

ISSN 0758 - 170 X

29^e année (2012) n° 2 (juin)

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

**Nouveaux
Cahiers
d'Allemand**

Revue de linguistique et de didactique

Publiée avec le concours du

GROUPE DE LEXICOGRAPHIE FRANCO -ALLEMANDE

de L'ATILF UNIVERSITÉ de LORRAINE & CNRS

Sommaire

Maurice Kauffer, avec la collaboration des membres du GLFA : Petit dictionnaire permanent des « actes de langages stéréotypés » (ALS) - Microstructure de <i>das ist die Höhe</i>	129-145
Veronika Deiss / Anemone Geiger-Jaillet : « <i>Maîtresse, je ne comprends rien de ce que vous dites</i> ». Evaluation des compétences langagières dans une classe alsacienne à parité horaire de la GS au CP	147-167
Daniel Morgen : Sites à 8 heures d'allemand : Genèse d'un échec annoncé	169-173
Anemone Geiger-Jaillet, Dominique Huck, Daniel Morgen : Hommage à Yves Bleichner	175-178
Yves Bleichner † : Analyse sémantique de quelques ornithonymes du parler de Saint-Louis-Lès-Bitche	179-186
Yves Bertrand : Ordre et liberté dans l'organisation interne du <i>Mittlefeld</i>	187-200
Yves Bertrand : A la pêche aux mots. Comment traduire les noms composés français. De <i>maîtresse auxiliaire</i> à <i>marche forcée</i>	201-215
Eva Schaeffer-Lacroix : En quête de "cyber-profs" socio-constructivistes	217-222

Recensions :

ELMENTALER Michael und HOINKES Ulrich (éd 2012) *Gute Sprache, schlechte Sprache. Sprachnormen und regionale Vielfalt im Wandel* Peter Lang, par D.Huck (223-225) ; GILLIG Jean-Marie (2012) : *Bilinguisme et religion à l'école. La question scolaire en Alsace de 1918 à nos jours*. La Nuée Bleue, par D.Morgen (225-226) ; CLAIRIS Christos, COSTAOUEC Denis, COYOS Jean-Baptiste et JEANNOT-FOURCAUD Béatrice (éd 2011) : *Langues et Cultures régionales de France. Dix ans après. Cadre légal, politiques, médias*. L'Harmattan, par D.Morgen (226-228) ; RADAELLI Giulia (2011): *Literarische Mehrsprachigkeit. Sprachwechsel bei Elias Canetti und Ingeborg Bachmann*. Akademie Verlag, par J.Voronkova (228-231) ; WIERZBICKA Mariola, SIERADZKA Malgorzata, HOMA Jaromin (éd. 2005) *Moderne deutsche Texte. Beiträge der Internationalen Germanistenkonferenz Rzeszów 2004*. Peter Lang, par E.Prak-Derrington (231-233) ; SIEVER Torsten (2011) *Texte i. d. Enge. Sprachökonomische Reduktion in stark raumbegrenzten Textsorten* Peter Lang, par V.Balnat (233-235) ; BARADARANOSSADAT Anna-Katharina (2011): *Jugendsprache im Deutschunterricht Erscheinungsweisen im Schulalltag und Perspektiven für den Deutschunterricht* Peter Lang par Y.Bertrand (235-237) ; FEUILLET Jack (2012): *Grammaire historique de l'allemand* H. Champion, par Y. Bertrand (237-238)

In eigener Sache : Pilotage rédactionnel de la Revue (146) ; Articles et notes de linguistique et didactique parus depuis 1983 dans les N.C.A., classés par centre d'intérêts à jour au 31.12.2011 (239-249)

Annonces : Linguistik on-line (168) ; discours 9 (174) ; e-crit (215) ; EDL (216).

Maurice Kauffer

avec la collaboration des membres du GLFA

Petit dictionnaire permanent des « actes de langages stéréotypés » (ALS)

Microstructure de *das ist die Höhe*

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

forme et syntaxe

Variantes : Avec le démonstratif *das* (*das ist die Höhe*) ou bien, moins fréquemment, avec *es* : mais *es ist die Höhe* n'est que rarement employé comme ALS.

Prosodie : Accent sur *Höhe*. Intonation montante. Mais le démonstratif *das* peut être fortement accentué lorsqu'il est anaphorique.

Figement morpho-syntaxique: Autres temps possibles (prétérit attesté), autres modes également (subjonctif I du discours indirect et subjonctif II). Pas d'attestation à un temps de l'accompli (parfait, plus-que-parfait).

Configurations syntaxiques : *Das ist die Höhe* est employé comme énoncé autonome (très fréquemment) ou inséré dans un énoncé. *Das ist die Höhe* peut être, plus rarement, intégré syntaxiquement : *das ist die Höhe* + groupe infinitival avec *zu*, ou *das ist die Höhe* + groupe conjonctionnel en *wenn* ou *dass*.

Sens et fonctions

Type d'acte de communication : étonnement ou désapprobation suite à une exagération.

Fonctions : *Das ist die Höhe* exprime le sentiment d'une exagération, que quelque chose va trop loin, mais avec des formes différentes dans la réaction : a) étonnement plus ou moins fort b) désapprobation, rejet en deux étapes.

Expressions concurrentes : *Das geht zu weit* ; *das geht über die Hutschnur* ; *das geht auf keine Kuhhaut* (fam.) ; *da hört (sich) doch (einfach) alles auf* ; *das ist ein starkes Stück* ; *das ist allerhand* ; *das ist der Gipfel* ; *das ist empörend* ; *das ist kaum zu überbieten* ; *das ist starker Tobak* (vx.) ; *das ist unglaublich* ; *das ist unerhört* ; *das ist unverschämt* ; *das ist eine Unverschämtheit* ; *so was von Unverschämtheit!* ; *das setzt doch allem die Krone auf*.

Une combinaison de ces expressions est parfois possible, par ex. *das ist der Gipfel der Unverschämtheit*.

Usages

Registre : Langue standard à familière (fam. marqué dans plusieurs dictionnaires). Occurrences surtout dans des dialogues.

Partenaires : Emploi très fréquent avec une, voire plusieurs particules modales. *Doch* et *ja* sont très fréquents, *nun* et *wohl* un peu moins. Une combinaison de plusieurs particules modales est possible. Le modalisateur *wirklich* est également utilisé.

EQUIVALENTS : Une vingtaine de traductions et équivalents, soit attestés (corpus, dictionnaires) soit élaborés par nos soins : *Alors, ça, quel culot ; un comble ; (ça/mais), c'est le/un comble ; c'est complet ; c'est insensé ; c'est la fin de tout ; c'est la fin des haricots ; c'est la totale (fam.) ; on aura tout vu/ entendu ; ça, c'est la meilleure ; ça dépasse les bornes ; c'est le bouquet ; c'est le pompon (fam.) ; c'est fort de café ; (ça,) c'est trop fort ; il ne manquait plus que cela ; par exemple ! ; (ça) c'est/vous êtes incroyable ; (oh) ça alors! ; en plus.*

L'expression la plus employée est de très loin *c'est le/un comble*. Les autres sont occasionnelles.

PLAN

I *Das ist die Höhe* exprime un étonnement plus ou moins fort, avec parfois en plus une réaction négative

1. *Das ist die Höhe* exprime l'étonnement, mais sans réaction négative

a) L'étonnement exprimé par *das ist die Höhe* porte sur un fait

b) L'étonnement porte sur l'énonciation

2. *Das ist die Höhe* exprime l'étonnement, avec une réaction négative

a) *Das ist die Höhe* est une réaction du locuteur à un fait ou à un comportement

b) *Das ist die Höhe* est une réaction du locuteur à une opinion ou une déclaration exprimées par un interlocuteur

II *Das ist die Höhe* exprime une réaction complexe, en deux étapes, de désapprobation, de rejet, due à un sentiment d'exagération. (= *das geht zu weit, das ist der Gipfel*)

1. Les deux motifs de la réaction du locuteur sont présentés avant *das ist die Höhe*.

a) Les motifs sont présentés par l'interlocuteur, dans un dialogue

b) Les motifs sont présentés par le locuteur lui-même

c) Les motifs sont présentés dans un récit.

2. Les deux motifs de la réaction sont présentés après *das ist die Höhe*.

3. Les deux motifs de la réaction sont présentés avant et après *das ist die Höhe*.

FONCTIONS ET EMPLOIS

I *das ist die Höhe* exprime un étonnement plus ou moins fort, avec parfois une réaction négative.

1. *Das ist die Höhe* exprime l'étonnement, mais sans réaction négative.

a) L'étonnement exprimé par *das ist die Höhe* porte sur un fait, réel ou supposé, voire sur une succession de faits.

► Ce fait est présenté par le locuteur lui-même :

DER MANN Komm, komm!

L'homme : Viens, viens donc!

DIE FRAU Also, mach s Licht aus und sperr zu !

La femme : Allez, éteins la lumière et ferme à clef !

DER MANN im Finstern Billetten hast du?

L'homme dans l'obscurité : Tu as les billets ?

DIE FRAU Nein, die hast du!

La femme : Non, c'est toi qui les as !

DER MANN Nein, du – wart, mach a Licht.

L'homme : Non, c'est toi – attends, fais de la lumière !

DIE FRAU **Das waar** ja jetzt **die Höhe**, wenn wir jetzt keine Billetten hätten. (KVS 172/-)

La femme : **Ça serait** vraiment **le comble** si maintenant on n'avait pas les billets !

[...] ich schmunzle über eine Bemerkung am Orientierungsabend : „**Es wäre die Höhe**, wenn die St. Geörgler ablehnen und die übrigen Stimmbürger zustimmen würden.“ (*St. Galler Tagblatt*, 27.08.1999, IdS)

[...] Je souris à propos d'une remarque lors de la soirée d'information : « **Ce serait insensé** si les habitants de St. Georg refusaient et si les autres votants étaient d'accord »

Pisançon zu Pierrette: Ein bißchen drollig, Ihr Mann.

PISANÇON, à Pierrette, – Il est drôle, votre mari.

Bernard verlegen: Hm. Er ist nicht mehr hier.

BERNARD, gêné. – Eh bien ! il n'est plus ici.

Pisançon heftig: Wann ist er gegangen ?

PISANÇON, violent. – Depuis quand est-il parti ?

Bernard: Eben erst.

BERNARD. – A l'instant.

Pisançon Dann kommt er nicht weit. Die Straße ist abgeriegelt: auf der einen Seite die Deutschen, auf der anderen meine Freunde.

PISANÇON. – Alors il n'ira pas loin. La rue est barrée : les Allemands d'un côté, mes amis de" l'autre.

Pierrette: Sie werden unser Haus durchsuchen!

PIERRETTE. – Et ils viennent fouiller la maison.

Bernard: Wer?

BERNARD. – Qui ça?

Pisançon: Was heißt wer? Sagen Sie, Ihr Freund hat Sie doch hoffentlich bedroht, als er sich davonmachte? Sonst könnte Sie das teuer zu stehen kommen.

PISANÇON. – Comment, qui ça ? Dites-

Pierrette: **Das ist die Höhe**, umbringen wollte er dich? moi, votre ami, j'espère qu'il vous a menacé pour s'enfuir, sinon ça pourrait vous coûter cher.
PIERRETTE. – **Ça c'est le comble**, il a voulu te tuer ? (SNC 248/339)

► Le fait qui suscite l'étonnement du locuteur est présenté par un autre interlocuteur

DER BÜRGERMEISTER Es ist besser, wir schweigen über das Ganze. Ich habe auch den Volksboten gebeten, nichts über die Angelegenheit verlauten zu lassen. LE MAIRE En tout cas, il est préférable de garder le silence sur toute cette histoire. J'ai déjà prévenu la Gazette de Güllen de ne rien publier.

ILL kehrt sich um. Man schmückt schon meinen Sarg, Bürgermeister! Schweigen ist mir zu gefährlich. ILL On décore déjà mon cercueil, Monsieur le maire. Le silence est dangereux pour moi.

DER BÜRGERMEISTER Aber wieso denn, lieber Ill? Sie sollten dankbar sein, daß wir über die üble Affäre den Mantel des Vergessens breiten. LE MAIRE Vous devriez nous remercier de jeter le voile de l'oubli sur cette pénible affaire.

ILL Wenn ich rede, habe ich noch eine Chance, davonzukommen. ILL Si je parle, j'ai encore une chance de m'en tirer.

DER BÜRGERMEISTER **Das ist** nun doch **die Höhe!** Wer soll Sie denn bedrohen? LE MAIRE **C'est le comble !** Mais qui vous menace ?

ILL Einer von euch. (DBD 72/77) ILL Un d'entre vous.

Kellnerin zum Wirt: Ein Nashorn! LA SERVEUSE au Patron. Un rhinocéros!

Wirt von seinem Fenster aus zur Kellnerin: Sie träumen! LE PATRON de sa fenêtre, à la Serveuse. Vous rêvez! (Voyant le rhinocéros.) **Oh! ça alors!** (EIR 419/25)

Sieht das Nashorn. **Das ist** doch **die Höhe!**

► Le fait suscitant l'étonnement est présenté dans le cadre d'un récit. Il peut se situer soit après, soit avant, soit avant et après *das ist die Höhe*.

„Hä?“, sagt Poltermann und: „Wie?“ Und: „**Das ist doch die Höhe!**“ Denn das ist ihm noch nicht vorgekommen, dass ein Kind einfach stehen bleibt, trotz seines Gebrülls und Geschreis, und nicht wegrennt, sondern einfach weiter seilhüpft, als wenn nichts gewesen wäre [...] (Mannheimer Morgen, 25.09.2004, IdS)

Poltermann dit « Hein? » et « Comment? ». Et aussi « **C'est** quand même **incroyable !** ». Car ça ne lui est pas encore arrivé qu'un enfant reste tout simplement là, malgré ses cris et ses hurlements, et ne parte pas en courant mais continue à sauter à la corde, comme si de rien n'était [...]

Und bestimmt waren sogar ein paar Gassenbuben – man erkannte sie an ihren hellen, gellenden Stimmen – bei dem Trüppchen, das zum Angriff auf unser Haus schritt, als ginge es darum, ein Schiff zu entern.

„Aha! **Das ist ja die Höhe!**“ rief mein Vater. (Mannheimer Morgen, 01.06.2005, IdS)

Es gab doch immer eine Bahnuhr hier, wie auf allen Bahnhöfen. Wo ist sie? **Das ist ja die Höhe.** Die haben tatsächlich beim Umgestalten des Bahnhofs die Uhr vergessen. (Die Südstschweiz, 14.11.2007, IdS)

Et il y avait même sûrement – on les reconnaissait à leur voix perçante – quelques gamins des rues dans le petit groupe qui partit à l'attaque de notre maison, comme s'il s'agissait d'aborder un navire.

– Tiens ! **C'est** quand même **un comble !** s'écria mon père.

Il y a donc toujours eu une horloge ici, comme dans toutes les gares. Où est-elle ? **On aura tout vu !** Ils ont carrément oublié l'horloge en modifiant la gare.

b) L'étonnement porte sur l'énonciation, c'est-à-dire sur le fait que le locuteur ou l'interlocuteur puisse avoir une certaine opinion ou déclarer quelque chose.

In dem riesigen verglasten Erdgeschoß war ein dauerndes Kommen und Gehen, ein ständiges Gesumme wie von Tausenden von Bienen in einem wilden Weinstock zur Blütezeit. Zu Anfang war das angenehm, aber auf die Dauer wirkte es deprimierend, denn eine solche Masse hat immer etwas Inhumanes, auch wenn sie aus Menschen besteht. Ich jedenfalls würde mich hier ein bißchen einsam fühlen, wenn es die UEC nicht gäbe. Komisch, daß man zu seinem Dasein braucht, für andere dazusein, in einer kleinen Gruppe. Moment, **das ist die Höhe**, ich bin auf dem besten Weg, die Grüppchen zu rechtfertigen!

„Ach! Ich bitte dich! Ich bitte dich! Ich flehe dich an, Auguste! Du wirst uns noch alle krank machen!...“ Sie hielt es nicht mehr aus... Sie überlegte nicht mehr, was sie sagte ...

„Krank? Krank?...“ Es durchfährt ihn wie der Blitz! Ein Zauberwort! ... In Teufels Namen, **das ist die Höhe!**... Eine Erleuchtung!... Er bricht wieder los... "Er! Siehst du denn nicht, du Naivling?... Er, der Bandit... In Teufels Namen! Wirst du endlich begreifen, daß dieser

Il y avait dans l'immense rez-de-chaussée vitré un va-et-vient continu, un bourdonnement incessant, comme celui de milliers d'abeilles dans une vigne vierge au moment de la floraison. C'était agréable, au premier abord, mais à la longue ça vous déprimait, parce qu'une foule pareille, c'est toujours inhumain, peu importe qu'elle soit composée d'hommes. Moi, ici, je me sentrais quand même un peu seule, s'il n'y avait pas l'U.E.C. C'est curieux qu'on ait besoin, pour exister, d'exister pour les autres, dans un petit groupe. **Un comble!** Je suis en train de justifier les groupuscules. (RMD 84/156)

– Ah ! Je t'en prie ! Je t'en prie ! Je t'en supplie, Auguste ! Tu vas tous nous rendre malades ! ... elle en pouvait plus... elle réfléchissait plus du tout...

– Malades ? Malades ? ... ça le traverse comme une fusée ! C'est un mot magique ! ... ah ben ! Nom de Dieu, **c'est un comble !** Il s'esclaffe... ça c'est une révélation ! ... il remonte encore au pétard... mais c'est lui ! Tu ne le vois donc pas, dis ingénue ? ...

kleine Schuft uns alle krank macht! Die gemeine Schlange! Er will uns an den Kragen!

mais c'est lui ce petit apache... mais à la fin, nom de Dieu ! Vas-tu comprendre que c'est lui, ce petit infernal fripouille qui nous rend tous ici malades ! L'abjecte vipère ! Mais c'est lui qui veut notre peau ! (LCM 250/387)

2. DidH exprime l'étonnement ainsi qu'une réaction négative de désapprobation, de rejet.

a) *Das ist die Höhe* est une réaction du locuteur à un fait, ou au comportement d'une personne, qui suscite à la fois l'étonnement et la désapprobation. Le fait ou le comportement est présenté par le locuteur lui-même dans un dialogue ou dans le cadre d'un récit.

Trois positions de *das ist die Höhe* sont possibles et *das* peut alors avoir une fonction anaphorique ou cataphorique.

► Le fait est présenté en premier, puis c'est la réaction *das ist die Höhe*.

Aber auch die zweite Prozessrunde vor dem Landgericht Stuttgart trieb gestern manch einem Einwohner der kleinen Gemeinde bei Heilbronn die Zornesröte ins Gesicht. Denn die Verteidigerin des Bäckermeisters stellte gleich zu Beginn Anträge auf Unterbrechung der Verhandlung und schob einen Befangenheitsantrag gegen das Gericht nach. „**Das ist doch die Höhe**“, schallte es aus dem vollbesetzten Zuschauerraum. (*Nürnberger Zeitung*, 06.11.2007, IdS)

Mais la deuxième séance du procès au tribunal de grande instance de Stuttgart, elle aussi, a fait monter hier le rouge de la colère au front de plus d'un habitant de la petite commune près de Heilbronn. Car l'avocate du maître boulanger a, dès le début, demandé plusieurs fois une interruption des débats et a fait une demande de renvoi pour cause de suspicion légitime du tribunal. « **C'est vraiment le bouquet** » s'exclama la salle, pleine à craquer.

Da rief sie auf einmal: „Herrgott! Ich hab's wirklich erraten! Er hat schon daran gedacht! Er wartet nur darauf, daß seine Frau unter die Erde kommt... Nein, so was! **Das ist ja die Höhe!** Der ist ein noch größerer Schubiack als die andern!“

Alors, elle cria :

– Nom de dieu ! Dire que j'ai deviné ! Il y a songé, il attend que sa femme crève. Ah bien ! **C'est le comble**, il est encore plus coquin que les autres! (EZN 521/459)

Andreas (5) lässt, psychologisch gesehen, die Muskeln spielen, möchte auf kindliche Weise Druck ausüben, weil er spürt, dass er damit Schuldgefühle auslösen kann – damit die Eltern nachgeben.

Manche Eltern kontern locker: „Wenn sie dich nehmen ...“ oder „Von mir aus kannst du gehen, wohin du willst ...“ Hier spürt das Kind Gleichgültigkeit. Andere erwidern böse: „**Das ist doch die Höhe!**“ oder „Du bist eine Nervensäge!“ Hier verspürt es Ablehnung. (*Niederösterreichische Nachrichten*, 10.11.2008, IdS)

Hund landete im Gehege bei vier Rottweilern.

MONTABAUR. „**Das ist die Höhe**, was geht in solchen Menschen eigentlich vor?“ Klaus Böckling ist völlig aufgebracht. (*Rhein-Zeitung*, 13.10.2006, IdS)

Andreas (5 ans) montre – psychologiquement parlant – ses muscles, il aimerait mettre la pression à la manière d’un enfant, parce qu’il sent qu’il peut ainsi déclencher un sentiment de culpabilité, pour que les parents cèdent.

Certains parents s’opposent sans s’énerver : « S’ils t’emmènent... » ou bien « Pour moi, tu peux partir où tu veux... ». Là, l’enfant sent de l’indifférence. D’autres répondent en colère : « **Ça dépasse les bornes** » ou bien « Tu es un vrai casse-pieds! ». Là il sent de la réprobation.

Un chien atterrit dans l’enclos au milieu de quatre rottweilers.

MONTABAUR. « **C’est insensé**, qu’est-ce qui se passe dans la tête de ces gens-là ? » Klaus Böckling est complètement hors de lui.

► *Das ist die Höhe*, la réaction, peut parfois précéder le fait.

„Also, **das ist doch die Höhe!**“ sagte Herr K. einige Tage vor dem Palmsonntag zu einem Mann in Niederösterreich, der dort am Straßenrand Palmkätzchen verkaufte. „Wieso habn denn Se jetzt scho Palmkätzln ohgschnittn? Na, wann Ihna a Schandarm derwischt!“ (*Neue Kronen-Zeitung*, 29.03.1997, IdS)

„**Das ist die Höhe**“, ärgert sich Liberalen-Mann Albert Angerer. „Mitterdorfer heuchelt Unwissenheit, dabei ist er seit einem Jahr über die im Gemeinderat nicht genehmigte Preisexplosion informiert!“ (*Neue Kronen-Zeitung*, 01.02.1998, IdS)

« Alors, **ça c’est vraiment incroyable !** » dit Monsieur K. quelques jours avant le dimanche des Rameaux à un homme en Basse-Autriche qui vendait des chatons au bord de la route. « Pourquoi avez-vous donc déjà coupé des chatons ? Eh ben, si un gendarme vous attrape ! »

« **Ça, c’est le comble** » fulmine Albert Angerer, le libéral, « Mitterdorfer prétend ne rien savoir, et en fait depuis un an il est informé sur la hausse des prix que le conseil municipal n’avait pas approuvée ».

► Le motif se trouve avant et après la réaction *das ist die Höhe*, sous différentes formes : exposé partiel ou global du motif, reformulation, résumé...

Ich bedankte mich und schob meine blaue Karte abermals in den Geldautomaten, ihr Auszahlungslimit ist erreicht, antwortete mir die Bildscheibe. **Es ist** ja wohl **die Höhe**, von seiner Bank rationiert zu werden!

Ich habe wenigstens zehntausend Euro auf meinem Girokonto, und man will mir verbieten, mehr als dreihundert pro Woche abzuheben.

Preise rrrrunter! **Das ist** doch **die Höhe!** Jetzt sind die Preise in der heimischen Hotellerie sowieso schon im Keller, weil man trotz wahnwitziger Lohnkosten mit den Billigangeboten der Billigflieger zu Billigdestinationen mithalten sollte. (*Salzburger Nachrichten*, 31.05.1995, IdS)

Am nächsten Tag fand ich den gleichen Ring bei mir um die Ecke im Monoprix. Preis: sieben Francs fünfzig. Wenn **das** nicht **die Höhe ist!** Es ist zwar nicht der gleiche Stein, klarerweise, aber den Preisunterschied finde ich trotzdem übertrieben.

„Dann läßt sich alles in Ordnung bringen“, murmelte der Graf sichtlich erleichtert, „man kann sich ja verständigen.“

„Ah, nein, **das ist die Höhe!** Das wäre ja noch schöner!“ schrie Bordenave, von seinem geschäftlichen Gewissen übermannt. „Zehntausend Franken, bloß um Rose freie Hand zu lassen! Man würde mich ja auslachen!“

Vor dem Haus versammelten sich die Frauen aus der Siedlung und Kind und Kegel, und auch die Männer vom Waldschlöbchen kamen gelaufen, die wollten auch den toten General sehen. Drygalski scheuchte die Fremdarbeiter fort: **Das war** ja wohl **die Höhe**, daß die sich hier am Anblick eines toten deutschen Generals weiden wollten? (*Braunschweiger Zeitung*, 20.11.2006, IdS)

Je la remercie, et retourne glisser ma carte bleue dans le distributeur. POSSIBILITÉS DE RETRAIT ÉPUISEES, me répond l'écran. **C'est** tout de même **insensé** d'être rationné par sa banque ! J'ai au moins dix mille euros sur mon compte courant, et on ne m'autorise à en prélever que trois cents par semaine. (DDA 116/133)

Baisser les prix ! **C'est le bouquet!** Maintenant les prix dans l'hôtellerie locale sont de toute façon déjà au plus bas, parce que, malgré des coûts salariaux démentiels, on devait résister face aux offres à bon marché des compagnies low cost vers des destinations bon marché.

Et le plus fort, c'est que, le lendemain, j'ai vu ma bague, la même, dans la corbeille au Monoprix de chez moi. Et à sept francs cinquante **en plus!** C'est pas la même pierre, bien sûr, mais c'est tout de même exagéré comme différence. (PCE 73/131)

– Alors, tout s'arrange, murmura Muffat soulagé, on peut s'entendre.

– Ah ! Non, **par exemple !** Ce serait trop bête ! cria Bordenave, emporté par ses instincts d'homme d'affaires. Dix mille francs pour lâcher Rose ! On se ficherait de moi. (EZN 354/344)

Les femmes du lotissement, avec toute la smala, se sont rassemblées devant la maison, et aussi les hommes du petit château dans la forêt sont venus, ils voulaient aussi voir le général mort. Drygalski a chassé les travailleurs étrangers : **c'était** quand même **un comble** qu'ils veuillent se délecter à la vue d'un général allemand mort ?

b) *Das ist die Höhe* est une réaction d'étonnement et de désapprobation du locuteur face à une opinion ou une déclaration exprimées par un interlocuteur.

Für die Vertreibung noch dankbar sein?
Gespräch mit Eduard Goldstücker (22. März 1996).

Das ist doch die Höhe, wenn Goldstücker verkündet: „Noch ein Wort zu den Sudetendeutschen: Sie sind aus einem Land vertrieben worden, das 40 Jahre danach in Not lebte, während sie sich eine Existenz in Sicherheit aufbauen konnten.“ (*Die Presse*, 02.04.1996, IdS)

Der 28-Jährige will sich nämlich, als er mit den Mädchen „spazieren“ war, durch ein derbes sexuelles Gespräch der beiden zu seinem Verhalten animiert gefühlt haben. „**Das ist die Höhe**“, ist die empörte Reaktion aus dem Zuschauerraum. (*Rhein-Zeitung*, 29.05.2008, IdS)

Sie haben in Ihrer Ausgabe vom 19. Oktober im Artikel „Tiere verhungerten im Stall“ geschrieben, „die Nachbarn hätten viel früher auf das Elend der Tiere aufmerksam machen müssen“. **Das ist doch die Höhe!** Jetzt schiebt der Aktive Tierschutzverein die Schuld den Nachbarn in die Schuhe. (*Kleine Zeitung*, 26.10.1996, IdS)

CHRISTINE: Sie sind unbezahlbar!

HANS: Das stimmt. Mich kann niemand bezahlen.

CHRISTINE: Zum letzten Mal: Lassen Sie mich gehen!

HANS: Und wohin?

CHRISTINE: Das ist die Höhe!

HANS: Ja, wohin? Wohin? Wohin können Sie schon gehen? Doch nur in diese Stadt, wo man Sie haßt, weil man Sie mit mir in Verbindung bringt.

GENERALPROFOS: Mehr als hundertfünfzig junge Leute halten die Ausfahrtsstraßen besetzt. Ich mußte, um mich nicht verdächtig zu machen, die Garnison aufrufen.

HANS: Bekennen Sie, Herr Generalprofos, daß Sie sich nicht allzuviel Mühe gegeben haben.

GENERALPROFOS : **Das ist die Höhe!**

Et il faudrait en plus être reconnaissant d'avoir été expatrié ? Entretien avec Eduard Goldstücker (22 mars 1996).

C'est quand même **un comble**, lorsque Goldstücker proclame : « Un mot encore sur les Allemands des Sudètes : ils ont été expulsés d'un pays qui 40 ans plus tard était dans la misère, et eux pendant ce temps-là ils ont pu faire leur vie en toute sécurité».

Le jeune homme de 28 ans prétend en effet qu'une conversation obscène qu'il aurait eue avec les deux jeunes filles lors de leur « promenade » l'a incité à avoir ce comportement. « **On aura tout entendu !** », telle est la réaction indignée de la salle.

Dans votre édition du 19 octobre, vous avez écrit dans l'article « Des animaux mouraient de faim dans l'étable » que « les voisins auraient dû attirer l'attention beaucoup plus tôt sur la misère de ces animaux ». **C'est vraiment un comble !** A présent la SPA fait porter le chapeau aux voisins.

CHRISTINE Vous êtes impayable !

HANS Exact. Nul ne peut me payer.

CHRISTINE Une dernière fois, laissez-moi sortir.

HANS Où irez-vous ?

CHRISTINE C'est le comble !

HANS Vous irez dans cette ville qui vous hait, parce qu'elle vous mêle à ma personne. (JCB 303/150)

Plus de cent cinquante jeunes gens occupent les rues qui permettraient de gagner les routes. Et je n'aurais pu, sans être suspect, ne pas faire appel à la garnison.

HANS : Avouez, Monsieur le Prévôt, que vous n'avez pas tenté un gros effort.

LE PRÉVÔT : **Vous êtes incroyable !** Regardez vous-même par la fenêtre. J'ai

Schauen Sie doch selbst zum Fenster hinaus. Ich habe eine Wachabteilung zwischen dem Scheiterhaufen und dem Münster nehmen lassen.

placé un piquet de garde entre le bûcher et la cathédrale. (JCB 335/210)

Münster Aufstellung

II Das ist die Höhe exprime une réaction « complexe » de désapprobation, de rejet, en deux étapes (au moins), due à un sentiment d'exagération ressenti par le locuteur.

Deux « motifs » de réaction se succèdent : un premier, puis un autre qui est vécu comme allant trop loin et qui constitue alors le catalyseur de la réaction de désapprobation du locuteur. *Das ist die Höhe* est la réaction à cette raison supplémentaire de désapprobation. Ce motif qui provoque *das ist die Höhe* est en quelque sorte la « goutte d'eau » qui fait déborder le vase (= *das geht zu weit, das ist der Gipfel*).

Dans le premier exemple ci-dessous, Cécile réagit par *das ist die Höhe* à deux motifs : a) le fait que Félix n'aime pas les promenades avec elle b) en outre, le fait qu'il prétend être venu pour lui faire plaisir, ce qui déclenche la réaction de Cécile. Ces deux motifs de réaction sont présentés de différentes façons par rapport à *das ist die Höhe*.

1. Les deux motifs de la réaction du locuteur (*das ist die Höhe*) sont présentés *avant* cette réaction.

a) Les motifs sont présentés par l'interlocuteur, dans un dialogue :

[...] Du warst auch sehr langweilig. Ich war für dich auch langweilig? Allerdings. Wirklich? Ungeheuer! Diese Spaziergänge am Sonntag im Park! Du wolltest spazierengehen! Dir zuliebe. Das ist die Höhe! Ich war wie gelähmt.	FÉLIX. [...] Toi aussi tu étais très ennuyeuse! CÉCILE. Moi ? Tu t'ennuyais aussi avec moi ? FÉLIX. Énormément. CÉCILE. Vraiment ? FÉLIX. Ah mais tout ce qu'il y a de plus ! Les promenades le dimanche dans les bois de Saint Cucufa, tu sais ! CÉCILE. C'est toi qui me demandais d'y aller ! FÉLIX. Pour te faire plaisir. CÉCILE. C'est le comble ! Je te suivais la mort dans l'âme. (RVC 77/21)
--	--

„Alles ist in Ordnung“, sagt er mit einem beruhigenden Lächeln. – Alors tout va bien, dit-il avec un sourire rassurant.
„Alles ist in Ordnung?“ fragt sie ungläubig. – Tout va bien? demande-t-elle incrédule.
„Ganz in Ordnung!“ – Très bien !
„Keine Spur von Ungewißheit? Keinerlei Störungen, keine...“ – Pas l'ombre d'une inquiétude à avoir ? Pas de troubles, pas de...
„Alles in Ordnung. Ich sage es dir.“ – Tout va bien, je te dis !
„Und seit wann weißt du das?“ – Et tu le sais depuis quand ?
„Nicht ganz drei Wochen“ – Pas tout à fait trois semaines.
„**Das ist doch die Höhe...**“ ruft sie wütend. – **Ça c'est la meilleure... !** crie-t-elle, furieuse. (HVR 151/182)

b) Les motifs de la réaction sont présentés par le locuteur lui-même.

„Ich muss ehrlich sagen: Genug ist genug“, schimpfte Rosemarie Hinrichs (Bündnis 90/Die Grünen). „Nach den anderen beiden Flächen ist dieses Stück die Krone von allem. Dadurch wird die Verbindung Wald-Fuhse zerstört – **das ist wirklich die Höhe.**“ (*Braunschweiger Zeitung*, 14.10.2005, IdS)

« Franchement, il faut que je le dise : trop, c'est trop ! » fulmina Rosemarie Hinrichs (Bündnis 90/Les Verts) « Après les deux autres terrains, cette parcelle, c'est le vraiment le bouquet. C'est ainsi que la liaison entre la forêt et Fuhse sera détruite – **c'est vraiment le comble.** »

„Jetzt beschuldigt man mich ... Nachdem ich soviel gelitten habe!... Nein, das übersteigt jedes Maß!...“ Bei diesem ungeheuerlichen Gedanken geriet sie wieder in furchtbare Wut!... „Wieso denn? Wieso denn? Das ist ja nicht möglich! Er bringt sich um... Er verduftet!... und ich bin daran schuld!... O je, o je! **Das ist die Höhe!**... Dieses Aas!... Es steht ja wohl geschrieben, daß er mir bis zuletzt das Leben verekeln soll, dieser verstunkene Bajazzo!...“

Et là c'est moi qu'on accuse ! ... après toutes les pires avanies ! ... après que j'ai tout enduré ! ... ah dis donc ! ça passe les bornes ! ... à cette énorme pensée-là elle se remettait en transports ! – comment ? Comment ? C'est pas Dieu permis ! Le voilà qui se défigure... il se barre ! ... il se met en compote ! Maintenant c'est moi qu'est la coupable ? Ah ! La ! La ! Mais **c'est un comble !** ...y a de quoi se renverser ! ... ah ! La charognerie ! Ah ! Il sera bien dit jusqu'au bout qu'il m'a emmerdé l'existence ce sale foutu pierrot pourri! (LCM 403/640)

Man tritt uns mit Füßen! Man verhöhnt uns! Man entehrt mich! Und alles, was du drauf zu sagen hast, ist, daß ich übertreibe!... **Das ist die Höhe!**''

On nous piétine ! On nous bafoue ! On nous déshonore ! Et que trouves-tu à répondre ? Que j'exagère !...**c'est le comble !**

Damit brach er in Tränen aus...

Du coup, il fondait en sanglots... (LCM 58/87)

c) Les motifs ne sont pas présentés par un interlocuteur dans le cadre d'un dialogue, mais dans un récit, voire un discours indirect libre.

Sie hatte völlig die Nerven verloren, man hatte sie trotz ihrer Gutmütigkeit zum Äußersten getrieben, sie war von ihrem Recht und ihrer Überlegenheit über die anständigen Leute, die sie nicht mehr ausstehen konnte, zutiefst überzeugt. Und mitten in dem tobsüchtigen Ausbruch, in dem sie sich Luft schaffte, ging plötzlich die Tür auf, und Steiner stand vor ihnen. **Das war** nun allerdings **die Höhe!** Sie kreischte gellend auf.

