

ISSN 0758 - 170 X

28^e année (2010) n° 1 (mars)

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

**Nouveaux
Cahiers
d'Allemand**

Revue de linguistique et de didactique

Publiée avec le concours du

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

Sommaire

Ingeborg Rabenstein-Michel :	Canon scolaire et pratiques d'enseignement. Journée d'étude de l'Université Claude Bernard-Lyon 1 / I.U.F.M. (9 juin 2009), présentation	1-2
Odile Schneider-Mizony :	Le plurilinguisme européen : un canon sans pratique	3-17
Dominique Ulma & Iris Winkler	L'enquête IMEN-Littérature : vers une comparaison franco-allemande du rapport des futurs enseignants au canon littéraire	19-46
Ingeborg Rabenstein-Michel	Was bleibt... Un canon littéraire dans l'enseignement de l'allemand en France est-il possible?	47-55
Frédéric Weinmann	Les meilleurs auteurs de langue allemande dans les manuels scolaires de la première moitié du XIX ^{ème} siècle	57-70
Michael Hofmann	Die Erweiterung des deutschen schulischen Kanons durch die deutsch-türkische Literatur – Grundlagen und Perspektiven	71-84
Philippe Gréciano, Mathieu Guidère	Lutte contre le terrorisme dans le monde. Terminologie et traduction	85-98
Yves Bertrand	Traduire les noms composés du français. De « été indien » à « fausse sorte »	99-112

Index alphabétique des articles parus dans NCA 2009 classés dans l'ordre alphabétique des noms d'auteur (18)

REPORTAGE : Traduction et médiation humanitaire multilingue. Colloque international à l'Ecole de Traduction et d'Interprétation de Genève (ETI, Suisse), par Ph.Gréciano (113-114)

COMPTE-RENDUS

François OST *Traduire. Défense et illustration du multilinguisme* Fayard, Paris, 2009 (115-116), Ralf HÖCKER, *Anwalt-Deutsch / Deutsch-Anwalt. Wir verstehen uns vor Gericht* Langenscheidt, Berlin und München, 2009 (116-117), Ralf HÖCKER, *Lexikon der Rechtsirrtümer*, Ullstein, 20. Auflage, Berlin, 2008, (117-118) par Ph.Gréciano ; Caroline KRÜGER : *Zur Repräsentation des Alter(n)s im deutschen Sprichwort* Frankfurt am Main Peter Lang, 2009 (118-119) par G.Gréciano ; Oliver STENSCHKE & Sigurd WICHTER (Hrsg.) *Wissenstransfer und Diskurs*. Peter Lang 2009 (119-120) par O. Schneider-Mizony ; Ute STEINHARDT : *Der bilinguale Erstspracherwerb von Wortstellungsmustern Deutsch-Spanisch* Peter Lang, Francfort-sur-le-Main, 2010 (121) et Wei ZHANG «Frösche Küssen» oder meine Vorbestimmung suchen ? - *Deutsche und chinesische Kontaktanzeigen - eine Textgattung im Kulturvergleich* Peter Lang , Francfort- sur- le- Main, 2009 (122) par Y.Bertrand

Canon scolaire et pratiques d'enseignement
Actes de la journée d'étude du
9 juin 2009
Université Claude Bernard-Lyon 1/IUFM

Présentation

L'originalité du projet « Canon et canonisation dans l'espace franco-allemand »¹ tenait certainement à la volonté d'associer un volet didactique à l'ensemble de ses manifestations (colloques, journées d'études etc.) prévues. Les axes de travail retenus en témoignent : canon et littérature (articulé autour des questions épistémologiques du canon littéraire), canon et traduction, et, enfin, canon culturel et didactique franco-allemande.

Dès le colloque d'ouverture de Paderborn en décembre 2007 furent par conséquent abordées des questions sur la pertinence et la place d'un canon cinématographique dans l'enseignement secondaire allemand, les évolutions du canon littéraire en lien avec l'introduction du « Zentralabitur » dans certains Länder, ou la possible existence et/ou élaboration d'un canon littéraire dans l'enseignement de l'allemand en France.² La journée d'études³ dont sont issues les contributions ci-après s'inscrivait de manière d'autant plus complète dans la perspective de l'axe 3 du projet que les IUFM sont, de par leur actuel statut, dévolus à la formation des futurs professeurs du primaire et du secondaire français. Intitulée « Canon scolaire et pratiques d'enseignement », elle s'adressait donc « naturellement » non seulement aux membres de l'équipe CIERA et aux chercheurs intéressés par la thématique, mais tout particulièrement aux étudiants et stagiaires de l'institut, ainsi qu'aux enseignants en exercice dans l'enseignement secondaire de l'académie de Lyon :

Odile Schneider-Mizony (Strasbourg) a ouvert la journée avec une réflexion sur l'injonction récurrente mais peut-être – telle est la question provocatrice qu'elle pose – plutôt contestable de promouvoir le plurilinguisme en Europe. L'examen des textes fondateurs et leur champ de réception – revues de langues, associations de spécialistes etc. – témoigne de la construction avant tout politique d'un concept qui lui semble correspondre essentiellement à un désir de normation discutable des sociétés européennes en matière d'apprentissage des LVE, au détriment d'une vraie acquisition.

Dominique Ulma (Lyon) et **Iris Winkler** (Iéna) ont présenté à deux voix une enquête conduite au sein du groupe IMEN (International Mother tongue Education Network). Leur objectif : établir et comparer des profils de lecteurs (attitudes et bibliothèque idéale) des étudiants en formation des maîtres en France et

¹ Organisé dans le cadre du programme de formation-recherche du CIERA (Centre Interdisciplinaire d'Études et de Recherches sur l'Allemagne), le projet réunissait, de 2007 à 2009, les universités Lumière-Lyon 2, Claude Bernard/IUFM-Lyon 1, Tours et Paderborn.

² Cf. les actes du colloque, Christof Hamann/Michael Hofmann (éds.), en collaboration avec Sehra Karakus, *Kanon heute. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2009.

³ 9 Juin 2009, à l'Université Claude Bernard-Lyon 1/IUFM.

en Allemagne, les corrélent avec les expériences scolaires des personnes et évaluer les possibles effets sur les choix didactiques de ces professeurs en devenir.

Ingeborg Rabenstein-Michel (Lyon) s'est penchée sur la question de l'opportunité et de la faisabilité d'un canon littéraire (défini dans le contexte comme le bagage littéraire minimum que devrait posséder chaque élève en quittant le secondaire après le baccalauréat) dans l'enseignement de l'allemand en France en menant l'enquête auprès des enseignants de l'académie de Lyon (secondaire). Le résultat met en évidence les contradictions entre pratique scolaire idéale et réelle.

Frédéric Weinmann (Lille) a examiné la question de la représentativité des auteurs canonisés (les « meilleurs auteurs ») dans les manuels d'allemand français du 19^e siècle, depuis le *Cours de langue* de Boulard jusqu'aux *Dialogues classiques* d'Adler et Mesnard en passant par l'*Anthologie* de Treenthal. Frédéric Weinmann propose ainsi une vue d'ensemble du canon de la littérature allemande tel qu'il était transmis aux apprenants français de l'époque.

Michael Hofmann (Paderborn) s'est, de son côté, placé à l'opposé du questionnement précédent en s'interrogeant sur la place des auteurs de langue allemande d'origine turque dans l'actuel enseignement de l'allemand en Allemagne, et en présentant des pistes pour l'exploitation de leurs textes en classe, bien au-delà de l'habituelle classification dans la catégorie d'une « littérature d'immigrés ».

Le plurilinguisme européen : un canon sans pratique

On se demande parfois si le plurilinguisme le plus pratiqué ne serait pas le double-langage : tout le monde se dit favorable au plurilinguisme, mais l'action publique va généralement à l'encontre de cette faveur déclarée. François Rastier, 2005.
Eloge paradoxal du plurilinguisme

Introduction :

Le plurilinguisme peut être envisagé sous l'angle d'un objet-canon, à la fois type idéal à décrire sur le plan théorique, et règle à observer dans la pratique. Dans le cadre de la réflexion sur le canon scolaire, nous nous intéresserons d'abord à son institution dans l'enseignement des langues vivantes étrangères (LVE) par le Conseil de l'Europe. Une deuxième partie se consacrera au processus récent de sa canonisation, et à son rapport avec des avatars du canon moderne : les notions de canon flou ou de canon-noyau sont en effet pertinentes pour décrire cette politique linguistique. La troisième partie en proposera une analyse critique sous le titre de "canon sans pratique", critique dans l'esprit du concept lui-même, les canons étant faits pour être soumis à discussion. On y défendra la thèse que le plurilinguisme a pour conséquence éducative un affaiblissement disciplinaire, une réduction de la pratique de l'enseignement des langues elles-mêmes, parce qu'il s'intéresse peu aux connaissances langagières concrètes et reste dans un espace de "bons" principes.

Partie 1 : le plurilinguisme européen comme canon éducatif commun en matière de langues vivantes

Canon et pratique scolaire

Canon et éducation forment un couple indissociable, à tel point qu'aucun secteur éducatif ni aucune forme éducative ne lui échappe : rien dans l'éducation n'est (ou ne devrait être) gratuit, tout est rapporté à une référence, une règle, une pratique, une habitude, un principe qui indique aussi bien la fin ultime (le fameux "objectif" des pédagogies par objectifs) que le chemin à suivre par les bons enseignant/e/s. Ce principe est valable pour les modèles éducatifs antiques,

pour l'humanisme de la Renaissance, l'idéal de l'honnête homme du 17^e siècle ou pour l'école de la III^e République. Mais l'attention portait jusqu'ici sur le matériau concret de l'éducation — les objets de l'école, les consignes, les connaissances demandées par le canon, voire les bâtiments — et moins sur le canon en lui-même. Depuis environ un siècle, il semble que le canon en tant que principe se voit interrogé lui-même et que l'attention se porte aussi et plus sur l'instance fondatrice que sur les réalités médiatrices. C'est normal dans les domaines techniques ou impliquant la technique, avec les standards, les normes de l'industrie (cf. ISO, DIN), dont l'abondance révèle la technocratisation croissante de notre vie quotidienne. C'est plus récent dans les domaines de l'environnement, de la santé ou de l'éducation. Dans l'éducation justement, ce n'est guère que depuis la fin des années 90 que commence la réflexion sur la planification et la convergence des politiques scolaires, qu'elles soient européennes, comme le plurilinguisme, ou internationales par le biais des enquêtes de l'OCDE, comme les très célèbres enquêtes PISA.

Le plurilinguisme européen a son texte canonique :

Il s'agit du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* de 2003, édité par la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Ce texte de plus de 100 pages est de l'ordre d'une régulation éducative exempte de brutalité : les termes par lesquels il se désigne sont "guide", "source d'inspiration", "cadre", "pilote", "référence", tous termes renvoyant à une démarche normative de l'ordre du *coaching*, et non de la loi ou du décret. Le *Guide* insiste d'ailleurs sur l'esprit coopératif et partenarial dans lequel le plurilinguisme doit devenir LA politique éducative européenne en matière de langues ; il souhaite convaincre les décideurs politiques et les sociétés du bien-fondé des réorganisations éducatives proposées. Sa logique argumentative, exposée dans un chapitre intitulé "Le plurilinguisme comme principe fondateur", est la suivante (pp. 30-40) :

L'Europe est caractérisée par deux facteurs qui pèsent sur la politique scolaire en matière de langues : d'une part, une grande diversité linguistique ajoutant aux langues nationales les langues minoritaires et les langues de migrants, et d'autre part un faible indice de satisfaction retiré de l'enseignement scolaire actuel des langues : les parents et la société ont l'impression que les élèves quittent les systèmes scolaires sans parler suffisamment d'autres langues. La solution que propose le COE est de ne pas préférer telle ou telle langue (solution au problème de la variété) et de les considérer de façon transversale sous la forme du plurilinguisme ; l'entraînement au plurilinguisme remplacera l'entraînement aux langues, présenté comme réducteur, et l'on évaluera à l'avenir la compétence plurilingue. En somme, précisons-nous, on change le thermomètre, à la

fois en externe, avec de nouveaux instruments de référence comme le Portfolio ou le CECR,¹ et en interne : le plurilinguisme est institué comme valeur morale, et la société ne peut guère contester ce nouvel étalon. On résoudra ce faisant le second problème, celui de l'évaluation. Les bénéfices escomptés d'une politique européenne plurilingue sont variés ; on en attend :

- une réduction de l'inégalité dans la demande en langues : le déséquilibre entre les diverses langues (par ex. la montée de l'anglais ou espagnol au détriment du russe ou de l'italien) et leurs évolutions (un enseignant de russe a une durée de métier d'une quarantaine d'années), qui rendent la gestion des effectifs complexe, se résorbera dans le plurilinguisme : le professeur de russe ou d'italien inutilisé dans l'enseignement de sa langue pourra enseigner le plurilinguisme, qui ne nécessite plus de connaissances disciplinaires spécifiques ; l'écrêtement des particularités d'apprentissage nationaux réalisera de surcroît une harmonisation européenne ;
- une réduction de l'insatisfaction sociale envers les politiques éducatives : la massification des systèmes scolaires étant destinée à perdurer, mais ne pouvant se permettre de faire "exploser" les coûts éducatifs, la même quantité de moyens qui assurait le monolinguisme de la masse et le bilinguisme des *happy fews* assurera dorénavant le plurilinguisme de tous. Ceci a été formulé très tôt par David Marsh au colloque de Graz de 1998, publié dans *Living together*, mais l'argument ne se retrouve plus explicitement dans les documents postérieurs aux années 2000, pour d'évidentes raisons politiques ... Le plurilinguisme compris comme sensibilisation à la diversité des langues facilite la réussite des élèves plus que l'apprentissage des langues, avec lequel il n'a plus grand-chose à voir. Élèves et parents sensibles aux notes ne pourront que se réjouir de l'élévation des résultats ;
- une augmentation de la paix sociale : les langues de migrants sont intégrées à ce dispositif, considérant par exemple qu'un enfant d'origine kurde scolarisé en France a un bon potentiel plurilingue en kurde, turc et français. Le plurilinguisme étant une éducation à l'égale valeur des langues et à leur tolérance, doit agir vers une réduction des phénomènes de ghettoïsation et de communautarisme dans les sociétés européennes. Ou plus concrètement, le message "Aimez vos différentes langues et cultures les uns les autres" véhiculé par le plurilinguisme diminuerait le potentiel de violences scolaires et urbaines de ces classes à multiples origines linguistiques ;
- une augmentation de la mobilité du travail : le plurilinguisme montrant à chaque jeune européen qu'il a des capacités à apprendre toutes les langues possibles, l'inhibition linguistique à aller chercher ou suivre du travail dans d'autres zones linguistiques devrait baisser. Ceci adapterait les individus aux

¹ CECR = Cadre Européen Commun de Référence, analysé par exemple par Frath (2008).

évolutions économiques prévisibles, comme les reclassements dans d'autres aires géographiques ou les délocalisations ...

- est attendue également une augmentation de la mobilité des produits économiques, notamment en matière de communication, films, programmes télévisés, jeux vidéo : la sensibilisation à un nombre de langues supérieur aux deux ou trois précédemment vues dans le système scolaire "traditionnel" assiera une consommation élargie de biens mondialisés ;
- on en attend enfin une baisse de la pression sur l'école et un amoindrissement de son obligation de résultats par le renvoi à la durée de vie de l'individu pour les apprentissages linguistiques réels : le plurilinguisme entraîne des compétences, pas des connaissances langagières. L'École entraînera cette compétence et l'apprenant, devenu adulte, la réutilisera pour apprendre ou réapprendre les langues dont il aura besoin concrètement dans sa mobilité professionnelle ou géographique. Nous sommes dans la droite ligne de l'éducation permanente, qui fait aussi bien partie des Droits de l'Homme que du discours néo-libéral demandant à l'individu moderne de s'adapter lui-même durant toute son existence aux mutations technologiques et économiques.

Ce texte fondateur du plurilinguisme est préparé et relayé par d'autres textes, rapports et préconisations du Conseil de l'Europe :

- le *Portfolio européen des langues* (2000)
- le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001)
- les *Langues de scolarisation : vers un cadre pour l'Europe* (2006)
- l' *Enquête européenne sur les compétences linguistiques des jeunes* (2008)

L'espace éducatif se quadrille de plus en plus de ces bonnes valeurs que sont l'harmonisation européenne, le plurilinguisme ou les compétences individuelles.

Les aspects canoniques du plurilinguisme :

Tous ces textes¹ ont pour objectif de normer progressivement les politiques linguistiques en direction des principes que sont : plurilinguisme, langue-outil de communication, interculturalité. Les textes disent d'eux-mêmes qu'ils doivent servir de "cadres" à l'élaboration ou à la réorganisation des enseignements en LVE dans les pays appartenant à la Communauté européenne. Le "cadre" est un terme qui diffère sans doute des termes de "norme" ou "canon", mais qui véhicule cependant la métaphore géométrique d'un bornage et d'une limitation, et place les bons objets à l'intérieur. Parmi les mots récurrents du texte, le titre de "guide", ou l'objectif affirmé de "pilotage" des systèmes éducatifs ne se posi-

¹ La démonstration sur tous les textes devrait porter sur des centaines de pages et serait longue et fastidieuse : on espère que le lecteur / la lectrice se contenteront ici d'un échantillon.

tionnent pas dans un dirigisme qui risquerait de heurter les susceptibilités nationales, mais dans l'ordre du "je vais vous dire ce qui est bon pour vous et vous allez être convaincu sans qu'il ne soit question de contrainte". Le Conseil de l'Europe assure d'ailleurs, auprès des pays qui en font la demande, des expertises de leurs systèmes éducatifs suivies de rapports-conseils avec des préconisations de changements vers l'objectif plurilingue : la Hongrie, la Norvège, Chypre, la Slovénie ou le Luxembourg ont par exemple demandé ces expertises. Le COE ne vérifie pas si les mesures conseillées sont mises en œuvre, et ne prend pas de sanction : ce sont les états qui décident souverainement de l'introduction ou non dans leurs systèmes éducatifs des niveaux-seuils du CECR ou du Portfolio. Mais l'autorité morale dont jouit le discours du Bien et le crédit d'autorité accordé tacitement à ces instances et à leurs experts réalisent une pression psychologique importante. Cette pression morale est relayée par une pression économique, le plurilinguisme étant moins onéreux que les politiques linguistiques antérieures.

Le canon s'impose sans utiliser d'impératifs de type : "Faites ceci, ne faites pas cela !". Les propositions sont présentées à l'infinitif : organiser, analyser, identifier, diversifier, susciter, gérer, évaluer, assurer la coordination, décloisonner, structurer, alterner, moduler, mettre en réseau, différencier. Tous ces verbes sont des titres de sous-parties du *Guide* entre les pages 82 et 112, ils sous-entendent un verbe de modalité comme "il faut / on devrait", mais sans engager à l'acte des personnes précises. Cette indirectivité évite l'irritation de sociétés toujours prêtes à s'enflammer contre les courbures de bananes ou longueurs de concombres prétendument dictées par les instances européennes. Elle dilue également la responsabilité d'une possible stagnation du système éducatif, car les mesures ne sont pas "décidées par Bruxelles", mais par les États eux-mêmes, voire demandées par les acteurs de l'enseignement : en France par exemple, les enseignant/e/s d'allemand sont à la pointe de l'introduction des niveaux-seuils par rapport à d'autres langues, ce qui signifie bien qu'adhésion ou résistance sont dans le champ des libertés des individus ou des groupes. Cette dilution des objectifs et des responsabilités mène à un canon "mou".

Partie 2 : les acteurs de la canonisation du plurilinguisme

De nombreux acteurs institutionnels ou para-institutionnels construisent en idéal contemporain ce principe sympathique, émettant une quantité de discours qui fait penser que le processus de canonisation est encore en cours (Bourdieu, p. 312). On peut citer :

- *le CELV, Centre Européen pour les Langues Vivantes à Graz (Autriche), organisation émanant du Conseil de l'Europe, se présentant comme un centre européen de réflexion éducative et prétendant à ce titre à une légitimité d'expert ;
- *L'OEP, Observatoire Européen du Plurilinguisme, association regroupant des personnes physiques et morales (associations diverses de professeurs de langues), soutenu par le Ministère de la Culture français, l'Agence universitaire de la francophonie et l'Agence européenne pour l'éducation, la culture et l'audiovisuel ;¹
- *Les organes officiels de diffusion des langues nationales à l'étranger, comme l'Institut Goethe, qui promeut depuis deux ans le plurilinguisme (Mehrsprachigkeit) et présentait encore en mai 2009 sur son site un article au titre très parlant : "Nicht nur Fremdsprachenkenntnisse braucht die moderne Welt, sondern Mehrsprachigkeit !", avec le point d'exclamation dynamique montrant qu'il faut se défaire d'une conception démodée d'apprentissage de langues étrangères, très réductrice, pour adhérer à l'optique moderne qui ouvre sur le monde entier des langues ... L'Institut Culturel Italien de Paris est sur la même longueur d'ondes et propose des équivalences de certifications rapportées au CECR ;
- *Les Inspections de Langues vivantes du ministère de l'Éducation Nationale en France, hors celle d'anglais,² se transforment en agence de moyens pour le plurilinguisme, et certains Inspecteurs Généraux en commis-voyageur du canon, intervenant à toutes les occasions sur le sujet. L'Éducation Nationale participe également à l'organisation de colloques ouverts à la société civile comme les *Etats généraux du multilinguisme* (Université de la Sorbonne le 26/09/08, ou les *Assises européennes du plurilinguisme* organisées à Berlin par les mairies de Paris & Berlin et la Commission européenne les 18 et 19 /06/2009 ;

Participe également à ce processus de canonisation l'élaboration d'un palmarès décernant des labels de bon ou mauvais applicateur de plurilinguisme. Comptons dans cette rubrique :

- *l'*Enquête européenne sur les compétences linguistiques des jeunes*, lancée en novembre 2007 et qui a rendu en juin 2008 des conclusions d'un souhait de plurilinguisme généralisé en Europe ;
- *la proposition d'un label complémentaire pour le baccalauréat qui consisterait en un document complémentaire, sorte de mention intitulée "(baccalauréat) européen, plurilingue, interculturel et social" : pour se voir attribuer la mention, il

¹ renseignements donnés à la rubrique "Qui sommes nous?" de la page d'accueil du site de l'OEP : <http://www.observatoireplurilinguisme.eu>

² L'enseignement de l'anglais n'a rien à gagner du plurilinguisme, qui entamerait plutôt sa position monopolistique.

faudrait manifester¹ a. la compétence B2 dans deux langues vivantes, b. un enseignement reçu dans l'une de ces deux langues vivantes en DNL (discipline non linguistique), c. des compétences interculturelles et d. un engagement social attesté par un échange scolaire ou un stage en entreprise.² La proposition est actuellement en discussion avec les ministères de l'éducation des pays européens ;

Au nombre des acteurs de la canonisation du plurilinguisme, on comptera aussi les associations de spécialistes et d'enseignants relayant les idées à grand renfort de numéros thématiques sur le plurilinguisme ; on citera :

*Les *Langues Modernes*, revue de l'APLV, avec ses numéros de 2005/4 "Les langues pour la cohésion sociale" & 2006/1 "Le plurilinguisme", 2008/2 "le Cadre européen : où en sommes-nous ?", qui diffusent la nécessité du plurilinguisme et de la prise en compte des différentes cultures dans l'enseignement scolaire ;

*des numéros thématiques de la revue *TREMA* 28/2007 "Plurilinguisme et enseignement", du *Français dans le monde* n° 335/ janv-févr. 2008 "Le plurilinguisme en action", ou des *Cahiers de l'ACEDLE*³ 1/2008 "L'Alsace au cœur du plurilinguisme" ;

*Les CRDP organisent des formations pour formateurs à la transmission des valeurs européennes, comme le 20 mai 2009 au CRDP de Strasbourg, proposant sans sourciller de remplacer une partie des enseignements en langue allemande par un enseignement en "réalités européennes" (Europakunde), avec l'argument d'éviter la redondance et l'ennui après des années d'enseignement langagier, car "aucun enfant normalement constitué avec un professeur qualifié n'a besoin de plus de 5 ans pour apprendre une langue étrangère".⁴ Un enseignement d'Europe changerait agréablement les élèves d'un enseignement linguistique, et, ô hasard, des manuels ont été publiés récemment à cet effet : *L'Europe par l'Ecole* (De Mazières et Nieder, 2006) et *Les valeurs européennes - un projet éducatif pour les jeunes* (Bruel & Walter, 2008).

Enfin, de nombreuses publications académiques et éducatives contribuent à un fond sonore de plurilinguisme : des colloques universitaires par toute la planète⁵ assurent un discours public régulier sur le concept. Ce flot de textes pérennise la présence du canon en même temps qu'elle réalise une actualisation par

¹ cf. *Langues Modernes* 2006/1, p. 79 & 80.

² dont on peut avoir l'impression qu'ils entraînent et témoignent de compétences qui n'ont guère de rapport avec l'acception usuelle du terme "engagement social"...

³ Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Etrangères

⁴ entendu par l'auteur de ces lignes.

⁵ Dernièrement encore à Kyoto du 3 au 5 avril 2009 un colloque international sur "Le plurilinguisme et le pluriculturalisme à l'ère de la mondialisation".

l'intermédiaire de nouvelles distinctions et dénominations : le sigle "LE" ne signifie par exemple plus "Langue Étrangère", mais "Langue de l'Éducation", et comptabilise au titre du plurilinguisme également les langues par lesquelles fonctionne l'institution scolaire : un enfant de migrant scolarisé en français entre ainsi dans le plurilinguisme par le biais de sa langue maternelle et du français qu'il entend à l'école, même s'il ne le comprend guère. Ou bien c'est la LPA (langue personnelle adoptive) qui apparaît dans les discours pseudo-savants depuis 2008, sorte de seconde langue "maternelle" que se choisirait chaque citoyen européen. Ces aménagements évitent que société ou enseignants ne s'assoupissent devant la permanence du canon. Mais les variations ont lieu à la marge du grand principe qui reste le "cœur de texte", pour reprendre une expression du rapport sur les *Langues de scolarisation* (p. 5). Le plurilinguisme prévoit explicitement sa propre variation au sein de l'espace géographique européen et au cours du temps, façon de concilier les *desiderata* nationaux avec les objectifs européens. Les discours bienveillants aménagent le principe en termes de "synergie", "cohérence", "convergences" : les détails peuvent différer d'un pays à l'autre, mais la référence principale s'impose à tous les pays : plurilinguisme, Mehrsprachigkeit, plurilinguism, etc.

Le "canon-noyau" reste donc stable, et d'autant plus stable qu'il est flou, parce que défini sans concrétisation sociale ou historique particulière : à ce titre, le *Précis du plurilinguisme & du pluriculturalisme* (Zarate, Lévy & Kramsch, 2008) est remarquable par la contradiction qui naît entre l'attente suggérée par le titre (dictionnaire de termes avec définitions ?) et la guirlande de brefs textes universitaires généreux et généraux constituant l'ouvrage. L'absence d'un quelconque index des notions ou personnes qui apporterait une précision terminologique ou factuelle ne relève pas tant de l'oubli ou de l'ironie que de la réelle difficulté "à partir d'une définition partagée des valeurs et des principes sur lesquels constituer non seulement la communication entre Européens, mais aussi les choix de politique linguistique" (*Guide*, p. 31) sans que soient explicitement indiqués quels objectifs et outils d'instruction pour quelles classes d'âge ou quels types d'établissements.

On a quitté le domaine de la maîtrise de langues particulières, maîtrise à présent considérée comme secondaire, pour le respect de toutes les langues. Le but du plurilinguisme n'est pas la grammaire, le vocabulaire ou la fluidité langagière en allemand ou russe, mais la tolérance, le respect, la sensibilité à la langue de l'autre et à sa culture, toutes valeurs fondant une citoyenneté démocratique en Europe. Les langues sont considérées sous l'aspect de leurs "fonctions sociales multiples", et on leur demande de combattre le racisme aussi bien que les incivilités. Le principe n'est plus du domaine de la Science, mais du domaine du Bien,

dans une attitude conciliatrice “mièvre”¹ qui s’accommode de domaines éducatifs aux contours très globaux : tolérance à l’autre et interculturalité.

Peut-être ces avatars de canon-flou et de canon-noyau, évolutif, cherchent-ils à répondre au paradoxe même qui est à la base de la notion de canon ? Car le canon est du même ordre que ce qu’il est censé devoir éviter, de l’ordre de l’arbitraire. Il est un produit social, il n’est pas donné par la nature. Le processus de canonisation suppose que l’on ait au préalable porté des jugements sur des objets, que ces objets soient institués en repères qui sont ensuite posés comme (plus) objectifs pour la communauté qui s’y réfère, alors qu’ils relèvent d’une décision proprement arbitraire malgré tous ses discours de justification objective. Si ce n’était pas le cas, les canons ne pourraient d’ailleurs ni être contestés, ni changés, alors que c’est justement ce qui leur arrive. Mais le flou qui entoure ce canon moderne évite sa remise en cause trop rapide.

Partie 3 : le plurilinguisme comme canon sans pratique

L’apostrophe en “canon sans pratique” pour le plurilinguisme se réfère à l’absence de produits éducatifs qu’un/e enseignant/e attend habituellement comme réponse à la question : “comment dois-je ou puis-je enseigner le plurilinguisme ?” La masse de discours produits sur le plurilinguisme n’est pas directement proportionnelle à son caractère opératoire en classe. Les déclarations d’intention abondent au conditionnel, comme celles de l’inspecteur général d’allemand Francis Goullier, qui indique dans les *Langues Modernes* 2006/1 que “ La pratique pédagogique qui en découle consisterait à rechercher (...) des mises en synergie (...) faire acquérir des stratégies (...) faire réfléchir sur l’apprentissage (...) susciter des passerelles entre les connaissances linguistiques (...), exploiter l’intercompréhension entre les langues de même famille, (...) éduquer aux valeurs (...), valoriser l’élève”,² mais les pistes concrètes sont plus rares.

Une raison à ce que le plurilinguisme se conçoive sans produits didactiques spécifiques est le fait que les rapports qui le préconisent considèrent que la durée de vie des individus est un avantage essentiel du concept. Le raisonnement est le suivant³ : puisque l’immense majorité des individus vit beaucoup plus longtemps que la durée de scolarisation, la durée de leur vie leur permettra d’apprendre les langues en fonction des compétences pragmatiques que l’éducation plurilingue aura développée en eux. L’allongement de la durée de la vie en Europe est ainsi une possibilité d’apprendre plus de langues sans obligation gouvernementale d’organiser et de financer cet apprentissage. Un tel rai-

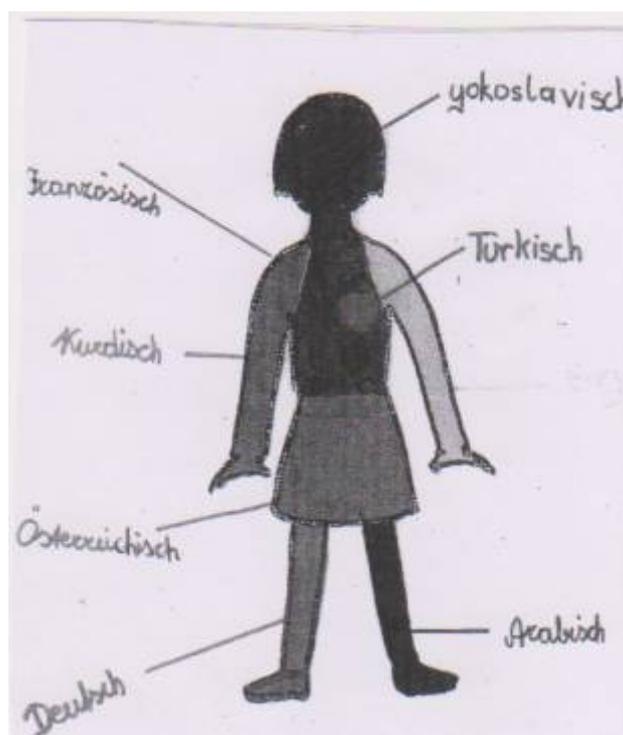
¹ Forestal, p. 53.

² *Langues Modernes* 1/2006, p. 80.

³ *Guide*, p. 45.

sonnement a des conséquences par défaut sur l'école et les élèves : parler ces langues que les parents appellent encore "étrangères" n'est plus de la responsabilité de l'école, mais devient l'affaire de la personne cachée sous l'apprenant. C'est la vie réelle qui se chargera de fabriquer le produit didactique, dans une vraie situation !

Les quelques tâches didactiques relevées dans les revues idoines sont inspirées par les buts de "faire réfléchir sur l'apprentissage" ou de "valoriser l'élève" : par exemple, Annie Semal-Lebleu, dans un article au titre parlant de "potentiel plurilingue d'une classe de Cours Moyen" (2005), sonde le nom des langues que les enfants connaissent, le savoir sur l'existence des langues, corrige leur nom, les englobe dans des familles de langues, et fait ainsi découvrir aux enfants que leur biographie linguistique n'est pas vide, ce qui est incontestablement positif pour l'image de soi. L'élève peut alors se voir comme un petit personnage rattaché à de multiples langues, comme le montre la silhouette suivante, extraite d'une revue allemande qui poursuit cet objectif didactique dans l'enseignement précoce (*Frühes Deutsch* 2008/14) :



L'activité est accompagnée de l'avertissement suivant, destiné à modérer les exigences enseignantes : "Solche Sprachposter können in jeder Klasse erstellt

werden. Es geht darum zu sehen, was die Kinder nennen, und nicht darum, wieviel sie von einer Sprache wissen.”¹

Le kit de formation pour les enseignants élaboré par le CELV du Conseil de l’Europe (Bernaus & alii, 2007) déçoit les attentes didactiques concrètes : seulement quatre activités sont proposées en 70 pages, et elles concernent toutes les quatre l’exploration des identités linguistiques ou des attitudes envers les langues et les cultures. La démarche n’est pas une démarche d’acquisition de plus de langue/s, mais de prise de conscience de l’existant, non la démarche fondamentale qui mène d’une ignorance à un savoir, mais la gestion optimisée de ce qui est.

Pour le lecteur intéressé par des activités promouvant le plurilinguisme pour différentes classes d’âge, quelques exemples, issus du numéro spécial de la revue *Frühes Deutsch*, montre l’intérêt et les limites de ces prises de conscience :

* pour de jeunes élèves en premier cycle du primaire, on propose de réaliser pour les objets de la classe des étiquettes en plusieurs langues sur cartons de différentes couleurs : l’objet “table” portera ainsi les étiquettes “Tisch”, “stol”, “tavolina” ... (p. 5). Cela peut amorcer chez les enfants l’intuition qu’un objet n’est pas indissolublement lié à son “nom”, qu’il peut en porter plusieurs, conscience qui peut lui faciliter la perception et le maniement de la synonymie et polysémie dans sa langue maternelle également.

* pour des élèves de fin du primaire ou début du collège, on peut donner, parmi les tâches à effectuer lors d’une excursion en ville, la directive de relever toutes les occurrences de mots ou textes de diverses langues dans la ville : anglicismes des publicités et panneaux d’information, plaques de rue bilingues, noms de restaurants avec une partie dans la langue d’origine, activité qui est cependant d’un rendement fort différent selon que l’excursion se déroule à Strasbourg ou à Chateauroux de l’autre...

* pour des élèves de lycée est donné l’exemple du travail avec un texte d’un manuel d’allemand langue étrangère en Russie : ce texte sur un voyage avec épisodes dans un hôtel de Saint-Pétersbourg donne lieu à un travail de repérage lexical orienté par un tableau qui prévoit cinq types d’entrée pour les mots du texte : mots internationaux, de la LM, anglicismes, nombres et indications géographiques, pour lesquels les élèves doivent donner quelques exemples tirés du texte en allemand. Il s’agit de leur montrer que ces catégories, quand bien même elles appartiennent à des langues diverses, sont intrinsèquement compréhensibles ; et partant, de montrer qu’avec un peu de bonne volonté “plurilingue”, les mots en langues étrangères ne sont pas un obstacle rédhibitoire à la compréhension. La tâche entraîne l’acquisition de stratégies de compréhension textuelle,

¹ De tels posters sur les langues peuvent être fabriqués dans chaque classe. Il s’agit de voir ce que les enfants nomment, et non leurs connaissances dans une langue. *Frühes Deutsch*, p. 6.

sous réserve cependant que le reste du profil lexical du texte soit accessible aux élèves.¹

Kategorien	Beispiele aus dem Text
Internationale Wörter	
Wörter aus der Muttersprache	
Wörter aus dem Englischen	
Zahlen	
Geographische Angaben	
...	

On remarquera à l'issue de ce rapide tour d'horizon que les compétences entraînées sont essentiellement réceptives, et non productives : il n'y a pas de pratique développée au sens de "pratiquer la langue" à l'oral par exemple. Si l'objectif est de faire prendre conscience à l'apprenant du plurilinguisme en lui laissant le souci de l'acquisition individuelle, il est alors renvoyé à lui-même. Les pays germanophones semblent avoir pris la mesure de la distinction entre cette tolérance générale et les productions individuelles en développant, à côté du terme de "Mehrsprachigkeit", qui correspond au plurilinguisme au sens du Conseil de l'Europe, la notion de "multipler Spracherwerb", qui correspond à l'acquisition, même partielle, de connaissances linguistiques en différentes langues. Une distinction analogue pourrait être faite en langue française entre le multi- et le plurilinguisme, mais cette finesse lexicale est rarement exploitée.

Car il est politiquement peu correct de faire observer que ce canon de politique éducative qu'est le plurilinguisme est réducteur, malgré son ambition, et qu'il manque à l'objectif généreux qui l'anime en interne. Une filiation peut être vue entre le réductionnisme de la pédagogie par les objectifs des années 60, qui faisait mettre aux élèves le nez dans le guidon sans les autoriser à lever les yeux sur leur but, et ce plurilinguisme qui recentre les élèves sur leur petite personne, décrétée plurilingue par essence même. Ce canon de valeurs et de compétences, qui ne s'intéresse pas au savoir à acquérir, coupe l'éducation aux langues étrangères de ses finalités. L'écriture du canon en référentiels, cadres et autres Portfolio renforce cette clôture, non plus sur la tâche, comme dans les années 60, mais sur l'évaluation des compétences plurilingues. Cette planification linguistique européenne, ces tests, référentiels, passeports, ce discours ambiant de (seule) "bonne valeur" inculquent l'idée que l'élève n'est rien d'autre que ses

¹ *Frühes Deutsch*, p. 15.

compétences, lesquelles sont définies et évaluées par d'autres, représentants de ceux qui les utiliseront.

Conclusion :

Nous terminons ainsi notre présentation du plurilinguisme en lui attribuant un faible degré d'application scolaire. Pour éviter les malentendus après ce jugement critique, nous rappellerons que l'idée plurilingue est tout à fait sympathique aux yeux des linguistes comme des citoyens soucieux de paix sociale, et qu'il ne s'agit évidemment pas de s'élever contre les valeurs de tolérance envers les langues et cultures que transporte ce canon éducatif. Le souhait de "liant social" qu'il véhicule ambitionne de répondre au choc du 11 septembre, aux problèmes des banlieues ou de ghettoïsation des populations migrantes dans les sociétés européennes. Contrairement à la méfiance que suscitent aujourd'hui les canons culturels normatifs, le plurilinguisme bénéficierait plutôt d'un crédit de confiance accordé à sa "bonne valeur" et à sa malléabilité.

L'enseignant/e d'une langue bien précise peut cependant être tenté/e d'y voir une réforme à la baisse de l'enseignement des langues vivantes, avec une horizontalité de la mondialisation qui l'emporte sur une verticalité de la discipline. La pratique superficielle qui en découle n'est pas simplement due aux retards que les canons scolaires connaissent sur les canons sociaux : l'offre plurilingue de l'enseignement européen semble être intrinsèquement généraliste.

Sources :

Bernaus, Mercè / Andrade, Ana Isabel / Kervran, Martine / Murkowska, Anna & Trujillo Saez, Fernando (2007) La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues : kit de formation, Strasbourg / Graz : Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes (livre + CD-Rom).

Bruel, Sophie & Walter, Georg (2008) *Les valeurs européennes - un projet éducatif pour les jeunes*. Wochenschau Verlag Schwalbach.

Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe : www.coe.int/lang/fr

Frühes Deutsch Nr. 14/August 2008 : Mit mehr Sprachen punkten. Ideen und Projekte zur mehrsprachigen Erziehung. Goethe-Institut im W. Bertelsmann Verlag.

Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue (2003). Conseil de l'Europe, division des Politiques linguistiques, Strasbourg. 115 pages. téléchargé à www.coe.int/lang/fr

Goullier, Francis (2006) "Qu'entend-on par 'plurilinguisme' ?" in *Les Langues Modernes* 1/2006, 87-89.

Langues de scolarisation : vers un cadre pour L'Europe. Rapport de la conférence intergouvernementale, Strasbourg, 16-18/10/2006. téléchargeable directement sous :

www.coe.int/t/dg4:linguistic/default_Fr.asp?

Les Langues Modernes, revue de l'APLV, Association des professeurs de langues vivantes, 19, rue de la Glacière, Paris.

Marsh, David (2001) "CLIL (Content and Language Integrated Learning) A framework for implementing plurilingual education originating from models of bilingual education", in *Living together: the challenge of plurilingual and multicultural communication and dialogue*. Proceedings of the 3rd colloquy of the European Centre for Modern Languages Graz 9-11/12/1998. Council of Europe Publishing, 51-58.

Mazières, Christine (de) & Nieder, Babette (2006) *L'Europe par l'Ecole*. Paris : Éditions Eska. OEP (Observatoire européen du plurilinguisme)

<http://www.observatoireplurilinguisme.eu>

Rastier, François (2007) "Eloge paradoxal du plurilinguisme" In *Texto!* juillet 2007, vol. Xii, n° 3, http://www.revue.texto.net/reperes/themes/Rastier/Rastier_Eloge.pdf

Rönneper, Henny (2006) "Proposition d'un label de qualité européen : Baccalauréat européen plurilingue, interculturel et social" in *Les Langues Modernes* 1/2006, 78-81.

Semal-Lebleu, Annie (2005) "Le potentiel plurilingue d'une classe de Cours Moyen : Tentatives, obstacles, dérives et perspectives" in *Glottopol*, revue de sociolinguistique en ligne, n° 6 de juin 2005, http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_6.html

160-173.

Zarate, Geneviève / Lévy, Danielle / Kramsch, Claire (2008) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : éditions des archives contemporaines.

Littérature critique

Bourdieu, Pierre (1992) *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil.

Forestal, Chantal (1998) "L'éthique au cœur de la didactique des langues. Réflexions sur les projets systémiciens des experts du Conseil de l'Europe" in *ELA (Etudes de linguistique appliquée)* 1998/109, 49-61.

Frath, Pierre (2008) "Le Cadre européen commun de référence pour les langues et le portfolio européen des langues : où en sommes-nous ?" in *Les Langues Modernes* 2008/2, 11-18.

Jostes, Brigitte (2006) "Europäische Union und sprachliche Bildung: auf der Suche nach einem europäischen Kommunikationsraum" *Linguistik online* 29, 4/06.

http://www.linguistik-online.de/29_06/index.html

L'auteure:

Professeure au département d'Études Allemandes, Université Marc Bloch-Strasbourg 2. Domaines de recherche : historiolinguistique de l'allemand, linguistique de l'allemand contemporain, grammaticographie, diffusion et enseignement de l'allemand LE, langue dans société, institutions & culture.

