bilinguisme, avec ou sans migration géographique, développe une conscience de soi, des autres et du monde qui ne peut-

être que multiculturelle ou « globale » pour reprendre un terme à la mode. Cet aspect du bilinguisme précoce ou tardif réapparaît au premier plan à l'adolescence en raison de la formidable crise identitaire qui se déroule à ce moment-là. Bien des parents sont découragés par leurs enfants pendant ces « années terribles ». En ce qui concerne les « ados » bilingues, je suis souvent surpris par leur recherche identitaire un peu particulière. En effet la règle implicite à cet âge consiste le plus souvent à une sorte de « dictature » du groupe de jeunes avec exclusion de celui ou de celle qui ne se conforme pas aux règles vestimentaires, linguistiques ou autres imposées par la norme. On est parfois découragé par exemple de ne pas entendre les jeunes des collèges bilingues s'exprimer dans leur deuxième langue dans la vie courante ou à l'école en dehors des cours. Quelle bonne surprise pourtant de les entendre s'amuser, parler, chanter en allemand lors de représentations théâtrales, de voyages d'études ou d'échanges scolaires. La recherche de leurs racines et de celles de leur région, la fameuse « langue et culture régionale », ne peut que s'en trouver facilitée. En effet, il est indéniable qu'un adolescent ou un jeune bilingue franco-allemand depuis la maternelle a de meilleurs outils linguistiques, mais aussi psychologiques, pour approfondir l'histoire complexe et « plurielle » de notre belle région.

Par la suite et quel que soit le métier exercé, cette approche multiculturelle pourra se révéler pour elle ou pour lui un atout précieux pour surmonter des difficultés inattendues. En ce qui concerne la médecine des enfants, j'explique souvent aux familles de mes jeunes patients qu'il nous faut souvent passer assez rapidement d'une approche thérapeutique traditionnelle et individuelle à une approche plus moderne et pluridisciplinaire lorsque les situations cliniques se compliquent. Dans ces cas-là comme par exemple les maladies chroniques des enfants, le pédiatre peut se trouver contraint à chercher de l'aide auprès de la famille élargie, mais aussi auprès des assistantes sociales, des psychologues, des éducateurs, voire des services judiciaires. Dans ces cas complexes, la ligne directrice reste qu'on se laisse d'abord guider en quelque sorte par l'évolution de l'enfant et de sa famille. Il convient ensuite d'accompagner et d'essayer de coordonner du mieux possible les prises en charge hospitalières et extrahospitalières, médicales et paramédicales au service d'un « projet individualisé » pour chaque patient. La difficulté principale qu'il faut éviter absolument est celle d'interventions décousues de type « patchwork ». Il vaut mieux proposer à la famille une approche médico-pédagogique réellement intégrée avec comme fil conducteur les progrès de l'enfant.

L'offre bilingue peut-elle constituer une réponse au mal-être de certains enfants ou adolescents ? Oui et non.

Oui, quand les parents et les enseignants sont réellement motivés par cette approche novatrice et persuadés de pouvoir donner une sorte de « deuxième

chance » à l'enfant en difficulté. En effet, on a déjà pu constater qu'une pédagogie originale comme celle du bilinguisme paritaire pouvait agir pour « débloquent » des résistances comme le font par exemple quelques séances d'orthophonie pour certains retards de langage.

Non, lorsqu'on oublie l'approche globale des problèmes de l'enfant à un moment précis de son existence. Le bilinguisme ne devrait être ni un « bouc émissaire » en cas d'échec ni une « solution magique » garantissant le succès quelque soit les situations.

Pour cette raison, le bien-être des enfants dans un cursus bilingue dépend du soutien indéfectible de leurs proches. S'ils sentent une faille dans ce qui devrait être une sorte « d'union sacrée » pour le cursus bilingue, ils risquent fort de faire pression pour revenir au « menu standard » monolingue qui est sans doute celui de la plupart de leurs amis ! C'est pour cette raison que j'ai toujours trouvé beaucoup d'analogie avec le choix difficile et courageux que font certaines mères en faveur de l'allaitement maternel. Celui-ci nécessite aussi une très forte motivation pour résister à la pression parfois insidieuse de la majorité des personnes de leur entourage en faveur de l'allaitement artificiel, du moins dans nos contrées !

Nous en arrivons à l'apport des professionnels de santé au débat au sujet du bilinguisme. Il me semble que le rôle des pédiatres et des professionnels de la santé de l'enfance en général est comme toujours d'informer le plus objectivement possible les parents. Ils éclairent ainsi la décision que ceux-ci vont prendre pour l'enseignement bilingue ou monolingue comme ils le font par exemple pour le choix de l'allaitement maternel ou de certaines vaccinations. La règle ne consiste pas le plus souvent à imposer un point de vue personnel mais à exposer autant les avantages du cursus bilingue que les conditions nécessaires pour assurer un développement harmonieux de l'enfant, et ceci quelle que soit l'option retenue.

Dans le domaine économique et politique, je constate les mêmes avantages à cette approche multiculturelle. Elle donne une nouvelle dimension à la coopération transfrontalière dans notre région du Rhin Supérieur et favorise le développement d'infrastructures modernes de niveau mondial comme par exemple l'Euroairport Basel-Mulhouse-Freiburg. Celui-ci est l'endroit approprié pour initier nos jeunes écoliers à l'intérêt des langues et des voyages. Grâce à leur presse quotidienne, les Alsaciens se rendent de plus en plus compte de l'importance cruciale des langues pour l'implantation locale de nouvelles entreprises ou pour la modernisation des voies de communications avec nos voisins. Si notre bilinguisme n'était plus entretenu par les familles, l'école et l'environnement institutionnel en général, il dépérirait avec pour conséquence fâcheuse un appauvrissement économique et culturel. Quelle chance également pour nos plus jeunes et moins jeunes polyglottes de pouvoir suivre des émissions

de télévisions ou de surfer sur l'Internet, quand on a une compétence au moins passive de compréhension orale ou écrite en allemand et en anglais. J'ai eu l'occasion de voir récemment, lors d'une émission de la chaîne régionale allemande SWR3, l'interview d'un acteur allemand d'origine éthiopienne maîtrisant parfaitement le *niederdeutsch* de sa région d'adoption d'Allemagne du Nord et élevant ses enfants en plusieurs langues dont le portugais, langue maternelle de son épouse. Son « arme » préférée en cas de difficulté pour trouver un travail ou un logement était d'utiliser le *Platt*, ce qui avait pour effet de mettre à l'aise son interlocuteur et de lui ouvrir bien des portes ! Grâce, à son ouverture aux langues, il avait constaté des progrès récents dans l'acceptation des différences par une majorité de citoyens. La maîtrise de deux ou plusieurs langues est bien évidemment une clé pour la communication interculturelle et facilite l'intégration.

Et maintenant ? Quelles sont les perspectives linguistiques en Alsace après l'intégration des langues régionales dans le patrimoine de la France dans le cadre de la réforme de la Constitution approuvée le 21 juillet 2008 avec l'ajout d'un article 75-1 ? Comment poursuivre la reconquête du bilinguisme en Alsace en ces temps incertains de crise financière, environnementale et politique mondiales ?

Quelles que soient les difficultés conjoncturelles actuelles, il me semble fondamental de continuer à proposer à nos enfants ce qui nous semble le plus utile pour leur vie actuelle et future. Je reste persuadé que les tensions diffuses que nous vivons actuellement justifient encore plus cette approche bilingue qui est celle de l'avenir et non du passé. Il est évident que certaines imperfections du dispositif bilingue de l'Education Nationale doivent être corrigées, notamment par une information plus objective des familles bien avant l'âge de l'inscription à l'école et une meilleure offre de sites de proximité. Ce n'est qu'à ce prix que l'on pourra encourager une attitude plus active et plus motivée des parents, condition nécessaire à une exposition précoce, intense et prolongée des enfants à la langue deux. Bien entendu les habitants de notre région feront finalement de cet héritage bilingue ce qu'il en voudront. Mais, quel que soit le projet choisi, seule une action concertée entre parents et professionnels peut porter des fruits durables.

En ces temps troublés de remises en cause identitaires multiples, il me semble extrêmement utile de plaider pour ces nouvelles approches pluridisciplinaires et intégrées telles qu'elles peuvent être proposées très précocement aux enfants bilingues par leurs familles ou par l'école. Mon métier de pédiatre m'enseigne tous les jours la nécessité d'être patient que ce soit avec des nourrissons, des enfants ou des adolescents. Cette leçon vaut pour l'ensemble de la société, dont les blocages institutionnels ou politiques pourraient se dépasser par le dialogue ! La

grande leçon que je retire de cette aventure bilingue est que le plus beau cadeau que l'école puisse faire à un enfant est sans doute celui d'une formation initiale de qualité comportant aussi les outils de formation continue ultérieure dont il pourra se servir tout au long de sa vie !

Conclusion

Les renouveaux récents de la langue galloise en Grande Bretagne et le « bel avenir [qui] se dessine pour l'enseignement d'immersion en gaélique en Irlande » (Hinckey, 2008 : 168) montrent qu'une sauvegarde des langues et cultures régionales est non seulement possible, mais encore hautement souhaitable pour les populations concernées. En effet,

« L'argument principal en faveur de la survie des langues a été le fait que la disparition de celles-ci entraînait la disparition d'une partie de l'histoire et de la culture universelles. Toutefois, les théories de revitalisation des langues concernent aussi les réalités quotidiennes des enfants. » (Traduction C.H de Baker, 2006, page 63)¹

Pour assurer le maintien de l'unité mais aussi de la diversité de nos vieilles nations, il convient de restaurer à tous les endroits de la vie publique un environnement favorable au sens large à la culture d'origine devenue minoritaire par la force des choses. En effet,

(...) une planification linguistique nécessite de définir des objectifs d'utilisation de la langue par les jeunes par l'intermédiaire des familles et des écoles. La motivation des parents et des écoles à l'utilisation des langues minoritaires est étroitement liée à l'usage de celles-ci et à leur intégration économique, sociale, culturelle voire religieuse ainsi qu'à l'emploi. Le destin des langues minoritaires dépend du sens donné à l'interaction de deux langues dans l'espace social. La planification linguistique est conçue à l'intérieur d'un cadre conceptuel tenant compte de la vitalité de la langue et de son potentiel de revitalisation. (Traduction C.H de Baker, 2006, page 63.)²

Le respect du choix éclairé que font les parents pour l'éducation de leurs enfants est une nécessité absolue pour maintenir une motivation à long terme, gage absolu de réussite. Si le mépris et l'ostracisme que nous avons connus devaient persister à l'égard de la culture germanique, sa pérennité est loin d'être assurée en Alsace!

¹ "one argument for the survival of languages has been that as languages die, so does part of the totality of human history and culture. Theory of language revitalization is also about the realities of everyday futures for children."

² « such language planning requires a reproduction and production line among the young, via families and schools. For parents and schools to be motivated to pass on minority languages, there must be reasons: instrumental and integrative, economic, employment, social and cultural, sometimes religious. The fate of minority languages requires an understanding of how two languages interact in society. Language planning is aided by conceptual frameworks regarding language vitality, revitalization and language reversal. »

C'est pour cette raison qu'il me semble que le choix linguistique que nous avons à faire est celui du refus du repli provincialiste ou nationaliste au profit de l'ouverture décomplexée à notre grande région rhénane et au monde tout en restant fidèle à nos racines. Malgré les vicissitudes de l'histoire et les difficultés actuelles je souhaite que l'Alsace bilingue ait encore de beaux jours devant elle : wo a Wella esch, esch a Wag ¹!

Pour en savoir plus sur le sujet du bilinguisme et du développement de l'enfant :

FEUILLET, Jacqueline (coord.) « Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel », Nantes, 2008 (cf. plus loin, Comptes-rendus)

Ouvrages cités

ABDELILAH-BAUER Barbara, *Le défi des enfants bilingues, Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, La Découverte 2006

BAKER Colin, *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Multilingual Matters Ltd 2006

HUBER, Christian, « Bilinguisme précoce en Alsace et développement de l'enfant : de la singularité à l'altérité, passons le gué ! Seras-tu bilingue mon fils ? », dans FEUILLET Jacqueline, Centre de Recherches sur les Identités Nationales et l'Interculturalité, *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Université de Nantes 2008.

HINCKEY, Tina, « L'éducation bilingue en Irlande », dans Hélot Christine (coord.), Benert Bitta, Ehrhart Sabine, Young Andrea, *Penser le bilinguisme autrement* Peter Lang, 2008, pages 155 à 171

LEVY, Paul (1929) *Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine* – Tome 1. Paris Les Belles Lettres, 1929. Réédition éditions Manucius, Les Houilles, 2004, en fac-similé.

PETIT Jean, *L'immersion une révolution*, Jérôme Do Bentzinger éditeur, Colmar 2001

PETIT, Jean (2002) « Français, vous avez la mémoire courte ! » dans *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 2002 n° 3 pages 299-303

¹ Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg.

Philippe Gréciano

Université Stendhal de Grenoble

Membre de l'Académie européenne des Sciences et des Arts

Begriffsfindung in der EU-Rechtssprache und -Rechtsprechung.

Recht, Rechtssprache, Rechtsprechung? Fast könnte man an ein Wortspiel denken. Einerseits wird Recht durch verschiedene Textsorten wie Verfassungen, Gesetze, Verordnungen und Satzungen festgeschrieben und andererseits wird es auch durch die Rechtsprechung erlassen, d.h. zugesprochen durch Sprechakte im Diskurs. Rechtsprechung bedient sich neben dem geschriebenen und ungeschriebenen Recht der Rechtssprache, bedarf jedoch zusätzlich bestimmter situationeller und institutioneller Bedingungen, auf die wie folgt eingegangen wird. Rechtssprache ist eine Voraussetzung der Rechtsprechung. Rechtssprache stellt ein interdisziplinäres Arbeitsmittel der drei Staatsgewalten, also sowohl der Legislative und Exekutive als auch der Judikative dar. Diese Form der Gewaltenteilung existiert in der Europäischen Union (EU), wo sich akut sprachliche Probleme stellen, denn nacher der Europäischen Gemeinschaft (EG) im Jahre 1957 entstand die EU im Jahre 1992, ursprünglich 6 und heute 27 Mitgliedsstaaten mit 23 Amtssprachen. Rechtssprache und Rechtsprechung verleihen dem Europäischen Aufbauwerk neue Perspektiven, die einer Kooperation von Sprach- und Rechtslehre bedürfen.

1. Merkmale der Rechtssprache

Die Rechtssprache findet ihre Wurzeln im Nationalen Recht und im Gemeinschaftsrecht. Die Juristische Fachsprache, früher Kanzleistil oder auch Amtsdeutsch, ist die Sprache der Rechtsanwender ; sie wurde Forschungsgegenstand der Rechtslinguistik. Die Notwendigkeit, sich in Rechtssachen exakt und möglichst unzweideutig auszudrücken, hat zu einer besonders markierten Sprache der Juristen geführt. Sie ist durch Abstraktionen und logische Relationen geprägt. Recht selbst kann nur durch Sprache zum Ausdruck gebracht werden, so dass insbesondere die Hermeneutik eine bedeutende Rolle spielt, die auch als juristische Methode Eingang in die Lehre der Rechtswissenschaften gefunden hat. Wichtigstes Prinzip des mehrsprachigen EU Rechts ist die Kon-

kordanz der Begriffe als gemeinsame Basis der europäischen, d.h. internationalen Verständigung für die Herstellung des Rechtsfriedens, die dank zwei- und mehrsprachigen Sprachvergleichs gefunden werden können.

Auch die Effizienz des juristischen Systems wird von der Sprache getragen.¹ Um den ungemeinen Anforderungen, welche die juristische causa an die Komplexität und Präzision der Sprache stellt, Rechnung zu tragen, bedarf es einer kalkülartigen Fachsprache, die dadurch für den Rechtsunkundigen oftmals schwer oder nicht verständlich wirkt. Juristische Termini werden zwar auch gemeinsprachlich verwendet, in der Regel jedoch mit anderer Bedeutung, die von beruflichen Rechtsanwendern anders verstanden werden. Eine wesensimmanente Eigenschaft einer Fachsprache ist es, besondere Wörter und Wendungen zu prägen, die nur von den Gebrauchern dieser Fachsprache verstanden werden. Daher wird allen Fachsprachen vorgeworfen, für die Allgemeinheit nicht verständlich zu sein. Um die empfundene Unverständlichkeit hervorzuheben, wird die juristische Fachsprache umgangssprachlich auch als "Juristenlatein" bezeichnet. Neben Fachtermini und -wendungen werden in der juristischen Fachsprache teilweise Wörter auch anders verwendet als in der Standardsprache :

- **grundsätzlich** meint juristisch gesehen « **vom Grundsatz** » in der Bedeutung von **im Prinzip, in der Regel**, während es in der Umgangssprache oft in der Bedeutung von « **immer** » verwendet wird ;
- **Besitz** ist juristisch gesehen die tatsächliche Herrschaft einer Person über eine Sache und damit nicht das **Eigentum**. Die Umgangssprache trennt diese Begriffe nicht scharf, sondern verwendet sie weitgehend synonym ;
- **unverzüglich** wird juristisch als « **ohne schuldhaftes Zögern** » (Legaldefinition gem. § 121 BGB) verstanden, was auch eine Reaktionszeit von mehreren Tagen bedeuten kann, in der Umgangssprache wird darunter eher **sofort** verstanden ;
- **regelmäßig** wird im engeren Wortsinn als **der Regel gemäß** (wenn also keine Ausnahme greift) verstanden, in der Umgangssprache eher als zeitlich gleichmäßig wiederkehrend.

Das Europarecht ist ein Bereich, der neuartige Probleme aus seinem supranationalen Ursprung aufwirft, wegen seiner inzwischen dreiundzwanzig gleichrangigen Nationalsprachen und seiner Vielheit von Rechtskulturen. Das Recht der Union dehnt sich aus auf inzwischen praktisch alle Rechtsgebiete; und es vertieft sich in das Innenleben der nationalen Rechte. Um auf praktikable Weise in der Wirklichkeit anzukommen, braucht es aber eine gemeinsame übereinzelsprachliche Begriffssprache; die von den Bürgern Europas angenommen

¹ G. Toggenburg, *Die Sprache und der Binnenmarkt: eine Beziehungsaufstellung*. European Diversity and Autonomy Papers, EDAP, 1/2005, Europäische Akademie, Bozen. http://www.eurac.edu/documents/edap/2005_edap01.pdf

werden können sollen und die Nationalsprachen nicht überwältigen darf. Eine einheitliche Sprachregelung gibt es nicht.¹ Grundsätzlich regelt die EU Verordnung 1/58 das sprachliche System der EU. Sie legt in Art. 1 die Amtssprachen fest.² Eine Regelung für die Rechtssprache gibt es bisher nicht. In diesem noch offenen Vorgang des Herausbildens einer Rechtssprache Europas spielen hierarchisch zentralistische wie auch interaktionistisch dezentrale, im Ganzen also gegenläufige Faktoren und Bestrebungen eine Rolle. Europa als Gemeinschaftsrechtssystem stehen die verschiedenen nationalen Rechtssysteme gegenüber mit ihren eigenen Rechtssprachen. Um die Europäische Rechtssprache zu untersuchen, muss zunächst daran erinnert werden, wer die Rechtssprache wie nutzt. Dahinter verbirgt sich das bereits in der Einleitung erwähnte Gewaltenteilungsprinzip. Einerseits die Kommission, der Rat (Exekutive, Legislative) und der Europäische Gerichtshof (EuGH) als Judikative andererseits. Nur für Letzteren enthält Art. 8 der Verordnung einen Verweis auf die Regelung der Staaten bzw. der EU Institutionen. Dort werden die Verfahrenssprachen festgelegt. Die Arbeitssprache des Gerichtes, also der Richter untereinander ist Französisch.³

Obwohl es keine offizielle Regelung zur Rechtssprache gibt, hat sich eine solche dennoch durch die genannten Gemeinschaftsorgane entwickelt. Um die Rechtssprache hier genauer zu charakterisieren muss man einerseits zwischen dem differenzieren, was das Gemeinschaftsrecht selbst mit eingebracht hat, andererseits wie materiell-rechtliche Lösungen und die Juristen in ihrer Annäherung an das Gemeinschaftsrecht und mit ihrer Beurteilung Einfluss ausüben. Interessant ist dabei vor allem die Analyse der Konzepte und Begriffe, die das Gemeinschaftsrechtssystem kennzeichnen. Das erlaubt eine erste Feststellung : um einen juristischen Begriff zu belegen, muss er durch die Sprache identifiziert und in Worte gefasst werden. Wenn man beispielhaft Begriffe betrachtet, bemerkt man, dass das Gemeinschaftsrecht nicht in erster Linie die Definition der Begriffe sucht. Denn das Gemeinschaftsrecht und damit auch die europäische Rechtssprache besitzen grundsätzlich eher einen innovativen, d.h. konstruktiven Charakter. Das führt dazu, dass es sich bei der Auslegung und Anwendung weniger am theoretischen Ursprung der Begriffe orientiert, als teleologisch an dem Zweck bzw. Ziel zu dessen Erreichung der Begriff herangezogen werden soll. Diese Vorgehensweise findet sich sowohl bei der Kommission und dem Rat, als auch beim EuGH.⁴

¹ G. Schöning, Die Sprachpolitik der Europäischen Union, Grin, 2001.