„Was? Auch der noch?“

Die beiden völlig betrunkenen Männer hatten sich Arm in Arm nebeneinander gesetzt und sangen torkelnd den Refrain eines französischen Schlagers. Dann küßten sie sich.

„**Das ist ja die Höhe!**“, sagte Ljubow.

„Ja, **das ist die Höhe!**“ rief Kisjakoff. „Wären alle Männer so wie wir, gäbe es keine Kriege mehr.“

Et, dans cette exaspération d'une bonne fille poussée à bout, convaincue de son droit et de sa supériorité sur les honnêtes gens qui l'assommaient, brusquement la porte s'ouvrit et Steiner se présenta. **Ce fut le comble.**

Elle eut une exclamation terrible.

– Allons ! Voilà l'autre ! (EZN 272/285)

Les deux hommes, complètement gris, s'étaient assis côte à côte et se tenaient par le bras. Ils chantèrent en se dandinant un refrain français. Ensuite, ils s'embrassèrent.

– **C'est le bouquet**, dit Liubov.

– Oui, **c'est le bouquet**, s'écria Kisiakoff. Si tous les hommes étaient comme nous, il n'y aurait plus de guerres. (TTT 564/609)

2. Plus rarement, les deux motifs sont présentés après *das ist die Höhe*, en guise d'explication ou de justification de la réaction.

„Schwachsinn“ von Alexander Fieber, 23. Juli
Danke, Herr Fieber, daß Sie sich für uns arme gepeinigten Autofahrer so besorgt einsetzen.

Es wäre auch wirklich **die Höhe**, wollte man uns in der Stadt jetzt auch noch von dem bißchen Verkehrsfläche etwas wegnehmen, die wir so lebenswichtig benötigen – und vielleicht noch dazu zu Gunsten eines Radweges, wo doch der Gehsteig eh frei ist. (*Die Presse*, 07.08.1999, IdS)

« Des idioties » d'Alexander Fieber, le 23 juillet.

Merci, Monsieur Fieber, de tellement vous investir pour nous, les pauvres automobilistes martyrisés.

Ce serait vraiment **un comble**, si maintenant, en ville, on voulait nous priver d'une partie de nos routes, qui ne sont déjà pas bien grandes et dont nous avons cruellement besoin ! Et en plus, ce serait pour la donner aux cyclistes, alors que sur les trottoirs, il y a de la place !

Die Bus-Spuren in Wien sind umstritten – eine aktuelle Studie hat sogar ergeben, daß es dadurch zu mehr Unfällen kommt. Ein besonderer Schildbürgerstreich ist der Plan der Bezirksvorstehung Leopoldstadt und der Verkehrsbetriebe, im Bereich Stadionallee/Schüttelstraße eine Bus-Spur einzurichten. Die Anrainer, hauptsächlich Pächter der umliegenden Schrebergärten, protestieren: „**Das ist die Höhe!** Es herrscht hier kaum Verkehr, und außerdem werden uns etliche Parkplätze weggenommen!“ (*Neue Kronen-Zeitung*, 08.07.1994, IdS)

Les couloirs de bus à Vienne sont controversés - une étude récente a même démontré qu'on en arrive ainsi à davantage d'accidents. Une stupidité toute particulière est le projet de l'administration du district de Leopoldstadt et de la régie des transports d'aménager un couloir de bus dans le secteur Stadionallee / Schüttelstraße. Les riverains, principalement des locataires des jardins ouvriers avoisinants, protestent : « **C'est un comble !** Il y a ici peu de circulation et en outre un certain nombre de places de stationnement vont nous être enlevées »

Wieder tauchte die Frau auf, ging um mich herum und betrachtete mich mit ihrer gerunzelten Stirn. Ich sei zu krumm, befand sie aus einiger Entfernung. **Das war** ja wohl **die Höhe**. Zuerst hatte man mich aus meinem natürlichen Lebensraum gewaltsam entfernt, und dann beschwerte sie sich auch noch. (*Hannoversche Allgemeine*, 01.03.2008, IdS)

La dame fit une nouvelle fois une apparition, tourna autour de moi et m'observa, les sourcils froncés. J'étais trop tordu, estima-t-elle à une certaine distance. **C'était** vraiment **le comble**. D'abord on m'avait sorti de force de mon environnement naturel, et après, elle trouvait quand même le moyen de se plaindre.

3. Les deux motifs sont présentés à la fois avant et après la réaction *das ist die Höhe*, avec différentes possibilités.

a) Avant *das ist die Höhe*, on a seulement une présentation du *deuxième* motif, le « catalyseur » de la réaction. Mais après *das ist die Höhe*, on trouve les *deux* motifs.

Risikofahrt die L 531 hinab: Als der Rowdie gestoppt wurde, pöbelte er.
SIEGEN-EISERFELD.

Das ist die Höhe: Ein 35-jähriger Verkehrsrowdie gefährdete am Sonntag auf der Eiserfelder Straße von Neunkirchen nach Eiserfeld auf dem Gefällestück am Waldhaus „Schränke“ ein halbes Dutzend anderer Verkehrsteilnehmer und wurde, als sie ihn zur Rede stellten auch noch ausfallend. (*Rhein-Zeitung*, 12.09.2006, IdS)

La L531, route de tous les dangers. Un chauffard arrêté par des automobilistes, fait un scandale. SIEGEN-EISERFELD.

C'est le bouquet : Dimanche, sur la route d'Eiserfeld, entre Neunkirchen à Eiserfeld, dans la portion en descente près de l'auberge « Schränke », un chauffard âgé de 35 ans a mis en danger une demi-douzaine d'autres usagers et a même proféré des insultes, lorsqu'ils lui ont demandé des explications.

„Was hast du vor allem mit den zehn Franken gemacht?“

Armand stammelte ein bißchen: „Ich habe sie einer Frau gegeben...“ – „Also **das ist die Höhe!** Der Herr gibt Weibern mein Geld. Ich bezahle die Streiche des Herrn. Der Herr kommt aus seiner Provinz, und sofort fängt es an mit dem großen Leben, Frauen... warum denn nicht gleich ein Rennstall? Du machst dich wohl über mich lustig?“

„Immerhin hätten wir uns einmal beinahe scheiden lassen.“

„Daran warst du schuld!“

„**Das ist** ja wohl **die Höhe!**... DU hast doch...“

Der Mann beugt sich zu Ihnen und legt Ihnen den Zeigefinger auf die Lippen.

„Denk dran: Wir haben beide geschworen, daß wir nie mehr davon sprechen.“

„Das stimmt. Entschuldige.“

« Qu'est-ce que tu en as fait d'abord de ces dix francs ? » Armand balbutia légèrement : « Je les ai donnés à une femme... » – « Alors, **ça, c'est le comble !** Monsieur donne mon argent à des femmes. C'est moi qui paye les frasques de monsieur. Monsieur débarque de sa province et c'est tout de suite la grande vie, les femmes... pourquoi pas une écurie de courses, hein ? Tu t'offres ma bobine, peut-être ? » (ABQ 392/372)

– Remarque : on a bien failli divorcer une fois.

– C'était de ta faute !

– **Alors, ça, quel culot !**... C'est TOI qui...

L'Homme se penche et pose son index en travers de vos lèvres.

– Rappelle-toi ! On a juré tous les deux qu'on n'en parlerait plus jamais.

– C'est vrai. Pardon. (BCT 268/229)

b) Avant *das ist die Höhe*, les *deux* motifs de la réaction sont présentés. Après *das ist die Höhe* on trouve soit un seul motif, soit un rappel des deux, qui sont alors présentés une nouvelle fois.

Sie sah mich bereits in Royat als Chef einer großen Klinik... Bis zu dem Tag, an dem ich alles hingeschmissen habe. Ich habe nicht das Temperament zu einem Wauwau für Frauchen. Natürlich bekam ich bei der Scheidung alle Schuld zugeschoben. Und ich zahle ihr Alimente, **es ist die Höhe!** Sie ist sehr viel reicher als ich, aber der berappt, das bin ich!

Und bei dieser Lektüre bekam er die Information, daß das städtische Ordnungsamt die dortigen Radel-Pisten künftig stärker kontrollieren wolle.

Doch bereits kurze Zeit später entdeckte Thomas M. beim Spaziergang mit seiner Tochter zu seiner nicht geringen Verblüffung ein Fahrzeug des Ordnungsamts, das im

Elle me voyait déjà installé à Royat, à la tête d'une clinique... Jusqu'au jour où j'ai tout envoyé promener. Je n'ai pas le tempérament d'un chien-chien à sa mémère. Bien entendu, le divorce m'a donné tous les torts. Et je lui verse une pension, **c'est un comble!** Elle est beaucoup plus riche que moi, et c'est moi qui paye ! (BNL 34/53)

Et en lisant cela il apprit que les services de la ville voulaient à l'avenir contrôler plus sévèrement les pistes cyclables de ce quartier.

Mais déjà peu de temps après, lors d'une promenade avec sa fille, Thomas M. découvrit à son grand étonnement un véhicule de la ville qui était garé en

eingeschränkten Halteverbot parkte. „**Das ist** doch wohl **die Höhe**“, wettet der Rundschau-Leser, „einerseits brüsten die sich mit stärkerer Kontrolle, andererseits halten sie die Regeln selbst nicht ein.“ (Frankfurter Rundschau, 05.01.1999, IdS)

stationnement interdit. « **C'est** quand même **un comble** », peste le lecteur de la Rundschau « d'une part ils se vantent de renforcer les contrôles, d'autre part il ne respectent même pas eux-mêmes les règles. »

BILAN

Sens et emplois

Das ist die Höhe existe bien sûr au sens propre, dans ce cas en général non comme énoncé, mais comme partie d'énoncé :

Ausgehend von der Seehöhe der Stadt Zell am See (737 m) und der Höhe der Edelweißspitze (2577 m) legte Hans Steger in den 41 Jahren 2,73 Millionen Höhenmeter zurück. **Das ist** 308mal **die Höhe** des Mount Everest (8848 m) bzw. 719mal jene des Großglockners (3797 m). (Salzburger Nachrichten, 03.10.1997, IdS)

En partant du niveau du lac de la ville de Zell am See (737 m) et du niveau de la Edelweißspitze (2577 m), Hans Steger a fait pendant ces 41 années 2,73 millions de mètres de dénivelé. **C'est** 308 fois la **hauteur** du Mont Everest ou 719 fois celle du Großglockner (3797 m).

[...] Der 44jährige wurde zudem zur Bezahlung von 35 Millionen Schilling verurteilt – **das ist die Höhe** der Beute des Überfalls auf der Westbahnstrecke vom Jahr 1990, bei dem auch ein Postbeamter starb. (Die Presse, 01.07.1994, IdS)

[...] L'homme de 44 ans a été en plus condamné à payer 35 millions de schillings – **c'est le montant** du butin du braquage [...], au cours duquel un employé de la Poste est mort.

L'originalité de *das ist die Höhe* est double. C'est d'une part l'emploi de *das*, employé comme anaphorique ou cataphorique (mais pas comme exophorique dans nos exemples). Dans le premier cas, on n'aura pas forcément un « acte de langage stéréotypé » (cf. les deux exemples ci-dessus), dans le deuxième il s'agira en général d'un ALS. Ce *das* est souvent transposé par *ça* dans les traductions.

C'est d'autre part, dans de nombreux contextes, l'articulation en *deux* motifs dont le deuxième, le catalyseur, déclenche la réaction *das ist die Höhe*. Ces deux motifs sont parfois présentés de façon structurée par des charnières de discours : *einerseits...andererseits* ; *zuerst...dann*. Certains éléments, en particulier des particules de mise en relief (*auch, selbst*) peuvent préparer l'apparition de *das ist die Höhe*, en marquant qu'il s'agit justement de la « goutte d'eau » qui déclenche la réaction.

Equivalents

Das ist die Höhe est plus fréquent dans la presse que dans les oeuvres littéraires et également plus fréquent dans la traduction d'oeuvres littéraires du français vers l'allemand que dans des oeuvres littéraires en allemand. Donc un certain nombre d'équivalents de *das ist die Höhe* sont en fait des « originaux » dont *das ist die Höhe* est une traduction.

L'expression (*ça*,) *c'est un/le comble* est utilisée très souvent et peut être considérée comme une traduction générique. Certaines traductions occasionnelles mettent l'accent sur l'étonnement : *X (être) incroyable ; c'est incroyable ; c'est insensé ; ça alors ! ; par exemple !* D'autres équivalents marquent plutôt l'exagération, la « goutte d'eau » à l'origine de la réaction *das ist die Höhe* : *c'est le cas de c'est le bouquet ; c'est la meilleure ; c'est le pompon ; c'est la totale ; c'est complet ; c'est trop fort ; ça dépasse les bornes*. En revanche, *c'est la fin de tout ; c'est la fin des haricots*, non attestés dans le corpus, mais seulement en dictionnaire, expriment plutôt la résignation.

Références des sources

ABQ : Aragon, L. : *Les beaux quartiers*. Paris : Denoël et Steele, 1936 / Deutsch von S. Hermlin : *Die Viertel der Reichen*. Berlin : Verlag Volk und Welt, 1976.

BCT : Buron, N. de : *Chéri, tu m'écoutes?*. Paris : Plon, 1998. / Deutsch von R. Walther : *Liebling, hörst du mir zu?* Berlin : Ullstein, 1999.

BNL : Boileau-Narcejac : *La lèpre*. Paris : Denoël, 1976. / Deutsch von J. F. Wittkop : *Ein Heldenleben*. Rowohlt, 1990.

DBD : Dürrenmatt, F. : *Der Besuch der alten Dame*. Zürich : Arche, 1956. / Französisch von J.-P. Porret : *La visite de la vieille dame*. Paris : Flammarion, 1957.

EIR : Ionesco, E. : *Rhinocéros*. Paris : Gallimard, 1959 / Deutsch von C. Bremer u. C. Schwerin : *Die Nashörner*. In : *Zwei Stücke*. Frankfurt a. M. : Fischer, 1960.

DDA : Dorner, F. : *La douceur assassine*. Paris : Albin Michel, 2006. / Deutsch von C. Gersch : *Die letzte Liebe des Monsieur Armand*. Zürich : Diogenes Taschenbuch, 2008.

EZN : Zola, E. : *Nana*. München : DTV, 1985. / Deutsch von W. Widmer : *Nana*. Paris : Gallimard, 1961.

HVR : Hébrard, F. : *La vie reprendra au printemps*. Paris : Flammarion, 1978. / Deutsch von B. Schenker : *Das Leben beginnt im Frühling*. Reinbek : Rowohlt, 1980.

JCB : Cocteau, J. : *Bacchus*. Paris. / Deutsch von C. Regnier und G. von Rhein : *Gedichte – Stücke*. Berlin : Volk und Welt, 1978.

KVS : Valentin, K. : *Gesammelte Werke. Band III. Szenen und Stücke 2*, München – Zürich : Piper, 1981. / Französisch von J.-L. Besson u. J. Jourdeuil : *Le grand feu d'artifice et autres sketches*. Paris : Théâtrales, 1987 (Teilübersetzung).

LCM : Céline, L.-F. : *Mort à crédit*. Paris : Denoël et Steele, 1936. / Deutsch von W. Bökenkamp : *Tod auf Kredit*. Hamburg : Rowohlt/Reinbek, 1974.

PCE : Cauvin, P. : *e = mc², mon amour*. Paris : J.-C. Lattès, 1977. / Deutsch von M. Torber u. A. Auer : *Für Kinder ist die Welt zu dumm*. München : Knauer (Bd 792), 1978.

RMD : Merle, R. : *Derrière la vitre*. Paris : Gallimard, 1970. / Deutsch von Ch. Gersch : *Hinter Glas*. Berlin : Aufbau-Verlag, 1986.

RVC : André Roussin, A. : *La vie est trop courte*. Paris : L'avant-scène. Théâtre. / Deutsch von H. Weigel : *Das Leben ist zu kurz*. Berlin : Felix Block Erben.

SNC : Salacrou, A. : *Les nuits de la colère*. In : Salacrou, A. : *Théâtre – Les fiancés du Havre, Le soldat et la sorcière, Les nuits de la colère*. Paris : Gallimard, 1947 / Deutsch von P. Mochmann : *Die Nächte des Zorns*. In : *Französische Dramen*. Berlin : Volk und Welt, 1968.

Pilotage rédactionnel de la revue.

L'Assemblée Générale de l'Association des *Nouveaux Cahiers d'allemand* réunie le 21 novembre 2011 avait approuvé les vues du conseil d'administration relatives au pilotage rédactionnel de la revue.

Il est créé en conséquence d'une part un comité de rédaction, qui a pour fonction de définir l'orientation générale de la revue. Il est un sous-ensemble du Conseil d'Administration. : E. Faucher (directeur de la revue), Mme A. Geiger-Jaillet, MM. Y. Bertrand, M. Kauffer, R. Métrich, D. Morgen.

Il est créé d'autre part un comité de lecture, qui a pour fonction d'évaluer les articles susceptibles d'être publiés dans la revue. Il se compose de :

Wolfgang Butzkamm, Aix-la Chapelle ; Thierry Grass, Strasbourg ; Elke Hentschel, Berne, Anne Larrory-Wunder, Paris ; Heinz-Helmut Lüger, Koblenz-Landau ; Jacques Poitou, Lyon Ingeborg Rabenstein-Michel, Lyon ; Gérald Schlemminger, Karlsruhe ; Odile Schneider-Mizony, Strasbourg ; Philippe Verronneau, Dijon ; Hélène Vinckel-Roisin, Paris.

Veronika Deiss*/ Anemone Geiger-Jaillet**

« *Maîtresse, je ne comprends rien de ce que vous dites* ». Evaluation des compétences langagières dans une classe alsacienne à parité horaire de la GS au CP

L'Alsace fait partie des régions françaises qui proposent l'enseignement bilingue de la langue régionale (appelée également « enseignement intensif à parité des langues »). En Alsace, les langues concernées sont le français et l'allemand avec les variantes de l'alsacien en plus ou non. Chaque langue est généralement enseignée par un seul enseignant, homme ou femme. Le rôle de l'enseignant chargé de la partie allemande (généralement en alternance d'une journée sur deux ou par bloc de deux journées entières sur la semaine) est de mettre en place une immersion en allemand langue régionale, pour les élèves à partir de trois ou quatre ans. Dans le cas de notre étude, il s'agit d'élèves d'environ cinq ans qui affirmaient « ne rien comprendre » en allemand. Or, à notre avis, l'immersion linguistique dans laquelle ils étaient plongés depuis deux ans avait déjà porté ses fruits... On peut donc supposer que les élèves sous-estimaient leurs compétences, mais encore fallait-il pouvoir le « prouver » avec des mesures plus objectives. Nous avons alors recueilli trois séries de données, à trois moments, entre 2008 et 2009.

Une des motivations de cette recherche, en plus de celle de conseiller les enseignants, est de trouver un outil permettant de diagnostiquer si l'élève a atteint le niveau langagier exigible pour intégrer un CP bilingue.

L'étude a poursuivi trois objectifs : rassurer les parents des élèves des grandes sections bilingues, limiter les déperditions¹, ouvrir l'accès du bilinguisme à un nouveau public.

* Veronika Deiss est professeur des écoles en site bilingue en Alsace.

** Anemone Geiger-Jaillet est professeure en sciences du langage à l'université de Strasbourg

¹ La cohorte suivie a perdu entre la grande section et le cours préparatoire 30% des effectifs. Les statistiques de l'Inspection Académique confirment que les « pertes » de l'effectif des classes bilingues sont significatives au moment du passage de l'école maternelle à l'école élémentaire.

Fig.1 « La déperdition annuelle, lors du passage de la GS au CP, des effectifs des classes paritaires » dans le Bas-Rhin 1996-2009 (source : mission langues à l'Inspection Académique du Bas Rhin)

Cohortes en MS bilingue en	1996 /97	1997 /98	1998 /99	1999 /00	2000 /01	2001 /02	2002 /03	2003 /04	2004 /05	2005 /06	2006 /07	2007 /08	2008 /09	2009 /10
Perte en %	4%	9%	12%	9%	15%	14%	11%	11%	6%	8%	6%	12%	10%	12%

De la difficulté d'évaluer des compétences langagières chez des enfants de 5-6 ans

La présente étude se situe dans le cas d'un bilinguisme institutionnel dont la particularité est que la langue 1 (le français) est évaluée régulièrement par des instances locales, régionales et même nationales, alors que pour la 2^e langue en contact (le haut allemand), les choses ne sont pas si simples. La recherche est confrontée à une triple difficulté : la difficulté d'évaluer le langage pour des élèves encore très jeunes ; la définition du niveau attendu en L2 ; la difficulté de trouver un outil d'évaluation sans avoir à le concevoir.

Remarquons également la profonde différence culturelle entre la France et l'Allemagne dans l'évaluation et les appréciations de jeunes élèves. Dans toutes les écoles maternelles françaises, il est d'usage d'observer et de noter les enfants sur des compétences évaluées sur une échelle de quatre niveaux et notées par les lettres de A à D dans le bulletin de l'élève. Les compétences évaluées en langue allemande sont présentées dans un paragraphe à part, parfois sur une feuille spécifique.

Fig.2 Extrait d'un bulletin de grande section bilingue établi par Veronika Deiss en 2008/2009

Compétences évaluées en langue allemande

	A	B	C	D
Comprend des consignes ordinaires de la classe				
Sait dire une comptine, une chanson et l'accompagner des gestes				
Sait dire ce que l'on fait ou ce que fait un camarade (reprendre la consigne)				
Répond en restant dans le propos de l'échange				
Mémorise un lexique relatif aux objets et aux actions de la vie quotidienne, scolaire (boîte aux trésors)				
Utilise à bon escient le vocabulaire dont il dispose déjà				
Restitue en situation les structures langagières apprises				

A : acquis B : en voie d'acquisition – réussites fréquentes C : en voie d'acquisition – réussites peu fréquentes, mais l'élève progresse D : non acquis

Dans les écoles privées en France et dans les pays germanophones, il est plutôt d'usage de formuler des appréciations verbales en phrases entières, sans passer par des items à cocher.

Examinons l'appréciation écrite d'un élève de grande section (5 ans et 3 mois) fréquentant une structure privée en France proche du courant Montessori, distincte de l'enseignement français-allemand de l'éducation nationale. On y enseigne en français et en anglais. Après une première partie par mot-clé dans différents domaines (« aptitudes physiques, intellectuelles, appréciation sur les pré-requis»), une deuxième partie de l'appréciation porte sur le comportement. Nous citons

« *Comportement*

Sociabilité : très bon camarade, il est très apprécié par tous les enfants, des plus jeunes aux plus âgés. Partage volontiers ses découvertes.

Confiance en soi : bonne

Observations éventuelles : Curieux de tout, motivé et persévérant, J.est un enfant agréable qui a le souci de bien faire. Il est bilingue à la base (allemand, français) et présente un vif intérêt pour l'anglais. Il présente toutes les aptitudes pour intégrer le CP.

In English :

J. shows a real interest for English and enjoys participating in all activities. He has a good comprehension of the language and expresses himself with a simple vocabulary.”

Mais ces deux exemples d’appréciation écrite ne résolvent pas les difficultés initiales. Revenons sur cette première difficulté de la recherche, celle d’évaluer le langage pour des élèves encore très jeunes. Les particularités des élèves de cinq ans qu’il fallait évaluer sont les suivantes : ils ne savent ni lire (tout en ayant déjà des compétences en décodage), ni écrire suffisamment pour répondre aux questionnaires standardisés. L’outil d’évaluation recherché doit prendre en compte l’enfant de l’école maternelle, un non-lecteur muni d’une capacité de concentration limitée. Il doit aussi tenir compte des attentes des enseignants. Enfin, la réalité des classes chargées limite le dialogue oral.

Les élèves de cinq ans n’ont pas encore atteint le stade de production langagière autonome, mais ils sont capables de reproduire une structure apprise ou de restituer les mots appris en situation. La seule méthode d’évaluation du niveau langagier en L2 vraiment fiable est l’observation par l’enseignant, doublée par un questionnement oral. Il faudrait que l’adulte, généralement l’enseignant, note les réponses de chacun des élèves. Or, l’enseignant ne peut évaluer que pendant les heures de classe. Pendant qu’il évalue, il ne peut pas s’occuper des autres élèves, il faut donc prévoir des activités d’apprentissage dites « en autonomie » pour les autres et il n’y a pas d’acquisition de nouvelles notions pendant ce temps. L’outil recherché devrait diminuer le temps que l’enseignant doit consacrer à l’évaluation par élève : préparation, passation, analyses des résultats confondus.

Mais le choix d’un outil d’évaluation dépend du niveau attendu dans la langue. Or, la deuxième difficulté de la recherche était de définir le niveau attendu en L2 : Quel est le programme d’objectifs de l’enseignement intensif de l’allemand langue régionale dans les classes de l’école maternelle ? Et quel niveau langagier est attendu à la fin de la GS dans chacune des langues en contact ? Quel outil permet de vérifier si ce niveau est atteint ?

Attentes de l’institution française pour le niveau en allemand (langue régionale) en fin de GS ?

Un bref retour sur l’histoire de l’enseignement bilingue souligne la situation particulière de l’Alsace qui découle de la particularité de sa langue régionale. Le cadre légal des classes paritaires est mis en place par le dispositif « Langues et cultures régionales ». Selon le rapport de Bernard Cerquiglini (1999), les dialectes allemands des pays d’Alsace et de Moselle font partie des langues régionales de France. Il confirme en quelque sorte le choix de l’autorité scolaire qui a développé un enseignement de l’allemand en Alsace, d’abord

implicitement avant 1980, puis explicitement après cette date (cf. la définition de la langue régionale donnée par les recteurs successifs¹). Mais le haut allemand, retenu en Alsace comme langue de référence, n'est pas toujours considéré comme une « vraie » langue régionale. Dans les textes officiels du Ministère de l'Education, l'allemand est d'abord considéré comme une langue étrangère. Ainsi, l'allemand, langue régionale en Alsace et dans les pays mosellans, n'avait pas été mentionné dans l'arrêté du 25 juillet 2007 appelé « Mise en œuvre du cadre européen commun de référence pour les langues applicable aux langues régionales à compter de 2008 » auquel sont joints des programmes pour chacune des langues. L'« oubli institutionnel » ayant été rattrapé la même année, la langue régionale d'Alsace et des pays mosellans a été ajoutée au dispositif par l'arrêté du 27 décembre 2007. Mais les nouveaux programmes disciplinaires pour l'enseignement intensif de l'allemand dans les classes paritaires de l'école élémentaire n'ont vu le jour qu'en 2008 (palier1) et 2010 (palier 2 au collège²), au moment où la présente recherche était déjà quasiment terminée. Le niveau de référence, habituellement ancré par les textes officiels, a mis très longtemps à être défini. Or, une institution n'ayant pas fixé de niveau de référence, ne peut pas fournir d'outil d'évaluation aux enseignants... et c'est d'autant plus étonnant pour un pays comme la France que Peter Gumbel (2010 : 50) décrit comme la « championne mondiale du redoublement », où règne la « tyrannie des notes » (p.57) et où l'évaluation « demeure essentiellement un outil de sélection des élèves, plus qu'une aide à la formation » (p.60).

À cette difficulté, s'ajoute une troisième déjà mentionnée, celle de trouver un outil d'évaluation sans avoir à le concevoir.

Recherche d'un outil d'évaluation linguistique adapté au contexte alsacien

Il s'agissait donc de trouver un outil pour évaluer le niveau de l'allemand L2 chez des élèves de grande section de classes paritaires. L'Inspection académique de Strasbourg n'en disposant pas, il a fallu se tourner vers le marché germanophone. Il a fallu ensuite analyser l'intérêt mais aussi la possibilité de transposition des outils allemands existants pour l'évaluation des compétences des apprenants dans l'enseignement paritaire de l'allemand en Alsace.

¹ Définition reprise par Gautherot/ Morgen/Rudio (2010) par exemple sur le site des *Langues modernes*, dans le Bulletin de liaison *Info Lehrer* de l'Association Lehrer (2010, page 5) et sur le site de l'Office pour la langue et la culture d'Alsace (OLCA). <http://projetbabel.org/forum/viewtopic.php?t=182>

² Par convention, le palier 2 est la référence du niveau attendu en fin de CM2 dans les classes bilingues.

Les mauvais résultats des écoliers allemands au programme PISA¹ ont engendré plusieurs réformes du système scolaire dont la prise en compte de l'échelon préélémentaire et de la problématique de l'intégration des enfants issus de l'immigration. La réponse concrète du monde éducatif s'est traduite par la création de nombreux outils du diagnostic langagier préprimaire («*Sprachstandserhebung*») ou leur évolution. Ces évaluations langagières pour les enfants non lecteurs visent à déterminer en amont d'éventuelles lacunes dans la maîtrise de la langue de scolarisation afin de pouvoir les combler avant l'entrée même à l'école élémentaire. Une partie de ces outils s'adresse aux enfants issus de l'immigration et évalue le niveau langagier de l'allemand L2.

Comme le système scolaire allemand relève du *Land*, certains *Länder* ont développé un outil spécifique, d'autres ont simplement conseillé l'un des outils existants. Le choix est assez vaste. Citons-en quelques-uns² avec les compétences retenues comme pertinentes pour le diagnostic langagier :

HASE³ évalue la capacité à répéter une phrase, reproduire une chaîne numérique, un mot non existant ou un dicton fantaisiste et l'association des champs lexicaux.

SETK 3-5⁴ de même que **SSV**⁵ testent les capacités à comprendre les phrases et à retenir une suite de mots ou de phrases, même dénués de sens. Le terme utilisé pour eux est «*phonologisches Arbeitsgedächtnis*», la mémoire phonologique de travail.

Fit in Deutsch⁶ évalue la compréhension du vocabulaire et l'extension de celui-ci, la compréhension de consignes et la longueur des productions langagières.

Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen⁷ analyse le comportement de l'enfant en interaction avec les autres, en jouant et ses capacités à communiquer.

Pour la présente recherche, nous avons retenu un quatrième outil, le test informatisé **CITO**⁸. Ce test a été développé pour le marché allemand à partir du

¹ Le programme international pour le suivi des acquis des élèves mené depuis 2000 tous les trois ans par l'OCDE. L'un des principaux reproches faits au système scolaire allemand : il générerait des inégalités.

² Cf : Lisker (2010), Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten und beim Übergang in die Schule. Deutsches Jugendinstitut.

³ Brunner, Schöler (2003), Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung.

⁴ Grimm (2001), Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder.

⁵ Grimm (2003), Sprachscreening für das Vorschulalter.

⁶ Développé par le ministère de l'éducation du *Land* Basse-Saxe en 2006.

⁷ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2005).

⁸ CITO – Sprachtest, développé par Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (Zentrales Institut für Test-Entwicklung) aux Pays-Bas. En Allemagne, représenté par CITO Deutschland.

test néerlandais « **Zweitsprachigkeit** »¹, et notamment pour la ville de Duisburg qui voulait tester en 2003 si le niveau de l'allemand de tous les futurs élèves de CP était suffisant pour leur admission dans la scolarisation obligatoire à l'école élémentaire. Le test existe d'ailleurs en version turque.

L'interactivité du médium, l'ordinateur, constitue le principal avantage de ce test. L'élève sélectionne l'image sur l'écran et n'a besoin ni de parler ni d'écrire. Les élèves passent l'évaluation en autonomie en étant équipés d'un ordinateur, d'un casque et d'une souris. CITO est bien adapté au monde de l'enfant, la situation pédagogique est claire et connue, il y a une institutrice virtuelle qui pose des questions et un clown qui encourage l'enfant. Son autre avantage est de fournir les résultats immédiatement.

Composé de quatre parties, le test CITO évalue quatre compétences langagières : la compétence réceptive (1) où l'élève entend un mot et doit y associer la bonne image. Au niveau du développement cognitif (2), l'enfant doit comprendre le rapport entre mots et phrases, l'ordre de grandeur, le sens des conjonctions... Cette partie est très difficile pour les enfants de cinq ans qui n'ont pas encore acquis le niveau demandé dans le repérage dans le temps et dans l'espace - surtout en ce qui concerne la latéralisation (gauche/droite ou au-dessus / en-dessous),- ni la succession temporelle. La difficulté n'est pas d'ordre langagier mais elle est liée au contenu des questions. La troisième partie évalue la discrimination auditive (3) où l'enfant doit décider si deux mots entendus sont identiques ou non. La dernière partie enfin, teste la compréhension d'un texte (4) entendu au préalable.

Chaque compétence est évaluée séparément, mais les 175 items du test se suivent. La passation du test est longue, en grande section il fallait compter 40 minutes pour les élèves les plus rapides et une heure pour les plus lents. Au CP, il faut compter entre 30 et 40 minutes.

Méthodologie de la recherche

La recherche a été effectuée par une étude longitudinale avec croisement des données de deux classes et croisement de deux séries de données. Les élèves de grande section de deux classes bilingues de la même école de la banlieue nord² ont été testés à deux reprises avec le test informatisé CITO : une première fois en grande section (entre avril et juin 2008), puis une deuxième fois au moyen du

¹ http://www.de.cito.com/leistungen_und_produkte/cito_sprachtest.aspx

² Il s'agissait d'une classe de grande section et d'une classe à double niveau moyenne/ grande section. Au CP, il s'agissait d'un CP et d'un double niveau CP / CE1. Les deux groupes ont été mélangés.

même outil au CP en mai 2009. Il est ainsi possible d’observer la progression de leur niveau langagier après une année supplémentaire d’immersion paritaire.

Le dispositif bilingue « Langues et cultures régionales » est basé sur la coexistence et la coopération des deux langues enseignées. Pour définir le niveau langagier d’un élève à la fin de l’école maternelle, il faut tenir compte des compétences langagières en langue 1, d’autant qu’à cet âge, le degré d’acquisition est fortement déséquilibré en faveur de la première langue de socialisation. La production y est plus riche et variée, il est donc plus simple d’observer les attitudes et le comportement langagier. Le choix a donc été fait d’inclure dans l’analyse le niveau langagier des élèves en français, dans l’une des langues de scolarisation. La cohorte suivie a passé, trois mois avant le second test CITO, en février 2009, « l’évaluation académique mi-CP » en langue française.

En tout, les mêmes élèves ont été évalués à trois reprises. Le premiers corpus comporte les deux résultats du test CITO, le second corpus les résultats des évaluations académiques mi – CP.

Fig. 3 Tests utilisés, moment de passation et échantillon

	Outil	Langue testée	Niveau scolaire	année	Nombre d’enfants testés en tout	Dont enfants monolingues retenus pour l’analyse
Test 1	CITO	allemand	GS	avril à juin 2008	n=31	26
Test 2	CITO	allemand	CP	mai 2009	n=27	26
Test 3	mi-CP	français	CP	février 2009	n=28	27

Sur les 42 élèves que constituait la promotion de grande section bilingue, 12 ont quitté la voie bilingue¹. 31 élèves sur ces 42 ont été évalués par CITO en 2008 alors qu’ils étaient en GS, 5 enfants de GS avaient refusé à l’époque de faire le test sur ordinateur. Au CP, 27 élèves ont passé le 2^{ème} test CITO allemand en 2009 et 28, le test français de mi-CP (test 3). 22 élèves ont participé aux deux tests 1 et 2 en allemand. Une des élèves étant issue de famille bilingue, ses résultats n’ont pas été inclus dans les analyses.

¹ Certains se sont tournés vers la voie monolingue, d’autres vers les écoles privées, deux ont déménagé.

Hypothèses de départ

L'analyse des trois séries de données devait permettre de vérifier la validité des hypothèses suivantes. Nous avons un premier groupe d'hypothèses pour vérifier l'opportunité du test CITO pour les classes de GS maternelle en Alsace, ses conditions d'adaptation ou d'adaptabilité.

Le tableau normatif du test CITO ne permet pas de juger le niveau d'allemand des élèves de classes paritaires alsaciennes, mais la grille des résultats proposée permet d'adapter celle-ci aux performances des élèves évaluées.

En utilisant les normes adaptées, le test CITO peut diagnostiquer le niveau langagier en allemand L2 des élèves des classes paritaires.