Membre du comité scientifique et de lecture de *LYLIA*, revue en ligne de linguistique allemande de l'Université de Lyon II.

Publications récentes :

- (2007) "Deutsch als Fremdsprache in Frankreich 2006". In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* XXXIX, Heft 2, pp.27-35.

- (2007) "L'orthographe allemande réformée : le point de vue de l'observateur" *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 2007/2, pp. 111-126.

- (2008) "L'orthographe allemande réformée : le point de vue de l'utilisateur" *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 2008/3, pp. 253-265.

- (2008) "Comparaison, pseudo-comparaison et manipulation", *LYLIA* Nr. 21. (Lyon Linguistique allemande). <http://langues.univ-lyon2.fr/116-LYLIA-21.html>

Mise en ligne 22/10/08

- (2008) "Sprachwandeltheorien zwischen Sprachnatur, Sprachentwicklung und Diskontinuität" in VALENTIN, Jean-Marie (Hg.) *Germanistik im Konflikt der Kulturen*. Bern: Peter Lang, 87-92.
- (2008) "Übersetzung, Evaluation und Diskurs am Beispiel vom Tod Des Vergil" in BAUDOT, Daniel & KAUFFER, Michel (Hg.) *Wort und Text. Lexikologische und textsyntaktische Studien im Deutschen und im Französischen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 205-215.
- (2008) "Grammatiken der wilhelminischen Ära: Dokumente der deutschen Sprache oder Monumente der Norm?" in LARTILLOT, Françoise & GELHAUS, Axel (Hg.) *Dokument/Monument. Textvarianz in den verschiedenen Disziplinen der europäischen Germanistik*. Bern : Lang, 395-410.
- (2008) "Langue, pouvoir et violence culturelle" in *Revue d'Allemagne et des pays de langue allemande*, Tome 40/3, pp. 393-408.

Index des articles publiés dans NCA 2009 classés dans l'ordre alphabétique des noms d'auteur.

- *** : Problèmes linguistiques de l'Alsace (1920). De qui est-ce ? (3); Bertrand, Yves : Traduire les noms composés français. De *esprit de lucre* à *esprit mal tourné* (3); Bertrand, Yves : Deux expressions toutes faites : *si ce n'est pas malheureux ! ce n'est pas malheureux !* (2) ; Bertrand, Yves : Deux fossiles bien vivants (2) ; Bertrand, Yves : *ex-, noch-* et les autres... (2) ; Bertrand, Yves : Lernen durch Lehren (4) ; Bertrand, Yves : Petits textes, grands profits (1) ; Bertrand, Yves : Tous les adjectifs peuvent-ils avoir un degré de comparaison ? (4) ; Bertrand, Yves : Traduire les noms composés français : de *droit de cuissage* à *esprit de finesse* (2) ; Bertrand, Yves : Traduire les substantifs composés français. De *dictature du prolétariat* à *droit de grâce* (1) ; Bertrand, Yves : Un site qui vaut le voyage (2) ; Bertrand, Yves : *in* et *nach* devant noms géographiques (3); Bertrand, Yves: A la pêche aux mots. (comment traduire en allemand des composés français) - de *esprit de famille* à *Etats Généraux*. (4) ; Briu, Jean-Jacques : Pourquoi dans les grammaires l'Espace n'est-il pas comme le Temps une catégorie de l'énoncé ? (4) ; Chabrolle-Cerretini, Anne-Marie : Réception et évolution du concept de *Forme Interne* de W. von Humboldt. (3); Dalmas, Martine : Was ist Grammatik? Was leistet sie? Wie viel darf es sein? Zum Wirken von Gerhard Helbig (2) ; Faucher, Eugène : Bi-textes (1) ; Gréciano, Gertrud : Linguistik für Europa : FP6-5110481. Mehrsprachiges Glossar zum Risikomanagement (1) ; Gréciano, Philippe : Linguistique juridique au Canada. Reportage (4) ; Gréciano, Philippe : Begriffsfindung in der EU. Rechtssprache und –Rechtsprechung (1) ; Gréciano, Philippe : Mehrsprachigkeit für Europa ? (2) ; Gréciano, Philippe : Schutz der Sprache in Europa (3); Higi, Paul : En hommage à Adrien ZELLER, pionnier pour un enseignement de l'allemand adapté aux réalités alsaciennes (3); Hoarau, Jessie : Approche implicite vs. métalangage grammatical au collège : une enquête (4) ; Huber, Christian : Bilinguisme scolaire. Défi et solution d'avenir ? Le point de vue d'un pédiatre. (1) ; Morgen, Daniel: Barr, Sarreguemines : l'enseignement bilingue français – allemand en difficulté ? (4) ; Morgen, Daniel : L'observatoire du réseau - *Deutschlangueregionale.eu* (4) Morgen, Daniel : Moselle : faut-il désespérer ? (3); Persyn-Vialard, Sandrine : Karl Bühler, précurseur de la pragmatique contemporaine (2) ; Pflanz, Marie-Laure : De l'usage du terme *Manager* en allemand (2) ; Poitou, Jacques : Quelques remarques sur la morphologie des noms et verbes (3); Schaeffer-Lacroix, Eva: Réfléchir à la langue allemande à l'aide de concordances. (1) ; Schlemminger, Gérald : Förderung eines inhaltlich orientierten frühen Fremdsprachenunterrichts (Französisch) – gegen die kognitive Unterforderung in der Zielsprache (1) ; Valentin, Paul : Du verbal et du nominal en allemand (1)

Dominique Ulma (Université Claude Bernard-Lyon 1/IUFM)
Iris Winkler (Friedrich Schiller Universität Jena)

L'enquête IMEN-Littérature : vers une comparaison franco-allemande du rapport des futurs enseignants au canon littéraire¹

Introduction : Lire la littérature à l'école

L'étude des pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement de la langue de scolarisation (LSco) – c'est-à-dire de l'enseignement de l'allemand en Allemagne, du français en France etc. – place les didacticiens dans les différents pays face à des questions similaires. La comparaison des résultats de recherches issues de différents pays ouvre d'importantes possibilités de connaissances. Car grâce à une perspective comparative de l'enseignement de la langue de scolarisation, les particularités spécifiques à chaque pays apparaissent avec d'autant plus de précision, et dans le même temps, des évolutions parallèles deviennent perceptibles. Parallèles et différences présentent de l'intérêt notamment dans le cadre de l'intégration européenne.

Dès 1981, des didacticiens se sont donc réunis pour former l'«International Mother tongue Education Network» (IMEN),² afin d'étudier et de faire évoluer l'enseignement de la langue de scolarisation en coopération internationale. IMEN est un réseau informel, porté par l'engagement et les contacts des différents membres entre eux. Depuis la rencontre IMEN d'Oslo en 2007, des didacticiens de Norvège, Suède, Roumanie, Allemagne et France travaillent à un projet de recherche sur le canon dans l'enseignement de la littérature en LSco dans les pays participants.

Dans l'enseignement scolaire, la préoccupation de la transmission du patrimoine et de la place de la littérature dans le curriculum est partagée (Dubois-Marcoin et Tauveron 2005 ; Gauthier 2006 sur le secondaire ; Pieper et Fleming 2007 ; Ulma 2008), même si les réponses sont diverses. Ainsi, que la littérature fasse partie du cours de LSco ou bénéficie d'un horaire à part, elle est générale-

¹ La traduction des parties de l'article rédigées en allemand a été réalisée par Béatrice Wintzenrith, qui a aussi effectué la traduction du questionnaire d'enquête. Sans sa participation, la collaboration aurait été grandement compliquée. Les auteurs tiennent à la remercier très chaleureusement. Par ailleurs, ce texte applique l'orthographe rectifiée selon les recommandations parues au *JO* du 6 décembre 1990.

² Les chercheurs d'IMEN ont conscience qu'il est problématique de parler de langue maternelle à l'époque de la salle de classe multiculturelle. Cependant, lors de la dernière rencontre du groupe à Bucarest (octobre 2008) il a été décidé de conserver le nom du réseau. Dans notre contribution nous utilisons le concept d'enseignement de la LSco, car on enseigne bien la langue officielle du pays, en classe d'allemand en Allemagne et de français en France.

ment associée à des objectifs que l'on peut regrouper d'une part autour de la littératie (Suède, Pays-Bas, Écosse, Espagne, Portugal) et d'autre part autour de la transmission d'un patrimoine culturel que l'on peut qualifier d'humaniste (Finlande, Danemark, Grèce, France), qu'il s'ouvre ou non aux œuvres traduites. La plupart du temps, les deux aspects, littératie et transmission culturelle, sont liés (Hongrie, Autriche, Angleterre, Pologne, Roumanie, Allemagne). Il s'agit dans tous les cas d'assurer la formation du lecteur, du point de vue technique et/ou du point de vue des valeurs (Dubois-Marcoin et Tauveron 2005).

Dans la recherche IMEN, le concept de base de canon est descriptif. C'est-à-dire que le projet part de la question suivante : quels textes littéraires sont choisis pour l'enseignement de la langue de scolarisation et comment ces choix sont-ils motivés ? Cette question peut être posée sur différents plans.

Sur le plan des instructions officielles (curricula), il faut faire le relevé des textes préconisés voire imposés pour l'enseignement et les raisons invoquées. Le choix des textes dans les manuels scolaires et le matériel d'enseignement reflètent les instructions officielles ou permettent – lorsqu'il n'y a pas d'instructions fermes – de déduire l'existence d'un canon de facto (voir Fleming 2007 pour la distinction entre canon de facto et canon officiel). Sur le plan des cours de littérature réellement dispensés, il faut aussi se demander dans quelle mesure des décisions dans le choix des lectures dépendent d'un canon officiel ou bien d'un canon informel de facto. En cours de littérature, enseignants et apprenants défendent par rapport à la lecture de littérature des conceptions qui se sont formées lors de leur socialisation littéraire. En ce qui concerne les professeurs, on part du principe que ces conceptions influencent le choix des documents et la manière de les traiter. Pour les élèves, on peut admettre que des lectures et des expériences de lecture en classe de littérature vont forger leur représentations de la lecture littéraire ainsi que leurs théories subjectives sur ce qu'est un bon enseignement de la littérature.

C'est cette interaction entre socialisation littéraire et conceptions de l'enseignement de la littérature que l'analyse qui va suivre prend comme point de départ d'une étude préliminaire à un projet de canon plus vaste. Dans les pays européens où l'enquête a été conduite (cf. supra), les étudiants se destinant à devenir enseignants de LSc du pays concerné ont été interrogés sur leurs pratiques privées de lecture et sur leurs représentations du canon en classe de littérature.

Les étudiants se destinant à l'enseignement se trouvent dans une phase transitoire qui du point de vue du chercheur est intéressante pour trois raisons : tout d'abord, les expériences scolaires récentes en tant qu'apprenant se retrouvent dans les conceptions de la lecture littéraire et du cours de littérature de ces étudiants. Ensuite, les informateurs sont aussi de futurs enseignants et développent

déjà en tant que tels des représentations de leur future manière de faire en classe de littérature. Enfin, il est important pour les établissements de formation de connaître ces conditions d'apprentissage antérieures et de les prendre en compte dans la formation.

Pour l'enquête réalisée, nous sommes partis de l'hypothèse que les étudiants des divers pays avaient des conceptions différentes du canon en cours de littérature. Dans la présente contribution, nous présentons principalement les résultats de France et d'Allemagne, en les comparant, et évoquerons accessoirement les résultats de Roumanie.

1- Les objets de l'investigation

Les objectifs de notre recherche sont de comprendre par une description et une mise en perspective comparative le statut de la littérature à l'école en Europe, ses finalités et ses rapports à l'enseignement de la langue de scolarisation, les concepts transversaux spécifiques à la pratique de la littérature à l'école, les pratiques enseignantes, les formes d'évaluation et les corpus étudiés. Le cadre d'étude distingue le niveau officiel des prescriptions et des discours et un niveau implicite, celui des pratiques, pratiques de classe et pratiques privées, légitimées ou "buissonnières".

Dans ce contexte, il nous a semblé nécessaire de nous intéresser aux pratiques des étudiants se destinant à devenir enseignants. Les questions de la culture scolaire et de la formation des enseignants sont ainsi au cœur des préoccupations du groupe qui cherche à repérer les pratiques culturelles en général et les pratiques de lecture littéraire en particulier chez ces étudiants.

A cet effet, nous nous sommes lancées dans une enquête qui vise à rassembler des informations sur les centres d'intérêt et les attentes à partir desquels les futurs enseignants, au cours de leur formation, choisissent des œuvres littéraires (au sens large, sans distinction entre littérature de divertissement et littérature au sens noble).

Les questions auxquelles notre investigation cherche à répondre sont :

- Que lisent les futurs enseignants aujourd'hui ?
- Quels sont leurs œuvres, leurs genres, leurs auteurs préférés ?
- Avec quelles attitudes de lecteurs et de quelles manières lisent-ils les textes littéraires ?
- Quelle a été leur expérience de lecture de littérature durant leur scolarité ?
- Qu'envisagent-ils de faire lire à leurs élèves, dans quel(s) but(s) et sur quelle base vont-ils choisir ?

2- Questionnaire et échantillon / Méthodologie

Pour notre étude a été utilisé un questionnaire élaboré et testé dans le cadre du projet de recherche “Culture littéraire” à la faculté de pédagogie de Heidelberg sous la direction de Bernhard Rank et en collaboration avec Christoph Braeuer.¹ Ce questionnaire a été modifié en fonction des besoins de l’enquête IMEN, il a ensuite été traduit de l’allemand en français et en roumain. En Suède et en Norvège ont été utilisées des versions adaptées et écourtées de la traduction du questionnaire. C’est pourquoi ce sont avant tout les résultats de France, d’Allemagne et de Roumanie qui ont pu être exploitées à l’aide des mêmes procédés statistiques.

2.1- Les questions / La physionomie du questionnaire

Le questionnaire comporte quelques données sociologiques et 60 questions centrées sur les pratiques culturelles en général et les pratiques de lecture littéraire² actuelles d’étudiants futurs enseignants. Quelques questions font en outre appel aux souvenirs scolaires des informateurs et leur demandent de se projeter dans la pratique de leur futur métier.

Le format de la plupart des questions est de type échelle (non, plutôt non, plutôt oui, oui) avec quelques questions ouvertes.

Le questionnaire peut se subdiviser en cinq sections :

- une série de questions portant sur les pratiques d’activités de loisirs (temps passé, fréquence) et les préférences des questionnés ;
- une importante série de questions relatives spécifiquement aux pratiques actuelles de lecture littéraire des informateurs, ce que Viala nomme “la rhétorique du lecteur” :
 - leurs formes littéraires préférées ;
 - si leurs lectures actuelles portent plutôt sur des textes contemporains ou sur des classiques ;
 - ce qui extérieurement guide leur choix de textes littéraires ;
 - les motivations personnelles du choix des textes littéraires ;
 - les apports de la lecture littéraire en termes de développement personnel ;
 - des détails sur leur manière de lire un texte littéraire (les stratégies de lecture, de compréhension, de questionnement sur les textes) et sur la mise en scène de la lecture (les habitudes, manies, rituels) ;

¹ De plus amples informations sur ce projet figurent à la page <<http://www.ph-heidelberg.de/wp/haerle/litbild.htm>> (consulté le 17.08.2009).

² Au sens de lecture de textes littéraires, cf. les quatre conceptions actuelles de la lecture littéraire d’après J.-L. Dufays (2004), les trois autres étant la posture de distanciation, la participation et le va-et-vient didactique.

- deux questions demandant aux informateurs un regard rétrospectif sur des souvenirs scolaires :
 - une comparaison quantitative de leur pratique de lecture littéraire entre maintenant et leur enfance / leur adolescence ;
 - des questions sur la manière dont les textes littéraires étaient travaillés lorsqu'ils étaient élèves ;
- des questions leur demandant de se projeter dans leur future pratique d'enseignants, sur ce qui guiderait leur choix de textes littéraires à faire étudier aux élèves ;
- enfin, deux ensembles de questions de type catalogue viennent compléter les cases à cocher, le premier portant sur les derniers livres lus et sur leurs dix livres préférés, le second sur les trois titres qui selon eux devraient être lus à l'école, au collège et au lycée.

2.2- L'échantillon statistique

Quelques données sociologiques sur ce premier échantillon tout d'abord.

Effectif

544 questionnaires ont été recueillis :

- 104 en France (75 à l'IUFM de Lyon, 18 à celui de Grenoble et 11 à celui de Lille)
- 104 en Allemagne (Université d'Iéna et Facultés de pédagogie de Karlsruhe et Heidelberg)
- 64 en Roumanie (Universités de Bucarest et Brasov)
- La Norvège et la Suède ont recueilli 136 questionnaires chacune.

Age

Tableau 1 : Répartition des participants par tranche d'âge

Age	Nb d'étudiants / Pourcentage							
	Allemagne		Roumanie		France		Total	
19-22	77	44	59	33,7	39	22,3	175	64,3
23-24	19	36,5	0	0	33	63,5	52	19,1
25-26	5	38,5	2	15,4	6	46,2	13	4,8
27-30	0	0	0	0	14	100	14	5,1
31-35	3	25	3	25	6	50	12	4,4
+ de 35	0	0	0	0	6	100	6	2,2
Total	104	38,2	64	23,5	104	38,2	272	100

Du point de vue de l'âge, la fourchette est assez large (de 19 à 41 ans), à cause des étudiants français qui sont les plus âgés en moyenne, ce qui est normal car jusqu'ici ils entrent à l'IUFM après la licence (vers 21 ans) alors que les étudiants roumains et allemands démarrent dès la première année d'université (vers

18 ans). Pour les étudiants français, la concentration (21-24 ans) et la moyenne (24 ans 9 mois) sont conformes aux statistiques d'ensemble dans les IUFM.

Genre

Sur les 104 questionnaires français, on compte 93 femmes et 11 hommes, soit 89,4% de femmes, ce qui correspond à la proportion générale observée dans les IUFM. Le taux de féminisation disponible aussi pour les questionnaires roumains est conforme à cette tendance générale, observée partout en Europe.

Filière d'études

Au total, tous pays confondus, 77% des participants se destinent au primaire ou secondaire inférieur.

France

Les participants français proviennent de trois IUFM différents et se répartissent en 87,5% d'étudiants se destinant au professorat des écoles et 12,5% au second degré. L'échantillon pour le second degré n'est pas très représentatif car six des huit PLC1¹ se préparent au CAPES de documentation et les PLP2 Lettres-Histoire² ne se définissent généralement pas comme des spécialistes du français, encore moins de la littérature, dont ils se déclarent être peu lecteurs. Comme on le voit dans le tableau 2, il y a quasiment un équilibre entre étudiants de première année et stagiaires de deuxième année. Enfin, il est à noter que le questionnaire a été soumis en présentiel par le professeur chargé d'enseigner le français aux étudiants et stagiaires.

Tableau 2 : Filière d'études des participants français

Filière suivie		Effectifs	Pourcentage	Total
Enseignement primaire	PE1 (1 ^e année)	47	45,2	87,5
	PE2 (2 ^e année)	44	42,3	
Enseignement secondaire	PLC1 (1 ^e année)	8	7,7	12,5
	PLP2 H-G (2 ^e année)	5	4,8	
Total		104	100	100
1 ^{ère} année (étudiants)		55	52,9	100
2 ^{ème} année (stagiaires)		49	47,1	

¹ Étudiants se destinant à l'enseignement secondaire (collège et lycée).

² Stagiaires de l'enseignement professionnel, bivalents Lettres (langue et littérature françaises) et Histoire-Géographie.

Allemagne

En Allemagne, 104 étudiants, inscrits aux facultés de pédagogie de Heidelberg et Karlsruhe ainsi qu'à l'Université d'Iéna ont pris part à l'enquête. Tous les participants se trouvaient au début de leur cursus de futur enseignant (cycle de base). Les questionnaires ont été renseignés lors de séances de didactique de l'allemand. Les étudiants interrogés se destinaient à l'enseignement pour l'allemand dans divers types d'écoles, comme le montre le tableau 3.

Tableau 3 : Diplôme envisagé des participants allemands

Diplôme envisagé Professeur d'allemand dans	Effectifs	Pourcentage
École primaire (classes 1 à 4) et élémentaire ¹ (classes 5 à 10)	47	45,2
École élémentaire et collège (classes 5 à 10)	25	24,0
Lycée – Gymnasium (classes 5 à 12)	24	23,1
Enseignement spécialisé ²	3	2,9
Données manquantes	5	4,8
Total	104	100

Les résultats présentés ci-après laissent à penser que le type d'établissement auquel se destinent les étudiants a une influence sur les conceptions dont ont fait état les participants à l'enquête. Il faut cependant tenir compte du fait que tous les sujets de l'échantillon qui se destinent au lycée ont été interrogés à l'Université d'Iéna. L'Université d'Iéna se trouve dans le Land de Thuringe, c'est-à-dire dans l'ex-RDA et les étudiants qui la fréquentent viennent en majorité de la région environnante.³ Donc, si l'on voit se dessiner un profil particulier lier des étudiants qui se destinent au lycée, cela peut être à la fois spécifique à ce type d'établissement et dans une certaine mesure tenir à des traditions régionales.

3- Attitudes face à la lecture littéraire

Un des objectifs importants de notre étude était de mettre en lumière les opinions personnelles des étudiants concernant la lecture de textes littéraires. Au total 47 items de notre questionnaire (au format de type échelle) ont pour but de relever ces attitudes personnelles face à la lecture. Pour ces 47 items, il a été procédé à une analyse factorielle exploratoire, en séparant les participants de Roumanie, de France et d'Allemagne. Cela signifie que tous les items pour les-

¹ Il n'y a pas d'équivalent exact pour *Hauptschule*, que l'on désignera ici par "école élémentaire".

² A cause du petit nombre, il ne sera pas tenu compte de ces étudiants dans l'analyse qui suit.

³ Toutefois le questionnaire ne donne aucun renseignement sur l'endroit où les étudiants ont effectué leur scolarité. La question se pose pour l'ensemble des pays concernés. Il faudra revoir notre instrument sur ce point.

quels dans l'échantillon partiel apparaît un comportement de réponse intercorrélé sont réunis en un facteur commun, grâce au logiciel de statistique SPSS. Chaque facteur représente une variable latente sous-jacente à un ensemble de variables et qui doit être inférée par le chercheur, les items du facteur correspondant devant être imputés à de possibles points communs (ou variance commune). Pour chacun des trois échantillons partiels, on peut de cette manière interpréter les facteurs identifiés comme autant d'attitudes de lecture différentes.

La représentation de l'ensemble des données par les facteurs trouvés est relativement faible. Même l'alpha de Cronbach en tant que mesure de fiabilité ne montre que des valeurs moyennes.¹ La représentation de l'ensemble des données indique quelle part du comportement de réponse des personnes interrogées est explicable par les facteurs relevés. La partie restante renvoie à d'autres influences par exemple des facteurs qui ne faisaient pas l'objet de l'enquête. On appelle fiabilité la précision de la mesure d'un test, c'est-à-dire le degré de précision avec lequel une certaine caractéristique – dans notre cas l'attitude de lecture – est mesurée.

Les solutions globales et les valeurs de fiabilité trouvées dans notre enquête pourraient être interprétées comme défaut de notre instrument d'enquête. Elles peuvent aussi être vues comme une indication de la complexité de son objet, les comportements et attitudes de lecture. La recherche sur la lecture a en effet montré que les manières d'aborder un texte par un lecteur varient fortement en fonction du texte et de la situation (Artelt *et al.* 2005 : 20-23 ; Downing et Fijalkow 1984) et que les lecteurs combinent diverses stratégies de lecture (Graf 2004 : 127 ; Chauveau 1990 ; Giasson 1990 ; Gombert *et al.* 2000). Ce qui a forcément des répercussions et entraîne des perturbations lorsque l'on renseigne un questionnaire de type QCM, qui ne permet pas de différenciation du type "ça dépend". Dans ce contexte, les valeurs trouvées nous semblent être une base acceptable pour poser des hypothèses fondées.

3.1- Les profils de lecteurs des étudiants allemands

Pour les étudiants allemands de l'enquête, sept différents profils (ou facteurs) ont pu être identifiés, que l'on peut interpréter de façon plausible comme attitude face à la lecture de textes littéraires.

¹ Lors de l'analyse factorielle sur les items 10 à 56 on obtient les valeurs suivantes : *échantillon allemand* : 8 facteurs (ou profils) avec une explication globale de 39,10% ; alpha de Cronbach entre 0,452 (profil 3) et 0,709 (profil 1). *Échantillon français* : 7 profils avec une explication globale de 42,23% ; alpha de Cronbach entre 0,515 (profil 5) et 0,748 (profil 1). *Échantillon roumain* : 8 profils avec une explication globale de 56,91% ; alpha de Cronbach entre 0,424 (profil 8) et 0,729 (profil 3).

Le profil 1, la *lecture esthétique*,¹ est représenté par des items comme « une langue travaillée et un style imagé me passionnent » (item 19), « je me demande, lors de la lecture pourquoi l’auteur fait agir de la sorte les personnages principaux » (item 48), « la connaissance de caractéristiques des genres littéraires m’aide dans la compréhension du texte » (item 49), « même dans mes heures de loisir, je lis de la littérature classique » (item 56). Derrière ce facteur semble se trouver une attitude de lecture pour laquelle la culture littéraire représente une valeur élevée et à partir de laquelle la littérature est appréciée comme art. Toutefois cette attitude de lecture ne trouve que relativement peu d’approbation auprès des étudiants interrogés. La valeur moyenne d’appréciation de ce facteur s’élève à 2,22² et occupe ainsi la dernière place parmi toutes les attitudes identifiées pour l’échantillon allemand.

Le profil 2 peut s’interpréter comme la *lecture pour la formation de la personnalité*. Il se caractérise par le fait que, lors de la lecture de textes littéraires, on cherche à établir des liens entre la lecture et sa propre vie. Pour ce profil on trouve entre autres des items comme « les textes littéraires procurent des prises de conscience et permettent d’établir des relations avec des choses importantes de la vie personnelle » (item 14), « il est important pour moi de pouvoir établir des relations avec ma propre vie, lorsque je lis des textes littéraires » (item 35). L’appréciation de ce facteur est, avec une valeur moyenne de 2,78, relativement élevé.

Le profil 3 attire l’attention sur la *lecture comme pratique culturelle et de formation*³ légitimée et bénéficie de l’approbation la plus forte chez les étudiants allemands (moy. 3,32). La lecture littéraire semble ici considérée comme socialement souhaitable et est donc pratiquée à ce titre. L’item 24 qui fait partie de ce facteur est formulé ainsi : « je continue la lecture pour me faire une opinion à la fin, même si les textes me paraissent d’abord obscurs ».

Le profil 4 désigne la *lecture ciblée en fonction d’un besoin*. Pour cette attitude, on retrouve entre autres des items comme « je lis les textes littéraires en ayant une problématique qui m’intéresse » (item 36), « je choisis mes textes littéraires en fonction de mes besoins du moment » (item 37) et « je réfléchis bien avant de commencer à ce que va m’apporter cette lecture » (item 38). La lecture de textes littéraires est donc un moyen qui sert les objectifs actuels et à la fois individuels du lecteur. La valeur moyenne d’appréciation s’élève à 2,60.

Le profil 5 désigne la *lecture stratégique* (moy. 2,65). Il est caractérisé par une approche de la lecture pragmatique, fortement orientée vers des objectifs.

¹ La désignation des différentes attitudes de lecture ne ressort pas immédiatement des informations relevées, mais est une décision des chercheurs qui repose sur l’interprétation des résultats.

² Les valeurs moyennes d’approbation des différents facteurs peuvent mathématiquement prendre des valeurs entre 1 et 4.

³ “Bildung” est difficile à traduire par un seul mot en français...

Les items qui représentent ce facteur sont par exemple « j’interromps parfois la lecture pour récapituler le déroulement de l’action » (item 41) et « pendant la lecture, je vérifie si j’ai compris ce que j’ai lu jusque là » (item 42).

Le profil 6 évoque la *lecture d’évasion*, c’est-à-dire un mode de lecture qui se caractérise par une forte identification et peu de distance avec le texte lu. On retrouve des items comme « lors de la lecture de textes littéraires, j’entre dans le texte et je le vis » (item 20) et « lors de la lecture de textes littéraires, je plonge totalement dans l’univers poétique » (item 33). Ce facteur jouit d’une forte approbation chez les étudiants (moy. 3,17).

Le profil 7 enfin renvoie à la *lecture liée aux contraintes des études*. La lecture littéraire est ici marquée par les exigences de la formation, ce qui inclut aussi la participation au débat sur l’actualité littéraire. Les items de ce facteur sont les suivants : « actuellement, c’est surtout pour mes études que je lis des textes littéraires » (item 10), « je lis des textes littéraires parce qu’ils sont importants pour mes études de professeur » (item 15), « je lis des textes littéraires qui sont dans l’actualité » (item 17).

Pour examiner des corrélations entre ces attitudes de lecture, dans un premier temps, nous avons différencié les participants à l’enquête selon que leur adhésion au profil était située au-dessus ou au-dessous de la moyenne. Comme médiane pour séparer approbation au-dessus et approbation au-dessous de la moyenne, nous nous sommes servi de la valeur moyenne d’approbation des différents facteurs calculée pour l’échantillon total. Dans un second temps, nous avons identifié à l’aide de tabulations croisées comment se comportent entre eux approbation et rejet des différents facteurs (ou profils). On obtient là en particulier confirmation que les attitudes de lecture ne s’excluent pas les unes les autres, mais qu’elles sont combinables entre elles pour les sujets testés (Graf 2004 :127). L’analyse est valable pour les résultats des trois échantillons partiels (Allemagne, France, Roumanie), pour lesquels on dispose des données sur le questionnaire complet. Pour approfondir l’examen des corrélations entre les attitudes de lecture, il faudrait des recherches complémentaires. Il est nécessaire en effet d’une part de recourir à des procédés d’exploitation statistique élaborés et d’autre part de compléter les résultats quantitatifs par des données qualitatives.

Pour l’Allemagne, les résultats concernant les étudiants se destinant à l’enseignement font apparaître des différences selon le type d’établissement visé. Les étudiants qui se destinent au lycée semblent plus enclins à la *lecture esthétique* et à la *lecture pour la formation de la personnalité* tandis qu’ils approuvent moins la *lecture ciblée en fonction d’un besoin* que les autres étudiants interrogés. Chez les étudiants se destinant à l’enseignement primaire et élémentaire la *lecture comme pratique culturelle et de formation légitimée* ne trouve que peu d’approbation, la *lecture liée aux contraintes des études*, en revanche,

une très forte. Les futurs enseignants en école élémentaire et en collège approuvent nettement *la lecture ciblée en fonction d'un besoin, la lecture évasion et la lecture liées aux contraintes des études*.

Comme nous l'avons dit plus haut, l'échantillon allemand n'est pas représentatif, de sorte qu'aucune généralisation n'est possible. Toutefois d'autres études déjà parues indiquent l'existence de milieux spécifiques liés au type d'établissement chez les professeurs d'allemand en Allemagne (Killus 1998 ; Klieme *et al.* 2006 ; Ehlers 2007). Dans ce contexte, il est frappant que pour les étudiants se destinant à l'enseignement primaire, élémentaire ou au collège, la lecture littéraire soit clairement une lecture imposée, qui semble aller de pair quand même avec une pratique personnelle de la lecture.

3.2- Les profils de lecteurs des participants français

Avec la même méthodologie statistique, ce sont six profils de lecteurs qui ont été mis en évidence pour l'échantillon français.

Le profil 1 est celui de la *lecture-fusion* et regroupe des lecteurs qui s'impliquent fortement dans la lecture, s'immergent dans le texte, vivent la littérature comme une nourriture, un mode de vie, un filtre pour "lire" le monde. La lecture de littérature leur procure des émotions, stimule fortement leur imagination, ils aiment le monde des livres, les bibliothèques, la poésie des textes. La littérature comporte pour eux des valeurs propres et ils lisent volontiers des classiques pour leurs loisirs. Ce profil, très proche de celui de la *lecture d'évasion* (n° 6) des étudiants allemands, est le mieux représenté des six (moy. 3,01) : les étudiants français seraient-ils des lecteurs idéaux ? Ou idéalisés ? Quelle est en effet la part des réponses "pour faire plaisir" ou des réponses destinées à se forger une image de soi flatteuse ?¹

Le profil 2, la *lecture ciblée*, est le moins bien représenté (moy. 2,17) et n'a pas d'équivalent chez les étudiants allemands. Il s'agit de lecteurs pratiquant une sélection de leur lectures, en fonction d'intérêts propres et personnels (le genre, le thème, les attentes...). Ils ne manifestent pas de gout particulier pour la littérature et ne consacrent pas plus d'énergie que nécessaire à la lecture.

Le profil 3 est celui de la *lecture utilitaire* (moy. 2,45). Il correspond à des étudiants qui eux aussi sélectionnent scrupuleusement leurs lectures, mais qui le font pour les besoins de leurs études. Et ce sans manifester de soumission à la contrainte : ils ne font certes pas de lectures gratuites, mais attachent beaucoup

¹ A ce stade de notre travail, il nous faut rappeler que les questionnaires ont été soumis en présentiel par les chercheurs du groupe à leurs étudiants, éventuellement aidés de collègues placés dans la même situation institutionnelle par rapport aux informateurs : ces conditions de passation peuvent avoir eu une influence sur les réponses des étudiants, qui ont pu être tentés de répondre ce qu'ils pensaient être attendu par leur professeur. Toutefois, on ne note pas de tendance à la fanfaronnade : certains étudiants ont peut-être un peu arrangé leurs réponses pour faire plaisir à leur professeur, mais ils ne l'ont pas fait dans le but de se mettre en valeur.

de soin à cette activité qui est chez eux réfléchi et accompagnée d'un travail permettant de la rentabiliser (retours en arrière, prise de notes, récapitulations, réflexion...). La lecture est chez eux une activité très cérébrale, débarrassée des émotions, au contraire du profil 1 de *lecture-fusion*. Il est très proche du profil 5 de la *lecture stratégique* des étudiants allemands.

Le profil 4 de la *lecture centrée sur le personnage* regroupe des étudiants pour qui lire de la littérature, c'est d'abord s'attacher, s'identifier aux personnages, suivre leurs aventures. Pour autant, cette préoccupation du personnage n'est pas fondée uniquement sur un rapport de fusion au personnage : en effet, ces lecteurs interrogent le texte et les motivations de l'auteur pour en comprendre les rouages, s'intéressent à la construction des personnages. Pour eux, la lecture littéraire occupe une place importante dans leurs études. C'est un profil assez bien représenté (moy. 2,6), qui n'a pas d'équivalent chez les étudiants allemands.

Le lecteur-type du profil 5, la *lecture-actualité* (peu représenté : moy. 2,27), est avant tout en phase avec l'actualité : il se documente, lit les critiques, s'informe sur les dernières sorties et lit principalement des contemporains qu'il articule avec sa connaissance du monde. Son intérêt pour les critiques est aussi motivé par les clés de lecture qu'elles lui apportent pour entrer dans le texte. Il choisit ses lectures en fonction de ses intérêts du moment, entretenant une certaine distance avec le texte. Il n'a pas d'équivalent chez les étudiants allemands.

Le profil 6, la *lecture-épanouissement*, le deuxième en importance parmi les participants français (moy. 2,68), rassemble des lecteurs se caractérisant par une forte implication dans la lecture. Celle-ci est pour eux un élément essentiel de développement personnel, d'épanouissement. Ils ritualisent d'ailleurs l'acte de lire, moment intime et privilégié. La lecture de textes littéraires leur apporte des satisfactions personnelles, des prises de conscience et les renvoie à leur propre vie. Il n'a pas vraiment d'équivalent chez les étudiants allemands, malgré des items en commun avec le profil 2 de la *lecture pour la formation de la personnalité*.

Si l'on examine maintenant le lien entre la filière d'études suivie par les étudiants, et leurs attitudes de lecture, on note des différences selon le type d'établissement auquel ils se destinent mais aussi et surtout selon leur statut, étudiants ou stagiaires. Rappelons que les stagiaires sont déjà fonctionnaires et en position de responsabilité devant des élèves de six à huit heures par semaine. Leurs préoccupations sont très différentes de celles des étudiants qui préparent un concours pour acquérir le statut de stagiaires.

Le profil 1, la *lecture-fusion*, et le profil 2, la *lecture ciblée*, ne sont significativement représentés que chez les stagiaires professeurs des écoles. Dans les deux cas, l'intérêt personnel prime chez ces étudiants : intérêt émotionnel et in-

telle. Ce qui les différencie est que les uns aiment furieusement la littérature, qui laisse les autres plus indifférents. Les uns sont de gros lecteurs, les autres non. Ils rejettent au contraire massivement le profil 4, la *lecture centrée sur le personnage*.

Le profil 6, la *lecture-épanouissement*, n'est significatif que chez les étudiants se destinant au professorat des écoles. Cela semble bien indiquer qu'une fois le concours en poche, soit les stagiaires trouvent moins le temps de lire, soit leurs préoccupations changent, et avec elles leur rapport à la lecture de littérature.

Le profil 3, la *lecture utilitaire*, et le profil 5, la *lecture-actualité*, ne sont significatifs d'aucune filière. Or, on aurait pu s'attendre à ce que les étudiants professeurs des écoles pratiquent davantage une lecture utilitaire, pour la préparation du concours. Les résultats auraient peut-être été différents si le questionnaire avait été soumis au printemps, juste avant le concours, et non au début de l'automne, alors qu'ils en sont encore au début de leur parcours de formation.

On aurait pu s'attendre aussi à ce qu'un ou plusieurs profils, *lecture-fusion* ou *lecture-épanouissement*, se distinguent chez les étudiants du secondaire : la faiblesse de l'échantillon et sa constitution (évoquées plus haut) expliquent peut-être ce résultat.

3.3- Comparaison

Les données des questionnaires roumains complètent les rapprochements possibles entre les attitudes de lecture des étudiants allemands et des participants français. Pour les questionnaires des étudiants roumains en effet, l'analyse factorielle fait apparaître huit facteurs sur les items 10 à 56 du questionnaire, facteurs qui caractérisent les différentes attitudes de lecture.

Tableau 4 : Rapprochements entre les profils

Attitudes-types	Allemagne	France	Roumanie
Lecture pour l'évasion	6- Lecture d'évasion	1- Lecture-fusion	3- Lecture d'évasion (sans exclure les contraintes des études)
Lecture pour la formation du lecteur	2- Lecture pour la formation de la personnalité	6- Lecture-épanouissement	1- Lecture pour la formation personnelle et les études

Lecture dans un but stratégique	5- Lecture stratégique	3- Lecture utilitaire	4- Lecture stratégique (sans exclure les visées esthétiques)
Lecture par gout de l'esthétique, littérature comme valeur	1- Lecture esthétique		2- Lecture esthétique
Lecture centrée sur le personnage		4- Lecture centrée sur le personnage	6- Lecture ciblée sur le personnage
Lecture en fonction de besoins ?¹	4- Lecture ciblée en fonction d'un besoin		5- Lecture ciblée en fonction d'un besoin

A l'examen de ces facteurs, on remarque que pour les étudiants roumains il n'y a pas, apparemment, de contradiction entre lecture littéraire de distraction personnelle et de satisfaction de besoins d'une part et lecture faite pour les études d'autre part. Les items correspondants entretiennent dans les profils identifiés de nombreuses corrélations. La lecture en tant qu'activité de loisirs sans autre objectif, en revanche, ne semble pas jouir d'une forte approbation auprès des sujets roumains interrogés.

Dans les trois pays, on relève des attitudes de lecture de littérature tournées soit sur le lecteur lui-même et orientées vers l'évasion soit vers la formation du lecteur, et des attitudes tournées sur des buts extérieurs, notamment utilitaires. Mais la lecture stratégique n'occupe pas la première place, dans aucun des trois pays. Au contraire, les profils les mieux représentés sont ceux qui procurent une satisfaction au lecteur (fusion, évasion, pratique culturelle légitimée).

En Roumanie comme en Allemagne ressort un profil de *lecture esthétique*. Mais chez les participants à l'enquête roumains, la lecture esthétique est relativement fortement prisée : la valeur d'approbation de la lecture esthétique s'élève en Roumanie à 2,96, ce qui dans cet échantillon partiel est la troisième valeur. En Allemagne ce facteur occupe la dernière place, avec une valeur moyenne de 2,22 nettement sous la valeur roumaine.

Ce qui est intéressant dans les profils des étudiants roumains, c'est la fréquente combinaison de finalités extrinsèques (utilité pour la formation, stratégie pour les études) et de buts intrinsèques, montrant ainsi qu'il est possible de tirer des bénéfices personnels de lectures qui peuvent être plus ou moins imposées. Ainsi globalement, il semble que chez les étudiants roumains une pratique littéraire reste (encore ?) stable, qui voit la "grande littérature" comme un bien culturel reconnu et en même temps comme possibilité de divertissement (voir aussi plus bas les préférences littéraires des étudiants roumains interrogés). Ce type

¹ Le rapprochement ne repose que sur un nombre limité d'items, sa pertinence est donc moindre que les autres.

d'attitude est également attesté chez les informateurs français, mais avec des mobiles beaucoup plus personnels et moins spécifiquement esthétiques : ils lisent de la littérature par goût et non par souci de se constituer une culture littéraire.

Ainsi deux attitudes majeures se dessinent : une lecture de littérature pour soi et une lecture ciblée en fonction d'intérêts extérieurs qui peuvent être variés (réussir ses études, garder le contact avec l'actualité...). Mais on note aussi une bipolarisation autour des bénéfices que le lecteur souhaite tirer de sa lecture, entre une lecture pour la satisfaction intellectuelle et une lecture pour la satisfaction émotionnelle.

Les étudiants allemands semblent davantage enclins à tirer un profit personnel de leurs lectures, alors que les Français auraient davantage d'objectifs pragmatiques et seraient moins intéressés par les spécificités littéraires des textes. L'absence déjà évoquée de véritables spécialistes de littérature tels que les futurs professeurs de Lettres dans l'échantillon français et le lieu de recueil des questionnaires chez les étudiants allemands expliquent peut-être ces disparités. Les étudiants roumains quant à eux semblent considérer que les deux ne sont pas incompatibles.

4- L'expérience scolaire

Quelles sont les expériences personnelles vécues en classe de langue de scolarisation dont se souviennent les futurs enseignants de notre enquête ? Neuf items du questionnaire visent à relever de tels souvenirs scolaires. L'exploitation s'est faite à nouveau à l'aide d'une analyse factorielle exploratoire.

4.1- Allemagne

Pour les étudiants allemands interrogés on peut dégager trois facteurs ou modèles didactiques que l'on peut attribuer essentiellement à l'enseignement d'allemand reçu.

Le premier modèle renvoie au *cours de littérature considéré comme partie de la vie littéraire*. Ce modèle désigne une pratique ouverte de la littérature en classe, qui considère la littérature pas seulement comme matière scolaire, mais aussi comme une partie de la vie culturelle. Avec une valeur moyenne d'approbation de 2,36, c'est la plus basse.

Le deuxième modèle laisse supposer un *enseignement de la littérature axé sur les pédagogies actives* (moy. 2,64), dans lequel les élèves jouent un rôle très actif. Des procédés d'enseignement de la littérature tournés vers l'action et la production y sont souvent mis en œuvre (Spinner 2002), par exemple sous la forme d'activités théâtrales, de réécriture de textes, d'invention de suites de textes.