² <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31958R0001:FR:HTML>

³ <http://www.legalaccess.eu/>

⁴ P. Pescatore, Les objectifs de la Communauté européenne comme principe d'interprétation de la jurisprudence de la Cour de Justice des Communautés, in *Miscellanea W.J. Ganshoff van der Meersch*, t.

Um diese funktionale These zu untermauern, kann man u.a. den Fall *Petrofina* anführen (EuGHE 1991/ II-01087). In seinem Urteil argumentierte das EuGH in dieser Rechtssache wie folgt. Da Art. 85 Abs. 1 EWG-Vertrag für eine komplexe « Zuwiderhandlung, » die jedoch einheitlich ist, weil sie in einem durch ein einziges Ziel gekennzeichneten kontinuierlichen Verhalten besteht, und sowohl Einzelakte aufweist, die als "Vereinbarungen" anzusehen sind, als auch Einzelakte, die "abgestimmte Verhaltensweisen" darstellen, keine spezifische Subsumtion vorschreibt, kann eine solche Zuwiderhandlung als "Vereinbarung und aufeinander abgestimmte Verhaltensweise" qualifiziert werden, ohne dass für jeden Einzelakt gleichzeitig und kumulativ der Nachweis erforderlich wäre, dass er sowohl die Tatbestandsmerkmale einer Vereinbarung als auch die einer abgestimmten Verhaltensweise erfüllt. Das EuGH weist also die Notwendigkeit zurück, zu qualifizieren, ob es sich um eine Vereinbarung oder um eine abgestimmte Verhaltensweise handelt, denn es bestünden keine Zweifel über das Ziel des Verhaltens. Eine Unterscheidung erscheint dementsprechend künstlich.¹

2. Brückenfunktion der Rechtssprache

Der stetige Wandel dieser Rechtssprache macht es umso schwerer, eine hinreichende Rechtssicherheit zu gewährleisten, die ohne Verlässlichkeit der sprachlichen Formen nicht denkbar ist. Die Justiz spielt bei der Entwicklung des europäischen Rechts und seiner Sprache eine zentrale Rolle. Deshalb ist eine Analyse der Praxis der Gerichtshöfe der Union notwendig. Zunächst jedoch eine allgemeine Betrachtung. Die Funktion des Gemeinschaftsrechtes und seiner Rechtssprache kann als eine Brückenfunktion zwischen den Mitgliedstaaten angesehen werden. Jedenfalls verbindet das sekundäre Gemeinschaftsrecht die Mitgliedstaaten bei gemeinsamen Lösungen. Einerseits bildet die Gemeinschaftsrechtssprache also mit den Mechanismen des Rechts eine Brücke zwischen jedem nationalen Rechtssystem und der Gemeinschaftsrechtsordnung, andererseits ergänzen sich die Sprachen und Systeme auch sehr stark. Mit Hilfe der Rechtssprache kann aber auch Gemeinschaftsrecht ausgelegt, beziehungsweise nationales Rechts auf seine Gemeinschaftsrechtskonformität hin untersucht werden. Dabei kann zum Beispiel die teleologische Auslegung herangezogen werden. Diese Form der Auslegung in Bezug auf das Prinzip des « effet utile » hat auf die verschiedenen Begriffsdefinitionen des Gemeinschaftsrechts eine entscheidende Wirkung ausgeübt. Dieser Grundsatz der Interpretation des Primärrechts ist auf eine effektive Durchsetzung des Gemeinschaftsrechts in der

2, Paris, LGDJ, 1972, p. 325 et s.; http://cuej.u-strasbg.fr/archives/europe/europe_justice/role/art03a.htm

¹ http://ec.europa.eu/internal_market/company/docs/otherdocs/actes_de.pdf

Verfassungswirklichkeit gerichtet. Diesen Grundsatz hat der EuGH durchgesetzt, um die innerstaatliche Wirkung an sich unmittelbar nicht anwendbarer Normen des Primärrechts und vor allem der Richtlinien sowie den allen nationalen Rechtsquellen einschließlich der Verfassung vorangehenden Vorrang des Gemeinschaftsrechts zu begründen (EuGH Rs. 125/1964 Costa Enel).

Es gibt außerdem Begriffe die spezifisch zum Gemeinschaftsrecht gehören. Sie finden keine Anwendung in den nationalen Rechtssprachen. Sie gehören zu einer eigenen europäischen Rechtskultur. Sie dienen spezifisch der Organisation der Gemeinschaft, der Bestimmung der Ziele, und der Anwendung von bestimmten Methoden. Die Organisation betrifft das primäre und sekundäre Gemeinschaftsrecht, also die verschiedenen Rechtsakte, wie Verordnungen oder Entscheidungen und ihre Wirkungen. Das sind Begriffe wie: « **unmittelbare Geltung, Anwendungsvorrang, Umsetzung in die nationalen Rechtssysteme** », und der « **ordre-public-Grundsatz** ». Diese Begriffe sind typische Mehrwort-Begriffe, entwickelt aus dem Gemeinschaftsrecht mit Hilfe der Rechtssprache. Diese Begriffe¹ dienen zur Erreichung des in Art. 2 EG definierten Zieles zur Errichtung eines gemeinsamen Marktes und der Durchführung der in den Art. 3 und 4 genannten gemeinsamen Politiken und Maßnahmen. Ergänzend ist zu nennen der in Art. 14 Abs. 2 EG legal definierte **Binnenmarkt**. Das ist demnach ein Raum ohne Binnengrenzen, in dem der freie Verkehr von Waren, Personen, Dienstleistungen und Kapital gemäß den Bestimmungen dieses Vertrags gewährleistet ist. Dessen wesentliche Grundlage bilden also die im EG-Vertrag enthaltenen Grundfreiheiten. Aus diesen Zielen und Begriffen entstanden neue europäische Rechtsbegriffe, wie zum Beispiel die « **Europäische Wirtschaftliche Interessenvereinigung (EWIV)** » geregelt durch die Verordnung 2137/85 des Rates von 1985 und die Europäische Aktiengesellschaft. Allerdings übten nationale Rechtsbegriffe Einfluss auf diese Formen Juristischer Personen aus, denn die Rechtssprache Europas hat die nationalen Rechte und deren Rechtssprache benutzt. Andererseits begnügt sie sich in einigen Bereichen mit einem schlichten Verweis auf die nationalen juristischen Begriffe. So zum Beispiel in Art. 48 EG, wo es auf die Definition der Gesellschaft nach nationalem Recht verweist. Aber selbst wenn ein Begriff europarechtlich festgelegt ist, so lässt der EuGH doch den nationalen Gerichten Spielräume für eine einzelfallspezifische Auslegung und Anwendung dieser Begriffe. So zum Beispiel in RS 4-68 Fa. Schwarzwaldmilch GmbH. Da der Begriff der « **Höheren Gewalt** » in den verschiedenen Rechtsgebieten und Anwendungsbereichen nicht völlig den gleichen Inhalt hat, ist seine Bedeutung nach dem rechtlichen Rahmen zu bestimmen, in dem er jeweils seine Wirkung entfalten soll. Die staatlichen Gerichte sind nach

¹ Konsolidierte Fassung des Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft: http://eur-lex.europa.eu/de/treaties/dat/12002E/htm/C_2002325DE.003301.html

Maßgabe ihrer Zuständigkeit befugt, das Vorliegen höherer Gewalt nicht nur in den Fällen zu bejahen, die in Art. 6 Abs. 3 aufgezählt sind oder gemäß Abs. 4 dieser Vorschrift von den Mitgliedstaaten anerkannt wurden, sondern auch in anderen Fällen, welche die in Art. 6 Abs. 2 VO 136/64 vorgesehene Befreiung rechtfertigen.

3. Perspektiven der Rechtsprechung

Welchen Einfluss hat diese situationssemantische Rechtssprache nun konkret auf die pragmasemantische Rechtsprechung? Zunächst soll auf die Rechtsprechung, ihre performative, Sprechakt-fundierte Natur eingegangen werden, um dann kurz deren Funktionen zu umreißen. Rechtsprechung (auch Jurisdiktion oder Judikative, von lateinisch *ius* = das Recht + *dicere* = sprechen) im weiteren Sinn ist die Tätigkeit der rechtsprechenden Gewalt. Dabei handelt es sich um eine der drei Staatsgewalten im Sinne der Gewaltenteilung (Art. 20 Abs. 2 Grundgesetz - GG), deren Prozeduren komparativ betrachtet besonders aufschlußreich sind. Die Rechtsprechung wird in Deutschland vom Bundesverfassungsgericht (Art. 93 und Art. 94 GG), den Verfassungsgerichten der Länder und von Gerichten des Bundes und der Länder in den verschiedenen Gerichtszweigen ausgeübt. In den Kommunen wird die Rechtsprechung von den Amtsgerichten ausgeübt. Das Gerichtssystem kennzeichnet sich durch einen dreigliedrigen Aufbau in 1. Instanz, in Berufungs- und Revisionsinstanz unterteilt. Die spezifischen Zuständigkeitsvorschriften müssen dabei dem Gerichtsverfassungsgesetz und den einzelnen Prozessordnungen entnommen werden. Als problematisch im Sinne der Rechtssicherheit wird das aus Überlastungsgründen vor allem in der Zivilgerichtsbarkeit eingeführte Einzelrichterprinzip hinsichtlich der Wahrung der Rechtssicherheit angesehen. Die rechtsprechende Gewalt ist den Richtern anvertraut (Art. 92 GG). Sie wird durch Berufsrichter und ehrenamtliche Richter ausgeübt (§ 1 des Deutschen Richtergesetzes - DRiG). Die Rechtsprechung ist Teil der Rechtspflege. Die Judikative kontrolliert die Exekutive und die Legislative. Die Rechtsprechung (Judikative) ist dabei an Gesetz und Recht gebunden. Problematisch sind vielfach praktizierte Auslegungsmethoden, die ohne Rechtsgrundlage sind. « **Urteile im Namen des Volkes** » sind damit fraglich. Im engeren Sinn spricht man von Rechtsprechung im Gegensatz zur rechtswissenschaftlichen Literatur oder von der Rechtsprechung der Gerichte auf einem bestimmten Rechtsgebiet oder zu einer bestimmten Rechtsfrage. Die ständige Rechtsprechung („st. Rspr.“) bezeichnet den Zustand, wenn eine Rechtsfrage von unterschiedlichen Gerichten über längere Zeit in immer gleicher Weise entschieden wird. Wenn Richter an einem obersten Bundesgericht ihre Ansicht ändern, obwohl kein Fall vorliegt, bei dem es darauf ankommt,

nehmen sie in ihr Urteil häufig ein « **obiter dictum** » auf. Unter « **gefestigter Rechtsprechung** » versteht ein Jurist die feststehende Ansicht der Richter in dem jeweils zuständigen Gerichtszweig, die noch nicht als « **ständige Rechtsprechung** » eingestuft werden kann.

Die Europäische Union ist staatenähnlich aufgebaut. Ihr wohnt ein rechtsstaatlich-gewaltenteilender Typus inne. Die dritte Staatsgewalt, rechtssprechende Gewalt ist dem EuGH, dem Europäischen Gericht erster Instanz (EuG) und den spezialisierten Kammern bzw. dem Gericht für den öffentlichen Dienst der Europäischen Union, also damit auch hier den Richtern anvertraut, Diese dritte Staatsgewalt ist sogar sehr stark ausgebildet. Die Rechtsprechung in Europa ist nunmehr seit dem Vertrag von Nizza (2000/2003)¹ in gewisser Weise durch einen dreigliedrigen Gerichtsaufbau gekennzeichnet. Die entscheidenden Regelungen befinden sich in der Satzung und in der Verfahrensordnung der Gerichte. Zunächst sicherte der EuGH alleine diese Aufgabe. Er war von 1952-1957 der Gerichtshof der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS).² Seit 1958 ist er gemeinsames Rechtsprechungsorgan aller Gemeinschaften. Bei seiner Errichtung flossen Vorstellungen der deutschen und italienischen Verfassungsgerichtsbarkeit und die Traditionen des Conseil d'Etat ein.

Der EuGH hat die Entwicklung der EG und EU durch seine Rechtsprechung nachhaltig beeinflusst. Sie stabilisierte nicht nur den erreichten Integrationsstand, sondern hatte auch vorwärtsweisenden Charakter, wobei er über die normale Rechtsprechungstätigkeit hinausging. Das trug ihm den Ruf des *Gouvernement des Juges*³ ein. Die oben erwähnte Auslegungsproblematik stellt sich auch im System der Europäischen Gerichtsbarkeiten. Dem EuGH und dem EuG obliegt die Wahrung des Rechts bei der Auslegung und Anwendung der Verträge (Art. 220 EG). Funktion der verbindlichen streitentscheidenden Feststellung der Rechtslage. Der EuGH wahrt nicht nur die Verträge und das sekundäre Gemeinschaftsrecht sondern auch ungeschriebene Bestandteile, wie z.B. allgemeine Rechtsgrundsätze, Vergleichung der Rechts der Mitgliedstaaten und gewisse völkerrechtliche Elemente, Überprüfung des nationalen Rechts und der Unionsverträge, bis auf gewisse Lockerungen bei der polizeilich-justitiellen Zusammenarbeit.⁴ Der EuGH ist vergleichbar mit Verfassungsgericht (Mitgliedstaaten und Organe beteiligt) und der EuG mit dem Verwaltungsgericht (Streitigkeiten von Einzelpersonen). Die Prozeduren sind : Verfassungsrechtlicher Einspruch beim Vorabentscheidungsverfahren oder spezieller meist öffentlich-rechtlicher

¹ http://de.wikipedia.org/wiki/Vertrag_von_Nizza

² http://de.wikipedia.org/wiki/Europ%C3%A4ische_Gemeinschaft_f%C3%BCr_Kohle_und_Stahl

³ J.D. Bredin, Un gouvernement des juges ? Pouvoirs n°68, Qui gouverne la France, janvier 1994, p. 77 et s http://fr.wikipedia.org/wiki/Gouvernement_des_juges

⁴ <http://www.polizei-newsletter.de/documents/musacchio.pdf>

Natur (Amtshaftungsverfahren, Gutachten), zivilrechtliche und zivilprozessuale Zuständigkeiten des EuGH nach dem Europäischen Gerichtsstands- und Vollstreckungsübereinkommen in Zivil- und Handelssachen. Der EuGH gewährt jedoch nur beschränkten Rechtsschutz im Rahmen der enumerierten Zuständigkeiten. Man zählt ca. 400 bis 700 Verfahren jährlich, ca. 400 Urteile. Der EuGH beschäftigt sich mit Individualklagen. (Beamten, Wettbewerbs- und Außenhandelsrecht). Zur Festigung und Stabilisierung des Gemeinschaftsrechtes ist der EuGH über die klassische Rolle des Gerichtes hinaus zum Integrationsfaktor erster Ordnung geworden. Der EuGH möchte so dem Gemeinschaftsrecht eine möglichst weitgehende und unbedingte Geltung zukommen lassen. In der letzten Zeit hat der EuGH zu seiner ursprünglichen Aufgabe zurückgefunden: der des ehrlichen Maklers zwischen Gemeinschaft und Mitgliedsstaaten. Der sprachliche und kulturelle Effekt spielt eine große Rolle, weil die Entscheidungen der europäischen Gerichte in der amtlichen Entscheidungssammlung in allen Gemeinschaftssprachen veröffentlicht werden.

In allen Nationalsprachen der EU bestehen juristische Texte, mehr denn andere akademische Texte, der Komplexität des rechtlichen Sachverhalts angepaßt, aus langen, mehrfach koordinierten und subordinierten Partizipial-, bzw. Verbalgruppen und Sätzen. Ein weiteres Charakteristikum ist die Verwendung von Mehrworttermini und substantivierten Verben, was stilistisch, besonders bei fehlender Autoren- und Sprecherkompetenz zum Problem werden und die Lesbar- und Verständlichkeit beeinträchtigen kann. Textproduktion aller Fachbereiche, vielleicht aber ganz besonders des Rechts bedarf sprachlicher Fertigkeiten und Sprachwissens, um den juristischen Inhalt klar, deutlich und benutzerfreundlich auszudrücken und die Effizienz von Rechtssprache sowie von Rechtsprechung zu fördern.¹ Die Zusammenarbeit von multilingualer Gesellschafts-, Sprach- und Rechtslehre bleibt mehr denn je für die Vielzahl von Berufen der Textredaktion und Textübersetzung eine Herausforderung für Europa.

¹ <http://www.canalacademie.com/L-association-Bruxelles-Europe.html>

Yves BERTRAND

A LA PECHE AUX MOTS (29)
(COMMENT TRADUIRE EN ALLEMAND DES COMPOSÉS FRANÇAIS ?)
-de *dictature du prolétariat* à *droit de grâce*-

Dictature du prolétariat

Die **Diktatur des Proletariats** war einer der Kernbegriffe des [Marxismus-Leninismus](#) und **das** Unterscheidungsmerkmal zu "revisionistischen und opportunistischen" Strömungen des [Marxismus](#) (siehe dort). (<http://www.ddd-wissen.de/>)

Le mot composé *die Proletariatsdiktatur* existe, mais n'a pas la fréquence de *Diktatur des Proletariats*).