Nous avons formulé ensuite des hypothèses sur les résultats :

Au bout d'une année supplémentaire de l'immersion paritaire, tous les élèves auront fait des progrès dans les quatre épreuves du test CITO.

Les enfants bilingues allemand-français ou français - allemands de la classe ont un meilleur niveau langagier que les monolingues, ils obtiendront de meilleurs résultats au test CITO.

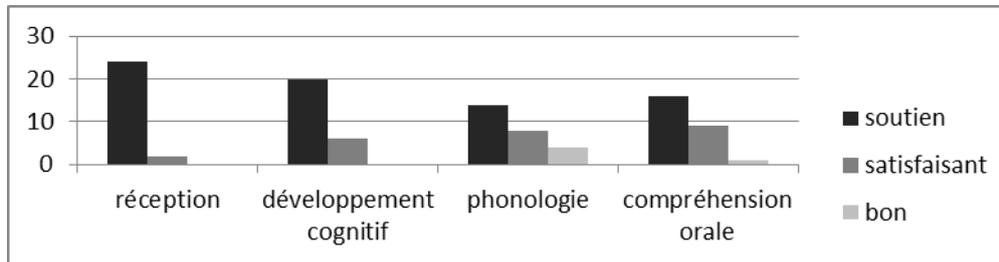
En fin de CP, le niveau langagier d'un enfant qui a rejoint la voie bilingue en début de GS seulement et non pas en moyenne section, est comparable à celui du groupe.

Les compétences langagières en L1 et L2 sont complémentaires. Les résultats en L2 obtenus par CITO sont comparables aux résultats en français L1 obtenus par l'évaluation académique mi-CP. La cohérence des résultats des deux outils confirmera la fiabilité du test CITO pour évaluer l'allemand dans les classes à parité horaire.

Fonctionnement du test CITO et résultats obtenus en allemand

Toutes nos hypothèses reposent sur le test CITO qui fournit une grille individuelle de résultats par enfant. Cette grille individuelle indique le nombre de réponses justes de l'élève par domaine langagier et diagnostique si celui-ci a besoin ou non de soutien dans les principaux domaines langagiers de la future langue de scolarisation, l'allemand. En visant le tableau normatif prévu pour le contexte allemand, pratiquement tous les élèves de CP bilingue auraient un niveau insuffisant pour être scolarisés en Allemagne. Ce constat n'est pas surprenant pour des élèves francophones habitant en France (même s'ils sont scolarisés en site bilingue). Les normes utilisées (issues d'un autre contexte) ne permettent pas d'analyser le niveau des classes paritaires alsaciennes.

Fig.4 Les résultats au test CITO - CP présentés selon les normes pour l'Allemagne (n=26 élèves monolingues français)

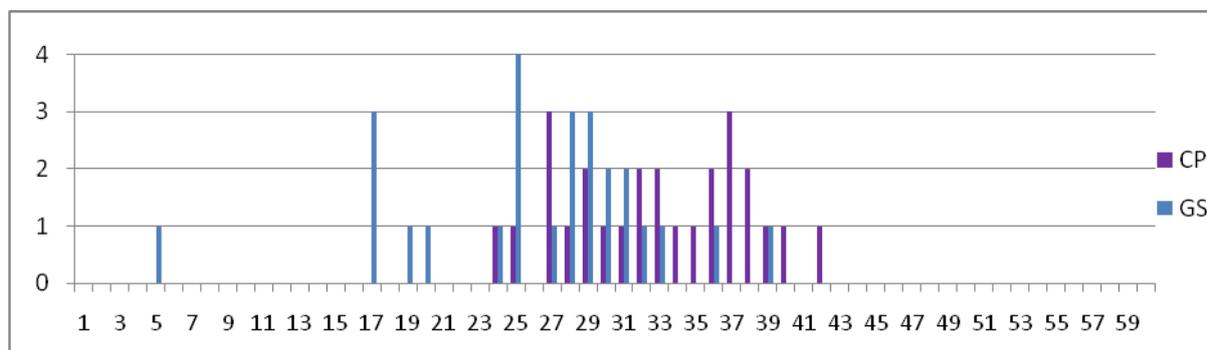


Validation des hypothèses 1 et 2, adaptation de la norme au niveau des classes paritaires

Pour pouvoir exploiter les résultats et envisager l'exploitation du test CITO dans les classes paritaires, il fallait réduire l'exigence normative et proposer une autre grille de résultats, mieux adaptée aux performances des élèves des classes paritaires alsaciennes. Nous avons observé les fréquences de réussite des élèves de GS et de CP dans chacune des quatre parties du test et posé comme normale et satisfaisante la réussite moyenne du groupe. Par expérience, on sait que chaque groupe d'élèves a une proportion minoritaire d'élèves « faibles ». Généralement le résultat de la majorité du groupe est bon, quelques élèves sont excellents et quelques-uns n'ont pas encore acquis la notion en cours d'acquisition.

Pour estimer le niveau du groupe, nous nous sommes appuyés sur des graphiques de la fréquence de réussite. Nous illustrons nos propos par un graphique dans le domaine de la compétence réceptive du lexique.

Fig.5 La fréquence de réussite au domaine de la compréhension du test CITO (n= 26 élèves monolingues en GS et 26 élèves monolingues au CP)



En axe vertical, nous voyons combien d'élèves ont obtenu un nombre n de bonnes réponses.

En GS, trois élèves ont obtenu 17 bonnes réponses, la majorité du groupe se situe entre 25 et 31 points. Au CP, l'écart s'est resserré, parce que les élèves

faibles ont rejoint le niveau moyen. Mais la norme allemande nous dit qu'en dessous de 33 points, les élèves sont en difficulté. Cette appréciation ne correspond pas au niveau du groupe en français. Nous avons donc proposé, en fonction des deux résultats, ceux de GS et ceux du CP une modification de la norme. Le but est de restreindre le groupe dit « en difficulté » mais aussi d'agrandir celui des élèves performants pour que les résultats CITO reflètent des proportions de réussite plus habituelles dans les classes.

Fig.6 L'adaptation de la norme de l'évaluation des résultats CITO à l'épreuve 1

	Besoin de soutien	Niveau satisfaisant	Niveau bon
norme allemande	0 – 33 items	33 – 41 items	42 – 60 items
norme proposée (Veronika Deiss)	0 – 26	27 – 35	36 – 60

En utilisant les normes proposées, la distribution des élèves en trois groupes de niveau langagier correspond à celle que nous avons l'habitude de fréquenter dans les classes paritaires en Alsace. Nous avons procédé de la même manière pour les quatre domaines.

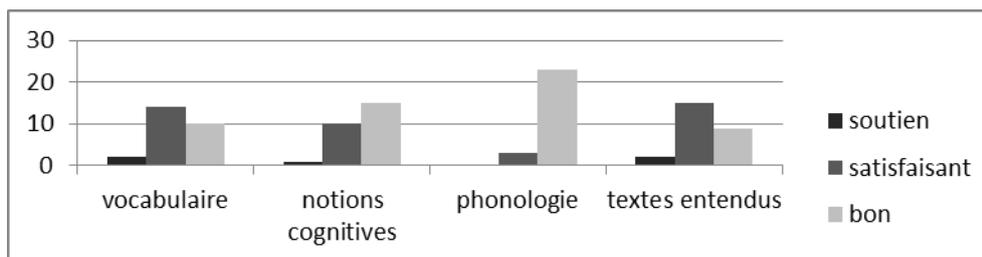
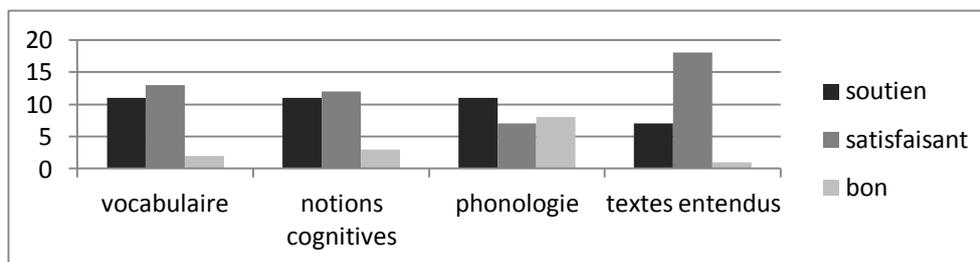
Fig. 7 Le tableau normatif CITO allemand à base duquel la figure 4 a été élaborée

	nombre d'items	Besoin de soutien	Niveau satisfaisant	Niveau bon
Vocabulaire	60	0-33	34-40	41-60
Notions cognitives	65	0-39	40-45	46-65
Phonologie	30	0-13	14-19	20-30
Compréhension du texte entendu	20	0-8	9-12	13-20

Fig. 8 Le tableau normatif CITO adapté pour les classes paritaires

	nombre d'items	Besoin de soutien	Niveau satisfaisant	Niveau bon
Vocabulaire	60	0 – 26	27 – 35	36 – 60
Notions cognitives	65	0 – 31	31 – 43	44 – 65
Phonologie	30	0 – 12	13 – 15	16 – 30
Compréhension du texte entendu	20	0 – 6	7 – 12	13 – 30

Fig.9 Les résultats CITO GS (en haut) et CITO - CP selon les normes adaptées



La première hypothèse suggérait que le tableau normatif du test CITO n'était pas adapté pour déterminer le niveau d'allemand des élèves issus de classes paritaires alsaciennes, mais que la grille de résultats proposée serait adaptable aux performances des élèves évalués. En effet, comme indiqué ci-dessus, la création et l'analyse des graphiques de fréquence de réussite ont permis d'ajuster l'exigence normative au niveau des élèves de GS et de CP bilingues.

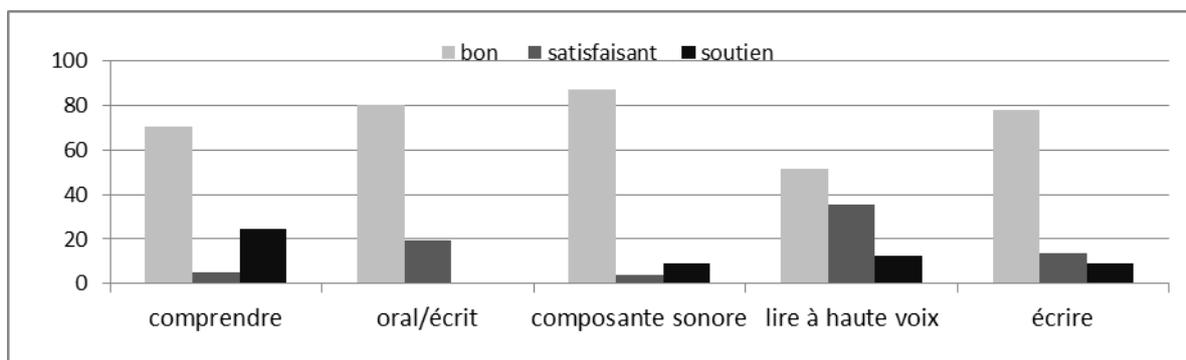
Avec ces nouvelles normes, CITO peut servir de diagnostic pour le niveau langagier en L2 des élèves des classes paritaires, les hypothèses 1 et 2 sont donc confirmées.

Le graphique obtenu permet également de repérer les élèves qui ont besoin de soutien. En revanche, l'actuelle grille de résultats de CITO ne permet pas de concevoir un soutien vraiment ciblé, car le test n'indique pas quels sous-domaines langagiers ou quelles compétences sont à l'origine des difficultés. Le diagnostic est alors trop global pour être opérationnel ou suivi de propositions de remise à niveau didactique.

Comparaison de la cohorte en allemand L2 (test CITO) et en français L1 (évaluation académique mi-CP)¹

L'évaluation académique mi-CP 2008/2009 en langue française a pour objectif de comparer les performances des classes au niveau académique. Les résultats sont codés. Pour pouvoir les exploiter dans le cadre de notre recherche, il fallait diminuer le nombre de codes en les transposant en trois niveaux langagiers. Voici le niveau langagier de la cohorte évaluée en langue française.

Fig.10 Les résultats globaux "mi-CP" en février 2009 (n = 28)



¹ Une seule élève de famille bilingue est restée dans la cohorte. Sa langue dominante est le français, nous la considérons donc comme sa L1.

L'analyse des résultats permet de constater qu'après cinq mois de CP, de nombreuses compétences dans le domaine de la lecture et de l'écriture sont déjà installées. Cependant, les conclusions de cette évaluation alsacienne insistent sur le fait que l'orthographe des mots grammaticaux, très difficile en langue française, n'est pas encore acquise. Nous pouvons le confirmer pour notre échantillon. N'ayant pas encore acquis les automatismes requis, les élèves éprouvent encore des difficultés dans l'exécution simultanée de plusieurs tâches.

Selon l'hypothèse 6, les résultats en L2 allemand recueillis par CITO devraient être comparables aux catégories de résultats en français L1 obtenus dans l'évaluation académique mi- CP. La concordance des résultats pour un même élève dans les deux outils d'évaluation validerait ainsi la fiabilité de CITO. Pour pouvoir les comparer, il a fallu adapter les grilles de résultats et choisir des groupes d'items proches.

Le test CITO comporte quatre parties décrites plus haut. L'évaluation mi-CP en a cinq : compréhension, correspondances entre oral et écrit, composante sonore, lecture oralisée et écriture. Il était impossible de comparer les résultats globaux. Comme les résultats CITO ne permettent pas de subdivision, nous avons choisi des groupes d'items évaluant des compétences similaires à celle évaluées par CITO. La première épreuve n'ayant pas d'équivalent, nous avons comparé les trois autres entre elles.

Il faut néanmoins se résigner au constat que les résultats aux deux évaluations ne permettaient pas de mettre un élève X dans la même catégorie de réussite. Trois élèves faibles dans les notions cognitives CITO les réussissent bien dans l'évaluation de français. Nous pouvons supposer que la principale raison réside dans la différence des compétences évaluées. Les items de phonologie dans l'évaluation de français exigeaient une adaptation de l'exigence au niveau des élèves – il n'y a donc pas d'élèves considérés comme faibles, les résultats codés ne permettent pas de savoir s'il s'agissait des élèves jugés faibles par CITO. Enfin, l'évaluation de la compréhension de texte en français s'appuyait sur un référent visuel.

Les deux outils d'évaluation diagnostique visent certes des compétences langagières, mais les domaines langagiers ciblés par les tests sont trop éloignés. L'évaluation académique mi-CP en français a eu l'avantage d'être faite en même temps que le second passage au test CITO (en allemand). Mais elle cible les compétences de lecture et d'écriture, compétences scolaires requises, et non la maîtrise ni la richesse de la langue française en tant qu'outil de communication.

Vérification des autres hypothèses

Les trois séries de données recueillies entre 2008 et 2009 ont permis de travailler sur les hypothèses de recherche. La validation des hypothèses 1 et 2 vient d'être illustrée plus haut. Selon l'hypothèse 3, tous les élèves auraient fait des progrès en L2 entre la GS et le CP, et ce dans les quatre domaines évalués par le test CITO. La mise en relation des deux séries de résultats a démontré qu'entre la GS et le CP, le niveau langagier progressait d'environ 12 % en compétence réceptive, de 18 % en développement cognitif, de 30 % en capacité de discrimination auditive et de 18 % en compréhension orale. Cependant, au niveau individuel, le progrès dépend du niveau déjà atteint en GS. Les élèves ayant réalisé une bonne performance en GS ont peu progressé, voire stagné ou légèrement régressé. Voilà ce qui pourrait interpeller la pédagogie mise en place ou le dispositif en lui-même.

Fig.11 Les résultats globaux en GS par rapport au CP de la cohorte suivie (n=22)

	Compétence réceptive (60 items)	développement cognitif (65 items)	phonologie (30 items)	Compréhension orale (20 items)
Progrès moyen, en nombre de bonnes réponses	+7.41	+11,72	+9,27	+3,72
progrès moyen %	12,35%	18%	30,9%	18,63%

Fig. 12 Les résultats individuels en GS par rapport au CP de la cohorte suivie (n=22)

Elève n°	niveau	épreuve n°1 (60)	épreuve n°2 (65)	épreuve n°3 (30)	épreuve n°4 (20)
2	GS	46	54	28	18
	CP	51	54	29	17
<i>écart</i>		5	0	1	-1
6	GS	30	31	14	05
	CP	40	45	28	10
<i>écart</i>		10	14	14	5
8	GS	36	41	21	10

	CP	32	51	24	14
<i>écart</i>		-4	10	3	4
9	GS	28	36	12	05
	CP	34	45	26	09
<i>écart</i>		6	9	14	-4
10	GS	31	34	14	08
	CP	36	51	30	17
<i>écart</i>		5	17	16	9
11	GS	29	35	26	12
	CP	39	52	28	18
<i>écart</i>		10	17	2	6
13	GS	29	41	19	11
	CP	36	50	29	11
<i>écart</i>		7	9	10	0
14	GS	25	34	26	09
	CP	31	42	28	13
<i>écart</i>		6	8	2	4
15	GS	30	40	09	06
	CP	35	57	25	14
<i>écart</i>		5	17	16	8
16	GS	17	24	07	03
	CP	25	35	14	06
<i>écart</i>		8	11	7	3
17	GS	29	30	17	07
	CP	29	41	15	10
<i>écart</i>		0	11	2	3

Evaluation des compétences langagières dans une classe alsacienne à parité horaire

18	GS	31	39	14	09
	CP	38	43	27	10
<i>écart</i>		<i>7</i>	<i>4</i>	<i>13</i>	<i>1</i>
19	GS	25	32	18	07
	CP	28	47	25	13
<i>écart</i>		<i>3</i>	<i>15</i>	<i>7</i>	<i>6</i>
21	GS	25	30	09	10
	CP	24	37	26	11
<i>écart</i>		<i>-1</i>	<i>7</i>	<i>17</i>	<i>1</i>
22	GS	05	04	13	01
	CP	32	34	13	11
<i>écart</i>		<i>27</i>	<i>30</i>	<i>0</i>	<i>10</i>
23	GS	32	44	18	12
	CP	38	50	27	11
<i>écart</i>		<i>6</i>	<i>6</i>	<i>9</i>	<i>1</i>
25	GS	20	29	15	08
	CP	33	45	27	10
<i>écart</i>		<i>13</i>	<i>16</i>	<i>12</i>	<i>2</i>
26	GS	17	31	09	07
	CP	27	39	25	09
<i>écart</i>		<i>10</i>	<i>5</i>	<i>16</i>	<i>2</i>
27	GS	28	44	12	07
	CP	42	56	28	12
<i>écart</i>		<i>14</i>	<i>12</i>	<i>16</i>	<i>5</i>
28	GS	25	29	12	03
	CP	27	38	26	10

<i>écart</i>		2	9	14	7
29	GS	27	26	06	03
	CP	37	40	16	09
<i>écart</i>		10	14	10	6
30	GS	19	31	11	10
	CP	33	48	24	14
<i>écart</i>		14	17	13	4

Le niveau gris très clair correspond au bon niveau de compétences, le gris moyennement foncé reflète le niveau satisfaisant, et le gris très foncé indique un besoin de soutien.

Les hypothèses 4 et 5 ne pouvaient être vérifiées faute de panel suffisant (un seul élève de chaque catégorie dans l'échantillon). L'idée était de vérifier si les enfants bilingues de naissance ont de meilleurs résultats que les monolingues. Une seule enfant bilingue est restée dans le cursus bilingue, ses résultats au CITO montrent en comparaison que les bons élèves monolingues comblent l'écart dans toutes les disciplines étudiées à l'école. Le seul domaine où l'enfant bilingue continue à dépasser ses camarades est la compétence réceptive. Le contact avec la langue en dehors des heures de classe enrichit son vocabulaire réceptif dans les domaines extrascolaires, mais les cours ne lui sont pas plus profitables pour autant.

L'hypothèse selon laquelle l'enfant ayant rejoint la voie bilingue en GS aurait rattrapé le niveau de l'allemand du groupe ne concernait également qu'un seul enfant de la cohorte. Ses résultats en GS ont été très faibles, l'enfant a laissé le programme CITO se dérouler à l'écran sans intervenir. Au CP, ses résultats le classent dans le groupe des faibles, mais il n'y a plus d'écart entre lui et le reste du groupe des faibles. Remarquons que sa performance à l'évaluation mi-CP est également moyenne. Malgré une entrée plus tardive, en deux années d'immersion, cet enfant a pu apparemment rattraper en partie le niveau langagier du groupe, en tout cas pour les compétences testées par CITO. Ces deux cas exemplaires sont une lueur d'espoir pour des parents francophones, mais posent problème aux parents franco-allemands quant au bien-fondé de fréquenter une classe dite bilingue.

Perspectives pour l'utilisation du test CITO en contexte alsacien 12/12

Le test informatique CITO n'est pas destiné à l'origine aux classes paritaires en France, mais l'ensemble de ses propriétés fait penser qu'il pourrait y être

exploité. Il présente plusieurs avantages de taille, dont le plus important est le choix du médium, l'ordinateur, qui remplace la lecture directe en énonçant la consigne, et l'écriture, en enregistrant les réponses directement. L'élève est motivé et peut travailler en autonomie, à sa vitesse. L'enseignant n'est pas obligé de mener l'évaluation en situation de tête-à-tête et n'a pas besoin de corriger individuellement. Le programme CITO comptabilise et classe les résultats en y attachant une appréciation.

Le niveau langagier des consignes prononcées est globalement adapté à un locuteur dont l'allemand n'est pas la langue maternelle. Mais CITO comporte quelques erreurs de conception qui rendent difficile l'utilisation avec un public plus jeune que celui visé en Allemagne (6-7 ans).

Dans son état actuel, le test CITO est trop difficile pour des élèves de GS qui ne sont âgés que de cinq ans. Il reste encore très exigeant pour les CP. Le nombre d'items passés lors d'une seule passation (175 items en tout), dépasse la capacité de concentration de jeunes élèves et probablement aussi leur motivation. La simple possibilité de pouvoir dissocier ces parties améliorerait les performances des élèves évalués. Il serait donc intéressant d'adapter le test au niveau des enfants de GS.

Par ailleurs, le test pose chaque question deux fois. Si après l'énonciation de ces deux consignes, l'élève ne répond pas dans un laps de temps relativement court, le programme enregistre une erreur et passe automatiquement à la question suivante – peu importe si l'élève se fatigue, arrête de réagir ou même quitte sa place. Par conséquent, on ne peut pas conclure que chaque erreur commise témoigne de la non-maîtrise de l'item par l'élève. La grille de résultats actuelle ne permet pas d'observer le détail des réponses pour détecter par exemple si plusieurs réponses erronées se suivent, ce qui permettrait de penser que l'élève a laissé l'ordinateur répondre sans l'écouter et sans intervenir.

Dans le mémoire de master (Deiss 2010), nous avons formulé quelques adaptations structurelles qui permettraient au test CITO d'être adapté aux élèves de la grande section et du cours préparatoire (CP). Pour être utilisé en Alsace, CITO devrait d'avantage tenir compte du jeune âge des élèves et avant tout, permettre de passer les quatre parties du test séparément. CITO devrait aussi simplifier certains items, veiller à l'uniformité des consignes mais aussi à n'évaluer qu'une seule compétence à la fois. L'avancement du test devrait se faire au fur et à mesure des validations faites par l'enfant. Enfin, la présentation de la grille de résultats de tous les items permettrait de réaliser avec CITO des évaluations diagnostiques. Il serait judicieux d'inclure la notion d'absence de réponse (après un temps donné). Ainsi adapté, CITO pourrait devenir non seulement une aide pour la programmation de classe, mais aussi un outil d'évaluation au niveau académique, en tant que niveau seuil des classes de CP

bilingues. Les créateurs de CITO n'ont peut-être pas de raison de faire cette adaptation, mais ne pourrait-elle pas relever de la conception d'une équipe locale sous contrat ?

Dans l'enseignement intensif de la langue régionale alsacienne, CITO pourrait prendre sa mission originale, celle de diagnostiquer si l'élève a atteint le niveau langagier exigible pour intégrer un CP bilingue. Cette exploitation pourrait rendre la voie bilingue accessible à un nouveau public. Elle ouvrirait le cursus bilingue aux élèves qui n'ont pas eu la chance de le commencer à l'école maternelle mais qui ont le niveau langagier demandé. Pour l'instant, faute d'outil d'évaluation adapté, il est difficile de rejoindre la voie bilingue en CP¹. On pourrait peut-être envisager une entrée encore jusqu'en CE1 car après 6-7 ans, les recherches de Jean Petit (2001, 38-40) notamment ont montré que la phonétique ne s'acquerrait plus. Un outil d'évaluation du « niveau seuil » pourrait parallèlement servir à rassurer les parents (francophones) des élèves de GS bilingues qui hésitent à laisser leurs enfants poursuivre la voie bilingue au CP, et quittent (trop souvent) l'enseignement paritaire aux portes de l'école élémentaire.

Eléments bibliographiques

Association Lehrer (2010) (Association professionnelle des instituteurs et professeurs pour l'enseignement bilingue dans les académies de Strasbourg et de Nancy-Metz) : *Dossier sur l'enseignement bilingue* (pages 4 à 13).

Cerquiglioni, Bernard (1999) : *Les langues de France*. Rapport au gouvernement. Disponible sur : http://www.dglf.culture.gouv.fr/lang-reg/rapport_cerquiglioni/langues-france.html

Deiss, Veronika (2010) : Évaluation des compétences langagières dans une classe alsacienne à parité horaire : Étude longitudinale sur deux ans (GS et CP). Mémoire de Master 2 « Formation trinationale plurilingue », Université de Strasbourg. (Manuscrit non publié)

Gautherot, Jean-Marie/ Morgen, Daniel et Rudio, Yves (2010) : L'enseignement bilingue en Alsace et en Moselle. Paris : *Les Langues modernes* 2010 n° 4. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article3558>

Gumbel, Peter (2010) : *On achève bien les écoliers*. Editions Grasset et Fasquelle.

¹ Cf. les définitions sur le site de l'Académie de Strasbourg intitulé « L'enseignement bilingue paritaire » accès : http://www.ac-strasbourg.fr/sections/ia67/vie_scolaire/l_enseignement_des_l/l_enseignement___bi/l_enseignement_des_l_1/view

La circulaire du 20 octobre 1993 indique : « Le cursus en section bilingue est conçu comme un cursus complet qu'il n'est pas possible d'intégrer en cours de scolarité sauf dérogation justifiée par le niveau linguistique de l'enfant. » En pratique, c'est la composition de la famille (franco-allemande ou germanophone) plus que les compétences réelles qui décideront d'une entrée tardive de l'enfant dans la voie bilingue.

M.E.N. (2007) Arrêté du 25 juillet 2007 appelé : Mise en œuvre du cadre européen commun de référence pour les langues applicable aux langues régionales à compter de 2008. JO du 21 août 2007. BOEN HS n°9, 28 septembre 2007.

Lisker, Andrea (2010) *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten und beim Übergang in die Schule*. Deutsches Jugendinstitut. Accès via: <http://ebookbrowse.com/expertise-sprachstandserhebung-lisker-2010-pdf-d52433255#>

Petit Jean (2001) : *L'immersion, une révolution*. Colmar : Jérôme Do Bentzinger

Linguistik online 52, 2/2012

Kontrastive Wissenschaftssprachforschung

Michael Szurawitzki: Kontrastive Wissenschaftssprachforschung (Vorwort)

Ines Busch-Lauer: Abstracts – eine facettenreiche Textsorte der Wissenschaft

Canan Şenöz-Ayata: Interkulturelle Wissenschaftskommunikation – dargestellt an Abstracts in deutschen und türkischen Germanistikzeitschriften

Michael Szurawitzki: On the Change of Thematic Openings of Linguistic Journal Articles in Finnish and German

Winfried Thielmann: Zur Einzelsprachenspezifik wissenschaftlichen Sprachausbaus im gnoseologischen Funktionsbereich von Sprache

http://www.linguistik-online.com/52_12/

Herausgeberin [Elke Hentschel](#)
Universität Bern
Philosophisch-historische Fakultät
Unitobler
Länggass-Strasse 49
CH-3000 Bern 9

Linguistik online wurde 1998 in Zusammenarbeit mit der [Kulturwissenschaftlichen Fakultät](#) der [Europa-Universität Viadrina](#) in Frankfurt (Oder) gegründet.

Daniel Morgen

Association Lehrer Association des enseignants pour l'enseignement bilingue dans les académies de Strasbourg et de Nancy-Metz.

Sites à 8 heures d'allemand : Genèse d'un échec annoncé

Le 16 juin 2011, nous avons pris connaissance dans les Dernières Nouvelles d'Alsace d'une réforme de l'enseignement de l'allemand projetée par le Recteur de l'académie de Strasbourg.

La réforme annoncée consiste en la création d'une 3^{ème} voie, la voie à 8 heures d'allemand qui s'ajouterait aux deux voies existantes : l'enseignement de l'allemand à 3 heures par semaine, dit « extensif » et proposé dans toutes les écoles primaires d'une part, l'enseignement bilingue paritaire, d'autre part. Pour bien situer la place de la nouvelle voie dans ce dispositif, il convient de rappeler les caractéristiques des précédentes, avant d'analyser la logique et la nécessité de cette nouvelle voie à la lumière des discussions en cours.

Aux deux voies actuelles...

L'enseignement dit extensif à 3 heures par semaine à partir de la grande section de maternelle se prolonge au collège par la voie *bilangue*, totalement distincte de la voie bilingue. Celle-ci permet aux élèves ayant appris l'allemand à l'école primaire, y compris bien entendu dans les classes bilingues, de commencer toute de suite en 6^{ème} l'apprentissage d'une 2^{ème} langue vivante, en l'occurrence l'anglais, sans abandonner la première, ce qui a souvent été le cas avant la création de cette option. Plus d'un collégien alsacien sur deux est "bilangue", contre une moyenne de un sur dix dans les autres académies.

L'enseignement bilingue paritaire commence pour les enfants dès l'âge de 3 à 4 ans, en petite ou en moyenne section de l'école maternelle et se prolonge à l'école élémentaire et au collège, puis au lycée, pour certains élèves, par une section Abibac qui est actuellement la seule possibilité de poursuite au-delà du collège. Près de 25 000 élèves sont actuellement inscrits dans cette voie.

s'ajouterait une troisième...

La voie à 8 heures d'allemand s'ajouterait donc aux deux voies existantes. Le bloc de réglementation sur l'enseignement des langues régionales (Ministère de l'éducation nationale 2001-2003) ne la prévoit pas et donc ne l'autorise pas. La question est de savoir si elle comble un manque. Autrement dit, crée-t-elle de la clarté ou au contraire de la confusion dans le paysage éducatif alsacien?

La démarche est plus politique que pédagogique...

Pour répondre à cette question, il faut examiner le contenu du projet. Or, celui-ci est loin d'être clair. On a l'impression que le recteur se garde une marge de manœuvre politique pour ajuster les composantes à une réalité préexistante. Une majorité de communes se félicite du fonctionnement des sites bilingues paritaires qui donnent pleine satisfaction dans 318 écoles et 54 collèges. L'objectif affiché par le recteur est de convaincre des communes qui n'ont pas de site à parité horaire, ou qui se sont refusé à en implanter un, de choisir une voie moyenne, celle des 8 heures. Les sites à 8 heures seraient donc une formule stratégique pour amener des communes, réticentes à l'immersion partielle, à créer une filière plus ambitieuse que la voie extensive. En contrepartie, le concept du site est construit en fonction des réalités scolaires locales. Mais, pour bien intentionné qu'il soit, le pragmatisme empêche la formulation préalable des principes de fonctionnement et a pour contrepartie le flou actuel. Afin de ne pas bloquer la négociation, toutes les options sont donc sur la table. Le politique prend le pas sur le pédagogique.

Certes, devant le tollé provoqué par cette annonce, le recteur a assuré qu'il n'était pas question de substituer les classes à 8 heures d'allemand aux actuelles classes bilingues à parité horaire. Mais, en même temps, très peu d'autres informations ont été données aux enseignants et aux parents, si ce n'est que la voie à 8 heures ne commencerait qu'au cours préparatoire (enfants de 6 ans), au mieux en grande section de maternelle (enfants de 5 ans), et se fonderait sur un fonctionnement modulaire, les modules d'enseignement dans l'une ou l'autre langue étant assurés par un seul enseignant. Enfin, le recteur convient que les sites à 8 heures n'entrent pas directement en concurrence avec les sites à 12 heures, puisque le choix entre les deux est un choix antérieur relevant des conditions locales et que les sites à 8 heures ne remplacent pas les sites bilingues. Mais ces quelques précisions ne rassurent pas.

Elles visent à rassurer, mais elles ne donnent pas la garantie d'un attachement ferme et définitif au principe de parité horaire des langues qui est pourtant celui inscrit dans les textes ministériels cadres. Elles résultent, non de la conviction des représentants du système éducatif, mais de celle du Conseil régional d'Alsace qui ne veut pas voir remettre en cause le dispositif à parité horaire.

et menace le dispositif actuel.

Et pourtant, la mise en place de sites à 8 heures menace de remettre ce dispositif en question. Et ce pour plusieurs raisons, dont le recrutement et la formation des maîtres et des principes pédagogiques.

En effet, le vivier d'enseignants capables d'enseigner au moins 8 heures d'allemand n'est pas extensible : il est principalement composé des professeurs

des écoles titulaires du CRPE spécial de langue régionale pour le recrutement desquels le ministère a réduit le nombre de postes au concours. Au-delà, on assiste aussi et pour différentes raisons – qui ont été analysées ailleurs - à un recul général des candidatures à l'enseignement. Le vivier potentiel des enseignants bilingues s'est réduit aussi. Pour assurer la mise en place de sites à 8 heures, l'académie serait vite contrainte de faire un choix crucial entre le développement ou tout simplement le maintien des sites à parité horaire et les nouveaux sites à 8 heures. Le risque pour l'académie, auquel nous ne pouvons consentir, serait alors celui de l'abandon progressif de la filière paritaire.

De plus, un enseignant compétent en allemand ne pourrait enseigner que dans une classe à 8 heures contre deux classes dans le système actuel. De ce fait, les possibilités de création de classes et donc de développement du réseau bilingue dans l'académie seraient divisées par deux, et par conséquent ralenties, alors que les besoins montrent qu'elles devraient au contraire être accentuées pour répondre aux demandes concrètes du monde du travail. Ce projet aggraverait encore la pénurie constatée d'enseignants bilingues : l'IUFM d'Alsace ne forme actuellement que 36 étudiants en 1ère année de master bilingue et 31 en master 2. Ce vivier suffit tout juste au maintien du dispositif actuel et à quelques montées en charge ou créations.

Malgré des concessions,

C'est ce type d'arguments qui a conduit le recteur à affirmer ne pas vouloir nommer les enseignants formés pour l'enseignement bilingue dans des classes à 8 heures et de continuer à les réserver pour les sites bilingues. Le rectorat s'appuiera sur des enseignants qui dispensent l'enseignement à 3 heures et veillera à les faire bénéficier d'une formation linguistique intensive. L'affirmation ainsi obtenue dans la discussion rassure, mais en partie seulement. En effet, rien ne garantit que cette promesse puisse être tenue et que, pour des raisons de confort, des professeurs de langue régionale ne vont pas postuler d'eux-mêmes à des sites à 8 heures, ce qui accentuerait le déficit d'enseignants. De plus, l'abandon du principe 'un maître, une langue' ne garantit pas le maintien des conditions horaires ni le dialogue entre les langues, comme cela avait été constaté dans les classes à 6 heures d'allemand, créées au début des années 1990 dans notre académie et qui répondaient sensiblement aux mêmes règles (Cf. plus loin). Une interaction fructueuse entre les langues dépend d'une formation didactique spécifique (voir plus loin) qui n'est pas assurée pour le moment.