Le modèle didactique qui recueille la plus forte valeur d'approbation chez les étudiants allemands (moy. 3,01) correspond à un *enseignement de l'allemand conçu comme lieu de transmission de savoir*. Dans ce type d'enseignement, c'est l'enseignant qui semble avoir la part active, tandis que les élèves reçoivent seulement les résultats présentés et effectuent des tâches prescrites.

On ne relève pas de corrélations entre les profils de lecture privée et les souvenirs scolaires des étudiants. Cependant selon le type d'établissement visé se dessinent des profils scolaires spécifiques.

Ce qui frappe d'abord, c'est que le taux d'approbation de ces trois modèles chez les étudiants qui se destinent à l'enseignement primaire ou élémentaire est inférieur à la moyenne. Ces étudiants ne semblent donc pas avoir de souvenirs marquants des cours de littérature qu'ils ont suivis. Cela pourrait signifier que les aspects portant sur le cours de littérature n'ont pas été des critères de décision dans le choix de leur filière d'études et, par conséquent, que l'influence de la matière scolaire allemand LScO n'a sans doute presque pas joué.

Les futurs enseignants d'allemand au lycée approuvent dans leur majorité à un taux supérieur à la moyenne le modèle 1 du *cours de littérature considéré comme partie de la vie littéraire*, c'est-à-dire un concept de culture littéraire, liée plutôt au lycée. Dans leur majorité, les étudiants se destinant à l'enseignement primaire et élémentaire, en revanche, approuvent à un taux supérieur à la moyenne le modèle 2 de *l'enseignement de la littérature axé sur les pédagogies actives*, facteur qui prend davantage en compte l'apprenant et son activité en classe. On peut donc supposer qu'il existe ici une possible corrélation entre souvenirs scolaires et choix des études.

4.2- France

Les réponses des étudiants français sur leur expérience d'écoliers permettent de ne mettre en évidence que deux modèles didactiques.

Tout d'abord un modèle plutôt traditionnel, où le professeur orchestre le savoir dont il assure la transmission : il intervient beaucoup, les activités qu'il propose sont surtout des exercices écrits, même si les exposés et les débats autour de l'œuvre sont présents, avec un fort ancrage culturel. Ce modèle, le plus fréquent (moy. 2,56), est mentionné par toutes les catégories d'étudiants, avec une représentation plus forte chez les étudiants se destinant au premier degré et plus faible chez les stagiaires du primaire.

Le second modèle est, comme en Allemagne, davantage versé dans les pédagogies actives : l'élève y est là aussi mis en avant via la pédagogie de projet, la production d'écrits d'invention, des activités théâtrales. Ce modèle, beaucoup moins fréquent (moy. 1,85), est fort chez les étudiants se destinant au professo-

rat des écoles, et sous-représenté chez les stagiaires du premier degré et chez tous les participants du second degré.

On peut donc penser que le modèle d'enseignement reçu n'a pas réellement eu d'influence sur le choix de carrière des étudiants se destinant à l'école primaire, ou qu'un modèle n'est pas plus prescripteur qu'un autre pour ces étudiants. Ceux se destinant au secondaire quant à eux semblent avoir peu l'expérience des pédagogies actives, sans que se dessine un modèle privilégié.

L'influence de l'enseignement reçu sur les profils de lecteurs n'est pas fortement marquée, mais on observe quelques tendances : l'enseignement traditionnel a plutôt formé des lecteurs qui ont un rapport utilitaire à la lecture et les méthodes actives ont plutôt formé des lecteurs qui pratiquent la lecture ciblée, se focalisent sur le personnage ou l'actualité, et ceux pour qui la lecture littéraire relève du développement personnel.

En somme, on peut se dire que si l'on veut que les élèves lisent de la littérature plus tard, les pédagogies actives, centrées sur l'élève, son activité, ses centres d'intérêt, ont plus de chances de se révéler efficaces. Toutefois, les corrélations ne sont pas assez significatives et le modèle des pédagogies actives est trop peu présent dans les souvenirs des étudiants pour que l'on puisse affirmer qu'il y a un impact déterminant. Une combinaison de facteurs est plus probable.

4.3- Comparaison

En France et en Allemagne, les étudiants se destinant au secondaire ont plutôt reçu un enseignement de type traditionnel tandis que ceux se destinant au primaire ont davantage connu les pédagogies actives. Mais si, majoritairement, quel que soit le pays, les étudiants ont reçu un enseignement de la littérature très transmissif, consistant surtout à écouter le professeur et faire des exercices écrits, cela n'est pas corrélé à leurs pratiques de lecture privée caractérisées par la flexibilité. Le formatage de l'enseignement reçu n'a pas empêché le développement d'une compétence littéraire vaste et complète. Il a pu néanmoins induire une conception de l'enseignement de la littérature plus qu'une autre, comme le montrent les questionnaires allemands.

Nous pouvons ici corroborer cette tendance grâce aux réponses des étudiants norvégiens qui, quand ils ont de bons souvenirs de leurs cours de littérature à l'école, citent la qualité de l'enseignement reçu... Ils disent aussi que quand ils se sont ennuyés, c'était à cause du professeur. Cela confirme ce que l'on sait par ailleurs : la médiation de l'enseignant est un facteur essentiel qui affecte durablement les apprenants, quelle que soit la méthodologie employée.¹

¹ Il suffit pour s'en convaincre de demander leur meilleur et leur pire souvenir d'école à des informateurs : les mauvais souvenirs se rapportent généralement soit à l'attitude d'un professeur soit à une situation traumatisante, et il y est la plupart du temps question d'ego, d'humiliation et d'image de soi.

5- Des critères de choix pour la classe

Les critères selon lesquels les futurs enseignants choisiront plus tard les textes pour leur enseignement ont été mis en évidence à l'aide de dix items, et les données ont de nouveau été dépouillées à l'aide d'une analyse factorielle exploratoire.

5.1- Allemagne

Pour les étudiants allemands l'analyse des facteurs donne quatre types d'enseignement, que l'on peut interpréter comme focalisation sur différentes priorités lors du choix de lecture pour la classe :

- en tenant compte des élèves (moy. 3,57) ;
- en tenant compte des instructions, (programmes, examens ; moy. 3,06) ;
- selon une attitude pragmatique¹ (moy. 3,08) ;
- selon les préférences de l'enseignant (moy. 2,86).

Si l'on admet que les enseignants, les apprenants, les objets d'enseignement et certains objectifs influencent les processus d'apprentissage dans la classe, alors chacun des facteurs identifiés privilégie un de ces aspects. Il est clair aussi que lorsqu'il s'agit de décider quelle sorte de textes doit être lue en cours de littérature, aucun de ces facteurs ne peut être déterminant à lui seul. Il faut plutôt admettre une interdépendance des facteurs.

A nouveau nous voyons des particularités spécifiques aux types d'établissements pour l'approbation des facteurs chez les personnes interrogées. C'est ainsi que les étudiants qui se destinent aux écoles primaires et élémentaires approuvent à un taux supérieur à la moyenne le facteur 1 – en tenant compte des élèves – ainsi que le facteur 4 – selon les préférences de l'enseignant. Les deux autres facteurs en revanche n'obtiennent auprès de ces étudiants que des taux d'approbation en dessous de la moyenne. Il est donc possible que pour les futurs enseignants en école primaire et élémentaire, les besoins de leur public aient la priorité.

Les étudiants se destinant à l'enseignement en école élémentaire et au collège répondent sans faire de différence en ce qui concerne les facteurs 1, 3 et 4. Ils rejettent cependant nettement, d'orienter la lecture dans leurs cours en fonction de contraintes externes (facteur 2). Cela pourrait indiquer que ces étudiants, qui

Les bons souvenirs correspondent quant à eux souvent à des activités particulières, inhabituelles, comme une classe de découverte, un événement ponctuel et créatif. Là aussi, il est question d'image de soi, mais valorisante, et les informateurs citent souvent la fierté d'avoir eu à remplir des responsabilités et d'avoir réussi. Tous les professeurs devraient avoir cela à l'esprit.

¹ Nous parlons pour ce facteur « d'orientation pragmatique d'après l'objet » parce qu'ici apparemment les caractéristiques des textes (par ex. son exemplarité) et les possibilités de leur utilisation en cours jouent un rôle.

doivent s'adapter à des apprenants aux résultats scolaires plutôt faibles et à des problèmes de discipline, veulent avant tout se conformer à des exigences continues.

Les futurs professeurs de lycée, enfin, rejettent le facteur 4 – préférences de l'enseignant – comme critère de choix, mais restent neutres envers les autres facteurs. Ils considèrent donc apparemment les besoins des élèves, les instructions et les caractéristiques des textes comme également importants pour choisir la littérature en vue de leurs cours. Ils semblent ainsi prendre en compte tous les aspects qui influencent la compréhension de textes dans les cours. De fait, le modèle actuel des compétences de lecture explique que la compréhension en lecture dépend des caractéristiques du lecteur, de celles des textes et des objectifs de lecture (Artelt *et al.* 2005 : 12 ; Chauveau 1990 ; Giasson 1990 ; Gombert *et al.* 2000).

Quelques résultats intéressants apparaissent dans les données allemandes si l'on interroge les corrélations entre les attitudes personnelles de lecture et les critères de choix privilégiés pour les lectures scolaires. Les résultats correspondants ont été extraits en distinguant les personnes interrogées selon que leur taux d'approbation est au-dessus ou en dessous de la moyenne des quatre facteurs, et par rapport aux critères de choix préférés. A partir de là, des tableaux croisés ont été établis pour confronter l'approbation/le rejet aux attitudes personnelles de lecture et aux facteurs de choix de lecture pour la classe. Il en ressort les observations suivantes :

Les étudiants pour lesquels les préférences de l'enseignant représentent un critère de choix central approuvent souvent au-dessus de la moyenne la lecture ciblée en fonction d'un besoin et sont peu enclins à choisir la lecture esthétique. Il est donc possible qu'il existe un groupe de futurs enseignants d'allemand pour lesquels la littérature ne représente plus un patrimoine culturel riche de traditions, mais un moyen pour arriver à ses fins. Cela ne serait sans doute pas sans conséquences pour l'enseignement de l'allemand à l'avenir.

D'autre part se dessine aussi un groupe d'étudiants qui approuvent la lecture esthétique au-dessus de la moyenne et qui soulignent tout de même l'attitude pragmatique lors du choix des lectures scolaires. Ces corrélations pourraient indiquer l'existence d'un type d'étudiants et d'enseignants pour lesquels la "culture littéraire" reste un objectif de l'enseignement.

5.2- France

Chez les étudiants français se dessinent trois types d'enseignants en devenir.

L'enseignant de type 1 a pour préoccupation première l'intérêt des élèves, dans le respect des programmes. Cet enseignant a la volonté d'adapter les œuvres à l'âge et aux goûts des élèves, en portant majoritairement ses choix sur

la littérature de jeunesse. Il est très largement représenté (moy. 3,54) et est similaire au type 1 des étudiants allemands, lui aussi très significatif (moy. 3,57). Ce type correspond davantage aux étudiants se destinant à devenir professeurs des écoles alors qu'il est peu représenté chez ceux se destinant au secondaire. Là encore, c'est un aspect partagé avec les étudiants allemands.

L'enseignant de type 2 se fie beaucoup à sa propre expérience, expérience d'élève et expérience de lecture privée, et s'appuie plutôt sur les programmes d'examen pour effectuer sa sélection. L'impact d'une forme de reproduction est ici beaucoup plus fort. C'est le type le plus faiblement représenté des trois (moy. 2,52). On peut le rapprocher, avec des différences, du type 2 des étudiants allemands, mais en moins significatif (moy. 2,86). Ce type se retrouve à la fois chez les étudiants de première année se destinant au premier degré et chez les étudiants pour le secondaire, mais est rejeté par les stagiaires professeurs des écoles : la confrontation au réel par la pratique de classe aurait-elle un effet sur les choix ?

L'enseignant de type 3 se préoccupe d'abord de la faisabilité en classe et du caractère d'exemplarité (par exemple générique) des œuvres étudiées. Ses choix sont guidés par des intérêts pragmatiques de mise en pratique. Ce type se retrouve fréquemment (moy. 3,28) et renvoie au type 3 des étudiants allemands (moy. 3,08). Ce type est bien représenté chez les futurs professeurs des écoles et ceux des lycées professionnels, mais pas chez les futurs documentalistes, peut-être parce que ceux-ci n'ont pas le souci de la mise en œuvre didactique autant que les professeurs.

Le choix d'une œuvre pour l'étude en classe ne peut dépendre que d'un seul facteur, de sorte que les types 1 et 3 se retrouvent souvent combinés, c'est-à-dire que la plupart des étudiants interrogés souhaitent avant tout proposer des œuvres qui satisfassent leurs futurs élèves, mais ils veulent aussi que ce choix leur garantisse une bonne opérationnalité pratique. Ils ne chercheront pas à se mettre en difficulté professionnellement parlant juste pour faire plaisir à leurs élèves. Leurs choix sont par conséquent murement réfléchis et négociés, et tiennent en plus compte des programmes. On peut faire l'hypothèse qu'il s'agit là d'une compétence professionnelle en cours d'élaboration.

En ce qui concerne des corrélations possibles entre les profils de lecteurs et la projection dans des types d'enseignement, on note les liens suivants :

Chez les étudiants dont les choix sont motivés avant tout par les intérêts et goûts des élèves, on note des pratiques de lecture privée reposant elles aussi sur l'intérêt personnel (lecture ciblée, lecture en phase avec l'actualité) et sur le goût pour la littérature (lecture-fusion). En revanche, ces étudiants ne sont pas ceux qui accordent la préférence aux aventures du personnage. Pour eux, les motivations à la transmission d'un patrimoine littéraire ne se fondent donc pas sur la

qualité intrinsèque des textes, mais sur le rapport aux textes que le lecteur peut instaurer.

Chez ceux qui ont une visée plus pragmatique du choix des textes littéraires, on relève assez logiquement une forte corrélation avec le profil de la lecture utilitaire puis celui de la lecture ciblée. Ces étudiants non plus ne mettent pas en avant le personnage, et ne sont pas ceux que préoccupe avant tout la lecture pour l'épanouissement personnel. Cela étant, ils sont soucieux de transmettre une culture littéraire exemplaire, quitte à ce que celle-ci le soit au détriment d'un rapport plus intime au texte.

On peut s'étonner que le type 2, qui repose sur un lien fort entre l'expérience personnelle de l'étudiant et sa projection dans le métier, ne soit pas plus nettement représenté chez les étudiants chez qui la lecture de littérature apporte des satisfactions sur le plan personnel (profils de la lecture-fusion et du développement personnel) : faut-il en conclure que nos étudiants ne savent pas (encore) comment on transmet une passion ? Ou qu'ils se sentent encore eux-mêmes très "élèves" et pas encore réellement professeurs, et ainsi ne se projettent pas encore dans le métier ? Le fait que ce type soit le moins répandu parmi les informateurs a pu jouer.

Enfin, si l'on cherche des corrélations entre l'enseignement reçu et les pratiques d'enseignement projetées, les étudiants qui ont été enseignés de manière traditionnelle ont plutôt tendance à privilégier l'intérêt des élèves, sans doute comme les étudiants allemands pour compenser le fait de n'avoir pas assez été acteurs lors des cours de littérature. Ils s'appuient aussi sur les programmes et leur expérience personnelle, faute de références peut-être.

Quant à ceux qui ont connu à l'école des pédagogies actives, ils privilégient certes l'intérêt des élèves, mais moins que la faisabilité en classe : n'ayant pas encore fait l'expérience de ces pédagogies, sont-ils impressionnés par la complexité de leur mise en œuvre en classe ? Ou au contraire considèrent-ils que ces démarches sont à même de les aider dans l'organisation de l'étude de textes littéraires ? Et ce faisant, ils focalisent sur la démarche et peut-être moins sur le texte lui-même, acceptant la doxa du primat de l'approche pédagogique et de l'activité sur les contenus. Ils ne savent pas encore qu'une démarche bien huilée mais sans contenus tourne à vide.

6-Quelles lectures pour soi et pour les élèves ?

6.1- *Les dernières œuvres lues*

Ce qui frappe tout d'abord est l'extrême variété des lectures, quel que soit le pays : au premier rang, de la fiction, en grande majorité de la prose, mais aussi des textes non fictionnels éclectiques, tels que de la philosophie, des récits autobiographiques, des enquêtes, de la sociologie, des études critiques, des ouvrages de pédagogie, des revues, des blogs.

Les dernières lectures littéraires des étudiants français, allemands et roumains sont elles aussi très variées, mais l'on relève des différences entre les pays.

En **France**, ce sont d'abord des textes contemporains, des best-sellers, avec un champion prévisible puisque sa sortie en traduction en France était concomitante à la passation du questionnaire, *Harry Potter*. Hormis le jeune sorcier, ce ne sont pas les titres qui sont cités en majorité, mais leurs auteurs, dont il semble qu'on les lit par réputation ou via le bouche à oreille, ce que confirme la proportion de questionnés qui déclarent choisir les textes littéraires sur la foi des conseils d'amis ou de proches. Dans l'ordre : JK Rowling (17 citations), M. Levy (11), A. Gavalda (9), H. Coben (7), D. Brown (6), P. Coelho (6), M. Higgins Clark (5), P. Süskind (5 fois *Le Parfum*, relancé par le film adapté du roman), B. Werber (5), G. Musso (4). Il faut descendre au-delà de la dixième place pour trouver des classiques (Zola, A. Christie, Perrault, Rousseau, Daudet, Melville, Poe), de la littérature de jeunesse (F. Bernard et F. Roca), de la bande dessinée (M. Satrapi, suite à l'adaptation au cinéma), en compagnie d'écrivains contemporains d'envergure internationale tels que J. Ellroy, Nabokov, P. Levi, ou à la mode, comme A. Nothomb (phénomène cyclique de la rentrée littéraire), D. Pennac ou M. Barbery (le best-seller de l'année).

Pour établir leur choix, ils suivent principalement les conseils d'amis (86,5% contre seulement 21% d'après les listes de best-sellers), et se fient volontiers aux critiques littéraires et recommandations des libraires et bibliothécaires. Une récente enquête similaire (Luseti et Quet 2009) confirme que les lectures des usagers d'IUFM sont concentrées sur un petit nombre d'auteurs, principalement des best-sellers, des nouveautés, peu de littérature blanche, avec un goût pour les romans sentimentaux ou les thrillers.

Pour les étudiants **allemands**, on remarque tout d'abord que tout de même 18 futurs professeurs d'allemand sur 104 ne citent pas trois titres (ne le veulent-ils pas ou ne le peuvent-ils pas ?). Comme en France, ils énumèrent presque exclusivement des textes narratifs en prose, qui rendent compte d'un spectre très large. On trouve des textes du canon traditionnel (souvent apparemment des textes lus dans le cadre des études, étant donné la récurrence des titres cités) à côté de littérature contemporaine, de best-sellers littéraires et de livres spécialisés populaires.

En **Roumanie**, on note encore une grande variété des réponses, couvrant un large éventail de genres, de la littérature roumaine ou internationale, des classiques et des contemporains, mais les étudiants déclarent à 87,5% lire en suivant les recommandations de leurs professeurs. Une certaine tradition de l'enseignement en Roumanie liée à l'histoire récente du pays a donc un impact très important sur les pratiques de lecture des étudiants, qui choisissent relativement peu ce qu'ils lisent.

6.2- Les préférences littéraires

Pour obtenir des informations concernant les lectures préférées des étudiants, nous avons demandé par ailleurs, dans deux questions ouvertes quels sont leurs genres de lecture préférés et quels sont les « dix livres qu'[ils] emporter[aient] sur une île déserte ».

Les genres préférés des étudiants allemands sont le roman (cité 81 fois), la poésie (29), le drame (19), la nouvelle (22), le policier (13), les livres spécialisés (13), magazines et journaux (13), l'(auto)biographie (6). Là encore, les textes narratifs en prose l'emportent. Pour les dix livres à emporter sur une île déserte, on trouve comme pour les derniers livres lus un spectre très large.

Chez les étudiants français, sur les 524 propositions recueillies, les auteurs cités au moins trois fois sont au nombre de 46 et représentent 51% des titres proposés, ceux cités au moins cinq fois représentent 34% des titres proposés et ils ne sont plus que 21. Cela montre une forte concentration sur un petit nombre d'auteurs ou d'œuvres. Dans les dix premiers figurent pour moitié des auteurs qui font partie du patrimoine littéraire (en gras), dont la plupart ont été, comme chez les étudiants allemands, vraisemblablement étudiés à l'école, ce qui semble moins vrai des dix suivants (dans l'ordre décroissant des citations) : Rowling, Pennac, **Hugo**, **Baudelaire**, Gavalda, Levy, Brown, **Zola**, **Perrault**, **Tolkien**, Coelho, **Garcia Marques**, **St Exupéry**, **Stendhal**, **Vian**, Werber, Ellroy, King, **Levi**, **Sartre**, **Voltaire**.

Pour ce qui est de leurs œuvres préférées, les étudiants roumains sont de nouveau atypiques : ils déclarent à 67% ne pas aimer lire de littérature contemporaine, et à 67% lire des classiques pour leurs loisirs.

6.3- Les préconisations pour la classe

Dans la dernière partie du questionnaire, les participants à l'enquête devaient citer, pour chacun des niveaux d'enseignement, trois titres dont à leur avis la lecture s'impose en classe de littérature.

Il est frappant que les étudiants allemands ne connaissent pas de textes de lecture adaptés au primaire. Sur ce point, souvent aucune œuvre n'est citée ou alors elles sont totalement inadaptées (par ex. Faust). De plus, on peut affirmer que

pour les futurs enseignants du primaire, le domaine de la littérature de jeunesse est une *terra incognita*.

Pour le secondaire, les informateurs suivent fortement le canon (traditionnel). Des lectures scolaires répandues, avec en tête des œuvres de Goethe et de Schiller, sont souvent proposées. Cela se produit indépendamment des critères de choix de lecture scolaire indiqués antérieurement. Sans doute les participants à l'enquête anticipent-ils ici un comportement attendu (les attentes des chercheurs). Il se peut aussi qu'en tant qu'étudiants débutants, ils ne réalisent pas le fossé entre les projections dans leur discours et leurs propositions (surement marquées par leur propre expérience scolaire). Il se pourrait aussi que le format de réponse de cet item soit problématique. La consigne de citer trois textes par niveau conduit potentiellement à une recherche crispée *des* trois textes, qui aboutit alors à des textes transmis du canon. Lors de recherches complémentaires, cet item devrait être modifié en tout cas.

Entre les propositions de lecture pour la classe et les attitudes de lecture privée des étudiants, il n'existe pas de corrélation, mais il semble que coexistent deux pratiques de lecture (cf. Graf 2004 : 21, qui, en se fondant sur des autobiographies de lecture, distingue essentiellement entre lecture volontaire et lecture imposée).

En France, seulement 17 titres et 14 auteurs récemment lus font partie des préconisations pour l'étude en classe. La liste est plus longue si l'on rapproche la bibliothèque idéale personnelle et celle que l'école devrait promouvoir, mais on retrouve les mêmes auteurs, les mêmes titres : St Exupéry, Zola, Rowling auxquels s'ajoutent Hugo et Voltaire pour le lycée.

Et toutes catégories confondues, les auteurs qui se retrouveraient aussi bien dans les bibliothèques intérieures que dans la bibliothèque de classe sont St Exupéry et Zola, loin devant les suivants. D'autres études confirment d'ailleurs ce palmarès (Dezutter). La liste contient moins de 20% d'auteurs "à la mode" contre plus de 65% d'auteurs considérés comme des classiques, du XX^e siècle ou des siècles précédents. Et 40% d'œuvres traduites.

Ainsi, quel que soit le pays et malgré les différences, à tous les niveaux, ce sont les textes du canon classique qui l'emportent et il y a peu de contemporains. Les lectures de loisir, les lectures d'enfance et généralement les listes précédemment citées dans le questionnaire n'ont pas d'influence significative sur les préconisations des étudiants.

Conclusions : Que nous apprend cette enquête ?

Des différences mais... moins de différences que nous ne l'imaginions.

En effet, les étudiants qui se destinent au professorat en Europe et qui auront à enseigner la littérature de la langue de scolarisation sont des lecteurs : c'est rassurant. Mais ce ne sont pas, sauf pour certains, de gros lecteurs de littérature dans leurs loisirs, la concurrence d'activités comme la musique, les nouvelles technologies ou les sorties étant très forte. Par ailleurs, leurs pratiques de lecture sont variées, se retrouvent de manière transversale et sont moins influencées par l'enseignement qu'ils ont reçu que par des facteurs contemporains de leurs études. Tout d'abord l'actualité : ils sont gros consommateurs de best-sellers et de nouveautés, quel que soit le pays, les mêmes best-sellers dans tous les pays. Nous assistons là à un processus d'uniformisation autour du narratif et d'un certain type de narratif (romans sentimentaux, thrillers, cf. Dubois-Marcoin et Taveron 2005 ; Pieper *et al.* 2007 ; Lusetti et Quet 2009). Ensuite les études entreprises : ils lisent pour réussir le concours (étudiants se destinant au primaire en France), en suivant les prescriptions de leurs professeurs (à 87,5% chez les étudiants roumains). Ils lisent aussi pour transmettre le canon littéraire : en ce sens, « l'édifice littérature reste debout », mais d'une part cette tendance bien que transversale (y compris Suède et Norvège) n'est pas majoritaire, et d'autre part elle se manifeste par un resserrement du canon et concerne des textes littéraires que les étudiants n'ont pas forcément lus ou n'apprécient pas forcément plus que ça.

On peut alors légitimement se poser la question de ce qui motive les choix chez les étudiants-professeurs. Sont-ils sensibles à l'effet d'affirmations de type normatif (les textes estimés légitimes, LES textes) ? A l'influence de ce qui constitue le canon tacite dans l'ensemble de la société ? A la rencontre particulière avec une œuvre ? A l'influence des programmes et pratiques d'enseignement ?

Il semblerait en revanche que l'expérience scolaire ait eu une influence d'une part sur le choix de leur filière d'étude – primaire ou secondaire en France, élémentaire ou filière d'élite du Gymnasium en Allemagne –, d'autre part sur l'image du métier qu'ils se font mais plus comme repoussoir que comme modèle – rejet du modèle traditionnel dans le souci de ne pas reproduire de mauvaises expériences.

Des investigations complémentaires seront nécessaires, quantitatives mais aussi qualitatives, pour démêler les différents facteurs.

Bibliographie :

ARTELT C., MCELVANY N., CHRISTMANN U., RICHTER T., GROEBEN N., KÖSTER J., SCHNEIDER W., STANAT P., OSTERMEIER C., SCHIEFELE U., VALTIN R., RING K. 2005. *Expertise – Förderung von Lesekompetenz*. Bonn/Berlin : BMBF (Bildungsreform Band 17).

- CHAUVEAU G. 1990. « Les processus interactifs dans le savoir-lire de base ». *Revue française de pédagogie*. Paris : INRP.
- DAUNAY B. 2007. « Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français », in BISHOP M.-F. et ROUXEL A. (coord.). *Le Français Aujourd'hui 157, Sujet lecteur, sujet scripteur : quels enjeux pour la didactique ?* Paris : Armand Colin. 43-52.
- DEMOUGIN P. et MASSOL J.-F. (coord.). 1999. *Lecture privée et lecture scolaire, la question de la littérature à l'École*, Actes de la journée d'étude de l'IUFM de Nîmes. Grenoble : CRDP de Grenoble, Coll. Documents, actes et rapports.
- DOWNING J. et FIJALKOW J. 1984. *Lire et raisonner*. Paris : Privat.
- DUBOIS-MARCOIN D. et TAUVERON C. 2005. « Les frontières de la littérature telle qu'elle s'enseigne », *Repères 32, Les frontières de la littérature telle qu'elle s'enseigne*. Lyon : INRP.
- DUFAYS J.-L. 2001. « Les compétences littéraires en français langue maternelle ou première : état des lieux et essai de modélisation », in COLLES L., DUFAYS J.-L., FABRY G., MAEDER C. (dir.). *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*. Bruxelles : De Bœck-Duculot. 245-251.
- EHLERS H. 2007. « Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer – neu entdeckt. Zur Untersuchung schulformtypischer pädagogischer Milieus am Beispiel von DESI », in GAILBERGER S. et KRELLE M. (éds.). *Wissen und Kompetenz. Entwicklungslinien und Kontinuitäten in Deutschdidaktik und Deutschunterricht*. Baltmannsweiler : Schneider Hohengehren. 228-238.
- FALARDEAU É. et SIMARD D. 2007. « Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires », in FALARDEAU É., FISHER C., SIMARD D., SORIN N. (éds.). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presses de l'Université Laval. 147-163.
- FLEMING M. 2007. « The Literary Canon: implications for the teaching of language as subject », in PIEPER I., AASE L., SĂMIHĂIAN F., FLEMING M. *Text, literature and "Bildung"*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. 31-38.
- http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07_LS_EN.doc (17.08.2009).
- GIASSON J. 1990. *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Bœck.
- GOMBERT J.-E., COLE P., VALDOIS S., GOIGOUX R., MOUSTY P., FAYOL M. 2000. *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan.
- GRAF W. 2004. *Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz*. Münster : LIT.
- KILLUS D. 1998. *Das Schulbuch im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrern aus vier Bundesländern*. Münster u. a. : Waxmann.
- KLIEME E., EICHLER W., HELMKE A., LEHMANN R. H., NOLD G., ROLFF H.-G., SCHRÖDER K., THOME G., WILLENBERG H. 2006. *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt a. M. : DIPF.
- LUSETTI M. et QUET F. (2009). « Avenirs des lectures scolaires », in DAUNAY B., DELCAMBRE I., REUTER Y. (éds), *Didactique du français : le socioculturel en question*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion, Coll. Éducation et didactiques. 123-136.
- MICHULKA D. 2005. « Propos sur la lecture de la littérature et la culture : Entre obligation et liberté de choix ». *Repères 32, Les frontières de la littérature telle qu'elle s'enseigne*. Lyon : INRP. 53-72.
- O'SULLIVAN E. 2007. *Comparative Children's Literature*. London : Routledge.
- PIEPER I., AASE L., SĂMIHĂIAN F., FLEMING M. 2007. *Texte, littérature et "Bildung" : Perspectives comparées*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- SPINNER K. H. 2002. « Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht », in BOGDAL K.-M. et KORTE H. (éds.). *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München : DTV. 247-257.

ULMA D. 2007. « Une culture littéraire sans frontières à l'école primaire ? Ce qu'en disent des programmes et des manuels en Europe », in BAILLOT A. (coord.), *Raisons, Comparaisons, Éducatons – Revue française d'éducation comparée* 1, *Langue, littérature, culture à l'épreuve de l'autre*. Paris : L'Harmattan, 123-142.

ULMA D. 2008. « Vers une "bibliothèque idéale" européenne ? », in DAUNAY B., DELCAMBRE I., REUTER Y. (cord.), *Repères* 38, *Dimensions socioculturelles de l'enseignement du français à l'école primaire*. Lyon : INRP. 13-28.

ULMA D. (à paraître 2009). « L'enseignement de la littérature à l'école primaire en Europe : quelques exemples de prescriptions institutionnelles », in MALET R. (coord.) *Politiques de l'école et réformes curriculaires. Perspectives internationales*. De Bœck Université.

TODOROV T. 2007. *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.

VERBOORD M. 2005. « Long-term effects of literary education on book-reading frequency: An analysis of Dutch student cohorts 1975-1998 ». in JANSSEN S. et PETERSON R. A. (éds.). *Poetics*, vol. 33, n° 5-6, *Comparative research on cultural production and consumption*. Amsterdam : Elsevier. 320-342.

Les auteures:

Dominique Ulma: maitresse de conférences en Sciences du langage à l'IUFM de Lyon (Université Claude Bernard-Lyon1). Thèse sur l'éducation comparée. Ses travaux de recherche actuels s'inscrivent toujours dans une approche comparative : d'une part l'étude des apports d'une didactique intégrée des langues fondée sur l'éveil aux langues et la comparaison, d'autre part l'étude de l'enseignement de la littérature à l'école primaire en Europe.

Publications récentes :

Dominique Ulma et Marie-France BISHOP, « Approche historique et comparatiste de la place de la littérature à l'école », in LEBRUN M. (coord.), *La littérature et l'école. Enjeux, résistances et perspectives*, Presses universitaires de Provence, 2007

Dominique Ulma, « Une culture littéraire sans frontières à l'école primaire ? Ce qu'en disent des programmes et des manuels en Europe », in BAILLOT A. (coord.), *Raisons, Comparaisons, Éducatons – Revue française d'éducation comparée* n° 1 (avril/2008), *Langue, littérature, culture à l'épreuve de l'autre*, L'Harmattan) ;

Dominique Ulma, « Vers une "bibliothèque idéale" européenne ? », in DAUNAY B., DELCAMBRE I. et REUTER Y. (coord.), *Repères* 38, *Dimension socioculturelle de l'enseignement du français à l'école primaire*, INRP, 2008

Publication en cours dans le cadre de l'IMEN :

« How do French student teachers deal with literature and its teaching: canon between curriculum and personal preferences », Colloque "*National Literatures in the age of Globalization: the issue of the Canon*", Université de Bucarest, 31 oct-1^{er} novembre 2008 ;

« Entre culture scolaire et pratiques sociales : vers une comparaison internationale du rapport des futurs enseignants au canon littéraire », Colloque "Culture scolaire et formation des enseignants", ENS de Meknès, 14-15 novembre 2008.

Dr. Iris Winkler: Wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Fachdidaktik Deutsch der Universität Jena; Arbeitsschwerpunkte: Schreibdidaktik, Aufgaben in Lern- und Leistungssituationen des Deutschunterrichts, Methoden empirischer deutschdidaktischer Forschung, Förderung von Lesekompetenz, landessprachlicher Literaturunterricht in komparatistischer Perspektive. Erstellung von Unterrichtsmodellen.

Neueste Publikationen:

„Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht“. In: *Didaktik Deutsch* (2007), H. 22, S. 71-88.

„Im Allgemeinen hat die Kurzgeschichte ein offenes Ende ...“.

„Zum Umgang mit literarischem Gattungswissen in aktuellen Lehrwerken für den Deutschunterricht“. In: Matthes, Eva/Heinze, Carsten (Hrsg.): *Elementarisierung im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007 (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), S. 267-292.

„Zwischenruf: Für ein erweitertes professionelles Bewusstsein von Lehrerinnen und Lehrern“. In: *Seminar* (2007), H. 2, S. 114-116.

„Die Analyseebenen trennen! Zu Karl Heinz Fingerhuts Beitrag in *Didaktik Deutsch* 24“. In: *Didaktik Deutsch* (2008), H. 25, S. 5-10.

(Zusammen mit Irene Pieper): “Canonical views on canonical texts: Students’ concepts of literary education and personal reading attitudes”. *Im Druck*. Erscheint im Tagungsband zum Kongress *National Literatures in the Age of Globalization. The Issue of the Canon*. Universität Bukarest 2008.

Iris Winkler ist auch Verfasserin von Lexikonartikeln (z.B. "Bänkelsang", "Fabel", "Konkrete Poesie", "Novelle", "Parabel", "Song". In: Kliwer, Heinz-Jürgen/Pohl, Ingrid (Hrsg.): *Lexikon Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2006.

Was bleibt... Un canon littéraire dans l'enseignement de l'allemand en France est-il possible?

Introduction

Notre réflexion sur l'intérêt et/ou la possibilité d'un canon littéraire dans l'enseignement de l'allemand en France a débuté en 2007. La première étape (méthodologie et résultats d'une analyse de fréquence des auteurs et œuvres dans les manuels) avait été présentée dans le cadre du colloque de Paderborn sous le titre « Zur möglichen Herausbildung eines Literaturkanons im DaF-Unterricht in Frankreich ». ¹ L'interrogation portait alors sur l'existence présumée d'un canon littéraire (officiel ? officieux ? caché ?) dans l'enseignement de l'allemand langue étrangère en France, et sur sa composition. Nous pensions a priori trouver assez facilement un canon « officiel », puisque les cursus des différentes disciplines de l'école française – dont les langues – sont, on le sait, régis par les *Instructions Officielles*, véritables cahiers de charge pour les enseignants. ² L'injonction d'un enseignement de la culture (et par conséquent de la littérature) du ou des pays pratiquant la langue enseignée y est depuis le dépassement de la phase du tout communicationnel à nouveau récurrente. Il semblait dès lors vraisemblable de voir ces instructions s'attacher à formuler des propositions ayant statut de canon. Force nous était pourtant de constater que si ces consignes institutionnelles décrivaient des champs thématiques assez précis et donnaient des conseils parfois nominatifs concernant le choix des auteurs et des ouvrages, elles n'étaient en rien assimilables à un canon de type prescriptif voire obligatoire. Il fallait donc chercher ailleurs : la piste la plus prometteuse semblait dès lors celle des manuels scolaires. Ces supports, élaborés en général par des équipes multi-catégorielles (enseignants, inspecteurs, enseignants-chercheurs etc.) « collent » dans leur grande majorité très fidèlement aux *Instructions officielles*, pour des raisons pédagogiques mais aussi plus prosaïquement pour des raisons commerciales. L'hypothèse à vérifier était celle de l'existence d'un canon implicite, officieux, susceptible d'être circonscrit à partir d'une analyse de fréquence des auteurs et des textes proposés dans ces supports pédagogiques très largement utilisés, non-obligatoires mais omniprésents dans

¹ Ingeborg Rabenstein-Michel, in: Christof Hamann/Michael Hofmann (éds.), *op.cit.*, p.173-184.

² Ici du seul secondaire, le primaire n'ayant pas été abordé dans cette étude.

les classes.¹ Onze manuels – les plus anciens datant des années 90, le plus récent paru en 2006² – actuellement en utilisation dans les collèges et lycées français ont ainsi été passés au crible, en procédant par coupes horizontales et verticales. Pas moins de 274 noms d’auteurs y ont été relevés. Le croisement des différents paramètres (collège – lycée, niveau, coupe...) a permis d’établir une liste finale de douze auteurs, cités ci-dessous par ordre de fréquence, et que nous désignerons par la suite sous le terme de « canon théorique » :

- Heinrich Heine
- Johann Wolfgang von Goethe
- Brüder Grimm
- Benjamin Lebert
- Christine Nöstlinger
- Marcel Reich-Ranicki
- Uwe Timm
- Rafik Schami
- Max von der Grün
- Christoph Hein
- Kurt Tucholsky
- Hermann Hesse

Cette liste – ce palmarès ?³ – appelle quelques premiers commentaires : le trio de tête confirme des classiques de la littérature allemande. Heine, indéboulonnable auteur de la *Lorelei*, continue d’occuper une première place qui est la sienne depuis des décennies. Sa présence se réduit cependant le plus souvent justement à ce seul poème, assez fréquemment repris sous forme de parodie (verbale ou iconographique). Goethe, autre valeur sûre, existe lui aussi principalement à travers deux poèmes, *Heidenröslein* et *Erlkönig*. Là encore, les actualisations proposées sont parfois radicales (Rammstein etc.).⁴ Et les Frères Grimm font incontestablement partie du patrimoine littéraire et imaginaire allemand. La position des neuf autres auteurs est un peu différente : la présence d’auteurs comme Lebert ou Schami est une très bonne surprise puisqu’elle témoigne de la capacité du canon scolaire à intégrer des auteurs autres que ceux appartenant au

¹ 2% seulement des interrogés dans l’enquête indiquent ne jamais se servir du manuel. Les autres l’utilisent régulièrement (45%) ou assez régulièrement (53%).

² *Grenzenlos, Deutsch als Pass, Alternative, Warum ?, Kontakt, Welten, Kiosk, Projekt Deutsch, Horizonte, Deutsch ist Klasse, Aufwind.*

³ Terme qui renvoie bien sûr à la notion de « culture de palmarès » qui caractérise (malheureusement) notre époque.

⁴ A mentionner aussi, pour Goethe, l’exceptionnelle fréquence dans les manuels de son portrait par Tischbein (« Goethe dans la campagne romaine »), là encore parfois sous forme « actualisée » (Warhol).

catalogue des grands classiques. Certaines présences sont de toute évidence conjoncturelles, comme par exemple celle de Reich-Ranicki, qui doit sans aucun doute sa place sur la liste au succès de son autobiographie *Ma vie* parue en 1999, ses souvenirs d'adolescent juif dans le Berlin des années 30 et des conséquences de l'avènement du nazisme sur sa trajectoire personnelle et plus tard professionnelle remplaçant alors assez souvent un autre texte jusqu'alors emblématique pour ce thème, *Le journal d'Anne Frank*.¹ La présence d'une seule auteure, en contradiction flagrante avec le nombre impressionnant d'écrivaines figurant dans la liste des 274 noms relevés par l'analyse de fréquence, est en revanche une déception puisque Christine Nöstlinger, si elle est tout à fait représentative de la littérature de jeunesse (qui compte un grand nombre de femmes parmi ses auteurs), l'est peut-être moins pour l'écriture féminine en général. Hesse, Tucholsky sont bien acceptés, Max von der Grün cependant est une « mauvaise » surprise, comme en témoignent les commentaires d'une majorité d'enseignants ayant participé l'enquête.²

Il est intéressant de constater que la composition du « canon théorique » – résultant, rappelons-le, d'une analyse statistique – n'est dans sa répartition par époques pas si éloigné que cela du canon d'auteurs allemands constaté par Sybille Goepper dans son analyse du manuel *Lettres européennes*.³ On peut pourtant supposer que les critères de choix de ses rédacteurs visaient à satisfaire des objectifs assez différents... Vu par le petit (à l'échelle d'une académie) ou le grand bout de la lorgnette (à l'échelle européenne), le consensus se fait finalement assez facilement sur certaines « valeurs sûres » (qui n'échappent cependant pas toujours à la fluctuation de la « cote » des auteurs comme le souligne Frédéric Weinmann dans son article dans ce même numéro), le plus contemporain appelant en revanche des arbitrages parfois difficiles à décider et à justifier. L'objectif principal étant néanmoins dans les deux cas de définir un bagage culturel de référence qui serait de préférence le même que dans la culture cible, et de doter les élèves (ou les lecteurs européens) d'un viatique littéraire susceptible de les accompagner au-delà des lectures institutionnelles.

¹ On pourrait voir dans ce choix le désir de traiter la question du nazisme et de la persécution et extermination des Juifs à travers un texte extrait d'un ouvrage à l'issue plus « heureuse » que celui d'Anne Frank.

² Réaction d'ailleurs partagée par les germanistes présents à la Journée d'étude du 9 juin...

³ Annick Benoit-Dusauso/Guy Fontaine dir., *Lettres européennes. Manuel d'histoire de la littérature européenne*. 2^{ème} édition, de boeck, 2007. Ce manuel est, d'après Goepper, avec le *Manifeste pour l'enseignement des littératures européennes* et le « Prix européen de la littérature » l'un des outils « au service d'un canon culturel transnational ». Cf. sa communication au colloque « Enjeux et perspectives d'un canon culturel européen. Au-delà des canons culturels et littéraires nationaux ? », Université Lumière-Lyon 2, 2 et 3 octobre 2009.

L'enquête¹

C'est donc ce « canon théorique » qui a été soumis, au printemps 2009, aux professeurs d'allemand (collège et lycée) de l'académie de Lyon, accompagnée d'une liste de questions sur sa pertinence, les pratiques pédagogiques des enseignants, et le canon idéal que ces professeurs pourraient imaginer à partir du canon proposé. Le taux de réponses relativement important – plus de 50% en additionnant les retours de questionnaires et les entretiens directs – témoigne d'un intérêt certain pour la question de l'utilité d'un canon littéraire dans l'enseignement de l'allemand en France, avec des réactions oscillant entre désir et désillusion quant à sa réalisation. Les réponses, que nous traiterons par la suite non pas question par question, mais de manière synthétique, permettent de dégager certaines tendances.