Ich meine aber, Marx wurde nur zu gut verstanden! Wer zum letzten Gefecht aufruft, wer nach der Kritik der Waffen schreit, wer die **Proletariatsdiktatur** fordert - selbst wenn sie eine Mehrheitsdiktatur wäre -, der wollte den Umsturz der Gesellschaft - notfalls auch mit Gewalt als Geburtshelfer für eine neue lichtere Zeit. (<http://www.denkforum.at/>)

Dieu de la guerre

Der Kriegsgott

In nahezu jeder polytheistischen Religion wurde bzw. wird ein **Kriegsgott** verehrt. Der bekannteste **Kriegsgott** ist der römische **Kriegsgott** Mars (de.wikipedia.org/wiki/Kriegsgott)

Der griechische **Kriegsgott** Ares ist Sohn des Zeus und der Hera. Ihm zur Seite stehen seine Schwestern Eris und Enio. (www.griechische-antike.de/)

Die spätere Beziehung Wodans insbesondere zu den Kriegern (denn als zu den Ahnen allgemein) erklärt ihn zum **Kriegsgott**, ein Charakterzug, der verständlicherweise in jener Zeit stärker betont wurde. (<http://www.tivar.de/>)

Dieu tutélaire

« Qui tient sous sa garde, sous sa protection » *Une divinité tutélaire. (Le nouveau Littré 2007)*

Der Schutzgott

Odin: (Wodan, Wotan) Odin ist nach nordischer Vorstellung der Hauptgott schlechthin. Er ist Himmels-, Kriegs- und Totengott, der Gott der Runenweisheit, **Schutzgott** der Skalden, Göttervater und Hochgott der Asen, Sturmgott und Anführer der Wuotanes und außerdem der „Walvater“, der die gefallenen menschlichen Krieger (Einherier) aufnimmt (<http://www.goetter-und-mythen.de>)

Mannheimer Morgen, 25.02.2002, Ressort: Feuilleton; Auf allerlei Umwegen zum Thema gefunden:

Der Einstieg nämlich ist bei den antiken Göttern angesetzt: ein ganzer Saal mit Gemälden und Grafiken, auf denen Merkur, Minerva oder Apollon als Schutzgottheiten von Wissenschaft und Künsten posieren wie auf einem Gemälde von Hendrick Goltzius, das Merkur als **Schutzgott** der Künstler mit Pinsel und Palette in der Hand zeigt

Division du travail

Die Arbeitsteilung

Jene Umkehrung ist nichts als eine äußerste Konsequenz des Zusammenhanges, der zwischen der Arbeitsteilung und der Objektivierung der Kulturinhalte besteht. Hat bisher die Arbeitsteilung als eine Spezialisierung der persönlichen Tätigkeiten gegolten, so wirkt die Spezialisierung der Gegenstände selbst nicht weniger dazu, sie in jene Distanz zu den Subjekten zu stellen, die als Selbständigkeit des Objekts erscheint, als Unfähigkeit des Subjekts, jenes sich zu assimilieren und seinem eigenen Rhythmus zu unterwerfen. Dies gilt zunächst für die Arbeitsmittel. (Simmel, Georg, *Philosophie des Geldes*, Leipzig: Duncker & Humblot 1900, S. 62651)

Bien entendu, *die Teilung der Arbeit* existe aussi et est très fréquent mais, selon Google, moins que *die Arbeitsteilung*:

Karl Marx - Das Kapital: **Teilung der Arbeit** innerhalb der Manufaktur und **Teilung der Arbeit** innerhalb der Gesellschaft. - Kritik der politischen Ökonomie. (www.textlog.de/kapital-teilung-arbeit.html)

L'extrait suivant montre que les deux possibilités peuvent coexister dans le même contexte :

Die Antwort liegt für Durkheim in der gesellschaftlichen **Teilung der Arbeit**: Fast alle Gesellschaften praktizieren irgendeine Form **der Arbeitsteilung**, (www.oeku.net/cp/theogrundlagen/theogrundlagen)

Docteur en médecine

Doktor der Medizin, Medizindoktor (medicinae doctor, doctor medicinae, doc.med.)

Der **Medizindoktor** mag hinterhergeworfen werden, das Studium definitiv nicht. Und Leitungspositionen beinhalten auch mehr als Gehalt und Prestige. (www.unicum.de/community/uniform/archive/index.php)

Alles nahm seinen guten Verlauf, bis sich, kurz vor Schluß der Sitzung, ein sechs Fuß hoher, breitschultriger **Medizindoktor** erhob (<http://www.literaturport.de/>)

Promotion zum **Doktor der Medizin** (Dr. med.) an der Medizinischen Fakultät der LMU München (<http://www.med.uni-muenchen.de/de/promotion/>)

Dolce vita

Das süße Leben (Originaltitel: *La dolce vita*) ist ein Schwarzweißfilm von Federico ... (de.wikipedia.org/wiki/Das_süße_Leben)

Das *Dolce vita* est conservé comme nom d'hôtel, de night club, etc.

Domaine public

Pons : « qui tombe dans le domaine public : etwas gehört zum Allgemein-
gut/ist Gemeinbesitz».

Sachs-Villatte: «etwa: öffentliche Sachen“, tomber dans le domaine public: frei werden. » Essayons de compléter:

Eh bien, il est admis que toute terre du centre d'exploitation à laquelle on n'a pas travaillé pendant vingt quatre heures, les grandes fêtes exceptées, tombe dans le domaine public . (J.Verne, <i>Les enfants du capitaine Grant</i> , p.151)	Nun gut; es wird angenommen, daß jede Grube innerhalb des in Angriff genommenen Terrains, an welcher, mit Ausnahme der kirchlichen Festtage, vierundzwanzig Stunden lang nicht gearbeitet wird, der Allgemeinheit verfällt . (Werke, S. 3696)
»Ich sagte ihm, dies sei ein privates Grundstück, private property, Mister Bowles, und er wechselte die Kamera und erwiderte, ganz Infanta sei schon so gut wie öffentlich . (B. Kirchhoff, <i>Infanta</i> , 443)	- Je lui ai dit que c'était une propriété privée, private property, Mister Bowles, alors il a répondu, en changeant d'appareil, que toute Infanta était pratiquement déjà domaine public . Il a ensuite parlé d'avant-gardes (p.445)
die Verantwortung der Vernunft wird unmerklich beiseite geschoben durch den Anspruch einer Geistigkeit, die als solche bedingungslos gelten möchte - und durch die Forderung der Trennung des Öffentlichen und Privaten im Sinne der Gleichgültigkeit des Privaten für den Wert der öffentlich werden den geistigen Akte. (K. Jaspers, <i>Die Atom-bombe und die Zukunft des Menschen</i> , p.314)	La responsabilité de la raison est insensiblement écartée par la prétention d'un intellect qui, comme tel, voudrait être tenu pour absolu - et par l'exigence de séparer le domaine public du domaine privé , en ce que le privé est indifférent à la valeur des actes intellectuels lorsqu'ils deviennent publics (<i>La bombe atomique et l'avenir de l'homme</i> , p.426)
aber der Propaganda bedarf auch der vernünftige Geist mit der Chance, dabei als er selbst zur Geltung zu kommen. Er bewegt sich im gleichen Strom wie alle Öffentlichkeit , und niemand weiß, wie weit er wirkt. (Jaspers, p.452)	Mais l'esprit qui sert la raison a besoin lui aussi de propagande, s'il veut avoir la chance de s'imposer ainsi comme tel. Il se déplace dans le même courant que tout ce qui est du domaine public et personne ne sait jusqu'où va son action. (p.624)

Donc on tourne autour de *allgemein*, quand il s'agit d'un bien commun, et de *öffentlich*, quand la vie publique s'oppose à la vie privée.¹

Domaine privé

Das Private selon l'exemple ci-dessus (Jaspers) et du même auteur cet exemple parmi bien d'autre de l'opposition entre *das Öffentliche* et *das Private* :

die Grenze des Rechtsanspruchs auf Trennung des Öffentlichen vom Privaten : (p.317)	La limite du droit à prétendre séparer la chose publique du domaine privé (p.430)
--	--

Si l'on entend par là la part des biens qui n'appartiennent pas au domaine public, on a (*Sachs-Villatte*) : *das Privatvermögen*

Il y a aussi : *die Privatsphäre* qui se réfère à la vie privée des personnes : **Pri|vat|sphä|re**, die <o. Pl.>: *private* (1 a) *Sphäre, ganz persönlicher Bereich*, proche de la **In|tim|sphä|re**, die (bildungsspr.): *ganz persönlicher Lebensbereich eines Menschen*: die I. des Bürgers muss für den Staat tabu sein; jmds. I. respektieren, schützen, verletzen; Einblick in jmds. I. nehmen; in jmds. I. eindringen. (*Deutsches Universalwörterbuch*= DUW)

Il y a aussi *der Privatbereich* pour des biens immobiliers appartenant à une personne :

Kurt Lukas machte ein paar Schritte.»Wissen Sie, daß Sie in meinem Privatbereich umherspazieren«, sagte Narciso.»Ist das kein Dienstgebäude? « »Hören Sie, Mister Kurtz oder Kurt oder wie die Alten Sie zu nennen pflegen, im Augenblick befinden Sie sich im örtlichen Hauptquartier der Regierungspartei. Oder haben Sie das Schild auf dem Dach übersehen? Das Hauptquartier betreibe ich als Privatmann (B. Kirchhoff, (B. Kirchhoff, <i>Infanta</i> , p.93)	Kurt Lukas avança de quelques pas. " Vous savez que vous foulez mon domaine privé ? dit Narciso - Ce n'est pas un bâtiment administratif? - Écoutez, Mister Kurtz, ou Kurt, ou je ne sais plus comment les prêtres vous appellent. Vous vous trouvez en ce moment sur le terrain de la permanence locale du parti gouvernemental. A moins que vous n'ayez pas vu le panneau, sur le toit? Cette permanence, je l'assure à titre privé . (p.96)
---	--

Dommages et intérêts

Der Schadenersatz

Et selon <http://wortschatz.uni-leipzig.de/> les synonymes correspondants accompagnés des verbes: Synonyme: [Abfindung](#), [Abfindungssumme](#), [Abgel-](#)

¹ Dans la notice bibliographique de Lewis Carroll, *Alice's Abenteuer im Wunderland* (1869), à la rubrique « Lizenz », le site zeno.org stipule « gemeinfrei ». Le site de frantext stipule dans la même position « domaine public » (ndlr)

[tung](#), [Abstand](#), [Abstandssumme](#), [Anstandssumme](#), [Ausgleich](#), [Entschädigung](#), [Erkenntlichkeit](#), [Ersatz](#), [Erstattung](#), [Gegenleistung](#), [Gegenwert](#), [Kompensation](#), [Rückerstattung](#), [Rückzahlung](#), [Schadenersatz](#), [Schmerzensgeld](#), [Sühne](#), [Vergütung](#), [Wiedergutmachung](#),

[abfinden](#), [abgelten](#), [ausgleichen](#), [entgelten](#), [entschädigen](#), [ersetzen](#), [erstat-ten](#), [rückvergüten](#), [sühnen](#), [vergüten](#), [wettmachen](#), [wiedergutmachen](#), [zurückzah-len](#)

deux exemples :

Der Kläger lehnte diesen Vorschlag ab und klagte auf **Schadenersatz** wegen verlorener Urlaubszeit. (Quelle: *Der Spiegel ONLINE*) Der Urlauber kann keinen **Schadenersatz** geltend machen. (Quelle: *Der Spiegel ONLINE*)

Don d'organes¹

Die Organspende

Über Organspende zu sprechen fällt schwer. Schließlich geht es um eine ganz persönliche Frage. Wichtig ist, dass man weiß, worüber man spricht. Darum bieten wir Ihnen auf dieser Webseite alle wesentlichen Informationen rund um die Organspende.

(<http://www.organspende-kampagne.de/>)

682 « Treffer » dans le corpus de Mannheim, dont celui-ci :

Mannheimer Morgen, 05.06.2002, Ressort: Hessenseite; Nur zwölf Prozent haben Spenderausweis: Für die **Organspende** muß nach Einschätzung der Gemeinnützigen Interessengemeinschaft Organspende (GIOS) mit ständig neuen Kampagnen geworben werden.

Dos d'âne

1. à dos d'âne :

Auf Eseln (Sachs-Villatte) ; mais aussi : auf Eselsrücken(Pons.)

<http://de.wikipedia.org> :

Wieder und wieder überquerte Nasrudin die Grenze zwischen Persien und Griechenland auf **Eselsrücken**. Jedesmal hatte er zwei Körbe mit Stroh dabei und kam ohne sie zurück. Jedesmal untersuchte die Wache ihn wegen Schmuggelware.

2. en dos d'âne : *gewölbt*

„pont en dos d'âne: starkgewölbte Bogenbrücke; Gewölbebrücke
„(Sachs-Villatte)

¹ (DESCENTE D'ORGANES : *die Organsenkung* Was das ist? Im Grunde sagt es ja schon der Name. Eine Senkung der Gebärmutter, der Blase und/ oder des Enddarms. Kommen kann eine Organsenkung zum Beispiel durch starke körperliche Anstrengungen (ständig schwer heben, etc.), Übergewicht oder eine angeborene oder erworbene Bindegewebsschwäche (www.frag-mutti.de/)

Zürcher Tagesanzeiger, 15.04.1999, S. 79, Ressort: Reisen; Stadtrundfahrten und Ausflüge mit dem Velo:

Im hektischen Stadtverkehr von Amsterdam ist das Velofahren nicht einfach. Die Autos sind schnell, Kopfsteinstrassen und Tramschienen stören, die Brücken über die Grachten sind steil **gewölbt**.

Double détente

Pons nous renseigne:

Argument à double détente: *zweischneidiges Argument*

Fusil à double détente: *Doppelflinte*

Double jeu

Dop|pel|spiel, das: **1.** (abwertend) *Verhalten, bei dem einem andern gegenüber Aufrichtigkeit nur vorgetäuscht, er in Wirklichkeit aber hintergangen wird: jmds. D. durchschauen; *mit jmdm. ein D. treiben (jmdn. hintergehen, unehrlich mit jmdm. verfahren).* **2.** (Tennis, Tischtennis, Badminton) *Doppel* (2 a). (DUW)

Doppeltes Spiel a aussi ce sens :

Doppeltes Spiel Christiane Schulzki-Haddouti 05.04.2001: In der Öffentlichkeit kritisieren ISPs die Telekommunikationsüberwachungs-Verordnung massiv, doch einige kooperieren längst mit Strafverfolgern (<http://www.heise.de/t>)

Doppeltes Spiel der Pakistani? Sind sie - wie schon einmal - erklärte Partner der Gotteskrieger des Mullah Omar *und* zuverlässige Alliierte der USA? Offenbar genau das, denn es kann kaum Zweifel geben: Dies alles geschieht nicht nur mit Wissen und Duldung, sondern auch nach dem Willen der Amerikaner. (<http://www.freitag.de/2006>)

L'expression est: *ein doppeltes Spiel treiben*.

Double langage

Rien dans les dictionnaires F-A. Rien dans mon corpus. Mais dans des articles du *Monde diplomatique* traduits dans *Taz*, double langage est rendu par *Doppelzüngigkeit* Ainsi :

On est ainsi frappé par le double langage tenu par la CCD. (P. Rognon, « Lutte sans vigueur contre la désertification », déc.2000, p.21)	Verblüffend ist die Doppelzüngigkeit der CDD allemal („Halbherzige Strategien gegen die Versteppung“ (001215.39, p.10)
Un expert du double langage (J-Y. Potel, « Serbie, un régime hors la loi », mai 1999, p.67)	Ein Virtuose der Doppelzüngigkeit (Taz, „Die Alchemie des Milosevic-Regimes“, 99.0514.2, p. 21)

Dop|pel|zün|gig|keit, die; -, -en (abwertend): 1. <o.□Pl.> *das Doppelzüngigsein; doppelzüngiges Sichäußern*. 2. *doppelzüngige Äußerung (DUW)*.

D'un autre côté, si l'on demande à Google : *doppelte Sprache* et *Doppelsprache* on a des réponses.

De plus, *Doppelsprache* est connu du *Wortschatz Lexikon* de Leipzig (<http://wortschatz.uni-leipzig.de/>):

So vermied sie die **Doppelsprache**, war also moralisch weniger zwiespältig; aber der Preis war völlige politische Passivität. (Quelle: *Die Zeit* 1999)
Man sieht die **Doppelsprache**, das Unnatürliche, das Fontane so zuwider war, man sieht aber auch die ungeheuren Gewalten, die unter der festen zivilisatorischen Decke sich rührten. (Quelle: *Berliner Zeitung* 1998)

3 « Treffer » pour *doppelte Sprache* dans le corpus de Mannheim :

E97/APR.10049 Züricher Tagesanzeiger, 25.04.1997, S. 87, Ressort: Kultur; Schreckliche Vereinfacher überall: (...)

.Das Individuum, soweit es sich nicht aufgibt, kann sich im besten Fall anpassen, durch den Kompromiss, zwiefaches Denken ("doublethink"), doppelte Sprache des Privaten und Offiziellen, letztlich durch Persönlichkeitsspaltung.

N95/JAN.02961 Salzburger Nachrichten, 25.01.1995; Die Welt sieht oft gräßlichem Gemetzel nur gleichgültig zu:

Die Krise in Burundi ist ein gutes Beispiel für **die doppelte Sprache** und die Distanzierung der internationalen Gemeinschaft in Krisensituationen, die von den Medien nur wenig abgedeckt werden."

R97/JAN.02143 Frankfurter Rundschau, 10.01.1997, S. 3, Ressort: LOKAL-RUNDSCHAU; Zweimal die Woche im Degenfeldschen Schloß geöffnet:

Wenn auch die Integration wichtig und erklärtes Ziel des Magistrats ist: "Die Jugendlichen hier haben eine doppelte Sprache, eine doppelte Kultur und damit doppelte Probleme", sagt Chan. Für ihre Identitätsfindung sei es wichtig, die starke kulturelle Bindung zu ihrem Herkunftsland nicht abreißen zu lassen.

Dans ce dernier exemple il apparaît qu'il ne s'agit pas de duplicité mais d'un bilinguisme chez des enfants d'immigrés ; donc, on préférera *Doppelzüngigkeit* quand il est question de duplicité et *Doppelsprache* quand ce qui est en cause est un double langage induit par une situation contraignante.

Double vie

Dop|pel|le|ben, das: *Lebensweise, bei der neben die eigentliche bürgerliche Lebensführung eine unbürgerliche, den anderen oft verborgene tritt: ein D. führen. (DUW)*

Et *doppeltes Leben* ?

N'est pas rare dans *Google*. C'est en particulier la traduction du titre du film de G Cukor : *A Double Life* (1947)

Les exemples du corpus de Mannheim montrent qu'il ne s'agit pas en fait de la même chose que *Doppelleben*. Non pas une vie de façade et une vie cachée, mais deux vies qui coexistent dans des domaines différents et dont aucune n'est honteuse :

Züricher Tagesanzeiger, 23.04.1999, S. 69, Ressort: Kultur; Keine Weltflucht, bloss geschützte Räume:

Diese Frau führt im wahrsten Sinne ein **doppeltes Leben**. Als Schriftstellerin hat sie sich der Literatur ausgeliefert und freiwillig strengen Sprachexerzitien unterworfen. Als Benediktinerin im Kloster Fahr hat sie sich in strikte Ordnungen eingefügt und ihre Energien ganz nach innen gelenkt.

Die Presse, 19.03.1998, Ressort: Ausland/Seite Drei; Dem Tag den Witz, der Baukunst die Dauer: Gustav Peichl ist siebzig:

Dem Tag den Witz, der Baukunst die Dauer: Gustav Peichl ist siebzig Zweifache Arbeit, **doppeltes Leben**, ungebremste Kraft: Der Architekt Gustav Peichl und Zeichner namens "Ironimus" wurde siebzig. Eine Würdigung.