D'ailleurs, il n'est absolument pas garanti qu'une formation linguistique suffise à préparer les enseignants à des sites à 8 heures, si elle n'est pas complétée par une formation didactique. Or, le rectorat ne veut pas, dans l'état actuel de son projet et pour autant qu'on puisse en juger, définir un cahier des charges pour ces classes, comme celui qui, il y a 19 ou 20 ans, avait permis de fonder les sites

à parité horaire. Toutes les disciplines pourront être concernées dans le cadre de modules d'enseignements en allemand et en français. L'idée est de favoriser des échanges entre langues et disciplines. Elle est bien évidemment intéressante pour l'enseignement bilingue et, pour cela, mérite réflexion et approfondissement. Mais les modules, ainsi que les outils d'enseignement, ne s'improvisent pas et exigent une formation à l'enseignement d'une discipline en langue 2. La formation mise en œuvre depuis plus d'une dizaine d'années à la Bergische Universität de Wuppertal (Krechel, 2005) totalise, sur un semestre spécifique, 8 heures hebdomadaires, soit une centaine d'heures environ, réparties entre la didactique spécifique, les outils et les méthodes d'apprentissage, les relations entre la langue et les disciplines et, en alternance, des stages d'observation et de pratique. L'élaboration des projets éducatifs français souffre d'un défaut inné, celui de croire que définir le cadre formel suffit, et laisse les enseignants seuls avec la transposition didactique. À partir de là, l'enseignement à 8 heures est voué à l'échec, tout comme l'ont été les sites à 6 heures des années 1991-1993, qui constituaient à l'époque la première forme d'augmentation de l'horaire en langue dans l'horaire des classes primaires publiques. Dans la majorité des sites à 6 heures, la continuité n'a pas été respectée d'une classe à l'autre, et les enseignants n'ont pas su faire autre chose que des activités de langue au lieu d'installer des activités d'enseignement et d'apprentissage dans la langue. Ils n'ont pas su fonder l'enseignement de la langue à la fois sur l'étude de celle-ci (lire, écrire dans la langue) et sur son application à des apprentissages, tout comme ils le font dans la langue première de scolarisation.

le risque d'échec est patent.

L'enseignement à 8 heures est d'autant plus voué à l'échec qu'il ignore totalement plusieurs des six principes attachés à l'enseignement bilingue, en particulier ceux de précocité, de volontariat, de parité horaire et d'instrumentalisation (Geiger-Jaillet & Morgen, 2006). L'enseignement bilingue à parité horaire des langues constitue une manière de révolution dans l'enseignement des langues vivantes régionales, car il est basé sur une pédagogie active en classe de langue : le dire et le faire y sont étroitement liés, la langue devenant instrument de travail. La nouvelle filière supprimerait exactement ce qui fait la force de la voie bilingue actuelle. L'enseignement d'allemand serait principalement oral et comporterait une majorité d'heures de langue et bien moins d'enseignements disciplinaires en langue 2. Les spécialistes de la didactique de l'enseignement bilingue retiennent volontiers les principes évoqués (parité, instrumentalisation, continuité) comme conditions nécessaires pour parler d'immersion partielle, donc d'enseignement bilingue. Le projet à 8 heures échappe à ces caractéristiques et ne peut pas porter la dénomination « bilingue » réservée aux classes à parité horaire.

La sagesse conseille de retirer ce projet...

Que le rectorat de l'académie monte un projet dont nous pressentons l'échec n'est pas pour nous rassurer, bien au contraire. Son échec discréditerait l'enseignement tout entier. De plus, la fragilisation de la nouvelle voie à 8 heures rejaillirait inévitablement sur la voie bilingue. La création d'une voie intermédiaire entre les classes à 3 heures d'allemand et la parité horaire déstabilisera la voie bilingue dite paritaire et réduira les possibilités de développement de celle-ci, au moment même où l'académie de Strasbourg fête les 20 ans de l'enseignement bilingue. Est-il judicieux de courir le risque de déstabiliser une filière qui semblait pérenne et bien acceptée ? Il serait préférable que le recteur retire ce projet et accorde son soutien à d'autres chantiers, plus urgents, dont la transformation de la formation de professeurs des écoles, le rétablissement d'une formation réellement professionnalisante pour les professeurs des collèges et des lycées, toutes deux compromises par la mastérisation.

Textes cités

Geiger-Jaillet, Anemone / Morgen Daniel (2006) : « Le bilinguisme alsacien au service des enfants et des familles. Mise en perspective historique, linguistique et pédagogique de l'enseignement bilingue en Alsace ». Paris : Les Langues modernes, 2006/2 juin 2006, 78 – 89.

Krechel, Hans-Ludwig [Hrsg.] ,(2005) : Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas. Tübingen : 242 S. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, 16 à 25.

Ministère de l'éducation nationale (2001) : Encart « Langues et cultures régionales » dans le Bulletin officiel n° 33 du 13 septembre 2001, pp. I à XXX.

Ministère de l'éducation nationale (2002) : Encart « Langues et cultures régionales » dans le Bulletin officiel n° 19 du 9 mai 2002, pp. I à XII.

Ministère de l'éducation nationale (2003) : Arrêté du 12 mai 2003, Bulletin officiel n° 24 du 12 juin 2003.

DISCOURS 9 | 2011

- **Geneviève Bordet** : « This » comme marqueur privilégié du genre : le cas des résumés de thèses [Texte intégral]
- **Laetitia Faivre** : L'ouverture d'énoncé : espace contraint, espace de liberté. Comparaison entre l'allemand et le français dans un texte de Peter Sloterdijk et sa traduction [Texte intégral]
- **Guillaume François**
Étude comparée du fonctionnement des parenthèses et des tirets [Texte intégral]
- **Christiane Marque-Pucheu**
Entre statut phrastique et statut textuel : l'exemple des énoncés situationnels [Texte intégral]
- **Marianna Mini, Kleopatra Diakogiorgi et Aggeliki Fotopoulou**
What can children tell us about the fixedness of idiomatic phrases? The psycholinguistic relevance of a linguistic model [Texte intégral]
- **Catherine Schnedecker et Myriam Bras**
Description sémantique de *dans un premier temps* : de la composition syntagmatique au discours [Texte intégral]

<http://discours.revues.org/8505>

Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique

Anemone Geiger-Jaillet, Dominique Huck, Daniel Morgen.

Hommage à Yves Bleichner

A la mi-mars, la nouvelle du décès subit, le 13 mars, de notre collègue Yves Bleichner, maître de conférences à l'Université de Haute Alsace (UHA) est tombée. Cette disparition nous a tous frappés de stupeur et plongés dans la consternation.

À des titres divers, nous le connaissions depuis fort longtemps, notre compagnonnage à la fois amical et disciplinaire remontant parfois à l'époque où il se préparait à devenir instituteur.

Né à Sarreguemines en 1956, Yves, notre collègue et ami, était originaire de Saint-Louis-lès-Bitche (Moselle), mais résidait depuis longtemps dans la région de Strasbourg, où il avait fait toutes ses études universitaires.

Son parcours a été quelque peu atypique, sa personnalité ne s'accommodant pas nécessairement de routes toutes tracées. Il a d'abord obtenu un DEUG, puis une licence et enfin une maîtrise d'allemand à l'université de Strasbourg (1978 à 1980). Mais son mémoire de maîtrise – déjà bien atypique pour un parcours d'études allemandes 'classique' – portait sur ce qui allait rester sa passion toute sa vie durant, les oiseaux : *Vogelnamen im Bezirk Saint-Louis-lès-Bitche*, travail à la fois ornithologique et sémantique (dénomination / catégorisation), contribution ethno- et dialectologique particulièrement originale, dont les enregistrements d'enquête ont malheureusement disparu.

Il se dirige vers l'enseignement en passant le concours d'élève-instituteur et suit une formation professionnelle et académique à l'École normale d'instituteurs de Sélestat de 1981 à 1984. C'est sans surprise qu'il choisit, pour son DEUG d'instituteur, d'ancrer la part académique en biologie. Parmi les premiers de sa promotion, il n'en choisit pas moins de devenir instituteur itinérant (ZIL) et de préparer le CAPES d'allemand qu'il réussit dès la session de 1985. Il effectue son stage pratique au collège de Bischwiller et au Lycée d'enseignement technique et industriel de Haguenau avant d'être nommé comme professeur titulaire au collège de Villé (1986-1987). L'École Normale de Sélestat est en train de chercher un professeur d'allemand titulaire pour occuper un poste de formateur. La procédure étant différente des nominations effectuées sur des critères barémés dans l'enseignement en général, après consultations, le directeur de l'École Normale de Sélestat, Robert Eiller, propose au Recteur Deyon de nommer Yves à cette fonction. La pertinence de ce choix, également atypique, ne s'est jamais

démontie. Professeur d'école normale (1987-1991), formateur à l'IUFM d'Alsace (1991-2000) lorsque cette institution succède aux écoles normales, Yves s'investira de manière intense dans la formation, tant en pédagogie générale que dans ses disciplines de prédilection, l'allemand et la biologie. Comme praticien, il reste convaincu que la formation repose sur un rapport dialectique permanent entre une réflexion didactique et une mise en œuvre pédagogique dans des classes. Durant de longues années, il pratiquera de manière assez systématique cet art, avec quelques collègues formateurs.

Au début des années 1990, le recteur de l'académie et l'Inspecteur d'académie du Bas-Rhin, qui ont reconnu ses compétences de formateur, le chargent d'une mission pédagogique à mi-temps pour l'enseignement des langues à l'école primaire.

C'est au fil de ces années qu'il va travailler sur l'enseignement des sciences en allemand à l'école primaire et va tirer un formidable parti de son savoir en biologie et en allemand et de ses compétences de formateur. Tant les élèves que les rapaces nocturnes vont être à la fête dans ces premières classes d'expérimentation ! Réalisée au départ en dépit de l'hostilité explicite des autorités éducatives, cette recherche a donné corps à la réalisation de documents pour l'enseignement en allemand dans les classes bilingues de l'école maternelle et de l'école élémentaire. Au cours de cette période, il soutient un mémoire de D.E.A. d'études germaniques (option pédagogie et didactique générale) sur un « travail expérimental sur l'enseignement d'unités thématiques en sciences naturelles », qui constitue l'amorce de son sujet de thèse. Il prépare sa thèse *Savoir linguistique et savoir encyclopédique. Eléments de didactique pour l'allemand* sous la direction de Madame Gertrude Gréciano et la soutient en décembre 1999 (Doctorat Sciences du langage), avec la mention très honorable et les félicitations du jury. Gertrude Gréciano consacrera un article à cette thèse dans le numéro des *NCA* de septembre.

Élu maître de conférences à l'Université de Haute-Alsace en 2000, Yves Bleichner exercera ses fonctions au sein du département d'allemand de la Faculté des Lettres et sciences humaines et, après un bref passage à l'Université de Strasbourg (2007-2008), revient à Mulhouse où ses pairs l'élisent à la direction de l'Institut des études allemandes.

Trois lignes de force innervent son activité incessante au bénéfice des langues.

Le développement de l'allemand en Alsace, par la formation initiale et continue des enseignants et par la production de manuels et de fiches techniques. Il collabore ainsi à la réalisation d'un manuel *Die kleine Eule* (1988, manuel de l'élève et guide pédagogique) qui favorise le développement de l'enseignement de l'Allemand dans les CE2, de cahiers d'activité pour le manuel *Reporter im El-*

sass, conçu pour les élèves dialectophones (1991, 1992) et de fiches pédagogiques pour la liaison CM-6^{ème} (*Weiter geht's*). Après 1991, il participe aux recherches et expérimentations des conseillers pédagogiques bas-rhinois de langue, rédige avec eux plusieurs dossiers de la collection *Entdecken, tun, verstehen*, et en particulier un dossier sur les sciences naturelles.

Il est de ceux qui ont œuvré à la consolidation du programme d'enseignement de l'allemand que le recteur Deyon avait généralisé dans l'enseignement primaire et au collège, puis à la mise en place de l'enseignement bilingue impulsé par le recteur Jean-Paul de Gaudemar. Sur lui en particulier, avec d'autres, reposent des éléments clés de la réussite du programme d'enseignement bilingue : ce sont les premiers outils de biologie ou de technologie déjà cités, c'est le développement et la gestion du réseau d'accueil de classes allemandes pour les professeurs des écoles en formation initiale.

À l'IUFM, Yves Bleichner anime et coordonne les actions internationales avec des établissements universitaires appariés, en particulier celui de Koblenz-Landau et construit des relations d'amitié durables avec les collègues de cette université.

L'un des premiers, il a donné des lettres de noblesse à la didactique de l'enseignement bilingue : sa contribution s'exercera au bénéfice de l'instrumentalisation de la langue, dans le cadre d'un enseignement-apprentissage des sciences naturelles en allemand. Le corpus expérimental qu'il a constitué en vue de sa thèse sert aujourd'hui à bien d'autres chercheurs. Des éléments ont pu en être repris, avec son accord, dans l'ouvrage rédigé et publié en 2011 sur la didactique de disciplines enseignées dans une autre langue.

Comme chercheur, il a été membre de l'unité de recherche EA 1339 « Linguistique, langue, parole » (LiLPa) de l'Université de Strasbourg et, plus particulièrement, de l'équipe interne « Groupe d'étude sur le plurilinguisme européen » (GEPE) dès son entrée en fonction à l'université. Si le champ éducatif n'a pas cessé de le préoccuper dans son champ de recherche avec, en arrière-plan, l'idée de fournir une aide théorique et didactique aux enseignants, sa passion pour l'ornithologie et son métier de linguiste se rejoignaient à nouveau avec bonheur dans ses travaux sur l'ornithonymie, champ dans lequel il n'a cessé de publier (cf. *infra*). Il avait très récemment présenté ses toutes dernières recherches en la matière durant un séminaire de LiLPa (10 décembre 2011), devant ses collègues et de jeunes chercheurs doctorants, avec passion, humour et distance.

Yves était en pleine maturité professionnelle. Sa disparition brutale laisse ouverte, parmi nous, une place béante que nous ne saurons pas combler. Dans tous les dossiers sur lesquels nous travaillons, il n'en est pas un qui ne nous le rappelle constamment à notre souvenir.

Nous assurons son épouse et ses proches de notre sympathie et de notre affection.

Les *Nouveaux Cahiers d'allemand*, auxquels il a collaboré, présentent leurs condoléances attristées à sa famille.

Choix de réalisations et publications

- 2001 : « Traitement didactique de documents – images et textes – destinés à l'enseignement des Sciences de la Vie et de la Terre en langue allemande » in : *Actes du Symposium International « Enjeux didactiques des théories du texte dans le cadre des enseignements bilingues en Alsace »*, Mulhouse, Université de Haute Alsace, 14/15 novembre 2000 ; *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 2001, n°2, pp.319-338.

- 2010 « Sémantisme de quelques noms d'oiseaux dans le parler de Saint-Louis-lès-Bitche » dans : Kauffer Maurice et Magnus Gilbert (éds.) *Langues et dialectes dans tous leurs états. Hommage à Marthe Philipp*, Nancy 2010, Presses Universitaires de Nancy, pp.317-328.

- 2010 « Analyse sémantique de quelques ornithonymes du parler de Saint-Louis-Lès-Bitche » dans : Huck Dominique et Choremi Thiresia (éds.) *Parole(s) et langue(s), espaces et temps. Mélanges offerts à Arlette Bothorel-Witz*, Strasbourg 2010, Université de Strasbourg, pp.37-44.

- sous presse « Erfahrungsbericht zum domänenspezifischen Wissenserwerb in einer bilingualen Klasse zum Thema: „Étude de milieu au Cycle 2 – CE1“ unter Berücksichtigung vergleichender Aspekte mit einer monolingualen Klasse.“ Pädagogische Hochschule, Karlsruhe, sous presse.

- sous presse « Dimension culturelle dans le sémantisme de quelques ornithonymes désignant des espèces du paléarctique » in : Weisser M. et Dietrich-Chénel, K. (éd.) *L'interculturel dans tous ses états*, Paris, L'Harmattan.

En collaboration

- 2007 (en collaboration avec Annie Libis et Jean-Claude Spielmann) « Étude de milieu dans une classe monolingue de CE1 », document vidéo.

- 2007 (en collaboration avec Annie Libis et Jean-Claude Spielmann) « Étude de milieu dans une classe bilingue niveau CE1 », document vidéo.

- 2010 (en collaboration avec Annie Libis et Jean-Claude Spielmann) « Sciences de la Vie et de la Terre dans un CE1 paritaire », document vidéo.

- sous presse (en collaboration avec Karin Dietrich-Chénel) "Content and Language Integrated Learning -CLIL- und Sachfachunterricht", in: Oomen Welke Ingelore, *Deutsch als Fremdsprache*, Hohengehren, Schneider Verlag, Reihe *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, Band 9, sous presse.

À la suite de l'hommage rendu à Yves Bleichner, les Nouveaux Cahiers d'allemand reprennent ici, avec l'autorisation de Dominique Huck, professeur à l'université de Strasbourg, une nouvelle publication d'un article qu'Yves Bleichner avait destiné aux Mélanges offerts à Arlette Bothorel-Witz : « Parole(s) et langue(s), espaces et temps », travaux réunis par Dominique Huck et Theresia Choremi (EA 1339 Linguistique Langue Parole (LiLPA), Équipe GEPE, Strasbourg, 2010. Université de Strasbourg. GIS – Pluralités linguistique et culturelle.

En effet, ce texte est, à plusieurs égards, symbolique de la vie et du travail intellectuel de notre ami Yves Bleichner.

Il est le direct prolongement, sinon la reprise même, du Mémoire de maîtrise qu'Yves avait soutenu au début de sa carrière universitaire.

Il évoque la constante préoccupation de ses recherches, cette alliance féconde entre l'allemand et la biologie, entre la langue, vecteur de la connaissance et de l'exploration du monde et ce monde sensible lui-même.

La langue – et en particulier sa version dialectale - explore le monde de l'enfance et de l'adolescence. Elle fait revivre un monde en partie disparu, que l'on ne peut plus nommer avec les ornithonymes en partie disparus de la pratique langagière.

Enfin, les noms donnés dans le parler de Saint-Louis-lès Bitche à la chevêche d'Athéna ont d'étranges résonances prémonitoires dans le contexte actuel de la disparition d'Yves.

YVES BLEICHNER

EA 1339 LiLPA – GEPE, UNIVERSITE DE HAUTE-ALSACE, MULHOUSE

ANALYSE SEMANTIQUE DE QUELQUES ORNITHONYMES DU PARLER DE SAINT-LOUIS-LES-BITCHE

La présente contribution s'inscrit dans une suite d'articles (Bleichner, 2010 ; sous presse) portant sur le sémantisme de quelques ornithonymes. L'analyse se limite à des désignations utilisées dans le parler de Saint-Louis-lès-Bitche, mises en perspective avec l'allemand et éventuellement avec le français. Nous mentionnons le nom scientifique de l'espèce ou son nom de famille afin de faciliter la consultation d'un guide ornithologique. Le parler de Saint-Louis-lès-Bitche comprend plus d'une centaine d'ornithonymes. Une présentation sommaire de l'environnement de ce village permet d'expliquer la variété des espèces présentes. Cette présentation est suivie d'informations concernant les personnes interrogées et de l'analyse sémantique de quelques ornithonymes. Il est question de la portée des données présentées en fin d'article.

1.1 Données environnementales et écologiques essentielles

Saint-Louis-lès-Bitche est un village situé dans la partie ouest de la Réserve de la Biosphère des Vosges du Nord. Le climat y est de type tempéré à tendance continentale (Muller, 1997 : 27). La surface communale habitée se situe à une altitude comprise entre 260 et 320 m. Deux des neuf collines qui entourent le village culminent à 400 m. Des forêts mixtes couvrent sept de ces collines, les deux collines situées à l'ouest ne sont pas boisées. La situation géographique en bordure du massif forestier du Pays de Bitche à l'est et des milieux ouverts du plateau lorrain à l'ouest favorise la diversité aviaire. La couverture végétale, des vergers avec quelques fruitiers hautes-tiges, des haies, quelques prairies de fauche, des friches où paissent des bovins des Highlands, a contribué au maintien de la diversité aviaire malgré l'implantation de deux lotissements. La nature alluviale du fond de vallée a permis le développement de zones humides favorables aux oiseaux d'eau. Les bâtiments des Cristalleries de Saint-Louis et les immeubles d'habitation fournissent des sites de nidification. Cette juxtaposition d'une mosaïque de milieux différents a favorisé la présence de nombreuses espèces, ce dont rend compte le nombre élevé d'ornithonymes utilisés par les ornithologues amateurs auprès desquels nous avons enquêté.

1.2 Le recueil des données

Les ornithonymes ont été recueillis auprès d'habitants du village réputés pour leur connaissance de l'avifaune locale. Le corpus de départ date de 1980 (Bleichner, 1980). Louis-Henri Schilt (1911 – 1982), verrier et ornithologue amateur avait alors pratiquement fourni la totalité des dénominations des espèces qu'il avait identifiées dans le *Guide des oiseaux d'Europe* (Peterson *et al.*, 1967⁴). Nous ne disposons plus que des noms figurant dans le mémoire de maîtrise. L'enregistrement déposé en 1980 à la phonothèque du département d'études allemandes de l'Université de Strasbourg n'est malheureusement plus disponible. Des entretiens menés les 25 et 27 octobre 2008 avec trois ornithologues amateurs demeurant à Saint-Louis-lès-Bitche ont permis de compléter les données initiales. Les personnes interrogées sont René Abel, né en 1932, verrier retraité, Jean-Noël Schilt, tailleur sur cristaux retraité et Jean-Claude Senger, né en 1943, verrier en activité. Leur parler fait partie du francique rhénan, avec la diphtongaison bavaroise caractéristique des dialectes des villages verriers. Pour mener les entretiens enregistrés, nous avons eu recours aux guides de détermination suivants : *Guide des oiseaux d'Europe* (Peterson *et al.*, 1984¹⁰) et le guide *Les oiseaux d'Europe* (Jonsson, 1994).

1.3 Analyse sémantique de quelques ornithonymes

Le lexème Fink et ses composés (Fringillidés)

Pour Suolahti (1909 : 110) et Pfeifer (2005⁸ : 345) le terme *Fink* a une origine onomatopéique liée au cri prototypique du Pinson des arbres « pink, pink ». Le terme *Blutfink* est le composé désignant le Bouvreuil pivoine/*Gimpel* (*Pyrrhula pyrrhula*), dénomination se rapportant à la couleur ventrale rouge vif, rouge sang/*Blut* du mâle. *Bufink* désigne le Pinson des arbres/*Buchfink* (*Fringilla coelebs*). *Bu* est sans doute une altération de *Buch-*, *Buche/hêtre*, car cette espèce se nourrit de faines, souvent en compagnie de pinsons du Nord. Le terme *Dischtelfink* utilisé pour le Chardonneret élégant/*Stieglitz* (*Carduelis carduelis*) indique que l'espèce a une prédilection pour les graines de chardons : *Dischtle/chardons*. Il reste comme composé les termes *Winterfink* et *Ardennefink* désignant le Pinson du Nord/*Bergfink* (*Fringilla montifringilla*). Le terme *Winterfink* est le lexème dialectal le plus authentique, l'appellation *Ardennefink* est une traduction de la dénomination française *pinson des Ardennes*. *Winter-* correspond à la période de présence de l'oiseau dans les forêts de Saint-Louis.

Le nom générique pour un sous-ensemble de Fringillidés est la dénomination *Flachsfinke/Fringillidés du lin*, plante dont ces oiseaux mangent les graines. L'espèce la plus commune est le Verdier/*Grünling* (*Carduelis chloris*) dénommé *Gellflachsfink* à cause de sa couleur et de son régime alimentaire. Le terme *Gràflachsfink* désigne le Venturon montagnard/*Zitronengirlitz* (*Serinus citrinella*), espèce qui pourtant ne se rencontre pas ou plus à Saint-Louis-lès-Bitche et qui n'est pas répertoriée pour les Vosges du Nord (Muller, 1997 : 345). Au vu des explications fournies, l'hypothèse de la présence du Venturon montagnard dans les Vosges du Nord au début du XX^e siècle paraît pourtant plausible. Hölzinger (1987, Vol. 1.2. : 1284) indique une nidification isolée probable dans la vallée supérieure du Neckar à une altitude comprise entre 300 et 500 m et se demande si d'autres couples ont niché régulièrement à des altitudes aussi faibles. L'unique nidification probable était peut-être le fait d'oiseaux échappés de captivité, cette espèce étant très appréciée comme oiseau de cage :

Ein vereinzelt Brüten im oberen Neckartal darf aber angenommen werden – vielleicht sogar von entflohenen Käfigvögeln, die in der Mitte des letzten Jahrhunderts sehr beliebt waren [...]. Es bleibt allerdings fraglich, ob Zitronengirlitze in diesen doch schon sehr niedrig gelegenen Landesteilen (300 bis 500 m ü NN) ein regelmäßiges und dauerhaftes Brutvorkommen hatten. (Hölzinger, 1987, Vol. 1.2. : 1284)

Pour Saint-Louis-lès-Bitche nous ne disposons d'aucune donnée à ce sujet. Le terme *Rotflachsfink* est utilisé pour désigner la Linotte mélodieuse/*Bluthänfing* (*Carduelis cannabina* ou *Acanthis cannabina*). D'autres oiseaux de la famille

des Fringillidés sont dénommés par des composés formés avec *Zeiserle* (Bleichner, 2010 : 326).

Les oiseaux dénommés *Fink* sont eux-mêmes subcatégorisés dans le groupe désigné par le terme *Samevegel/oiseaux granivores*, qui comprend en outre le Bec croisé des sapins/*Tannenkreuzschnabel* (*Loxia kurvirostra*), en dialecte *Kreuzschnawel* ou *Dannekreuzschnawel* et le Grosbec/*Kernbeißer* (*Coccothraustes coccothraustes*), *Kirscheknupper* ou *Kirscheknacker*, dont la caractéristique est d'ouvrir les noyaux de cerises. *Knupfern* est un synonyme de *knacken* (Kluge, 1995²³ : 453) et de *knabbern* (Drosdowski, 1989² : 359). *Knacken* est défini comme « *geräuschvoll aufbrechen* » (Pfeifer, 2005⁸ : 676)/ *ouvrir avec bruit*. *Kirscheknupper* est le terme le plus usité d'après les informateurs.

1.4 Le lexème *Eil* et ses composés (Rapaces nocturnes et Laniidés)

La désignation dialectale *Eil* correspond au terme *Eule*, dont l'étymologie renvoie à *uwila* (IX^e siècle), en moyen haut allemand à *iuwel*, *iule*. Ces formes sont mises en lien avec une forme féminine du germanique *ūwwon* signifiant hibou/*Eule* et Grand duc/*Uhu* non attestée, la forme masculine de l'ancien haut allemand *hūwo* (Pfeifer, 2005⁸ : 305) est la seule qui soit attestée. Ces lexèmes sont considérés comme des onomatopées pour le cri des rapaces nocturnes (Kluge, 1995²³ : 237 ; Pfeifer, 2005⁸ : 305). Le terme *Uhu*/Grand-duc d'Europe est mentionné par les ornithologues interrogés et les illustrations de l'espèce sont identifiées sans la moindre hésitation, bien que cette espèce ait été absente des Vosges du Nord pendant plus de cent cinquante ans. La première nidification après une aussi longue absence date de 1986 (Genot, Bleichner, 1986) dans le secteur de la Petite-Pierre. Le terme *Eil* n'est pas le seul à être utilisé, il existe les mots *Kauz* et *Käuzche*. D'après Pfeifer (2005⁸ : 642) et Kluge (1995²³ : 43), ces lexèmes qui existent aussi en allemand standard renverraient également au cri de ces espèces, notamment de la Chevêche d'Athéna/*Steinkauz* : « *Benennungsmotiv ist wohl (wie bei Eule, Uhu, s.d.) der im Dunkeln allein wahrzunehmende Schrei, [...]* » (Pfeifer, 2005⁸ : 642). Kluge (1995²³ : 43) donne une explication identique :

« *Sicher ursprünglich eine lautmalende Bildung (vgl. mhd. kùz(e) ‚Schreihals‘, mndd. kuten ‚schwätzen‘), obwohl der Ruf des Käuzchens einen u-Laut nicht nahe legt (er wird meist mit kiwitt umschrieben); vermutlich handelt es sich ursprünglich um einen Namen des Uhus, der übertragen wurde. »*

Le terme *Käuzche*/petite chouette est un diminutif utilisé comme synonyme de *Kauz*. Il est utilisé pour désigner la Chouette hulotte / *Waldkauz* (*Strix aluco*)

et la Chevêche d'Athéna / *Steinkauz* (*Athene noctua*). Ces deux espèces sont distinguées dans les ornithonymes suivants : *Waldkauz* pour la première espèce, à l'identique de l'allemand standard ; *Steheil* « chouette qui se tient debout, qui se dresse », pour la Chevêche d'Athéna. La chevêche se dresse sur ses pattes lorsqu'elle est inquiète, lève la tête pour scruter l'emplacement d'où vient le danger potentiel, pour se baisser l'instant d'après. Ce mouvement est répété de manière plus ou moins saccadée, selon le degré d'inquiétude de l'oiseau. Est-ce ce comportement qui lui a valu son nom dans le parler de Saint-Louis-lès-Bitche ? C'est en tout cas, l'hypothèse la plus plausible. Cette espèce n'est actuellement plus présente sur le ban communal. Elle porte également le nom de *Kommit/Suis-moi* et de *Todesvogel/Oiseau de la mort*. Ces ornithonymes relèvent de croyances selon lesquelles ces chouettes venaient chercher l'âme des mourants pour la guider vers l'au-delà. Le terme *Kommit* est une transcription-interprétation du cri d'appel de la Chevêche d'Athéna. La lumière restait allumée durant la nuit lorsque les familles veillaient leur malade, cette source de lumière attirait des insectes, que les chevêches venaient chasser près des habitations. Ces représentations en lien avec la mort sont à l'origine de la persécution des nocturnes, qui a perduré jusque dans les années 1970. En Allemagne l'attitude à l'égard des nocturnes était identique : « *wie diesen tagscheuen, schöngebildeten und klugen vogel alles andere gevögel meidet und höhnt, galt er auch den menschen von jeher für gespenstig und unheilweissagend, jäger und bauern nageln sein haupt, gleich dem anderer raubvögel an thorweg und scheune* » (Grimm, 2007, Bd 3 : 1193-1195).

Un autre composé formé avec *-eil* est l'ornithonyme *Ohreil/hibou à aigrettes*. Il s'agit de la désignation du Moyen-duc/*Ohreule* (*Asio otus*). Ces aigrettes qu'il redresse permettent aisément son identification. Il porte trois autres noms, celui de *Waldeil/hibou de la forêt* pour le différencier de la *chouette hulotte/Waldkauz* ou *Waldkäuzche*, celui de *Stammeil* qui correspond mot à mot à *hibou du tronc* et celui de *Sammeleil/hibou qui se rassemble*. Cette espèce fréquente la lisière des forêts et les vergers. Le terme *Stammeil* fait référence au comportement de l'oiseau qui se sentant observé se serre contre le tronc pour augmenter l'effet mimétique (Mebs, Scherzinger, 2006 : 252). Ce nom est particulièrement intéressant, car il rend compte des capacités d'observation des aïeux qui sont à l'origine de la dénomination. Un autre synonyme pour désigner le Moyen duc est le terme de *Sammeleil*. Cette dénomination fait référence au comportement des moyens ducs en hiver. Ces oiseaux se regroupent pour la journée dans des arbres ou des haies dortoirs dont ils partent en quête de nourriture au crépuscule. Dans ces dortoirs ils sont peu farouches et par conséquent facilement observables.

Deux autres composés avec le déterminé *-eil* sont les termes de *Kircheil* et de *Lacheil* employés pour désigner l'Effraie des clochers/*Schleiereule* (*Tyto alba*). Le terme *Schleiereil* est d'un emploi récent, années 1970, sous l'influence des guides de détermination. *Kircheil* renvoie au lieu de nidification et de repos de cette espèce qui affectionne les clochers. *Lacheil* fait référence au chuintement de l'effraie lors de la parade nuptiale et aux chuintements de ses poussins. Ces cris s'apparentent à des rires.

Eilemerder est l'ornithonyme utilisé pour désigner les oiseaux de la famille des Laniidés. Deux espèces nichaient autrefois sur le ban communal. Aujourd'hui, il n'en reste plus qu'une seule avec le statut de nicheur irrégulier. Il s'agit de passereaux dont le bec est crochu, essentiellement insectivores, qui capturent à l'occasion des micromammifères et des oisillons. Certains individus ont l'habitude d'empaler des proies sur des buissons épineux formant ainsi des lardoirs. Ces oiseaux avaient mauvaise réputation, le déterminé – *merder/meurtrier* en est l'évocation, comme en français, le terme *grièche* signifie « méchant, mauvais » (Desfayes, 2000 :112). La motivation du composé avec *Eile/hiboux* n'est pas évidente. Elle peut se justifier par le fait que ces oiseaux houspillent les nocturnes. Elle peut se justifier également par une comparaison morphologique : proportionnellement à son corps, la tête d'une pie-grièche paraît aussi grosse que celle d'un rapace nocturne. Cette caractéristique rapproche leur forme de celle des rapaces nocturnes. La dénomination dialectale a valu à la Pie grièche grise/*Raubwürger* (*Lanius excubitor*) et à la Pie-grièche écorcheur/*Neuntöter* ou *Rotrückewürger* (*Lanius collurio*) d'être pourchassées jusque dans les années 1980. La pratique de l'étranglement des femelles au nid et du dénichage étaient monnaie courante jusque vers les années 1940. Une autre pratique consistait à planter des clous dans une pie-grièche capturée pour la faire mourir afin de venger le Christ. En effet, d'après une légende chrétienne, une pie-grièche aurait apporté les épines pour confectionner la couronne du Christ (Gattiker, 1989 : 188). La Pie-grièche grise, présente également en hiver, était capturée de novembre à mars avec des perchoirs de glue. Ces pratiques dataient de la fin du XIX^e siècle, comme le mentionne Hölzinger (1987, Band 1, Teil 2 : 1189) pour une espèce proche, la Pie-grièche à poitrine rose/*Schwarzstirnwürger* (*Lanius minor*) : « Parrot (1899) berichtet von einem dreijährigen Vernichtungskrieg gegen den Schwarzstirnwürger, der die Art dort seltener werden ließ: [... der Schwarzstirngwürger] „war in den letzten Jahren [in den 1890er Jahren] sehr häufig, so daß ich [Zirkel] mehrmals an einem halben Tage bis zu 20 St. erlegen konnte' ». Il est question d'*éradication/Vernichtungskrieg* à l'égard de cette espèce. Comme son plumage est clair, cette espèce est dénommée *Blankiger Eilemerder/Pie-grièche claire* dans le parler de Saint-Louis. L'adjectif réfère à la dominante gris clair des plumes de couverture. La Pie-grièche écorcheur, espèce

pratiquant plus régulièrement l’empalement des proies, est dénommée *Gewöhnlicher Eilemerder/Pie-grièche commune*. Cette dernière espèce était encore assez fréquente dans les années 1970. Parmi les cinq couples de pies-grièches écorcheurs nicheurs sur le ban de Saint-Louis-lès-Bitche, un seul entretenait un lardoir. Les synonymes *Neuntöter* ou *Neunmörder* sont connus des informateurs. Ces ornithonymes sont fondés sur la représentation que cette espèce capturait neuf oiseaux par jour (Suolahti, 1909 : 151) : « *Besonders auf mittel- und niederdeutschem Gebiete heimisch ist der Name Neunmörder, welcher der Volksvorstellung entsprungen ist, daß der Würger an einem Tage neun Vögel tötet.* » Les frères Grimm (2008⁶, Bd 13, Sp 685 : 21) donnent la même explication.

1.5 Portée des données présentées

L’analyse sémantique des ornithonymes étudiés permet de constater que la désignation d’une espèce repose sur différents types de critères. Des termes comme *Fink/Fringillidé* ou *Kommit/Suis-moi* sont fondés sur une perception acoustique, d’autres comme *Gellflachsfinck/Verdier* sur une impression acoustique, optique et sur une préférence alimentaire de l’espèce. Les perceptions des sens, l’observation du comportement animal, de son habitat et de ses habitudes alimentaires ont motivé la plupart des dénominations. Les éléments de comparaison mentionnés montrent que d’une langue à une autre, que dans un même parler les perspectives inhérentes aux dénominations peuvent être différentes. La Chevêche d’Athéna par exemple est perçue sous des angles différents : *Stehail/Chouette qui se dresse*, mode de création lexical fondé sur un critère éthologique ; *Kommit/Suis-moi*, formation linguistique fondée sur une onomatopée donnant lieu à une interprétation, *Todesvogel/Oiseau de la mort*, composé qui ne relève plus que de l’interprétation humaine, sans fondement dans la réalité biologique. Les ornithologues amateurs interrogés ont une nette préférence pour les ornithonymes renseignant objectivement sur l’espèce dénommée. Des termes comme *Todesvogel* ou comme *Eilemerder/Tueur de hiboux* ou *tueur ressemblant à un hibou*, désignation pour laquelle il n’existe pas de synonyme usité dans le parler de Saint-Louis-lès-Bitche, ont sans doute eu une incidence sur l’attitude négative d’un groupe humain à l’égard d’une espèce animale, ce qui a pu conduire aux pires horreurs à leur rencontre (Lindbergh, 1980).