1. De l'intérêt d'un socle commun

Nous avons fourni dans le questionnaire la définition suivante du canon littéraire dans l'enseignement de l'allemand langue étrangère en France : un « bagage littéraire minimum commun à tous les élèves à leur sortie de la scolarité ». L'adhésion au principe en tant que tel est presque unanime, un savoir unifié paraissant souhaitable à la majorité des interrogés. Il y a donc un très fort désir de pouvoir construire et disposer d'un socle commun qui est perçu, selon les cas, comme une nostalgie ou une utopie. Langue et culture étant considérées comme totalement liées par la quasi totalité des professeurs de langues, la connaissance des auteurs et textes les plus éminents leur semble non seulement importante, mais incontournable. A certains, elle paraît même vitale dans un contexte de démotivation accrue des élèves, et au vu de leur désintérêt pour les cultures étrangères en général, et pour celle du pays/des pays de la langue étudiée en particulier. La réapparition de termes comme « culture » (nous n'entrerons pas ici dans le débat sur la définition de « culture » et « civilisation » et utilisons le mot au sens large du terme) ou « patrimoine littéraire » etc. dans les *Instructions officielles* est d'ailleurs largement saluée, et conforte les enseignants dans une démarche qu'ils pratiquent (déjà) avec conviction. Ces mêmes enseignants considèrent cependant aussi que le champ de la culture est bien souvent considéré comme la cinquième roue du carrosse dans les manuels.

Les réserves portent presque toutes sur la faisabilité² d'un tel socle commun dans un système éducatif où la liberté du choix des supports pédagogiques reste sacrée et où les démarches trop individuelles rendent difficile le consensus. Ob-

¹ Sous forme de questionnaire, diffusé auprès des enseignants du secondaire par l'intermédiaire de l'IPR d'allemand que je tiens ici à remercier pour son aide.

² Peu réaliste (16%), irréalisable (15%).

jection qui reflète d'ailleurs de manière générale la problématique de la définition et de l'élaboration de tout canon.

2. Critiques du « canon théorique »

La liste des douze auteurs a apporté certaines surprises déjà mentionnées. On constate cependant que les enseignants approuvent dans un premier temps globalement l'ensemble des auteurs cités, assez souvent par affinité personnelle, mais aussi parce qu'ils font a priori confiance aux concepteurs des différents manuels considérés comme des spécialistes de la question. A première vue, toutes les présences leur semblent donc justifiées ; mais au-delà de cette réaction générale, les commentaires deviennent plus nuancés et se transforment aussi en critiques. L'exemple de Reich-Ranicki en est une bonne illustration : son autobiographie n'est contestée ni pour son statut de témoignage ni pour la qualité de sa langue, mais sa présence paraît moins légitime que d'autres à ceux pour qui sa fonction de critique littéraire l'emport sur son statut d'écrivain. Il en va un peu de même pour Christine Nöstlinger. L'auteure est a priori connue et appréciée,¹ très logiquement surtout au niveau du collège, mais aussi par certains professeurs de lycée. Sa présence n'est donc pas explicitement désapprouvée, mais tout de même ressentie comme incongrue : d'autres noms sont proposés pour la littérature de jeunesse, et Wolf ou Bachmann (par exemple) auraient été bien plus légitimes aux yeux de bon nombre de contributeurs pour représenter la catégorie des auteures. Max von der Grün suscite en revanche non seulement l'étonnement déjà mentionné, mais un vrai sentiment de rejet. Il est ressenti comme passablement démodé, sans pouvoir se prévaloir de qualités permettant de le ranger parmi les « classiques contemporains ». Observation confirmée par la pratique : les contributeurs affirment travailler/avoir travaillé avec pratiquement tous les auteurs de la liste, selon les cas au collège ou au lycée, à l'exception de Grün.²

Les premières places de Heine, Goethe et des Frères Grimm ne sont mises en cause par aucun des interrogés. Ces auteurs sont perçus comme appartenant au patrimoine littéraire allemand, leur présence dans le « canon théorique » est par conséquent ressentie comme justifiée et légitime. Ce sont des « monuments », et de ce fait intouchables, même s'ils sont bien souvent considérés comme peu susceptibles d'intéresser les élèves. Mais cette catégorie apparaît aussi bien étroite à certains, et des auteurs tout aussi g

Plus les auteurs sont contemporains, plus l'unanimité disparaît puisque le consensus n'est encore qu'incomplètement fait, y compris sur les valeurs

¹ Elle est « inconnue » dans l'un des questionnaires... peut-être l'un des 2% d'enseignants qui affirment ne jamais se servir d'un manuel ?

² Réponses qui renseignent au moins partiellement sur la question si les enseignants se servent réellement des auteurs et textes des manuels dans leur pratique de classe.

littéraires « confirmées ». Zweig, Brecht, Kafka, Grass, Thomas Mann, Frisch, Dürrenmatt... sont régulièrement parmi les auteurs citées en réponse à la question « qui, d'après vous, sont les grands absents de cette liste ? ». En se rapprochant encore plus du présent, ce sont les goûts personnels des interrogés qui commencent à jouer un rôle prépondérant. Dans cette catégorie, l'accord se fait cependant assez facilement sur trois auteurs, Süskind, Schlink ou Kaminer. Mais quelle que soit la catégorie, l'absence sur la liste du « canon théorique » de « l'auteur préféré » est presque toujours ressentie comme une injustice à réparer d'urgence comme le montre la réaction d'un contributeur qui s'était par exemple déclaré prodigieusement agacé dans son commentaire ouvert que la place occupée par Max von der Grün empêchait « son » auteur (en l'occurrence Robert Musil) de figurer dans le « palmarès ».¹

3. Critères de choix et pratique scolaire

La mise en perspective des réponses concernant la légitimité de la présence des auteurs dans le « canon théorique » et des affinités personnelles des enseignants avec leur pratique professionnelle montre en revanche que leurs critères de choix diffèrent considérablement quand on leur demande comment ils procèdent pour sélectionner les supports littéraires pour le travail dans les classes, avec leurs élèves. Les goûts individuels ne tiennent alors plus qu'une place très réduite. Les deux principaux critères s'avèrent être le sujet (96%) et, à quasi égalité, la qualité de la langue (92%), le genre littéraire figurant en troisième position (41%). Ce sont donc l'exemplarité des textes et les possibilités d'utilisation qu'ils ouvrent pour la progression didactique qui priment, y compris pour les enseignants (45%) qui affirment « importer » régulièrement des textes de leur choix jugés plus adaptés que ceux proposés par le manuel.² Le texte l'emporte donc très clairement sur l'auteur : si ce dernier s'avère être un « auteur préféré », le fait est considéré comme un simple bonus.

Cela explique probablement que seulement un enseignant sur deux dit attirer l'attention de ses élèves sur l'auteur du texte étudié.³ Il sont encore moins nombreux (45%) à apporter des informations biographiques permettant de le situer. Précisons pour finir qu'ils ne sont plus que 9% à donner systématiquement des

¹ Il faut rappeler ici que l'analyse ayant abouti au « canon théorique » s'appuyait sur des critères purement statistiques (c'est-à-dire sur les fréquences des auteurs et des textes dans les manuels), donc mécaniquement « objectifs ». Les critères de choix affectifs inévitables des auteurs des manuels n'ont pas pu être pris en considération directement.

² 53% le font « parfois ». Ces résultats seraient à comparer avec l'affirmation des enseignants de travailler/d'avoir travaillé avec les auteurs du canon théorique.

³ Et presque aucun enseignant sur le sexe de l'auteur, critère jugé tout à fait non-pertinent par la quasi totalité des contributeurs.

repères bibliographiques pour élargir les connaissances et, éventuellement, inciter à des lectures plus poussées. Le texte, légitimé par sa thématique et la qualité de la langue, apparaît ainsi comme quelque peu déconnecté de son producteur, devenant un simple « support pédagogique ». Constat quelque peu frustrant quand il s'agit de littérature... et en contradiction avec le désir exprimé de consolider la place de la culture dans l'enseignement des langues : la connaissance des auteurs (a minima de son nom et sa date de naissance) en fait certainement partie. Mais cette réalité recoupe celle constatée dans le cadre de l'analyse des manuels : ces derniers sont globalement plutôt avares quand il s'agit de fournir des informations biblio-biographiques permettant de situer un texte, une œuvre dans le contexte plus large de l'histoire littéraire du pays.

Cette orientation vers l'utilité est corroboré par les 97% des interrogés qui affirment en revanche fournir régulièrement des repères méthodologiques pour le travail avec le texte, pour certains dès le collège, mais pour la majorité au lycée : il faut doter les élèves des outils stratégiquement indispensables pour affronter les épreuves du baccalauréat.¹ On peut y voir la confirmation de la priorité accordée aux compétences en langue, au détriment des compétences culturelles pourtant stipulées dans les *Instructions Officielles*, et le désir des enseignants de langue de transmettre à leurs élèves un vraie patrimoine littéraire.

Conclusion : un canon oui, mais lequel ?

Le « canon théorique » ayant servi de point de départ à l'enquête était le fruit d'un recensement statistique reposant sur le résultat des choix directs et indirects des rédacteurs de manuels. Bien que fondamentalement peu remis en question, il s'avère qu'il est finalement ressenti comme plutôt frustrant : mais n'est-ce pas le cas pour tout canon imposé ou fermé ? Les canons ne sont-ils pas faits, comme se demande Odile Schneider-Mizony dans son article, pour être justement soumis à discussion ?

Les canons personnels des enseignants que nous avons pu reconstituer à travers leurs réponses diffèrent évidemment de celui proposé par le « canon théorique », et ce canon personnel diffère encore du « canon didactique » (les textes choisis pour le travail de classe). Ainsi Goethe, pourtant reconnu comme valeur incontournable, est-il absent des canons personnel et didactique, la mythologie allemande en revanche, de son côté absente du « canon théorique » (mais aussi du canon européen cité par Goepper), fait son entrée dans le palmarès – peut-être parce que ces récits sont de plus en plus souvent traités par la BD (*Nibelungen* !), média en général fort apprécié des élèves, et perçu par les enseignants comme facilitant l'accès au texte. Heine et Hesse figurent à nouveau dans la

¹ Une question supplémentaire du questionnaire portait sur le travail en lecture discursive, pratiquée par un enseignant sur deux au niveau lycée.

liste, Thomas Mann, Tucholsky, Dürrenmatt, Kafka et surtout Brecht et Zweig, deux auteurs allemands très présents en France, y entrent. L'éclatement des réponses quant aux auteurs les plus contemporains se confirme : la preuve de leur valeur reste encore à faire... Et aucun interrogé ne se voit en mesure de nommer l'auteur ou le texte tout à fait « incontournable ». À la question « Et s'il n'y en avait qu'un seul ? », les réponses sont toujours multiples, jusqu'à ce cri du cœur de l'un des interrogés : « Il faut les mettre tous, TOUS ! », dépassant de cette façon même l'idée du canon ouvert...

Le sentiment de dilemme ou de désarroi devant la question du même canon littéraire scolaire pour tous est réel : les enseignants sont partagés entre le désir fort de transmettre des repères stables à travers un canon inévitablement contraignant si on lui demande d'unifier les connaissances des élèves, et la certitude que de tels classements prescriptifs n'ont plus beaucoup de sens à notre époque. Le principe du « canon fermé » essuie d'ailleurs de nombreuses critiques : « ridicule », « trop normatif », « portant atteinte à l'indépendance du prof »... Le concept de la liste des livres « qu'il faut avoir lus » semble dépassé à tous. Mais en même temps, le principe du canon ouvert qui laisse le libre choix à chacun ne les satisfait pas pour autant. Son inévitable manque de contours (pas ou peu de valeurs sûres) est ressenti comme une instabilité qui ne saurait mener qu'à de nouveaux éparpillements.

Les enseignants sont donc favorables à un canon stable, à condition d'en percevoir l'utilité, la fonction. Sa légitimation par les objectifs d'un enseignement de la langue étrangère incluant la transmission d'un vrai bagage culturel/littéraire doit être forte. Peut-être faudrait-il alors plaider pour une forme semi-ouverte, composée d'un canon-noyau stable, autour duquel s'organiseraient des éléments plus variables. Ce canon devrait de plus articuler le statut de l'auteur (le degré de sa reconnaissance institutionnelle) avec l'exemplarité de ses textes qui, pour être retenus, devraient satisfaire aux principaux critères avancés pour les choix professionnels : sujet et qualité de la langue. En sélectionnant ainsi, y compris pour les classiques, les auteurs pour leurs textes les plus susceptibles de faire le pont avec les intérêts et les préoccupations du présent, le bagage littéraire minimum pour les élèves sortant de leur scolarité pourrait enfin devenir une réalité dans les classes de langue.

L'auteure :

Maître de conférences à l'Université Claude Bernard-Lyon I / IUFM où elle a dirigé jusqu'en 2009 le pôle de recherche sur l'enseignement des Lettres, Langues et Arts. Actuellement directrice du Centre de Langues de l'UCBL. Membre du CR2A (Centre de recherche sur l'Autriche et sur l'Allemagne/Université de Rouen). Spécialiste de la littérature contemporaine de langue allemande, avec un regard particulier sur la littérature autrichienne.

Champs de recherche : transpositions et écriture(s) autobiographiques, écriture et mémoire, écritures féminines, mythe et genre.

Publications récentes (choix):

« Du moi privé au moi public : l'autobiographique chez Ilse Aichinger » In : Rolf Wintermeyer éd. (en collaboration avec Corinne Bouillot), « *Moi public* » et « *moi privé* » dans les *mémoires et écrits autobiographiques du 17^{ème} siècle à nos jours*, PURH, 2008

« Das « neue Österreich » im Spiegel des Nachkriegskabarets » In: Anne-Marie Corbin / Friedbert Aspetsberger Hrsg., *Traditionen und Modernen. Historische und ästhetische Analysen der österreichischen Kultur*, Studienverlag, 2008

« La jeune littérature autrichienne entre rejet et appropriation du passé » In : Carola Hähnel-Mesnard, Marie Liénard-Yeterian & Cristina Marinas éd., *Culture et mémoire. Représentations contemporaines de la mémoire dans les espaces mémoriels (arts visuels, littérature, théâtre)*. Les Éditions de l'École polytechnique, 2008

« Bewältigungsinstrument Anti-Heimatliteratur », In : *Germanica* n°42/2008 (Entre anamnèse et amnésie – la littérature pour dire le passé nazi). Textes réunis par Martine Benoît. Université Charles de Gaulle – Lille 3

« Andreas Okopenko et la stratégie de la double analepse » In : Carmen Boustani dir., *Revue des Lettres et de Traduction*, n° 13/ (Le roman actuel), Université de St. Esprit, Kaslik (Liban), 2009

Ingeborg Rabenstein-Michel/Françoise Rétif/Erika Tunner (éds.), *Ilse Aichinger – Misstrauen als Engagement*, Königshausen&Neumann, 2009

« Des mythes à abattre ou : les impossibles princesses d'Elfriede Jelinek » In : *Le Champ des Lettres* n°1 (« Réinventer le réel »), 2010

Index des articles publiés dans NCA 2009 classés dans l'ordre alphabétique des noms d'auteur.

- *** : Problèmes linguistiques de l'Alsace (1920). De qui est-ce ? (3); Bertrand, Yves : Traduire les noms composés français. De *esprit de lucre* à *esprit mal tourné* (3); Bertrand, Yves : Deux expressions toutes faites : *si ce n'est pas malheureux ! ce n'est pas malheureux !* (2) ; Bertrand, Yves : Deux fossiles bien vivants (2) ; Bertrand, Yves : *ex-, noch-* et les autres... (2) ; Bertrand, Yves : Lernen durch Lehren (4) ; Bertrand, Yves : Petits textes, grands profits (1) ; Bertrand, Yves : Tous les adjectifs peuvent-ils avoir un degré de comparaison ? (4) ; Bertrand, Yves : Traduire les noms composés français : de *droit de cuissage* à *esprit de finesse* (2) ; Bertrand, Yves : Traduire les substantifs composés français. De *dictature du prolétariat* à *droit de grâce* (1) ; Bertrand, Yves : Un site qui vaut le voyage (2) ; Bertrand, Yves : *in* et *nach* devant noms géographiques (3); Bertrand, Yves: A la pêche aux mots. (comment traduire en allemand des composés français) - de *esprit de famille* à *Etats Généraux*. (4) ; Briu, Jean-Jacques : Pourquoi dans les grammaires l'Espace n'est-il pas comme le Temps une catégorie de l'énoncé ? (4) ; Chabrolle-Cerretini, Anne-Marie : Réception et évolution du concept de *Forme Interne* de W. von Humboldt. (3); Dalmas, Martine : Was ist Grammatik? Was leistet sie? Wie viel darf es sein? Zum Wirken von Gerhard Helbig (2) ; Faucher, Eugène : Bi-textes (1) ; Gréciano, Gertrud : Linguistik für Europa : FP6-5110481. Mehrsprachiges Glossar zum Risikomanagement (1) ; Gréciano, Philippe : Linguistique juridique au Canada. Reportage (4) ; Gréciano, Philippe : Begriffsfindung in der EU. Rechtssprache und –Rechtsprechung (1) ; Gréciano, Philippe : Mehrsprachigkeit für Europa ? (2) ; Gréciano, Philippe : Schutz der Sprache in Europa (3); Higi, Paul : En hommage à Adrien ZELLER, pionnier pour un enseignement de l'allemand adapté aux réalités alsaciennes (3); Hoarau, Jessie : Approche implicite vs. métalangage grammatical au collège : une enquête (4) ; Huber, Christian : Bilinguisme scolaire. Défi et solution d'avenir ? Le point de vue d'un pédiatre. (1) ; Morgen, Daniel: Barr, Sarreguemines : l'enseignement bilingue français – allemand en difficulté ? (4) ; Morgen, Daniel : L'observatoire du réseau - *Deutschlangueregionale.eu* (4) Morgen, Daniel : Moselle : faut-il désespérer ? (3); Persyn-Vialard, Sandrine : Karl Bühler, précurseur de la pragmatique contemporaine (2) ; Pflanz, Marie-Laure : De l'usage du terme *Manager* en allemand (2) ; Poitou, Jacques : Quelques remarques sur la morphologie des noms et verbes (3); Schaeffer-Lacroix, Eva: Réfléchir à la langue allemande à l'aide de concordances. (1) ; Schlemminger, Gérald : Förderung eines inhaltlich orientierten frühen Fremdsprachenunterrichts (Französisch) – gegen die kognitive Unterforderung in der Zielsprache (1) ; Valentin, Paul : Du verbal et du nominal en allemand (1)

Les meilleurs auteurs de langue allemande dans les manuels scolaires de la première moitié du XIX^{ème} siècle

L'époque du « maître de langue »

La première moitié du XIX^e siècle voit la mise en place de l'enseignement de l'allemand en France avant son institutionnalisation définitive, c'est-à-dire avant la création des agrégations de langues vivantes en 1849, avant la loi Falloux du 15 mars 1850 et avant les réformes du ministre Fortoul sous le second Empire.¹ Pour réaliser cette enquête, nous sommes parti de l'irremplaçable ouvrage d'Alain Choppin, *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours*, ou plus exactement du cinquième tome, consacré à l'apprentissage de l'allemand, qui prétend - avec une confiance en soi semble-t-il justifiée, d'après nos vérifications ultérieures - à une « quasi exhaustivité ».²

Pour la période retenue, Choppin recense 310 titres, dont certains renvoient à différents tomes d'un même ouvrage, à des rééditions, voire à une erreur – par exemple le numéro 234 qui désigne un recueil de poésies personnelles de Ferdinand Braun, par ailleurs auteur de manuels. Tous ces titres ne nous concernent pas. Ainsi, nous n'avons pas tenu compte des grammaires, quoiqu'elles s'appuient parfois sur des classiques. Nous avons exclu les modèles d'écriture, petits volumes offrant des phrases manuscrites pour apprendre à déchiffrer ou reproduire la graphie allemande (le fameux gothique). Nous n'avons pas non plus examiné les dictionnaires ni les « vocabulaires », c'est-à-dire les listes de mots. Enfin, nous avons écarté les « dialogues », « guides de conversation » ou « parlements », recueils de mises en situation visant à enseigner la langue de tous les jours et à simuler la pratique orale. Des « cours complets », la plupart du temps en plusieurs volumes, nous n'avons envisagé que les anthologies et les cours de version.

Dans ces conditions, il nous reste un ensemble de 61 ouvrages contenant des extraits d'auteurs allemands.³ De manière tout à fait artificielle, nous faisons

¹ Pour une présentation synthétique de la période, voir Espagne, Michel ; Lagier, Françoise ; Werner, Michael, *Le maître de langue. Les premiers enseignants d'allemand en France (1830-1850)*. Paris, Edition de la Maison de l'Homme, 1991 et Brethomé, Jacques, *La langue de l'autre. Histoire des professeurs d'allemand dans les lycées (1850-1880)*. Grenoble, ELLUG, 2004, p. 5 sqq.

² Choppin, Alain ; Pinède, Bertrand ; Rodriguez, Fabiola, *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. Les manuels d'allemand*. Paris, INRP / Publications de la Sorbonne (Emmanuelle), 1993, tome V, p. 18.

³ À savoir les numéros 8, 10, 11, 12, 21, 67, 83, 85, 88, 89, 91, 101, 104, 107, 110, 119, 120, 123, 124, 132, 136, 160, 163, 167, 179, 196, 199, 201, 204, 208, 214, 220, 229, 235, 239, 242, 249, 250, 253,

commencer le XIX^e siècle en 1798 (il n'existe de toute façon aucun manuel de littérature allemande avant cette date¹) pour intégrer à notre étude l'important *Choix de différens <sic> morceaux de littérature allemande en vers et en prose, avec la traduction française, recueillis par le citoyen Weiss, professeur de langue allemande au Lycée républicain à Paris*, même s'il faut attendre 1813 pour voir paraître à Strasbourg le deuxième ouvrage du même type, à savoir la *Blumenlese aus den besten deutschen Dichtern zur Bildung des Geistes und Herzens* de Jean-Frédéric Aufschlager, sans doute moins destiné aux Français en général qu'aux Alsaciens en particulier.²

De même, nous arrêtons la période en 1852 de manière à profiter de cette année faste en manuels, et notamment des *Morceaux choisis en prose et en vers des classiques, divisés en trois séries conformément aux programmes des lycées et à celui du baccalauréat des sciences, par F. G. Eichhoff, Professeur de littérature étrangère à la Faculté des Lettres de Lyon* ainsi que du *Cours gradué de lectures allemandes, ou Morceaux choisis de prose et de vers des classiques allemands, par M. B. Levy*. Au cours de cette période de cinquante-quatre ans, la courbe est ascendante, voire exponentielle, avec une nette accélération de la publication des manuels à partir de la fin des années 1820 – l'époque du « maître de langue » pour reprendre la dénomination de Michel Espagne, Françoise Lagier et Michael Werner.

Offrir des modèles intemporels

L'ensemble des titres retenus prouve, s'il était nécessaire, l'importance fondamentale de l'exemple à suivre - tant sur le plan stylistique que moral - dans l'enseignement de la première moitié du XIX^e siècle. Dans les titres et les avant-propos, les concepteurs de manuels ne cessent d'en appeler aux « auteurs (les plus) distingués », aux « meilleurs écrivains qui se soient occupés de la jeu-

260, 265, 277, 279, 285, 287, 288, 292, 294, 297, 298, 299, 301, 302, 305, 306, 309, 310, 313, 314, 315, 317, 318.

¹ *Le choix de poésie allemande* du même Mathias Weiss n'est qu'une prépublication de la deuxième partie du *Choix de différens morceaux* paru la même année. L'ouvrage de Boulard, également de 1798, ne comprend « que » les meilleurs poèmes de Zachariae, (Ewald Christian von) Kleist et Haller.

² Choppin ne connaît pas cette première édition dont la Bibliothèque Nationale ne possède aucun exemplaire. Il recense uniquement (sous le numéro 83) la deuxième édition de 1826 qui reproduit la « *Vorrede zur ersten Auflage* » et constitue alors le deuxième volume d'un manuel intitulé *Auserwählte Muster der deutschen Literatur*. Pour la datation, je m'appuie sur la préface de l'autre tome (n° 67 chez Choppin), paru en 1821, où le jeune professeur strasbourgeois écrit : « *Die freundliche Aufnahme, welche die vor acht Jahren erschienene Blumenlese aus den besten Dichtern unter meinen jungen Mitbürgern fand, bewog mich gegenwärtige Sammlung Lesestücke aus den besten Prosaikern zu veranstalten. Sie ist als der zweite Theil und das Gegenstück der Blumenlese anzusehen.* » (p. III) On notera qu'une bonne partie des ouvrages enregistrés par Choppin, notamment ceux publiés par l'imprimerie Levrault à Strasbourg, concernent de manière aujourd'hui paradoxale l'apprentissage du français par les jeunes Alsaciens germanophones.

nesse », aux « meilleures productions de la poésie germanique », aux « *besten deutschen Dichter* », aux « *trefflichen Schriftsteller dieser Sprache* », aux « classiques ». ¹ Il s'agit évidemment d'un argument de vente, d'une forme de réclame, d'un truc de bonimenteur. Cette technique publicitaire n'en révèle pas moins un état d'esprit.

Bien sûr, la référence constante à des auteurs qu'on s'imagine indémodables s'explique en partie par des raisons matérielles : tant qu'il n'existe pas de stencils, de photocopies, de rétro- ou de vidéoprojecteurs, le manuel reste un outil indispensable pour faire travailler une classe entière. Compte tenu du prix du livre, l'enseignant avait en outre besoin d'un ouvrage susceptible de durer. D'où le choix de valeurs qu'on tenait pour éternelles (quoique la mauvaise qualité du papier contredise à jamais cette prétention, comme le montrent aujourd'hui nombre de volumes hors d'usage à la Bibliothèque nationale de France).

Néanmoins, le recours permanent aux modèles tient plus encore à un principe pédagogique aujourd'hui disparu. L'enseignement de l'époque procède avant tout par imitation, donc par l'imitation des meilleurs, ce qu'on peut mettre en relation avec le statut que l'imitation possédait toujours dans la théorie littéraire et qu'elle perd peu à peu au profit du concept d'originalité à partir du romantisme. Rarement peut-être cette règle aura été exposée de façon plus nette que par Johann Hermann dans son *Cours de thèmes et de versions* qui connut au moins une dizaine de rééditions au milieu du siècle. Ainsi écrit-il dans son « Avis » préliminaire :

Imiter est naturel à l'homme ; c'est un charme pour lui : mais comment imiter ce qu'on ne connaît pas ? La grammaire enseigne à construire les phrases allemandes et à pénétrer tous les secrets du langage ; elle donne seule les moyens d'imiter avec succès, c'est-à-dire de recomposer. Nous ne saurions donc trop recommander l'étude préliminaire des règles de la Grammaire à ceux qui veulent réussir dans la traduction ; qu'ils ne craignent pas d'alonger <sic> ainsi le chemin qu'ils ont à parcourir ; ils ne tarderont pas à reconnaître que nous leur indiquons ici la voie la plus courte et la plus facile. ²

On mesure les conséquences d'une telle conviction : le commerce des bons écrivains vient couronner une progression pédagogique commençant par un apprentissage à froid de la grammaire, suivi par des exercices de traduction, avant d'en arriver à la lecture des classiques. Dans la préface de la huitième édition, reprise dans les suivantes, Hermann explique le succès de sa méthode par « les emprunts faits, pour de nombreux exemples, aux écrivains dont l'Allemagne

¹ Je renonce ici à donner la référence précise de ces citations (attestées). On en trouve partout de semblables.

² Hermann, Johann Gottlieb Jacob, *Cours de thèmes et de versions en français et en allemand* [...] *Dixième édition, revue, corrigée et considérablement augmentée*. Paris, Stassin et Xavier, 1854 [1835]. La Bibliothèque Nationale ne possède pas la première édition. Choppin signale la deuxième sous le numéro 136, mais l'exemplaire est hors d'usage.

s'honore le plus ». Il réunit, dit-il, les meilleurs morceaux des auteurs français et allemands pour mieux faire comprendre l'esprit grammatical de chaque idiome. Selon lui, les grands écrivains expriment mieux que d'autres le mécanisme et le génie de leur langue.

L'examen des tables des matières met bien en évidence lui aussi une pédagogie par définition a-historique. En effet, les extraits sont regroupés – presque sans exception jusqu'au milieu du XIX^e siècle – par genres et sous-genres. Dans le domaine de la prose, l'ordre suivi est quasiment immuable : fables, paraboles, idylles, descriptions historiques et tableaux, caractères et portraits, discours, lettres, dialogues et scènes de théâtre. Pour la poésie (c'est-à-dire en fait les textes en vers), l'organisation demeure assez semblable : fables, allégories et maximes, ballades et romances, hymnes, odes et élégies, morceaux épiques et descriptifs, scènes dramatiques.

On constate que le théâtre n'a pas d'existence en soi dans la mesure où la dualité vers / prose écrase tout, mais surtout qu'il n'y a pour ainsi dire aucune conscience historique dans l'enseignement de l'époque. Les modèles proposés passent pour des valeurs éternelles. Même quand ils les présentent de manière chronologique, ce qui est rare, les auteurs hésitent à renoncer purement et simplement à une typologie par styles. On évoquera en particulier la méthode sans doute la plus importante de l'époque, le *Cours de littérature allemande*¹ de Philippe Le Bas (maître de conférence à l'ENS et futur membre de l'Institut) et Adolphe Régner (professeur au collège Charlemagne), dans la mesure où les auteurs y préfèrent l'ordre « historique », mais préviennent la critique en offrant une deuxième table des matières dans laquelle ils reprennent – comme ils l'expliquent dans une note en bas de page – l'ordre « systématique » adopté par leurs prédécesseurs Noël et Delaplace car cette classification, disent-ils, n'est pas sans utilité.²

À cet égard, Henri Emmanuel Adler-Mesnard, reçu premier à l'agrégation d'allemand en 1850 alors qu'il était maître de conférence à l'École Normale Supérieure, propose également une remarque intéressante dans l'avertissement de sa *Littérature allemande au XIX^e siècle* parue un an plus tard. Conformément au titre de son anthologie et contrairement aux autres manuels, il rassemble un nombre étonnant d'écrivains vivants ou, pour reprendre ses termes, « tous les écrivains, poètes <sic> ou prosateurs, qui se sont faits, de notre temps, un nom

¹ Pour une présentation détaillée de ce manuel, voir Rothmund, Elisabeth, « Manuels, auteurs et éditeurs dans les premières décennies de l'enseignement scolaire de l'allemand », dans *Histoire de l'Éducation* n°106, 2005, pp. 15-40.

² Voir Le Bas, Philippe / Régner, Adolphe, *Cours de littérature allemande, ou Morceaux choisis des auteurs les plus distingués de l'Allemagne précédés de notices biographiques et rangés dans l'ordre historique [...]*. Paris, Bobée et Hingray, 1833, première partie (Prose), p. II, note 1.

dans les lettres. »¹ Toutefois, pour s'excuser d'avoir retenu des « auteurs de second ordre », il prétend citer un « savant professeur de la Faculté des lettres de Paris » selon lequel les *minores* « ont le mérite de nous révéler l'esprit du temps, ses défauts et ses qualités, plus fidèlement que ne font les auteurs de premier rang, qui éclipsent la pensée de leur siècle sous l'éclat de leur propre pensée. »² On ne saurait mieux démontrer l'a-historicité des « grands auteurs ». Dans l'esprit de ces pédagogues, l'œuvre des meilleurs écrivains constitue des références éternelles qui dominent leur époque et possèdent une valeur absolue.

Le canon gervinien

L'enseignement de la première moitié du XIX^e siècle, même celui des langues vivantes, n'aspire donc en aucune façon à refléter l'actualité ou le monde contemporain. On évite au contraire le présent et privilégie les références anciennes auxquelles on attribue une valeur exemplaire. Pour s'en rendre compte, il suffit d'ouvrir les *Premières lectures allemandes* publiées par le même Adler-Mesnard en 1841 : non seulement il aspire à « habituer les élèves aux divers genres de styles », mais surtout il puise dans le fond de la littérature pour enfants de l'*Aufklärung* – non par ignorance de la production contemporaine, comme le prouve son anthologie du XIX^e siècle, mais par principe.

Quand on sait le prix attaché aux « meilleurs auteurs » dont les préfaces se réclament sans cesse, on ne manquera pas de sourire à la lecture de certains titres qui révèlent d'amusantes pratiques pédagogiques et que nous ne résistons pas à la tentation de citer. Weiss, par exemple, retient la traduction par Auguste Lafontaine des *Mariages samnites* de Marmontel afin, dit-il, d'offrir aux Français « un modèle de traduction en langue allemande. »³ Dans ses *Leçons de littérature allemande [...] à l'usage des écoles de France et des personnes qui étudient la langue allemande*, C.F. Ermeler propose quant à lui un extrait de la traduction de *Phèdre* par Schiller alors qu'il n'offre du reste que deux poèmes de cet auteur (« *Der Ring des Polykrates* » et « *Die Bürgerschaft* ») et ne retient de Goethe qu'une lettre à un ami dans la section « *Briefe* », ce qui ne l'empêche pas d'ailleurs d'affirmer dans son avertissement :

¹ Adler-Mesnard, Henri-Emmanuel, *La littérature allemande au XIX^e siècle, morceaux choisis des auteurs allemands les plus distingués de cette époque [...]*. Paris, Dezobry et Magdeleine, 1851-1853, tome 1, p. V.

² *Ibid.*

³ Weiss, Mathias, *Choix de différens morceaux de littérature allemande en vers et en prose [...]*. Paris, Drisonnier, 1798, p. XIV.

Réunir dans un cadre étroit une suite de morceaux extraits des principaux classiques allemands, d'un intérêt général et, autant que possible, du goût de la nation française, tel était l'objet que je devais avoir en vue en composant ce recueil.¹

La référence aux classiques français se retrouve plus tard dans le siècle, notamment dans l'entreprise de l'éditeur Mansut qui fait traduire l'ouvrage de Fénelon en six langues différentes et propose en 1834 *Télémaque français-allemand, livre Ier, précédé d'une instruction sur la manière d'étudier la langue allemande d'après l'enseignement universel, par J.-C.-V. Levasseur*.² Le projet pédagogique à la base de telles publications consiste à offrir aux apprenants un texte qu'ils connaissent déjà pour leur faciliter la compréhension en langue étrangère. D'un point de vue théorique, cela suppose l'existence de valeurs absolues et le mépris des frontières spatiales et temporelles.

D'autres exemples vont dans le même sens, notamment le *Cours de langue allemande*³ de Pierre-Yves La Ramée de Séprés, qui propose – avant un long extrait de l'*Histoire de la guerre de Trente ans* de Schiller – les quatre premiers chapitres du *Vicar of Wakefield* en allemand et en français. On retiendra aussi les *Histoires des Temps héroïques de la Grèce*⁴ dont une partie est certes traduite de Niebuhr, mais dont la plupart sont composées par Adler-Mesnard en personne. On est très loin encore de l'épreuve de l'étranger. De tels ouvrages n'aspirent en aucune façon à faire découvrir la civilisation du pays dont ils prétendent enseigner la langue.⁵

En laissant de côté ces exemples extrêmes, mais néanmoins révélateurs, il convient d'observer quels auteurs étaient considérés ou présentés comme les meilleurs. Pour cela, revenons un instant sur le *Cours de littérature allemande* de Le Bas et Régnier, publié en 1833. La préface est typique de la rhétorique de l'époque : leur grammaire, disent-ils, se fondait sur « les plus grands noms de

¹ Ermeler, C.F., *Leçons de littérature allemande. Nouveau choix de morceaux, en prose et en vers, extraits des meilleurs auteurs allemands ; à l'usage des écoles de France et des personnes qui étudient la langue allemande ; par C.F. Ermeler. Seconde édition, augmentée de quarante-trois morceaux nouveaux*. Paris, Baudry, 1829, page sans numéro. La première édition, datant de 1826, est hors d'usage à la Bibliothèque nationale.

² Fénelon, François de Salignac de La Mothe, *Télémaque français-allemand [...]*. Paris, Mansut fils, 1834. Le même ouvrage paraît à nouveau sous le titre *Die Begebenheiten Telemach's, in : Das Deutsche übersetzt, nach Fenelon* à Paris, chez Baudry, en 1837.

³ Séprés, Pierre-Yves La Ramée de, *Cours de langue allemande, à l'usage des élèves du lycée national, publié par P. de Séprés*. Paris, Mansut fils, 1834. Aucune référence au nom d'auteur ni à l'original anglais. La même année, S. Siebert publie un cours de thèmes allemand à partir du drame historique de Kotzebue, *Eduard in Schottland*.

⁴ Adler-Mesnard, Pierre-Emmanuel, *Histoires des temps héroïques de la Grèce ou Choix des plus belles traditions de l'antiquité classique racontées à la jeunesse française dans un langage simple et facile par Adler-Mesnard, maître de conférences à l'École Normale*. Paris, Hingra, 1846.

⁵ On trouvera des exemples et des conclusions similaires dans Elisabeth Rothmund, « Manuels, auteurs et éditeurs dans les premières décennies de l'enseignement scolaire de l'allemand », *op. cit.*

l'Allemagne littéraire » et « les témoignages les plus irrécusables ». Leur anthologie, elle, entend donner une idée « du génie et du style des auteurs distingués ». Pour ce faire, ils préfèrent non seulement (comme nous l'avons signalé plus haut) l'ordre historique à la classification systématique, mais ils procèdent surtout à un tri sévère, persuadé que leur ouvrage ne présentera toutefois pas de lacune importante.

Ce n'est pas le nombre des écrivains qui constitue une littérature, ce sont les chefs-d'œuvre. Pénétrés de cette vérité, nous nous sommes arrêtés particulièrement sur les modèles, et voilà pourquoi Lessing, Herder, Goethe, Schiller et J.P. Richter occupent un si grand espace dans ce volume.¹

Si l'on examine qui se cache derrière ces cinq noms glorieux, on découvre en réalité une pléiade d'illustres inconnus ou, du moins, d'écrivains aujourd'hui bien peu considérés comme les « meilleurs », par exemple Engel, Heinse, Matthison, Tiedge ou Heeren von Rotteck. Le canon scolaire de la première partie du XIX^e siècle n'a donc qu'un rapport lointain avec l'actuel canon de la littérature allemande. La raison ne saurait en être, comme on le dit souvent, qu'il est difficile d'évaluer l'importance des contemporains puisque la majorité des écrivains retenus appartiennent alors déjà au passé. Il faut donc constater le caractère éphémère du panthéon.

Ce n'est pas non plus que les médiateurs offrent, par ignorance ou par vice, un reflet déformé de la littérature étrangère. Au contraire, le canon présenté dans les livres d'allemand en France correspond de manière frappante au canon élaboré en Allemagne à la même époque. Les cinq noms mis en avant par Le Bas et Régnier en 1833 sont en effet (à Wieland près) ceux retenus par Gervinus dans sa *Geschichte der deutschen Dichtung*, parue entre 1835 et 1842. Faute d'auteurs contemporains, les manuels français transmettent donc aux élèves l'image de la littérature nationale qui est en train de s'imposer à la veille du *Vormärz* et qu'a bien analysé Peter Uwe Hohendahl :

Die literarische Entwicklung des achtzehnten Jahrhunderts stellt sich Gervinus nicht nur als eine rapide Veränderung der Stile und Konventionen, sondern als eine intellektuelle Revolution dar, sie sich auf die ganze Nation bezieht und diese in ihrem Charakter neu bestimmt. Als ihre Führer gelten Klopstock, der als Vertreter der Empfindsamkeit ein volkstümliches, bürgerliches Element in die Literatur brachte, und Lessing, der „eigentliche Beschwörer des jungen Geistes“, der im bürgerlichen Hamburg versuchte, ein Nationaltheater zu gründen. Als die nächste Welle der Revolution, die das Frühere unter sich begräbt, erscheint der Sturm und Drang, der sich gewaltsam vom französischen Klassizismus trennt. Während Wieland diesen Angriffen halbwegs zum Opfer fällt, begreift Gervinus das Werk Jean Pauls als die Fortsetzung der genialischen siebziger Jahre. Der Sturm und Drang mündet dann bei Goethe und Schiller in die klassische Mäßigung. Das anschließende

¹ Le Bas, Philippe / Régnier, Adolphe, *Cours de littérature allemande*, op. cit., p. II.

Bündnis zwischen Goethe und Schiller beherrschte das literarische Leben bis zu Schillers Tod, während danach die Romantiker die Führung übernahmen, da Goethe, „des poetischen Treibens müde“, sich mehr und mehr isolierte.¹

Les trois premiers écrivains aux yeux de l'époque (Lessing, Schiller et Goethe) le sont restés, mais la hiérarchie a changé : ce dernier ne domine pas encore le panthéon de manière olympienne. Grâce à ses *Fables*, Lessing est de loin l'écrivain le plus lu dans les classes. Les trois autres, comme l'a aussi montré Hohendahl, ne disparaissent du canon que lors de son réaménagement au cours du *Nachmärz*, c'est-à-dire après 1848. Jusque-là, ils jouissent d'une place de choix dans l'histoire de la littérature allemande, conçue comme l'histoire d'une émancipation culminant dans le classicisme autour de 1800. Les manuels français diffusent donc immédiatement (sinon avec avance) la lecture d'inspiration gervinienne qui visait à donner une identité culturelle à l'Allemagne.

Le palmarès des meilleurs auteurs

Pour déterminer la liste des « meilleurs écrivains » allemands aux yeux des enseignants français de la première partie du XIX^e siècle, nous avons relevé les noms retenus dans quatorze manuels de la période.² Évidemment, il convient de relativiser cette statistique : parfois, une dizaine d'extraits se cachent derrière un nom (les fables de Lessing par exemple) ; ailleurs, il s'agit d'une simple parabole de quelques lignes. Toutefois, le résultat de ce sondage livre plusieurs conclusions intéressantes. Au total, nous obtenons en effet une liste de 414 « grands auteurs » dont 2 sont cités dans treize ouvrages, 1 dans douze, 3 dans onze, 2 dans dix, 6 dans neuf, 7 dans huit, 11 dans sept, 17 dans six, 15 dans cinq, 29 dans quatre, 46 dans trois, 69 dans deux et 201 dans un seul. On voit donc qu'un nombre restreint d'écrivains font pour ainsi dire l'unanimité tandis que les esprits se divisent sur la plupart des références.

Le premier tableau figurant à la fin de cet article fournit l'ensemble des auteurs cités au moins trois fois dans les quatorze manuels en question. La liste des 21 premiers confirme et élargit le palmarès établi par Le Bas et Régnier. En dehors des six auteurs retenus par Gervinus, presque tous les autres ont disparu du canon scolaire – en Allemagne comme à l'étranger. Qui lit aujourd'hui en classe

¹ Hohendahl, Peter Uwe, *Literarische Kultur im Zeitalter des Liberalismus (1830-1870)*. München, Beck, 1985, p. 171. Également disponible en anglais : *Building a national literature : the case of Germany, 1830-1870* (Translation by Renate Baron Franciscono). Ithaca (NY), Cornell University Press, 1989, p. 152.