Kleine Zeitung, 17.09.2000, Ressort: Graz::

Langweilig ist sein Leben wirklich nicht und von Ruhestand kann bei dem Über-70-Jährigen noch lange keine Rede sein: "Ich lebe **ein doppeltes Leben**, bei Tag und Nacht und da zu kommen noch die Frauen - und der Fußball." Alexandra Neumayer

Double vue

Zweites Gesicht (Pons)

Hellsicht ist die angebliche außersinnliche Fähigkeit, Dinge jenseits der Reichweite der eigenen Sichtweite wahrzunehmen. Sie wird üblicherweise mit Präkognition (Zukunftsschau) und Retrokognition (Vergangenheitsschau) in Verbindung gebracht. Die Gabe der Zukunftsschau wird auch "**Zweites Gesicht**" genannt, wenn sie nicht durch Drogen, Trance oder andere künstliche Verfahren hervorgerufen wird. (<http://www.morgenwelt.de/wissenschaft>)

Zweites Gesicht :**Zweites Gesicht**, griechisch Deuteroskopie, die angebliche Befähigung mancher Menschen, in Form einer Vision von räumlich entfernten oder zeitlich bevorstehenden Ereignissen Kenntnis zu erhalten; Untersuchungsgegenstand der Parapsychologie. (http://lexikon.meyers.de/meyers/Zweites_Gesicht)

Attention: *das Doppelgesicht* n'est pas la double vue, mais un double visage !

Doppelgesicht *Doppelgesicht* two faces pl (fig) two sides (<http://woerterbuch.reverso.net/deutsch-englisch/>)

Cf :**dop|pel|ge|sich|tig** <Adj.>: **a)** *zwei Gesichter habend*: der Januskopf ist ein -er Männerkopf; **b)** *sich von zwei entgegengesetzten Seiten zeigend*; *janusköpfig*: eine -e politische Meinung vertreten. (DUW)

Double ration

Die Doppelration

Die Hälfte der Mannschaft durfte hinab; die andern blieben oben; alle aber bekamen als Belohnung für die Anstrengung eine **Doppelration** Rum. (<http://www.karl-may-gesellschaft.de>)

Iraks Handelsminister Mohammed Mehdi Saleh sagte am Donnerstag der Nachrichtenagentur Reuters, seit einiger Zeit erhielten die Bürger alle zwei Monate **eine Doppelration**, damit sie Vorräte für einen Krieg anlegen könnten. (<http://www.boa-muenchen.org>)

Doppelte Ration est beaucoup plus fréquent (selon les réponses de Google)

Vor einer Schlacht wurde **die doppelte Ration** ausgegeben, ebenso nach jedem Sieg für die gute Arbeit! Von 1655 bis ins 19. Jahrhundert war der Pusser's Rum ...(<http://pussers-german.dyndns.org/rum/>)

Auf einer Galeere tritt der Chief-Drummer vor die Rudersklaven und verkündet: "Ich habe eine gute und eine schlechte Nachricht für euch. Die gute Nachricht: Es gibt heute Mittag **die doppelte Ration**. Die schlechte Nachricht: Der Kapitän will heute Nachmittag Wasserski laufen." (<http://www.witze-fun.de/witze/>)

Doubles-rideaux

Die Übergardinen (Pons, Sachs-Villatte)

Als Hoffmann blutüberströmt am Boden lag, fesselte er ihn mit Klebeband, riß eine **Übergardine** von der Decke und knebelte ihn, trat dem Wehrlosen in die Nieren, in den Bauch, in den Rücken, gegen Gesicht und Schulter. (Quelle: *Berliner Zeitung* 1996)

Bei einem Einbruch in ein Einfamilienhaus an der Wegscheider Straße stahlen bislang unbekannte Täter am Mittwoch eine **Übergardine**, Besteck und einen dreistelligen Gelddbetrag. (Quelle: *Berliner Zeitung* 1995) (<http://wortschatz.uni-leipzig.de/>)

Drapeau blanc

Die **Parlamentärsflagge** ist eine weiße [Flagge](#), die den [Parlamentär](#) als solchen kennzeichnet und die [Kombattanten](#) zur Wahrung seiner völkerrechtlich garantierten Unverletzlichkeit verpflichtet. Sie gehört zu den [Schutzzeichen](#) des Kriegsvölker-

rechts und ist im Artikel 32 der [Haager Landkriegsordnung](#) festgelegt. (...)Obwohl die Parlamentärsflagge häufig als "**weiße Fahne**" bezeichnet wird, ist sie im eigentlichen Sinne keine [Fahne](#). (<http://de.wikipedia.org/wiki/>)

Drapeau rouge

[Rote Fahne \(Symbol\)](#), ein Symbol der sozialistischen und der kommunistischen Bewegung.

[Die Rote Fahne](#), eine 1918 von [Karl Liebknecht](#) und [Rosa Luxemburg](#) gegründetes Organ zunächst des [Spartakusbundes](#), dann der [KPD](#) (http://de.wikipedia.org/wiki/Rote_Fahne)

Droit au travail

In der [Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte](#) ist das [Recht auf Arbeit](#) im Artikel 23 erklärt

- (1) Jeder hat **das Recht auf Arbeit**, auf freie Berufswahl, auf gerechte und befriedigende Arbeitsbedingungen sowie auf Schutz vor Arbeitslosigkeit.
- (2) (...)Das Recht auf Arbeit beinhaltet nicht das [Recht auf einen Arbeitsplatz](#). (<http://de.wikipedia.org/wiki/Arbeit>)

Droit coutumier

Gewohnheitsrecht, das Recht, das durch stetige, von Rechtsüberzeugung getragene Übung innerhalb einer Rechtsgemeinschaft entstanden ist, im Unterschied zum gesetzten, in einem förmlichen Gesetzgebungsverfahren erlassenen Recht. G. spielte bes. in älteren Kulturstufen eine Rolle, als staatl. Rechtsetzung nicht oder nicht genügend wirksam wurde. Das Privatrecht des angelsächs. und des röm. Rechts sind Beispiele für große Rechtssysteme, die auf gewohnheitsrechtl. Grundlage entstanden, wie überhaupt G. im Privatrecht seinen Platz fand, im Ggs. zum öffentl. Recht, wo es nur ganz untergeordnete Bedeutung gewann (*Meyers großes Taschenlexikon*)

Droit d'aînesse (droit de primogéniture)

Das Erstgeburtsrecht (<http://pda.leo.org/frde>)

Wir hören in der Jakobsgeschichte (1.Mose 27,34ff) von der Bedeutung des **Erstgeburtsrechtes**: Esau war einige Minuten vor Jakob auf die Welt gekommen. Aber er verkaufte das Erstgeburtsrecht an Jakob um ein Linsengericht, ohne zu bedenken, was das alles beinhaltete: So war nach dem Vater der älteste Sohn (der Erstgeborene) das Oberhaupt der Familie. Er erhielt auch den Geschwistern gegenüber besondere Vollmachten (1.Mose 49,8). Er war nach dem Vater der Führer des Stammes und erhielt von den Gütern zweimal soviel wie die

folgenden Söhne! Er erhielt den "Erstgeburtssegen" (vgl. auch die Beschreibung des **Erstgeburtsrechtes** in 5.Mose 21,15-17). (<http://www.glauben-und-bekennen.de/>)

Droit de cité

1. au sens propre

Historiquement, c'est un concept du droit romain.

La **citoyenneté romaine** offre des droits étendus et fondamentaux. L'ensemble de ces droits forme le **droit de cité** romaine (*jus civitas* ou *civitas*). Le *droit de cité*, c'est-à-dire la reconnaissance de la citoyenneté, est, pour l'origine, réservé aux hommes libres inscrits dans les **tribus** de la ville de Rome et de son territoire. Son extension fut un puissant vecteur d'attraction de la **Rome antique**. (<http://fr.wikipedia.org/wiki/>)

Avoir droit de cité: das Bürgerrecht besitzen (Lexikon der franz. Redewendungen de Ursula Kösters-Roth)

Jeder Schweizer ist dreifach erfasst: Er besitzt das Schweizer Bürgerrecht, das Bürgerrecht eines Kantons und das Bürgerrecht einer Gemeinde. (<http://www.ey.ch/swissgen/CH-burger>)

2. au sens figuré

dabei sein, mitreden dürfen (Lexikon der franz. Redewendungen)

a droit de cité quelque part: hat [irgendwo] seinen Platz, hat sich [irgendwo] etabliert (Pons)

n'a pas droit de cité : für jd/etwas ist irgendwo kein Platz (Pons)

Effectivement :

Ainsi, malgré le détestable renom de la gent matelote et la crainte inspirée par l'élément marin, la mer acquit droit de cité dans les littératures européennes. (M. Mollat Du Jourdin, <i>L'Europe et la mer</i> , p.284)	So erlangte das Meer in der europäischen Literatur einen festen Platz , obwohl die Seeleute insgesamt einen abscheulichen Ruf genossen und das Meer selbst als furchterregendes Element galt. (<i>Eu. u. das Meer</i> , p.255)
---	--

Mais :

Les signares huppées avaient néanmoins droit de cité parmi les bourgeoises métropolitaines. Non qu'on se fréquentât; mais on se saluait, et souvent l'on s'estimait, (J. Canolle, <i>L'île des esclaves</i> , p.135)	Die vornehmen Signaren waren immerhin bei den Bürgerlichen aus der Hauptstadt anerkannt . Nicht gerade so, daß man sich besuchte, aber zumindest grüßte und achtete man sich, (<i>Die Mulattin</i> , p.132)
Il hésite, figé, debout, parmi les potaches bouffeurs de sucreries, presque intimidé. Les parents, les grandes personnes, n'ont pas droit de cité , ici, (Dormann, <i>La petite main</i> , p.104)	Er zögert, steht steif, fast schüchtern inmitten der Süßigkeiten verschlingenden Pennäler. Eltern, Erwachsene ganz generell, haben hier keinen Zutritt . (<i>Die Gespielin</i> , p.102)
Nun verbietet sich schon nicht mehr nur die Trauer, das Weh- auch Bedauern ist nicht mehr zugelassen und, vor allem, die Erinnerung. (Christa Wolf, <i>Kindheitsmuster</i> , p.321)	Voici que déjà, non seulement le chagrin, la douleur, sont mis à l'index, mais même le regret n'a plus droit de cité et, surtout, le souvenir. (<i>Traume d'enfance</i> , p. 418)

Droit de garde

1. en cas de divorce le droit de garde des enfants : *das Sorgerecht*

2. droits de garde bancaires les droits de garde que perçoit une banque pour conserver des titres : *die Aufbewahrungsgebühr* (Boelcke, Straub, Thiele, *Allemand dictionnaire économique, commercial et financier*)

Die Bank belastet dem Inhaber eines Wertschriftendepots für die Aufbewahrung und Verwaltung der Vermögenswerte (vor allem Wertpapiere) eine Depotgebühr. Diese setzt sich aus einer Verwaltungs- und **Aufbewahrungsgebühr** zusammen. (http://www.appkb.ch/d/ueber_uns/)

On aura compris que die *Verwaltungsgebühr* correspond à nos *frais de tenue de compte*.

Droit de grâce

Das **Recht Gnadenerweise zu erteilen** (**Begnadigung, Begnadigungsrecht, Gnadenrecht**) umfasst die Befugnis, rechtskräftig verhängte [Strafen](#) (in Ausnahmefällen auch Maßregeln der Besserung und Sicherung) zu erlassen, umzuwandeln, zu ermäßigen oder auszusetzen durch Gnadenerweis. (<http://de.wikipedia.org/wiki/Gnadenrecht>)

Die Begnadigung a le spectre le plus large. Mais au sens juridique, *das Gnadenrecht* est plus fréquent que *das Begnadigungsrecht*

Das Gnadenrecht des Bundespräsidenten sei «unzeitgemäß», meint der Historiker Wolfsohn. Die Grünen widersprechen und wollen diesen «humanitären Rettungsanker» erhalten. (<http://www.netzeitung.de/deutschland>)

A suivre/ Fortsetzung folgt...

Du verbal et du nominal en allemand

1. Sur nouveaux frais

La tradition grammaticale, qui remonte aux Anciens, pose d'emblée deux espèces, le verbe et le nom, à partir desquelles sont construites les phrases ("un verbe et un sujet", etc.), sans trop se demander comment les reconnaître ou les définir. On sait la fortune de V et de N dans les grammaires génératives et leurs descendantes. On peut et on doit cependant s'interroger sur ce qui fait dire de *legst* et de *legtet*, de *isst* et de *aßt* que ce sont équivalement des verbes, ou de *Auto* et *Autos*, *Herz* et *Herzens*, ou de *Vernunft* qu'il faut les étiqueter N, voire les dire substantifs – ce qui semble mêler forme et sens. Et on peut et on doit savoir quelle analyse a dégagé ce qui est donné comme des unités élémentaires. La prudence scientifique l'exige en tout cas.

C'est cette démarche que nous présentons ici, suivant l'exemple donné par Jean Fourquet dans ses *Prolegomena* dès 1970, que nous replaçons dans un cadre plus général pour tenir compte de l'évolution de la linguistique – science cumulative-, et que nous développons ou précisons sur quelques points. Pour l'essentiel, nous reprenons les thèmes développés dans Valentin 1999. Nous insistons sur la terminologie, qui doit, comme dans toute science digne de ce nom, être explicite et constante.

Mais procédons par ordre.

2. Du discours à la proposition.

Pour le linguiste, les seuls observables sont les discours : un discours est un continuum langagier, oral ou écrit, produit dans des circonstances particulières, dans une intention particulière, accompagné de phénomènes non directement langagiers (gestes de son producteur, p.ex.; on aura souvent intérêt à tenir compte aussi des réactions de son destinataire). Allant contre l'usage actuel, nous préférons pour notre part "discours" à "texte", réservant ce dernier terme à des instances de discours closes; mais il n'y a pas de différence de nature entre texte et discours.

Un discours se décompose – plus ou moins facilement, plus ou moins clairement – en énoncés, qui correspondent à autant d'intentions du producteur (assertions, interrogations, injonctions, exclamations...; il faut tenir

compte de beaucoup d'énoncés inachevés, ou modifiés en cours de production, en particulier dans le discours oral). Ces énoncés sont articulés entre eux par des conjonctions et des "mots de discours", qui indiquent p.ex. leur rôle dans l'"argumentation", c-à-d. dans la stratégie d'ensemble du producteur, ou par des anaphoriques (parfois cataphoriques), qui ou bien renvoient à des informations portées par le co-discours (plutôt que co-texte) ou bien intègrent au discours des éléments non langagiers de la situation (du *Kon-text* – du *Kon-diskurs*?). Dans

(1) (...). Mein Enkel wird nächstes Jahr eingeschult (...).

mein renvoie au producteur du discours, et *nächstes Jahr* n'est calculable qu'à partir de l'année de la production du discours.

Enfin, à supposer qu'on ait pu faire à peu près proprement l'analyse ci-dessus, un énoncé sera vu comme comportant deux parties. On y trouvera d'une part des éléments qu'on dira énonciatifs, qui sont les caractéristiques de l'énonciation de l'énoncé (assertifs, p.ex.: intonation, place de la forme verbale conjuguée, modalisateurs ou "verbes de modalisation" éventuels, etc.; sur un plan différent appréciatifs; et bien d'autres). Le "reste" sera le contenu de sens sur lequel travaille l'énoncé (qu'il transmet comme vrai, sur lequel il interroge, etc.): par pure convention, et faute d'un meilleur terme, nous appelons ce reste "proposition", entendant par là un contenu de sens hors de toute valeur de vérité.

La proposition ne se révèle donc qu'à l'issue d'un tri très soigneux des éléments contenus dans le discours, et aussi de l'intégration d'éléments non langagiers nécessaires à sa compréhension. Il faut donc essayer de la présenter nue. D'autre part, rien n'oblige à ramener toutes les propositions (et antérieurement tous les énoncés) à une forme "verbale".

(2) 'raus hier!

est un énoncé injonctif, dont la proposition pourrait être

(2') hier 'raus

sans intonation, l'ordre des membres essayant de tenir compte des règles habituelles de la combinatoire en allemand, le complétant précédant le complété. De même l'énoncé assertif

(3) Mein Enkel wird voraussichtlich nächstes Jahr eingeschult

contient la proposition

(3') mein Enkel nächstes Jahr eingeschult wird

qui ne comporte aucune intonation, et dont la forme conjuguée est placée à la fin (place neutre quant au statut énonciatif, comme dans une subordonnée). Le modalisateur *voraussichtlich*, qui participe à l'énonciation (il sert au producteur à moduler le niveau de vérité ou de probabilité du contenu), n'en fait évidemment pas partie.

On voudra bien pardonner ce trop long préambule, abusivement simplifié pour certains, mais indispensable pour bien mettre enfin le verbal à sa place. Une constatation s'impose en tout cas: cette première analyse nous con-

duit à poser au moins deux niveaux d'organisation: celui de la surface, des signifiants, avec leurs propres règles de combinaison dans la chaîne du discours, et celui où jouent les faits de sens, qui a sa propre grammaire. C'est celle-ci que nous abordons maintenant, en nous limitant à la seule "proposition".

3. Le domaine verbal

3.1. Les catégories temps et mode

On considère habituellement comme verbal ce qui contient du temps et du mode. Au niveau de la proposition, celui qui est seul pertinent pour notre analyse, rien n'interdit de conserver cette idée, à condition a) de s'entendre sur temps et mode, b) de travailler sur des propositions bien cernées, et c) de toujours déterminer quoi se combine avec quoi. On exclura donc de ces réflexions les propositions du type de (2'), pour ne retenir que celles du type (3'), bien distingué de l'assertion (3). Il y a sans doute des propositions elliptiques (où une forme verbale peut et doit être suppléée), mais (2') est décidément non verbal.

Dans (3') les marques de temps et de mode sont portées en surface par *werd-*. Mais, si on considère le sens, on ne dira certainement pas que le sens "passif" véhiculé par *werd-* + *participe 2* "est au présent" (l'actuel de la production du discours), ni qu'il "est à l'indicatif" (marque de l'appartenance à l'univers de discours). Il est beaucoup plus satisfaisant de considérer que ce qui est soumis à ces deux paramètres est l'ensemble de la proposition (les débuts scolaires du petit-fils du producteur).

C'est là le moment essentiel de la réflexion de Jean Fourquet: les propositions du type (3') se définissent par le fait qu'elles comportent du temps et du mode, et que ces deux "catégories" concernent sémantiquement l'ensemble de la proposition. Il n'y a donc plus, dans la grammaire du niveau sous-jacent à la surface du discours, de "verbes", et il faut voir avec des yeux neufs l'ensemble de la structure. Les lignes verticales et horizontales essaient de représenter les relations sémantiques entre éléments du signifié:

(3') "actuel du discours" + "univers de discours" mein Enkel... eingeschult werd-
! _____ !

La notation ci-dessus, très schématique, veut seulement rendre compte de faits sémantiques (sens – approximatifs - du temps et du mode) et en donner la construction (quoi va avec quoi: temps et mode se combinent avec, ou portent sur, tout l'ensemble *mein Enkel...werd-*). Elle décrit la "structure du signifié", bien distincte de l'"organisation du signifiant". On voit que le "verbe" de la tradition s'est en quelque sorte dissous; on ne trouve plus qu'un "lexème" nu, que, par commodité, on appellera lexème verbal, entendant par là exactement qu'il fonctionne comme la base d'un groupe verbal..

Si le "verbe" a disparu de la description du signifié, un être nouveau est apparu: le groupe verbal, qui se définit comme toute construction sémantico-syntaxique soumise aux catégories du temps et du mode. Cette construction est à son tour analysable. Quant à son signifié, on dira sommairement qu'un groupe verbal décrit un procès (ou événement) spécifique ou un état de choses spécifique situé par le producteur du discours comme il a été dit plus haut, mais sans que cela emporte aucun jugement de vérité ou probabilité: ce sont les éléments énonciatifs qui indiquent ce que le producteur fait de cette matière encore un peu inerte.