1.6 Conclusion

Cette présentation de quelques ornithonymes et les considérations qui s’en suivent témoignent des facultés d’observation de ceux qui ont contribué à nommer les oiseaux. Les désignations reposent sur des critères d’ordre acoustique, chromatique, morphologique, cinétique, écologique, éthologique ou

interprétatif par rapport au rôle dévolu à une espèce dans une aire culturelle. La comparaison d'ornithonymes de différentes langues relevant de la catégorie interprétative est particulièrement intéressante dans une perspective interculturelle, car elle rend compte de perceptions différentes inhérentes aux groupes humains dont le parler ou la langue est prise en considération.

1.7 Bibliographie

- Bleichner, Yves (1980) : *Vogelnamen im Bezirk Saint-Louis-lès-Bitche*. Strasbourg, Université des Sciences Humaines de Strasbourg, Mémoire de maîtrise (1980).
- Bleichner, Yves (2010) : « Sémantisme de quelques noms d'oiseaux dans le parler de Saint-Louis-lès-Bitche », dans Maurice Kauffer et Gilbert Magnus (éds), *Langues et dialectes dans tous leurs états. Hommage à Marthe Philipp*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2010, p. 317-328.
- Bleichner, Yves : « Dimension culturelle dans le sémantisme de quelques ornithonymes désignant des espèces du paléarctique », dans Marc Weisser et Karin Dietrich-Chenel (éds), *L'interculturel dans tous ses états*, Paris, L'Harmattan, sous presse.
- Desfayes, Michel (2000) : *Origine des noms des oiseaux et des mammifères d'Europe y compris l'espèce humaine*, Saint Maurice (CH), Ed. Pillet.
- DROSDOWSKI, Günther (1989) : *Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*, Mannheim, Dudenverlag.
- GATTIKER, Ernst und GATTIKER, Luise (1989): *Die Vögel im Volksglauben*, Wiesbaden, Aula-Verlag.
- Genot, Jean-Claude et Bleichner, Yves (1986) : « Nidification du Hibou Grand-Duc (*Bubo bubo*) dans les Vosges du Nord », *Ciconia*, 10 (3), 186, 1986, p. 129-136.
- Grimm, Jacob und Grimm, Wilhelm (2008) : *Der Digitale Grimm – Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm*, Frankfurt am Main, Verlag Zweitausendeins, 2008. et <http://urts55.uni-trier.de:8080/Projekte/DWB>
- Hölzinger, Jochen (1987) : *Die Vögel Baden-Württembergs. Gefährdung und Schutz. Teil 1.2: Artenschutzprogramm Baden-Württemberg. Artenhilfsprogramme*, Stuttgart, Ulmer.
- Jonsson, Lars (1994) : *Les oiseaux d'Europe, d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient*, Paris, Nathan.
- Kluge, Friedrich (1995) : *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, Berlin, W. de Gruyter.
- Lindbergh, Alike (1980) : « A bas le racisme ! », dans *Le Monde*, 23 août 1980, p. 2.
- Mebs, Theodor et Scherzinger, Wolfgang (2006) : *Rapaces nocturnes de France et d'Europe*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Muller, Yves (1997) : « Les oiseaux de la réserve de la biosphère des Vosges du Nord », *Ciconia*, 21, 1997, p. 1-347.
- Peterson, Roger, Mountfort, Guy, Hollom, Philip A.D. et Géroudet Paul (1984 rééd.) : *Guide des oiseaux d'Europe*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1967 rééd.1984.
- Pfeifer, Wolfgang (2005) : *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*, München, Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Suolahti, Hugo (1909) : *Die deutschen Vogelnamen*, Straßburg, Karl J. Trübner.

ORDRE ET LIBERTÉ DANS L'ORGANISATION INTERNE DU *MITTELFELD*

Le *Mittelfeld*, l'espace situé entre le verbe conjugué en première ou seconde position et les éléments non conjugués (préverbe séparable, participe II, infinitif), est très accueillant. Il peut incorporer tous les éléments de la proposition, à l'exception du verbe non substantivé, à savoir des groupes nominaux, des groupes prépositionnels, des adverbes, des « mots de la communication » (particules modales), la négation éventuelle,¹ des interjections, des onomatopées. Certes, il ne peut les recevoir tous en même temps, car la partie non conjuguée du verbe serait déplacée trop loin vers la droite et du coup on aurait beaucoup de lourdeur, voire une certaine difficulté de compréhension. L'allemand possède d'ailleurs un certain nombre de procédés soit pour raccourcir ce *Mittelfeld*, comme par exemple d'en déplacer certains éléments dans le *Nachfeld*, soit pour le supprimer en remplaçant le temps composé par un temps simple, le prétérit, comme ce « *Sie sahen eben* + titre de l'œuvre » au lieu de *Sie haben...gesehen*, qui tient trop de place sur l'écran.

Mais à partir du moment où coexistent plusieurs éléments dans ce *Mittelfeld* se pose la question de leur place, plus exactement de leur positionnement par rapport au verbe et de leur ordre respectif, les uns par rapport aux autres. L'allemand n'a pas une morphologie assez riche pour mettre chaque groupe, voire chaque mot, à n'importe quel endroit (bien choisi), comme le peut par exemple le latin, où dans *aequam memento serbare rebus in arduis mentem* » (Horace) l'épithète du début *aequam* se rapporte au nom final *mentem*. D'ailleurs, le latin malgré sa liberté totale opte dans la phrase pour un ordre des mots, « un ordre consacré par l'usage »² : sujet, circonstances, objet, verbe. Mais alors pourquoi un ordre quand le « désordre » est possible ? Il faut bien voir que l'ordre, c'est-à-dire finalement une habitude, facilite et le travail de formulation et celui de compréhension. L'habitude aide et rassure. La routine repose. Autre avantage : une fois cet ordre institué, la violation chez qui d'ordinaire respecte n'est pas seulement la marque de la liberté fondamentale du

¹ La place de *nicht* posant des problèmes spécifiques, j'en ferai abstraction dans cette étude.

² *Grammaire Latine*, collection Gérald Bloch, Bordas, § 421

locuteur (ce qui serait gratuit et somme toute assez puéril), mais sert à créer des effets de style, des attentes, des mises en relief. Là, je retourne à l'allemand pour citer Brecht :

« *Als Herr Keuner, der Denkende, sich in einem Saale vor vielen gegen die Gewalt aussprach, merkte er, wie die Leute vor ihm zurückwichen und weggingen. Er blickte sich um und sah hinter sich stehen - die Gewalt.* »¹

Brecht n'ignore pas que le complément d'objet direct précède l'infinitif, mais cette violation délibérée de l'ordre établi répond bien au but recherché : la mise en valeur de *Gewalt*. L'allemand populaire, tel du moins que l'imité le romancier, prend encore moins de gants : « *Ich will ein Interview mit dem Mann. Nein, nein, nicht was Sie denken, nicht kaputt machen den Kerl* »²

Ordre et liberté ne sont pas contradictoires mais complémentaires. La liberté postule l'ordre car sans ordre, pas de liberté, mais du chaos. Un chaos dans lequel la liberté ne pourrait agir et où risque de se perdre l'auditeur ou le lecteur.

Je me propose ici d'étudier le couple ordre et liberté dans le *Mittelfeld*, en dégagant d'abord ce qui ressort de l'ordre, pour montrer qu'il n'est pas arbitraire mais sert à la communication, et en prouvant ensuite qu'il n'est pas incompatible dans le détail avec une réelle liberté d'action chez le germanophone.

I. DOUBLE TROPISME ET ZONE INTERMÉDIAIRE

On constate une double tendance, la première est celle de certains éléments à rechercher la proximité, voire le contact du verbe en position finale, la seconde celle d'éléments qui tendent à se poster vers le début de la proposition. Comme l'entame est occupée par le verbe conjugué en première ou seconde position, c'est par rapport lui qu'on se situe ; mais, ainsi que le manifeste la subordonnée construite à un temps composé (où le verbe conjugué est en position finale), ce n'est pas cette place du verbe qui importe en soi, mais le fait qu'elle barre en quelque sort la route vers le début : si un élément n'occupe pas le *Vorfeld*, il ne peut que suivre le verbe.

On a donc des éléments qui tendent vers la fin, d'autres vers le commencement. Les premiers sont rares, mais leur voisinage avec le verbe final est d'autant plus rigoureux. Les autres sont plus nombreux et donc leur ordre relatif sera certes fixé, mais avec plus de possibilités d'initiative personnelle.

Entre les deux se trouve une zone intermédiaire, où l'ordre des éléments est plus libre, ce qui ne signifie ni aléatoire ni arbitraire. Il faudra donc chercher des principes d'explication pour rendre compte des différentes places que peut occuper un même élément.

¹ „Maßnahmen gegen die Gewalt“ [Bertolt Brecht: *Gesammelte Werke* Bd. 12. Frankfurt (Main) 1967 (=werkausgabe edition suhrkamp), S. 375f.]

² Jacques Berndorf : *Requiem für einen Henker*, p.11

A. LA PROXIMITÉ DU VERBE FINAL

Elle est fonction de la valence et/ou du régime des verbes.

1. Valence

a) complément directif

Employés seuls, les verbes de mouvement ont un sens différent de celui qui est le leur lorsqu'ils sont accompagnés d'un complément directif. Ainsi : *Ich gehe* : je m'en vais, *ich fahre* : je conduis. Mais si ces verbes indiquent une direction le complément directionnel précède immédiatement le verbe final. Rien ne peut s'interposer, pas même un adverbe de verbe. L'ordre est rigoureux.

*Mein Freund ist gestern mit seinen Eltern nach Amerika geflogen.*¹

Et :

nach Amerika zu seinen Eltern geflogen, où cette fois le complément directif est aussi *zu seinen Eltern*, qui précise : *nach Amerika*.

b) complément locatif

La valence de *wohnen* impose l'indication du lieu de résidence. *Hier wohnen*, *In München wohnen*. Toutefois, si l'indication du lieu est déjà donnée ou patente (*hier*) un adverbe peut s'intercaler : *hier gemütlich gewohnt*.

2. Régime

Avec les verbes dont le régime comporte un complément prépositionnel, ce complément se trouve près du verbe.

Wir haben uns in den letzten Jahren intensiv mit diesem Problem beschäftigt

Seul l'adverbe de verbe peut s'intercaler :

Ein Unternehmen, das sich seit geraumer Zeit mit diesem Problem intensiv beschäftigt und Lösungsansätze sucht, ist der Gothaer Konzern.

Et aussi :

Wir haben uns mit diesem Problem lange beschäftigt und unsere Tester haben sich in einigen Sessions genau darauf konzentriert.

Autres exemples :

Wo hast Du denn jetzt schon wieder her, daß der Mann sich jaherlang nicht um seine Eltern gekümmert hat, den ganzen Tag faul rumhängt .. sie hat sich das ganze Jahr auf die Ferien gefreut.

Et non : *auf die Ferien das ganze Jahr gefreut*

¹ Et pourtant Fallada a écrit dans *Bauern, Bonzen und Bomben* : „Was, du willst unter die Bauern mit einer Pistole gehen !“ Et non sans raison, car le problème n'est pas de se mêler aux paysans révoltés (ce point vient d'être évoqué dans le roman) mais d'y aller avec une arme.

3. Génitif adverbial

*SPD-Bundestagsabgeordneter Michael Gerdes hat sich bei der Abstimmung über die Griechenland-Hilfe **der Stimme enthalten**.*

Toutefois, on peut avoir l'adverbe de temps *immer* :

*GmbHs bestehende Konsortium, das sich **der Stimme immer enthalten** und die Legitimität der Generalversammlung in Frage gestellt hat.*

*Wegen Verleumdung des kongolesischen Barmannes Patrick Lumumba, den Amanda Knox kurz nach ihrer Festnahme zu **Unrecht des Mordes beschuldigt hatte**, muss sie wegen Schadensersatzforderungen noch einmal vor Gericht erscheinen.*

Cependant :

*den Amanda kurz nach ihrer Festnahme **des Mordes zu Unrecht beschuldigt hatte**,..*

En effet, *zu Unrecht beschuldigen* fonctionne comme une locution.

4. Locution verbale

*“Verehrte Damen und Herren ich habe in meinem Leben noch **nie die Geduld verloren**, weil ich sie noch nie hatte.”*

Mais :

*Auch im Umgang mit Langzeitpatienten gilt, dass das Verhalten immer gleichmäßig und freundlich bleiben muss und dass **die Geduld nie verloren** werden darf.*

Et :

*Nun habe ich **die Geduld endlich verloren** und habe die ganze Sache einem Rechtsanwalt übergeben, der dies per Klage eingereicht hat.*

Cette exception ne vaut que pour quelques adverbes de temps.

5. Adjectif attribut

Avec les verbes *sein, werden, bleiben, ausssehen, scheinen*

*Frau ist kurz vor Ablauf ihres befristeten Arbeitsvertrages **krank geworden***

*Und nun(...) zeigt sich, dass er trotz aller Verwirrung der Herzen, trotz der Macht von Hass und Feigheit nicht **allein geblieben** ist.*

*Die Schere sei aber in den vergangenen Jahren einfach zu **groß geworden***

B. TROPISME VERS LE DÉBUT

1. Les pronoms personnels

En règle générale, les pronoms précèdent le reste et l'ordre entre eux est fixe : sujet, objet à l'accusatif, objet au datif.

Toutefois le groupe nominal sujet peut devancer le pronom personnel objet :

*1890 durfte **die Mutter ihn** schließlich bei sich in Naumburg aufnehmen
Ich möchte Herrn Henderson sagen, daß nicht nur **Herr Titley sich** gefreut hat, einige die-
ser Nachmittage mit Ihnen verbracht zu haben.*

De même, si l'ordre le plus fréquent est le pronom avec la particule modale :

Was hast du denn gemacht ?

Il n'est pas rare d'avoir :

Was hast denn du gemacht ? Le décalage du pronom après *denn* souligne l'étonnement que ce soit cette personne qui ait fait cela, non une autre.

2. Le groupe nominal sujet précède les groupes compléments.

*Allerdings **hat der Vater seinem Sohn** den Anteil ganz gegeben. Nun hat der Vater das
Geld auf sein eigenes Konto transferiert*

Cependant, le groupe sujet n'est pas automatiquement en tête. En particulier, le sujet indéfini (indéfini en tant qu'individu particulier, non en tant que représentant de l'espèce : *ein Mann* = tout homme) peut se trouver après tous les éléments non verbaux :

*Bei einem Unfall mit einer Straßenbahn ist am Montag in Prenzlauer Berg **ein Mann** getötet worden.*

*Während einer Hochzeitsfeier ist in der Nacht zum Montag **ein Mann** getötet worden.*

Même constatation avec les pronoms indéfinis :

*Den Grund kann dir hier leider wahrscheinlich **keiner** nennen.*

*Was leider wahrscheinlich hier **niemand** weiss*

3. Le GN au datif avant celui à l'accusatif ?

C'est la règle communément enseignée. En fait, il faut regarder de plus près :

a) si le complément au datif est indéfini il suit d'ordinaire le COD :

*Wer **sein Geld und Vermögen einer deutschen Bank** anvertraut, muss nicht an deren
Kompetenz der sicheren Einlage des Kapitals zweifeln.*

*Er berichtet von dem Fall eines Mandanten, der **sein Geld einer schweizeri-
schen Großbank** anvertraut hatte*

*Vielleicht hat er **das Geld einem Kaufmann** auf die Leipziger Messe mitgegeben
in Wahrheit hat er **das Geld einem Komplizen** übergeben, der es für ihn verwahrt hat*

b) si les deux compléments sont définis, il faut considérer, comme l'a montré J. Fourquet, la question explicite ou implicite posée et donc la situation qui est à la base de l'affirmation :

Du sollst den Kühen das Heu geben (Was soll ich den Kühen geben?)

Du sollst das Heu den Kühen geben (Was soll ich mit dem Heu tun?)

Si le datif précède d'ordinaire l'accusatif, ce n'est pas en vertu d'une règle mais de la fréquence relative des deux situations. L'animé à plus d'importance que le non animé. Pour le paysan, les vaches sont prioritaires et le foin ne sert qu'à les nourrir. Le surplus sera stocké ou vendu.

Zu Weihnachten hat er für seine Kinder ein Fahrrad und Bücher gekauft. Die Bücher hat er seiner Tochter, das Fahrrad seinem Sohn geschenkt.

Que va t-on faire de l'enfant ? - Le confier à cette famille :

*Als drei Jahre später das Bezirksamt Mitte zu entscheiden hatte, ob Chantal **der Familie** anvertraut werden kann.*

Dans le cas de deux accusatifs –où l'allemand a tendance à remplacer le premier par un datif - l'animé précède, là aussi, le non animé :

*jeden Schuss zu kommentieren, der in einem Bürgerkrieg **einen Menschen das Leben** kostet, hat nun wirklich keinerlei Informationswert.*

*Dieser schwere Unfall hat **12 Menschen das Leben** gekostet*

*und das vor allem aus einem Grund nämlich der Tatsache das (sic) sie **die Menschen Geld** gekostet hat.*

4. Adverbes de phrase

A la différence des adverbes de verbe, ils tendent à se situer le plus tôt possible, y compris devant les pronoms personnels ou autres et y compris devant le sujet, même défini :

*Ab diesem Zeitpunkt fing ich an zuzufüttern und **wahrscheinlich leider hier** einige Fehler gemacht*

*Den Grund kann dir **hier leider wahrscheinlich** keiner nennen.*

*Was **leider wahrscheinlich hier** niemand weiß (sic).*

*so, wie ich **hier gestern** euch schon allen mitteilen konnte, ging ich heute zur Polizei.*

*Bei den ältesten Jahrgängen konnte **erfreulicherweise** unser Nachwuchs die Titel gewinnen*

Samstag ist blöderweise auch noch das Buchcamp in Frankfurt

*Englisch hat **praktisch** diesen Status als Lingua Franca erreicht*

Mais c'est toutefois l'ordre inverse, pronoms et sujet d'abord, qui est le plus fréquent.

5. Particules modales

Elles aussi tendent vers la gauche, jusqu'à précéder le pronom sujet :

*Mir hat **ja er** ja am Anfang besser gefallen*

*Möglicherweise hat **ja er**, der schon früh schrieb, Tagebuch geführt?*

*na, das ist ja noch mal glimpflich ausgegangen, vielleicht hat **ja er** auch seine Lehre daraus gezogen*

ou le GN sujet :

*Das hat **ja sein Vater** ihm als letztes geschenkt.*

*naja bei dem hat **ja sein Vater** den finanziellen Background.*

*Wer weiß, vielleicht hat **ja sein Vater** damals die Nautilus angegriffen!*

Là encore, ce n'est pas l'ordre habituel.

Si adverbes de phrase et particules modales sont donnés dès le début, c'est que le locuteur tient à exprimer le plus tôt possible son point de vue personnel.

6. Particules modales et adverbes de phrase

Puisque les deux groupes tendent également vers la gauche, quel est leur ordre respectif ?

Dein Freund hat ja wahrscheinlich einen Torro gekauft.

Jeder hat ja wahrscheinlich schon die ein oder andere Entscheidung treffen müssen,

Mais :

Er hat wahrscheinlich ja auch auf deinem Ausbildungsvertrag unterschrieben

Das hat wahrscheinlich ja auch den Eindruck gemacht, dass ihr die Möglichkeit zur Probearbeit gegeben wurde.

Doch vermutlich et *vermutlich doch* ont tous les deux des fréquences élevées :

Das Prüfen und Abnehmen kostet doch vermutlich nur einige hundert EUR und nicht tausende, oder?

Der Reaktorblock 3 des Atomkraftwerks Fukushima 1 ist vermutlich doch beschädigt:

Nun mal leider so et *leider nun mal so*¹ ont des fréquences comparables.

Doch merkwürdigerweise est plus fréquent que *merkwürdigerweise doch*, qui n'est pas rare.

Il n'y a donc pas de préséance préétablie entre les deux types de mots. Il appartient au locuteur de se déterminer au cas par cas et selon l'inspiration du moment.

¹ Pour ne pas alourdir cet article je renonce à étudier ici la fréquence relative des particules modales entre elles. Par exemple, *nun mal* est bien plus fréquent que *mal nun*, qui n'est pas rare.

C. ZONE INTERMÉDIAIRE

C'est le lieu par excellence des circonstants. Ceux-ci peuvent être de plusieurs sortes : 1) des adverbes (*höchstens, morgens, rittlings*), 2. des accusatifs ou des génitifs de temps (*jeden Tag, eines Abends*), 3. des accusatifs ou génitifs absolus (*den Hut auf dem Kopf, klopfenden Herzens*), 3. des groupes prépositionnels (*zu Weihnachten, auf dem Dorf, aufs Höchste*). Ces derniers ont la même forme que les compléments de verbe (*Ergänzungen*)¹ mais ils sont facultatifs alors que le complément de verbe (*nach Hause fahren, in die USA fliegen*) est obligatoirement requis par la valence.

Cette position centrale après les mots ou groupe qui tendent vers le début et ceux qui sont obligatoirement placés juste avant le verbe final n'est cependant pas la seule que les circonstants puissent occuper.

Nous avons vu qu'ils précèdent un sujet indéfini placé juste avant le verbe final :

*Bei einem Unfall mit einer Straßenbahn ist **am Montag in Prenzlauer Berg** ein Mann getötet worden.*

Ils peuvent aussi précéder le COD et le COI, même si ce n'est pas l'ordre habituel :

*Der Weihnachtsmann hat **zu Weihnachten** 31 Stunden Zeit für seine Arbeit*

*Der Anbieter Emotiondrive hat **zu Weihnachten** ein ganz spezielles Angebot für alle Fans von Ferrari und Lamborghini.*

*Kulturstaatsministerin Christina Weiss hat **zu Weihnachten** dem Land Berlin die Leviten gelesen.*

*Ein Streik gegen den Personalmangel hat **zu Ostern** 2010 drei Schiffe in Calais blockiert*

*Ein Dirigent hat **durch Zufall** ein Gastdirigat bei einem bekannten Orchester bekommen. (début de blague)^o*

*Der Bürgermeister des Dorfes Güstebiese, Habermann, ist **von den Russen während der ersten Wochen der Zivilgefangenschaft** umgebracht worden.*

À côté de :

*Die Kinder, Jugendlichen und alten Männer des Volkssturms die 1945 **in Berlin von den Russen** umgebracht wurden sehe ich nicht als "Opfer".*

On les trouve même après le complément directif, malgré la règle :

*Bitte komm **nach Hause zu Weihnachten***

*21. Dez. 2011 – Ich kann also Jahr für Jahr **nach Hause zu Weihnachten** fahren, kann Jahr für Jahr wieder eintreten in die Traumwelt meiner Erinnerungen ...*

*Das Motiv für den 2011 Teller wird "**Nach Hause zu Weihnachten**" genannt*

¹ Le même mot ou groupe peut d'ailleurs être soit complément, soit circonstant. *Hier* est complément dans *ich wohne seit Jahren hier* et circonstant dans *wir haben es hier mit einem wichtigen Problem zu tun*. *In Paris* est complément dans *ich wohne jetzt in Paris*, et circonstant dans *Er ist in Paris am Ende des Neunzehnten Jahrhunderts geboren*.

Cette transgression manifeste bien l'importance de Noël en Allemagne, alors que rentrer chez soi est banal. La liberté du coeur prime l'ordre grammatical strict.

Mais d'ordinaire le circonstants suivent les pronoms, les GN sujets, les GN compléments, les particules et les adverbes de phrase. Toutefois, si cet ordre est l'ordre habituel, « l'ordre d'usage », il n'implique en aucune façon une règle stricte.

Reste alors à dégager les principes qui expliquent la décision du locuteur de placer tels éléments avant tels autres, là où sa liberté est encadrée par un ordre. Avec bien entendu toujours la possibilité de violer ces règles, comme nous l'a montré Brecht. Et c'est pourquoi les grammairiens se sont attachés à trouver et à formuler ces principes.

II. THÉORIES EXPLICATIVES

Mais avant d'exposer ces principes, faisons un sort à une règle ou du moins à une habitude qu'on m'a enseignée : « le temps avant le lieu », c'est-à-dire : « le complément de temps avant celui de lieu ». Il est vrai qu'on demande : *Wann und wo sind Sie geboren ?* et non *wo und wann*.

Quelques exemples suffiront à montrer le caractère douteux de cet ordre :

Juliette Binoche ist in Paris am 9. März 1964 geboren geworden in einer sehr künstlerischen Familie.

“Unsere Ordensgemeinschaft ist in Paris am 17. Februar 1836, unter der Leitung von Bogdan Janski entstanden.

Die als Claude Marcelle. Marcelle Jorré in Dijon geborene Darstellerin ist in Paris am Freitag 58-jährig an Krebs gestorben, teilte die Familie am Samstag mit.

Paris ne fait rien à l'affaire, car on a :

Der Schriftsteller ,Klaus KORDON, ist in Berlin im Jahre 1943 geboren.

Qu'importe si l'on trouve :

Er ist im Jahre 1962 in Istanbul geboren.

Peut-être la succession « temps-lieu » est-elle plus fréquente. Il suffit que l'autre ne soit ni rare ni sentie comme incorrecte ou simplement bizarre. Donc, on peut se passer de cette pseudo règle, même si à l'ordre de la question *wann und wo* correspondra l'ordre de la réponse.

Pour en revenir aux principes, c'est surtout O. Behaghel qui s'est efforcé de les dégager : *Grundprinzipien der Stellung von Wörtern und Satzgliedern im Satz*. Et il a donné son nom à des lois : *Behaghelsche Gesetze*. (http://de.wikipedia.org/wiki/Behaghelsche_Gesetze)

Il convient donc d'étudier ces « lois » afin d'en montrer la pertinence.

A. « QUI SE RESSEMBLE S'ASSEMBLE »

„Geistig eng Zusammengehöriges wird auch eng zusammengestellt“ (*Erstes Behaghelsches Gesetz* ».

Cette règle semble rendre compte de la proximité des pronoms entre eux, des sujets et compléments direct et indirect entre eux, surtout de la promiscuité du complément directif et du verbe de mouvement (*nach Hause gehen = heim gehen*), du complément locatif et du verbe de position (*hier wohnen*), de l'adverbe de verbe et du verbe (*gemütlich wohnen*), des éléments de la locution verbale (*die Geduld verlieren*), de l'adjectif et du verbe (*groß werden = grandir*)¹. Au niveau non plus de la proposition mais du groupe, la proximité entre le substantif et ses déterminatifs, épithètes, etc. Mais la force explicative s'arrête là.

B. « SANS AVANT AVEC »

Ce qui veut dire : « les compléments sans préposition avant les compléments avec préposition ». En fait, cette vieille règle n'est qu'un cas particulier de *das Gesetz der wachsenden Glieder* de Behaghel : *Von zwei Satzgliedern geht, wenn möglich, das kürzere dem längeren voraus.* (http://de.wikipedia.org/wiki/Behaghelsche_Gesetze).

En apparence, cette règle est vérifiée pour le sujet, le COD et le COI : ils n'ont pas besoin d'une préposition et précèdent le complément directif ou locatif, qui en comporte d'ordinaire une :

Er hat die Messer und die Gabeln auf den Tisch gelegt.

Mais cette règle ne distingue pas, dans les groupes prépositionnels, les compléments des circonstants, qui eux se placent souvent avant les compléments sans préposition : *Johanna hat zu Weihnachten von ihren Großeltern eine Holzseisenbahn bekommen.* De ce fait, on trouve souvent des groupes prépositionnels circonstants qui précèdent des compléments sans préposition.

Pour en revenir à la règle générale, celle des membres croissants, on la constate dans les formules binaires : *Maße und Gewichte* (cf. *poids et mesures*) *Sitten und Gebräuche* (cf. *us et coutumes*), *mit Kind und Kegel* et dans *Dichtung und Wahrheit*, où *Dichtung* a deux voyelles brèves et *Wahrheit* deux diphtongues, donc longues.

¹ Ce que montre la place de *haben* devant le double infinitif précédé soit du directif soit des éléments de la locution : *weil er hat nach München gehen wollen. Ferner zeigt die Anlage des "Klösterchens", daß das Christentum nur über Schwierigkeiten hier hat Fuß fassen können.*

Dans la proposition, on remarque qu'effectivement les pronoms, qui sont courts, viennent avant les noms et que les compléments sans préposition précèdent les véritables compléments prépositionnels. Mais il suffit de rappeler quelques exemples où le sujet suit des groupes plus longs pour montrer que la règle ne vaut pas :

*Bei einem Unfall mit einer Straßenbahn ist **am Montag in Prenzlauer Berg ein Mann** getötet worden.*

*Während einer Hochzeitsfeier ist **in der Nacht zum Montag ein Mann** getötet worden.*

Toutefois, on prend la précaution de préciser « wenn möglich ». Disons que cette règle n'est pas entièrement fausse.

C. LE SECONDAIRE AVANT L'IMPORTANT

„Das Unwichtigere (dem Hörer schon Bekannte) steht vor dem Wichtigen.“ (Zweites Behaghelsches Gesetz)

La prudence s'impose, car il faut préciser ce qui est secondaire ou important, pour qui et en fonction de quoi.

Heureusement, on indique : *„das dem Hörer schon Bekannte“*. Mais connu ne signifie pas accessoire. En revanche, aller du connu vers l'inconnu est logique et correspond à une nécessité de la communication. Plus précisément, à la maxime conversationnelle de P. Grice, celle d'informativité : «Un texte doit véhiculer un contenu informationnel minimal. On ne considère pas comme texte une production tautologique où il n'y a pas de développement d'information»¹. Partir du connu de l'auditeur pour aller vers ce qui est pour lui nouveau répond à cette maxime.

Dans cette perspective :

1. Les pronoms personnels précèdent, car ils renvoient au connu. J'ajoute que c'est parce qu'ils renvoient à du connu qu'ils sont courts. Il suffit de remplacer systématiquement « je » par « mézigue » pour se rendre compte que cela devient vite insupportable. Non seulement ils sont courts, mais on tend à les raccourcir encore : *j'te crois, j'peux pas. Denkste ! (Denkst du!), ich hab's eilig*. Sans parler du bavarois : *hätt' i di*.

2. Les sujets et compléments définis précèdent les sujets et compléments indéfinis.

Car le défini est soit ce que l'on montre au locuteur soit ce dont a déjà parlé. Toutefois, ce principe du connu vers l'inconnu ne prend pas en compte la hâte qu'a le locuteur de s'impliquer dans ses dires, une implication qui prend la forme de particules modales et des adverbes de phrase, dont nous avons vu qu'elles peuvent précéder le reste, même déjà connu.

¹ <http://mathilde.dargnat.free.fr/CM302-web/1-C302-def.pdf>

De plus, les exemples :

*Der Weihnachtsmann hat zu Weihnachten 31 Stunden Zeit für seine Arbeit
Der Anbieter Emotiondrive hat zu Weihnachten ein ganz spezielles Angebot für alle Fans
von Ferrari und Lamborghini*

témoignent qu'il convient parfois qu'un circonstant précède le reste.

Dans :

Mein Mann hat zu Weihnachten auch etwas bekommen

La valeur informative est assez faible. Où allons- nous si à Noël on n'offre rien à son mari ? Heureusement, l'épouse ajoute :

... Ein Loop, eine Beanie-Mütze und ein Massagen-Gutschein!

En fait, elle voulait nous faire languir en retardant l'information nouvelle.

On peut, contrairement aux règles précédentes, conserver cette progression du connu vers l'inconnu comme principe d'explication de l'ordre des éléments dans le *Mittelfeld* (et le *Nachfeld*). Mais, comme ces notions de connu/d'inconnu dépendent pour chaque situation donnée du locuteur et de l'auditeur, mieux vaut partir de la perspective de l'émetteur et se demander : « De quoi parle-t-il et que veut-il dire ? », lorsqu'il se fonde sur ce qui est connu ou inconnu du récepteur.

D. « CE DONT ON PARLE » ET « CE QU'ON EN DIT » (J.-M. Zemb)

*« In linguistics, the topic (or theme) is informally what is being talked about, and the comment (rheme or focus) is what is being said about the topic.
(<http://en.wikipedia.org/wiki/Topic%E2%80%93comment>).*

Cette formule anglaise a le mérite de faire fi des querelles d'école. Là où Zemb (que ne cite pas l'article de *Wikipedia*, qui se réfère à l'école de Prague) distingue *thème* et *rhème*, les Anglo-saxons distinguent *topic*, *comment/focus*.

Concrètement, le locuteur commence par évoquer ce dont il parle et poursuit en énonçant ce qu'il a à déclarer. Et comme il ne parle pas pour ne rien dire, il apporte du nouveau à ce que l'on sait déjà.

Il faut bien voir que ceci crée une dichotomie dans la proposition et donc savoir où se situe la coupure.

Partons d'exemples simples pour aller vers des propositions plus complexes.

S'agissant de Juliette Binoche (thème), on dira ses lieu, date de naissance, milieu socioculturel - plus important encore ! (rhème) donc :

Juliette Binoche ist (thème) / in Paris am 9. März 1964 geboren geworden in einer sehr künstlerischen Familie.(rhème).

Ici, l'essentiel est rejeté dans le *Nachfeld*.

A propos de l'époux et des cadeaux de Noël (thème) on dira qu'il n'est pas été oublié (rhème) :

Mein Mann hat zu Weihnachten (thème)/auch etwas bekommen (rhème)

S'il est question des nouvelles locales (celles qui passionnent le plus les lecteurs) et donc de l'accident qui arrivé *le matin à la Penzlauer Berg* :

Bei einem Unfall mit einer Straßenbahn ist am Montag in Penzlauer Berg (thème) on dira (rhème): ein Mann getötet worden.

Il faut, pour discerner ce qui appartient au thème et ce qui revient au rhème, faire référence à une situation précise et à la question explicite ou implicite qu'elle pose.

Je reprends ici l'exemple d'un article précédent¹, où il apparaît que l'adverbe *gestern* appartient tantôt au thème tantôt au rhème :

«21a Bundespräsident Heinrich Lübke hat gestern ../. dem Verleger Axel Springer das große Verdienstkreuz ... überreicht.

21b Bundespräsident Heinrich Lübke hat ... dem Verleger Axel Springer gestern/ das große Verdienstkreuz ... überreicht.

21c Bundespräsident Heinrich Lübke hat ... dem Verleger Axel Springer das große Verdienstkreuz / gestern überreicht.

A mon sens, ces trois phrases correspondent à trois situations et, partant, à trois questions voisines mais distinctes :

21a (emploi du temps du président) « Qu'a fait hier le président Lübke ? »

21b (au programme, remise de récompense) « Qu'a-t-il remis hier à l'éditeur ? »

21c (date de la cérémonie de remise) « Quand a-t-il remis la grand croix à l'éditeur ? ».