² Il s'agit (le chiffre entre parenthèses renvoie au numéro dans la bibliographie de Choppin) de Weiss 1798 (11), Aufschlager 1821 (67), Aufschlager 1826 (83), Noël 1827 (88), Ermeler 1829 (85), Le Bas 1832 (120), Le Bas 1833 (123), Adler-Mesnard 1841 (201), Otto 1841 (214), Savoye 1844 (249), Klein 1849 (279), Adler-Mesnard 1851 (288), Eichhoff 1852 (297), Kampmann 1852 (301).

Engel, Gellert, Gessner, Hebel, Hölty, Jacobi, Jacobs, Krummacher, Meissner, Pfeffel et même Wieland ? La plupart des écrivains présentés comme « grands auteurs » dans la première partie du XIX^e siècle se réduisent à des noms peu connus et des œuvres réservées aux spécialistes du XVIII^e.

Le deuxième tableau en annexe, où nous avons classé les 64 meilleurs auteurs par décennie, fait apparaître une courbe en forme de montagne : 6 d'entre eux sont nés dans les années 1710, 3 dans les années 1720, 4 dans les années 1730, 10 dans les années 1740, 6 dans la décennie suivante, 13 dans les années 1760, 10 dans les années 1770, 6 dans les années 1780 et, enfin, 3 dans la dernière décennie. Le plus jeune d'entre eux est August von Platen, venu au monde en 1796. La génération née au milieu du siècle domine par conséquent largement : l'école de la première moitié du XIX^{ème} siècle donne l'*Aufklärung* en exemple. Il faut rappeler que la majorité des ouvrages passés en revue ont paru après 1825 : Goethe est déjà presque mort ! Le modèle diffusé par les manuels scolaires a donc une soixante d'années.

Ce canon se distingue des ouvrages vendus en librairie à la même époque, et notamment des ouvrages pour la jeunesse. Joachim Heinrich Campe, Johann David Wyss, Theophilus Nelk et surtout Christoph von Schmid – des bestsellers de la littérature enfantine – ne figurent, au mieux, que dans la moitié des manuels. De même, Bürger, Kotzebue, Lafontaine, Hoffmann ou Zschokke, très présents sur le marché de la traduction, n'occupent qu'une place modeste dans les cours d'allemand.

Le retard ou le décalage du canon scolaire par rapport à l'actualité littéraire peut paraître une évidence puisque celui-ci prétend, par définition, refléter des valeurs reconnues : il faut du temps pour que la poésie se décante. En réalité, il n'en est rien : les analyses menées par Ingeborg Rabenstein-Michel sur les manuels d'allemand utilisés à l'heure actuelle en France révèlent ainsi une configuration radicalement différente.¹ Le « canon théorique » de douze noms auquel elle parvient contient pour moitié des écrivains contemporains. Les critères de sélection évoqués par les enseignants sont eux aussi aux antipodes de ceux du XIX^e siècle : la personne ou le sexe de l'auteur ne comptent pas, le genre littéraire à peine ; en revanche, c'est le sujet et la qualité de la langue qui sont aujourd'hui déterminants aux yeux des professeurs d'allemand.

Dans la première partie du XIX^e siècle, les enseignants sont soucieux d'offrir à leurs élèves des modèles, des exemples empruntés aux meilleurs auteurs, des extraits des classiques du moment. L'un des documents les plus précieux à cet égard est l'avant-propos de Ferdinand Braun à ses *Premières lectures allemandes*, parues en 1841. Dans une critique acerbe des cours d'allemand de son

¹ Voir Ingeborg Rabenstein-Michel, « Was bleibt... Un canon littéraire dans l'enseignement de l'allemand en France est-il possible? », dans le présent numéro, p.47 sq

époque, il décrit la pratique courante chez ses collègues : l'enseignement des langues vivantes se limite en général à des exercices de version et des thèmes grammaticaux ; les élèves passent ainsi une heure et demie à préparer, seuls avec leurs dictionnaires, une page de 25 à 30 lignes. À la perte de temps s'ajoute, selon Braun, le dégoût et la lassitude car les extraits choisis ne conviennent pas à leur âge.

Jusqu'à ce moment, on se bornait à leur demander de courtes versions ou des thèmes composés de phrases détachées et servant d'application aux règles étymologiques de cette langue ; le plus souvent, on leur faisait traduire des auteurs dont le choix n'était pas suffisamment proportionné à leur jeune intelligence ; c'est ainsi que la *Guerre de trente ans* de Schiller, et les tragédies de ce poète, généralement expliqués dans la plupart des maisons d'éducation, ne sauraient l'être avec fruit par des élèves de 9 à 14 ans. Si le *Robinson*, de Campe, ne présente pas le même inconvénient, il a celui de ne point intéresser l'enfant, qui a lu, presque toujours, l'ouvrage en français ; les deux volumes dont il se compose ne peuvent d'ailleurs que difficilement être terminés. *Les Petites Villes*, comédie de Kotzebue, était le seul livre élémentaire qui pût être offert avec succès aux jeunes commençans <sic>, et encore seulement à l'âge de 15 à 16 ans.¹

Sous prétexte de s'adapter à leur entendement, Braun préfère des extraits « des Lafontaine, des Florian de l'Allemagne, les Gellert, les Pfeffel, les Gleim, les Hagedorn, etc. », puisant dans le fond de l'*Aufklärung* comme si la production contemporaine n'offrait aucun morceau proportionné à l'intelligence d'enfants de dix ans. Malgré ses ambitions, il s'inscrit donc entièrement dans le mouvement de son époque qui transmet avant tout des valeurs du passé, sinon dépassées.

L'auteur :

Ancien élève de l'ENS, agrégé d'allemand et docteur ès lettres, enseigne en Classes Préparatoires aux Grandes Écoles. Thèse de doctorat sur la traduction de la prose allemande en français entre 1750 et 1815. Domaines de recherche : histoire de la traduction, littérature populaire, le cliché et le roman contemporain. F.Weinmann a notamment publié plusieurs articles sur la *Lénore* de Bürger ou sur *Werther* ainsi que diverses réflexions méthodologiques sur les *Translation Studies*, dont « Réception puissance X », parue dans *L'esprit créateur* au printemps 2009. Il collabore actuellement à l'*Histoire de la Traduction en Langue Française* sous la direction de Jean-Yves Masson et Yves Chevrel. Il a aussi traduit une vingtaine d'ouvrages et reçu deux fois le Prix littéraire des Lycéens de l'Euroregio.

¹ Braun, Ferdinand, *Premières lectures d'allemand. Cours de versions destiné à des enfants de sept à dix ans [...]*. Paris, Librairie classique et élémentaire de Mme Veuve Maire-Nyon, 1841, p. V.

Annexe 1
Les 212 « meilleurs auteurs »

	AUTEUR	Naissance
13	Lessing, G.E.	1729
13	Schiller, F.	1759
12	Goethe, J.W.	1749
11	Gellert, C.T.	1715
11	Herder, J.G.	1744
11	Pfeffel G.K.	1736
10	Gessner, S.	1730
10	Krummacher, F.A.	1768
9	Engel, J.J.	1741
9	Hölty, L.H.C	1748
9	Humbold, A. von	1769
9	Jacobi, J.G.	1740
9	Klopstock, F.A.	1724
9	Meissner, A.G.	1753
8	Claudius, M.	1740
8	Gleim, J.G.	1719
8	Hebel, J.P.	1760
8	Jacobs, C.F.W.	1764
8	Jean Paul	1763
8	Schlegel, A.W.	1767
8	Wieland, C.M.	1733
7	Forster, J.G.A.	1754
7	Heinse, W.	1749
7	Koerner, C.T.	1791
7	Kotzebue, A.F.F. Von	1761
7	Lamotte-Fouqué, F.	1777
7	Liebeskind, J.H.	1768
7	Müller, J. Von	1752
7	Rabener, G.W.	1714
7	Salis, J.G.	1762
7	Tiedge, C. A.	1752
7	Uhland, L.	1787
6	Bürger, G.A.	1748
6	Campe, J.H.	1746
6	Fichte, J.G.	1762
6	Hagedorn, F.	1708
6	Heinsius, T.	1770
6	Langbein, A.F.E.	1759
6	Lichtwer, M.G.	1719
6	Matthisson, F.	1761
6	Novalis	1772
6	Raumer, F.L. Von	1781
6	Schlegel, F.	1772
6	Schreiber, A.	1765
6	Tieck, L.	1775

6	Voss, J.H. Von	1751
6	Zachariae, F.W.	1686
6	Zimmermann, J.G.	1728
6	Zschoske, J.H.	1771
5	Arndt, E.M.	1769
5	Grimm, J.	1785
5	Hoffmann, E.T.A.	1776
5	Kleist, C.E.	1715
5	Luden, H.	1780
5	Michaelis, J.B.	1746
5	Müller, W.	1795
5	Musaeus, J.C.A.	1735
5	Platen, A. Von	1796
5	Posselt, E.L.	1763
5	Rotteck, C.	1775
5	Rückert, F.	1789
5	Schelling, F.W.J.	1775
5	Schmid, C. Von	1770
5	Winckelmann, J.J.	1717
4	Blumaueur, J.A.	1755
4	Bronner, F.X.	1758
4	Chamisso, A. Von	1781
4	Garve, C.	1742
4	Gentz, F. Von	1764
4	Haller, A. Von	1708
4	Heeren	1760
4	Heine, H.	1799
4	Hirschfeld, C.C.L.	1742
4	Houwald, E. Von	1778
4	Humbold, W. von	1767
4	Kant, I.	1724
4	Lavater, J.G.	1741
4	Lichtenberg, J.C.	1742
4	Mendelssohn, M.	1729
4	Müllner, A.G.A.	1774
4	Nicolay, L.H. Von	1737
4	Niebuhr, B.G.	1777
4	Niemeyer, A.H.	1754
4	Oehlenschlaeger, A.	1779
4	Ramler, C.W.	1725
	Schleiermacher,	
4	F.E.D.	1768
4	Schubart, C.F.D.	1739
4	Schwab, G.	1792
4	Stollberg, C. von	1748
4	Stollberg, F.L. von	1750
4	Uz, J.P.	1720

4	Werner, F.L.Z.	1768
4	Willamov, J.G.	1736
3	Archenholz, J.W. Von	1745
3	Arnim, A. Von	1781
3	Baggesen, J.E.	1764
3	Blessig, J.L.	1747
3	Boerne, L.	1786
3	Bouterweck, F.	1766
3	Brachmann, Louise	1777
3	Castelli, J.F.	1781
3	Collin, H. J. Von	1772
3	Falk, J.D.	1770
3	Froehlich, A.E.	1796
3	Grillparzer, F.	1791
3	Hamann, J.G.	1733
3	Haug, J.C.F.	1761
3	Hippel, T.G. Von	1741
3	Hirzel, J.G.	1725
	Hoffmann von	
3	Fallersleben	1798
3	Hufeland, C.W.	1762
3	Iffland, A.W.	1759
3	Kaestner, A.G.	1719
3	Kerner, J.	1811
3	Kind, J.F.	1768
3	Knigge, A.F.	1752
3	Kosegarten, L.T.	1758
3	Kretschmann, K.F.	1738
3	Mahlmann, S.A.	1771
3	Menzel, W.	1798
3	Moeser, J.	1720
3	Pestalozzi, J.H.	1746
3	Pfizer, G.	1807
	Pichler, C. (geb. Von	
3	Greiner)	1769
3	Ranke, F.L.	1795
3	Reinhard, F. von	1753
3	Schenkendorf, F.G.	1784
3	Schulze, E.K.F.	1789
3	Seume, J.G.	1763
3	Spindler, K.	1795
3	Starke, W.C.G.	1762
3	Steffens	1773
3	Steigentesch, Ed.	1774
3	Varnhagen, K.A.	1785
3	Wagner, Ernst	1769
3	Weisse, C.F.	1726
3	Weisser, F.	1761
3	Woltmann, C.L. Von	1770
3	Zedlitz, J.C. Von	1790

2	Andersen	1805
	Arnim, B. Von (geb.	
2	Brentano)	1785
2	Besselt	
2	Bertuch, F.J.	1747
2	Bodmer, J.J.	1698
2	Brentano, C.	1777
2	Conz, C.P.	1762
2	Cramer, J.A.	1723
2	Creutzer, G.F.	1771
2	Demme, H.C.G.	1760
2	Doering, H.	1789
2	Eberhard, J.A.	1738
2	Fernow, K.L.	1763
2	Franz, Agnès	1795
2	Freiligrath, F.	1810
2	Fulda	
2	Funke, C.P.	1752
2	Gaudy, F. Von	1810
2	Gervinus, G.G.	1805
2	Goerres, J.J. Von	1776
2	Gotter, F.W.	1746
2	Grimm, A.L.	1786
	Gruen, Anastasius (=	
2	A. Von Auersperg)	1806
2	Gutskow	1811
2	Hahn, K.H.A.	1778
	Hammer-Purgstall, J.	
2	Von	1774
2	Harms, Claus	1778
2	Hauff, W.	1802
2	Hegel, G.G.	1770
2	Hell, T. (= Winckler)	1775
2	Horn, F.	1781
2	Immermann	1796
2	Jerusalem, J. F. G.	1709
2	Jung-Stilling, J.H.	1740
2	Kerner	1786
2	Lafontaine, A.H.J.	1758
2	Lamey, A.	1772
2	Leisewitz, J.A.	1752
	Lenau (Nicolas	
	Niemsch von	
2	Strehlenau)	1802
2	Lossius, C.F.	1753
2	Matzerath, C.J.	1815
2	Muechler, K.F.	1763
2	Müller, F.	1750
2	Mundt, T.	1807
2	Neuffer, C.L.	1769

Les canons dans les manuels français au début du XIX^{ème} siècle

2	Neumann	1781
2	Nonne, J.H.	1785
2	Nordstern, A. Von (= E. Von Nostitz und Jaenkendorf)	1765
2	Pfister, J.C.	1779
2	Pückler-Muskau, H. Von	1785
2	Raupach, E.B.	1784
2	Recke, C.E.K. von der	1756
2	Ritter, K. (vgl. Lenz?)	1776
2	Rochlitz, F.	1770
2	Schilling, F.G.	1766
2	Schlosser, F.C.	1776
2	Seidl, J.G.	1804
2	Sonnenberg, F.	1779
2	Sternberg, A. Von	1804
2	Stöber, E.	1779
2	Sturz, H.P.	1736
2	Sulzer, J.G.	1720
2	Thümmel, M.A.	1738
2	Usteri	1763
2	Wachsmuth, E.W.G.	1784
2	Wackernagel, W.	1808
2	Wagenseil, G.C.A.	1739

2	Wilken, F.	1777
2	Zollikofer, G.J.	1730

Annexe 2

Les 64 meilleurs auteurs classés par date de naissance :

Naissance	AUTEUR
1686	6 Zachariae, F.W.
1708	6 Hagedorn, F.
1714	7 Rabener, G.W.
1715	11 Geliert, CT.
1715	5 Kleist, C.E.
1717	5 Winckelmann, J.J.
1719	8 Gleim, J.G.
1719	6 Lichtwer, M.G.
1724	9 Klopstock, F.A.
1728	6 Zimmermann, J.G.
1729	13 Lessing, G.E.
1730	10 Gessner, S.
1733	8 Wieland, C.M.
1735	5 Musaeus, J.C.A.
1736	11 Pfeffel G.K.
1740	9 Jacobi, J.G.
1740	8 Claudius, M.
1741	9 Engel, J.J.
1744	11 Herder, J.G.
1746	6 Campe, J.H.
1746	5 Michaelis, J.B.
1748	9 Hölty, LH.C
1748	6 Bürger, G.A.
1749	12 Goethe, J.W.
1749	7 Heinse, W.
1751	6 Voss, J.H. Von
1752	7 Müller, J. Von
1752	7 Tiedge, C. A.
1753	9 Meissner, A.G.
1754	7 Forster, J.G.A.
1759	13 Schiller, F.
1759	6 Langbein, A.F.E.
1760	8 Hebel, J.P.
1761	7 Kotzebue, A.F.F. Von
1761	6 Matthisson, F.
1762	7 Salis, J.G.
1762	6 Fichte, J.G.
1763	8 Jean Paul
1763	5 Posselt, E.L.
1764	8 Jacobs, C.F.W.
1765	6 Schreiber, A.
1767	8 Schlegel, A.W.
1768	10 Krummacher, F.A.
1768	7 Liebeskind, J.H.
1769	9 Humboldt, A. von
	1769 5 Arndt, E.M.
	1770 6 Heinsius, T.
	1770 5 Schmid, C. Von
	1771 6 Zschoske, J.H.
	1772 6 Novalis
	1772 6 Schlegel, F.
	1775 6 Tieck, L.
	1775 5 Rotteck, C.
	1775 5 Schelling, F.W.J.
	1776 5 Hoffmann, E.T.A.
	1777 7 Lamotte-Fouqué, F.
	1780 5 Luden, H.
	1781 6 Raumer, F.L. Von
	1785 5 Grimm, J.
	1786 5 Grimm, W.
	1787 7 Uhland, L.
	1789 5 Rückert, F.
	1791 7 Koerner, CT.
	1795 5 Müller, W.
	1796 5 Platen, A. Von

Die Erweiterung des deutschen schulischen Kanons durch die deutsch-türkische Literatur – Grundlagen und Perspektiven

Fragen der Kanonbildung sind in der Öffentlichkeit und in der fachwissenschaftlichen wie in der didaktischen Diskussion von hoher Aktualität. Während in Deutschland gerade im Zuge der 1968er Bewegung eine Kritik der traditionellen Kanonbildung und eine Wendung gegen die Klassiker zu beobachten war, stehen in den letzten Jahren Fragen nach der Funktion von Literatur in der Mediengesellschaft und nach einem zeitgenössischen Interesse an den Klassikern im Zentrum des Interesses.¹ Die Kritik an einer rigiden und autoritären Orientierung an klassischen Mustern geht einher mit der Bemühung um einen zeitgemäßen, das heißt gleichzeitig kritischen und kreativen Umgang mit den klassischen Texten. Gleichzeitig führen die Anregungen der feministischen, der postkolonialen und allgemein der poststrukturalistischen Theoriebildung zu der Forderung nach einer Öffnung des Kanons, nach einer Überwindung eines national, eurozentrisch und ‚sexistisch‘ definierten Kanons. Aus pragmatischer Perspektive kann eine Öffnung des Kanons aber auch nicht grenzenlos und beliebig durchgeführt werden, da einerseits die Quantität möglicher Lektüre begrenzt ist und da andererseits unbestritten der Kanon auch zur Konstituierung eines kulturellen Gedächtnisses dient, das auch und primär an die Überlieferung in der jeweiligen ‚Muttersprache‘, also in unserem Falle des Deutschen, gebunden ist. Die Forderung nach einer Überwindung eines einseitig ‚nationalen‘ Verständnis des ‚Deutschunterrichts‘ geht aber auch einher mit der Einsicht in die Tatsache, dass die deutsche Gesellschaft alles andere als homogen ist. Dass Deutschland eine Einwanderungsgesellschaft geworden ist, wurde lange verdrängt; es ist aber auch an den kulturellen Hervorbringungen von Menschen zu erkennen, die nach Deutschland migriert sind und ihre Wurzeln in fremden Ländern und Kulturen haben. Dass die Migration neben unbestreitbaren Problemen auch zu einer positiven Umwandlung der einheimischen Kultur führt – diese Einsicht hat sich erst in den letzten Jahren durchgesetzt, und dies hat im Bereich der Literatur dazu geführt, dass die Literatur von Migrantinnen und Migranten (und deren Kindern der zweiten und dritten Generation) als ein wesentlicher Bestandteil der deutschen Gegenwartsliteratur anerkannt worden ist. Besonders die deutsch-

¹ Vgl. Jürgen Förster (Hrsg.): „*Schulklassiker*“ *lesen in der Medienkultur*. Stuttgart, Leipzig 2000 und Christof Hamann, Michael Hofmann (Hrsg.): *Kanon heute. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Baltmannsweiler 2009.

türkische Literatur ist aus dem Schatten eines marginalen Phänomens herausgetreten und hat sich eine breite Anerkennung erworben.¹ Die Erweiterung des deutschen literarischen Kanons durch die Migrationsliteratur und speziell durch die deutsch-türkische Literatur kann als eine logische Konsequenz aus den skizzierten gesellschaftspolitischen und literarisch-kulturellen Entwicklungen verstanden werden. Wir haben es hier nämlich mit einer Literatur zu tun, die sich in deutscher Sprache mit aktuellen Phänomenen und Problemen unserer Gesellschaft befasst, die originelle literarische Formen entwickelt und die dadurch das Interesse der deutschen Mehrheitsgesellschaft und – in didaktischer Perspektive – sowohl der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als auch der ‚deutsch-deutschen‘ Lernenden hervorrufen kann.

Der vorliegende Beitrag referiert zunächst wichtige Grundzüge der Kanondiskussion, stellt dann bedeutende Vertreter der deutsch-türkischen Literatur und die Entwicklung von deren Rezeption vor und skizziert Lernziele und Voraussetzungen für die Behandlung von Texten der deutsch-türkischen Literatur im Schulunterricht. Er skizziert damit einen Teilbereich eines Forschungsprogramms, das am Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft der Universität Paderborn im Rahmen eines Projekts „Deutsch-türkische Kulturbeziehungen und Kulturtransfer“ in Kooperation mit der Universität Istanbul durchgeführt wird. Wir sind zuversichtlich, dass die hier vorgeschlagene Erweiterung des Kanons praktische Konsequenzen haben und damit einen wichtigen Beitrag zu einer positiven Gestaltung unserer ‚Bunten Republik Deutschland‘ leisten wird.

I. Traditionelle Funktionen des Kanons

Kurz ist der Hintergrund zu beleuchten, vor dem Überlegungen zu einer Erweiterung des literarischen Kanons zu verstehen sind.² Die Entwicklung eines literarischen Kanons stand gerade in Deutschland im Kontext der (verspäteten) Nationenbildung, sodass der Kanon und mit ihm die Klassikerrezeption mit der Repräsentation einer einheitlichen kulturellen Identität in Verbindung stand. Insgesamt vermittelte der Kanon die angebliche Existenz einer homogenen Kultur, die vor allem seit dem frühen 19. Jahrhundert bildungsbürgerlich geprägt war. Damit trug der entstehende Kanon zu einer Unterdrückung von Differenzen bei, indem er soziale Unterschiede ebenso wie regionale verdrängte; eine bildungsbürgerliche Hochsprache tabuisierte die Sprache der „Unterschichten“

¹ Vgl. Carmine Chiellino (Hrsg.): *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*. Stuttgart, Weimar 2000 und Michael Hofmann: *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn 2006, zur deutsch-türkischen Literatur S. 195-235.

² Vgl. Renate von Heydebrand (Hrsg.): *Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildung*. DFG-Symposium 1996. Stuttgart, Weimar 1998 und *Literarische Kanonbildung, text + kritik Sonderband IX* (2002).

ebenso wie die regionalen Dialekte und die Sprachen nationaler und religiöser Minderheiten. Der „klassische“ Kanonautor artikulierte nicht seine individuelle Differenz zum allgemeinen Projekt einer homogenen Sprache und einer homogenen Kultur, sondern er wurde zum allgemeinen Sprecher; in ihm sprach sich die vermeintlich homogene Ganzheit aus. Das Ganze des Kanons setzt sich damit aus einzelnen Momenten zusammen, deren Besonderheit schon im Vorhinein getilgt erschien; die kulturelle Identität des Kanons unterdrückte die Abweichungen und die Extravaganzen des Individuellen. Im traditionellen Kanon manifestierte sich das traditionelle kulturelle Gedächtnis, das die Einheit des Kollektivs konstituierte; wie der Kanon verleugnete das traditionelle kulturelle Gedächtnis die intrakulturellen Differenzen, welche das Ganze immer prägen.

II. Kritik am traditionellen Kanon

Folgende Kritikpunkte lassen sich gegen diese traditionelle Konzeption des Kanons anführen:

- Die Allgemeinheit des traditionellen Kanons partizipiert an der großen Erzählung eines Kollektivs (zum Beispiel: einer Nation, der „Menschheit“) und negiert damit die immanenten Widersprüche der diachronen und der synchronen Konstitution dieses Kollektivs.
- Das Weibliche erscheint als ‚Supplement‘ des traditionellen Kanons.
- Der traditionelle Kanon ist potentiell unpolitisch, indem er eine Ganzheit des Geistigen jenseits politischer Auseinandersetzungen postuliert.
- Der traditionelle Kanon ist auf die nationale Sprachgemeinschaft bezogen und fällt damit hinter das bereits von Goethe postulierte Konzept der „Weltliteratur“ zurück.
- Der traditionelle Kanon tabuisiert die Kultur von Minderheiten und Außenseitern, die einen wichtigen Anteil an der jeweiligen Kultur haben (vgl. die Nichtberücksichtigung bzw. Ausgrenzung Heines im deutschen Literaturkanon im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts).

III. Für einen alternativen Kanon und einen alternativen Umgang mit den Klassikern

Man kann aus den hier vorgetragenen Einwänden die Konsequenz ziehen, dass die Idee des Kanons grundsätzlich repressiv erscheint und dass deshalb der Kanon anzuschaffen wäre. Die Problematik eines impliziten Kanons und damit der Logik, die hinter der faktischen Auswahl von Texten (etwa in Schule und Hochschule) steht, wird damit aber nicht überwunden. Ausgangspunkt für die Entwicklung eines alternativen Kanons muss die Idee eines differenzierten kulturellen Gedächtnisses sein, das Widersprüche und Ambivalenzen auszuhalten

in der Lage ist. Die Notwendigkeit einer solchen Differenzierung ergibt sich insbesondere aus der deutschen Geschichte mit ihrem „Zivilisationsbruch Auschwitz“, auf den Adorno mit der berechtigten Frage nach der Entstehung einer Koexistenz von traditioneller Kultur und Barbarei reagierte.¹ Das differenzierte kulturelle Gedächtnis kann eine widerspruchsvolle Einheit der Identität einer Gemeinschaft denken, in der Widersprüche und Spannungen nicht tabuisiert werden. Einem differenzierten kulturellen Gedächtnis entspricht aber auch eine andere Form des Kanons, die von einem komplexen Verständnis von Totalität ausgeht: Das Ganze unterdrückt nicht die Teile und das Besondere, sondern erlaubt das Austragen und Artikulieren von Differenz. Nach Michael Böhler² ist die Frage zu stellen: Wie repräsentiert der Kanon die Gesamtkultur und wie ist das Besondere im Allgemeinen des Kanons enthalten? Böhler antwortet: In der klassischen Konzeption repräsentiert der Kanon die Gesamtkultur in einem paradigmatisch-metaphorischem Verhältnis, während in einem alternativen Kanon das Verhältnis des Einzelnen zu dem Ganzen syntagmatisch-metonymisch ist. Das heißt: Der alternative Kanon schließt das Grelle, Exzentrische, auf der Individualität Beharrende nicht aus, sondern bildet eine bunte Ganzheit aus Widerstrebendem; das Nebeneinander der kanonischen Texte ist nicht das der diskreten Abgestimmtheit aufeinander, sondern der bisweilen schreiende Widerspruch. Der alternative Kanon vermeidet Exklusion nach innen und erstrebt zum Beispiel keine nationale kulturelle Einheit, sondern nimmt die Stimmen der Peripherie auf, die sich unrein im Sinne der homogenen Kultur artikulieren (wie zum Beispiel die deutsch-jüdische Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts und die aktuelle deutsch-türkische Literatur). Der alternative Kanon vermeidet Exklusion nach außen, indem er die Beiträge ausländischer Kulturen aufnimmt, und zwar dezidiert auch der nicht-europäischen. Der alternative Kanon vermeidet Exklusion im Geschlechterbereich und integriert die Stimmen weiblicher Autoren ebenso selbstverständlich wie die etwa der Homosexuellen. Der alternative Kanon gibt das Kriterium der literarischen und ästhetischen Qualität nicht auf, definiert es lediglich anders, und zwar dezidiert mit den Kriterien der Moderne, die das sich spezifisch und konsequent artikulierende Charakteristische für modellhaft erklärt. Der alternative Kanon schließt die traditionellen Klassiker nicht aus, sieht sie aber nicht als Repräsentanten des Ganzen und als Verkünder ewiger Wahrheiten, sondern besteht auf ihre Einbindung in historische Konstellationen und auf die dekonstruktive Öffnung vermeintlich geschlossener Werke. Der alternative Kanon steht vor dem Problem einer gewissen „Überfüllung“, weil alte Exklusionskriterien wegfallen und er keine neuen errichten will; so

¹ Vgl. hierzu Petra Kiedaisch (Hrsg.): *Lyrik nach Auschwitz? Adorno und die Dichter*. Stuttgart 2004.

² Vgl. hier und im Folgenden Michael Böhler: „Cross the Border – Close the Gap“ – Die Dekanonisierung der Elitekultur in der Postmoderne und die Rekanonisierung des Amerikamythos. Zur Kanondiskussion in den USA. In: Heydebrand (Hrsg.). *Kanon Macht Kultur* (Anm.3), S. 83-103.

muss der alternative Kanon im Bereich des Klassisch-Konventionellen ausdünnen und im Bereich des bisher Ausgegrenzten Entdeckungsreisen ermöglichen. Der alternative Kanon besteht aber nur zum Teil aus anderen Texten, und es geht bei der Diskussion um den traditionellen und den alternativen Kanon nicht (nur) um den Vergleich von Leselisten; es geht auch und vor allem um den aufbrechenden Umgang mit den vermeintlich geschlossenen Klassikern. Zusammenfassend lässt sich mit etwas Pathos formulieren: Der neue Kanon sorgt für die Ausbreitung einer fröhlichen Wissenschaft in Schule und Hochschule.

IV. Tableau der deutsch-türkischen Literatur

Die deutsch-türkische Literatur entwickelte sich mit einer gewissen Verzögerung als Folge der türkischen Migration in Deutschland. Die folgende Übersicht nennt wichtige Autorinnen und Autoren und deren bedeutendste Werke und sie versucht verschiedene Phasen der Entwicklung dieser Literatur zu bestimmen:

Tableau der deutsch-türkischen Literatur

Erste Phase: Veröffentlichungen in den 70er und frühen 80er Jahren (Geburtsjahre um 1940)

Aras Ören

- * 1939 Istanbul, seit 1969 in Berlin
- bereits in der Türkei Theaterregisseur und Schriftsteller
- „Was will Niyazi in der Naunynstraße“ (1973)
- „Berlin Savignyplatz“ (1995)
- Adelbert von Chamisso-Preis 1985

Güney Dal

- * 1944 Çunnakale, seit 1972 in Berlin
- „Europastraße 5“ (1981)
- „Der enthaarte Affe“ (1988)
- Adelbert von Chamisso-Preis 1997

Yüksel Pazarkaya

- *1940 Izmir, seit 1958 Chemiestudium in Deutschland
- Vermittler der türkischen Kultur in Deutschland
- „Rosen im Frost. Einblicke in die türkische Kultur“ (1982)
- Adelbert von Chamisso-Preis 1989

Zweite Phase: Veröffentlichungen Mitte der 80er bis Anfang der 90er Jahre (Geburtsjahre um 1950)

Alev Tekinay

- * 1951 Izmir, Studium der Germanistik in München
- „Die Deutschprüfung“ (1989)
- „Der weinende Granatapfel“ (1990)
- Förderpreis zum Chamisso-Preis 1990

Saliha Scheinhardt

- * 1950 Konya, seit dem 17. Lebensjahr in Deutschland
- „Frauen, die sterben, ohne daß sie gelebt haben“ (1983)
- „Und die Frauen weinten Blut“ (1985)

Renan Demirkan

- * 1955 Ankara, seit 1962 in Hannover, Schauspielerin
- „Schwarzer Tee mit viel Zucker“ (1991)

Dritte Phase: Wichtige Publikationen seit Mitte der 90er Jahre (Geburtsjahre 1960 und jünger)

Emine Sevgi Özdamar <später geboren; breite Wirkung erst seit den 80er Jahren>

- *1946 Malatya, seit 1965 mit Unterbrechungen in Deutschland
- „Das Leben ist eine Karawanserei“ (1992)
- „Die Brücke vom Goldenen Horn“ (1998)
- Bachmann-Preis 1991, Chamisso-Preis 1999

Zehra Çırak

- * 1960 Istanbul, seit 1963 in Deutschland
- „Fremde Flügel auf eigener Schulter“ (Lyrik) (1993)
- Adelbert von Chamisso-Preis 2001

Zafer Senocak

- * 1961 Ankara, seit 1970 in Deutschland (zunächst München, dann Berlin)
- „Das senkrechte Meer“ (Lyrik) (1991)
- „Atlas des tropischen Deutschland“ (Essays) (1992)
- „Gefährliche Verwandtschaft“ (Roman) (1998)
- „Das Land hinter den Buchstaben“ (Essays) (2006)
- Förderpreis Chamisso-Preis 1988

Feridun Zaimoğlu

- * 1964 Bolu, aufgewachsen in Berlin und München; seit 1985 in Kiel
- „Kanak Sprak“ (1995)
- „Liebesmale, scharlachrot“ (2000)
- „Leyla“ (2006)
- „Liebesbrand“ (2008)
- „Hinterland“ (2009)
- Adelbert von Chamisso-Preis 2005

Yadé Kara

- * 1965 in Cayirli, Studium der Anglistik und Germanistik in Berlin
- „Selam Berlin“ (2003)
- „Café Cyprus“ (2008)
- Förderpreis Chamisso-Preis 2004

Selim Özdoğan

- * 1971 Köln
- „Nirgendwo und Hormone“ (1996)
- „Im Juli“ (2000)
- „Die Tochter des Schmieds“ (2005)
- Förderpreis Chamisso-Preis 1999

Fatih Akin

- * 1973 Hamburg, Filmemacher
- „Im Juli“ (2000)
- „Gegen die Wand“ (2004)
- „Auf der anderen Seite“ (2007)
- „Soul Kitchen“ (2009)
- Sieger der Biennale 2004, Europäischer Filmpreis 2007

V. Die Stellung der deutsch-türkischen Literatur in der Gegenwartsliteratur

In der aktuellen Gegenwartsliteratur ist eine große Akzeptanz der deutsch-türkischen Literatur festzustellen. Vor allem Emine Sevgi Özdamar und Feridun Zaimoğlu sind anerkannte Autoren, und der Filmemacher Fatih Akin gehört zu den erfolgreichsten deutschen Regisseuren. Diese Feststellung ist zutreffend, obwohl die Kriterien der Beurteilung (immer noch) nicht klar reflektiert sind. Als nämlich Migranten zu schreiben begannen (in den 70er Jahren waren dies neben Aras Ören und Güney Dal, die aber ihre Texte auf Türkisch verfassten und übersetzen ließen, vor allem die aus Italien stammenden Autoren Franco Biondi und Gino Chiellino), war die deutsche Öffentlichkeit eher auf „Gastarbeiterliteratur“ eingestellt, und sie sah in den Texten der Migranten keine literarischen Texte, die eine ästhetische Rezeption verlangten, sondern sozialkritische Dokumente, in denen vermeintliche unterdrückte Gastarbeiter ihre hauptsächlich

negativen Erfahrungen mit der deutschen Gesellschaft artikulierten und auf die man als engagierter Deutscher mit Betroffenheit und Engagement zu reagieren hatte. Die Entwicklung hin zu einer ästhetisch und literarisch anspruchsvollen und gleichberechtigten Literatur der Migranten wurde vor diesem Hintergrund erschwert durch zwei Problemfelder: Das Problemfeld „Authentizität“ besteht darin, dass die Texte der Migranten als autobiographische Zeugnisse gelesen wurden und somit als Ausdruck „realer“ Erfahrungen, wodurch ihnen implizit der literarische Charakter abgesprochen wurde. Diese problematische Rezeption wurde dadurch begünstigt, dass in den 70er Jahren auch die ‚deutsch-deutsche‘ Literatur im Zeichen der „Neuen Subjektivität“ mit autobiographischen Texten und mit Erfahrungsberichten aufwartete. Als Glanzstück dieser Art von „Gastarbeiterliteratur“ kann paradoxerweise Günter Wallraffs ‚Bericht‘ *Ganz unten* aus den 1980er Jahren angesehen werden, bei dem der als Türke Ali verkleidete deutsche Sozialreporter seine Erlebnisse als ausgebeuteter Migrant gewissermaßen als Pseudo-Repräsentant beschrieb. Es ist aber nicht zu verleugnen, dass Vertreter der Migrationsliteratur diese Rezeptionsweise begünstigten, indem sie eine „Literatur der Betroffenheit“ (Biondi/Schami) propagierten.

Als weiteres Problemfeld speziell der deutsch-türkischen Literatur ist der „Orientalismus“ anzusehen¹, die Projektion eines stereotypen Bildes vom Orientalen und vor allem der Orientalin auf die entsprechenden Autoren und Autorinnen, die in den Rezensionen dauernd mit Teppichen und den Märchen aus Tausendundeiner Nacht in Verbindung gebracht wurden.

Keinesfalls handelte es sich bei der „Gastarbeiterliteratur“ um Literatur schreibender Arbeiter in dem Sinne, dass hier Proletarier zur Feder gegriffen hätten (wie dies die DDR-Literatur des Bitterfelder Weges und der „Werkkreis Literatur der Arbeitswelt“ in der Bundesrepublik auch eher vergebens postuliert hatten). In den meisten Fällen hatten die auf Deutsch schreibenden Migranten eine akademische oder künstlerische Ausbildung, und selbst wenn sie als „Arbeiter“ nach Deutschland gekommen waren, sahen sie sich durch den Erwartungshorizont des deutschen Publikums in die problematische Rolle eines Repräsentanten gedrängt. Die Sozialarbeiter-Perspektive, die von den deutschen Lesern und auch dem Autor-Repräsentanten Wallraff implizit oder explizit eingenommen wurde, kann als paternalistisch angesehen werden; sie hat einem adäquaten Verständnis dieser Literatur und auch deren Weiterentwicklung eher geschadet.

Selbst die bestens gemeinte und insgesamt sicher segensreiche Stiftung des Adelbert von Chamisso-Preises durch die Bosch-Stiftung und das Münchener Institut für Deutsch als Fremdsprache (1985), mit dem Autoren nicht-deutscher Herkunft ausgezeichnet wurden, konnte die Perspektive einer gönnerhaften Be-

¹ Vgl. Edward W. Said: *Orientalism. Western Conceptions of the Orient. With a New Afterword.* London 1995.

lohnung für redliches Bemühen und die Gefahr einer literarischen Ghattobildung nicht immer vermeiden.

Als fruchtbar erwies sich im weiteren Verlauf der Diskussion der Gedanke, den Begriff „Gastarbeiterliteratur“ aufzugeben und von „Migrationsliteratur“ als einem Phänomen der postkolonialen globalisierten Welt zu sprechen. Damit wurde die Literatur der Autorinnen und Autoren nicht-deutscher Herkunft in einen internationalen Kontext einbezogen, in dem etwa in der anglo- und der frankophonen Welt Autorinnen und Autoren aus den ehemaligen Kolonien zu den erfolgreichsten der früheren ‚Mutterländer‘ wurden. Aber auch in dem Begriff „Migrationsliteratur“ steckt die problematische Festlegung entweder auf die Biographie der Autoren oder den Inhalt ihrer Werke (der mit Migration im weitesten Sinne zu tun haben müsste).

Die Problematik und die Weiterentwicklung der Rezeption deutsch-türkischer Literatur zeigt sich exemplarisch in der Rezeptionsgeschichte von Emine Sevgi Özdamar und Feridun Zaimoğlu, den beiden erfolgreichsten Autoren dieses Feldes der Literatur. Beide wurden zunächst klischeehaft und stereotyp aufgenommen und charakterisiert, bevor sich eine differenzierte Rezeption einstellte: „Im Namen Allahs: hochpoetisch“ – so titelte eine Rezension zu den Texten Özdamars, und es war klar, dass damit eine stereotyper Orientalismus – gut gemeint, aber die individuelle Person und Leistung verkennend – die Begriffsbildung beeinträchtigte. Und trotz der differenzierteren Formulierungen der anspruchsvollen Kritik war die Rezeption Özdamars auf die Person bezogen, die als Schauspielerin mit ihren langen dunklen Haaren eine als exotisch empfundene charismatische Ausstrahlung bewies, die aber der nüchtern Einschätzung ihrer Texte eher schadete.

Auch Özdamars eigenwilliges Spiel mit dem Image des „Gastarbeiterdeutschs“, mit dem grammatische Inkorrektheiten als Ausdruck von mündlichem Sprechen und vermeintlicher Authentizität inszeniert wurden, trug zu der Ambivalenz der frühen Rezeption bei. Zum „Exotismus“ konnte ein weiteres wichtiges Stilmittel beitragen, das in der wörtlichen Übersetzung türkischer Ausdrücke und Redewendungen bestand. Hierin kann man aber gerade im Blick auf die Rezipienten einen typischen Ausdruck von Migrationsliteratur erkennen, mit dem Elemente einer fremden Sprache in die Sprache des Einwanderungslands eingeführt werden. Das Lob von Özdamars Erzählkunst mit deren Bezug zur Oralität konnte freilich den Eindruck vermitteln, hier spräche eine naive Erzählerin, die als Repräsentantin der Türkei und des „Orient“ als Vertreterin der Vormoderne erschiene.

Fulminant betrat Feridun Zaimoğlu mit *Kanak Sprak* die deutsche literarische Szene. Mit den „Mißtönen vom Rande der Gesellschaft“ bewegte sich der Autor in dem Bereich der (vermeintlichen) Dokumentarliteratur, indem er seine Texte als Wiedergabe von Interviews mit jungen Migranten meist türkischer Proveni-

enz deklarierte. Indem das Wort „Kanake“ vom Schimpfwort zu einer positiv besetzten Selbstdefinition umgewandelt wurde, vollzog der Autor eine Umwertung der Stigmatisierung, die vom Feuilleton und von der „Szene“ aber dankbar aufgenommen wurde. Mit der Provokation des „Multi-Kulti-Gutmenschentums“ gerierte sich Zaimoğlu als ein Rebell, der aber paradoxerweise von der Mehrheitsgesellschaft wohlwollend beachtet wurde. Problematisch an dieser Erstrezeption ist zweifellos ein gewisser Exotismus der Randgruppen, der sich darin zeigt, dass das offenbar werdende poetische Potential der Marginalisierten das Gewissen der etablierten Gesellschaft zu beruhigen vermag. Indem die Autorschaft Zaimoğlus, der nach seinem eigenen Bekunden alle Texte der „Kanaken“ bearbeitet hatte (und der als Abiturient und freilich 'abgebrochener' Student alles andere als ein marginalisierter „Kanake“ ist) gewissermaßen verborgen wurde, stellte sich erneut in aller Deutlichkeit die Problematik der Repräsentation und Authentizität. Zaimoğlu jedenfalls gewann „symbolisches Kapital“ (Bourdieu) durch die Aura des Provokateurs, die (vermeintliche?) Authentizität der Sprecher und auch durch die „orientalische“ Fülle („gefüllt wie ein Börek“ fand ein Rezensent seine Sprache).