3.2. Discussions

On ne discutera pas ici en détail la question de savoir combien de temps il faut poser en allemand, ni quel est exactement leur signifié. Pour notre part, nous inclinons à penser qu'il y a deux temps. Le présent marque que le producteur donne sa proposition comme présente à sa conscience: c'est bien la fonction du présent historique, et c'est bien l'effet de sens produit par le "présent pour le futur"; quant aux combinaisons avec *werd-*, elles nous paraissent relever de la modalisation: l'avenir n'est jamais certain, un événement à venir est seulement probable. De son côté le prétérit indique que le producteur met de la distance entre lui et sa proposition: c'est bien le cas de l'évocation d'un événement révolu, mais ce n'est pas le seul:

(4) Morgen spielten sie Brecht

rapporte quelqu'un qui vient de se renseigner auprès du théâtre, en utilisant le passé pour marquer la distance entre les deux énonciations.

Pour ce qui est des modes, il faut mettre à part les subjonctifs dits de discours indirect ou rapporté: ils relèvent du niveau énonciatif (et non propositionnel), puisqu'ils signalent l'intervention d'un producteur autre. L'allemand actuel n'utilise sinon plus guère que le subjonctif 2, qui marque que la proposition n'appartient pas à l'univers de discours. Le subjonctif 1 fait figure de résidu largement figé; mais rien ne s'opposerait à ce qu'on le rangeât dans la catégorie du mode.

La variation en personne de la forme verbale de surface ne concerne pas le "verbe", mais le sujet. A ce titre, ce n'est pas une catégorie.

Quant aux autres avatars qu'exhibe la "conjugaison", nous dirons sans en administrer ici la preuve que le passif en *werd-* et le "vrai" passif en *sei-* (*die Insel vom Meer umspült sei-*) concernent le seul lexème base du groupe verbal. Il en irait de même selon nous pour le parfait. On arriverait ainsi à l'idée qu'un lexème verbal allemand est protéiforme: *einschul-*, *eingeschult hab-*, *eingeschult werd-*, *eingeschult sei-*, *eingeschult worden sei-*, *eingeschult gewesen*

sei-. Malgré les apparences, cela n'est pas plus compliqué qu'un tableau traditionnel. Mais la discussion est à peine commencée.

Signalons au passage que les oppositions entre passif et non-passif et entre parfait et non-parfait fonctionnent dans le domaine nominal ou le domaine adjectival. Elles ne sont donc pas liées à la verbalité:

(5) *die vom Westen sich abgesetzt habenden Divisionen; das unangenehme Gefühl des leicht Verrücktwerdens*

Un autre point peut paraître délicat. Si on suit Jean-Marie Zemb, on n'attribuera pas le temps et le mode à la proposition tout entière, mais on les nichera dans le phème, cette charnière un peu magique entre thème et rhème, qui ne se manifeste bien que dans les propositions négatives. Outre que ce phème est pour nous un peu un fourre-tout, la différence avec notre position ne serait pas très grande: si temps et mode sont dans le phème, cela veut dire qu'ils agissent sur la liaison entre thème et rhème – autrement dit sur ce qui est constitutif de la proposition entière.

3.3. Complications

Les descriptions soignées de l'allemand connaissent des "verbes" de modalité, des "verbes" de modalisation, voire des "verbes de report d'énonciation" (expression de notre cru): verbes ou non?

3.3.1. Les "verbes" de modalité ne font pas difficulté: *kann-*, *darf*, *muss-*, *soll-*, à quoi on peut encore ajouter *will-* et *mag-/möchte-*, apparaissent à l'analyse comme les lexèmes de base de groupes verbaux: ils y entrent en combinaison (en "connexion" sémantique) avec des complexes à l'infinitif, dont il sera question plus bas:

(6) ...Durfte dein Enkel damals Schokolade essen?...

(6') (éléments discursifs + éléments énonciatifs: interrogation, etc) [se combinent avec:]

<u>indicatif + prétérit</u>	<u>dein Enkel damals Schok. essen</u>	<u>darf-</u>
!	!	!
!	!	!

3.3.2. Les "verbes" de modalisation, bien que largement homonymes des "verbes" de modalité dont ils sont presque tous issus, sont tout autre chose. Leur sémantique fait qu'ils ne sont pas la base du groupe verbal, mais que, comme les modalisateurs (*wahrscheinlich*, etc.), ils appartiennent au champ énonciatif; eux aussi modulent la force d'une assertion:

(7) ...Dein Enkel dürfte zuviel Schokolade gegessen haben...

(7') (éléments discursifs + éléments énonciatifs: assertion: dürfte etc)
[se combinent avec:]

indicatif + présent dein Enkel zuviel Schok. gegessen hab-
! _____ !

Dürfte est ici un "présent" (il n'est opposable à aucun "passé") et un indicatif (il n'est opposable à aucun subjonctif). L'analyse est assez délicate, peut-être contestable. Mais si on s'attache à extraire la modalisation pour la mettre à sa place, on est bien conduit à fabriquer en signifié un groupe verbal muni de ses catégories, qui, sans modalisation, aurait la forme:

(7'') dein Enkel zuviel Schokolade gegessen hat

3.3.3. Lorsque *will-* et *soll-* servent à indiquer que le producteur actuel n'est pas l'auteur responsable du discours initial (identifié: *will*, ou laissé dans l'indétermination: *soll-*), il faut faire ressortir cet emboîtement d'énonciations. Mais l'analyse précise de

(8) ...Mein Enkel will keine Schokolade gegessen haben...
ferait écrire des représentations si peu lisibles de ce signifié à double détente que nous y renonçons dans le cadre de cet article. L'essentiel est de bien voir la différence entre (8) et (9):

(9) ...Mein Enkel behauptet/versichert, keine Schokolade gegessen zu haben...

(9) est un énoncé assertif simple, dont la proposition est le groupe verbal

(9') présent + indicatif mein Enkel keine Schok. gegessen zu haben behaupt-
! ! ! _____!
! ! _____!
! _____!

dans lequel l'expression (*keine Schokolade gegessen zu haben*) est en quelque sorte objet de *behaupt-*

Nous constatons une fois encore qu'il y a loin de l'organisation de la surface à la structure du signifié.

3.4. Précisions

On rattache souvent l'infinitif et les participes au domaine verbal, en les rangeant parmi les modes. Cela est contestable, car ils ne sont pas homogènes avec l'indicatif et le subjonctif: en surface, ils ne connaissent ni la personne, ni le temps (l'opposition entre parfait et non-parfait est d'un autre ordre que l'opposition entre présent et prétérit), et en signifié ils ne décrivent pas des procès spécifiques ou des états de choses. On ne saurait en faire des "verbes".

3.4.1. Si on considère l'exemple (9) ci-dessus, on constate aisément que *keine Schokolade* est objet de *gegessen hab-*, et donc que *keine Schokolade gegessen hab-* forme un tout. La désinence *-en* clôt ce tout, en fait un nouvel ensemble susceptible de servir comme tel d'objet à *behaupt-*. Cet ensemble est donc dérivé à l'aide d'une désinence (ne vaudrait-il pas mieux dire carrément suffixe?):

(10) keine Schokolade gegessen hab- -en
 !—————! !
 !—————!

a même structure que *bundesrepublikanisch*:

(11) bundes republik –anisch
 !_____!
 !_____!

Il n'y a donc pas d'infinitifs, mais des dérivés infinitivaux, à structure interne complexe, qui peuvent exercer diverses fonctions. Comme il n'y a ni mode ni temps pour en ancrer le contenu dans aucun univers, pour l'actualiser, on pourra dire qu'un complexe infinitival a pour signifié un concept de procès, et non un procès spécifique.

3.4.2. On fera des raisonnements analogues à propos des participes 1 et 2, pour reconnaître des complexes participiaux 1:

(12) die den Ginster in Empfang nehmende Frau

(12') den Ginster in Empfang nehmen --end-
 !—————!
 !—————!

et des complexes participiaux 2:

(13) ein mit frischen Eiern gefüllter Weidenrutenkorb

(13') mit frischen Eiern füll- ge- + -t-

! ! !

! ! !

à sens passif ou actif – mais cela sort de notre cadre.

Ces complexes participiaux peuvent fonctionner p.ex. comme épithètes. En revanche ce ne sont pas eux qui apparaissent dans les passifs et parfaits. On ne peut en effet dans (6'') combiner sémantiquement *hab-* avec *zuviel Schokolade gegessen*, ce qui aboutirait à "ton petit-fils possède un excès de chocolat ingurgité"... Dans les passifs et le parfait on trouvera donc les participes 2 simples de la tradition, qui, en combinaison avec un auxiliaire, donnent la série des lexèmes signalés en 3.2.

4. Le domaine nominal

4.1. Les catégories définitude et nombre

La méthode et le raisonnement sont les mêmes que pour le domaine verbal: analyser la surface, puis mettre ensemble ce qui va sémantiquement ensemble.

4.1.1. On appelle généralement noms (ou substantifs) des unités de surface qui présentent du genre et du nombre, et se combinent avec un article. Or il est assez évident que, en signifié, le nombre concerne un segment beaucoup plus étendu. Si on dit que

(14) (die) Kandidaten; (die) Prüfungskandidaten
sont des pluriels, on dira nécessairement que les expressions

(15) (die) Studentinnen der allgemeinen Linguistik; (die) neue(n) Studenten

sont des pluriels, et on entendra par là que les grandeurs comptées sont décrites par les expressions tout entières. L'allemand oppose un singulier et un pluriel, qui constituent une catégorie définitoire – le nombre - du groupe nominal qu'il nous faut immédiatement poser.

4.1.2. De la même manière, on constatera aisément que le sens de défini porté par l'article *d-* concerne les expressions complètes, et non leur seul centre. La production de *die neuen Studenten* implique que le producteur connaît le groupe de personnes visé, qu'il peut en dire quelque chose, etc. A l'inverse, le groupe nominal *neue Studenten* vise une grandeur non circonscrite.

L'article *ein-* ne va pas sans poser problème. Est-ce un marqueur d'indéfinitude, en concurrence avec l'"article zéro", aussi bien au singulier qu'au pluriel:

(16) trübes Wasser; ein trübes Wasser; kein trübes Wasser
neue Studenten; keine neuen Studenten?

Pour notre part, nous faisons l'hypothèse que *ein-* n'est pas un article, mais le premier de la série des cardinaux déterminatifs:

(17) eine neue Studentin, zwei neue Studentinnen...

4.1.3. Quant au genre, associé traditionnellement au "nom", il n'intéresse que la base du groupe nominal, et c'est une donnée seulement formelle. En dehors des êtres humains et de quelques animaux, il n'y a pas de correspondance entre genre grammatical et sexe naturel; sinon tous les "noms de choses" seraient neutres, *das Weib* n'existerait pas, et il n'y aurait d'otages que femmes.

On considérera que le genre est une qualité formelle de certaines bases de l'allemand, au même titre que leur structure phonologique et accentuelle, ou que leur orthographe. Il n'interviendra pas dans l'analyse du signifié.

4.1.4. Le cas est une marque de surface du groupe nominal, mais il est évident qu'il dit le sens de la relation ("connexion") que ce groupe entretient avec autre chose. Il peut donc servir à identifier un groupe nominal comme tel, mais il ne saurait contribuer à sa définition en signifié.

4.2. Le groupe nominal

Nous voici donc en présence d'un groupe nominal caractérisé exclusivement par du nombre et de la définitude (hypéronyme pour défini et non-défini: indéfini évoquerait trop le seul *ein-*). Le nombre n'est pas marqué à droite de la base, bien qu'il concerne les membres qui s'y trouvent:

(18) die Übungen heute morgen

Übungen, die eventuell ausfallen, werden nicht wiederholt

La définitude est marquée par les articles et les déterminatifs, et la flexion des épithètes.

Ce groupe nominal décrit, comme les dictionnaires le disent du seul nom, des êtres, des personnes, des choses, des idées... Il vaut mieux dire qu'il renvoie à des "êtres de discours", c-à-d à des grandeurs ou des entités posées par le producteur pour en dire quelque chose, pour les faire intervenir dans sa proposition. Peu importe d'où elles sont tirées:

(19) ein ewiges Hin und Her

C'est leur mise en discours en combinaison avec les deux catégories qui en fait les grandeurs que nous avons décrites.

Le nom disparaît donc comme tel de l'inventaire grammatical. Il y a des bases de groupe nominal, qui sont autant de lexèmes nus: *student-*, *hin und her-*... Ce sont eux qui fournissent le premier terme des composés et des dérivés: *studentenzimmer-*, *prüfungskandidat-*, *studentin-*, l'élément à la suture des composés étant largement arbitraire: *schweinbraten-*, *schweinsbraten-*, *schweinbraten-*.

5. Bilan

Pour décrire convenablement une langue, il faut considérer à tout le moins deux niveaux: celui de la surface, de la chaîne des signifiants, et celui du signifié où jouent les faits sémantiques, la syntaxe étant, à bien y regarder, faite de relations sémantiques. On ne détruit d'aucune manière la grammaire traditionnelle, qui sert au contraire de point de départ pour une exploration scientifique; Copernic ou Galilée n'avaient pas nié l'observable, ils l'avaient interprété autrement, plus profondément, mais en tenant et en rendant compte de tout l'observable.

Une analyse ainsi conduite de l'allemand nous a fait identifier des groupes verbaux – et non des verbes –, et des groupes nominaux – et non des

noms. Ces groupes sont définis par des catégories dont nous avons essayé de montrer la portée ou incidence (le groupe tout entier) et le sens. Certains signifiants associés en chaîne au verbe ou au nom ont été ou mis à leur place ailleurs, ou considérés comme non pertinents pour le sens. Cela a permis d'isoler, au bout du compte, des lexèmes, qui en soi, ne sont ni verbaux, ni nominaux. Il se trouve seulement que certains ont une vocation plutôt verbale (*geh-*), d'autres, une vocation plutôt nominale (*auto-*); mais *einschul-* ou *auftisch*, *einkeller-* servent de bases verbales, et *ausfall-* ou *gebet-*, de bases nominales.

L'allemand a ceci de remarquable qu'il présente deux groupes à catégories, et seulement deux. Les autres groupes doivent être définis autrement – et ce n'est pas toujours aisé. Comme si l'univers de pensée d'un germanophone (ou d'un francophone?) consistait essentiellement, mais non uniquement, en des grandeurs qui jouent entre elles... On sait qu'il y a des langues qui ne distinguent pas directement le nominal du verbal.

Mais – demandera-t-on: comment enseigner cela?...

6. Bibliographie

FOURQUET Jean (1970), *Prolegomena zu einer deutschen Grammatik*. Düsseldorf, Schwan (Sprache der Gegenwart, 7)

VALENTIN Paul (1999), *Visite aux catégories* in Cortès Colette et Rousseau André (éds.), *Catégories et connexions, en hommage à Jean Fourquet pour son centième anniversaire*, Paris, Presses universitaires du Septentrion, 257-263

Du 5 au 7 février dernier, l'Université de Gand (Belgique) a accueilli le colloque international « Verb Typologies Revisited : a Crosslinguistic Reflexion on Verbs and Verb Classes ». Organisé par le groupe de recherche Contragram (Contrastive Grammar Research Group) réunissant des chercheurs des Départements d'Anglais, de Français et de Néerlandais, le colloque a rassemblé une soixantaine d'intervenants du monde entier. Cinq séances plénières assurées par Ch. Fellbaum (Princeton- USA), J.-P. Koenig (Université de Buffalo-USA), G. Lazard (EPHE-Paris), B. Levin (Stanford-USA) et A. Viberg (Université d'Uppsala-Suède) ainsi que trente conférences réparties en deux sessions parallèles ont ouvert des voies à la réflexion sur les classes verbales. Les conférences ont croisé des approches théoriques, allant des questions terminologiques à celles de la granularité des découpages effectués, et empiriques, fondées sur les analyses des données de corpus, l'ensemble des conférences. En attendant la publication d'une sélection d'articles, un livre de résumés disponible au Centre de documentation de l'Atilf (Viviane.Berthelier@atilf.fr) présente l'ensemble des contributions. (source : www.atilf.fr)

L'antenne française de la *Gesellschaft für deutsche Sprache*

Le 11 décembre dernier a eu lieu à Paris, dans les locaux du Centre Malesherbes de Paris-Sorbonne (Paris-IV), la création de l'antenne française de la *GfdS*, Société pour la langue allemande. Il s'agit là de la quatre-vingt-dixième antenne d'une société de langage qui étend son réseau du Caire à Chicago, de Woronesch (Oural) à Tokyo, ou, maintenant, de Paris à Philadelphie. La France manquait parmi les pays où l'allemand est parlé en langue maternelle ou appris en langue étrangère, et il était temps que la chose se fasse, et à cet endroit symbolique du savoir, comme l'a fait remarquer le professeur Martine Dalmas, linguiste et directrice de l'UFR des langues germaniques de Paris-Sorbonne, qui sera la présidente de cette antenne française.

Dans son allocution de bienvenue, le philosophe Michel Fichant, représentant du président de l'Université Paris-Sorbonne, a placé le symposium sous le patronage de Leibniz, et de son essai "Ermahnung an die Teutsche, ihren Verstand und Sprache beßer zu üben, samt beigefügtem Vorschlag einer Teutsch gesinnten Gesellschaft", qui est également un plaidoyer en faveur de la diversité linguistique. Puis le professeur Rudolf Hoberg, président de cette société savante, en a fait un bref historique et en a présenté les objectifs actuels¹. Créée en 1947, la société se veut à la fois intermédiaire entre la science et le grand public en même temps que délibérément "société savante", c'est-à-dire prudente à l'égard du militantisme langagier et des positions vigoureuses que peuvent prendre d'autres sociétés de langage contemporaines, comme le *Deutscher Sprachverein* du professeur Walter Krämer. L'ancrage de la *GfdS* est tout à fait institutionnel : elle est subventionnée par le gouvernement fédéral et les gouvernements des "Länder", et participe au Conseil de la langue allemande (*Deutscher Sprachrat*) à côté de l'*Institut Goethe*, du *DAAD* et de l'*IDS* de Mannheim.

Les actions de la *GfdS* sont tournées pour une part vers le grand public, par un service de conseil linguistique ("Sprachberatung"), relayé par une revue, "Der Sprachdienst", et vers les media, par une présence régulière par interviews et participation à discussion dès qu'un sujet langagier fait l'objet d'un débat public, ainsi en décembre 2008, lorsque la CDU a proposé d'inscrire dans la Loi fondamentale que la langue de l'Etat était l'allemand. L'autre partie de ses activités est plus politique, aussi bien dans la pratique, lorsqu'une équipe conseille le ministère de la justice pour la formulation langagière et univoque des textes de lois, dans un idéal de "bürgernahe Sprache", que pour les stratégies de politique linguistique internationale mises au point à l'intérieur du *Deutscher Sprachrat*. Des actions médiatiques connues sont les "Wörter & Unwörter des Jahres", qui venaient d'être choisis le 10/12/2008 : la germaniste française qu'est l'auteure de ce compte-rendu a retenu parmi les 10 mots fréquents ou collocations proposés par les citoyens au titre de terme ayant attiré leur attention le composé "Bildungsfrühling", indice de ce que l'Allemagne fédérale² a compris la nécessité d'investir dans l'éducation pour assurer l'avenir.