Cette distinction entre thème et rhème permet de comprendre un certain nombre de faits :

a) la place des pronoms avant les groupes nominaux ;

b) la place du défini (donc supposé connu) devant l'indéfini (qu'on fait connaître) ;

c) la place mouvante des circonstants en fonction de leur appartenance au thème ou au rhème ;

d) au besoin, la violation de la place habituelle d'un élément pour une mise en valeur particulièrement forte et là, nous retrouvons l'exemple dont nous sommes partis, la phrase de Brecht ou encore celle sur Juliette Binoche : *geboren geworden in einer sehr künstlerischen Familie.*

Donc, hormis les règles rigoureuses qui régissent les places du verbe et la proximité au verbe final pour certains éléments (tropisme vers la droite), on peut

¹ Y. Bertrand : La place des adverbes dans le *Mittelfeld* », *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 2011, 2, pp.135-150

dire que le germanophone dispose d'une grande liberté dans l'organisation générale et dans ce qu'il va placer dans le thème et le rhème. Après tout, c'est lui le maître du jeu. Mais liberté plus grande dans l'agencement du thème que dans celui du rhème, puisque c'est vers la fin du *Mittelfeld* que les règles de position (imposées par la rection et par la valence) se font contraignantes, ce qui rend souvent ces fins déductibles et donc devinables. Si l'on entend : „*ich hatte mich wahnsinnig auf die ...*“ on a une très grande probabilité d'avoir *Ferien gefreut*. Ce fait rend la phrase allemande plus aisée à comprendre quand les circonstances de l'échange ne sont pas optimales : mauvaise élocution, articulation relâchée, musique intempestive, bruits de fond.¹

Mais cette liberté va de pair avec la responsabilité. Le locuteur doit tenir compte de l'interlocuteur, donc respecter les maximes de la communication et avoir un discours non seulement informatif mais cohérent. Sous peine d'incompréhension, de désintérêt, de refus. Cette alliance liberté/responsabilité a d'ailleurs pour conséquence que le locuteur qui n'est pas très sûr ou très soucieux de son style préfère inconsciemment suivre l'ordre habituel, la « place normale des mots », c'est-à-dire se conformer à un ordre d'usage, commode pour lui et reposant pour son auditoire. La liberté, c'est bien, mais la sécurité et en plus le confort, ce n'est pas mal non plus. Si la liberté consiste en plus à prendre des risques, on se dispense souvent d'oser. Il est plus pratique d'emprunter une route toute tracée que de se frayer soi-même son chemin. Un chemin sur lequel on risque de ne pas être suivi.

D'un autre côté se pose un problème, que j'ai évité jusqu'ici, celui de l'improvisation. On ne construit pas toujours une phrase, elle se crée souvent au fur et à mesure parfois, quand on la commence, on ne sait comment l'achever. Cette incertitude, qui s'accommode de la latitude et de la tolérance du début, s'accorde mal avec la rigueur croissante de la fin, d'où des ruptures de construction, des phrases laissées en suspens, ou encore une inflation du *Nachfeld*, qui sert alors de simple *post scriptum*. L'élément ou les éléments placés à droite ne le sont pas en fonction de leur importance mais de leur apparition dans la conscience du locuteur. Les règles, lois et principes qu'ont dégagés les syntacticiens portent essentiellement sur la langue écrite ou la langue orale élaborée, voire châtiée. On ne s'étonnera pas d'entendre dans les pays germanophones une langue plus décousue, plus anarchique, surtout chez des locuteurs chez qui le souci du bien dire n'est pas la préoccupation première, mais qui cherchent avant tout à se faire entendre et comprendre. Cette constatation relativise la portée des recherches sur « l'ordre des mots ». Il n'en reste pas moins que ces recherches sont indispensables si nous voulons apprécier les grands auteurs et enseigner un allemand de qualité.

¹ Ce n'est pas contradictoire avec le fait qu'il faille parfois attendre le dernier mot être fixé : *Wenn sie Klavier spielt, mache ich das Fenster... auf ou zu.*

Yves BERTRAND

A LA PÊCHE AUX MOTS
(COMMENT TRADUIRE EN ALLEMAND DES NOMS COMPOSÉS FRANÇAIS)
-de *maîtresse auxiliaire* à *marche forcée*-

MAÎTRESSE AUXILIAIRE : *die Hilfslehrerin*

Die **Hilfslehrerin** mit der kalten Schnauze Seit zwei Wochen hat die 7a der Wallenhorster Alexanderschule eine neue **Hilfslehrerin**: (www.bn-net.de)

MAÎTRESSE BRANCHE : *der Hauptast* (‘e)

Kann man **den Hauptast** einfach kappen, damit der Baum mehr in die Breite wächst als nur endlos nach oben oder kommt das einer Enthauptung gleich? (<http://www.wer-weiss-was.de>)

MAÎTRESSE D’ÉCOLE : *die Schullehrerin, die Grundschullehrerin*

En fait, l’allemand se contente le plus souvent de *die Lehrerin* :

Je crains que ce soit un rubis appartenant à votre fille, reprend la jeune maîtresse d’école en baissant les yeux. Votre petit-fils me l’a offerte en gage de fiançailles officielles (Nicole de Buron, <i>Chéri, tu m’écoutes</i> , p.80)	"Ich fürchte, dieser Rubin gehört Ihrer Tochter" fährt die junge Lehrerin fort und senkt den Blick. "Ihr Enkel hat ihn mir als offiziellen Verlobungsring überreicht (<i>Liebling, hörst du mir zu</i> , p.90)
---	--

MAÎTRESSE D’INTERNAT : *die Internatslehrerin* plus fréquent que *die Pensionatslehrerin*

Mais notre nom composé désigne une réalité propre au système éducatif français car en principe, il n’incombe pas à un maître d’internat d’enseigner, mais de surveiller (‘encadrer’). Le terme n’a donc pas d’exact équivalent en allemand, langue à l’égard duquel il a le statut de xénisme.

MAÎTRESSE FEMME : *die energische Frau*

une **maîtresse femme** eine energische Frau (woerterbuch.reverso.net/franzosisch)

Mais d'autres possibilités existent, comme celles-ci, toutes à partir de l'œuvre de Zola, qui aime bien ce mot :

On la nommait comme une maîtresse femme , capable à l'occasion de faire le coup de poing. (E. Zola, <i>La fortune des Rougon</i> , s.p.)	Man kannte sie als eine außerordentlich tüchtige Frau , die gelegentlich auch mit der Faust dreinschlagen konnte: <i>Das Glück der Familie Rougon. DIBI, S. 342</i>)
Caroline Boucher, la fille d'un grand fermier des environs, une gaie et forte fille blonde, avec de beaux traits, une maîtresse femme faite pour commander à son petit peuple de servantes. (E. Zola, <i>Fécondité</i> , p.435)	Caroline Boucher, die Tochter eines bedeutenden Landwirts der Umgebung, ein kräftiges und frohgemutes blondes Mädchen mit schönen Zügen, eine tatkräftige Frau , die dazu geschaffen war, ihrem kleinen Volke von Bediensteten zu befehlen. (<i>Fruchtbarkeit</i> , Projekt Gutenberg, s.p.)
Mme de Guersaint et Mme Froment mais, chez la première, nette et rigide, il y avait une maîtresse femme , une main de fer qui seule empêchait la maison de glisser aux catastrophes (<i>Lourdes</i> , p.36)	Frau von Guersaint mit Frau Froment zusammengebracht. Aber die erstere war eine entschlossene, strenge Frau , die das Regiment führte und mit eiserner Hand verhinderte, daß Katastrophen über das Haus hereinbrachen. (<i>Lourdes</i> , Projekt Gutenberg, s.p.)
Enfin, est-ce que c'est convenable? des religieuses se mêler de vendre de la soupe! Ajoutez que la supérieure est une maîtresse femme . Lorsqu'elle a vu la fortune venir, elle l'a voulue pour sa maison seule (<i>Lourdes</i> , p.178)	Kurz, ist es schicklich, daß Nonnen sich damit befassen, Suppe zu verkaufen? Hierzu kommt noch, daß die Oberin eine herrische Frau ist, die, als sie das Vermögen zufließen sah, es für ihr Haus allein wollte (<i>Lourdes</i> , Projekt Gutenberg, s.p.)

On retrouve *tüchtig* ici:

Associée à une maîtresse femme qui administrait sa maison de couture, elle dessinait ses modèles, (Benoite Groult, <i>Les trois quarts du temps</i> , p.59)	Sie hatte sich mit einer ungeheuer tüchtigen Frau zusammengetan, die ihre Haute-Couture-Firma verwaltete, während sie ihre Modelle... (<i>Leben will ich</i> , p.73),
--	---

On voit bien qu'il n'existe pas de traduction standard de *maîtresse femme*. On peut d'ailleurs trouver ce mot « en français dans le texte »:

Seine Gattin vernahm, wie er leise vor sich hinsprach: «Darum also ... O wie brav!» Der Freiherr wandte sich mit den Worten: «**Une maîtresse femme**, ma parole d'honneur!» zu Regula. (**Marie Freifrau von Ebner-Eschenbach** (*Bozena*, <http://gutenberg.spiegel.de>))

MAÎTRESSE POUTRE : *der Hauptbalken* (-)

Cette chambre, grande de quatre mètres sur trois mètres cinquante environ, était dallée de grosses pierres raboteuses; tandis que la maîtresse poutre et les solives du plafond, apparentes, avaient noirci à la longue, d'un ton sale de suie. (E. Zola, <i>Lourdes</i> , p.301)	Die Kammer, etwa vier Meter auf dreieinhalb Meter groß, war mit großen rauhen Steinen gepflastert, der Hauptbalken und die Durchzüge der Zimmerdecke hatten sich im Laufe der Zeit mit einer schmutzigen Rußfarbe bedeckt (Projekt Gutenberg, s.p.).
--	---

MAÎTRESSE SERVANTE :

D'Orty avait invité la province entière, sans doute pour éblouir sa maîtresse servante , (Françoise Sagan, <i>Un orage immobile</i> , p.176)	Wahrscheinlich, um seine Kammerzofen-Mätresse zu beeindrucken, hatte d'Orty die ganze Provinz eingeladen (<i>Stehendes Gewitter</i> , p.118)
---	--

MAÎTRISE DE SOI : *die Selbstbeherrschung*

Le calme de M. Blomart témoignait d'une maîtrise de soi difficilement conquise. (Simone de Beauvoir, <i>Le sang des autres</i> , p.26)	. M. Blomarts Ruhe zeugte von einer schwer erkämpften Selbstbeherrschung . Jean konnte sich noch so bemühen: (<i>Das Blut der anderen</i> , p.18)
---	---

Mais :

Jamais Costals n'avait perçu la moindre différence de vigueur intellectuelle ou physique, de lucidité, de maîtrise de soi , bref, de tout ce qui est la valeur de l'homme (Montherlant, <i>Les lépreuses</i> , p.1509)	Costals hatte in seiner intellektuellen oder physischen Stärke, der helllichtigen Klarheit, der Meisterung seiner selbst , kurz, alles dessen, was den Wert eines Mannes ausmacht (<i>Die Aussätzigen</i> , p.738)
---	--

MAL AU COEUR :

1. Avoir mal au coeur (= avoir la nausée) : *übel sein*

J'ai mal au cœur : mir ist übel, mir ist schlecht

2. faire mal au cœur= faire de la peine : *Leid tun*

ihm tâte es leid , das Geld so rauszuwerfen. Die Väter unterhalten sich (H. Fallada, <i>Kleiner Mann, was nun</i> , p.208)	lui en tout cas, ça lui ferait mal au coeur de jeter l'argent par les fenêtres comme ça. Les pères discutent (<i>Quoi de neuf, petit homme</i> , p.297)
---	---

Un temps d'arrêt : on a presque mal au coeur de saccager cette belle nappe d'étoffe vierge et comme offerte. (R Ikor, <i>Les fils d'Avrom</i> , p.130)	Kurzes Innehalten: es tut einem beinahe weh , diesen schönen, unberührten Stoff, der sich einem gleichsam anbietet, so hart anzufassen. (<i>Die Söhne Abrahams</i> , p.197)
Il a d'ailleurs dû vendre ses collections il y a deux ans pour boucher les trous de sa caisse. Ça a dû lui faire mal au coeur ... (J. Hougron, <i>Soleil au ventre</i> , p.232)	Übrigens hat er vor zwei Jahren seine Sammlungen verkaufen müssen, um das Loch in seiner Kasse zu stopfen. Es muß ihm ans Herz gegriffen haben . (<i>Das Mädchen von Saigon</i> , p.194)

MAL AU VENTRE :

1. substantif : le mal au ventre = le mal de ventre : *Bauchschmerzen* (pl), *das Bauchweh*

Avez-vous entendu, cette nuit, l'autre qui se tortillait, avec son mal au ventre ?... Etait-ce agaçant! (Zola, <i>Pot-Bouille</i> Projet Gutenberg, s.p.)	»Haben Sie heute nacht die andere gehört, die sich mit ihren Bauchschmerzen gewunden hat? War das aufreizend! (<i>Ein feines Haus. DIBI, S. 6792</i>)
Il est pris d'un mal au ventre bizarre... Les voitures s'arrêtent autour de lui (Victoria Thérème, <i>Bastienne</i> , p.46)	Er bekommt merkwürdige Bauchschmerzen . Die Autos ringsum halten an. (p.34)

2. expression : avoir mal au ventre : *Bauchschmerzen haben, Bauchweh haben*

3. expression : faire/donner mal au ventre : *Bauchschmerzen/Bauchweh geben Bauchschmerzen/Bauchweh verursachen*

Und dann kann es auch ganz normale **Bauchschmerzen geben**, wie sie jeder einmal hat (www.tippser.de/.../bauchschmerzen-in-der-schwangerschaft)

Milch kann **Bauchschmerzen verursachen** (www.dr-jane-keller.de)

Das kann **Bauchweh geben**. Wahrscheinlich genauso ein Ammenmärchen, ... Ich habe immer **Bauchweh** und Durchfall bekommen (de.answers.yahoo.com/question)

Vielleicht verträgt Ihr Kind bestimmte Nahrungsmittel nicht - auch das kann **Bauchweh verursachen**. Das können im Prinzip alle Lebensmittel sein, sogar Milch. (www.stern.de)

MAL BLANC (panaris) : *der Umlauf, das Panaritium*

D'abord un exemple de traduction mauvaise, car trop vague :

Son nez, très gros dans sa face rasée, semblait la boursoufflure d'un mal blanc (E. Zola, <i>Nana</i> , p.161)	Seine Nase, die aus dem glattrasierten Gesicht herausragte, sah aus wie die Geschwulst einer ekelhaften Krankheit (p.93)
---	---

Mais :

Seine in dem glattrasierten Gesicht sehr dicke Nase sah aus wie die Geschwulst **eines Karbunkels**, während seine Unterlippe herabhing. (DIBI, S. 5584)

Effectivement, dans ce contexte, le *mal blanc* est plutôt un furoncle (*das Karbunkel*) qu'un panaris.

Mais ici :

Et Suraisne, (...) montrait son doigt affligé d'un petit " mal blanc ", (M. Van der Meersch, <i>Corps et âmes</i> , p.27)	Und Suraisne (...)zeigte den kleinen " Umlauf " an seinem Finger (<i>Leib und Seele</i> , p.13)
--	---

der Umlauf : 5. Fingerentzündung (Duden Deutsches Universalwörterbuch)

Als **Paronychie** oder „Umlauf“ bezeichnet man in der medizinischen Fachsprache eine Entzündung des Nagelwalls. (de.wikipedia.org/wiki/Paronychie)

MAL D'ENFANT :

1. être en mal d'enfant =accoucher, enfanter (vieilli dans ce sens) : *gebären, niederkommen, ein Kind auf die Welt bringen, entbinden, von einem Kind entbunden werden, ein Kind bekommen*

L'idée de douleur (mal d'enfant) est rendue par *in den Wehen liegen*:

Frauen, die **in den Wehen liegen**, verlieren notwendigerweise jedes Schamgefühl (www.babycenter.ch)

2. être en mal d'enfant =ne pas avoir d'enfant et en vouloir : *sich sehnlichst ein Kind wünschen*

Unter dem Titel "WunschKinder" startet der Sender eine achtteilige Doku-Soap über Paare, "**die sich sehnlichst Kinder wünschen**".(<http://www.zeitong.de>)

couples en mal d'enfant : *Paare, die sich sehnlichst ein Kind wünschen.*

le mal d'enfant : *der sehnlichste Kinderwunsch*

Der sehnlichste Kinderwunsch so wie die Angst vor einem nächsten Mal besteht weiterhin. (www.engelskinder.ch/forum)

MAL DE GORGE : *Halsschmerzen (au pluriel)*

j'ai mal à la gorge : *mir tut der Hals weh*

MAL DE MER : *die Seekrankheit*

avoir le mal de mer : *seekrank sein*

MAL DE TÊTE : *Kopfschmerzen* (pluriel), *Kopfweh*

j'ai mal à la tête : *ich habe Kopfschmerzen, mir tut der Kopf weh.*

MAL DE VENTRE : *Bauchschmerzen, Bauchweh*

MAL DU PAYS : *das Heimweh*

j'ai le mal du pays : *ich habe Heimweh*

MAL DU SIÈCLE : *die Volkskrankheit*

Als **Volkskrankheiten** bewertet werden nichtepidemische Krankheiten, die auf Grund ihrer Verbreitung und ihrer wirtschaftlichen Auswirkungen (Behandlungskosten, Anspruch auf Lohnausgleich bei Arbeitsfähigkeit, Frühberentung) sozial ins Gewicht fallen (de.wikipedia.org/wiki)

Le mal du siècle, la dépression, Volkskrankheit Depression (www.arte.tv/de/depression)

Allergien sind zur **Volkskrankheit** Nummer eins in Deutschland geworden. Was lässt sich dagegen tun? (www.stern.de)

MAL SACRÉ (un des noms de l'épilepsie) :

Epilepsie: Die "**Heilige Krankheit**" ist heute kein Stigma mehr Rund 200 000 Kinder sitzen bei uns in Regelschulen, schreiben gute Noten und wachsen ebenso unbefangen auf wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. (www.curado.de/.../Epilepsie)

Das Wort Epilepsie ist vom Griechischen abgeleitet und bedeutet „plötzlich heftig ergriffen und überwältigt" zu werden. Im antiken Griechenland stellte man sich vor, dass die Epilepsie dem Menschen durch Götter oder Dämonen auferlegt würde, man sprach deshalb von **einer heiligen Krankheit**. Epilepsie umgibt auch heute noch das Fluidum des Unerklärlichen und Unheimlichen, viele Ängste und Vorurteile ranken sich um diese Krankheit. (<http://www.epilepsie-informationen.de>)

MALADE IMAGINAIRE : *eingebildeter Kranker*

Der eingebildete Kranke (Molière)

MALADIE AUTOIMMUNE : *die Autoimmunerkrankung*

MALADIE DE CROISSANCE : *die Wachstumskrankheit*

André René Roussimoff (...) besser bekannt als **André the Giant**, war ein französischer Wrestler und Schauspieler. Roussimoff litt an den **Wachstumskrankheiten** Hypersomie und Akromegalie, welche ihn sehr groß werden ließen und eine sehr massige Konstitution bedingten (<http://de.wikipedia.org/wiki>)

MALADIE DE LA VACHE FOLLE : *der Rinderwahnsinn (BSE= bovine spongiforme Enzephalopathie), der Rinderwahn, die Rinderseuche*

Bovine spongiforme Enzephalopathie (BSE), zu deutsch etwa „die schwammartige Gehirnkrankheit der Rinder“ oder umgangssprachlich auch **Rinderwahn** genannt, ist eine Tierseuche. (<http://de.wikipedia.org/wiki>)

Und heute muss la vache schon wieder herhalten: was die Deutschen schlicht "**Rinderseuche**" nennen, heisst bei den Franzosen: "maladie de la vache folle", "Krankheit der verrückten Kuh".(<http://www.arte.tv/de>)

MALADIE DU SOMMEIL : *die Schlafkrankheit*

MALADIE NERVEUSE : *die Nervenkrankheit (die Neuropathie)*

MALADIE NOSOCOMIALE : *die nosokomiale Krankheit/ krankenhausbedingte Krankheit*

MALADIE VÉNÉRIENNE (*maladie honteuse, puis : maladie sexuellement transmissible = MST, puis : infection sexuellement transmissible = IST*) *die Geschlechtskrankheit, die sexuell übertragbare Krankheit, die sexuell übertragbare Infektion.*

Il a une maladie vénérienne : *er ist geschlechtskrank*

MALE MORT = mort subite et brutale, celle à laquelle on n'a pas pu se préparer (terme emprunté au français médiéval) : *plötzlicher Tod, brutaler Tod.*

Ce sont des à peu près, car ces traductions ne rendent pas les connotations médiévales.

MANCHE À AIR : *der Windsack (ˈe) (<http://dict.leo.org/frde>)*

Ein **Windsack** ist ein aus wetterbeständigem Nylon-Gewebe angefertigter Schlauch, der an einer Stange einige Meter über dem Boden drehbar gelagert aufgehängt ist. Er dient dazu, die Windrichtung und die ungefähre Windstärke anzuzeigen. (<http://de.wikipedia.org/wiki>)

MANCHE À BALAI : *der Besenstiel (e)*

- dans l'aviation: (fam) : *der Steuerknüppel (-)*

- en informatique : *der Joystick (s)*

- une personne longue et mince : *eine Bohnenstange (n): (dürr wie eine Bohnenstange)*

MANDAT D'ARRÊT : *der Haftbefehl (e)*

mandat d'arrêt fédéral : *der Bundeshaftbefehl*

pourvois contre un mandat d'arrêt : *die Haftbeschwerde(e)*

juge ayant délivré le mandat d'arrêt : *der Haftrichter(-)*

MANDAT DE PERQUISITION : *der Durchsuchungsbeschluss*

MANDAT EXCÉDENTAIRE/SUPPLÉMENTAIRE (Bundestag) : *das Überhangmandat (e)*

Bei der Bundestagswahl entstehen **Überhangmandate** in Ländern, in denen einer Landesliste weniger Mandate nach Zweitstimmen zustehen als sie (aufgrund ihrer Erststimmen) Direktmandate erhalten hat (<http://www.wahlrecht.de>)

MANIFESTATION DE MASSE : *die Massendemonstration (e) (die Demo)*

MANIFESTATION DE PROTESTATION : *die Protestkundgebung*

MANIFESTATION PUBLIQUE : *öffentliche Kundgebung (en)*

Öffentliche Kundgebung am Spanienkämpferdenkmal im Volkspark Friedrichshain (linkeblogs.de)

21. Nov. 2009 ... **Öffentliche Kundgebung** Minarettverbot Nein! Der Himmel über der Schweiz ist weit genug. Für ein friedliches. Miteinander. Samstag, (21. Nov. 2009 ... **Öffentliche Kundgebung** Minarettverbot Nein! Der Himmel über der Schweiz ist weit genug. (www.jungegruene.ch)

MANOEUVRE DE DIVERSION : *das Ablenkungsmanöver*

MANQUE À GAGNER : *der Verdienstaussfall, Erwerbsausfall, Gewinnausfall, entgangener Gewinn*

Ein **Verdienstaussfall** bzw. **Verdienstaussfallsschaden** tritt häufig nach Unfällen auf, insoweit die Erwerbsfähigkeit zeitlich beeinträchtigt dauerhaft eingeschränkt wurde (In diesem Artikel oder Abschnitt fehlen folgende wichtige Informationen: *Es fehlen Informationen zum Verdienstaussfall von Arbeitnehmern. Generell wird hier augenscheinlich nur ein spezieller Fall beschrieben.*). (de.wikipedia.org/wiki)

Erwerbsausfall-Versicherung (nach dem Privatversicherungsgesetz) Bei einer längerer Erwerbsunfähigkeit (z.B. nach Ablauf der vertraglichen Leistungen Ihres Arbeitgebers) setzt der Schutz der CASH-Versicherung ein. (<http://www.galenos.ch>) **Verdienstaussfall** (Erwerbsschaden, entgangener Gewinn)

Eine wichtige Position bei schweren Körperschäden ist **der Verdienstaussfall**, den Sie möglicherweise erlitten haben. Denn wenn Sie lange Zeit krankgeschrieben sind, bekommen Sie als Angestellte/r nach sechs Wochen mit dem Krankengeld nicht mehr ihr volles Gehalt. Oder Sie können gar nicht mehr arbeiten, müssen den Arbeitsplatz aufgeben oder werden gekündigt. Oder Sie werden als Beamter in den vorläufigen Ruhestand versetzt. Oder Sie müssen als Selbständiger eine Ersatzkraft einstellen oder Sie haben **einen Gewinnausfall**, also **entgangenen Gewinn**. In allen diesen Fällen müssen der Schädiger und seine Versicherung soviel bezahlen, dass Sie am Ende das in der Tasche haben, was dort ohne den Unfall gewesen wäre. (<http://www.nuernberger-schluender.de>)

MANQUE DE CHANCE : *die Glücklosigkeit*

Blairs **Glücklosigkeit** gibt den Tories Aufwind. ... (www.welt.de)

„Militärischer Ruhm und familiäre **Glücklosigkeit**“ lautet der Untertitel des Aufsatzes von Egon Flaig über Lucius Aemilius Paullus (229-160 v. Chr.). (<http://www.hausarbeiten.de/>)

manque de chance est aussi une expression et traduite comme telle :

Avec Câline, j'ai cru faire mon entrée dans la béatitude. ça s'est, manque de chance , gâté quand les morsures maternelles sont devenues des morsures cruelles (R Forlani, <i>Gouttière</i> , p.79)	Bei Câline glaubte ich, ich sei nun voll ins Stadium der Seligkeit eingetreten. Dieses Glück wurde mir aber bald arg vermiest , als aus den mütterlichen Bissen echte grausame Bisse wurden, (<i>Die Streunerin</i> , p.52)
Et chaque fois que je revenais à l'heure des visites, j'espérais qu'elle allait être au rendez-vous, mais je voyais personne arriver, manque de chance , rien que le Grand Désert Blanc. (Ph.Djian, <i>37,2 le matin</i> , p.338)	Und jedesmal, wenn ich zur Besuchszeit wieder zurückkam, hoffte ich, sie würde mir entgegenlaufen, aber niemand kam, wieder kein Glück , nichts als die Große Weiße Wüste. (<i>Betty blue</i> , p.354)
Chaque vestiaire avait sa fenêtre, suffisait de trouver celui où il y avait le plus de vestes accrochées. Ils se mirent d'accord sur un, mais, manque de chance , la fenêtre était verrouillée. (M. Chareth, <i>Le thé au harem d'Archimède</i> , p.171)	Jeder Umkleideraum hatte ein Fenster, war nur noch der zu finden, in dem die meisten Jacken hingen. Sie einigten sich auf einen, aber, Pech , das Fenster war verriegelt. (<i>Tee im Harem des Archimedes</i> , p.212)

C'est de loin *Pech* qui est la solution la meilleure dans sa simplicité et sa brièveté.

MANQUE DE CŒUR : *die Herzlosigkeit, die Kaltherzigkeit*

MANQUE DE REPÈRES : *die Orientierungslosigkeit*

MANQUE DE RESPECT : *die Respektlosigkeit*

Kinder lernen Respekt oder **Respektlosigkeit** von der Art, wie wir sie behandeln oder ... Wenn Kinder mit **Respektlosigkeit** leben, lernen sie **Respektlosigkeit**. ... (www.leben-ohne-schule.de)

Mais aussi des expressions à partir de *Mangel an* :

Conduit par les circonstances à juger son père, il s'était enfui, comme pour se punir de son manque de respect , et s'était jeté à corps perdu dans le travail (G. Ohnet, <i>La grande Marnière</i> , Projet Gutenberg, s.p.)	Durch die Verhältnisse gezwungen, seinen Vater zu verurteilen, hatte er sich selbst verbannt, wie um sich für seinen Mangel an kindlicher Achtung zu bestrafen, und sich mit Leib und Seele der Arbeit zugewendet (<i>Der Steinbruch</i> , Projekt Gutenberg, s.p.)
Et pourquoi arrivaient-ils en retard ? Parce qu'ils ne la respectaient plus. Ce manque de respect , d'où venait-il ? (J. Green, <i>Leviathan</i> , p.186)	Und weshalb kamen sie zu spät? Weil sie keinen Respekt mehr vor ihr hatten. Woher aber kam dieser Mangel an Respekt ? (p.203)

<p>Ainsi, il appelait son père " le Vieux ", et chose plus bizarre encore que cet incroyable manque de respect, il y mettait de l'affection. (R. Merle, <i>La mort est mon métier</i>, p.27)</p>	<p>Also nannte er seinen Vater den "Alten", und was mir noch sonderbarer vorkam als dieser unglaubliche Mangel an Ehrfurcht, war, daß er in dieses Wort so etwas wie Zuneigung hineinlegte (<i>Der Tod ist mein Beruf</i>, p.19)</p>
---	---

MANTE RELIGIEUSE : *die Gottesanbeterin (nen)*

MARAIS SALANT : *der Salzgarten (")*

MARC D'ARGENT /MARC D'OR : *die Silbermark, die Goldmark*

La traduction ne peut rendre compte de l'aspect historique de ces monnaies, différent en France et Allemagne :

France : Le marc était un poids de huit onces, servant à peser l'or et l'argent. Une monnaie contenant une quantité équivalente de ces métaux fut donc également appelée « marc » ou « mark » dans les pays germaniques. La valeur numéraire de cette monnaie a varié suivant les époques. En France, de 1456 à 1461, année de la mort de Charles VII de France, **le marc d'or** valait cent livres, et **le marc d'argent**, huit livres quinze sols. (*fr.wikipedia.org/wiki*)

Allemagne: die Silbermark (z. B. Hamburg um 1550, 1 Mark = 48 Witten bzw. später 16 Schilling) Goldmark (Deutsches Reich, 1871–1915/1938) (*de.wikipedia.org/wiki*)

MARCHAND DE BESTIAUX : *der Viehhändler (-)*¹

MARCHAND DE BIENS : *der Objekthändler, Immobilienhändler*

MARCHAND DE GLACES : *der Eisverkäufer (-)*

MARCHAND DE TAPIS :

1. sens propre : *der Teppichhändler(-)*

2. sens figuré (péjoratif) : *der Geschäftemacher (http://dict.leo.org/frde)*

MARCHAND DE SABLE (qui passe pour endormir les enfants) : *der Sandmann, das Sandmännchen*

MARCHAND DE SOMMEIL : *der Mietwucherer (-) (http://dict.leo.org/frde)*

MARCHAND DE SOUPE :

1. au sens propre, par exemple dans un pays asiatique :

<p>Il faisait presque jour maintenant et dehors la lampe du marchand de soupe était dérisoire comme une flamme d'allumette dans le soleil. (J. Hougron, <i>Soleil au ventre</i>, p. 411)</p>	<p>Es war beinahe Tag geworden, und die Lampe des Suppenverkäufers war draußen nichtig wie eine Zündholzflamme im Sonnenschein. (<i>Mädchen von Saigon</i>, p.342)</p>
---	---

¹ De même avec *der Händler* : *der Holzhändler, der Kuriositätenhändler, der Schrotthändler (der ferrailles), der Möbelhändler, der Fischhändler, etc.*

Ailleurs : “Unten war der kleine Wagen **des Suppenverkäufers** weitergefahren”.

2. au sens figuré :

a). « Maître de pension particulière, restaurateur, hôtelier » (www.languefrancaise.net)

Comme ici dans *L'Assommoir* :

sans doute Mes-Bottes levait le coude, mais il avait un appétit si farce, qu'on l'invitait toujours dans les pique-niques, à cause de la tête du marchand de soupe en voyant ce sacré trou-là avaler ses douze livres de pain. (Projet Gutenberg, s.p.)	Zweifellos hebe Meine-Botten gern einen, aber er habe einen so wunderlichen Appetit, daß man ihn stets zu Schmausereien auf eigene Kosten einlade wegen des Gesichtes des Kneipiers , wenn der sähe, wie dieser verdammte Freßsack seine zwölf Pfund Brot verschlinge. (<i>Der Totschläger</i> , DIBI°, S. 82-83)
--	---

b) « Le **marchand de soupe** est un commerçant aux mœurs économiques douteuses. » (www.chilton.com/paq)

Was denken Sie überhaupt so beiläufig von mir, möchte ich wissen? Wofür halten Sie mich? Für einen Hüttchenbesitzer!? » (Th. Mann, <i>Der Zauberberg</i> , p.383)	Que pensez-vous de moi, en somme, c'est ce que je voudrais bien savoir. Pour qui me prenez-vous? Pour un marchand de soupe? (<i>La montagne magique</i> , p.454)
Il passa près d'une heure à voir ses opérés, puis descendit au bureau contrôler les comptes de Mme Claim, son infirmière en chef. C'était le côté " marchand de soupe " du métier, comme il disait. (M. Van der Meersch, <i>Corps et âmes</i> , p.107)	Eine Stunde verbrachte er damit, seine kürzlich operierten Patienten besuchen. Dann ging er in das Büro von Madame Claim, seiner Ober Schwester, hinab. Das war die " Suppenküchen "-Seite seines Berufes, wie er im Scherz zu sagen pflegte (<i>Leib und Seele</i> , p.70)

MARCHAND FORAIN : *der Jahrmarkthändler, der ambulante (fliegende) Händler (Sachs-Villatte), der Schausteller (Pons), der Höker (<http://dict.leo.org/frde>), der Wanderhändler (Autriche et Suisse)*

der Höker est pour *Bertaux- Lepointe* et *Grappin* le *marchand de quatre-saisons*.

der Schausteller (-):

Schausteller sind eine vielgestaltige Berufsgruppe von Personen, die Jahrmarkts- Volksfest- und Variété-Attraktionen an wechselnden Orten darbieten. Im weiteren Sinne gehören zu den Schaustellern alle Vertreter zirkensischer Künste wie Seiltänzer, Artisten, Äquilibristen, Schlangenmenschen, Jongleure, Dompteure, Messerwerfer, Clowns und Kunstreiter, aber auch oft einzeln auftretende Wahrsager, Hungerkünstler, Taschenspieler (*Zauberer*),

Schnellzeichner und Silhouettenschneider, Schnellläufer, Preisringer, Moritatensänger, Leierkastenleute, Akkordeonspieler, Murmeltier-Dresseure, Guckkästner, sogar so genannte ‚Missgeburten‘, wie etwa kleinwüchsige Menschen („Zwerge“), Erwachsene (etwa Siamesische Zwillinge), Haarmenschen oder „Riesendamen“. (de.wikipedia.org/wiki)

Le traducteur de J. Romains choisit *der fliegende Händler* :

<p>il y a un tambour de ville. La municipalité le charge de certains avis. Les seuls particuliers qui recourent à lui sont les gens qui ont perdu leur porte-monnaie, ou encore quelque marchand forain qui solde un déballage de faïence et de porcelaine (J. Romains, <i>Knock</i>, p.7)</p>	<p>Ja, einen solchen Ausrufer gibt es. Die Gemeinde beauftragt ihn gelegentlich mit bestimmten amtlichen Bekanntmachungen. Manchmal wenden sich auch Privatleute an ihn, die ihr Portemonnaie verloren haben, oder fliegende Händler, die einen Posten Porzellan oder Steingut verramschen. (p.24)</p>
---	---

Celui de Queneau *der Jahrmarkthändler* :

<p>Alors, qu'il dit comme ça Gabriel, alors comme ça vous êtes flic ? Jamais de la vie, s'écria l'autre d'un ton cordial, je ne suis qu'un pauvre marchand forain. (R. Queneau, <i>Zazie dans le métro</i>, p.79)</p>	<p>So so, sagte Gabriel, dann sind Sie also von der Polente? Nie im Leben, rief der andere in herzlichem Ton, ich bin nur ein armer Jahrmarkthändler. (<i>Zazie in der Metro</i>, p.48)</p>
--	--

Il y a aussi *der Marktfahrer* :

<p>Neben diesem Bett war nur eine einzige Nacht ein sogenannter Marktfahrer aus Mattighofen gelegen. (Th. Bernhard, <i>Der Atem</i>, p.59)</p>	<p>À côté de ce lit, un originaire de Mattighofen, marchand forain, comme cela s'appelle, n'avait couché qu'une seule nuit. (<i>Le souffle</i>, p.67)</p>
---	--

Il y avait aussi le marchand forain à l'ancienne, le colporteur (*der Hausierer*):

<p>nulle part le troupeau et son berger, nulle part la charrue et son travailleur, plus de marchand forain passant d'un pays à un autre, sa balle sur le dos, (A. Dumas, <i>Les quarante cinq</i> (projet Gutenberg, s.p.)</p>	<p>nirgends waren Herde und Hirt zu sehen, nirgends der Pflug und der Pflüger, kein Handelsmann mehr, mit dem Ballen auf dem Rücken, von einer Gegend in die andere ziehend, (<i>Die fünfundvierzig</i>, s.p.)</p>
---	---

MARCHE À SUIVRE : *die Vorgehensweise*

Mais ce mot traduit aussi bien *la façon d'agir*, ce qui explique que les traducteurs adoptent d'autres solutions. D'ailleurs, *Sachs et Villatte* propose : *das Vorgehen, der einzuschlagende Weg* et *wie man vorgehen muss*.