IV.Differenzierung der Rezeption: „gespielte Naivität“/Sprachschöpfer

In den letzten Jahren ist freilich eine Differenzierung und in gewissem Sinne eine „Normalisierung“ der Rezeption zu beobachten. Özdamar und Zaimoğlu werden als gleichberechtigte Mitspieler auf dem Feld der deutschen Literatur akzeptiert und insgesamt ist eine weitgehende Akzeptanz der deutsch-türkischen Literatur zu beobachten. Diese Entwicklung geht einher mit einer gewissen Korrektur der problematischen Erstrezeption und mit einer Überwindung der stereotypen Bilder, die mit einer Hypostasierung von „türkischer“ und „orientalischer“ Identität einherging. Die Idee einer interkulturellen Literatur fand, ausgehend von der anglo-amerikanischen Germanistik, auch in der deutschsprachigen Literaturwissenschaft großen Anklang, und es wurden differenzierte Konzepte des Spiels mit Stereotypen und der Bildung eines „dritten Raums“ (Homi Bhabha¹) entwickelt. Die deutsch-türkische Literatur, so ließ sich feststellen, ist nicht einfach deutsch und nicht einfach türkisch, aber auch nicht der kleinste gemeinsame Nenner zwischen beiden, sondern sie ist eine deutsche Literatur, bei der fremdkulturelle Perspektiven dazu verwendet werden, Konstruktionen stereotyper kultureller Identität zu überwinden. Und mit dieser Rezeption ist einerseits eine adäquate *literarische* Rezeption der deutsch-türkischen Literatur möglich geworden, und andererseits ist die didaktische Herausforderung deutlich, die in dieser Literatur liegt. Denn es geht nicht nur darum, in der deutsch-türkischen

¹ Vgl. Homi Bhabha: *Die Verortung der Kultur*. Mit einem Vorwort von Elisabeth Bronfen. Tübingen 2000.

Literatur Momente des Fremden (des Türkischen) zu erkennen oder die Koexistenz des Eigenen und des Fremden zu simulieren, sondern es ergibt sich die Chance, im Spiel des Literarischen festgefahrene Vorstellungen von eigener und fremder Identität zu überwinden und einen ästhetischen und kulturellen Freiraum zu gewinnen, in dem flüssige Identitäten Freiheit erfahren können.

Diese Differenzierung der Rezeption führte im Falle Özdamars zu der Einsicht, dass hier nicht einfach von orientalischem Fabulieren die Rede sein konnte, sondern dass eine reizvolle und anspruchsvolle Konfrontation von Tradition und Moderne in der erzählten Geschichte zu erkennen ist. An die Stelle des Klischeebildes der naiven orientalischen Erzählerin wurde das Konzept einer „gespielten Naivität“ (Sölçün¹) gesetzt, mit dem Özdamar die Kontrastierung zwischen einer naiven Erzählhaltung und einer je verschiedenen modernen Realität (in der Türkei und in Deutschland) gelang. Der Leser kann verfremdete Bilder des Eigenen und des Fremden kritisch und sogar belustigt reflektieren und damit Klischees überwinden und die eigene Identität in einem postmodern-pluralen Sinn inszenieren.

Eine ähnliche Differenzierung der Rezeption und hier auch des Selbstverständnisses ist bei Feridun Zaimoğlu zu beobachten. Ihm ist es gelungen, die Pose des „Kanakan“ zu überwinden und das Sprachschöpferische der „Kanak Sprak“ in eine neue Literatursprache überführen. Nach einer Reihe von Texten im Stile von *Kanak Sprak* ging er über zu Erzählungen und Romanen, die eine anspruchsvolle literarische Sprache erreichten und dabei die Expressivität eines rebellischen Subjektivismus bewahrten. Als Person setzte Zaimoğlu sein Engagement für islamische Migranten fort, und als Mitglied der Islam-Konferenz räumte er seinen Platz für eine kopftuchtragende Muslima. So ist er gewissermaßen der Lieblingsrebell der deutschen Gesellschaft, der aber trotz aller Selbstinszenierung mit sprachlich gelungenen Texten aufwartet, die insbesondere das Schicksal der Liebe in der globalisierten Wohlstandsgesellschaft thematisieren. Es geht Zaimoğlu um die Vermeidung von Klischees durch deren Bearbeitung, um die Besetzung einer ‚seriösen‘ Autorposition und in gewissem Sinne sogar um eine Erneuerung des Romantischen (hierin ist eine Parallele zu dem erfolgreichen Filmemacher Fatih Akın zu erkennen). Man könnte einwenden, dass der ehemalige literarische ‚Kanake‘ sich dadurch ein „symbolisches Kapital“ erworben hat, dass er als Türke dem Anspruch erhebt, eine Art Spezialist für Gefühle zu sein; es ließe sich aber wohlwollender sagen, dass es ihm um eine reflektierende Erkundung von Mentalitäten und Haltungen sowie um die Verbindung von psychologischer Analyse und Gesellschaftskritik geht.

¹ Vgl. Sargut Sölçün: Gespielte Naivität und ernsthafte Sinnlichkeit der Selbstsuche – Inszenierungen des Unterwegsseins in Emine Sevgi Özdamars Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn*. In: Aglaia Blioumi (Hrsg.): *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten*. München 2002, S. 92-111.

Ein besonderer Aspekt der deutsch-türkischen Literatur liegt in der Besetzung des bereits erwähnten „Dritten Ortes“ und in ihrer Hybridität. Ihr besonderer Beitrag zur deutschen Literatur liegt in der Übernahme eines ethnologischen Blicks auf die Deutschen, der sich aber immer mehr in eine umfassende Analyse des zeitgenössischen Menschen umbildet. Man kann feststellen, dass „deutsch-türkisch“ vom Stigma zum Markenzeichen geworden ist, dass die deutsch-türkischen Autoren das angesprochene symbolische Kapital erworben haben, das ihre Literatur attraktiv erscheinen lässt. Wichtig ist dabei, dass die Autorinnen und Autoren als Individuen betrachtet werden. Dennoch ist die Frage nach der möglichen Fruchtbarkeit deutsch-türkischer Konstellationen berechtigt, und sie lässt sich positiv beantworten. Die deutsch-türkische Literatur leistet eine kritische Reflexion von gesellschaftlicher Modernisierung, deren Schauplätze vor allem Istanbul, Berlin und Hamburg sind, und sie leistet eine Analyse von Mentalitäten im deutsch-türkischen Vergleich.

VII. Deutsch-türkische Literatur in der Schule, Lernziele

Abschließend seien Lernziele skizziert, die in einer Auseinandersetzung mit deutsch-türkischer Literatur verwirklicht werden können¹:

1) Das Lernziel „Kennenlernen einer fremden Kultur“.

Die Schülerinnen und Schüler sollen

- Literatur als Medium der Reflexion interkultureller Konstellationen erfahren und verstehen;
- Literarische Foren in ihrer spezifischen Erkenntnisfähigkeit in interkulturellen Konstellationen schätzen und begreifen
- Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“ erkennen und akzeptieren,
- gleichzeitig Konstruiertheit der Konzepte „Eigenes“ und „Fremde“ erkennen und homogene Identitätskonstruktionen dekonstruieren;
- damit die Bedeutung von Klischees kritisch reflektieren („Orientalismus“);
- die eigene (private und gesellschaftliche) Reaktion auf das vermeintlich Fremde selbstkritisch reflektieren;
- das vermeintlich Fremde als Herausforderung begreifen und im Positiven wie im Negativen Stellung beziehen.

¹ Vgl. zu Konzepten einer Interkulturellen Literaturdidaktik Christian Dawidowski, Dieter Wrobel (Hrsg.): *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven*. Baltmannsweiler 2006; zu Texten Zaimoğlu im Deutschunterricht Dieter Wrobel: „Was bin ich doch für ein eigenartiger Türkenmann“. Ein didaktischer Kommentar zu *Kanak Sprak* und *Liebesmale, scharlachrot* von Feridun Zaimoğlu, ebd., S. 123-145 und derselbe: Interkulturelle Literatur in Kanon und Unterricht. Entwicklungen und Textvorschläge. In: Hamann/Hofmann (Hrsg.): *Kanon heute* (Anm. 1), S. 97-114. Skeptisch gegenüber der Erweiterung des Kanons durch interkulturelle Gegenwartsliteratur äußert sich Harro Müller-Michaels: Gebrochene Interkulturalität. Apologie des literarischen Kanons, In: Dawidowski/Wrobel (Hrsg.): *Interkultureller Literaturunterricht*, S. 53-64.

- 2) Das Lernziel „Die eigene Identität im vermeintlich Fremden kritisch reflektieren“. Die Schülerinnen und Schüler sollen
- spezifische Momente der türkischen Kultur in gängigen Konstruktionen als Gegenmodell zur deutschen Kultur begreifen und die Komplexität der Bezüge erkennen: so im Kontext des Kulturthemas „Ehre“, in der Nähe und Distanz im zwischenmenschlichen Umgang, in der Religion (Islam und Christentum);
 - das Eigene im „Fremden“ zu erkennen und die vermeintliche Fremdheit in ihrer relativen Vertrautheit reflektieren;
 - spezifische Momente der deutschen Kultur in der Herausforderung durch die (klichscheehafte?) Fremdwahrnehmung kritisch reflektieren: Orientierung am Konsum, mangelnde Lebensfreude, fehlende Solidarität;
 - den Umgang mit gesellschaftlichen Minderheiten als Grundpfeiler einer demokratischen Kultur erkennen.

VIII. Themen und Unterrichtsmodelle zur deutsch-türkischen Literatur

Themen und Unterrichtsmodelle zur deutsch-türkischen Literatur als Erweiterung des traditionellen Kanons lassen sich vorstellen:

- 1) Deutschland aus der Perspektive der türkischen Minderheit betrachtet: „Kanak Sprak“; „Die Brücke vom Goldenen Horn“;
- 2) Türkische Adoleszenzgeschichten im Vergleich zu deutschen interpretieren: „Das Leben ist eine Karawanserei“, „Die Tochter des Schmieds“, „Leyla“;
- 3) Auseinandersetzung mit dem „Kulturthema Ehre“: „Emilia Galotti“ (Lessing)¹ im Vergleich mit „Töte die Schlange“ (Y. Kemal) und „Ehrensache“ (Lutz Hübner);
- 4) „Kulturthema Der edle Räuber“: Schillers „Räuber“ im Vergleich mit „Memed mein Falke“ (Yaşar Kemal);²
- 5) Die Erlebnisse türkischer Migranten in verschiedenen Generationen kennen lernen: „Der Mond isst die Sterne auf“ (ein Jugendroman von Dilek Zaptçioğlu³), „Selam Berlin“ (Y. Kara);
- 6) Deutsch-türkische Begegnungen aus deutscher Perspektive gestaltet kritisch interpretieren: „Selim oder Die Gabe der Rede“ (Sten Nadolny), „Die Türkin“ (Martin Mosebach);
- 7) Die türkische Literatur als Reflexion der Spannung zwischen Moderne, Tradition und Postmoderne kennen lernen: „Schnee“ (Orhan Pamuk, Nobelpreisträger des Jahres 2006);
- 8) Istanbul als Ort interkultureller Begegnungen kennen lernen: Filme Fatih Akıns, „Istanbul“ (Orhan Pamuk);
- 9) Die Filme Fatih Akıns als Reflexionen deutsch-türkischer Begegnungen kennen lernen: „Im Juli“, „Gegen die Wand“, „Auf der anderen Seite“.

¹ Vgl. Elke Reinhardt-Becker: Lessings *Emilia Galotti* in der Perspektive kultureller und historischer Fremdheit. In: Dawidowski/Wrobel (Hrsg.): *Interkultureller Literaturunterricht* (Anm. 9), S. 197-221.

² Vgl. Helga Dağyeli-Bohne: „Räuber“ in verschiedenen Kulturen. *Memed mein Falke* von Yaşar Kemal und *Die Räuber* von Friedrich Schiller. In: *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht* 217. September 2009. Neue Zugänge zu Schiller, hrsg. v. Michael Hofmann, S. 30-35.

³ Vgl. Petra Josting: Tod in Berlin. Ein Jugendroman im interkulturellen Literaturunterricht: *Der Mond isst die Sterne auf* von Dilek Zaptçioğlu. In: Dawidowski/Wrobel (Hrsg.): *Interkultureller Literaturunterricht* (Anm. 9), S. 146-166.

Der Autor:

Professor für neuere deutsche Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Universität Paderborn. Forschungsschwerpunkte: Aufklärung, Weimarer Klassik, Literatur nach Auschwitz, interkulturelle Literaturwissenschaft; Herausgeber des Peter Weiss Jahrbuchs und des Uwe Johnson Jahrbuchs; Neueste Veröffentlichungen:

Schiller. Epoche – Werk – Wirkung, München: Beck 2003

Literaturgeschichte der Shoah, Münster: Aschendorff 2003

Interkulturelle Literaturwissenschaft, Paderborn: Fink UTB 2006

Schiller und die Geschichte (Hrsg. mit Jörn Rüsen und Mirjam Springer) Paderborn: Fink 2006

Der Deutschen Morgenland. Bilder des Orients in der deutschen Literatur und Kultur 1770-1850 (Hrsg. mit Charis Goer), Paderborn: Fink 2008

„*Verteufelt human*“. *Zum Humanitätsideal der Weimarer Klassik*. (Hrsg. mit Volker Dörr), Berlin: Erich Schmidt 2008

„*diese kühne, bebende, zähe Hoffnung*“. *25 Jahre Peter Weiss: Die Ästhetik des Widerstands*“ (Hrsg. mit Jens Birkmeyer und Arnd Beise), Sankt Ingbert: Röhrig 2008

Kanon heute. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven, Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2009

Philippe Gréciano
Université de Grenoble

Mathieu Guidère¹
Université de Genève

Lutte contre le terrorisme dans le monde. Terminologie et traduction.

Le monde d'après le 11 septembre 2001 a été confronté à des problèmes et défis nouveaux concernant la défense des Etats et la sécurité des citoyens, ce qui a conduit à l'adoption de lois, de politiques et de stratégies inédites pour contrer la menace terroriste. Le fait que cette menace soit elle-même diffuse et évolutive a obligé les Etats et les experts à imaginer des solutions innovantes et des méthodes spécifiques pour appréhender un phénomène protéiforme et particulièrement complexe.

Entre 2001 et 2009, les attentats terroristes ont pris les formes les plus diverses et ont évolué dans leur planification comme dans leur réalisation. Il en est de même des mobiles et des motivations qui ont changé au fil de la situation internationale et des conflits qui ont marqué la décennie, de la guerre d'Afghanistan à la guerre d'Irak en passant par les conflits au Yémen et en Somalie. Mais partout, les mouvements islamistes radicaux ont été au cœur des conflits, mettant au premier plan un monde musulman aux prises avec des problèmes socioculturels, sociolinguistiques, socioéconomiques graves et suscitant en Occident des crispations légitimes mais souvent exagérées.

Tous les Etats démocratiques ont déclaré la guerre au terrorisme et se sont engagés activement à lutter contre ses causes et ses manifestations parce qu'il s'agissait d'une attaque frontale contre les valeurs universelles fondatrices de la liberté et de la justice. Si le *US Patriot Act de 2001*, voté aux Etats-Unis dans la foulée des attentats du 11 septembre, a pu être jugé parfois trop contraignant pour les citoyens américains, il en a été tout autrement en Europe où la réaction des législateurs a été moins émotionnelle et plus mesurée, prenant en compte les divers aspects du problème et se dotant des instruments jurilinguistiques qui permettent de lutter efficacement contre le terrorisme, tout en veillant à ne pas porter atteinte à la liberté des citoyens. Il s'agit là d'un défi de taille : comment concilier les impératifs de sécurité avec les exigences du droit, tout en respectant

¹ Professeur à l'université de Genève, directeur du département de traductologie et de traduction.

l'identité et la liberté des citoyens, leur langue, leur culture et leurs aspirations légitimes ? La réponse ne peut être qu'interdisciplinaire parce qu'elle met l'humain au centre de la réflexion et que son objectif ultime est le bien-être de cet humain dans sa diversité.

En Europe, la Commission a adopté le 10 juin 2009 deux communications dans lesquelles elle analyse l'action de l'Union au cours des dernières années en matière de justice et d'affaires intérieures, et décline ses priorités futures. Le citoyen est au centre du futur "programme de Stockholm" adopté par le Conseil européen en 2009 et qui encadre l'action de l'Union sur les questions de citoyenneté, de justice, de sécurité, d'asile et d'immigration pour les cinq années à venir. *"Dans les prochaines années, l'action de l'Union doit viser avant tout à rendre plus tangibles pour les citoyens les bénéfices de l'espace de liberté, de sécurité et de justice"*, a souligné le Président de la Commission, José Manuel Barroso. *"Nous voulons promouvoir les droits des citoyens, faciliter leur vie quotidienne, les protéger et pour cela nous devons entreprendre une action européenne efficace et responsable dans ces domaines (...)"* Le vice-président Jacques Barrot, membre de la Commission chargée de la justice, de la liberté et de la sécurité, a déclaré: *«La liberté, la sécurité et la justice sont des valeurs clés qui constituent des composantes majeures du modèle de société européen. Des progrès importants dans l'établissement d'un espace de liberté, de sécurité et de justice ont été réalisés au cours des dernières années. La priorité doit maintenant être de mettre le citoyen au centre de ce projet afin de prouver la valeur ajoutée de l'Union européenne dans des domaines qui touchent de si près la vie quotidienne des personnes»*. Depuis dix ans, l'Union européenne s'est donnée comme objectif de construire un espace de liberté, de sécurité et de justice. Les programmes de Tampere (1999) et de La Haye (2005-2010) ont donné l'impulsion politique nécessaire et des progrès considérables ont été accomplis. L'expérience acquise par les institutions européennes permet de relever les défis importants auxquels les démocraties font face actuellement, notamment en matière de lutte contre le terrorisme international qui menace la vie des citoyens du monde.¹

¹ Le futur programme s'organise donc autour de quatre grandes priorités donnant lieu à des propositions concrètes pour rendre plus effectifs et tangibles aux yeux des citoyens les bénéfices d'un espace européen de liberté de sécurité et de justice: 1. Promouvoir les droits des citoyens – une Europe des droits: l'espace de liberté, de sécurité et de justice doit être avant tout un espace unique de protection des droits fondamentaux, au sein duquel le respect de la personne et de la dignité humaine ainsi que des autres droits consacrés dans la Charte des droits fondamentaux constitue une valeur essentielle. Il s'agit en particulier de préserver la sphère privée du citoyen au delà des frontières nationales, notamment via la protection de ses données personnelles; de prendre en compte les besoins particuliers des personnes vulnérables; et d'assurer le plein exercice des droits liés à la citoyenneté tels que le droit de vote et le droit à la protection consulaire. 2. Faciliter la vie des citoyens – une Europe de la justice : la réalisation d'un espace européen de la justice doit être approfondie. Il s'agit en priorité de mettre en place des mécanismes facilitant l'accès des personnes à la justice afin qu'elles puissent faire valoir leurs droits partout dans l'Union. Il faut améliorer la coopération entre les professionnels de justice, et mobiliser des moyens pour supprimer les entraves à la reconnaissance des actes juridiques dans d'autres Etats membres. **3. Protéger les**

Dans notre contribution, il s'agit d'abord d'attirer l'attention du lecteur sur les spécificités du discours juridique de lutte contre le terrorisme, les types de textes européens et leur formulation linguistique (1.). Il s'agit ensuite de mettre en valeur l'approche interdisciplinaire de cette analyse en abordant les méthodes pratiques employées pour connaître l'état de la menace terroriste et veiller stratégiquement sur la terminologie employée afin d'aboutir à une compréhension globale et fine du phénomène (2.).

1. Fondements jurilinguistiques

Les relations internationales se construisent dans le respect des cultures juridiques et linguistiques des peuples (Joseph Nye).¹ Le président des Etats-Unis, Barack Obama, le rappelle en pratiquant une politique de main tendue vers les pays du monde musulman, dans le droit fil de sa campagne politique présidentielle menée sous le slogan « Yes, we can ». ² Cultures juridiques et linguistiques contribuent à l'apaisement des conflits et au maintien de la paix dans le monde. En Europe, leurs approches interdisciplinaires facilitent la création de normes juridiques applicables à un seul continent, un espace commun. Sciences juridiques et sciences du langage sont complémentaires sur le chemin de l'Europe de la sécurité. Si le droit apporte son savoir encyclopédique, la linguistique apporte son expérience méthodologique pour renforcer la qualité de la législation, source légitime de toute action pour la protection de la démocratie et de l'Etat de droit.

Cette approche interculturelle et interdisciplinaire est justifiée par le fait qu'acteurs et locuteurs du droit, qu'ils soient juges, avocats, administrés ou citoyens communautaires s'expriment à travers un discours codé aux traits linguistiques : les termes, les définitions, les textes et les équivalences interlangagières. On décortique ainsi le processus législatif européen de la lutte contre le terrorisme et on entre dans ses sphères les plus intimes de son élaboration pour garantir la stabilité et la paix dans le monde. Le législateur européen est soucieux d'une norme de bonne qualité pour le citoyen, cela légitime son action politique

citoyens – une Europe qui protège : une stratégie de sécurité intérieure est développée pour améliorer la sécurité au sein de l'Union et protéger la vie et l'intégrité des citoyens européens. Cette stratégie d'action suppose le renforcement de la coopération en matière de police, de justice pénale et de services traductologiques ainsi qu'un accès plus sécurisé au territoire européen. Une action déterminée et coordonnée est donc menée en matière de lutte contre la criminalité organisée et de lutte contre le terrorisme. 4. Promouvoir une société plus intégrée pour le citoyen – une Europe solidaire: une priorité importante au cours des années à venir est de consolider et de mettre véritablement en œuvre une politique d'immigration et d'asile, qui garantit la solidarité entre les Etats Membres et le partenariat avec les pays tiers.

¹ J. Nye: *The powers to Lead* (Joseph Bennis), *Oxford University Press*, 2008 puis *Soft Power : The Means to Success in World Politics*, 2004 puis *The Paradox of American Power*, 2003; N. Martin-Lalande, « Obama ou l'amorce d'une politique de la main tendue », *Affaires stratégiques info* du 7 janvier 2009 : <http://www.affaires-strategiques.info/spip.php?article555>

² M. Guidère, *Obama Inchallah*, Ed. Le Manuscrit, Paris, 2009.

et rend la coopération judiciaire contre le terrorisme plus efficace. On distingue donc deux étapes dans ce processus pragmatique de défense des valeurs universelles de justice et de liberté.

1.1. Le travail de définition

La décision-cadre du Conseil de l'Union européenne du 13 juin 2002, relative à la lutte contre le terrorisme, est un exemple très significatif. Si elle constitue la base de la politique antiterroriste de l'Union européenne, elle montre surtout que la qualité du texte de loi renforce son efficacité d'application dans toute l'Europe.

Le terrorisme constitue l'une des violations les plus graves des valeurs universelles de dignité humaine, de liberté, d'égalité et de solidarité, du respect des droits de l'Homme et des libertés fondamentales, sur lesquelles l'Union européenne est fondée. Il représente également l'une des atteintes les plus graves aux principes de la démocratie et de l'Etat de droit qui sont communs aux Etats membres de l'Union européenne et sur lesquels les sociétés modernes sont fondées. C'est la raison pour laquelle la sécurité intérieure et la lutte contre le terrorisme ont connu ces dernières années un renforcement exponentiel dans le Monde. Elles deviennent même la priorité absolue de la rentrée politique du président des Etats-Unis Barack Obama.¹ Or, ce seront l'élaboration d'un cadre juridique commun à tous les Etats démocratiques et l'harmonisation des définitions d'infractions terroristes qui permettront le renforcement de cette politique en accord avec les droits fondamentaux.²

Le 25 septembre 2001, la Commission européenne avait proposé une décision-cadre pour lutter contre le terrorisme et renforcer l'action judiciaire de l'Europe. La négociation de cet instrument a duré moins de trois mois. Ce délai était tout à fait inhabituel à Bruxelles, ce qui montre la priorité politique accordée à ce sujet. Ce texte extrêmement important a donc fait l'objet d'un accord politique dès la mi-décembre 2001 avant d'être adopté définitivement le 13 juin 2002. Il se distingue par sa clarté, sa simplicité, et occupe une place particulière dans l'édification concrète d'un espace judiciaire européen dans la mesure où il est la première concrétisation du principe de reconnaissance mutuelle en matière

¹ C. Lesnes: « La lutte antiterroriste domine la rentrée politique de Barack Obama », *Le Monde* du 5 janvier 2010. Article téléchargeable sur internet sous : http://www.lemonde.fr/ameriques/article/2010/01/05/la-lutte-antiterroriste-domine-la-rentree-politique-de-barack-obama_1287536_3222.html puis « M. Obama: Les Etats-Unis sont en guerre contre Al-Qaida », *Le Monde* du 8 janvier 2010. Article téléchargeable sous : http://www.lemonde.fr/ameriques/article/2010/01/08/la-guerre-de-barack-obama_1289010_3222.html

² Entretien avec G. de Kerchove, coordinateur de la politique antiterroriste de l'Union européenne. Propos recueillis par J.-P. Stroobants : « La Commission est convaincue de l'utilité des scanners corporels », *Le Monde* du 8 janvier 2010. Article téléchargeable sur internet sous : http://www.lemonde.fr/europe/article/2010/01/08/la-commission-europeenne-se-dit-convaincue-de-l-utilite-des-scanners-corporels_1288967_3214.html#ens_id=1288993&xtor=AL-32280151

de coopération judiciaire pénale, une matière où le poids des cultures, des traditions, des langues et des pratiques juridiques nationales aurait pu constituer un obstacle insurmontable à la construction européenne. Il est vrai que les italiens rêvaient d'un code pénal européen qui aurait pu résoudre toutes les difficultés sémantiques nationales dans le domaine de la lutte contre le terrorisme, peut-être par nostalgie du droit romain.¹ Car, après tout, c'est l'Italie qui a donné au droit romain sa vocation à s'appliquer partout jusqu'en Hollande, au Portugal, au Caucase, en Libye et en Egypte. Alors, il y a ce rêve mais en réalité, ce n'est pas du tout le but de l'Europe de faire des Codes législatifs pour tous les domaines. Il s'agissait pour les institutions de centrer leurs efforts d'harmonisation, d'identification sur des secteurs particuliers de criminalité qui paraissent plus urgents que d'autre, plus actuels que d'autres. Le législateur européen étant soucieux d'une grande précision dans la description des faits destinés à être introduits et incriminés dans les législations nationales (précisément en ce qui concerne l'entreprise terroriste).²

On peut s'inspirer de l'étude approfondie des définitions menée en philosophie du langage. Pawlowski (1980)³ a fait une analyse logique de la construction des concepts à travers la définition et insiste sur les conditions formelles de leur justesse. Parmi les nombreux domaines énumérés figure notamment le droit parce que chaque époque laisse ses empreintes, sa charge sémantique et ses valeurs. Le travail sur la définition est une phase importante dans l'étude du métadiscours juridique. Riegel (1990) rappelait que : « [...] la définition (1) est l'activité langagière qui consiste à produire des définitions (2), c'est-à-dire des énoncés qui s'interprètent comme la définition (3) d'un terme ou d'une expression. Il s'agit respectivement d'activités langagières finalisées (les actes définitoires), du type d'énoncé qui sert à les réaliser (les énoncés définitoires) et de l'interprétation de ces énoncés (le contenu définitoire, souvent restreint au contenu du seul définiens) ». ⁴ Or, l'activité définitoire est constante dans les textes européens car c'est un droit en construction et en pleine mutation.

Pour lutter contre la criminalité organisée, le législateur européen aura donc privilégié les notions communes d'infractions (32 au total)⁵ au sein du même espace de liberté, de sécurité et de justice, qu'il s'agisse de leurs « catégories », leurs définitions (participation à une organisation criminelle, terrorisme, traite des personnes humaines...), et sanctions (punition d'une peine d'une durée

¹ J. Pradel, Conférence introductive, *Association des magistrats de l'Union européenne*, 2005.

² P. Fauchon, Communication sur la lutte contre la criminalité organisée, *Sénat*, 11 avril 2006. Téléchargeable sur internet: <http://www.senat.fr/ue/pac/E2839.html#>

³ T. Pawlowski, *Begriffsbildung und Definition. Sammlung Göschen*, de Gruyter, Berlin, New York, 1980.

⁴ M. Riegel, « La définition, acte du langage ordinaire. De la forme aux interprétations ». *La définition*. Centre d'étude du lexique (CELEX). Acte du colloque La Définition organisé par le CELEX de l'Université Paris-Nord (Paris 13 Villetaneuse) à Paris, les 18 et 19 novembre 1988. *Larousse*. Paris, 1990, p. 97 et s.

⁵ Article 695-23 du Code de procédure pénale reprenant le vocable utilisé par la décision-cadre au paragraphe 3 du même article.

égale ou supérieure à trois ans de prison), elles facilitent les poursuites judiciaires sur l'ensemble du territoire européen car elles ne seront plus soumises au contrôle de la double incrimination par les tribunaux puisqu'elles sont désormais, grâce aux traits sémantiques devenus définitoires, équivalentes d'un pays à l'autre.

Mais le législateur européen voudra encore renforcer la correspondance entre les notions pénales. Il adoptera alors une seconde décision-cadre le 28 novembre 2008 (modifiant la décision-cadre citée) précisément pour renforcer la définition et la qualification juridique d'actes terroristes. Après de nombreuses consultations, les institutions européennes ont considéré que le terrorisme appelait une réponse globale et qu'il convenait de privilégier les différents aspects de la « prévention », de la « préparation » et de « l'intervention », qui deviennent des traits distinctifs, pour améliorer les capacités des Etats membres à lutter contre les activités terroristes, en se concentrant sur leur recrutement et leur financement.¹ Ce deuxième texte européen prévoyait donc l'incrimination de ces activités complémentaires nouvellement définies. L'objectif politique était la prévention du terrorisme en limitant la diffusion de documents susceptibles d'inciter des personnes à perpétrer des attentats. Les institutions européennes ont donc thématiqué en répertoriant toutes les activités en lien avec le terrorisme pour les incriminer, de façon à inclure la provocation publique à commettre une infraction terroriste ainsi que le recrutement et l'entraînement pour le terrorisme, lorsqu'ils sont commis intentionnellement (point 10 du texte), mais aussi le vol aggravé, le chantage, l'établissement de faux documents administratifs, ainsi que la complicité, l'incitation et la tentative en vue de commettre ces infractions.² La législation devenait ainsi plus claire et plus concrétisable à travers ce travail délicat de définition et d'harmonisation des notions en Europe.

1.2. La rédaction législative

Il faut partir des travaux d'Alexandre Flückiger³ sur l'Accord interinstitutionnel « mieux légiférer » du 31 décembre 2003⁴ qui fixe le cadre d'une bonne législation pour la démocratie et la transparence du processus législatif. Les principaux critères de la qualité rédactionnelle sont la clarté et la lisibilité : le texte doit être facile à lire et à comprendre. Martin Cutts⁵ donne un excellent

¹ Mais aussi l'analyse de risque, la protection des infrastructures critiques et la gestion des conséquences (point 6 du texte).

² Articles 3 et 4 modifiés de la décision-cadre 2002/475/JAI.

³ A. Flückiger, « Le multilinguisme de l'Union européenne : un défi pour la qualité de la législation » in J.-Cl. Gémar et N. Kasirer (éd.), *Jurilinguistique : entre langues et droits*. Bruylant, 2005, p. 338-361.

⁴ JO C 321 du 31 décembre 2003.

⁵ M. Cutts, « Pour la clarification du droit communautaire : Comment une rédaction plus claire des directives de la CE permettrait aux citoyens des Etats membres, y compris les juristes, de mieux les comprendre. » Communication à la conférence de Stockholm sur le droit communautaire, 2001.

exemple avec la réécriture d'une directive, la directive sur la sécurité des jouets : « considérant que l'avis du comité scientifique consultatif pour l'évaluation de la toxicité et de l'écotoxicité des composés chimiques a été pris en compte en ce qui concerne les limites sanitaires par rapport à la biodisponibilité de composés métalliques des jouets pour les enfants » devient grâce au travail remarquable des juristes-linguistes : « les enfants peuvent subir des effets néfastes en ingérant des composés métalliques contenus dans les jouets, par exemple en les suçant. L'avis du comité scientifique consultatif de la CE a donc été pris en compte lors de l'établissement des limites fixées pour la présence de ces composés dans les jouets ». Alexandre Flückiger rappelle aussi que la qualité de la loi est atteignable pour autant que le législateur accepte d'épurer le style législatif de formules provenant de langues trop spécialisées. Le texte doit aussi être aisément concrétisable par les autorités chargées de son application, il doit être adapté à l'entendement des destinataires. L'Accord interinstitutionnel précité souligne d'ailleurs que : « La rédaction des actes tient compte des personnes auxquelles l'acte est destiné à s'appliquer afin de leur permettre de connaître sans ambiguïté leurs droits et obligations, ainsi que ceux qui seront appelés à mettre en œuvre l'acte » (ch. 3). La législation européenne élaborée selon ces critères renforce les droits des citoyens et leur accès à la justice puisqu'ils savent désormais quel droit leur est applicable. Enfin, les actes législatifs communautaires doivent être formulés de manière simple (ch. 2 et 25, les actes ou dispositions trop lourds ou trop complexes sont à modifier, ch. 35) et cohérente (ch. 2, 25, 31 et 35), notamment pour la terminologie utilisée, c'est-à-dire que les mêmes concepts doivent être exprimés par les mêmes termes afin de faciliter le travail de la justice dans toute l'Europe.

Une norme efficace et facilement applicable est devenue la priorité absolue de la lutte judiciaire contre le terrorisme. C'est ainsi que se renforce la sécurité intérieure depuis les attaques d'Al-Qaïda du 11 septembre 2001 puis la tentative du 25 décembre 2009, deux exemples de toute actualité qui illustrent notre démonstration jurilinguistique et soulignent la nécessité d'une approche globale du phénomène à travers une plus large interdisciplinarité des moyens de lutte contre la criminalité organisée.

2. Veille stratégique multilingue

L'objet de la veille stratégique consiste justement à faire le suivi régulier et rigoureux des usages langagiers, qu'ils soient notionnels ou terminologiques, au sein d'une population européenne caractérisée avant tout par sa *diversité linguistique et culturelle*. Etant donné cette diversité, la veille stratégique doit être nécessairement *interculturelle* dans sa conception et *multilingue* dans son élaboration. Cette veille interculturelle et multilingue est qualifiée de « stratégique »

parce qu'elle a un double objectif : d'une part, elle aide à une meilleure appréhension des conceptions locales et d'autre part, elle contribue à une meilleure prise de décision à l'échelle globale¹.

Pour illustrer l'intérêt de ce type de veille pour la création et l'élaboration d'une norme juridique de qualité, il serait utile d'envisager des cas pratiques qui ne sont nullement éloignés des exemples réels rencontrés ces dernières années sur le sol européen et notamment en France et en Allemagne. Ainsi, à maintes reprises, plusieurs affaires liées au terrorisme ont vu comparaître devant les tribunaux des individus vivant sur le sol européen et auxquels la législation européenne sur le terrorisme était applicable mais qui, à l'évidence, contestaient la qualification même de « terrorisme » et/ou de « terroriste » qui leur était imputée, à eux ou à leurs actes. Dans la majeure partie des cas, ces justiciables européens se prévalaient de référents linguistiques spécifiques à leur culture d'origine, notamment à la culture arabo-musulmane avec notamment une référence à la notion de « Jihad » (« guerre sainte ») comme justification de l'action violente ou encore de la notion « Zakat » (« aumône ») comme légitimation d'un financement potentiel de groupes armés.

Là où le législateur parle d'activités en lien avec le terrorisme pour les incriminer, ces justiciables non seulement ne reconnaissent pas le caractère illégal de ces activités (Jihad, Zakat, etc.), mais aussi ils invoquent le caractère non-intentionnel de leur action individuelle, en arguant du fait qu'il n'est nullement dans leur intention de « terroriser autrui » ni de « financer le terrorisme » et, encore moins, d'appeler à la violence ou de provoquer une infraction à caractère terroriste. Il est évident que la contestation du fondement même de la norme juridique est en soi le signe d'un échec, du moins à convaincre ces justiciables du caractère légitime et bien fondé de l'action qui leur est reprochée et de la sanction qui leur sera éventuellement appliquée. Dans certains cas, l'on a vu même des individus se présenter en « victimes » du système judiciaire et cultiver cette « image de victime » en prison, auprès d'autres détenus ayant les mêmes références culturelles.

Il y a là un dilemme de la formation et de l'information juridique que la *veille stratégique* issue de la traduction permet de résoudre. En recherchant de façon systématique les notions et les termes attachés à un phénomène particulier – ici le terrorisme – dans plusieurs langues et cultures, elle permet d'avoir une idée claire des *conceptions* et des *perceptions* en vigueur chez les différents locuteurs concernant un même phénomène. Par la suite, en synthétisant et en mettant en perspective ces conceptions et ces perceptions, elle aide à trouver des arguments adéquats et à déduire une norme commune acceptable par tous ou, du moins, compréhensible de tous.

¹ Voir à ce sujet Guidère M. (dir.), *Traduction et veille stratégique multilingue*, Paris, Ed. Le Manuscrit, 2009, pp. 11-50.

On connaît les divergences majeures existant quant à la définition même du « terrorisme » au sein des sociétés européenne et américaine,¹ divergences qui ont empêché à maintes reprises l'adoption d'une position commune concernant plusieurs groupes ou organisations employant des méthodes qui peuvent être qualifiées de « terroristes » mais qui sont considérées comme « légitimes », étant donné le contexte local de ces actions. Il n'est pas étonnant, par conséquent, que ces divergences d'opinions et de positions se trouvent amplifiées dans le cas des conflits à dimension confessionnelle ou encore des événements marqués par une revendication identitaire qu'elle soit intra- ou extra-communautaire.

2.1. L'analyse interlangagière

Pour saisir ce type de disparités conceptuelles, il faut recourir à la veille multilingue en comparant, à l'intérieur de chaque langue, les points d'ancrage et les références propres au discours tenu sur le phénomène. Dans ce processus de « veille interlangagière » c'est-à-dire comparée, il faut s'efforcer de ne pas juger le contenu idéal mais interroger le discours à la découverte de sa cohérence interne et de sa logique propre. Dans cette optique, l'exploration de la terminologie spécifique au discours employé est une méthode imparable qui permet de saisir l'orientation générale du message véhiculé.

En effet, une enquête et des questions terminologiques permet de saisir le fondement sémantique et la connotation idéologique des termes : s'agit-il d'une « guerre » ? Ces « combattants étrangers » sont-ils des ennemis, des adversaires, des guerriers ou des criminels ? Comment qualifier les captifs des deux camps : détenus, prisonniers, otages ? S'agit-il d'une catégorie particulière de « guerre juste » ? Qu'est-ce qu'une guerre « préventive » ? Comment la traduire dans les mots de celui qui la mène et de celui qui la subit ? Comment éviter dans le langage que la « prévention » pour l'un ne devienne une « discrimination » pour l'autre ? Dans tous les cas, il est évident qu'on ne peut faire la guerre à un nom commun, fut-ce « la terreur ». Examinons plutôt les catégories internes à chaque camp : comment les protagonistes se définissent-ils ? Comment disent-ils leur « guerre » ? etc. L'étude approfondie de l'aspect psychologique et perceptif des choix terminologiques permet de faire quelques constatations concernant l'orientation du discours d'un côté comme de l'autre². Ainsi, il apparaît clairement que les Français usent modérément du concept de « guerre » et privilégient la notion de « lutte » : dans les discours et dans les textes de presse, la « lutte contre le terrorisme » l'emporte largement sur la « guerre contre la terreur »

¹ L'US Army War College a relevé, en 1988, plus d'une centaine de définitions pour qualifier le terrorisme : http://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9finition_du_terrorisme#cite_note-0.

² Voir à ce sujet Guidère M. (dir.), *Traduction et communication orientée*, Paris, Ed. Le Manuscrit, 2009, pp. 21-28.

(*War on Terror*), qui faisait pourtant partie de la terminologie officielle de l'administration américaine sous la présidence de G. W. Bush.

Derrière cette divergence terminologique se profile une différence de conception : du côté américain, il s'agit d'une stratégie offensive (guerre), tandis que du côté français, il y a mise en avant d'une stratégie défensive à travers la notion de « lutte ». Cette différence de conception recouvre une autre opposition non moins essentielle entre l'extérieur et l'intérieur : la lutte française se fait pour protéger l'intérieur, tandis que la guerre américaine est dirigée vers l'extérieur pour prévenir la mise en place de « sanctuaires terroristes ». De plus, les rédacteurs français privilégient le mot « terrorisme » parce que la « terreur » est, pour eux, un terme historiquement marqué. Le poids de l'histoire et de la mémoire est éminemment plus lourd que chez leurs homologues américains. En effet, la terminologie française est intimement liée à une perception collective marquée par l'histoire de la terreur en France. Celle-ci a connu trois phases désignées comme telles : la terreur révolutionnaire, la terreur blanche, la terreur anarchiste. Les mots « terrorisme » et « terroristes », apparus en 1794, sont fixés pour la première fois dans le *Supplément au Dictionnaire de l'Académie française* (1798) pour désigner une réalité nouvelle créée par la Révolution. Le verbe « terroriser » apparaît en 1796 dans le sens premier de « frapper de mesures d'exception ». La « terreur révolutionnaire » est ainsi une politique radicale qui a été menée en 1789 pour répondre aux dangers qui menaçaient la première République. La « terreur blanche » désigne les périodes de répression exercées par les Royalistes dont la couleur emblématique était le blanc¹. Enfin la « terreur anarchiste » désigne la contestation violente de l'État à partir de la fin du XIX^e siècle. Si les Français sont moins enclins que les Américains à employer le mot « terreur » c'est que celui-ci évoque des événements et des faits historiques gravés dans la mémoire collective². L'usage même du mot « terreur » connaît une évolution historique en français qui empêche son emploi comme équivalent de l'anglais « terror ». Lorsque Danton déclare « Soyons terribles pour éviter au peuple de l'être », il oppose le terrorisme d'État comme réponse au terrorisme populaire. Mais dans sa phrase, « terribles » ne signifie pas « terroristes ». De même, lorsque Robespierre déclare à la Convention, le 12 août 1793 : « Que le glaive de la loi, planant avec une rapidité *terrible* sur la tête

¹ Les premières « terreur blanches » se déroulent dans le Sud-Est de la France, dans la vallée du Rhône, en 1795 et en 1799. Mais après la chute de Napoléon en 1815, une autre terreur royaliste se déchaîne contre des personnalités révolutionnaires, bonapartistes et libérales.

² Ainsi, la terreur révolutionnaire (juin 1793-juin 1794), c'est environ 17000 personnes guillotines, dont 2500 à Paris, sans compter les 25.000 exécutions sommaires et les 300.000 assignations à résidence. En tout, il y a eu environ 500.000 personnes emprisonnées en un an.

Pis, ce qui a été désigné sous l'appellation de « Grande Terreur », à partir de juin 1794, s'est caractérisé par une justice expéditive dans laquelle il n'existait plus qu'un seul tribunal, le Tribunal révolutionnaire, et que deux issues aux procès : l'acquittement ou la peine de mort.

Ainsi, pour le seul mois de juin 1794, Paris connaît 2.000 exécutions, et la guillotine fonctionne sans interruption six heures par jour.

des conspirateurs, frappe de *terreur* leurs complices ! », le sens voulu est différent de celui que véhicule le mot « *terror* » dans la bouche du président américain (G.W. Bush). Avec la « terreur anarchiste », on assiste à un changement de perception concernant le concept (terreur). En effet, à partir de 1881, le mouvement anarchiste adopte ce qu'il appelle « l'action directe » et mène une série d'« attentats ciblés » qui visent à déstabiliser le pouvoir en attaquant directement ses détenteurs. La figure la plus connue de ce mouvement est Ravachol qui « revendique », à partir du 11 mars 1892, une série d'attentats à la bombe et qui, bien que condamné et guillotiné, devient un mythe de la révolte désespérée. Plusieurs chansons populaires lui sont dédiées et les lois votées le 11 décembre 1893 pour sauvegarder « la cause de l'ordre et celle des libertés publiques » sont qualifiées de « lois scélérates » (terme implanté). La bataille terminologique fait rage sous la III^e République, sans venir à bout des justifications les plus diverses des « actions violentes ». Aussi, la loi du 28 juillet 1894 ne sera abrogée que... le 23 décembre 1992 !