Les positions nationales sur l'orthographe ou les anglicismes, deux questions brûlantes de l'actualité langagière allemande, se veulent de bon sens, cherchant un juste milieu entre l'ouverture aux innovations et apports étrangers, y compris anglais, et un panurgisme

¹ Concession à la globalisation de nos sociétés, les tracasseries ferroviaires franco-allemandes du professeur Hoberg ne lui avaient pas permis de revêtir l'habit queue de pie par lequel il donne habituellement son élégance à la création d'antennes !

² Les enseignants français/e/s rajouteront avec nostalgie "elle" en pensant au "Bildungsherbst" ou "Bildungswinter" français.

anglicisant et modeux cantonné pour l'essentiel aux domaines de la publicité, de la presse et du monde scientifique. Plus délicate est la réflexion sur les façons souhaitables de promouvoir l'allemand au niveau international face à un anglais omniprésent. La position privilégiée actuellement est de ne pas lutter de front contre un vernaculaire anglais envahissant, mais de renforcer la position des autres grandes langues européennes (allemand, français, par exemple) dans les échanges internationaux.

Frédéric Auria, président de l' *ADEAF*, qui parlait à la suite du professeur Hoberg, a justement étudié la façon dont l'allemand était ou non soutenu par la politique scolaire du ministère en France. L'auditoire était frappé par le contraste entre la difficulté à assurer la couverture territoriale de l'allemand en primaire par manque d'enseignant/e/s – ou de facilitations institutionnelles pour les professeurs des écoles susceptibles de l'enseigner – et ce que l'on sait par ailleurs du goulot d'étranglement que représentent les postes statutaires : baisse annoncée de 40 % des recrutements par concours à l'heure où ces lignes sont écrites. Dans le même ordre d'idées, Frédéric Auria regrettait que, dans le cadre d'une Education dite "Nationale", chaque recteur, chaque Inspecteur d'Académie et chaque chef d'établissement ait son application personnelle de la coopération franco-allemande et du partenariat de "La langue du voisin", d'une façon bien plus souvent gestionnairement réductrice que l'inverse.

Martine Dalmas proposait ensuite pour le dialogue franco-allemand, dont il est impensable qu'il se tienne en BSE ("Basic Standard English"), de se souvenir que, jusqu'à plus ample informé, l'allemand est la langue parlée en Allemagne, indispensable pour voyage, échanges commerciaux, industriels, politiques et humains, et que les actuels professeurs d'allemand, à défaut de former de futur/e/s germanistes au sens de futurs enseignants d'allemand, forment de futurs parents prescripteurs d'allemand, le choix des langues vivantes des enfants étant majoritairement déterminé par celles qu'ont apprises les parents.

Enfin, la professeure Petra Braselmann, romaniste de l'Université d'Innsbruck, s'interrogeait sur le caractère exportable de la politique française de diffusion du français à l'étranger. Là aussi, le contraste était saisissant entre les sommes et les efforts consacrés à la diffusion du français à l'étranger (formation d'enseignant/e/s en FLE, traduction-interprétariat de congrès internationaux) et la fermeture monolingue pratiquée sur le territoire métropolitain, avec son ignorance des langues régionales et sa frilosité envers les innovations langagières comme la féminisation des titres. La dichotomie entre les beaux discours et les coulisses de la réalité¹ ne fait donc pas de la politique linguistique française, parfois enviable à l'étranger pour son volontarisme, un produit d'exportation. Le travail de terrain, sur lequel la *GfdS* propose ces actions, a donc un grand champ d'avenir. (Odile Schneider-Mizony, Université de Strasbourg)

Adresses de contact de la *Gesellschaft für deutsche Sprache* : Zentrale : Spiegelgasse 13, 65183 Wiesbaden Internet : www.gfds.de E-mail : sekr@gfds.de

Pour l'antenne parisienne : Prof. Martine Dalmas, Centre Universitaire Malesherbes Université de Paris-Sorbonne 75 850 Paris Cedex 17 Martine.Dalmas@paris-sorbonne.fr

¹ Sur ce terrain aussi ...

Les enjeux d'une sensibilisation précoce aux langues. Deux ouvrages à recommander aux didacticiens, formateurs d'enseignants et aux enseignants.

En 2005, **Jacqueline Feuillet**, professeure d'allemand et de didactique des langues à l'Université de Nantes (UFR langues) et au Centre de recherches sur les identités nationales et l'interculturalité publie, dans un ouvrage intitulé *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme*, les Actes des **Journées d'études internationales** organisées par le Centre international des Langues de l'Université les 23 et 24 mars 2001. En 2008, le même C.R.I.N.I. édite *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel* qui rassemble les actes d'un **colloque international**, tenu quatre ans plus tôt, les 3, 4 et 5 juin 2004 au dans le même centre. Les intervenants du colloque et les auteurs des contributions viennent d'horizon divers, ils sont enseignants du premier ou du second degré, jeunes chercheurs et doctorants, formateurs dans les IUFM et enseignants chercheurs dans les universités, ou ont une expertise spécifique sur l'enfance et l'apprentissage des langues (psychologues, pédiatre, psycholinguistes). Les deux ouvrages traduisent la détermination de Jacqueline Feuillet de témoigner des recherches faites et de les mettre au service de la diffusion des langues dans l'enseignement en France et en Europe. L'opération est une réussite.

Centration sur le bilinguisme précoce

Ce premier ouvrage publie des documents qu'on ne trouve guère ailleurs : ainsi cet argumentaire complet et charpenté de **Georges Lüdi** (Université de Bâle) qui rassemble ici ses études psycholinguistiques, sociolinguistiques (avec B. Py) et ses enquêtes dans des classes d'immersion. A partir d'une étude sur « l'acquisition du langage par des enfants en contact avec plusieurs parlars » et de l'analyse de corpus, **Jean-Marie Odéric Delefosse** (Sorbonne nouvelle, Paris III) adresse aux chercheurs des questions sur les phénomènes d'interférence et les interactions entre ces langues ainsi que des recommandations aux enseignants (p. 55-56). L'analyse de la situation particulière de la Sarre conduit **Albert Raasch** (Université de Sarrebruck) à dégager, d'une manière très pédagogique, les conditions optimales – pas toujours remplies – d'un développement de la maîtrise des langues en contact, et ce au profit des enseignants et des décideurs scolaires. L'ouvrage nous offre aussi une étude passionnante sur les moyens didactiques et pédagogiques de transformer la diglossie arabe dialectal marocain / arabe standard en potentiel favorable à l'acquisition de l'arabe (**Saïd Benjelloun**, Toulouse), tout en introduisant la notion positive de standard là où régnait une certaine confusion (classique, littéral, littéraire...). Enfin, dans une contribution dense mais un peu absconse, **Bernard Mallet** (Université Stendhal, Grenoble) rappelle que l'étrangeté de la langue dite étrangère ne l'est que par rapport à la langue maternelle, acquise grâce à des processus affectifs et non logiques : tout le travail de l'apprenant et donc de l'enseignant est de « réduire la distance qui sépare la langue maternelle de la langue étrangère » et d'identifier celle-ci à une langue maternelle (p. 38). C'est dans sa première langue que l'enfant a construit des structures du langage, « déjà-là » pour la seconde. A partir de là peuvent se résoudre les difficultés que rencontre la didactique des langues pour s'imposer comme une discipline scientifique, difficultés liées à la primauté de la pragmatique et des contenus sur la forme didactique elle-même. Enfin, des reportages sur trois jardins d'enfants qui pratiquent l'immersion - *Rappelkiste*, à Rostock par **Armelle Beauné** ; *Pumuckl*, à Maxéville par **Alma Tallé** et *Hänsel und Gretel* à Nantes, par **Françoise Rabin** - décrivent les conditions sociales, politiques et pédagogiques d'une immersion précoce en s'appuyant – et c'est l'autre élément clef –, sur l'organisation pédagogique des *Kindergärten* allemands. D'autres contributions ont un intérêt culturel et

anecdotique qui permettent de comparer le projet d'enseignement précoce en France à celui de la Grèce (**G. Bouboucheropoulou**) et de Russie (**Irina Andreeva-Sussin**). Enfin les « Questions de formations » dans les IUFM abordées par **Jean-Claude Le Bihan** ont un intérêt historique pour une mise en perspective des formations aux langues dans les débuts des IUFM avec leur organisation dix ans plus tard (cf. ci-dessous **Wolf Mandroux**, 2008) et avec les perspectives actuelles.

Sans doute pour des raisons pragmatiques et stratégiques, l'ouvrage de 2008 est surtout un manifeste psycholinguistique et didactique en faveur de l'enseignement précoce, à un moment où de nouvelles orientations laissent espérer le développement d'un tel enseignement. La majeure partie des contributions traitent de l'enseignement dans les écoles maternelles (cycle 1) et quelques-unes du cycle 2 (enfants de 7 à 9 ans). Outre cette cible pédagogique, les contributions ont un facteur commun, celui de la psycholinguistique. Dans cet ouvrage qui lui est dédié, on retrouve en effet les thèmes que Jean Petit a réussi à vulgariser un peu partout en France dans la recherche universitaire et dans le grand public averti.

Dans son introduction, **Jacqueline Feuillet** propose avec beaucoup de finesse un parcours qui va de la pratique à l'expérimentation et à la recherche appliquée, pour finir tout à fait logiquement par la formation des enseignants. Puisque il est devenu clair que la précocité de l'apprentissage favorise l'apprentissage d'une langue vivante, autant par les facilités cognitives que par des facteurs psychologiques et physiologiques, elle donne clairement la priorité aux recherches et aux expériences pour faire avancer la réflexion. Trop de temps a été perdu, dit-elle, des entreprises novatrices comme celle d'Alice Delaunay ont été stoppées, des expertises comme celle de Denis Girard n'ont pas été écoutées, la diversification des langues est un échec. Il est donc d'une grande urgence de faire entrer les orientations ministérielles (Jack Lang) dans les faits, avec la sensibilisation à une langue dès l'école maternelle. Cela présenterait aussi l'avantage de permettre l'initiation à une seconde langue étrangère à l'école élémentaire, par exemple en début de cycle 3. C'est là un vœu cher à Jacqueline Feuillet.

Quand la recherche en psychologie aboutit à un projet pédagogique innovant...

Une première partie de l'ouvrage concentre la relation de la recherche en psychologie langagière. Dans une contribution très accessible aux non spécialistes, la psychologue **Agnès Florin** (Université de Nantes) décrit le processus de l'acquisition du langage oral chez l'enfant (mots clefs : interaction familiale et sociale, interaction en milieu scolaire, socialisation langagière). Son exposé intéressera les enseignants par sa focalisation sur « [...] ce qui s'apprend et [...] ce qui s'enseigne », puis sur les éléments favorisant les interactions, la maîtrise des compétences langagières et au-delà, l'apprentissage de l'écrit (p. 30-31). La coopération entre les linguistes didacticiens et les psychologues est une réalité. Le projet pédagogique de **Traute Taeschner** et de **Sabine Pirchio** (Université de Rome) articulé autour des « Aventures de Hocus et Lotus » s'inscrit dans la même dynamique. Puisque apprendre une langue dans un contexte scolaire peu adapté ressemble à une gageure, seuls des principes simples permettent d'enclencher un apprentissage. Les trois clefs de l'apprentissage s'appellent *bonne communication*, *gestuelle adaptée* et *immersion dans la langue* grâce à des scénarios routiniers (appelés ici *formats*). Trois études ont permis de valider ces principes dans une recherche menée par **Sabine Pirchio** : les enfants accèdent à la compréhension des histoires et produisent de vrais récits. Elles valident aussi l'importance de la gestuelle, du sourire et du regard (p. 96 et 99) : l'enfant synchronise ses gestes sur ceux de l'enseignante. Enfin, dans une quatrième contribution, **Monika Springer-Geldmacher**, de l'agence régionale pour l'aide aux jeunes de familles de migrants du Land de *Rheinland-Westfalen* à Essen, va-

lide la démarche par son application dans des *Kindergärten* (*Die Abenteuer von Hocus und Lotus*) auprès d'enfants non germanophones. Les scénarios familiaux créent une expérience commune, proche de l'acquisition de la langue en milieu familial ; ils favorisent le réemploi d'éléments langagiers (« *Ich bin nicht Hakan, ich bin Remzi / (Ich bin nicht eine Ente, ich bin Hokus)* ». La démarche permet à des enseignants plus habitués « à procéder de manière cognitive » de « relier [...] mimique et gestuelle [...] et de plonger [les enfants] dans un monde imaginaire » (p. 107). De plus, le schéma a été transposé à l'école primaire où il est utilisé pour d'autres langues. Dans le même contexte scientifique, **Ricarda Schneider** (Université de Reims) analyse les récits produits, dans un contexte de bilinguisme familial, par un enfant d'âge compris entre 2 ans, 8 mois et 3 ans et demi, et dégage des éléments constitutifs de la compétence narrative en cours d'acquisition. Avec un questionnement sur les références spatiales ou personnelles et le déroulement du récit, l'étayage parental joue un rôle considérable dans l'acquisition de cette compétence. R. Schneider en dégage les éléments déterminants et les moyens langagiers dont les enseignants de langue peuvent tirer le plus grand profit.

Les pratiques réflexives ou quand des enseignants analysent leurs pratiques

Une deuxième partie de l'ouvrage permet de découvrir l'analyse de pratiques de classe, élaborée par des professeurs des écoles associés à la recherche dans le cadre d'un DEA ou d'un doctorat et qui théorisent leur pratique. Leurs analyses montrent que l'école maternelle n'a aucune difficulté pour mettre sa culture propre au service d'une deuxième langue et anticiper les objectifs de fin de cycle 2 (7 à 8 ans) en s'appuyant sur le désir d'imitation et d'action. L'ensemble de ces témoignages est encadré, du point de vue conceptuel, par une étude scientifique menée par **Dora François**, doctorante à l'U.F.R. de langues à l'Université de Nantes : l'expérimentation confirme, s'il en était besoin, qu'un projet de sensibilisation à une ou à plusieurs langues profite des pratiques et des contenus de l'école maternelle. Toutes ces contributions s'attachent à montrer la concordance entre les savoirs savants (Bruner, Garabédian, Petit, Trocmé-Fabre, Vygotski), les objectifs des Instructions officielles de 2002 et les pratiques. Elles permettent de réunir les premiers éléments d'une pédagogie de la sensibilisation précoce : emploi de la marionnette comme référent linguistique simulé, des rituels de la classe, prépondérance de l'action, de la théâtralisation, du chant et des rondes chantées, de l'album, du conte et du coin – langue. Mais au-delà, chacune d'entre elles interpelle le lecteur. **Claudine Barthelheimer**, directrice d'école maternelle en année de DEA à l'U.F.R. de langues (Nantes), analyse l'intérêt des réinvestissements spontanés en allemand, des interactions entre les langues grâce à un changement de code revalorisé et à un étayage qui s'apparente à un réglage minutieux. **Ana-Maria Redondo** (lycée d'Evreux, I.U.F.M. de Rouen) retrace les axes d'une progression naturelle et sensible de l'espagnol adaptée à des petits. Souvent, les auteurs s'interrogent sur la démarche immersive avec l'intégration de la langue dans des disciplines comme le conte théâtralisé, la lecture, la découverte du monde ou la motricité. **Jérémi Sauvage** (école maternelle, Université Nanterre) va plus avant et s'interroge sur la démarche immersive avec l'intégration de la langue dans des disciplines comme la lecture, la découverte du monde, la motricité.

De l'expérimentation à la recherche didactique

Les cinq contributions qui suivent se fondent sur des expérimentations. Chacune d'entre elles approfondit un élément particulier, qui a sa place dans la didactique des langues enseignées à des enfants de 3 à 7/8 ans.

Anne-Marie Dinvaut (IUFM de Lyon) s'émerveille de la capacité des enfants de sections de moyens de reconnaître des typologies de l'oral dans des enregistrements de séquences télévisées. L'enfant est capable de repérer les voix et les situations de discours, l'usage de conventions culturelles, les situations de communications par rapport à son vécu familial et à ses expériences personnelles. En plus d'enrichissements divers (maîtrise de la langue de l'école, ouverture aux autres langues et compétences métalinguistiques), le travail mené a permis de détecter des rapports et des usages personnels ou familiaux des langues qui sans cela seraient restés insoupçonnés. Il est clair, conclut-elle, que l'enfant de cet âge s'intéresse aux langues et les perçoit comme un capital à réinvestir.

Nathalie Blanc (Université Stendhal, Grenoble) constate que l'école ne dispose pas des référents sur lesquels fonder l'appropriation d'une nouvelle langue et essaie de voir dans quelle mesure l'image en mouvement avec son potentiel esthétique et sa richesse référentielle peut, associée à des comptines, pallier ce manque. Elle constate, au-delà de la réceptivité des enfants, la relation constante entre image, compréhension et langage. L'enseignant dispose d'un espace de liberté, mais doit s'approprier le matériel s'il veut l'utiliser avec profit. La recherche de N. Blanc réunit aussi les éléments d'une méthodologie pour des créateurs d'image.

Après avoir constaté que le conte fait partie de la culture enfantine et que l'enfant de 7 à 8 ans est beaucoup plus tolérant à l'ambiguïté que l'adulte, **Jocelyne Accardi** (IUFM Marseille) en imagine une lecture interactive à l'aide de repères (pictogrammes) en vue d'une théâtralisation. Toutes deux sources de plaisir, elles deviennent parties intégrantes de la vie de classe. Chemin faisant, le conte en espagnol apporte à la langue ses découvertes thématiques (couleurs, schéma corporel, vêtements) et ses formules rituelles.

Après avoir constaté que les gestes et les mimiques sont, faute d'autres supports, des éléments non verbaux fréquents dans les classes de petits, **Marion Tellier** (Université Paris VII) expérimente la compréhension des gestes auprès de 19 enfants de grande section de maternelle (âge moyen, 5 ans 3 mois). Elle les paramètre par rapport à des prototypes gestuels dégagés d'une enquête auprès d'une quarantaine d'adultes sur la représentation de dix situations fréquentes et en vérifie l'intercompréhension auprès des enfants. De l'enquête minutieuse et méthodologiquement accomplie il ressort que les enfants de cet âge comprennent facilement des gestes métaphoriques mais que l'intercompréhension avec les gestes de l'adulte n'est pas totale et qu'il convient de travailler sur les prototypes gestuels ou les renforcer, comme le font naturellement les enseignants, par d'autres moyens.

Enfin, dans une contribution passionnante, **Andy Arleo** (Université de Nantes) montre toute la richesse du folklore enfantin (comptines d'élimination, en particulier) et son universalité culturelle et musicale. L'inventaire de ce folklore trouve de nombreuses applications en classe, comme témoignage de cultures différentes, comme support d'initiation à des rythmes de phrase différents par la scansion et comme aides mnémotechniques. Ce folklore ouvre à l'enseignant des pistes d'investigation passionnantes.

Reliées entre elles, toutes ces contributions ouvrent des pistes aux enseignants, aux formateurs et aux producteurs d'outils et leur suggèrent d'analyser leur pratique, par exemple dans le domaine de la gestuelle. Elles les rassurent sur les possibilités des enfants qui comprennent facilement les différents types d'oraux ou les images en mouvement et leurs significations et incitent les enseignants à s'approprier ces concepts et ces techniques. Si la démarche de théâtralisation de conte est assez connue, l'utilisation culturelle et métrique des comptines enfantines l'est moins.

Et la formation des enseignants ?

Un excellent aperçu sur la formation des enseignants est apporté par la contribution de **Françoise Wolf-Mandroux** (IUFM d'Orléans-Tours) qui met les contenus et dispositifs de formation en rapport avec les instructions officielles et recense les formations organisées. Elle met plus particulièrement l'accent sur l'éveil aux langues et sur la participation à des programmes européens, tels le programme Comenius. Elle s'adapte ainsi aux pratiques les plus courantes et les plus accessibles dans les classes des cycles 1 et 2.