Je vais même vous donner la marche à suivre . Faites signer une pétition. (G. Chevallier, <i>Clochemerle</i> , p.141)	Ich sage Ihnen sogar, wie Sie vorgehen müssen . Lassen Sie einen Antrag unterschreiben.(p.102).
Dans l'affaire du mariage, t'as qu'à tout laisser mener par le père. C'est un homme qui a toujours eu bonne tête. - Je ferai comme on voudra. la mère. La marche à suivre étant ainsi arrêtée , l'Adrienne Brodequin se retourne enfin et regarde son fils (G. Chevallier, <i>Clochemerle</i> , p. 167)	Was die Heirat betrifft, so laß das nur den Vater machen. Der weiß schon, wie er so was durchführt. ""Ich bin mit allem einverstanden, Mutter."Da somit die Art, wie man vorgehen will , festgelegt ist, dreht sich Adrienne Brodequin um und faßt ihren Sohn ins Auge: (p.120)
Es war ganz dunkel im Zimmer, von draußen kam kein Licht rein, wir hatten die dicken Vorhänge zugezogen, und ich dachte darüber nach, woher sie wußte, was jetzt zu tun war : die Bettwäsche abziehen und das Fenster öffnen (H. Böll, <i>Ansichten eines Clowns</i> , p. 46)	. La chambre était plongée dans l'obscurité, aucune lumière ne filtrant du dehors à travers les épais rideaux que nous avions pris soin de fermer, et je me demandai comment elle connaissait la marche à suivre : enlever les draps et ouvrir la fenêtre. (<i>La grimace</i> , p.50)
C'est la réponse du préfet, ça ne peut pas être autre chose. Heureusement que les bavards nous ont donné la marche à suivre ! (Albertine Sarrazin, <i>La cavale</i> , p.244)	Es ist die Antwort des Präfekten, das kann nichts anderes sein.Zum Glück haben uns die Rausreißer den Instanzenweg erklärt! <i>Kassiber</i> , p.158)
Une charmante dame est venue chez vous et vous a expliqué la marche à suivre . Vous n'avez rien compris. (Nicole de Buron, <i>Chéri, tu m'écoutes ?</i> , p.21)	Eine nette Dame ist zu Ihnen nach Hause gekommen und hat Ihnen erklärt, was Sie tun müssen . Sie haben nichts kapiert. (<i>Liebling, hörst du mir zu ?</i> , p.21)
Il contenait mal sa joie. Il lui semblait que le commissaire, sans le vouloir, venait de lui indiquer la marche à suivre . Qu'il s'en tienne à cette explication et il était tiré d'affaire. (G. Simenon, <i>Monsieur la Souris</i> , p. 269)	Er konnte seine Freude kaum verbergen. Es kam ihm vor, als hätte ihm der Kommissar, ohne es zu wollen, den richtigen Weg gewiesen. Wenn er es bei dieser Erklärung bewenden ließ, dann hatte er sich aus der Affäre gezogen. (p.143)

Il n'y a donc pas de traduction standard de *marche à suivre*, mais des traductions ad hoc, au cas par cas.

La fiche de marche à suivre : *der Laufzettel* (<http://dict.leo.org/frde>)

MARCHE ARRIÈRE : *der Rückwärtsgang*(`e)

MARCHE AVANT : *der Vorwärtsgang*

MARCHÉ AUX PUCES : *der Flohmarkt* (`e)

MARCHÉ COMMUN : *der Gemeinsame Markt*

MARCHÉ DE DUPES : *schlechter Tausch* (Pons)

C'est un marché de dupes : *das ist Betrug, das ist ein schlechter Handel* (Sachs-Villatte)

le découplage avec les Etats-Unis laisserait se constituer un équilibre stratégique entre l'Est et l'Ouest, qui ne ressemblerait pas pour une fois à un marché de dupes (A Minc, <i>La grande illusion</i> , p.120)	durch die Abkoppelung von den USA könnte sich ein strategisches Gleichgewicht zwischen Ost und West aufbauen, bei dem wir einmal nicht die Dummen wären . (<i>Die deutsche Herausforderung</i> , p.116)
--	---

Existe « en français dans le texte », ce qui montre, comme les traductions précédentes, que l'allemand n'a pas une locution équivalente :

Minimaler Konsens oder eben nur ein „**marché de dupes**“? Ähnlich beinhart, defensiv und scheinheilig war die Haltung der USA: Forderung nach weitgehender ... (www.forum.lu/bibliothek)

sei man zur Denkform gelangt, dass »die Politik und folglich die ganze Geschichte als einen einzigen **marché (de) dupes**, ein Spiel von Illusionismen und Tricks, zu betrachten « sei (Siegfried Unseld:»*Und jeder Schritt ist Unermeßlichkeit*«. *Gedanken über Goethe*)

LA MARCHE DU TEMPS : der Gang der Zeit

Dans l'hôtel tout était muet, tout semblait mort, sauf la haute horloge flamande de l'escalier qui, régulièrement, carillonnait l'heure, la demie et les quarts, chantait dans la nuit la marche du Temps , en la modulant sur ses timbres divers. (Maupassant, <i>Fort comme la mort</i> , p.200)	Alles im Hause war still, alles schien tot. Nur die große, vlämische Uhr auf der Treppe, die regelmäßig die Stunden anzeigte, die halben und die viertel, verkündete in der Nacht, mit ihren verschiedenen Tönen den Gang der Zeit . (<i>Stark wie der Tod</i> , Projekt Gutenberg, s.p.)
Au surplus, qui s'inquiétait, à cette époque, de régulariser la marche du temps ? (J. Verne, <i>Maître Zacharius</i> , Gutenberg, s.p.)	Wer kümmerte sich denn auch zu jener Zeit darum, den Gang der Zeit zu regulieren? (<i>Meister Zacharius. DIBI, S. 33677</i>)
Oui, c'était bien le sentiment de l'exil que ce creux que nous portions constamment en nous, cette émotion précise, le désir déraisonnable de revenir en arrière ou au contraire de presser la marche du temps , ces flèches brûlante de la mémoire. (A. Camus, <i>La peste</i> , p.1275)	Ja, diese Leere, die wir ständig in uns trugen, war wirklich das Gefühl des Exils, diese deutliche Empfindung, der unvernünftige Wunsch, uns in die Vergangenheit zurückzuwenden oder im Gegenteil den Gang der Zeit voranzutreiben, diese brennenden Pfeile der Erinnerung. (<i>Die Pest</i> , p.82)

Mais on peut traduire autrement :

Denn das war wirklich das Gefühl der Verbannung, jene Leere, die wir unablässig in uns trugen, diese besondere innere Unruhe, der unvernünftige Wunsch, in die Vergangenheit zurückzukehren oder im Gegenteil **die Zeit vorwärts zu treiben**, diese brennenden Pfeile der Erinnerung. (*Die Pest*, p.43)

MARCHE FORCÉE : *der Eilmarsch, der Gewaltmarsch*

Ein **Eilmarsch** (veraltet auch **Gewaltmarsch** genannt) ist ein militärischer Marsch mit hoher Geschwindigkeit, bei dem die Ruhezeiten teilweise bis ganz ausfallen (*wikipedia*)

Avancer à marches forcées : *in Eilmärschen vorrücken (Sachs-Villatte)*

A suivre/Fortsetzung folgt

e-CRIT

Traduire pour découvrir ou neutraliser ?

Textes réunis par Amr Helmy Ibrahim

sommaire et articles téléchargeables sur:

<http://e-crit3224.univ-fcomte.fr/pages/fr/menu2139/table-des-matieres-n-4-15393.html>

APPEL A CONTRIBUTIONS POUR LE NUMERO 21 D'EDL (Etudes en Didactique des Langues)

TransversalitéS en didactique des langues

Le thème proposé pour ce numéro d'*Etudes en Didactique des Langues* est vaste ; il s'agit de s'interroger sur la place de la transversalité disciplinaire et de l'intelligence collective. Nous nous situerons dans une perspective large de la notion de transversalité dans les formes et les modalités d'apprentissage mais également dans les domaines disciplinaires (EPS, arts, musique) où ce concept est particulièrement présent.

- La transversalité permet-elle de définir et/ou développer des points d'accroche facilitateurs pour l'apprentissage d'une langue étrangère ? Dans quelle(s) mesure(s) cette notion est-elle utile aux étudiant-e-s pour capitaliser leurs apprentissages ?
- La transversalité amène-t-elle à une transgression pédagogique ? Favorise-t-elle l'autonomie des enseignant-e-s ? des étudiant-e-s ?
- Quelles sont, dans l'enseignement, les implications de cette vision qui voit se développer des concepts tels que l'intelligence collective ou la prise en compte globale de l'apprenant-e ?
- La transversalité est-elle un retour vers un « âge d'or », une époque où philosophie et sciences étaient moins cloisonnées ? Comment la transversalité permet-elle le dialogue et la coopération des disciplines ? Comment la transversalité et le croisement des disciplines peuvent-elles concourir à améliorer la qualité de la recherche ?

Les propositions de contributions peuvent se faire en français ou en anglais : article entre 10 et 15 pages développant un des aspects de la problématique pour le numéro 21 de *Etudes en didactique des langues* (ex. *Les Après-midi de LAIRDIL*) en 2012. *Etudes en didactique des langues* est une revue à comité de lecture international.

Les propositions peuvent être adressées par courrier électronique (lairdil@lairdil.org) ou par la poste avant le 15 juin 2012 (réponses quant à l'acceptation des propositions avant le 30 juin 2012). Les articles devront être remis pour le 30 septembre 2012.

LAIRDIL - IUT A, Université Toulouse III, 115 B route de Narbonne, 31077 - TOULOUSE Cedex
Site : <http://www.lairdil.org>- Courriel : lairdil@lairdil.org- Tél. : 05 62 25 80 43

Eva Schaeffer-Lacroix

Maître de conférences (section 12)
Paris-Sorbonne (IUFM de Paris)
elacroix@paris.iufm.fr

En quête de "cyber-profs" socio-constructivistes

*Quelques réflexions au sujet de l'ouvrage de Guichon, Nicolas (2012) :
Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues. Paris : Didier.*

Introduction

L'ouvrage de Nicolas Guichon sur l'intégration des technologies dans l'enseignement des langues étrangères par les enseignants exerçant dans le secondaire vient de sortir. Sa lecture – rendue très agréable grâce à une présentation cohérente des contenus et à des reprises utiles en fin de chapitre – s'imposait pour moi : il se trouve que j'ai occupé la fonction d'enseignante d'allemand au collège et au lycée pendant dix-huit ans avant d'intégrer l'université en tant que germaniste, spécialiste de didactique des langues étrangères et des technologies. Dans ce "mini-article", né d'une note de lecture, je souhaite partager ma réception de cet ouvrage qui renseigne, entre autres, sur les représentations et les pratiques d'une population encore peu explorée, celle des "cyber-profs" de langue étrangère en herbe ou confirmés.

Avant d'aborder la structure de l'ouvrage, quelques lignes concernant trois des sigles utilisés par l'auteur : N. Guichon emploie fréquemment le terme de "TIC" (technologies de l'information et de la communication) dans lequel il inclut une gamme variée d'outils technologiques. Ce sigle choisi pour sa bonne implantation aussi bien dans le domaine de la recherche que dans l'institution du secondaire est complété par d'autres dont deux semblent bien représenter les idées de l'auteur : le sigle "ALMT", décliné comme "apprentissage des langues médiatisé par les technologies" que je découvre grâce à cet ouvrage et le sigle "CMO" (communication médiatisée par ordinateur). Ces deux appellations mettent en avant la priorité de l'apprentissage sur l'emploi des outils technologiques. Il paraît légitime de s'interroger sur la pertinence de "médiatisé" dans ces deux sigles : le terme de "médié" ne conviendrait-il pas mieux dans ce contexte, tel que le semble suggérer la distinction faite entre ces deux termes par Panckhurst (1997) ? N. Guichon (2011 : 25) précise son positionnement comme suit :

le mot médiatisé qui est dérivé de l'anglais mediated peut être traduit par médié ou par médiatisé (...) je préfère (...) réserver médiation à ce qui a trait à l'accompagnement humain, par exemple celui du tuteur en ligne, et utiliser le concept de médiatisation pour faire référence à l'intermédiaire technologique, l'un ne pouvant se confondre complètement avec l'autre. Cette distinction reflète aussi un positionnement plus en lien avec le régime communicationnel et pédagogique que les technologies offrent aux enseignants de langue (...).

Composition de l'ouvrage

L'ouvrage est divisé en six chapitres. Le premier est dédié à la présentation du cadre théorique et méthodologique, mis en regard de données contextuelles dans le domaine de l'enseignement des langues dans le secondaire. Des thèmes tels que les représentations concernant le métier d'enseignant de langue et les outils technologiques et la formation sont évoqués, et l'injonction institutionnelle concernant l'usage massif des TIC est problématisée. Les deuxième et troisième chapitres présentent les recherches de N. Guichon dans le domaine de l'intégration des outils technologiques par les enseignants de langue du secondaire. Afin de dresser un bilan de l'existant et de donner des indices d'une possible évolution des pratiques professionnelles, l'auteur emploie dans ses recherches plusieurs méthodes, dont certaines sont issues de la sociologie : questionnaires, entretiens semi-guidés, suivi longitudinal d'une enseignante, suivi ponctuel de plusieurs personnes, etc. Il s'intéresse de très près à la communauté de praticiens *Cyber-Langues* au sein de laquelle se rassemblent de nombreux enseignants intéressés par l'usage des technologies pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Trois attitudes principales des enseignants face aux technologies sont dégagées : l'immobilisme, la réticence et la prudence. L'étude du degré d'appropriation des outils aboutit à la constatation d'une tendance à utiliser les TIC davantage pour exposer à la langue que pour faire produire de la langue (page 53). Cela s'explique en partie par la nature des outils et/ou par la volonté de garder le contrôle sur ce que font les apprenants (page 61). La formation doit donc viser à modifier les pratiques si l'on souhaite faire utiliser les outils technologiques de façon régulière et raisonnée. Cela peut se faire en douceur, comme l'illustre le parcours de Lucie dont l'auteur suit l'évolution pendant toute une année scolaire (page 77) : il ne s'agit pas d'une révolution, mais d'une évolution des pratiques intégrant les TIC. Le quatrième chapitre défend l'idée que l'approche par tâches peut contribuer à rendre l'usage des outils technologiques plus évident et plus pertinent. Selon N. Guichon, elle peut préparer le terrain pour leur intégration en incitant les enseignants à faire évoluer leurs pratiques pédagogiques. L'approche par tâches intégrant les TIC est susceptible d'aider à modifier les représentations du rôle de l'enseignant : il ne se présente plus comme la seule source de savoir, et les apprenants ont une marge de manœuvre plus grande concernant le choix et le déroulement des activités d'apprentissage. La "perte de contrôle" entraînée par cette approche semble être un des freins principaux pour l'intégration des outils technologiques. Le cinquième chapitre, toujours dans une perspective de l'approche par tâches, décrit les potentialités des outils. Selon N. Guichon, la formation initiale et continue a un rôle crucial à jouer pour l'acceptation de l'emploi des outils de communication et des modalités d'enseignement qui y correspondent. Cette idée est développée de façon détaillée dans le sixième chapitre qui

s'intéresse aux compétences pouvant être la base d'un référentiel de formation à l'usage raisonné des TIC à des fins d'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Discussion

L'approche par tâches

N. Guichon présente l'approche par tâches comme un des tremplins pour l'intégration des technologies dans l'apprentissage des langues étrangères. Cette approche permet, en effet, de réfléchir à la cohérence globale et à la pertinence de ce que l'on propose aux apprenants. L'auteur semble, tout comme d'autres didacticiens (Ollivier dans Ollivier et Puren, 2011 ; Springer dans Huver et Springer, 2011) accorder une grande importance aux activités ayant trait à ce qui se passe ou se trouve en dehors de la "salle de classe", élargissant ainsi le cercle d'acteurs associés au dispositif d'apprentissage. L'expression "salle de classe" peut être problématisée par le fait que l'on peut organiser l'enseignement ailleurs que dans une salle rassemblant tous les apprenants, tout en restant clairement dans un contexte scolaire (à la maison, dans divers centres de langues ou médiathèques, etc.). Je ne suis pas complètement convaincue du potentiel intrinsèquement motivant de la "réalité" convoquée dans les chapitres 4 et 5 : les apprenants ne vont pas forcément être attirés par les activités ayant trait à ce qui se passe "au dehors". La mise en relation des apprenants avec des acteurs d'un monde "extérieur" qui ne visent pas particulièrement à les ménager, ni à les former peut être ressentie comme menaçante par certains, et le bénéfice qui peut en être tiré en termes d'apprentissage reste à être démontré. Il semble que cela ait déjà été fait, dans une certaine mesure, par Guth & Thomas (2010) et par Kern (2011).

L'apprentissage de la langue étrangère

N. Guichon s'inspire d'une catégorisation de compétences de Bachman (1990) qui regroupe ce qu'il appelle "compétence linguistique" et "compétence discursive" en un même volet, nommé "compétences organisationnelles" (page 140). Pour les enseignants formés depuis les années 2000, ce terme peut être confondu avec le terme de "compétences générales", proposé par les auteurs du *CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001)* pour désigner des savoirs et savoir-faire transversaux, comme, par exemple, l'aptitude à l'étude : "la capacité à organiser et à utiliser le matériel pour un apprentissage autodirigé" (*CECR* : 86). Et pourquoi séparer les compétences discursives du reste de ce qui est traité par la discipline "linguistique" ? La distinction entre "compétence illocutoire" et "compétence sociolinguistique", regroupées sous la dénomination "compétence pragmatique" ne me paraît pas très évidente non plus. La définition

que donne N. Guichon de "compétence illocutoire" ne semble d'ailleurs pas correspondre à celle qu'il donne page 147 en citant Beacco (2007 : 84).

L'auteur appelle le travail sur la langue "travail sur le code" (page 141), ce qui est une prise de position forte sur le statut de la langue. Ce travail doit, selon le chapitre 5, trouver sa place au sein de l'approche par tâches. La description qui en est faite semble toutefois se rapprocher d'une conception acquisitionniste de l'apprentissage des langues : après avoir été exposés à des "échantillons" en langue étrangère, les apprenants sont invités à communiquer, en réemployant des "phrases toutes faites" (page 127). Il faudra toutefois veiller à ce que les activités soient compatibles avec une vision socio-constructiviste de l'apprentissage, souvent étroitement associée à l'approche par tâches (Grosbois, 2009, cité dans Guichon, 2012 : 112). N. Guichon propose, en effet, de faire faire aux apprenants un "travail réflexif" et de leur offrir des "moments de réflexion sur la production langagière" (page 129). Un des exemples qu'il cite consiste en une révision de productions à l'aide de fiches d'auto- ou de hétéroévaluation (page 130). Il serait intéressant de savoir comment un tel travail pourrait alimenter la réflexion des apprenants sur la langue.

Pour finir

Il est rare de trouver des ouvrages qui décrivent de façon aussi fouillée et compréhensive le milieu des enseignants de langue du secondaire, confrontés aux technologies. Ma longue expérience d'enseignante du secondaire me donne l'occasion de confirmer certains des résultats de Nicolas Guichon : oui, comme bon nombre de mes anciens collègues, j'ai commencé à mener des projets basés sur les technologies à partir de ma septième année d'exercice. Oui, j'ai créé un blogue en 2006, ce qui était apparemment dans l'air du temps à l'époque. Oui, j'ai vécu des moments d'exaltation, mais aussi de découragement face aux résultats d'apprentissage satisfaisants ou peu convaincants que les projets que j'ai dirigés semblaient avoir engendrés. Et un dernier "oui" : je suis, en effet, passée par une phase de déconstruction et reconstruction de mon identité professionnelle – et je ne regrette rien, malgré les moments d'hésitation et de doute, si difficiles à camoufler devant un public d'adolescents attentifs aux moindres failles, et ce sont eux, les mêmes adolescents, qui ont su récompenser par leurs remarques encourageantes et par leur engagement dans le travail, les heures innombrables de réflexion et de travail qu'il m'a fallues pour intégrer peu à peu des outils technologiques dans mon – non : notre – quotidien scolaire. Des paroles telles que celles prononcées par Antony, en classe de cinquième, lors d'une tâche de production de diaporamas assortis de commentaires soutenant une prise de

parole semi-libre sur une personnalité célèbre, ont jalonné de façon décisive mon parcours : "Madame, *Google docs*¹, c'est exactement ce qu'il nous faut !"

N. Guichon donne aux lecteurs une clé pour décrypter les réactions de certains enseignants par rapport aux technologies : rejet violent, mise en avant d'arguments – faciles à démonter – justifiant le non-emploi des outils, indifférence ou immobilisme. La mise en perspective du lien entre identités professionnelles bien établies, contenus et modalités de formation, nature des tâches et outils technologiques est très éclairante. L'auteur suggère des solutions susceptibles d'amener au moins une partie des sceptiques vers les technologies. Pour ce faire, non seulement les didacticiens, mais aussi les "techno-pédagogues" passionnés jouent un rôle clé : leurs expériences stimulantes peuvent montrer qu'il est possible de "s'y mettre" en commençant par des activités bien maîtrisées et par l'emploi d'outils relativement peu complexes. Ces outils gagnent à correspondre, au moins dans une certaine mesure, aux pratiques sociales des élèves. N. Guichon précise qu'il convient de compléter les expériences tâtonnantes et spontanées des enseignants par des recherches sur le terrain afin de voir si les résultats perçus peuvent être corroborés scientifiquement. En effet, de telles recherches devraient idéalement être menées d'un commun accord, selon des modalités négociées, par des didacticiens et des acteurs impliqués dans l'enseignement dans le secondaire : enseignants, élèves, parents, chefs d'établissement, inspecteurs, etc. J'espère que les propositions pertinentes de Nicolas Guichon concernant la formation initiale, continuée² et continue et concernant les moyens matériels mis à disposition puissent être entendues et mises en pratique. Je souhaite toutefois rajouter une remarque d'ordre personnel : ce qui m'a manqué le plus lors de certaines de mes années de pratique intense d'outils technologiques en cours d'allemand, ce n'était pas forcément les machines, ni le soutien de l'institution – c'était avant tout le soutien humain d'une personne ressource réactive et compétente, capable de déjouer les filtres parfois inutilement puissants des établissements du secondaire³, d'installer en un clin d'œil un logiciel en tant qu'administrateur principal ou de créer des listes d'utilisateurs pour un blogue géré par l'établissement. Mille fois merci, FF, tu te reconnaîtras dans ce portrait quasi-idéal. Des personnes comme toi devraient être payées à temps plein afin d'encourager les enseignants à réaliser ce qui est imposé par les textes : un usage raisonné, régulier et maîtrisé d'outils choisis pour leurs vertus pédagogiques avérées. Selon Thomas Strasser (nd), formateur à la *Pädagogische Hochschule Wien* (nd), l'équiva-

¹ Traitement de texte collaboratif en ligne.

² Une formation continuée a lieu pendant l'année qui suit la titularisation. Une formation continue peut avoir lieu ultérieurement.

³ À titre d'exemple, les vidéos et les activités en ligne de la série *Jojo sucht das Glück*, développée par l'équipe de l'illustre site *Deutsche Welle*, ont été bloquées par les filtres du lycée où j'ai utilisé cette série comme élément principal d'un cours de classe de seconde.

lent de l'IUFM à Vienne, didacticien d'anglais, spécialiste des technologies et didacticien, les futurs enseignants autrichiens sont fortement incités à réfléchir à leur pratique professionnelle. De plus, les enseignants déjà en poste qui désirent utiliser la plateforme *Moodle* et/ou le portfolio *Mahara* peuvent compter sur le soutien d'une équipe de "techno-pédagogues", gérée par la *Pädagogische Hochschule*, qui propose des permanences téléphoniques.⁴ C'est peut-être dans ce sens qu'il faudrait investir tout d'abord afin d'augmenter sensiblement le taux des "cyber-profs" socio-constructivistes.

Références générales

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford : Oxford university press.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* (2001). Division des politiques linguistiques, Strasbourg. Paris : Didier.
- Grosbois, M. (2009). "TIC, tâches et nativisation : impact sur la production orale en L2". *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 12. pp. 19-39. <http://alsic.revues.org/index1239.html>
- Guichon, N. (2011). *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues*. Dossier présenté en vue d'une Habilitation pour Diriger des Recherches. Volume 1 : Note de synthèse. Université du Havre. http://acedle.org/IMG/pdf/HDR_Nicolas_Guichon.pdf
- Guichon, N. (2012) : *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Guth, S. & Thomas, M. (2010). "Telecollaboration with Web 2.0 tools". In Guth, S. & Helm, F. (dir.). *Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Peter Lang Publishers. pp. 39-68.
- Huver, E. & Springer, C. (2011) : *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.
- Kern, R. (2011). Technology and language learning. In Simpson, J. (dir.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. New York : Taylor & Francis. pp. 202-217.
- Ollivier, C. & Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris : Maison des langues.
- Panckhurst, R. (1997). "La communication médiatisée par ordinateur ou la communication médiée par ordinateur ?". *Terminologies nouvelles*, 17. pp. 56-58.

Sites Internet

- Deutsche Welle* (2010). *Jojo sucht das Glück*. Telenovela. <http://www.dw.de/dw/0,,13121,00.html> ; *Pädagogische Hochschule Wien* (nd). <http://www.phwien.ac.at/>
- Strasser, Thomas (nd). *Learning reloaded*. Un blogue sur le rôle des technologies pour l'apprentissage des langues étrangères. <http://learning-reloaded.com/>

⁴ Propos recueillis lors de sa communication lors de la *1. Saarbrücker Fremdsprachentagung 2011* : "Mighty Mahara!? The role of self-organized EFL-learning within the context of *Mahara ePortfolio*. Practical examples from student teacher courses at Vienna University of Education. A technical steeplechase or supportive methodological perspective?". <http://saarbrueckerfremdsprachentagung.blogspot.fr/search/label/65%20Sektion%205>

ELMENTALER Michael und HOINKES Ulrich (hrsg. von) *Gute Sprache, schlechte Sprache. Sprachnormen und regionale Vielfalt im Wandel*, Frankfurt a. M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien 2011, Peter Lang = Kieler Forschungen zur Sprachwissenschaft, Bd. 2, 208 S.

Les éditeurs scientifiques proposent au lecteur dix conférences d'une „Ringvorlesung“ dont les auteurs viennent de champs disciplinaires différents, mais néanmoins voisins : langues classiques, linguistique générale et appliquée, anglais, germanistique, romanistique, frison. L'exercice et ses contraintes amènent les auteurs à donner un cadre global de valuation (« Gute Sprache, schlechte Sprache »), qui ne sera pas nécessairement présent dans les contributions individuelles.

Ainsi, la contribution sur « Sprach- und Sprachenpolitik am Beispiel des Nordfriesischen », qui se propose de discuter des définitions de « Sprachpolitik » et de « Sprachenpolitik » n'entre qu'avec un très grand effort volontariste de la part du lecteur dans les thèmes retenus. L'auteur propose de distinguer le niveau « macro », où sont décidés les aspects théoriques, le cadrage et sa réalisation, en le nommant « Sprachenpolitik » (= +/-« language politics ») et le niveau « micro » (les activités politiques concrètes) en le désignant par « Sprachpolitik » (au sens de « language policy »). En faisant ce choix, A.H.G. Walker fait implicitement l'hypothèse que, dans les deux cas, il y a / aurait nécessairement plus d'une langue en jeu, sans faire de distinction entre des enjeux fonctionnels, idéologiques ou symboliques, par exemple, qui seront néanmoins présents de fait dans l'exemple du frison du nord qu'il retient.¹ De la même façon, l'étude de Uwe Vosberg sur « Varianten und Varietäten im Wandel : Die Entwicklung von aktiven und passiven Infinitiven bei *tough*-Konstruktionen und verwandten Strukturen im britischen und amerikanischen Englisch » ne s'intéresse qu'aux raisons syntaxique et sémantique qui sont susceptibles d'être à l'origine d'un changement linguistique, sans qu'une dimension évaluative n'entre en ligne de compte. La réflexion de Sonja Vandermeeren sur « Sprachlernstrategien oder Wie DaZ- und DaF-Lerner ihre Deutschkenntnisse verbessern » et les résultats présentés, forts intéressants au demeurant, n'ont de rapport, ni de près ni de loin, avec le cadre thématique. Jörg Kilian met l'accent sur les questions concernant la scripturalisation dialectale dans « 'Isch muss noch uffem Sörfa gugge'. Areal und soziolinguistische Beobachtungen zur Dialektverschriftung in der internetbasierten Kommunikation ». Si l'analyse est tout à fait intéressante, il n'en reste pas moins étonnant que l'auteur ne compare à aucun moment ces productions écrites avec d'autres types de productions écrites dialectales ou oralisées.

Dans une étude passionnante, Thorsten Burkard montre que les catégorisations pour désigner les variétés de latin (« latin classique » et « latin vulgaire ») sont des constructions qui ne peuvent trouver de critères relatifs, en soulignant que ces constructions proviennent de la perception qu'en auront les générations bien plus tardives : « Der jeweilige klassische Autor wurde klassisch, weil er eine später breit rezipierte und somit klassisch gewordene Auswahl auf den einzelnen sprachlichen Ebenen getroffen hat. » (p.32) Il montre, dans une logique comparable, que le « latin vulgaire » n'est pas à considérer comme diachroniquement postérieur au « latin classique », mais qu'il s'agit, dans le meilleur des cas, de variation de registres qui sont utilisés concomitamment dans la société, d'une part, d'évolutions linguistiques sur l'axe du temps, d'autre part. (L'auteur propose de renoncer au syntagme de « latin vulgaire ».) En revanche, il arrivera un moment où la langue des auteurs 'classiques' sera considérée non

¹ Voir aussi par exemple CALVET Louis-Jean (2002), *Le marché aux langues : essai de politologie*, ROBIL-LARD Didier de (1989) *L'aménagement linguistique : problématiques et perspectives*. Thèse, Université de Provence, et les discussions autour des catégorisations et des référents.

plus comme archaïsante ou comme truffée de curiosités lexicales, mais bien comme langue-modèle figée, donnant le signal de la fin de l'évolution de la langue littéraire latine et signant, par-là même, sa mort comme langue littéraire.

Dans son travail sur « *Rapider Sprachwechsel und syntaktische Trägheit im nordfriesisch-niederdeutsch-dänischen Sprachkontakt* », Jarich Hoekstra veut montrer le rôle des « semi-bilingues » dans le « mauvais » changement linguistique : « Bei der Einführung der dänischen Konstruktion in das Niederdeutsche und der niederdeutsch-dänischen Konstruktion in das Nordfriesische [hat] die „schlechte Sprache“ der dänisch-niederdeutschen Sprachwechsler bzw. der nordfriesischen ‚Semi-speakers‘ eine entscheidende Rolle gespielt. » Le processus ne semble cependant pas avoir été totalement identique entre le passage des locuteurs du danois vers le bas-allemand et le passage du danois vers le frison, dans la mesure où les contextes ne sont pas comparables (notamment par l'absence, dans le second cas, d'un passage massif du danois vers le frison). L'auteur ne reste que dans l'hypothèse que la langue des nouveaux locuteurs du bas-allemand et/ou du frison ait dû être évaluée par des « natifs » comme « mauvaise », en ne l'étayant que chichement.

En s'intéressant à des lettres du XIX^e siècle, Liselotte Anderwald donne à voir, de manière assez convaincante, dans sa contribution « 'My dear Uncle' – was Briefe über Sprachwandel verraten » plusieurs exemples de changements linguistiques sur l'axe du temps. Si elle est parfois tentée d'expliquer le changement linguistique en l'imputant aux couches sociales supérieures et au désir des couches immédiatement inférieures de les imiter, il semble plus difficile de documenter cette proposition. En revanche, elle montre un changement linguistique (l'usage de *you* au nominatif) qui semble venir « du bas » (Labov) et être porté par les femmes, sans l'argumenter plus précisément.

Avec sa belle contribution en dialectologie perceptuelle (« *Schöner Dialekt, hässlicher Dialekt – Theorien und Methoden der Einstellungsforschung im Bereich der Wahrnehmungsdialektologie* »), Markus Hundt documente un élément qui aura eu du mal à se faire reconnaître dans le champ scientifique : la subjectivité des locuteurs comme construction de la/leur réalité. Hundt rappelle quelques éléments centraux que la dialectologie perceptuelle ('perceptual dialectology') a mis en évidence.¹ C'est le locuteur et sa perception de la dialectalité qui est au centre de l'intérêt scientifique et non les critères retenus par la géolinguistique. Ce sont donc aussi ses « cartes mentales » (*mental maps*), ses appréciations de distance et de proximité avec d'autres variétés, notamment le standard, les désignations qu'il utilise pour nommer ce qu'il parle et ce que parle les autres, mais aussi les évaluations esthétiques ou émotionnelles (« *Beliebtheit einzelner Dialekte* », 'dialecte' étant compris au sens retenu du locuteur) et les caractéristiques attribuées aux dialectes désignés. Hundt focalise l'essentiel de son étude sur la manière dont les dialectes sont évalués, en s'attardant, à juste titre, sur quatre enquêtes qui ont été menées par différents instituts et en relevant les problèmes méthodologiques et d'interprétation qu'elles soulèvent. Après rappelé les deux principales hypothèses de base qui fondent le fait qu'une variété linguistique puisse être affectée de caractéristiques de prestige ou stigmatisantes ('interne', dans la mesure où le système linguistique présenterait des caractéristiques qui conduisent vers le prestige ou le stigma [qualité vocalique, prosodie ; etc.] ; 'externe', dans la mesure où c'est le contexte sociétal qui est déterminant dans l'évaluation), il propose une petite étude de cas à propos du saxon et montre que diachroniquement, il s'agit d'une variété qui est réputée peu appréciée aujourd'hui, mais qui a eu un rôle de modèle dans

¹ En France, dans les années 1980, c'est la dénomination « conscience linguistique » des locuteurs dialectophones qui a été utilisée, cf. plusieurs études in BOUVIER Jean-Claude (dir.) *Les Français et leurs langues*, Aix-en-Provence 1991, Publications de l'Université de Provence

le passé. La probabilité que ce soit le contexte sociohistorique qui détermine l'attrait ou la répulsion qu'exerce une variété appelée 'dialecte' par les locuteurs semble nettement plus plausible que l'hypothèse de l'importance de ses caractéristiques intrinsèques.

Au total, l'ouvrage est certes assez varié, chaque contribution présentant un intérêt propre ; mais, dans son ensemble, c'est essentiellement la variation qui sert de fil conducteur essentiel à la publication et assez peu l'évaluation ou les normes.- **Dominique Huck** (Université de Strasbourg)

GILLIG Jean-Marie (2012) : *Bilinguisme et religion à l'école. La question scolaire en Alsace de 1918 à nos jours*. Strasbourg : La Nuée Bleue. ISBN 978-2-7165-0803-2. - 20 €

Jean-Marie Gillig est connu en Alsace à la fois pour y avoir exercé les fonctions d'Inspecteur de l'éducation nationale et pour avoir soutenu à l'université de Strasbourg, en 1979, une thèse non publiée sur un sujet voisin (« La question scolaire en Alsace de 1918 à 1939. Confessionnalisme et bilinguisme à l'école primaire »). Selon toute apparence, le livre publié à Strasbourg reprend et prolonge ces recherches antérieures. Il mérite d'être lu et commenté parce que les analyses historiques éclairent le débat actuel, aident à dépasser la victimisation naturelle des Alsaciens et incitent au dialogue. Encore faut-il que l'esprit de dialogue existe chez toutes les parties, y compris chez l'auteur. Dans le contexte actuel, ce vœu est loin d'être exaucé. Nous verrons pourquoi.

L'ouvrage se compose de 3 parties qui sont aussi le découpage imposé par l'Histoire : la période de la Seconde Guerre mondiale séparant nettement l'avant- et l'après-guerre. Une des thèses non formulées est que la dictature exercée sur l'enseignement, l'imposition de l'allemand comme langue exclusive d'enseignement et les restrictions sévères à l'enseignement religieux par le régime national-socialiste sont à l'origine du clivage qui s'opère après la guerre entre la question religieuse et la question linguistique, les autres causes relevant de l'évolution sociale et de l'allongement de la scolarité.