2.2. Pour une veille terminologique

À partir de 2001, la terminologie de la « lutte contre le terrorisme » se caractérise par son imprécision et son ambiguïté : que désigne-t-on en français par « terroriste » ? Que recouvre le mot « terrorisme » ? La veille stratégique permet de répondre à ces questions en étudiant l'environnement verbal, à savoir la connexion, la distribution, le contexte de ces termes et les rapprochements implicitement réalisés entre termes. Ainsi, on trouve pêle mêle des références au « terrorisme islamiste », à « l'islamo-fascisme », au « militantisme islamiste », à « l'intégrisme », au « fondamentalisme musulman », à « l'islam politique », à « l'islam radical », voire à « l'islam révolutionnaire ». Pour ce qui est des dénominations, la confusion règne également : ainsi, un « terroriste » est tour à tour désigné comme un « islamiste », un « intégriste », un « fondamentaliste », ou encore un « extrémiste », etc. Cette confusion n'en révèle pas moins des différences notables au niveau des *conceptions*, des *perceptions* et des *intentions* de ceux qui emploient l'un ou l'autre de ces termes : par tel ou tel terme, certains rattachent le problème à un individu ; d'autres à un groupe ou à une doctrine ; d'autres encore à une religion ou même à une « civilisation ».

Bref, pour comprendre la terminologie du « terrorisme », il convient de cerner non seulement les concepts auxquels renvoient les termes, mais aussi les points de vue culturels véhiculés par ces mêmes termes. Pour saisir ces points de vue, il est nécessaire d'explorer, un tant soit peu, l'histoire des termes et de leurs usages, c'est-à-dire les analogies, les traits communs et les divergences conceptuels et perceptives. Car tout cela nous renseigne sur le comportement de l'esprit humain quand il est confronté à une réalité nouvelle ou étrangère : s'agit-il

d'une appropriation pure et simple, d'une reconceptualisation, d'une réaction de rejet ou d'assimilation, etc. ? De ce point de vue, user de la veille stratégique multilingue permet d'analyser le processus de construction d'un nouveau point de vue culturellement motivé à partir du concept d'origine. Car il existe autant d'orientations discursives que d'usages terminologiques culturellement connotés, et tout cela milite en faveur d'une véritable veille informationnelle au niveau le plus accessible, celui des mots qui désignent la chose et des adjectifs qui la qualifient.¹ Cette veille « juritraductologique » consisterait également à faire le suivi des termes nouveaux qui circulent entre les langues dans le champ socio-politique et médiatique, afin d'en déterminer pragma-sémantiquement le sens exact dans chaque Etat et dans chaque langue, afin de voir aussi si tel ou tel terme se maintient dans la durée, si l'orientation de sens qui se dessine trouve son écho dans les usages discursifs communs et/ou juridiques. C'est le cas de termes implantés et entrés dans le dictionnaire français comme « Jihad / djihad », « Moudjahidines », « Oumma / Umma », « Mufti », « Emir », « Imam », « Charia », etc. Elle consisterait enfin à surveiller l'évolution d'un terme qui a été diffusé à un moment donné pour voir s'il a été supplanté, traité dans le discours juridique ou tout simplement banalisé. L'objectif de la veille terminologique consisterait ainsi à analyser les évolutions perceptives et à expliquer pourquoi certains usages sont négativement connotés et d'autres pas. Cela renvoie plus largement à la problématique centrale des pratiques et des stratégies d'intégration informationnelle au sein des sociétés plurilingues et multiculturelles.

Le diagnostic et la méthode issus de la traduction spécialisée et de la veille stratégique permettent par ailleurs de dégager les traits définitoires du « terrorisme » en tant que concept générique, et de lutter judiciairement plus efficacement contre toute forme d'activité criminelle liée au terrorisme telle que la diffusion de documents susceptibles d'inciter des personnes à perpétrer des attentats, la provocation publique à commettre des infractions terroristes, le recrutement ou l'entraînement pour le terrorisme, etc., toutes ces nouvelles formes d'actions qui apparaissent et contre lesquelles les institutions européennes veulent lutter pour préserver la paix, la sécurité et la liberté dans nos démocraties.

3. Conclusion

La réflexion juridique et linguistique sur la sécurité et le terrorisme n'échappe pas aux problématiques connues de l'interculturalité. Non seulement les usages terminologiques relatifs à ces domaines sont marqués par la culture des locuteurs, mais aussi les concepts mêmes ne peuvent être correctement ap-

¹ Voir à ce sujet Guidère M. (dir.), *Traduction et communication orientée*, Paris, Ed. Le Manuscrit, 2009, p. 28.

préhendées qu'en référence aux contextes et cadres culturels d'origine. A cet égard, la veille stratégique permet éviter le pire biais cognitif que l'on puisse rencontrer dans le domaine de la sécurité : celui de l'ethnocentrisme. En veillant sur les termes employés et en analysant leurs fondements idéologiques, l'on parvient à une meilleure définition, une meilleure saisie des concepts et percepts latentes.

Pour parvenir à un résultat satisfaisant, il paraît indispensable aujourd'hui d'envisager une approche véritablement interdisciplinaire dans laquelle les différents acteurs engagés dans la lutte antiterroriste (politiques, juges, avocats, experts-traducteurs, médiateurs, policiers) soient sensibilisés à la diversité des situations et des motivations mais aussi à l'évolution des concepts et des connotations à l'échelle globale dans toutes nos sociétés. Une approche unilatérale pourrait conduire à des erreurs d'appréciation, qui ne tiendraient pas compte de ces référents linguistiques, terminologiques et culturels. Ces erreurs sont d'autant plus dommageables que les médias font aujourd'hui partie intégrante de la construction des discours et des opinions. D'où l'importance également d'une veille terminologique portant plus spécifiquement sur le discours médiatique qui aborderait ces questions sensibles.

4. Références

- Cutts M., « Pour la clarification du droit communautaire : Comment une rédaction plus claire des directives de la CE permettrait aux citoyens des Etats membres, y compris les juristes, de mieux les comprendre. » Communication à la conférence de Stockholm sur le droit communautaire, 2001.
- Fauchon P., Communication sur la lutte contre la criminalité organisée, *Sénat*, 11 avril 2006 : <http://www.senat.fr/ue/pac/E2839.html#>
- Flückiger A., « Le multilinguisme de l'Union européenne : un défi pour la qualité de la législation » in J.-Cl. Gémar et N. Kasirer (éd.), *Jurilinguistique : entre langues et droits*. Bruylant, 2005, p. 338-361.
- Gréciano Ph. Coopération judiciaire internationale et européenne. Extradition et mandat d'arrêt européen. Actes du 1^{er} colloque international au Palais de Justice de Paris, *Gazette du Palais*, n°253, Paris, 9 septembre 2008.
- Gréciano Ph. Coopération judiciaire internationale et européenne. Extradition et mandat d'arrêt européen. Actes du 2^{ème} colloque international au Palais de Justice de Paris, *Gazette du Palais*, n°357, Paris, 23 décembre 2009, Avant-propos de Jacques Barrot, Vice-président de la Commission européenne.
- Guidère M. (dir.), *Traduction et communication orientée*, Paris, Ed. Le Manuscrit, 2009.
- Guidère M. (dir.), *Traduction et veille stratégique multilingue*, Paris, Ed. Le Manuscrit, 2009.
- Guidère M., *Obama Inchallah*, Ed. Le Manuscrit, Paris, 2009.
- Kerchove G. de (entretien), coordinateur de la politique antiterroriste de l'Union européenne. Propos recueillis par J.-P. Stroobants : « La Commission est convaincue de l'utilité des scanners corporels », *Le Monde* du 8 janvier 2010 : http://www.lemonde.fr/europe/article/2010/01/08/la-commission-europeenne-se-dit-convaincue-de-l-utilite-des-scanners-corporels_1288967_3214.html#ens_id=1288993&xstor=AL-32280151
- Lesnes C., « La lutte antiterroriste domine la rentrée politique de Barack Obama », in *Le Monde* du 5 janvier 2010 : http://www.lemonde.fr/ameriques/article/2010/01/05/la-lutte-antiterroriste-domine-la-rentree-politique-de-barack-obama_1287536_3222.html

- Lesnes C., « M. Obama: Les Etats-Unis sont en guerre contre Al-Qaida », *Le Monde* du 8 janvier 2010 : http://www.lemonde.fr/ameriques/article/2010/01/08/la-guerre-de-barack-obama_1289010_3222.html
- Martin-Lalande N., « Obama ou l'amorce d'une politique de la main tendue », in *Affaires stratégiques info* du 7 janvier 2009 : <http://www.affaires-strategiques.info/spip.php?article555>
- Nye J., *Soft Power : The Means to Success in World Politics*, 2004.
- Nye J., *The Paradox of American Power*, 2003.
- Nye J., *The powers to Lead* (Joseph Bennis), *Oxford University Press*, 2008.
- Pawlowski T., Begriffsbildung und Definition. *Sammlung Götschen*, de Gruyter, Berlin, New York, 1980.
- Pradel J., Conférence introductive, *Association des magistrats de l'Union européenne*, 2005.
- Riegel M., « La définition, acte du langage ordinaire. De la forme aux interprétations ». *La définition*. Centre d'étude du lexique (CELEX). Acte du colloque La Définition organisé par le CELEX de l'Université Paris-Nord (Paris 13 Villetaneuse) à Paris, les 18 et 19 novembre 1988. *Larousse*. Paris, 1990, p. 97 et s.

Yves BERTRAND

A LA PECHE AUX MOTS (34)
(COMMENT TRADUIRE EN ALLEMAND DES COMPOSÉS FRANÇAIS ?)
- de *été indien* à *fausse sortie*-

Été indien

der Altweibersommer, der Spätsommer, der Nachsommer

Alt|wei|ber|som|mer, der [19. Jh.; H.u.]: 1. *sonniger, warmer Nachsommer*.

Nach|som|mer, der; -s, -: *Tage im späten Sommer od. im frühen Herbst, an denen bei freundlichem, sonnigem Wetter noch einmal eine mild-sommerliche Atmosphäre entsteht.*

Spät|som|mer, der: *letzte Phase des Sommers.* (*Duden-Deutsches Universalwörterbuch=DÜW*)

Par rapport à *Spätsommer*, qui ne présume en rien du temps qu'il fait, les deux autres termes indiquent la clémence du climat de cette période de l'année.

Selon *Google* et par ordre de fréquence décroissante, on a : 1. (de loin) *der Spätsommer*, 2. *der Altweibersommer* et 3. *der Nachsommer*.

A propos de *Altweibersommer*, de.wikipedia (*Altweibersommer*) écrit : In Nordamerika ist diese Jahreszeit als [Indian Summer](#) (*Québec: été indien*) bekannt.

Étoile de mer

Der Seesterne

Seesterne besitzen einen gewissen Handelswert. In [Dänemark](#) werden Vertreter der Gattung *Asterias* als Bestandteil von Futter (hauptsächlich aus Fisch) benutzt, das für [Geflügel](#) genutzt wird. Die alten [Indianer](#) von [Britisch-Kolumbien](#) und die [alten Ägypter](#) haben sie als [Düngemittel](#) benutzt. Einige Firmen vertreiben **Seesterne** an Sammler und als biologisches Anschauungsmaterial an Schulen. Auch als [Souvenir](#) finden sie Verwendung. (<http://de.wikipedia.org/wiki/Seesterne>)

Étoile polaire

Der Polarstern

Astronomie: (Nord-P., Nordstern, (Stella) Polaris), Stern 2.Größe, hellster Stern im Sternbild Kleiner Bär (Bär).(*Meyers großes Taschenlexikon*)

Donc aussi: *der Nordstern*

Étroitesse d'esprit

Das Banausentum, die Borniertheit (<http://pda.leo.org/frde?>)

On peut ajouter: *die Engstirnigkeit, die Kleinkariertheit, die Beschränktheit*
Ba|nau|se, der; -n, -n [griech. bánausos = Handwerker, gemein, niedrig] (abwertend):
*Mensch mit unzulänglichen, flachen, spießigen Ansichten in geistigen od. künstlerischen Din-
gen; Mensch ohne Kunstverständnis u. ohne feineren Lebensstil: er ist ein entsetzlicher B.*

Étude de marché

Die Marktanalyse: Markt|ana|ly|se, die (Wirtsch.): *Analyse der Marktlage, der wirt-
schaftlichen Möglichkeiten für den Absatz eines bestimmten Produkts.*(DÜW)

Die Marktforschung : Marktforschung,

die systemat. Beschaffung und Analyse unternehmensexterner Informationen über Märkte (z.B. Absatz-, Beschaffungs-, Finanz- und Arbeitsmärkte); die Informationen können regel-
mäßig (z.B. Panel) oder projektbezogen (z.B. Werbeanalyse) erhoben werden. Die sach- oder
objektbezogene M. (**ökoskop. M.**) stellt neben Branchen- und Wirtschaftsstrukturen die
spezif. Strukturen der Absatz- und Beschaffungsmärkte eines Unternehmens (Bedarfsfor-
schung) in den Vordergrund, während sich die subjektbezogene M. (**demoskop. M.**) auf den
einzelnen Nachfrager konzentriert und dabei v.a. demograph. (z.B. Geschlecht, Alter) und
soziograph. (z.B. Beruf, Einkommen) Daten sowie Einstellungen und Verhaltensweisen er-
fasst. M. betreiben neben innerbetriebl. Abteilungen auch spezialisierte **M.-Institute**. (*Meyers
großes Taschenlexikon*)

Die Marktstudie:= Marktanalyse (manque dans les dictionnaires habituels de
l'allemand), mais se trouve dans le *Dictionnaire économique, commercial et fi-
nancier*, de Böelke, Straub, Thiele)

Excès de pouvoir

Die Kompetenzüberschreitung (<http://www.socu.de/translate-43023.php>), *die*
Zuständigkeitsüberschreitung, die Überschreitung der Amtsgewalt
(<http://www.socu.de/translate->) *Übertretung der Machtbefugnis*
Selon Google, *die Kompetenzüberschreitung* est le plus fréquent.

Excès de vitesse

[die Geschwindigkeitsüberschreitung](#)

[die Geschwindigkeitsübertretung](#) est inconnu du *Duden Universalwörterbuch*.
Pourtant Google, même si les occurrences sont moins nombreuses que pour
Geschwindigkeitsüberschreitung, en propose plus de 45 000.

Ein Fahrverbot wird auch verhängt, wenn innerhalb eines Jahres zum zweiten Mal eine **Ge-
schwindigkeitsübertretung** von mehr als 25 km/h festgestellt wird. ([http://auto.netscape.de/
Bussgeldkatalog/Geschwindigkeitsuebertretung](http://auto.netscape.de/Bussgeldkatalog/Geschwindigkeitsuebertretung))

Les deux sont synonymes, comme le montre l'exemple ci-joint: **Geschwindigkeitsüberschreitung** Fahrverbot bei wiederholtem Verkehrsverstoß - § 4 Abs. 2 BKatV, **Geschwindigkeitsübertretung** in einer 50 - er Zone außerorts... (<http://www.rechthilfreich.de>)

Excès de zèle

Der Übereifer (<http://www.socu.de/translate->)

Über|ei|fer, der; -s (oft abwertend): *allzu großer falscher Eifer*: etw. aus Ü. tun; etw. im Ü. vergessen.(DÜW)

Übereifer (s) [m] excès [m] de zèle **im Übereifer** dans son excès de zèle; dans l'empressement (<http://cronimus.free.fr/dico/u1.htm>)

Synonyme (selon : <http://synonyme.woxikon.de/synonyme/>): *Dienstbeflissenheit, Dienstefrigkeit, Dienstwilligkeit, Arbeitsbereitschaft*

Der Deutsche Kulturrat hat vor **Übereifer** beim Verbot von Computerspielen gewarnt. Der Spitzenverband der Bundeskulturverbände verwies am Mittwoch in Berlin auf die Kunstfreiheit, die auch für Computerspiele gelte. (<http://www.pcwelt.de/news/recht>)

Explication de texte(s)

Die Textinterpretation

Le Duden Universalwörterbuch, à cet item, renvoie à *die Textanalyse*, qui nous renvoie à *Analyse eines Textes* et à *Analyse* : (bildungsspr.) *Untersuchung, bei der etw. zergliedert, ein Ganzes in seine Bestandteile zerlegt wird*: eine wissenschaftliche, sorgfältige A.; die A. der Marktlage; eine A. machen, vornehmen, durchführen.

Pour Wikipedia (<http://de.wikipedia.org/wiki/Textinterpretation>):

Unter **Textinterpretation** versteht man den über die bloße **Textbeschreibung** hinausgehenden Versuch, Wirkungsabsichten und (evtl. auch nicht beabsichtigte) Wirkungen eines **Textes** zu erschließen. Sie wird gewöhnlich auf **literarische** Texte angewandt (**Epik**, **Drama**, **Lyrik**), aber auch **Gebrauchstexte** (z. B. kommerzielle Inserate) können durch eine Textinterpretation in ihrer Wirkung umfassend erkannt werden.(Le même ouvrage renvoie à *Textanalyse*, mais: **Diese Seite existiert nicht !**)

Les deux termes sont souvent associés : « Einführung in Textanalyse und Textinterpretation » (<http://www.3b-nfotainment.de/unterricht/analyse>)

Exposé des motifs

Exposé des motifs :En droit français, l' exposé des motifs est la partie d'un **projet de loi** ou d'une **proposition de loi**, ou d'un **acte réglementaire**, qui a pour but de présenter les raisons de fait et de droit qui justifient, selon son auteur, l'adoption du texte. Il est d'usage également pour les projets de **décret** et d'**ordonnance**^[1] d'utiliser l'expression **rapport** ou **rapport de pré-**

sentation.L'exposé des motifs, au sens strict, ne doit donc pas être confondu avec la partie d'une décision administrative ou judiciaire, les motifs, qui justifie le dispositif (<http://fr.wikipedia.org/wiki/Expos>).(cf. ci-dessous : *Urteilsbegründung*)

Die Begründung (Sachs-Villatte)

Dans les jugements (cf ci-dessus l'extrait de *Wikipedia*) : *die Urteilsbegründung*

Ur|teils|be|grün|dung, die: *Teil eines Urteils* (1), in dem die Gründe für die Entscheidung im Einzelnen dargelegt werden. (DÜW.)

Exposition Universelle

Die Weltausstellung (<http://pda.leo.org/frde?>)

>Die blonde Venus< wird das Ereignis des Jahres sein. Seit sechs Monaten spricht man davon. Eine Musik, mein Lieber! Fabelhaft! . . . Bordenave versteht sich aufs Geschäft, er hat das Stück für die **Weltausstellung** aufgehoben." (E. Zola, *Nana*, p.12)

Extinction de voix

Völlige Heiserkeit, die Stimmlosigkeit (Pons)

Stimmlosigkeit - Verlust des Stimmklanges: Bei Stimmlosigkeit (Aphonie) wird nur flüsternd gesprochen, der Betroffene verliert seinen Stimmklang. Die Stimmlosigkeit kann zum Beispiel auf Grund einer Erkrankung oder Verletzung der stimbildenden Organe im Kehlkopf entstehen. (http://www.paradisi.de/Health_und_Ernaehrung)

Seit der Zeit, daß Bettina in der katholischen Kirche bei dem Amt die Solos im Gloria und Credo gesungen, ist sie von einer solch seltsamen **Heiserkeit oder vielmehr Stimmlosigkeit** befallen, die meiner Kunst trotz und die mich, wie gesagt, befürchten läßt, daß sie nie mehr singen wird. (E.T.A. Hoffmann, *Das Sanktus*)

Face de rat

Pons propose das Rattengesicht.

De fait :

A la porte de la Direction, je rencontrai Schrader. Il me poussa légèrement devant lui et j'ouvris la porte. Un petit rond-de-cuir à face de rat était debout derrière un comptoir. Il nous regarda venir en se frottant les mains. (R Merle, <i>La mort est mon métier</i> , p.133)	An der Tür zur Direktion traf ich Schrader. Er schob mich vor sich her, und ich öffnete die Tür. Ein kleiner Büroangestellter mit einem Rattengesicht stand hinter einem Zahlisch. Er sah uns an, als wir kamen, und rieb sich die Hände.(<i>Der Tod ist mein Beruf</i> , p.91)
---	---

Facteur d'orgues

Der Orgelbauer, s –

On trouvera dans *Wikipedia* (de.wikipedia.org/wiki) une liste des facteurs d'orgue les plus célèbres.

(*Le facteur de piano : der Klavierbauer*, et *der Geigenbauer : le luthier*.)

Faim de loup

Wolfshunger (s) [m] faim [f] de loup Ich habe einen **Wolfshunger**. J'ai une faim de loup. (cronimus.free.fr/dico/w6.htm). Mais on a aussi *der Bärenhunger*, plus fréquent, traduit aussi par *faim dévorante*.

Faiseuse d'anges

Die Engelmacherin

Als eine der letzten Frauen in Frankreich wird eine **Engelmacherin** hingerichtet. Im Sommer 1943 wurde **Marie-Louise Giraud** hingerichtet. man hatte sie angeklagt und schuldig gesprochen, 26 mal illegale Abtreibungen vorgenommen zu haben. Besonders empört hatte das Gericht sich gezeigt ob der, wie man meinte, außerordentlichen Verworfenheit der Angeklagten. Nicht nur hatte sie als **Engelmacherin** gearbeitet, sondern gleichzeitig ein Zimmer in ihrem Haus an eine Nutte vermietet, damit diese ihren Geschäften nachgehen kann. (<http://www.kiez-ev.de/film/frauensache>)

Fait d'armes

(Kriegerische) Heldentat

Nach all den **kriegerischen Heldentaten** wollen wir einer zivilen Heldentat gedenken. (www.vonminckwitz.de/)

Dekapitationsmythen von Judith oder auch von Salome erzählt und immer wieder bearbeitet wird, haben sich **die kriegerische Heldentat** und die verhängnisvollen Folgen der Liebe zu einem neuen Mythos verschmolzen. (<http://www.nestroy.at/nestroy-gespraech>)

Fait divers

Die Lokalnachricht, Meldung, nebensächliches Ereignis

Surtout au pluriel (presse): *Lokalnachrichten, Lokales, Verschiedenes, Vermischtes, Vermischte Nachrichten*

Il semble que ce soient *Vermischtes* et *vermischte Nachrichten* qui correspondent le mieux à nos « faits divers » :

[NETZEITUNG VERMISCHTES](http://www.netzeitung.de/vermischtes) Aktuelle Ereignisse, über die gesprochen wird, lesen Sie in der Netzeitung. Katastrophen, Unfälle, Kriminalfälle, Kuriositäten und andere bunte Meldungen. (www.netzeitung.de/vermischtes)

Vu la diversité des solutions proposées, il convient de voir ce que proposent les traducteurs du corpus :

<p>C'est un ami vraiment dévoué. N'a-t-il pas, hier soir, « par respect pour le défunt », demandé que la presse ne fasse pas trop de bruit autour de ce « fait divers » ! (A Robbe-Grillet, <i>Les gommages</i>, p. 83)</p>	<p>Ein wirklich treuer Freund Hat er nicht gestern abend "aus Ehrfurcht vor dem Verstorbenen" gebeten, daß die Presse nicht allzuviel Aufhebens von der Sache machen möge? (<i>Ein Tag zuviel</i>, p.54)</p>
--	---

Peut-être cette non-traduction est-elle révélatrice de la difficulté à traduire *fait divers*?

<p>après l'émoi des premières semaines, la police abandonnait l'espoir de le retrouver et l'oubli se faisait peu à peu autour d'un crime réduit à présent aux proportions d'un fait divers. (J Green, <i>Leviathan</i> p. 221)</p>	<p>Die Zeitungen erwähnten ihn zudem gar nicht mehr nach der Erregung der ersten Wochen hatte die Polizei die Hoffnung aufgegeben, ihn wiederzufinden, und sein nachgerade nur noch als Zeitungsmeldung existierendes Verbrechen war bereits im Begriff, in Vergessenheit zu geraten.(p. 241)</p>	
<p>Peut-être, d'ailleurs, sont-ils tout émoussés d'apprendre que, pas loin d'eux, un vrai fait divers est en train de se dérouler. (J-B. Pouy, <i>La clé des mensonges</i>, p.150)</p>	<p>Vielleicht versetzte es sie in gute Laune zu hören, daß sich unweit von ihnen wahrhaftig eines jener «unerhörten Ereignisse» abspielte. (<i>Der Schlüssel zur Affäre</i>, p.98)</p>	
<p>Ou du moins, pour ceux à qui le silence était insupportable, et puisque les autres ne pouvaient trouver le vrai langage du cœur, ils se résignaient à adopter la langue des marchés et à parler, eux aussi, sur le mode conventionnel, celui de la simple relation et du fait divers de la chronique quotidienne en quelque sorte (A Calmus, <i>La peste</i>, p.1278)</p>	<p>Oder zumindest fanden sich diejenigen, für die das Schweigen unerträglich war, damit ab, die überall übliche Sprache anzunehmen und ihrerseits auch im konventionellen Stil zu reden, dem Stil des schlichten Berichts und der vermischten Nachrichten, des täglichen Überblicks gewissermaßen. (<i>Die Pest</i>, p. 88), traduction d'Uli Aumüller)</p>	<p>Die aber das Schweigen nicht ertrugen, fügten sich wenigstens darein, die Marktsprache zu gebrauchen, da die anderen die wahre Sprache des Herzens nicht fanden, und nun verwendeten auch sie die herkömmlichen Redensarten, die Sprache der einfachen Berichterstattung und der vermischten Nachrichten, der täglichen Chronik gewissermaßen. (p.46, traduction de Guido Meister)</p>
<p>Dans cette ville, il fallait qu'une histoire soit nourrie d'autres histoires. Plus mystérieuses. Plus secrètes. Sinon, elle n'était qu'un simple fait divers, et ne valait pas un clou. (J-C Izzo, <i>Chourmo</i>, p.207)</p>	<p>In dieser Stadt nährt eine Geschichte die nächste. Noch mysteriöser. Noch geheimnisvoller. Sonst ist sie nur eine simple Nachricht auf den Seiten für Vermischtes und keinen Pfifferling wert.(p.168)</p>	

On a donc tendance, pour traduire le singulier, à se servir du pluriel.

Fait du prince

Der Obrigkeitsbeschluss, (arbitraire) Willkürmaßnahme (Pons)

Willkürliche, selbstherrlich getroffene Entscheidung, Willkürmaßnahme -akt, Verfügung von hoher Hand (Sachs-Villatte)

<p>Comment se révolteraient-elles ? Non seulement elles ne sont pas choquées par l'arbitraire et l'injustice, mais elles les aiment : ce qu'elles aiment, c'est le fait du prince. (Montherlant, <i>Les jeunes filles</i>, p.222)</p>	<p>Aber wie sollen sie schließlich auch aufmucken? Nicht nur, daß Willkür und Ungerechtigkeit sie nicht empören - sie sind ihnen sogar lieb: sie sind versessen darauf, eine starke Hand über sich zu spüren (<i>Die jungen Mädchen</i>, p.191)</p>
<p>Il dit, pour dire quelque chose : - Vous oubliez que la plupart d'entre eux ont péri par le fait du prince, instrument de la justice immanente. (Montherlant, <i>Pitié pour les femmes</i>, p.169)</p>	<p>Um überhaupt etwas zu sagen, sagte er: "Sie vergessen, daß die meisten tatsächlich durch fürstliche Willkür umgekommen sind, also durch das Werkzeug der immanenten Gerechtigkeit." (<i>Erbarmen mit den Frauen</i>, p.332)</p>

(Dans cet exemple il est question des premiers chrétiens, et il s'agit bien du fait d'un prince.)

Faits et gestes

das Tun und Treiben

surveiller les faits et gestes de quelqu'un : jdn. Auf Schritt und Tritt, jds Tun und Treiben überwachen.

(*Lexikon der französischen Redewendungen*, de Ursula Kösters-Roth)

<p>Une qui se moquait que je couchasse à droite ou à gauche mais se préoccupait aussi de mes faits et gestes était Suzanne Rotko. (Ph. Djian, <i>Vers chez les blancs</i>, p.132)</p>	<p>Suzanne Rotko dagegen war es völlig gleich, mit wem ich ins Bett ging, aber auch sie machte sich über mein Tun und Treiben Sorgen. (<i>Schwarze Tage, weiße Nächte</i>, p.120)</p>
--	--

Famille recomposée

Die Patchworkfamilie ou die Patchwork- Familie ou die Mischfamilie

Der Begriff **Patchworkfamilie** wurde laut der [Gesellschaft für deutsche Sprache 1990](#) erstmals von der [Übersetzerin Margaret Minker](#) bei der Übersetzung des amerikanischen Beraters von [Anne Bernstein](#) „Yours, mine and ours. How families change when remarried parents have a child together“ in ihrer Übersetzung in dem Titel „**Die Patchworkfamilie**. Wenn Väter oder Mütter in neuen Ehen weitere Kinder bekommen“ benutzt.

Er wird seither vermehrt in populärwissenschaftlichen Werken als auch von Politik und Lehre übernommen, wobei der Begriff „**Patchwork-Familie**“ inhaltlich umfassender ist als die Definition des Begriffs „Stieffamilie“ und - im Gegensatz zu diesem - auch als Synonym für die gesellschaftliche Veränderung benutzt wird. Die Worte „**Mischfamilie**“ und „**Patchwork-Familie**“ werden dabei häufig als Synonyme mit Stieffamilie verwendet, etwa von [Ministerien](#) und [Eheberatungen](#), ohne dass jedoch für die geschilderte soziologische Situation eine „Stief“-Beziehung vorliegen muss.

(<http://de.wikipedia.org/wiki/Stieffamilie#Patchworkfamilie>)

Fausse alerte

1. pour vérification : *der Probealarm*
2. erreur: *falscher Alarm, blinder Alarm (Pons)*

<p>"Rien de neuf? demandai-je par habitude, après l'échange des salamaecs d'usage. - Rien, répondit Hélène. Et ce rhume ? Fausse alerte (L. Malet, <i>Fièvre au marais</i>, p.46)</p>	<p>"Nichts Neues?" fragte ich gewohnheitsmäßig nach dem Austausch der üblichen Höflichkeiten. "Nichts", antwortete Helene. "Und Ihre Erkältung?" "Falscher Alarm...(<i>Marais Fieber</i>, p.39)</p>
<p>La veille, Etienne, comme il enfonçait violemment sa rivelaïne et la retirait, avait reçu au visage le jet d'une source; mais ce n'était qu'une alerte, la taille en était restée simplement plus mouillée et plus malsaine. (E. Zola, <i>Germinal</i>, p.250)</p>	<p>Am Tage zuvor hatte Etienne, als er mit aller Macht seine Keilhaue einschlug und sie dann zurückzog, einen Quellstrahl ins Gesicht bekommen. Aber das war nur ein blinder Alarm, wenn auch die Abbaustrecke noch nasser und ungesunder wurde(p.259)</p>

Fausse attaque

Der Scheinangriff (<http://pda.leo.org/frde?search=fausse+attaque>)

Frankreich wirft Israel **Scheinangriff** vor (ZEIT online 9.11.2006 - 16:20 Uhr) Nach einem Vorfall zwischen der israelischen Luftwaffe und französischen UNIFIL-Soldaten fordert Paris von Israel das Ende der Militärflüge über dem Libanon.

Mais (*Google en fait foi*) *die Scheinattacke* existe aussi, quoique bien moins fréquent :

Allerdings bleibt immer eine kleine Reserve bei der Herde. Schließlich sind Wölfe ja schlau und **starten** vielleicht **eine Scheinattacke** auf einer Seite der Herde, um die Karakatschan-Hunde dorthin zu locken. Der eigentliche Angriff aber folgt ein wenig später von anderer Seite. Jetzt kommt die Karakatschan-Reserve zum Einsatz und die Angreifer kommen nicht zum Zuge. (<http://www.echo-online.de>)

Fausse clé

Der Nachschlüssel (Sachs-Villatte)

Nach|schlü|sel, der; -s, -: *Schlüssel, der einem anderen [ohne Erlaubnis, heimlich] nachgearbeitet worden ist. (DÜW)*

Hamburger Morgenpost, 06.05.2005, S. 1-14; Sex-Vorwürfe gegen den Party-König:

Um 6.30 Uhr meldet sich telefonisch eines der Models aufgeregt an der Rezeption, will abgeholt werden, bittet um Hilfe. Sie erzählt, Ammer habe ihr Alkohol gegeben, um sie gefügig zu machen. Sofort rückt die Polizei an. Vier Beamte öffnen die verschlossene Tür mit einem **Nachschlüssel**, durchsuchen die Suite. Sie finden den Partykönig und die Mädchen spärlich bekleidet, "in einer verfänglichen Situation."

Fausse côte

Falsche Rippe(Sachs-Villatte)

Die 8. - 10. Rippe werden als **falsche Rippen** bezeichnet, da sie sich nicht das Brustbein / **Sternum** direkt erreichen, sondern knorpelig mit der 7. Rippe verschmelzen. Die zum Brustbein hin verschmolzenen Rippen werden auch als Rippenbogen bezeichnet. (<http://www.dr-gumpert.de/html/rippen.html>)

Fausse couche

faire une fausse couche [méd.] eine Fehlgeburt haben → *fausse couche [méd.] die Fehlgeburt* (<http://pda.leo.org/frde?search=fausse+couche&lang=fr>)

Fehlgeburt (Abort, Abortus), vorzeitige Beendigung einer Schwangerschaft durch Ausstoßung einer Frucht ohne Lebenszeichen mit einem Gewicht unter 500g. Die **unvollständige F.** (inkompletter Abort) ist eine F., bei der Teile der Frucht oder Nachgeburt nicht ausgestoßen werden; die **vollständige F.** (kompletter Abort) führt zum Abgang der Frucht und der gesamten Nachgeburt. Im Anschluss an eine F. wird zur Vermeidung von Blutungen und aufsteigenden Infektionen meist eine Ausschabung vorgenommen. (*Meyers großes Taschenlexikon*)

Fausse fenêtre

Blindes Fenster(Sachs-Villatte)

Links neben dem Hauptaltar befindet sich, durch ein Fenster an den Altarraum angebunden, der Gebetsraum der Schwestern. Ein zweites, **blindes Fenster** befindet sich gegenüber auf der rechten Seite (Abb. 2, 4). Auf die Verbindung von Kirche und Klausurgebäude der Schwestern weisen Oratorien, die auf zwei Etagen zwischen Hauptaltar, Seitenaltären und Westempore angebracht sind. (Die Klosterkirche St. Ursula in Straubing)

(<http://www.eugwiss.hdk-berlin.de>)

Fausse idée

Eine falsche Vorstellung

<p>LEDA. Du kennst diese Leute nicht. Da geht es nicht so vernünftig zu. Ich kann mir nicht helfen, ich hab eine schreckliche Angst vor ihnen! HEINRICH. Eine Ärztin sollte bessere Nerven haben, Leda. LEDA. Du machst dir falsche Vorstellungen von meinen Patienten, Heinrich. So was gibt es in unserm Sanatorium gar nicht. Gott sei Dank gibt es das bei uns nicht. (E. Canetti, <i>Komödie der Eitelkeit</i>, p.79)</p>	<p>LÉDA FOEHN-FRECHE. - Tu ne connais pas ces gens. Ça ne marche pas à la raison. Je n'y peux rien, ils me font une peur épouvantable ! HENRI FOEHN. - Un médecin devrait avoir des nerfs plus solides, Léda. LÉDA FOEHN-FRECHE. - Tu te fais une fausse idée de mes malades, HENRI. Des comme ça, nous n'en avons pas dans notre clinique. (<i>La comédie des vanités</i>, p.180)</p>
---	---

Il y a aussi (bien que manquant dans les dictionnaires) : *die Missidee*

<p>Die Mißidee, die ihn ritt, war zu einem juckenden Mißtrauen, einer rastlosen Verfolgungsmanie geworden, die ihn trieb, Unreinheit, die sich in seiner Nahe versteckt oder verlarvt halten mochte, hervorzuziehen und der Schande zuzuführen. (Th Mann, <i>Der Zauberberg</i>, p.729)</p>	<p>La fausse idée qui le chevauchait était devenue une méfiance chatouilleuse, une incessante manie de persécution qui le poussait à tirer au clair toute impureté cachée ou masquée qui pouvait se tenir dans son voisinage et la vouer à l'opprobre (<i>Th. Mann, La montagne magique</i>, p.739)</p>
--	--

Autre exemple de *Missidee*

Krieg den Hütten und Palästen,
Krieg ist eine **Missidee**,
Krieg von Osten gegen Westen,
kriegerisch genutzter Schnee (<http://propagation.7kant.org/waszum.html>)

Mais la traduction n'est jamais automatique :

<p>In Kalkar hat man leider die alte Kirche weiß angestrichen, aus mißverstandem Gefühl für Sauberkeit. Aber solange die Holzschnitzereien da sind, die braunen, warmen, blanken, ist jedes Weißen der Wände ohne Nutzen. (J. Roth, <i>Orte</i>, p.92)</p>	<p>À Calcar, hélas, on a peint l'église en blanc par suite d'une fausse idée de la propreté. Mais aussi longtemps que les sculptures en bois seront là, brunes, chaudes, brillantes, tout ce blanc sur le mur sera inutile (<i>Croquis de voyage</i>, p.31)</p>
---	--

Fausse joie

Verfrühte Freude (Pons)

C'était une fause joie : Er/sie hat sich zu früh gefreut (Sachs-Villatte)

Ce n'est pas toujours la solution adoptée par les traducteurs :

<p>Aussi chaque nuit, au moindre bruit qui le réveillait, éprouvait-il une fausse joie, en croyant que la police empoignait Florent. (E. Zola, <i>Le ventre de Paris</i>, La bibliothèque électronique, s.p.)</p>	<p>Deshalb empfand sie jede Nacht beim geringsten Geräusch eine falsche Freude, weil sie glaubte, die Polizei verhafte Florent. (<i>Der Bauch von Paris</i>, S. 1865, DIBI)</p>
--	--

Effectivement, *Google* donne de nombreux exemples de *falsche Freude* mais plutôt au sens de *joie simulée*, de *joie non sincère* ; ce qui n'est pas le cas ici. Mais bien dans cet exemple de Balzac :

<p>Aussi, pour éviter de rougir, n'apparaissait-elle jamais que riante, gaie elle affectait une fausse joie, se disait toujours bien portante, ou prévenait les questions sur sa santé par de pudiques mensonges. (<i>La femme de trente ans</i>, p.1075)</p>	<p>Um das Rotwerden zu vermeiden, erschien sie immer lachend und vergnügt sie trug eine gemachte Lustigkeit zur Schau, sagte immer, daß sie sich wohlbefinde, oder kam Fragen nach ihrer Gesundheit durch geschickte Lügen zuvor. (<i>Die Frau von dreißig Jahren</i>, p.64)</p>
<p>Oui. Je ne t'en ai pas parlé plus tôt, parce que je ne voulais pas te causer une fausse joie. A présent, tout est réglé. J'ai retenu les locaux des bureaux et des magasins. (H. Troyat, <i>Tant que la terre durera</i>, p.319)</p>	<p>"Ja, und ich habe dir bis jetzt noch nichts davon gesagt, weil ich dich nicht in einer falschen Hoffnung wiegen wollte. Aber nun ist alles geregelt. Ich habe Büros und Geschäftsräume gemietet. (<i>Solange die Welt besteht</i>, p.323)</p>

Fausse manoeuvre

Falscher Handgriff, Bedienungsfehler (Pons)

Faire une fausse manoeuvre: einen falschen Handgriff machen; bei der Bedienung/beim Lenken, Steuern, etc; einen Fehler machen; falsch handeln (Sachs-Villatte)

<p>Le commissaire ajouta : "Supposez d'ailleurs, qu'en raison d'une fausse manoeuvre de votre part, l'usine ne saute pas et que les Français s'emparent du matériel? (J. Hougron, <i>Soleil au ventre</i>, p.194)</p>	<p>Er fügte noch hinzu: "Nehmen Sie nur den Fall an, daß infolge eines Fehlgriffs Ihrerseits die Fabrik nicht explodiert und die Franzosen sich des Materials bemächtigen... (<i>Das Mädchen von Saigon</i>, p.160)</p>
--	--

Mais aussi *falsches Manöver*:

<p>un autre le " Gondriolan " un norvégien surchargé, qu'avait défoncé l'écluse... il racontait la fausse manoeuvre. Il en restait horrifié, à vingt ans de distance... il s'en indignait encore... (Céline, <i>Mort à crédit</i> p.64)</p>	<p>Ein anderes, die <Gondriolan>, ein norwegisches, war zu schwer beladen und hatte die Schleuse eingerannt... Er beschrieb das falsche Manöver. Noch nach zwanzig Jahren war er darüber entsetzt... Er entrüstete sich immer noch... (<i>Tod auf Kredit</i>, p.45)</p>
--	--

Google confirme :

Sie entwickelten sich aus den jeweiligen Arbeitssituationen: da brüllt vom Ausguck ein Matrose ""aaall's well"" (alles in Ordnung); oder es wurden Befehle gegeben; es mussten Anordnungen verstanden und bestätigt werden, denn *ein falsches Manöver* konnte tödlich enden. (<http://www.alle-noten.de>)

Si *fausse manoeuvre* signifie *manoeuvre simulée* alors c'est *das Scheinmanöver*, comme dans ce passage :

Er steht jetzt in Bereitschaftsstellung vor dem Grabstein und wartet wieder. Vorsichtig geht der Kopf noch einmal umher. Darauf macht der gewiegte Taktiker ein Scheinmanöver ; die Hände gehen herunter, aber es ist Bluff, er horcht nur. (R-M. Remarque, <i>Der schwarze Obelisk</i> , p.326)	Il se tient en position préparatoire devant le monument et attend. Lentement sa tête se tourne à gauche et à droite. Puis l'habile tacticien se livre à une fausse manoeuvre , les mains s'abaissent, pour la frime, il est toujours aux aguets. (<i>L'obélisque noir</i> , p.216)
---	--

Fausse modestie

Falsche Bescheidenheit

Falsche Bescheidenheit (engl.: *false modesty*) kennzeichnet die Tendenz, seine eigenen Fähigkeiten und Stärken gegenüber anderen herunterzuspielen bzw. eigene negative Eigenschaften überzubetonen. Dies führt oft zu gegenteiligen Aussagen anderer Menschen ("Ach, du bist gar nicht so hässlich, wie du meinst."). Somit dient die Herabsetzung der eigenen Person oft indirekt der Bestätigung des Selbst, da wir oft unbewusst Entgegnungen in Form von Komplimenten von anderen erwarten. **Falsche Bescheidenheit** kann auch den Leistungsdruck mindern, z.B. indem der Trainer einer Fußballmannschaft die Gegner als viel stärker und überlegen darstellt. (<http://de.wikipedia.org/wiki/Selbstdarstellung>)

Pas de fausse modestie: Nur keine falsche Bescheidenheit!