L'éveil aux langues est donc la pratique la plus accessible et la plus pratiquée au cycle 2. Elle a d'indéniables qualités psychologiques et culturelles. Ses pratiques peuvent être réinvesties dans de nombreuses situations, y compris et surtout dans un enseignement bilingue précoce. Mais l'éveil aux langues ne dit rien de l'apprentissage ni des conditions d'acquisition d'une langue. Il serait donc intéressant de voir comment l'associer à d'autres pratiques d'enseignement.

Comme le souligne J. Feuillet, plusieurs intervenants évoquent l'idée d'une immersion précoce et suffisante, réalisée dans un contexte affectif favorable et au prix d'une authenticité du modèle de langue (p.16). Ces thèses, chères à Jean Petit, une seule contribution les relie à leur conclusion logique : c'est celle de **Christian Huber** (p. 39 à 50) qui, dans un texte que J. Petit n'aurait pas désavoué, en expose la réalisation concrète et les bénéfices dans les classes alsaciennes. L'expérience du pédiatre mulhousien vient prêter main-forte aux constats des enseignants des classes alsaciennes et les conforte dans leur pratique. Mais il est sans intérêt d'opposer la pratique bilingue aux pratiques d'éveil aux langues : en effet, la première a beaucoup à apprendre de ces autres pratiques et doit incontestablement encore s'ouvrir à d'autres langues, par exemple en greffant l'anglais, la langue et sa culture, sur le binôme français – allemand. C'est une nouvelle révolution copernicienne que l'Alsace, seize ans après la création des premières classes bilingues, n'ose pas encore entreprendre. Mais on peut se demander si, après les actions lancées et développées par Alice Delaunay dans les académies de Bordeaux et de Nantes, il ne serait pas temps de profiter des acquis et de leçons de l'expérience alsacienne en particulier et des langues régionales en général, pour initier de nouveaux projets d'instrumentalisation de la langue cible. Mettre la langue au cœur des enseignements disciplinaires, c'est lui donner un champ d'action plus vaste ; c'est ne plus avoir à se poser la question des contenus. C'est pourquoi le colloque animé par J. Feuillet se situait bien dans la « zone de développement proche » du bilinguisme, qui, faute d'étayage politique, ne peut aboutir à des réalisations concrètes. **D. Morgen**, 15 janvier 2009

Références :

Feuillet Jacqueline (coord.) (2005) : *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme*, Actes des Journées d'Études internationales organisées par le C.R.I.N.I.¹ (Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité) au Centre international des langues, Université de Nantes, 23 et 24 mars 2001. 153 p. - ISBN 2-9521752-6-8 (20 euros, 15 euros pour les étudiants)

Feuillet Jacqueline (coord.) (2008) : *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Actes du Colloque international organisé par le C.R.I.N.I. (Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité) au Centre international des langues, Université de Nantes, 3, 4 et 5 mars 2004. 266 p. (avec table des matières, biographie succincte des intervenants et résumés des contributions). ISBN 2-916424-12-1 (20 euros, 15 euros pour les étudiants).

¹ Editions du CRINI, Centre international des langues, BP 81227 – F- 44 312 Nantes Cedex 3

Franceschini, Federica (2007): *Fremdsprachenlernen über Fachinhalte. Immersion und bilingualer Unterricht in Deutschland*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (Europäische Hochschulschriften Band 957 Reihe 11: Pädagogik), 113 Seiten, 26,60 €

Das vorliegende Buch verspricht laut Klappentext, „den aktuellen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts in Deutschland vorzustellen“. Um es gleich anzukündigen: Diesem Ziel wird das Buch absolut nicht gerecht, ja es weckt sogar falsche Hoffnungen durch die Formulierung des Titels und insbesondere des Untertitels. Das mag Wahl der Autorin sein, aber es fällt auch auf den Verlag Peter Lang zurück.

Die Publikation wurde als universitäre Diplomarbeit (*tesi di laurea*) in Italien anerkannt (S.6) und für die Publikation beim Lang-Verlag überarbeitet. Genauere Angaben, unter wessen Leitung die Arbeit ursprünglich entstand, an welcher Uni (Pisa?) und wann sie eingereicht wurde (2005?), werden nicht gegeben. Die Autorin Federica Franceschini studierte Germanistik und Anglistik an der Universität Pisa und arbeitete anschließend ein Jahr als Fremdsprachenassistentin für Italienisch an einem Gymnasium im Saarland.

Das Buch gliedert sich laut Inhaltsverzeichnis in 7 nummerierte Abschnitte. Sieht man von einer siebenseitigen Einleitung (Punkt 1) und einer fünfseitigen „Schlussbemerkung“ (Punkt 5) ab, finden sich drei große Mittelteile.

Der erste Textteil befasst sich mit „Theorien zum Erst- und Zweitspracherwerb bei monolingualen und bilingualen Kindern“. Auf 24 Seiten werden die allseits bekannten Theorien in diesem Bereich aufgrund von deutschsprachiger Sekundärliteratur (Wode 1995, Le Pape Racine 2000, Oksaar 2003) dargestellt. Penfield, Lenneberg („kritische Periode“), Chomsky (nativistische Position), Piaget (konstruktivistische Position), Wygotski (Interaktion beim Spracherwerb und „Internalisation“), Skinner (Behaviorismus, „Kontrastiv-Hypothese“), Bruner („Format“ S.29), Krashen („Comprehensible-Input-Hypothese“ S.34), Weinreich, Lambert werden nacheinander bemüht.

P. Graf betonte noch 1987, dass die konstante Verwendung beider Sprachen in der Familie zu einer Beherrschung beider Sprachen führe, ohne dass dabei Anstrengungen zu leisten seien, die die Entwicklung des Kindes belasteten. Die heutige Forschung weiß, dass den Anstrengungen einer Familie, eine minorisierte Sprache weiterzugeben, von der sprachlich dominanten Umgebung (zum Beispiel einer Ganztagsbetreuung in Frankreich) entgegengearbeitet wird, so dass es heute vermessen ist, zu behaupten, bilingual aufwachsende Kinder seien „natürlich“ zweisprachig und dies geschehe ohne Anstrengung. Im Gegenteil, die familiäre Umgebung muss ebenso wie das Kind Strategien entwickeln, die immer darauf hinauslaufen, die schwache Sprache zu stärken. Das kommt in Franceschinis Ausführungen (S.42, 48) nicht so deutlich zum Ausdruck und wird erst später (S.45 zum Beispiel durch eine Referenz auf Le Pape Racine revidiert).

Der mittlere Textblock (Punkt 3 der Gliederung) befasst sich mit Methoden der bilingualen Kindererziehung. Bei den gemischtsprachigen Familien wird der „Klassiker“ Kielhöfer-Jonekeit (1983) aus dem deutsch-französischen Kontext bemüht und immer wieder mit Zydatiś ergänzt. Dieser hatte 2000 ein Spracherwerbskonzept schulischer Zweisprachigkeit vorgestellt und es anhand der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Schulversuch *Staatliche Europa-Schule Berlin* (= SESB) erläutert.

In der Hälfte des Buches (rechnet man den reinen Textteil) kommt die Autorin endlich mit ersten Bemerkungen zum eigentlichen Thema, nämlich dem bilingualen Unterricht. Leider gehen sodann die Argumente für bilingualen Unterricht und Immersion durcheinander (S.49, S.51), indem zum Beispiel bei den zu erreichenden Zielen dieses Unterrichts das Sach-

fach überhaupt nicht erwähnt wird (!), und immer nur von der Zweitsprache die Rede ist. Sachlich falsch ist, dass Luxemburg keine Universität hat. Dieses Argument wird dreimal zur Begründung der Mehrsprachigkeit in den Luxemburger Schulen zitiert (S.52, 61, 92!). Da hilft es auch nichts, wenn man sich auf Wode beruft, denn dessen Buch ist von 1995, und da gab es tatsächlich noch keine Universität in Luxemburg. Sie wurde jedoch 2003 gegründet (siehe <http://wwwfr.uni.lu/>) und sollte deshalb bei einer Publikation im Jahr 2007 berücksichtigt werden.

In Kapitel 3.3. werden Beispiele aus anderen Ländern zum Fremdsprachenlernen über Fachinhalte herangezogen, so die verschiedenen kanadischen Immersionsmodelle, die Europaschulen des Europarats und das Luxemburger Schulsystem. Eine Begründung, warum gerade diese Modelle herausgegriffen wurden oder warum gerade diese Modelle für Deutschland informationsreich sein können, bleibt offen. Die Auswahl erklärt sich wahrscheinlich aus der verwendeten Sekundärliteratur (Zydatiŕ, Wode), in der bereits die gleichen Beispiele schulischer Zweisprachigkeitsmodelle zitiert werden. Die Lücke seit Veröffentlichung von Zydatiŕ‘ Buch 2000 bis zum Erscheinen von F. Franceschinis Buch 2007 wurde nicht geschlossen.

Sachlich falsch ist die gesamte Beschreibung des Luxemburgischen Schulsystems Seite 61, denn die zweijährige Vorschule ist obligatorisch ab dem 4.Lebensjahr (in Luxemburgisch), die Alphabetisierung erfolgt in deutscher Sprache für alle Kinder, und Französisch wird als Fremdsprache im 2. Schuljahr eingeführt. Von einem „Angebot“ des Deutschen und Französischen „als die großen Nachbarsprachen“, wie Franceschini schreibt, kann also überhaupt nicht die Rede sein. Die Autorin verkennt völlig die soziolinguistische Situation in Luxemburg, den Status des Luxemburgischen als Nationalsprache, die hundert Jahre alte Tradition bilingualen Unterrichts in Luxemburg. Sie verkennt ebenfalls die aktuellen Probleme Luxemburgs mit etwa 25% Schulabgängern ohne Abschluss, was man – bei allen positiven Einflüssen - wahrhaftig nicht als „erfolgreiche mehrsprachige Erziehung (...) für ein ganzes öffentliches Schulsystem“ beschreiben kann (S.62).

Auf Seite 65 kommt man endlich zum Thema „Das Beispiel Deutschlands: bilingualer Sachfachunterricht an Primar- und Sekundarschulen“. Auch hier stützt sich die Autorin auf Sekundärliteratur, wobei die bereits oft zitierten Herren Wode und Zydatiŕ durch Mäsch (1998) und Finkbeiner (Hrsg., 2002) ergänzt werden. Der Modulansatz kommt meines Erachtens in der Darstellung zu kurz (S.69), stellt er doch einen guten Einstieg in den bilingualen Sachfachunterricht dar, ohne dass die Schule gleich das Konzept über alle Jahrgangsstufen anbieten muss. Es fehlt völlig die Präsentation des Modells „Deutsch-Französisches Gymnasium“ (seit 1962) sowie das Modell „Abi-Bac“ (deutsch-französisch, seit 1995), das mittlerweile sogar für andere Modelle und Länder als Vorreiter gilt (z.B. ein gemeinsames „ESABAC“ zwischen Frankreich und Italien). Der Bereich Grundschule wird in der Darstellung Franceschinis nicht von der weiterführende Schule getrennt, so dass es schwer ist, sich ein Gesamtbild der deutschen Situation zu machen. Die bikulturellen Schulen, zahlenmäßig klein, sind zwar vom Ansatz her interessant, scheinen aber für eine Gesamtsicht zum bilingualen Sachfachunterricht in Deutschland stark überbewertet. Man bekommt auch den Eindruck, dass sich bilingual in der Grundschule viel mehr tut als dies eigentlich in Deutschland der Fall ist, wo man traditionell eher später mit zweisprachigen Modellen einsetzt. Andere Länder oder Regionen wie z.B. das Elsass, in dem 12 % der Schüler zwischen 3 und 11 Jahren paritätisch immersiven Unterricht in deutscher und französischer Sprache genießen, hätten hier gewinnbringend herangezogen werden können. Zur Auswahl, welche Fächer im bilingualen Sachfachunterricht der weiterbildenden Schulen gerade in Deutschland angeboten werden, fehlt die Untersuchung von O. Mentz (2004)¹ mit Schwerpunkt auf Französisch als Zielspra-

¹ Mentz, O., Bilingualer Unterricht mit der Zielsprache Französisch. Eine Untersuchung über die aktuelle Situation in Deutschland. – In: französisch heute, 35. Jg. (2004), Nr. 2, S. 122-133

che. Auch zur Lehrerbildung für bilingualen Sachfachunterricht gibt es neuere Publikationen¹.

Aus dem Gebiet der Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts wird der Sammelband von Breidbach (2002) auf Seite 67 nur kurz zitiert. Der Vergleich zu deutschen Auslandsschulen und insbesondere die didaktischen Umsetzungen von Josef Leisen, H.L. Krehel, B.Helbig, aber auch G.Bach, D.Wolff etc. fehlen. Es fehlen Ausblicke auf die Schweizer Situation (nur C.Le Pape Racine wird genannt) oder die didaktisch-methodischen Umsetzungen im Rahmen der elsässischen Teilimmersion (A.Geiger-Jaillet; D.Morgen; R.Carol; J.Petit etc.).

Die einzigen Seiten, die einen gewissen Neuheitswert haben, sind der Überblick S.80-87 mit einigen deutsch-italienischen Projekten an deutschen Schulen und dem Konzept der „koordinierten Alphabetisierung“, also der gleichzeitigen Alphabetisierung in Deutsch und Italienisch (S. 80). Zum Schluss wird das „Progetto Arcobaleno“ (Regenbogen) vorgestellt, das die Autorin während ihres Auslandsjahres an saarländischen Grundschulen kennengelernt hat. Die beiden Seiten über eine Hospitation einer Stunde sind hingegen überflüssig, weil nichts aus der Distanz hinterfragt wird. Ist zum Beispiel das Thema „Trinkgeld“ für Siebenjährige relevant (S.88)?

Ein Glossar mit 30 Begriffen schließt das Buch ab. Das Sprach- und Untersuchungsniveau dieses Glossars richtet sich eher an Einsteiger in dem Bereich. Leider werden die im Textteil auftauchenden Begriffe nicht mit einer Seitenzahl versehen, so dass ein Zurückblättern zur eigentlichen Textpassage unmöglich ist.

Das Literaturverzeichnis umfasst Basisschriften der deutschsprachigen und englischsprachigen Literatur zum Thema und kann mit seinen 24 Einträgen natürlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit (und leider nicht auf Aktualität) erheben. Die französischsprachige Forschung ist völlig abwesend (D. Groux, C. Perregaux, J. Duverger, J.-P. Maillard, C. Hagège, J. Petit, A.-Cl. Berthoud, L.Gajo, etc.), aber einige italienischsprachige Titel sind zu verzeichnen. Nur auf etwa 2/3 der im Literaturverzeichnis stehenden Angaben wurde jedoch im Text Bezug genommen. Eine Zusammenstellung der in den Fußnoten erwähnten Internetseiten fehlt. Auch bei der Bibliographie mangelt es insgesamt an Sorgfalt. Im Text werden Literaturverweise zitiert, die hinten im Literaturverzeichnis fehlen [Apeltauer 2001, in Fußnote 45 Seite 39 zitiert; Breidbach S. 67 zitiert]; Mc Laughlin (S.41) wird gar ohne jegliche Angabe zitiert. Sehr störend wirken sich die Tippfehler aus, die grammatikalisch falschen Anschlüsse im Deutschen, ausgelassene Verben oder fehlende Wörter, mangelhafte Syntax, lange Schachtelsätze (S.15 z.B.) und Reihungen mit Strichpunkt. Über 40 Fehler im Hauptteil (bei 113 Seiten) lassen doch darauf schließen, dass die Etappe des Korrekturlesens vernachlässigt wurde.

Alles in allem handelt es sich um eine universitäre Abschlussarbeit einer nicht-deutschen Muttersprachlerin unterhalb des Promotionsniveaus, was bedeutet, dass es keine eigenständige Forschungsleistung wie z.B. die Erhebung einer empirischen Datenbasis gibt. Daher bringt diese Arbeit keine neuen Informationen für den Leser, der sich in diesen Bereichen bereits auskennt; und der „Neueinsteiger“ ist mit Basislektüre aus erster Hand besser beraten als mit aufgewärmter Sekundärliteratur. Diese Arbeit beim Peter Lang-Verlag zu diesem Preis zu veröffentlichen, scheint mir stark überbewertet.- Anemone Geiger-Jaillet Universitätsprofessorin für bil. Lehren und Lernen, Universität Straßburg August 2008.

¹ Geiger-Jaillet, A. (2005): Mehrsprachige Lehrerbildung für bilingualen Sachfachunterricht in Deutschland und Frankreich, 81-97, in Denk, Rudolf (Hg.): *Nach Europa unterwegs: Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit*, Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag, 335 S.

Abello-Contesse, Christián / Chacón-Beltrán, Rubén / López-Jiménez, M. Dolores / Torreblanca-López, M. Mar (eds) (2006), *Age in L2 Acquisition and Teaching* - Linguistic Insights, Studies in Language and Communication Vol. 22 , Peter Lang, Bern, , 214 p.

Ce livre, composé d'un chapitre d'introduction et de dix chapitres relatant des expériences, étudie **l'impact de l'âge** auquel on débute l'apprentissage / l'enseignement d'une L2, notamment l'anglais et l'espagnol, **sur la qualité des résultats que l'on peut escompter**.

A travers des approches diverses, présentées par des spécialistes essentiellement espagnols, mais aussi britanniques et américains de ce domaine, il s'interroge sur la justification de ce qu'on a coutume d'appeler « **l'hypothèse d'une période décisive** » (HPD) de début d'apprentissage (en anglais, « Critical Period Hypothesis », où le terme « critical » signifie « déterminante, décisive pour la suite »).

Le chapitre d'introduction

Rédigé par les responsables de la publication, ce chapitre dresse, avec une recherche d'objectivité, un état des connaissances sur l'HPD : il rappelle les fondements neuro-physiologiques mis en évidence par Lenneberg en 1967 de cette théorie qui attribue à la période prépubertaire (entre 2 et 12-13 ans) la garantie d'un apprentissage linguistique aisé, intuitif, et d'un résultat optimal. Selon cette hypothèse, la latéralisation du cerveau qui s'opère à la puberté, et la transformation concomitante de nos neurones, marquent un tournant dans cette capacité que nous avons, étant enfants, de nous « imprégner » d'une langue ; elles nous empêchent aussi de parvenir à parler celle-ci comme un locuteur natif.

Ce tour d'horizon initial est complété par une liste des réserves et des critiques qui ont été formulées à l'encontre de l'HPD, notamment à la suite d'études empiriques montrant que des apprenants plus âgés pouvaient rattraper les plus jeunes grâce à leur maturité cognitive et à une supériorité de capacité analytique.

Les dix chapitres qui suivent cette introduction visent à apporter une approche multidisciplinaire à l'étude de l'HPD, les disciplines représentées étant les suivantes : psycholinguistique, bilinguisme, neuro-biologie et méthodologie de l'enseignement de L2. Ils sont regroupés en trois parties.

1^{ère} Partie : Age, problèmes théoriques et implications pédagogiques.