Fausse monnaie

Falschgeld

Falsch|geld, das: (*in betrügerischer Absicht*) *originalgetreu nachgeahmte Banknoten od. Münzen.* (DÜW)

Fausse note

Falscher Ton et au figuré, *der Misston* (Pons)

Mais *die falsche Note* existe également :

Das Denkmal für Felix weist allerdings einen kleinen Schönheitsfehler auf: **Eine falsche Note** im dritten Takt des Violinkonzert-Themas - die erste Note ist eine Viertel statt einer Halben. (<http://www.abendblatt.de/daten>)

Das ist ja großartig. (lacht und liest) »Hab' keine Angst vor Fehlern. Es gibt keine.« Ich kenn' das noch ein bisschen anders von Miles Davis: »Es gibt **keine falsche Note**, solange du nicht die nächste gehört hast. « (<http://jungle-world.com/seiten>)

Miss|ton, der; -[e]s, ...töne: *unharmonischer Ton*: ein schriller M.; Ü ihre Vorwürfe brachten Misstöne in die Unterhaltung. (DÜW)
(correspond donc plutôt à notre *note discordante*, comme *der Missklang à dissonance*.)

Fausse nouvelle

Die Falschmeldung

Falsch|mel|dung, die: *Meldung, Nachricht, die nicht dem wirklichen Sachverhalt entspricht, ihm widerspricht*: er ist einer F. aufgesessen. DÜW)
(**Ze|tungs|en|te**, die (ugs.): *falsche Zeitungsmeldung*. (cf. le bobard)

Fausse orange

Der Fliegenpilz

Fliegenpilz

(*Amanita muscari*), häufiger, sehr giftiger Lamellenpilz mit roter oder gelbroter Huthaut (häufig mit weißen Schuppen besetzt) sowie an der Hutunterseite mit weißen Blättern und weißem Stiel mit Knolle und Manschette; bes. unter Birken und Nadelbäumen. Der F. enthält Ibotensäure, Muscarin u.a. Gifte und kann tödlich wirken. F. sind eines der ältesten Halluzinogene des Menschen (u.a. von nordsibir. Volkstämmen benutzt). (*Meyers großes Taschenlexikon*)

Fausse perle

Falsche Perle

Frau Schäufele besitzt 27 völlig gleich aussehende Perlen, weiß jedoch, dass eine von ihnen falsch ist. Die falsche Perle ist ein bisschen schwerer als die echten. Sie hat aber nur eine Schalenwaage ohne Gewichte. Wie oft muss Frau Schäufele mindestens wiegen, um die falsche Perle zu finden? (<http://www.nurzu.de/advent>)

De même die unechte Perle

Der Angeklagte fragte den Zeugen, ob ihm erinnerlich sei, daß er einmal eine **unechte Perle** für echt verkauft und ihm deshalb Verhaftung gedroht habe. (www.zeno.org)

Fausse pièce

Falsche Münze

Ein Mann geht in ein Numismatikgeschäft, um alte Münzen zu kaufen. Der Verkäufer zeigt ihm eine die auf der einen Seite die Silhouette Augustus (ein Caesar), auf der anderen, das Datum 40 v.Chr. Unser Mann merkt sofort, dass es sich um eine Fälschung handelt. Wie konnte er das wissen? (<http://www.geider.net/deu/raetsel>)

Fausse piste

Die falsche Spur (cf. *die richtige Spur*: la bonne piste)

Die falsche Spur: Aleviten aus aller Welt empören sich über einen deutschen Krimi. Die Gemeinde stilisiert sich als Opfer von Diskriminierung, dabei entspricht das im Film gezeigte Szenario durchaus der Realität. (<http://hpd.de/node/3656>)

Fausse route

Fait fausse route: nimmt den falschen Weg, ist auf dem Holzweg.

Fausse sortie

(au théâtre) : *vorgetäuschter Abgang*

Er täuscht einen Abgang vor; tut (so), als ob er abgehen wollte.

(Homme politique): *Er tut, als wolle er sich zurückziehen.*

A suivre/ Fortsetzung folgt...

Traduction et médiation humanitaire multilingue.

Colloque international à l'Ecole de Traduction et d'Interprétation de Genève (ETI, Suisse)

La médiation humanitaire multilingue désigne l'action d'information et de sensibilisation menée par les institutions internationales et les Organisations Non Gouvernementales Internationales auprès de populations caractérisées par une diversité linguistique et culturelle qui nécessite la participation d'intermédiaires langagiers tels que des interprètes ou des traducteurs (Guidère 2009¹). Ces intermédiaires sont appelés, sous des formes variées, à jouer un rôle crucial dans les situations de crise ou de conflit. Cela a conduit plusieurs institutions à réfléchir au lien entre traduction et médiation, ainsi qu'au rôle joué par les interprètes et les traducteurs dans ces situations. L'exemple le plus instructif a été celui du colloque international qui a été organisé, le 19 novembre 2009, à l'Ecole de Traduction et d'Interprétation de Genève (ETI, Suisse) : « La médiation humanitaire multilingue ». Les communications de ce colloque sont disponibles en ligne sur le site de l'Université de Genève².

1. Contexte et motivations

La réalisation de ce colloque était issue d'un constat et d'une ambition. Le constat est celui d'une évolution rapide des contextes de la traduction et de la médiation, qui fait aujourd'hui de la langue et de la culture deux éléments fondamentaux et incontournables dans l'approche des questions humanitaires et de développement durable dans une société de l'information confrontée à la mondialisation. L'ambition est celle de fournir un cadre conceptuel et pratique aux acteurs de l'humanitaire en mettant à profit les compétences langagières et interculturelles proposées par les universités et les écoles de traduction, en particulier dans le domaine de la communication multilingue et de la gestion de la diversité linguistique et culturelle. Les métiers langagiers et communicationnels se trouvent désormais sur le devant de la scène internationale. Il faut en prendre acte en mobilisant les ressources et les compétences disponibles pour les mettre au service non seulement de la société civile, mais aussi des institutions internationales.

2. Présentation de la thématique

Les dernières décennies ont vu se multiplier les actions humanitaires, les missions d'assistance et d'aide internationales, les missions de maintien de la paix, de reconstruction ou d'aide au développement. Mais à chaque fois, il est apparu clairement que la dimension langagière, culturelle et communicationnelle, n'était pas suffisamment prise en compte, en particulier dans les contacts avec les populations locales et avec les médias des pays d'accueil. Et pour cause, les spécialistes des interventions extérieures (ONG internationales, missions de l'ONU, etc.) comptaient rarement dans leurs rangs des experts de la communication multilingue et de la médiation interculturelle. Ce colloque international visait à combler ce manque préjudiciable à un champ d'intervention en développement constant, en attirant l'attention des

¹ Voir la conférence de Mathieu Guidère lors du premier colloque international sur la Médiation humanitaire multilingue, téléchargeable sous : <http://www.unige.ch/eti/recherches/conferences-colloques/archives/2009/mediation-humanitaire-multilingue-2009/conference-MathieuGuidere.pdf>

² Voir les présentations sur la page suivante sous l'adresse suivante : <http://www.unige.ch/eti/recherches/conferences-colloques/archives/2009/mediation-humanitaire-multilingue-2009.html#23>

acteurs et des décideurs sur l'importance de la médiation linguistique et de la communication interculturelle dans la promotion du dialogue et de la paix dans le monde.

3. Axes de réflexions

Les formes et les enjeux de la médiation multilingue : L'objectif de cet axe était de sensibiliser les participants aux problématiques et aux méthodes de la médiation en plusieurs langues et pour des populations issues de cultures différentes. En effet, la prise en compte du contexte linguistique et socioculturel dans la médiation permet d'éviter les malentendus, les tensions et les conflits. En maîtrisant cet aspect des interactions humaines, le travail des organisations et des intervenants est largement facilité.

La traduction et l'interprétation au service de l'humanitaire : L'objectif de cet axe était de réfléchir sur le rôle des interprètes et des traducteurs dans la gestion de la diversité linguistique et culturelle dans le monde, en particulier dans les situations de crises humanitaires ou de conflits armés. Les divers aspects de l'humanitaire (politiques, éthiques, psychologiques, linguistiques) étaient abordés à partir de témoignages, afin de susciter la réflexion critique et le débat constructif sur les pratiques existantes, l'objectif étant d'esquisser des pistes d'améliorations possibles en intégrant la composante plurilingue et interculturelle dans la médiation humanitaire.

La gestion de la communication multilingue avec les médias : L'objectif de cet axe était de réfléchir en amont de l'action humanitaire sur les principes et les pratiques d'une communication pertinente avec la presse locale et avec les médias internationaux lors des missions humanitaires. La médiation réussie passe, en effet, par la maîtrise de la dimension langagière et culturelle de la communication, mais il est important de la soumettre à une interrogation méthodologique et éthique avant d'envisager sa mise en pratique.

4. Perspectives pour la traduction

Cette thématique répond à un besoin et intéresse de plus en plus les institutions internationales. Depuis, le 22 et le 23 février 2010 à Paris, un colloque international a été consacré à la « traduction et médiation culturelle »¹. L'intérêt se porte davantage sur les contributions des spécialistes en langues (linguistes, experts en discours politiques, juridiques et géostratégiques) et en cultures d'information et de communication dans le domaine humanitaire. On parle de plus en plus de la « veille multilingue » comme fonction cruciale dans ce domaine². Malgré cela, les formations en langues étrangères demeurent lacunaires à cet égard et ne suivent pas l'état des réflexions ni des recherches en la matière. En effet, en dehors de quelques rares institutions, telle que l'Université de Genève, peu d'Universités françaises offrent une formation précise aux étudiants de LEA ni en médiation interculturelle ni en veille multilingue, alors même que ces formations ouvrent de nouveaux horizons et débouchés concrets aux étudiants des facultés de langues, notamment ceux qui s'intéressent à la coopération internationale et, de façon plus générale, à la communication multilingue. – *Mathieu Guidère et Philippe Gréciano*

¹ Voir la présentation du colloque à l'adresse suivante : http://portal.unesco.org/culture/fr/files/40278/12657278285presentation_symposium_JILM2010.pdf/presentation_symposium_JILM2010.pdf

² Voir par exemple l'enquête du journal 20 Minutes sur cette question : <http://lacommunicationhumanitaire.20minutes-blogs.fr/>

François OST, *Traduire. Défense et illustration du multilinguisme*. Fayard, Paris, 2009, 421 p.

Cet ouvrage est une mise en perspective de la traduction, depuis ses origines au III^{ème} millénaire. Présentée avec finesse comme un nouveau paradigme de la communication moderne, François Ost, juriste et philosophe, Vice-recteur des Facultés universitaires Saint-Louis à Bruxelles, Membre de l'Académie royale des Sciences, des Lettres et des Beaux-Arts de Belgique, auteur notamment du *Le Temps du droit* (1999) et *Raconter la loi : Aux origines du droit* (2004) analyse les discours contemporains et souligne avec conviction l'importance du multilinguisme dans la communication interculturelle. Il présente une synthèse d'un long parcours interdisciplinaire en sept étapes et onze chapitres. Conscient que le monde évolue rapidement et doit se penser en termes de réseaux de communications interdisciplinaires et multilingues, le paradigme de la traduction exprime les interactions entre langue et traduction, cultures et discours. Selon l'auteur, le multilinguisme de fait qui prévaut dans la grande majorité des Etats, européens ou non, font de la traduction l'enjeu majeur de la communication des différents groupes sociaux. Nos langues ne sont jamais de simples données, de simples faits mais on observe l'émergence de réseaux sémantiques transfrontaliers à travers le monde, qui sont le produit d'une culture et d'une histoire propres. Depuis cette perspective, la traduction apparaît comme le moteur de l'évolution des langues, l'essentiel étant, pour l'auteur, que la traduction reste au centre de tous ces modes de pensées, de tous ces développements de civilisations, comme le rappelle en détail Leyla Daklhi dans « Le multilinguisme est un humanisme », *La vie des idées* (2009). Le monde doit continuer à se concevoir et à s'exprimer en plusieurs langues pour éviter qu'elles ne soient réduites à une seule fonction de service, ce que souligne aussi Mathieu Guidère dans *La communication multilingue, Traduction et veille stratégique multilingue* (2008) et *Traduction et communication orientée* (2009).

Pour reprendre sa présentation, François Ost aborde d'abord les fondements imaginaires des questionnements traditionnels à l'origine de la traduction (chapitre 1 et 2, pages 23 à 105). De Babel aux rêves linguistiques de l'humanité en passant par l'examen du « malentendu » sur l'écriture. Dans une seconde étape (chapitres 3 et 4, pages 109 à 154), il se penche ensuite sur la question de la définition, car on ne peut plus se contenter aujourd'hui de dire que traduire serait « dire la même chose en d'autres mots », surtout si l'on s'intéresse aux théories de la philosophie du langage pour démontrer que la langue travaille de l'intérieur la moindre de nos paroles. Cette approche permet de rappeler les nombreuses pesanteurs, résistances et objections relatives au multilinguisme qui ont disqualifié la traduction (chapitres 5 à 7, pages 157 à 223). François Ost s'attache enfin à démontrer que c'est précisément l'intraduisible qui caractérise la parole authentique et met en marche le processus de traduction. Le traducteur apparaît clairement comme un ré-écrivain (notamment dans le domaine juridique où il contribue à la (re)formulation de la règle de droit). L'atelier du traducteur (chapitre 8, pages 227 à 274) permet au lecteur d'entrer dans la méthode de travail du traducteur et de juger son positionnement « sourcier » ou « cibliste ». Le rappel de la fidélité de la traduction est souligné afin de préserver l'authenticité du discours. En citant Antoine Berman (chapitre 9, pages 277 à 299) François Ost rattache le travail du traducteur autour de règles éthiques incontournables, en tenant compte du dialogue entre le spécialiste, le contexte universel, pluriel et réitératif. L'auteur aborde ensuite la dimension politique et les liens entre langues et enjeux du pouvoir qui constituent une composante de l'identité nationale, ce thème tellement apprécié de nos gouvernants en ce moment, spécialement quand on pense aux droits des minorités linguistiques. Du monolinguisme qu'a connu la Turquie d'Atatürk jusqu'au multilinguisme égalitaire activement assumé par la Confédération helvétique, les situations linguistiques sont extrêmement diversifiées sur notre continent, ce qui fragilise leur protec-

tion. L'Union européenne semble résister à la puissance de l'anglais omniprésent dans le monde des affaires et dans la mise en place des sociétés libérales. La traduction démontre finalement sa fonction de paradigme dans la gestion du monde et dans l'expression d'un discours moderne (chapitre 10, pages 303 à 375). Preuve à l'appui: le dialogue des sciences, les défis de la gouvernance mondiale (la recherche d'une langue commune entre experts scientifiques, porte-paroles de la société civile et représentants politiques), la philosophie politique (écartelée entre l'approche universaliste des libéraux et les langages situés des communautariens) et aussi le dialogue des religions nécessitant une prise de distances à l'égard de la lecture intégriste ou fondamentale de la tradition (Mathieu Guidère, *Obama Inchallah*, 2009). Le domaine juridique, dont l'auteur est le spécialiste, restera son champs d'élection pour le paradigme traductif: en partant des différents types de textes juridiques (inter)nationaux et européens aux multiples formes de discours juridiques (publics ou privés) possibles, avant de rappeler la place du juge dans la société, seul capable à comprendre chaque partie et les enjeux du procès (le justiciable parle d'ailleurs alternativement de « dialogue » ou « d'écoute » des juges). Avec son livre, l'auteur lance un signal fort pour développer les études et les recherches interdisciplinaires en appelant à une « mentalité élargie » (Hannah Arendt) capable d'affronter les défis de l'humanité. Langue et traduction doivent interagir et s'exprimer d'une seule voix pour protéger l'avenir de nos sociétés. Défendre le multilinguisme au sein des institutions de gouvernance planétaire et des médias comme Internet, c'est replacer la traduction au centre des choix politiques les plus importants de notre civilisation. Si « la traduction est la langue de l'Europe » (Umberto Eco), traduire aussi c'est « repenser le Monde » selon nous. Voilà un plaidoyer pour le multilinguisme et un encouragement en faveur des formations interdisciplinaires insuffisamment développées dans l'université française.- *Philippe Gréciano*

Ralf HÖCKER, *Anwalt-Deutsch / Deutsch-Anwalt. Wir verstehen uns vor Gericht*. Langenscheidt, Berlin und München, 2009, 128 S.

Les avocats sont mal vus dans notre société. Ils sont « marrons » quand ils défendent des voyous, utilisent des « effets de manche » pour gagner des procès, tant la confiance dans la justice criminelle et civile a chuté en France. Les pouvoirs publics suppriment le juge d'instruction, dont l'indépendance gênait, le gouvernement réforme difficilement la justice (Alain Salles : « Réforme de la justice : le casse tête du gouvernement » *Le Monde* du 5 janvier 2010), et le législateur peine à moderniser le droit dont seuls les clercs connaissent encore les formules. Pendant longtemps, rien n'a été fait pour le profane et les victimes, toujours étrangers du droit et des usages judiciaires (cf. Vœux du président Nicolas Sarkozy adressés aux Français le 31 décembre 2009). En Allemagne, Maître Ralf Höcker, docteur en droit, avocat au Barreau de Cologne, diplômé de l'université de Londres, spécialisé en droit civil, comble cette lacune avec la publication de son dictionnaire sur le discours juridique. Il rappelle d'abord que ce discours particulier, secret aux yeux du public, s'apprend à l'université où un dialogue spécialisé se construit dès la deuxième année de faculté, en travaux dirigés, avec des praticiens du droit. Seuls les juristes se reconnaissent dans cet échange et aucune occasion ne sera perdue ensuite pour entretenir ce discours dans leur carrière professionnelle. Devenus avocats, ces jeunes juristes apprennent les usages et les pratiques contentieuses pour accomplir cette « *sprachliche déformation professionnelle* » (sic).

Ce livre est divisé en trois chapitres: *Anwalt - eine Gattungsbeschreibung; Juristensprache; Nie ohne Anwalt...* L'auteur présente d'abord les différentes formes d'exercice professionnel, les usages et la relation avec le client. Il aborde ensuite la langue et la terminologie juridiques. Il examine enfin avec humour et de façon didactique les textes de droit qui gou-

Comptes-rendus

vernent la vie quotidienne du justiciable: du règlement des courses aux droits du locataire en passant par les devoirs du lit conjugal. Mais l'attention du lecteur sera surtout attirée par le chapitre consacré aux écritures d'avocat (p. 49-83) et particulièrement sur six caractéristiques qui les rendent inaccessibles : 1. Le recours systématique au vocabulaire juridique. Des phrases telles que : « *Sie zahlen seit drei Monaten keine Miete* » sont formulées autrement par le professionnel : « *Unsere Mandantschaft musste die Feststellung treffen, dass Sie auf die drei letzten Monatsmieten keine Zahlungen geleistet haben* ». 2. L'utilisation du passif: « ... *dass Ihrerseits in den letzten drei Monaten keinerlei Zahlungsleistungen erfolgt sind* ». 3. La rédaction de paraphrases inutiles. 4. La solution au problème juridique à la fin du texte : « *Unser Mandant Peter Müller musste die Feststellung treffen, das Ihrerseits bislang (keinerlei Zahlungsleistungen) auf die zum 01.05., 01.06. und 01.07.2008 fällig gewordenen monatlichen Mietzinsraten an unsere Mandantschaft (keinerlei Zahlungsleistungen) erfolgt sind* ». 5. La rédaction de phrases à tiroir pour prolonger les écritures et les procédures devant les juridictions. 6. L'introduction de doubles négations et de préverbes superflus : « *vor-ankündigen* », « *an-betreffen* », « *ver-bringen* », « *ver-füllen* », « *an-kaufen* », « *ent-leihen* », « *an-mieten* », « *be-sagen* », « *ob-siegen* », « *rück-versichern* », « *auf-zeigen* », de synonymes peu utilisés : « *falsch / unrichtig* », « *gering, belanglos / unwesentlich* », « *kostenlos / unentgeltlich* », « *rechtswidrig / unrechtmässig* », « *verboten / unzulässig* ». Le texte ayant un aspect bureaucratique, le juriste ayant recours à des définitions techniques pour qualifier toutes les situations et tous les faits, se référant le plus souvent possible aux adages du droit romain : « *aliud* », « *falsa demonstratio non nocet* », « *furtum usus* », « *iudex non calculat* », « *lucidum intervallum* », « *non liquet ...* » etc...

Ce livre critique ouvertement les différentes formes de discours écrits et oraux des avocats longtemps restés trop distants du citoyen. Il examine les expressions judiciaires pour révéler les véritables intentions de l'auxiliaire de justice. Il donne aussi les clefs d'une meilleure compréhension du (con)texte pour tenter de rétablir la confiance entre clients et défenseurs dont les fonctions et l'image ont été ternies par ces usages langagiers et par la baisse d'influence de l'institution dans notre démocratie. L'auteur plaide pour un discours décrypté qui, selon lui, permet une meilleure défense au tribunal. Un avis que ne partage pas nécessairement ses confrères, comme l'annonce l'avertissement prudent au début de l'ouvrage : « *Haftungsausschluss und Widmung* » (p. 4). Ce témoignage professionnel amusant est utile pour la préparation des cours d'allemand juridique et de traduction spécialisée dans les formations LEA. - *Philippe Gréciano*

Ralf HÖCKER, *Lexikon der Rechtsirrtümer*, Ullstein, 20. Auflage, Berlin, 2008, 329 S.

« *Wieder einmal bringt Ralf Höcker Licht in die entscheidenden Lagen des Lebens* » titrait la Süddeutsche Zeitung. Il est vrai que le discours juridique est souvent incompréhensible, voire même indigeste. Il est mal perçu par le profane ou l'est de façon fantaisiste, comme le rappelle avec finesse le sous-titre de l'ouvrage : « *Zechprellerei, Beamtenbeleidigung und andere Volksmythen* ». Les adages du droit sont méconnus du citoyen, les jurisprudences mal commentées et tout ceci s'aggrave quand les lois sont mal rédigées ou faussement interprétées avec la diffusion massive de mauvais films de divertissement américains en Europe.

Pour redonner à la Loi son sens dans le discours populaire, Maître Ralf Höcker, avocat au barreau de Cologne, diplômé de l'université de Londres, spécialisé en droit d'auteur, a rédigé un dictionnaire des erreurs judiciaires. Avec humour, il présente en neuf chapitres les principaux domaines du droit dans lesquels le justiciable se trompe le plus souvent: le droit

civil, le monde du travail, la famille, la justice et la police, les médias et la propriété intellectuelle, le droit immobilier, le droit public, le droit pénal et la circulation routière. « *Ein ebenso lehrreiches wie amuses Buch* » commentait Bild am Sonntag. A partir d'expressions courantes, il aborde différents thèmes juridiques utilisés par le locuteur du droit, les rectifie et les corrige dans leur contexte en rappelant les articles, les textes de loi, les jurisprudences pour éviter toute forme de malentendus entre justiciable et institution judiciaire. Précisément au moment où l'on évoque le secret bancaire (*Bankgeheimnis*) entre la Suisse et la France, l'auteur condamne les fausses affirmations telles que : « *Es gibt ein gesetzlich vorgeschriebenes Bankgeheimnis* ». La formule exacte étant : « *Ein gesetzlich generelles Bankgeheimnis existiert in Deutschland nicht* ». Selon lui, un employé de banque ne commettrait pas d'infraction pénale s'il communiquait de façon non autorisée les données bancaires de ses clients, l'établissement bancaire serait tout au plus condamné à un dédommagement. Le secret bancaire ne concerne que les relations commerciales habituelles et non l'ordre public. Pareille situation en ce qui concerne la protection des idées (*Ideenschutz*). « *Ideen kann man sich schützen lassen* » est faux tandis que : « *Eine Idee an sich ist grundsätzlich frei* » est juste dans le discours juridique, car on ne « protège » que les marques et brevets (*Patente und Gebrauchsmuster*), les idées non techniques ne pouvant faire l'objet d'inscription au registre national de la propriété industrielle. Avec l'avancée des nouvelles technologies, il serait illusoire de croire qu'internet peut encore faire l'objet d'utilisations sauvages et les textes diffusés librement copiés notamment à des fins scientifiques. Si le blogger y croit : « *Inhalte, die frei zugänglich ins Internet gestellt werden, dürfen benutzt und kopiert werden* », le spécialiste de la langue juridique corrige la formulation : « *Das Urheberrecht gilt auch im Internet* » car internet est aussi soumis aux contrôles de la sécurité publique (cf. *Deutsches Gesetz zur Vorratsdatenspeicherung*). En musique enfin, la contrefaçon est également méconnue et fausement appréciée : « *Man darf eine gewisse Anzahl von Noten, Takten oder Sekunden eines Musikstückes kopieren, ohne dass man eine Urheberrechtsverletzung begeht* » doit se dire : « *Ob Urheberrechte an einem Musikwerk verletzt werden, lässt sich nicht an der Anzahl der übernommenen Noten, Takte oder Sekunden festmachen, sondern an der Erkennbarkeit der übernommenen Melodie* ».

Sous cette forme, ce livre de poche présente de nombreux adages du droit déformés dans la langue populaire que le spécialiste du discours juridique rectifie par la grammaire, le lexique, la syntaxe, la sémantique en resituant le contexte légal et le processus normatif. Complété par de nombreuses références d'articles, de textes de lois, de jurisprudences, cet ouvrage peut servir à la préparation des cours en LEA. Il précise de façon détaillée le vocabulaire et la terminologie des expressions juridiques. Il peut aussi servir de base d'apprentissage pour tous les justiciables intéressés par les différentes interprétations sémantiques des formules juridiques. Le lecteur pourra compléter sa curiosité en consultant le dictionnaire du même auteur et de Carsten Brennecke: *Lexikon der kuriosen Rechtsfälle. Sextraining, Waldverbot und andere Absurditäten aus deutschen Gerichtssälen*. Ullstein, Berlin, 2009. - *Philippe Gréciano*

Caroline KRÜGER : *Zur Repräsentation des Alter(n)s im deutschen Sprichwort* ; Frankfurt am Main Peter Lang (Europ. Hochschulschriften, Reihe I/Bd 1986), 2009, 40 €.

Le proverbe /la parémie relevant des phrasèmes, cette approche ethno-linguistique s'appuie sur la phraséologie pour comprendre les sens linguistiquement donnés à l'âge et au vieillissement / Alter(n) / ageing, un phénomène biologique, social et temporel aux conséquences psychologiques et économiques multiples (2.). Les parémies allemandes exprimant ce thème de façon

sémasiologique et onomasiologique, constituent l'objet d'étude pour analyser tout particulièrement la faculté de transcendance du concret vers l'abstrait, du sens propre au sens figuré, des passages en aller retour nécessaires à leur emploi et et à leur compréhension, propriété que les proverbes partagent d'ailleurs avec les idiomes (3.). Sont étudiées les métaphores de l'âge et leurs connotations selon des grilles qui reproduisent les caractéristiques dégagées des inventaires et dictionnaires parémiologiques allemands des 16^e au 20^e siècles (4.). La réalité sociale autour du proverbe se construit selon les évaluations culturelles qui diffèrent selon les époques et les espaces. Suivent une analyse sémasiologique de *alt / Alter* et des représentations stéréotypées du vieillissement (5.,6.) Les publications sur lesquelles s'appuie la méthodologie (ethno)linguistique sont des références scientifiques solides (10.), de même que le corpus lexicographique (collections, inventaires, dictionnaires). Leurs caractéristiques interviennent comme traits sémantiques, souvent spécifiques, que l'auteur illustre abondamment et transforme en grilles en vue d'une vérification constante à travers les cinq siècles (7.,8., 11.). Les analyses, pertinentes et fines, invitent à des comparaisons intra- et interlangues ; elles rappellent les travaux onomasiologiques subtils des précurseurs Schemann et Bardosi. Ce travail stimulera les linguistes sémanticiens et les anthropologues dans leur recherche parémiologiques. Il appelle à surmonter les frontières linguistiques afin que la recherche p.ex. francophone soit également prise en compte, car d'intéressantes ressemblances et dissemblances avec notamment Denize (2009) et Zouogbo (2006) se dégagent. – *Gertrud Gréciano*.

Oliver STENSCHKE & Sigurd WICHTER (Hrsg.) *Wissenstransfer und Diskurs*. Peter Lang Verlag der Wissenschaften. 2009. ISBN 978-3-631-58552-8. 380 pages. Prix : 52, 80 €

Cet ouvrage rassemble les vingt-trois contributions d'un colloque tenu à Göttingen sur le thème "transfert des savoirs et discours". Les deux éditeurs sont partie prenante d'un projet de recherche des universités de Göttingen et Münster, un *Wissensnetzwerk*, qui présente à intervalles réguliers depuis les années 2000 ses résultats selon une facette particulière de la thématique, par exemple la communication entre experts et non-spécialistes, le transfert des savoirs par les médias ou la vérification pratique de la transmission des savoirs. C'est ici l'examen du transfert des savoirs dans le discours, pris au sens que Michel Foucault donne au terme, qui fait l'objet de la publication. Mais quand certain/e/s des contributeur/trice/s prennent le discours au sens de tout énoncé, écrit ou oral, tenu dans l'espace social, le domaine de recherche s'élargit de façon quasi infinie à tout enseignement ou apprentissage par rapport à toute forme textuelle : on lit alors aussi bien une analyse de la divergence entre la conception des rapports entre la science et la religion de Jürgen Habermas et celle du cardinal Ratzinger (ou pape Benoît XVI) – Gesine Lenore Schiewer, 43-55 -, une étude sur les rapports entre les formes publicitaires suisses et une législation inadaptée – Eva Wyss, 283-307, qu'une information sur la ligne journalistique anglo-saxonne lors de l'entrée des Etats-Unis dans le conflit irakien –Una Dirks, 315-333.

Les éditeurs ont regroupé les contributions en quatre sous-parties, rassemblant chacune entre quatre et sept études :

1. théorie et méthode du discours ;
2. discours et transfert des savoirs ;
3. discours éducatifs ;
4. discours des médias ;

Celles qui relèvent du sujet de la publication au sens étroit représentent un tiers environ de l'ensemble et se trouvent logiquement concentrées dans la partie 2. Les "gains de savoirs" que les lecteurs réaliseront se regroupent autour des points suivants :

* la façon de quantifier la diffusion du savoir dans une société, comme dans "Kann man Transfer messen?" – Karl-Heinz Best, 13-24- qui nous familiarise avec différentes mesures lexicologiques possibles : l'entrée progressive du vocabulaire technique d'un domaine dans les dictionnaires grand public se mesure sur l'échelle horizontale du temps et sa diffusion plus ou moins large est représentée par sa profondeur lexicologique verticale ;

* les mots-clés du discours dominant dans une société, qui transportent de façon masquée des savoirs et une idéologie d'autant plus pernicieux qu'ils sont présumés ; les fameux "Plastikwörter" dénoncés par Uwe Pörksen à la fin des années quatre-vingt reprennent ainsi du service dans l'article de Kersten Sven Roth (77-95) ;

* divers auteurs s'intéressent aux dialogues entre participants informés et non informés dans les séances de conseil téléphoniques (Tilo Weber ou Bernd Dewe) ou à l'efficacité des experts auprès des tribunaux (Eilika Fobbe). La transmission doit être progressive, le savoir transmis seulement légèrement supérieur aux connaissances du destinataire, qui doit le ratifier ; une large place est accordée à la résistance des destinataires, d'autant plus effective s'il s'agit de savoirs sociaux sur lesquels le sujet s'imagine être informé par sa pratique quotidienne, comme le juge pensant s'y connaître, parce qu'il est sujet parlant, en matière d'identification linguistique de lettres anonymes ;

* les dictionnaires et encyclopédies sur papier ou en ligne et les émissions télévisées "scientifiques" sont enfin un objet de prédilection des études. On sera intéressé par exemple par la comparaison réalisée entre Duden, Wahrig et Wikipedia à propos du labrador "Warum heißt der Labrador eigentlich Labrador ?" –Thomas Niehr, 153-167- et la distinction entre transmission des savoirs et transmission de discours. L'article montre combien l'encyclopédie en ligne wikipedia peut être, suivant le sujet et l'information recherchée, aussi bien largement supérieure que tout à fait inférieure aux dictionnaires-étalons.

De façon un peu décevante pour des enseignant/e/s, la partie sur les discours éducatifs, les "Bildungsdiskurse", ne propose qu'une étude vraiment neuve (en tout cas pour l'auteure de ces lignes) sur la communication muséographique, dans laquelle Wolfgang Kesselheim montre, photos de réalisations muséales à l'appui, l'apport de la sémiotique à l'accès à l'information. En revanche, on passera très rapidement sur telle autre contribution qui nous explique, en phrases atteignant couramment une longueur de 70 mots, comment sont formés des spécialistes de relations publiques DaF, habiles à se faire bien comprendre en alternant phrases courtes et longues d'un maximum de 15 mots ...

Cependant, même les articles débordant du sujet du recueil peuvent être profitables, seules deux contributions sur les vingt-trois nous ayant paru triviales. Et par delà le thème et ses déclinaisons proches ou lointaines, et la tentation d'une linguistique science culturelle, se manifeste l'évolution des inspirations de recherche outre-Rhin par la survenue récurrente des mêmes titres dans les bibliographies : l'école de Düsseldorf avec Georg Stötzel & Martin Wengeler, les *frames* de Fillmore, façon moderne de parler des *loci* et *des topoï*, de même que le "Wissenstransfer" est une moderne de parler d'apprentissage et d'enseignement, enfin la communication entre experts et profanes, dont Gerd Antos est une figure-phare. Pour les lecteur/trice/s qui s'intéressent au concept de discours, les auteurs consacrés que sont Habermas, Foucault et Luhmann, fournissent les outils mentaux qui permettent de décoder les produits textuels et culturels de nos sociétés modernes. La variété des approches théoriques et méthodologiques enrichira de façon certaine les connaissances des lecteurs de l'ouvrage.- *Odile Schneider-Mizony*

Ute STEINHARDT : *Der bilinguale Erstspracherwerb von Wortstellungsmustern Deutsch-Spanisch* (Peter Lang, Europäische Hochschulschriften, Francfort-sur-le-Main, 2010, 292 p.)

Point n'est besoin de connaître l'espagnol pour lire cet ouvrage : les énoncés dans cette langue sont systématiquement traduits en allemand. En revanche, une bonne connaissance de l'anglo-américain est indispensable, car les nombreuses citations dans cette langue restent dans la langue originale. Ne facilite pas la lecture la position théorique de certains chapitres dans le sillage de la grammaire générative de Chomsky avec sa technicité et la lourdeur de ses graphes. Steinhardt use aussi de nombreuses abréviations qui ne figurent pas toutes dans la liste donnée page 13. Certes, la plupart sont explicitées en cours de route, mais comme ce genre de livres ne se lit pas d'une traite, on a le temps de les oublier et il faut retourner souvent en arrière pour les redécouvrir. Dernière difficulté : toutes les citations sont en caractères minuscules, si bien que les lunettes ne suffisent pas toujours et que le lecteur âgé doit recourir à une loupe, s'il ne veut pas abîmer sa vue.

Mais il vaut la peine de surmonter ces obstacles, car l'étude n'est pas sans valeur. Le problème est très bien posé dans l'introduction et les limites clairement fixées : on se restreint à l'apprentissage des diverses positions du verbe dans les deux langues. L'hypothèse (vérifiée par l'étude transversale du petit Gabriel à partir de 2 ans 1 mois, 6 jours jusqu'à 4 ans et 12 jours) est que « das Kind verhält sich wie die jeweils monolingual aufwachenden Kinder » (p.16), en général et dans le cas particulier des positions du verbe.

Encore faut-il préciser de quel type d'apprentissage bilingue il s'agit. Et le mérite de l'auteur est d'analyser avec précision dans le premier chapitre les nombreux cas de figure possibles, qui montrent clairement que l'apprentissage dit bilingue est un pavillon qui recouvre des marchandises très diverses. Le cas de Gabriel est un cas privilégié : « une personne, une langue », chacun des parents s'adressant à l'enfant dans sa langue maternelle. On a donc un équilibre entre les deux langues, ce qui empêche l'une de l'emporter sur l'autre et de fait les « Sprachmischungen » restent rares. Le chapitre 2 est consacré au cadre théorique chomskien et j'ai eu hâte d'en achever la lecture. Le troisième porte sur la comparaison entre les deux langues. Là, Steinhardt ne fait pas preuve d'originalité dans la description (on ne le lui demande pas) mais son exposé est clair et précis. Le chapitre 4 porte sur « Erwerb der Wortstellungsmuster », tel qu'il est exposé dans les travaux antérieurs des spécialistes, spécialistes qui ne sont pas unanimes dans leurs conclusions. Le cinquième s'appelle Parameter und Trigger et enfin le chapitre le plus intéressant à mon goût est consacré à la *Longitudinalstudie* de Gabriel. Cette étude de cas est menée avec un soin et une précision remarquables. Dans le dernier chapitre : « Schlussfolgerungen », l'auteur situe son travail dans le cadre de la discussion entre inconvénients et avantages de l'apprentissage bilingue. On ne s'étonnera pas que sa thèse soit un plaidoyer en faveur de cet apprentissage précoce, même si l'on ne sait pas les inconvénients éventuels. Ute Steinhardt termine, comme c'est l'habitude dans ce genre de travaux, en ouvrant des perspectives de recherche, son étude ne se voulant être, comme annoncé dès le départ, qu'un *winziges Teilchen im Mosaik* (p.7). Bien entendu, une abondante bibliographie ne fait pas défaut, mais là je regrette qu'on n'ait pas eu connaissance de travaux de Jean Petit. Enfin, trois annexes donnent les conditions précises des enregistrements et des énoncés obtenus en allemand et espagnol. Une petite pierre dans la mosaïque certes mais une pierre qui a toute sa place et son style et que devront découvrir tous ceux qui s'intéressent comme parents ou chercheurs à l'apprentissage bilingue précoce. *Y. Bertrand*

Wei ZHANG: «*Frösche Küssen*» oder meine Vorbestimmung suchen ? - *Deutsche und chinesische Kontaktanzeigen - eine Textgattung im Kulturvergleich* (Peter Lang : Europäische Hochschulschriften, Francfort- sur- le- Main, 2009, 215 p.)

Point n'est besoin de connaître le chinois pour lire Wei Zhang : il traduit en allemand tous les exemples de sa langue maternelle et ce doublement, de façon littérale toujours et parfois de façon stylistiquement plus élaborée. Rien ne gêne donc la lecture de cette très intéressante et très remarquable étude. La recherche de l'autre est une réalité pan humaine et l'on ne s'étonnera pas que les petites annonces «matrimoniales» ou autres soient un moyen de trouver «l'âme soeur». Du point de vue linguistique on a là un type de textes avec ses «lois du genre» et du point de vue civilisationnel, les différences historiques et géographiques, celles de régime politique, de traditions et de mode de vie sont autant de facteurs qui amènent à nuancer ce que le phénomène peut avoir d'universel. La recherche se complique ici dans la mesure où la société chinoise actuelle n'admet que l'aspect matrimonial de ces annonces et envisage pas (se refuse à envisager) la recherche de rencontres brèves (du type *nightstand*) ou homosexuelles. La comparaison est de ce fait réduite aux *Kontaktsuchen* allemandes à visée conjugale et là il fallait trouver des corpus comparables quant au nombre d'annonces, aux années de publication et à la répartition des sexes. Toutes difficultés qu'analyse avec rigueur et précision cet homme jeune (il est né en 1978), qui manie l'allemand avec correction et d'aisance. Une fois délimités ces deux ensembles, il étudie le tertium comparationis, c'est-à-dire l'auteur de l'annonce, la ou le destinataire et le contenu même avec l'âge, la situation familiale (la présence d'un enfant n'est pas un obstacle en Allemagne, mais l'est en Chine, vu la politique restrictive du gouvernement en matière de natalité), le statut social, l'apparence physique ; le caractère, les «hobbies», l'usage du tabac, la consommation d'alcool, la religion (ce n'est pas pertinent en Chine), le lieu de résidence, l'état de santé, le moyen d'entrer en contact. Toutes ces variables se manifestent à travers la langue et le style, comme le fait ressortir le titre même de l'ouvrage. Si tant en République fédérale qu'en République populaire, mieux vaut être jeune, beau, riche et en bonne santé que vieux, laid, pauvre et malade, dans le détail on note des différences nombreuses et parfois considérables. La différence fondamentale est indiquée en gras (p.188): une dichotomie : «modernere deutsche **versus** traditionellere chinesische **Gesellschaftsstrukturen** ». Les expressions chinoises sont plus archaïques et souvent plus poétiques, et dans les textes allemands on trouve plus de liberté et de fantaisie. Ainsi style de vie et style d'écriture se rejoignent-ils. Zhang s'est soigneusement informé, si l'on en juge par l'étendue de sa bibliographie (malheureusement il ne lit pas le français : en tout cas, il ne cite aucune étude dans notre langue), il a bien enregistré, classé et utilisé ses lectures relatives à la « Kontrastive Textologie » (p.191) et il associe à la connaissance de sa patrie la découverte attentive de la réalité d'outre-Rhin. L'analyse des corpus est bien structurée, bien détaillée, bien étayée d'exemples. Les conclusions sont pertinentes et les limites du travail clairement indiquées, en particulier la limite fondamentale : les petites annonces des journaux se trouvent plus que concurrencées par internet. Donc, d'autres champs de recherche s'ouvrent et l'on ne peut douter que Wei Zhang les cultivera. Non seulement un livre qui plaît au linguiste et au civilisationniste, mais qui invite le lecteur à faire en pensée un voyage sentimental dans l'Empire du milieu, même si ce lecteur est déjà marié et trop vieux pour trouver une autre victime.- *Yves Bertrand*.

Achévé d'imprimer le 26 mars 2010 à l'imprimerie du CRDP de Lorraine
99 rue de Metz 54000 Nancy Dépôt légal mars 2010

READHESION ET/OU REABONNEMENT *

Mme/Mlle/M. Prénom : Nom :

Adresse : n° rue ou lieu dit

Code postal: 1 1 1 1 1

Ancienne adresse (en cas de changement récent) :

- Se réabonne aux NCA pour l'année 2010 tarif ordinaire : 22 € ;
tarif étudiant (joindre photocopie de carte étudiant) : 17 € ;
tarif pour les institutions : 35 €
- Commande « initiation au commentaire grammatical capes » 6° édition, revue et augmentée 1995, de René Métrich : 12 €
 - Commande « Les invariables difficiles », dictionnaire allemand-français des particules, interjections et autres mots de la communication, (les 4 tomes 44€)
 - Commande *Principes de métrique allemande* de Jean Fourquet : 10 €
- Commande *Des Racines et des Ailes, Mélanges en l'honneur de Jean Petit* : 10 €
- Commande *Didascalies. Mélanges en l'honneur d'Yves Bertrand* 12€
Participation aux frais de port pour toute commande de livre: 2 €
- Renouvelle son adhésion à l'association des Nouveaux Cahiers d'Allemand : cotisation 4 €

Date et signature.

La liste des articles parus dans les numéros des années précédentes peut être envoyée sur demande (joindre un timbre au tarif en vigueur).

Adresser le chèque global libellé à l'ordre de l'association des Nouveaux Cahiers d'Allemand, avec le présent bulletin, à Madame METRICH,
18, rue d'Iéna, 54630 RICHARDMENIL.

PRIX DE VENTE AU NUMERO 10 €

* Rayer les mentions inutiles

Nouveaux Cahiers d'allemand

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

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

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

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

ABONNEMENTS

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

Abonnement 2010 (particuliers) : 22 euros

Institutions : 35 euros

Tarif Etudiants (photocopie carte d'étudiant) 17 euros

Prix de vente au n° 10 euros

ADHESION A L'ASSOCIATION

COTISATION 2010: 4 euros, reçue à l'adresse des NCA.