Cette partie débute par une étude de **Thomas Scovel** sur « **Age, acquisitions linguistiques et accent** » montrant qu'après la Période Décisive, même les plus compétents parmi les locuteurs de L2 ne parviennent pas à se défaire de certaines erreurs phonétiques, quelle que soit par ailleurs leur maîtrise de la morphosyntaxe ou du lexique. L'auteur considère que la HPD ne s'applique qu'à l'acquisition de la prononciation d'une langue seconde – pas aux autres strates – parce que c'est la seule aptitude neuro-musculaire. Il exprime par ailleurs ses regrets devant l'abaissement répété de l'âge de démarrage d'une L2 en milieu scolaire, alors que pour lui, les prérequis pour la maîtrise d'une langue sont une combinaison de facteurs : imprégnation linguistique, motivation, occasions de réemploi, etc.

Robert DeKeyser, dans sa « Critique d'arguments récents qui contestent l'Hypothèse d'une Période Décisive », se montre un défenseur très systématique de l'HPD. Aux études qui apportent des contre-témoignages à la corrélation entre l'âge du début de l'apprentissage et la maîtrise de L2, il reproche des failles méthodologiques. Il objecte que les apprenants adultes pris comme exemples parce qu'ils lisaient aussi bien que des locuteurs natifs, n'auraient pas eu une performance aussi irréprochable en encodage spontané. Il reproche à une autre étude

de s'être fondée sur l'auto-évaluation d'immigrants, satisfaits de leur compétence communicative, en objectant qu'un test ne devrait pas se fonder sur une auto-évaluation, et que seule la compétence grammaticale est à prendre en compte de toute façon.

Dans sa contribution intitulée « Période décisive, ou handicap pour l'apprentissage des langues : Y a-t-il deux types d'apprenants adultes de L2 ? », Paul Michael Chandler développe l'idée qu'il y a effectivement deux types d'apprenants adultes : ceux qui ont peiné pour apprendre leur langue maternelle ont un handicap pour apprendre une L2 ; ceux qui au contraire se sont avérés de bons linguistes dans l'apprentissage de L1 ont peu de mal à apprendre une L2 et peuvent parfois même devenir bilingues – ce qui contredit, ajoute-t-il, une interprétation stricte de la HPD . Il propose une série de précautions et de conseils pédagogiques pour optimiser l'apprentissage des moins doués (les décomplexer, associer les mouvements du corps au langage...).

2^{ème} partie : Le facteur âge et l'apprentissage de L2 au sein de l'école ou de la famille.

Cette partie débute avec l'étude de **Carmen Muñoz** sur « **le Projet BAF : Recherche des effets de l'âge sur l'acquisition d'une langue étrangère** » : l'auteur nous livre les premières conclusions du projet « Facteur Age de Barcelone », où sont observés les effets de l'âge sur l'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère, au sein de l'école, un contexte qui a été peu étudié auparavant dans cette optique. Une série de tests a été administrée à des élèves de 22 écoles catalanes ayant débuté leur apprentissage de l'anglais, certains à 8 ans, les autres à 11 ans. Ces premiers résultats montrent une nette supériorité des « plus grands » en lecture et en expression écrite, et pas de différence significative entre les deux groupes pour la compréhension orale. Il apparaît également que, si les plus jeunes apprennent plus lentement au début, ils finissent par rattraper les grands.

Dans le chapitre « **L'interaction aide-t-elle ou freine-t-elle le développement des aptitudes orales en L2 dans l'immersion précoce en anglais ?** », **Christián Abello-Contesse** s'appuie sur une étude qu'il a menée, pour démontrer que dans la salle de classe, le travail en petits groupes, tant prôné depuis 25 ans, favorise le recours à la langue maternelle plutôt qu'à L2. Il préconise donc des activités conduites par l'enseignant face à sa classe.

Le chapitre consacré aux « Effets de l'âge sur la perception des phonèmes isolés », de Francisco Gallando del Puerto et Maria Luisa Garcia, relate une expérience de sensibilisation aux phonèmes de l'anglais dans un contexte scolaire. Les auteurs rappellent tout d'abord que, dans le cas de l'apprentissage phonétique, certains linguistes fixent la Période Déterminante vers l'âge de 5-6 ans, donc plus tôt que pour le reste de l'apprentissage de L2. (C'est en effet vers cet âge-là que s'achève la mise en place du système phonologique de L1). Contrairement à leur attente, parmi les trois groupes d'âge sélectionnés (enfants débutant l'anglais à l'âge de 4 ans, de 8 ans et de 11 ans), ce sont les enfants de 11 ans qui se sont révélés de loin les plus capables d'imiter les phonèmes anglais. Il n'y a pas de différence significative dans les résultats obtenus par les deux autres groupes.

Ces résultats démentent l'assertion selon laquelle les catégories phonétiques se fixent définitivement vers l'âge de 5-6 ans. Ils montrent que la HDP n'est pas pertinente pour la phonétique, du moins dans un contexte d'enseignement traditionnel. Les auteurs préconisent le recours à l'anglais comme langue d'enseignement d'autres cours, afin d'assurer une exposition plus intense à la langue.

Carmen Pérez-Vidal s'intéresse pour sa part à l'apprentissage linguistique au sein du milieu familial dans « **Multilinguisme familial et enseignement multilingue** ». Elle étudie

la mise en place d'un bilinguisme ou d'un multilinguisme dans les familles mixtes. Elle rassure les parents qui se poseraient des questions : loin d'avoir un effet nocif sur le développement d'un enfant, l'apprentissage précoce d'une L2 contribue à son épanouissement intellectuel et cognitif. Et ce qui importe dans l'exposition de l'enfant à la L2, ce n'est pas tant la quantité que la qualité ; ce sont les stratégies discursives des parents qui vont faire la différence, le choix d'activités attrayantes, en harmonie avec ce qui intéresse l'enfant et adaptées à ce qu'il peut faire.

Gloria Ruiz González, dans « **Comment promouvoir la langue la plus faible dans le bilinguisme familial** », s'attache à trouver les moyens de surmonter le manque de motivation des enfants de familles mixtes. Elle montre le rôle déterminant de l'âge de l'enfant dans la perte de motivation ; et la nécessité pour les parents d'adapter leur stratégie, afin que l'enfant soit suffisamment exposé à la langue mineure. (Ils peuvent, par exemple, convenir avec l'enfant que certaines activités seront faites dans la langue mineure).

3^{ème} partie : Age, aptitude, et apprentissage de L2 chez les enfants et les adultes.

Dans le premier article de cette dernière partie, « **Développement des aptitudes langagières chez les jeunes apprenants** », **James Milton et Thomas Alexiou** montrent que le choix des matériaux pédagogiques et des programmes doit tenir compte de l'évolution du mode d'apprentissage et de la maturation cognitive des apprenants.

Pedro Guijarro-Fuentes et Kimberly Geeslin, dans leur étude de **L'interprétation du choix de la copule espagnole par des locuteurs portugais presque bilingues**, ont posé l'hypothèse qu'après l'âge de 12 ans – donc après la Période Décisive – des apprenants d'une L2 ne peuvent interpréter les choix entre « ser » et « estar » en espagnol avec la même finesse que des locuteurs natifs. Ils ont constitué deux groupes d'adultes : un groupe de locuteurs espagnols natifs et un groupe de portugais ayant appris l'espagnol après leur puberté, par exposition naturelle depuis leur arrivée en Espagne, et devenus quasiment bilingues. Les tests d'interprétation de « ser » et « estar » ont montré que malgré leur compétence, ils ne maîtrisaient pas les distinctions entre ces copules comme les locuteurs natifs.

La simplicité de l'écriture, ajoutée à l'intérêt et à la variété des sujets abordés, font de cet ouvrage un outil à la fois agréable et précieux pour des chercheurs, même s'il ne peut prétendre résoudre le problème. – Francine Roussel.

RANSMAYR, Jutta (2006) : *Der Status des österreichischen Deutsch an nicht-deutschsprachigen Universitäten. Eine empirische Untersuchung* (Österreichisches Deutsch – Sprache der Gegenwart, Hg. v. R. Muhr u. R. Schrod, Bd. 8). Frankfurt am Main : Peter Lang, 326 pages, € 58,10.

« *Non merci, sans façon !* » : c'est par ce déclinement courtois mais ferme que l'on pourrait résumer le constat, dressé à regret, auquel parvient Jutta Ransmayr dans sa thèse de doctorat, qu'elle consacre à la place conférée à l'heure actuelle par les germanistiques de quatre pays non germanophones à l'allemand autrichien. Reposant d'une part sur les réponses fournies par quelque neuf cents germanistes issus de vingt-trois universités de Grande-Bretagne, France, Hongrie et République Tchèque, auxquels ont été soumis deux questionnaires (un pour les enseignants, un pour les étudiants), d'autre part sur des interviews menées auprès d'une quarantaine d'enseignants et de lecteurs allemands et autrichiens en poste dans

l'un de ces pays, cette étude empirique d'assez grande ampleur pointe le problème d'image auquel achoppe de nos jours la variété autrichienne de l'allemand.

En effet, si la plupart des linguistes s'accordent à l'heure actuelle pour reconnaître cette dernière en tant que telle, c'est-à-dire, dans une conception pluricentrique désormais établie de la langue allemande, comme « variété » à part entière, au même titre que l'allemand d'Allemagne – et le suisse alémanique –, d'après cette enquête, les représentations et pratiques pédagogiques universitaires à l'œuvre dans les pays mentionnés plus haut, quoique contrastées, frappent par leur manque de prise en compte, pour ne pas dire leur ignorance, de cet acquis théorique. En ce sens, elles donnent raison au linguiste américain Michael Clyne, pour lequel il faut distinguer entre une « variété dominante » d'un côté, et les « autres variétés » de l'autre (« dominant and other varieties »), soulignant par là le statut inégal des trois centres de la langue allemande ainsi que la nature asymétrique des relations tissées entre eux.

Et de fait, c'est davantage en lointaine périphérie que se voit relégué le pôle autrichien : pour « sympathique » et « mélodieuse » sa langue (orale) passe-t-elle aux yeux (aux oreilles) de beaucoup, toutes nationalités confondues, elle est pour autant associée à des qualificatifs comme « dialectale », « incorrecte » ou encore « vieillie » (p. 138 et sq.). En tant que linguiste, on ne peut cependant que rester dubitatif sur la terminologie employée ici, car que signifie à la vérité une « langue sympathique » ? À moins qu'il ne faille traduire par « qui donne envie de l'apprendre » ?

Visiblement pas cependant, à en croire le peu de crédit normatif, corollaire de l'étiquette « régionalisme » également très fréquemment citée, dont jouit l'allemand autrichien auprès des universitaires britanniques, français, hongrois et tchèques. Qu'il s'agisse des compétences des enseignants et apprenants en matière de culture et langue autrichiennes par delà un certain répertoire culinaire dont font partie les *Marillen* et autres *Erdäpfel*, des outils pédagogiques utilisés – choix des textes, dictionnaires consultés... –, du pays de destination recommandé par les enseignants et choisi par les étudiants dans le cadre d'un séjour prolongé à l'étranger, ou encore du seuil de tolérance pratiqué aux examens à l'égard des austriacismes – par exemple la fameuse discussion autour de l'emploi de l'auxiliaire *sein* ou *haben* au parfait de l'indicatif avec les verbes dits de position –, c'est « l'allemand standard », comprenez le « (Nord)-Hochdeutsch » d'Allemagne, qui fait référence, volumes du *Duden* à l'appui. Cette prédominance est telle que les auteurs autrichiens étudiés à l'université en littérature, domaine qui compte parmi les quelques rares préservés, finissent par devenir ... des auteurs allemands (p. 211) !

De tels constats invitent Jutta Ransmayr à s'interroger par ailleurs sur les causes qui président à cet état de fait. À côté de facteurs historico-culturels, qui permettent de comprendre le va-et-vient auquel se sont livrés les autrichiens entre désir d'assimilation et volonté de démarcation à l'égard du grand frère allemand, à côté également du poids économique, touristique et médiatique de l'Allemagne aujourd'hui, l'auteure convoque un autre paramètre explicatif : le faible degré de codification de l'allemand autrichien. Cette lacune est perceptible d'un côté dans le nombre insuffisant d'ouvrages de référence (les deux principaux étant le *Österreichisches Wörterbuch* – en proie régulièrement à de vives critiques – et le *Varian-tenwörterbuch* – dont la première édition date de ... 2004 !), de l'autre dans l'absence d'une politique officielle de promotion linguistique de taille, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays ; et ce, malgré un certain rayonnement régional des actions menées par exemple par l'Institut Autrichien (*Österreich Institut*), pendant autrichien de l'Institut-Goethe (*Goethe-Institut*). Les retombées de ce manque d'investissement normatif et du flou qui en résulte („Normunsicherheit“ p. 66, p. 187) se traduisent par exemple par le fait que, contrairement à ce que l'on pourrait penser, les autrichiens eux-mêmes n'optent pas nécessairement pour « leur » variante lorsque les deux existent : c'est du moins ce que met à jour un test réalisé à

partir d'un court texte contenant les variantes allemande et autrichienne, entre lesquelles les personnes interrogées ont été invitées à choisir (p. 175 et sq.).

Ce tour d'horizon plutôt pessimiste cache cependant des différences notables dans la perception et les attitudes selon les pays sondés. C'est là un autre aspect sur lequel insiste Jutta Ransmayr. Au premier rang des « mauvais élèves » figurerait ainsi la France, suivie par la Grande-Bretagne, alors que c'est auprès de ses voisins hongrois et tchèque que l'allemand autrichien semble trouver l'accueil le moins réticent ou le plus favorable, c'est selon. Un exemple permet à l'auteure d'illustrer ce clivage « est-ouest », qui s'explique aussi par la grande proximité géographique et culturelle subsistant entre l'Autriche, la Hongrie et la République Tchèque. À la question suivante, extraite du questionnaire soumis aux enseignants : « *Quelles expressions utilisées uniquement en Allemagne vous sont familières ?* », les collègues hongrois et tchèques furent visiblement en mesure de fournir une réponse rapide et conséquente. Leurs homologues français et britanniques en revanche, eurent bien des difficultés à en faire autant, pour la raison suivante que nombre d'entre eux ne comprirent pas ... l'intitulé, révélant ainsi leur conception monocentrique de la langue allemande. Également intéressante à cet égard fut la réaction des enseignants d'origine allemande, relativement proche de celles des français et britanniques, confortant par là même l'hypothèse de Michael Clyne, selon laquelle les locuteurs issus de la variété « dominante » peinent à comprendre, voire ignorent les « autres » variétés.

Un des arguments avancés par Jutta Ransmayr dans l'explication de cette froideur à la française à l'encontre de la variété autrichienne, qui trouverait l'une de ses manifestations les plus emblématiques dans le « purisme » d'un concours comme l'agrégation d'allemand (p. 258, où il est même question d'un „Agrégrations-Deutsch“ !), est le caractère précoce de la codification de la langue française, ayant fait d'elle très tôt l'exemple par excellence d'une langue à norme unique et « homogène » (p. 162). Cette tradition est bel et bien présente, mais c'est là sous-estimer la pluralisation des normes linguistiques à l'œuvre depuis au moins quelques décennies en francophonie (ne parle-t-on pas de plus en plus de *québécoisisme*, *helvétisme*, *belgicisme*, et *gallicisme* ?) – même si, au niveau des représentations, le français de France (de Paris) a toujours tendance à passer pour norme.

Déviance exotique intouchable, rejeton régional divertissant ou variété à part entière, le débat autour de l'allemand autrichien n'est donc pas tranché – et l'on ose à peine imaginer ce qu'il en est du suisse alémanique... À lire cet ouvrage, il semble que les acquis théoriques sur cette question, à contre-courant d'une pensée monocentrique de la langue allemande, ne soient avérés que dans des cercles très restreints de spécialistes. Ailleurs, la précarité serait de mise. Cependant, et c'est le reproche principal que l'on pourrait objecter à ce travail par ailleurs soutenu par des connaissances théoriques solides en matière de pluricentrisme, le point de vue adopté, frisant peut-être le militantisme, tend à conférer à l'ensemble une perspective austro-centrée ; ce qui, au vu du sujet traité, apparaît d'autant plus paradoxal et risque de renforcer les stéréotypes. Ainsi, les personnes sondées les plus citées de l'enquête sont-elles ... les lecteurs autrichiens ! De même, parmi les universitaires interrogés, la proportion respective de germanophones / non-germanophones n'est pas explicitement mentionnée. Puisque la France passe pour particulièrement « allergique » à l'allemand autrichien, on regrettera également que la bibliographie présentée en fin d'ouvrage soit composée à 80 % d'auteurs autrichiens et ne fasse pas état par exemple de la venue du linguiste autrichien Rudolf de Cillia à la journée de l'AGES au printemps 2002, ou encore des publications de germanistes français sur le sujet. Enfin, il manque parfois une distinction tranchée entre langue orale et grapholecte qui permette de délimiter précisément l'objet d'étude (p. 138 et sq. notamment).

D'accès facile et nourrie par l'expérience personnelle de son auteure (ancienne assistante puis lectrice d'allemand à l'étranger), cette étude a malgré ces remarques le mérite de sensibiliser les esprits en tirant la sonnette d'alarme sur le manque de prise en compte, au sein des germanistiques des pays autres que germanophones, de la pluralité des sphères qui composent l'espace germanophone. De là à conférer exactement la même place à l'apprentissage des trois variétés de la langue allemande, certainement pas. Mais si l'université représente l'un des (derniers ?) bastions de la transmission des savoirs, il en va par là même de la sauvegarde d'un patrimoine englobant ce qu'il est devenu en son sein courant d'appeler les pays de « langues et cultures/littératures germaniques ». Alors, « *toujours pas, vraiment ?* ». Lucie Houx-Guenzet.

**Textes, documents numériques, Corpus.
Pour une science des textes instrumentée (Syntaxe & Sémantique n° 9)**

Etudes publiées sous la direction de Mathieu Valette. 150 p. 18 €.
Information : http://www.unicaen.fr/services/puc/rubrique.php3?id_rubrique=55

L'accroissement massif des données textuelles numérisées (Internet, Gestion électronique de documents) génère de nouvelles questions et de nouvelles problématiques en termes d'analyse et d'indexation des contenus, de recherche d'information et d'interprétation assistée. Il apparaît crucial pour la linguistique, science des textes, de prendre part et position face aux enjeux théoriques et méthodologiques naissants et de ne pas laisser à d'autres disciplines le soin de décrire, seules, ces nouveaux objets sémiotiques. Cette livraison de Syntaxe & Sémantique offre un panorama de recherches récentes menées actuellement sur l'instrumentation de la linguistique des textes dans la double perspective des études académiques (incidences de l'outil informatique sur l'étude des textes) et à visées sociétales (statut linguistique du document numérique, enjeux du multilinguisme).

Mathieu Valette - ATILF, Nancy : Introduction : Pour une science des textes instrumentée ; François Rastier - INaLCO, Paris : Sémantique du Web vs. Semantic Web ? Le problème de la pertinence ; Ioannis Kanellou, Christian Mauceri - Telecom, Brest / IBM, Paris : Une conscience interprétative face à un univers de textes. Arguments en faveur d'une Analyse de Données Interprétative ; Damon Mayaffre - BCL, Nice : De l'occurrence à l'isotopie. Les cooccurrences en lexicométrie ; Sylvain Loiseau - LIMSI, Orsay : Corpus, quantification et typologie textuelle ; Bénédicte Pincemin, Céline Guillot, Serge Heiden, Alexei Lavrentiev, Christiane Marchello-Nizia - ICAR, Lyon : Usages linguistiques de la textométrie. Analyse qualitative de la consultation de la Base de Français Médiéval via le logiciel Weblex ; Monique Slodzian - INaLCO, Paris : Paradoxes du multilinguisme ; Jean-Michel Daube - INaLCO, Paris : De la lexicologie textuelle multilingue outillée à la lexicographie numérique.