Ce sont donc les chapitres sur l'évolution de l'enseignement religieux qui vont intéresser le plus le lecteur. Mais quel rapport ont-ils, me demanderont les linguistes, avec l'enseignement de l'allemand ? Pour un Alsacien, la relation est évidente : historiquement, l'enseignement de l'allemand est lié à la pratique religieuse et à l'enseignement religieux, longtemps dispensé en allemand par les deux religions concordataires chrétiennes. L'un et l'autre se situent dans le cadre du droit local, mais pour l'enseignement religieux, ce droit relève des dispositions juridiques du Concordat de 1801 et des lois Falloux (1851), les gouvernements de l'Entre-deux-guerres ayant renoncé à introduire les lois laïques en Alsace. L'enseignement de l'allemand, au contraire, relève en quelque sorte d'un droit coutumier. En effet, au cours du XIX^{ème} siècle, l'enseignement en français a progressivement remplacé, dans les écoles primaires, l'enseignement donné en allemand. Mais un enseignement de l'allemand (parler, lire, écrire) s'est maintenu, avec des interruptions et sous des formes diverses, jusqu'à l'époque actuelle. Voilà pour une présentation succincte des liens entre la langue et la religion. Or, et c'est cela qui fait son intérêt, l'ouvrage confirme que ces liens sont à présent rompus. La question religieuse a évolué grâce au statut scolaire local de 1974 et l'enseignement de l'allemand s'est détaché d'elle, entrant en quelque sorte dans le champ de la laïcité. Ainsi, les parents choisissent l'enseignement bilingue pour des raisons pédagogiques, économiques etc., des raisons qui tiennent à la formation des jeunes. Bien plus, le bilinguisme scolaire évolue dès le collège vers le plurilinguisme, malgré la pusillanimité qui entoure encore cette question.

J.M. Gillig connaît mieux la problématique historique religieuse que la linguistique. Les pages consacrées au traitement scolaire de la question linguistique ne vont pas au bout de la

réflexion proposée. D'ailleurs, elles sont construites en grande partie sur les apports de la recherche menée depuis une bonne trentaine d'années par des spécialistes (Huck, en particulier), sans que l'auteur ne reconnaisse totalement sa dette et n'en tire toutes les conclusions. De plus, l'avant-propos et la quatrième de couverture dramatisent – inutilement, mais commercialement- les points de crispation au prix de certaines ambiguïtés avec le doigt mis sur « *l'Alsace divisée ... où [pointerai] de nouvelles formes de communautarisme culturel et religieux* », en relation avec « *la doctrine (...) d'un parti autonomiste alsacien* », et sur « *les slogans d'un bilinguisme forcené* » (p.15). Comme si Gillig et son éditeur voulaient, par un texte rajouté, compenser une approche trop consensuelle du livre et lui donner un peu de piquant. Rien ne permet par exemple de justifier en raison la présomption d'une demande de bilinguisme paritaire généralisé, sinon des préjugés ou un procès d'intention. Le ton de l'avant-propos se démarque par son agressivité des analyses sérieuses qui forment le corps de l'ouvrage. Il développe inutilement un procès d'intention procédant par amalgame, par allusions et s'écarte de la démarche scientifique. De ce fait, l'ouvrage, qui pourrait ouvrir un débat profitable aux deux parties, risque de rallumer inutilement la guerre linguistique entre les « promoteurs d'une Alsace bilingue » et les « partisans de l'École de la République ». Ma proposition : lire l'ouvrage et en discuter avec l'auteur, s'il le veut bien.- Daniel **Morgen**.

CLAIRIS Christos, COSTAOUEC Denis, COYOS Jean-Baptiste et JEANNOT-FOURCAUD Béatrice (éd) : *Langues et Cultures régionales de France. Dix ans après. Cadre légal, politiques, médias*. Paris : L'Harmattan, coll. Logiques sociales, oct. 2011 24 €.

L'ouvrage couvre, on le verra, tous les aspects et toutes les contingences des langues régionales. Il constitue, avec d'autres déjà parus (Garabato, Cellier 2009, Sauzet et Pic 2009¹), un ouvrage de référence indispensable pour les acteurs, les formateurs des langues régionales, les enseignants-chercheurs, les responsables associatifs, éducatifs et politiques. Il faut se féliciter pour sa rapide publication – moins de deux ans après le colloque éponyme – assurée par les éditions L'Harmattan.

Dans son intervention liminaire, Xavier North, délégué général à la langue française et aux langues de France et comme tel responsable institutionnel des langues de France, situe la politique des langues régionales en France dans son contexte actuel et décrit l'édifice qu'il a été possible de construire sur la base de textes réglementaires au cours de la décennie écoulée et en-dehors de tout cadre légal ou constitutionnel. Son texte fait l'état de la question sur lequel les autres contributions prennent appui.

Le cadre légal, constitutionnel et réglementaire.

Quatre orateurs connus et respectés se sont saisis du sujet. Jean-Marie Woehrling, expert consultant et Philip Blair, ancien directeur de l'éducation au Conseil de l'Europe, l'examinent d'abord par rapport à la fameuse Charte des langues régionales, toujours signée, jamais ratifiée par nos gouvernements. On trouvera ici – pour information ou pour mémoire - le cadre politique et pédagogique de la Charte, ses composantes et des plaidoyers éloquentes en faveur de la signature de la Charte. Philip Blair décrit aussi les modalités – peu connues ? - de con-

¹ - « L'enseignement des langues régionales aujourd'hui : état des lieux et perspectives » : IUFM Montpellier, Revue Tréma n° 31 septembre 2009, édition coordonnée par Carmen Alen Garabato et Micheline Cellier).

- Patrick Sauzet, François Pic (sous la direction de) : *Politique linguistique et enseignement des langues de France*. Paris : L'Harmattan 2009.

trôle que le Comité d'experts du Conseil de l'Europe met en œuvre et insiste sur la supériorité d'une politique linguistique commune dont la Charte sera garante sur des politiques étatiques isolées. Mais surtout, le professeur de droit constitutionnel Guy Carcassonne et Véronique Bertile, maître de conférences de droit public, tentent de définir ce que l'article 75-1 (« *Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France* ») leur apporte de neuf. Peu de choses, sans doute, mais des éléments non dénués d'importance. Nul ne pourra nier que la « constitutionnalisation » des langues régionales constitue un élément de leur protection (p. 80). De plus, le constat de patrimoine ne serait qu'une lapalissade s'il ne créait pas « *un certain nombre d'opportunités* » pour la signature de la Charte et à la reconnaissance des langues de France dans la vie publique (p. 84). C'est l'avis autorisé de G. Carcassonne. V. Bertile ne le contredit pas, mais souligne que l'article 75-1 renvoie la compétence de protection et de promotion aux Collectivités territoriales, ce qui n'est pas sans créer un certain nombre de difficultés quand la Collectivité ne se saisit pas de ces attributions ou les ignore volontairement.

Les langues régionales sont-elles l'affaire des régions ? de l'État ?

Sur les cinq contributions présentes dans ce chapitre, deux émanent d'élus régionaux (Marc Le Fur, René Ricardière) et disent la mobilisation des collectivités territoriales et des élus de la nation pour gérer la diversité, la faire reconnaître par l'État « *et passer convention (avec l'Etat) chaque fois qu'on le peut* ». La diversité, c'est celle des langues romanes – le gascon, le béarnais, le gallo – ou non romanes – le basque, le breton. Marc Le Fur dit en plus combien il souhaite « *que les parlementaires fassent leur travail de législateur et de constituants* » en déposant par exemple, comme il l'a fait avec d'autres, une proposition de lois.

La question est donc posée : **faut-il légiférer sur les langues régionales** ? Ou les langues régionales sont-elles l'affaire des régions ? Au nom du groupe d'études de l'Assemblée nationale, Martine Faure évoque la nécessité de donner un cadre aux initiatives régionales dans l'enseignement, la vie publique, la culture et de définir une politique linguistique des langues de France, incluant bien entendu le français. « En effet, « *la sauvegarde et la transmission des patrimoines linguistiques sont une responsabilité de l'État* ». (p. 111). Une loi donc, afin que l'État ne se défausse pas sur les collectivités. Mais une loi aussi, pour gérer les langues régionales dans leurs dimensions qui ne sont pas seulement territoriales, mais aussi linguistiques et politiques : il appartient à l'État de gérer dans une même région, sur des territoires contigus et bien entendu connexes, les relations entre les langues, par exemple celles citées plus haut, et leurs relations avec le français et, ceci est un ajout personnel, des langues d'autres pays de l'Union européenne, reconnues uniquement comme langues internationales et jamais autrement¹. Toutes ces questions font partie de la problématique posée par Barbara Loyer (Université Paris 9) : la dimension territoriale de la question linguistique ne va en général pas de soi (pp. 154 et suivantes) et doit être considérée par rapport aux ensembles géopolitiques, à la représentation de la nation et de l'espace régional. La question de la transmission, celle de la promotion du bilinguisme, celle de l'emploi bilingue sont à considérer par rapport à ces choix politiques. Il n'est donc pas anodin que l'Etat abandonne ces choix aux régions car « la question des langues est très politique » et doit être située dans un concept politique national.

L'exposé de Marie Salaün (Université Paris Descartes) et de Jacques Vernaudon (Université de la Nouvelle-Calédonie) sur la situation sociolinguistique des langues kanak, définies par la

¹ L'Allemagne a une position identique, mais plus pour des raisons historiques qui la conduisent à éviter de se mêler des affaires d'Alsace et pour des raisons linguistiques qui la conduisent à donner à l'alémanique, au souabe, au bavarois, au francique et à d'autres le même statut que celui que la France donne au champenois, au lorrain, au picard et à d'autres, celui de dialectes de la langue nationale, en évitant de les considérer comme des langues régionales. (N. du rédacteur)

loi organique de 1999 relative à la Nouvelle Calédonie comme langues d'enseignement et de culture avec le français, constitue une illustration de cette problématique. L'analyse historique, sociale et sociolinguistique de l'île met en relief l'urgence d'une politique linguistique rendue délicate par le conflit politique latent au sein de l'île dans l'attente du scrutin d'autodétermination de 2014.

Les langues régionales et les médias

Le 3^{ème} thème du colloque a été consacré à la place des langues régionales dans les médias. Deux interventions (Nicole Gendry, Conseil supérieur de l'audiovisuel, Luc Laventure (Directeur des antennes France Ô et RFO) présentent l'état des lieux et formulent même une vision d'avenir plus facile à concevoir pour les langues ultramarines que pour les autres (pp. 193 sqq). Les deux autres interventions sont consacrées à une radio régionale caractéristique, *Arrels* qui émet en Catalogne et en catalan (Pere Manzanares) et à la presse, la radio et les médias audiovisuels ou numériques en breton (Fañch Broudic). Ces médias ne s'adressent pas à un public identique : l'alphabétisation scolaire en langue régionale est récente : la compétence discrimine nettement les locuteurs traditionnels et les néo-locuteurs (« Presse et médias en langue bretonne p.218). De plus, ces médias ne favorisent pas l'audience de la même manière (tableau p. 222). Les radios jouent un rôle pédagogique en permettant de redécouvrir des compétences oubliées d'intercompréhension (p. 206) et apportent leur aide à l'enseignement. Enfin, les nouveaux accès des télé ou des radios, même fragiles – les locuteurs traditionnels ont-ils accès à l'Internet ?- s'imposent pour et par leur modernité. Les deux contributions disent aussi la stratégie de ces médias et une réflexion sur leur avenir.

Les associations, forces motrices de la langue

Trois représentants d'associations bretonne (Tangi Louarn), basque (Sébastien Castet) et alsacienne – mosellane (François Schaffner) ont exposé les interventions des associations comme forces revendicatives et forces productives de langue et de transmission. Les missions de défense et promotions des langues sont les plus anciennes, mais ont été modernisées (cf. par ex. *Euzkal Konfederazio*, p.244) ; le Bureau européen des langues moins répandues EBLUL les a ouvertes sur les droits de l'homme (p.238). Les pôles de transmissions quant à eux sont très variés (théâtre, danse et chants, jeux sportifs régionaux) et se sont progressivement orientés vers la production, l'édition (p.233) et la diffusion (IKAS, SALDE). Les plus novateurs sont ceux bien entendu des structures associatives de classes bilingues (p. 234) et de formation. Dans le développement actuel des conventions des collectivités territoriales avec l'Etat, les associations doivent intervenir pour soutenir ces projets ainsi que la création de structures publiques, tels les groupements d'intérêt public (G.I.P., p. 243), et auront donc un rôle nouveau dans des actions concertées au service de la langue pour des publics de tous âges, à commencer par les jeunes. La table ronde n'évoque pas encore ce rôle mais il découle implicitement des fonctions associatives catégorisées par François Schaffner (p. 251-256). - **D.Morgen.**

RADAELLI Giulia (2011): Literarische Mehrsprachigkeit. Sprachwechsel bei Elias Canetti und Ingeborg Bachmann. Akademie Verlag GmbH: Berlin. 280 Seiten, € 89,80

Sei es die Anführung eines Zitats in der Originalsprache oder einige eingestreute anderssprachige Worte in einem Satz – die Literatur bedient sich häufig unterschiedlicher Sprachen als Redemittel. Was aber ist ihr Zweck und was die Wirkung? Will der Autor die Authentizität des Erlebten oder Fiktiven wahren, indem er den Figuren ihre Sprachen lässt?

Oder sind es die Worte selbst, die jedem Übersetzungsversuch trotzen? Spätestens seit dem *cultural turn* ist die literarische Mehrsprachigkeit ein beliebtes Forschungsfeld in der Literaturwissenschaft. Allerdings beschränkt sich diese Forschung auf mehrsprachige Literaturen oder mehrsprachige Autoren.

In Abgrenzung dazu ernennt Giulia Radaelli in ihrer überarbeiteten Dissertation *Literarische Mehrsprachigkeit. Sprachwechsel bei Elias Canetti und Ingeborg Bachmann* mehrsprachige literarische Texte zum Zentrum ihres Erkenntnisinteresses. Anhand zweier deutschsprachiger Erzählungen des späteren 20. Jahrhunderts – *Die Stimmen von Marrakesch* (1967) von Elias Canetti und *Simultan* (1972) von Ingeborg Bachmann – untersucht die Autorin die verschiedenen Arten und Verwendungsweisen anderssprachiger Ausdrücke. Dabei gilt ihr Bestreben, allgemeinverbindliche Konstanten freizulegen, die für spätere werkimmanente Analysen literarischer Mehrsprachigkeit von Nutzen sein sollen. Giulia Radaelli ist selbst mehrsprachig. Nach einer Promotion im Deutsch-Italienischen Promotionskolleg der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn und der *Università degli Studi di Firenze* arbeitet sie heute an der Universität Bielefeld in der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft.

Die Grundpfeiler des Buchs bilden die beiden Erzählungen. Die Wahl dieser Werke begründet die Autorin mit deren Komplementarität: Während Canettis Reisebericht einen mehrsprachigen sozialen Raum darstellt, schildert Bachmann in ihrer Erzählung die Innenwelt zweier Protagonisten. Damit beleuchten die Erzählungen unterschiedliche Aspekte literarischer Mehrsprachigkeit und sollen als repräsentative Fälle gelten.

Nach der Einführung entwickelt die Autorin ihr eigenes Analyse-Instrument, das sie *Beschreibungsmodell* nennt, welches eine erste Bestimmung beliebiger mehrsprachiger Texte ermöglichen soll. Dieses Modell unterscheidet drei Kriterien: Fokus (mehrsprachiges Einzelwerk oder mehrsprachiges Gesamtwerk), Wahrnehmbarkeit (manifeste und latente Mehrsprachigkeit) und Sprache (Nationalsprache, Sprachvarietät, erfundene Sprache etc.). Unter Einbindung dieser Unterscheidungskriterien nähert die Autorin sich den beiden Erzählungen, legt in ihnen mit Hilfe der Methode des *close reading* weitere Realisierungsformen der Mehrsprachigkeit frei und bespricht die Ergebnisse im jeweils darauffolgenden Kapitel auf ihre Allgemeingültigkeit, teilweise auch jenseits der Literaturwissenschaft. Im Epilog werden die Ergebnisse zusammengefasst.

Trotz seines interdisziplinären Ansatzes richtet sich das Buch vorwiegend an Sprachwissenschaftler, da im Zentrum der Untersuchung die beiden literarischen Fallstudien stehen. Es dürfte aber auch sprachwissenschaftlich Interessierte ansprechen, die sich mit dem Phänomen der Mehrsprachigkeit auseinandersetzen und die Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzung im weiteren Sinne reflektieren wollen.

Zunächst widmet sich Radaelli den Reiseaufzeichnungen von Elias Canettis *Stimmen von Marrakesch*. Dabei handelt es sich um einen Reisebericht des Autors über den Aufenthalt in einer marokkanischen Stadt, in der, bedingt durch ihre Geschichte, die Sprachen Arabisch, Französisch und Englisch koexistieren. Die Erzählsprache der Reiseaufzeichnungen ist jedoch Deutsch, das in Marrakesch nicht gesprochen wird und damit erst durch die Aufzeichnungen als Erzählsprache zu den erlebten Sprachen hinzutritt. Der Text ist nicht durchgehend in Deutsch verfasst, sondern birgt in offenkundigen oder verborgenen Formen verschiedene Sprachen, die insbesondere in der Nähe wiedergegebener Figurenrede vorkommen.

Offenkundig tritt Mehrsprachigkeit in Sprachwechseln auf, bei denen innerhalb des deutschen Textes unmittelbar andere Sprachen vorkommen. Dieses Phänomen bezeichnet Radaelli „manifeste Mehrsprachigkeit“. Sprachwechsel erscheinen besonders oft in direkter Rede, fast ausschließlich in der Verkehrssprache Französisch. Motiviert sind die Sprachwechsel durch idiomatisch erscheinende Wendungen, die als solche unübersetzbar sind. Gleichsam Zitate er-

möglichen sie die Distanz des Erzählers zum Gesagten. Das kann sowohl zu Parodiezwecken dienen als auch von tiefer Empathie zeugen: Bestimmte Worte übersetzt der Autor nicht, um so ihre Unübersetzbarkeit in der sprachlichen Wahrnehmung der Figur zu wahren. Außerdem charakterisieren Originalzitate die Figur wie kein anderes Redemittel. Die Autorin kommt zum Schluss, dass Sprachwechsel eine doppelte Differenz bewirken. Sie führen einerseits mit der neuen Sprache eine Differenz in die einsprachige Textoberfläche ein, heben aber gleichzeitig die temporal-räumliche Differenz auf, indem sie zeitlich und räumlich zurückliegende Stimmen in die Gegenwart heraufholen.

Neben den Sprachwechseln steht dem Autor das Redemittel des Sprachverweises zur Verfügung. Hierbei wird eine fremde Sprache zwar angekündigt, aber nicht realisiert („Ich entgegnete auf Französisch: ‘Ist das eine Schule hier?’“). Die Übersetzung ist als solche erkennbar und weist damit auf die unterschwellig vorhandene Fremdsprache hin. Diese Form der latenten Mehrsprachigkeit ist besonders hilfreich bei der Wiedergabe einer unverständlichen Sprache, in den Reiseaufzeichnungen ist es das Arabische. Ohne die Sprache realisieren zu müssen, erlauben Sprachverweise, die potentielle Mehrsprachigkeit eines Textes zu aktualisieren. Besonders bedeutend für die Fremderfahrung von Canettis Erzähler ist die akustische Erinnerung von Stimmen und Sprachen. Am wirksamsten ist sie bei der arabischen Sprache, die dem Erzähler unverständlich ist. Deshalb nimmt der Erzähler sie jenseits von Worten wahr und ist in besonders starkem Maße ihrer akustischen Wirkung ausgesetzt. Folglich verfügen die arabischen Figuren über keinen Originalton, ihre Äußerungen sind entweder eingedeutscht oder ausgespart, wobei der klanglichen Wirkung des Gesagten eine besonders wichtige Rolle zukommt.

Während *Stimmen von Marrakesch* die Reflexion über die Erzeugung von Stimmen im Text eröffnet, wirft *Simultan* das Problem des Übersetzens und der Muttersprache auf. Die Erzählung von Ingeborg Bachmann besteht hauptsächlich aus Gesprächen der Simultanübersetzerin Nadja mit dem Diplomaten Ludwig Frankel. Die Geliebten leben in einer kosmopolitisch geprägten Berufswelt und bewegen sich in Gesprächen und Gedanken frei zwischen Englisch, Französisch, Deutsch und Italienisch. Nadja verwendet auch Spanisch und Russisch. Durch die Form der erlebten Rede, die neben den Gesprächen auch Gedanken schildert, erhält der Leser einen Einblick in das Bewusstsein eines multilingualen Individuums. Und dieses ist alles andere als wohlgeordnet. Nadja vergleicht ihren Kopf mit einem Schaltbrett, dessen Mechanismus sich verselbständigt hat. Die Sprachwechsel ereignen sich spontan und unmotiviert, wobei auch die Wahl der Sprache willkürlich ist. Die Sprachwechsel bleiben von der kaum vorhandenen Erzählinstanz unkommentiert.

Obwohl in der Lage, beliebig zwischen den einzelnen Sprachen hin- und herzuschalten, verschließt sich Nadja die Tiefendimension der Sprache: Sie kann zwar einzelne Wörter übersetzen, nicht aber deren Sinn. Der Sprachwechsel ist damit Zeichen eines fragmentierten Sprechens. Ebenso bedingt der übermäßige Gebrauch des Sprachwechsels eine Zerstreuung der Bedeutung. Die Dialoge bewegen sich auf der Oberfläche und verschweigen das Wichtige. Daraus erwächst bei Nadja ein Gefühl von Haltlosigkeit, ein Gefühl, das nicht zuletzt ihrer Verweigerung der deutschen Muttersprache geschuldet ist. Über den Geliebten findet Nadja einen Zugang zur deutschen Sprache, in der es ihr gelingt, ein Ereignis der Vergangenheit zu verarbeiten: Andere Worte ermöglichen ihr einen anderen Blickwinkel auf sich selbst. Vor diesem Hintergrund reflektiert Radaelli das Problem der Übersetzung in der Psychoanalyse, wobei ein vergangenes Ereignis aus dem Unbewussten ins Bewusste übersetzt wird. Außerdem entsteht aus der Liebeskonstellation die Notwendigkeit, sich selbst dem anderen zu übersetzen. Aber die Hoffnung auf eine komplette Übereinstimmung mit dem Geliebten aufgrund der gemeinsamen Muttersprache wird enttäuscht. Der Text legt nahe, dass es keine Überein-

stimmung zwischen den Sprachen gibt und stellt damit die Möglichkeit der Übersetzung grundsätzlich in Frage. Auch Nadja muss, ihren Verdrängungsversuchen zum Trotz, sich mit Übersetzung auseinandersetzen, schmerzlich feststellen, dass es einen Bedeutungsbereich der Sprache gibt, der für sie unzugänglich ist, weil sie mit der Tiefendimension der Sprache nicht umgehen kann.

Entgegen dem ersten Eindruck, zahlreiche Aufschlüsse zur Mehrsprachigkeit zu liefern, verspermt *Simultan* sich einer eingehenden Interpretation seiner Sprachenvielfalt. Die Sprachwechsel sind unmotiviert, weshalb die Autorin sich etwa mit dem Konzept der Liebesprache behelfen muss. Dieser kreative Ansatz, der von der anfänglichen Fokussierung der Autorin auf Nationalsprachen absieht, ist ansprechend, handelt es sich doch bei der Erzählung um eine Liebesgeschichte. Allerdings führt der Versuch, individuelle Mehrsprachigkeit mit Freuds Psychoanalyse zu untersuchen, zu weit vom anfänglichen Forschungsgegenstand weg und fördert demzufolge keine bedeutenden Erkenntnisse in Bezug auf die Mehrsprachigkeit zu Tage. Grundsätzlich lobenswert ist aber der interdisziplinäre Ansatz, mit dem die Autorin immer wieder die Grenzen der Literaturwissenschaft verlässt, um dem generellen Phänomen der Mehrsprachigkeit auf den Grund zu gehen. Die Autorin verfügt über ein umfangreiches Repertoire an Referenzwerken, die sie erfolgreich zu Illustrationszwecken einsetzt und mit denen es ihr gelingt, zum Teil abstrakte Phänomene durch Anschaulichkeit erfassbar machen. Die Entwicklung des Analyserasters ist eine wichtige Hilfestellung für die Untersuchung mehrsprachiger Texte und damit eine Errungenschaft auf dem spezifischen Gebiet der literarischen Mehrsprachigkeit. Trotz ihres löblichen Bestrebens, verbindliche Konstanten auch hinsichtlich der Terminologie zu schaffen, unterlaufen der Autorin Verwechslungen der eigenen Terminologie, so etwa beim Begriff Fremdsprache, der eigentlich konsequent durch „andere Sprache“ ersetzt sein sollte. Abgesehen von diesem kleinen Versehen ist das Thema sehr sorgfältig und fundiert ausgearbeitet, bietet durch Überleitungen und Zusammenfassungen viele Lesehilfen und liest sich überaus angenehm. - **Julia Voronkova**

WIERZBICKA Mariola, SIERADZKA Malgorzata, HOMA Jaromin (Hrsg.) *Moderne deutsche Texte. Beiträge der Internationalen Germanistenkonferenz Rzeszów 2004.* Danziger Beiträge zur Germanistik, Band 16, Peter Lang : Frankfurt am Main, 2005. ISBN 978-3-631-53626-1, nombreux tabl. et illustrations. Prix : 81, 40 euros.

Ce volume de 421 p. rassemble 32 contributions publiées à l'issue de la conférence internationale des Germanistes « Moderne deutsche Texte » qui s'est tenue en 2004 à Rzeszow en l'honneur du 60ème anniversaire du Professeur Zdzisław Wawrzyniak, linguiste et poète, germaniste et Polonais, dont la variété des recherches en linguistique textuelle, en traduction et théorie de la traduction, en didactique des langues étrangères, trouve ici un reflet dans la grande diversité des contributions. Le titre du volume « Moderne deutsche Texte », volontairement ouvert, permet ainsi de réunir des études issues des domaines qui lui sont chers : en tout premier lieu la linguistique textuelle, considérée tant dans son histoire en général que dans la problématique des types de textes ou les domaines particuliers que sont la syntaxe, la sémantique, la lexicologie, la pragmatique... mais aussi en traductologie et en sciences de la communication. Quelques rares contributions n'ont pas de lien direct avec la linguistique textuelle mais correspondent à des thèmes de recherche également abordés au cours de sa carrière par le Professeur Wawrzyniak.

C'est la linguistique textuelle, la réflexion sur les changements et les évolutions qu'elle connaît depuis le tournant dit cognitif et pragmatique et l'apparition du concept élargi de dis-

cours, qui doivent donner son unité à l'ouvrage. Deux contributions placées en tête d'ouvrage en posent ainsi le cadre théorique, historique et épistémologique. W. Heinemann (17-30) revient sur l'opposition « Textlinguistik » vs. « Diskurslinguistik » pour en montrer la complémentarité, et affirmer le primat du texte comme « unité de communication fondamentale » (Grundeinheit der sprachlichen Kommunikation) qui doit désormais être insérée dans l'ensemble des corpus virtuels que constituent le discours et l'interdiscours. Z. Bilut-Homplewicz (59-66) retrace la genèse et l'évolution de la discipline, depuis l'émancipation d'une linguistique structurale de la phrase, jusqu'à l'actuelle conception dynamique du texte, non plus produit fini, statique, mais résultat d'une interaction entre interlocuteurs. Cette conception élargie qui suppose la prise en compte de la dimension cognitive de la production et la réception et une nécessaire ouverture interdisciplinaire, ne doit pas cependant ôter au texte sa primauté. Une fois réaffirmé le statut primordial du texte, les contributions suivantes s'attachent à l'explorer dans ses formes multiples et variées.

Le lecteur déplorera l'absence totale de rubriques thématiques au profit du seul classement par ordre alphabétique d'auteurs, absence qui le contraint à passer abruptement de considérations interculturelles à des analyses plus spécifiquement syntaxiques et sémantiques ou à des réflexions sur tel ou tel type de texte. On pourrait en effet au sein de cette diversité distinguer entre :

— d'une part, les études contrastives. La collection *Danziger Beiträge zur Germanistik* relève d'une tradition linguistique comparatiste allemand/polonais et plus d'un tiers des contributions (11), en accord avec les travaux de Zdzisław Wawrzyniak, rendent compte de cette orientation.

Les difficultés méthodologiques que pose une analyse contrastive et interculturelle sont théorisées dans la contribution de fond de G. Antos et A. Lewandoska « Ein Kuss sagt mehr als tausend Worte » (31-57), qui compare les proverbes dans les deux langues, et les hypothèses et traditions respectives quant à leur équivalence ou non-équivalence verbale et/ou sémantique, l'accent mis sur leur spécificité et/ou leur universalité.

On aurait pu aussi regrouper de manière plus spécifique les articles portant sur la traduction : qu'il s'agisse de la restitution des métaphores et des changements de catégorie grammaticale entre la langue-source et la langue cible (P. Bąk), de la traduction des jeux de mots (Z. Tęcza, à partir d'un corpus de poèmes de Z. Wawrzyniak), des blagues/histoires drôles (K. Lipiński) ou bien encore de la désignation des « *Realia* » (réalités et objets propres à une culture spécifique, concept introduit par Kade (1963), article de M. Sieradzka), la pratique de la traduction excède toujours le domaine du verbal et exige un savoir extralinguistique et interculturel.

Au-delà de la traduction, c'est donc la dimension comparatiste interculturelle qui se trouve au cœur de nombreuses études. Ce sont principalement des types de textes (*Textsorten*) qui sont comparés, en allemand et en polonais : le discours scientifique à travers des articles de linguistique (B. Rolek), le langage spécialisé des textes normatifs juridiques (Z. Weigt, qui s'intéresse à la mise en place des définitions), ou encore les annonces publicitaires : dans leurs particularités lexicales (C. Schatte), ou encore dans la comparaison des valeurs qu'elles transmettent (J. Golonka). Se trouve ainsi illustré de manière variée le constat duel et contradictoire de l'existence de propriétés tant universelles que particulières. On trouvera aussi une comparaison entre les formes émotionnelles d'adresse (J. Illuk), ou encore une étude très détaillée, morphologique syntaxique et sémantique de la combinatoire temporelle de la simultanéité ou de l'antériorité dans les constructions en *seit-dem* en allemand et *okdqd* en polonais (M. Wierzbicka 371-396). Si certaines de ces études posent des problèmes de fond et peuvent donc être lues avec (parfois très grand) profit, la non-maîtrise du polonais constitue un obs-

tacle pour le lecteur non polonophone qui ne comprend que pour moitié les exemples et corpus traités.

— On trouvera d'autre part les études non contrastives, en lien avec la problématique du recueil (la *Textlinguistik*). On retrouve la même diversité que précédemment, mais avec des corpus exclusivement allemands. Les textes sont ainsi abordés tant de manière générique (la problématique des type de textes) que par les marqueurs de cohésion (grammaire du texte).

Dans la rubrique « Textsorten » : comment la communication par email dans le travail modifie-t-elle structurellement les rapports entre locuteur et adressé, la construction de l'identité professionnelle et institutionnelle (N. Janich théorise ainsi de manière bienvenue une pratique quotidienne, les avantages et les risques de l'inflation des échanges par email 197-210) ; sont abordées aussi les caractéristiques textuelles : des actualités/infos (Nachrichten) dans les newsletters (Ch. Thim-Mabrey), des (gros) titres de l'actualité (R. Rath y analyse l'absence de déterminant et la présence de néologismes occasionnels, E. Żebrowska en montre la structure elliptique), des bulletins de la Bourse (K. Nycz), des combinaisons image/texte ou texte/image (J. Mölner, des Flugblätter aux publicités actuelles)...

Les analyses non-assujetties à un type de texte sont moins nombreuses : la piste encore peu explorée des relations cataphoriques pour la grammaire du texte (S. Bračić), le problème des parenthèses ou incisives (A. Greule), l'importance grandissante à l'oral des temps composés pour exprimer l'antériorité (D. Schlegel), l'interdépendance entre lexique et société : les mots à la mode et les mots de l'année (J. Homa), le supposé déclin de la langue allemande face à l'invasion des anglicismes (S. Wojnar)...

« Moderne deutsche Texte » : les contributions multiples qui font coexister grands noms de la linguistique germaniste et chercheurs moins renommés dressent un panorama des recherches actuelles en linguistique textuelle, comme discipline ouverte. Au lecteur linguiste de se frayer seul son chemin dans le taillis de cette diversité : l'absence de tout classement thématique ne lui facilite pas la tâche, mais il appréciera les contributions synthétiques ou les analyses qui parfois le transforment en touriste éclairé, qui se satisfait d'une in/ex-cursion dans un domaine spécialisé qui, s'il n'est pas le sien propre, lui est forcément connexe et que seul il n'aurait pas abordé.- **Emmanuelle Prak-Derrington**, Ecole Normale Supérieure de Lyon

SIEVER Torsten (2011) *Texte i. d. Enge. Sprachökonomische Reduktion in stark raumbegrenzten Textsorten*. Francfort/Main, etc.: Peter Lang = Sprache Medien Innovationen 1, 440 p.

Le hasard fait parfois bien les choses. Ayant moi-même travaillé sur l'un des aspects centraux de l'économie linguistique, l'abrègement lexical, c'est avec intérêt et enthousiasme que j'ai accepté de faire le compte rendu du présent ouvrage. Ce travail, issu d'une thèse de doctorat, est consacré aux procédés de réduction langagière mis en œuvre dans des textes caractérisés par un format réduit (dépêches, tickets de caisse, SMS, etc.). Si cette coïncidence est le fruit du hasard, l'intérêt croissant des linguistes pour le phénomène de l'économie linguistique n'est en rien fortuit : dans notre monde globalisé et interconnecté, les locuteurs sont exposés à un flot d'informations en constante augmentation et dont la circulation s'est accélérée depuis l'apparition des nouvelles technologies. Cette profusion a pour corollaire la nécessité d'aller à l'essentiel, d'exprimer un maximum de choses en un minimum de caractères – en bref, d'économiser de l'énergie, de la place et du temps (et de l'argent), sans toutefois sacrifier l'exigence de clarté et/ou d'expressivité.

Dès l'introduction (pp. 13-20), Siever fait remarquer que les formes de réduction linguistique, diverses, sont présentes « dans presque toutes les situations du quotidien » (« in nahezu allen

alltäglichen Situationen » ; p. 13). À l'aide de nombreux exemples et illustrations, il montre que ce type d'économie formelle n'est pas nouveau et que les procédés varient considérablement selon le médium utilisé. Siever souligne ensuite la difficulté à définir précisément la notion d'économie linguistique dans la mesure où celle-ci résulte de deux tendances contradictoires, la réduction de la longueur du matériau linguistique et l'exigence de clarté en vue de faciliter la production et la réception de l'énoncé (p. 18).

Le deuxième chapitre (pp. 21-83), consacré à l'état de la recherche, s'ouvre par une présentation chronologique de travaux portant sur la notion d'économie linguistique. Après avoir confronté ces approches et critiqué de manière argumentée les théories qui les sous-tendent, Siever précise ce qu'il entend par « Sprachökonomie », « Effektivität », « Effizienz » et « Kürzung », et pose ainsi le cadre théorique de son analyse. Il illustre enfin ces notions dans une partie consacrée aux télégrammes, aux petites annonces et aux recettes de cuisine, formes de communication caractérisées par l'étroitesse du support et/ou la concision des informations et fréquemment analysées dans la recherche. Le cas particulier des langages de programmation fait l'objet d'un paragraphe à part (pp. 76-83).

Dans le 3^e chapitre (pp. 85-164), l'auteur passe en revue les caractéristiques de l'économie linguistique dans les domaines de la morphologie et du lexique. Il distingue les caractéristiques dites « générales », telles que le nombre de morphèmes et de catégories grammaticales dans une langue donnée ou la complexité structurelle des mots, de celles spécifiques à la formation des mots et à la morphologie de l'allemand. Toutes les catégories y passent : les procédés de formation lexicale, les types de verbes (faibles, forts), les catégories verbales (la voix, les cas, les temps, les modes) et nominales (la flexion, le pluriel, le degré) etc. sont soumis à une analyse visant à identifier et mesurer la ou les formes d'économie linguistique à l'œuvre. L'auteur recense ensuite les facteurs qui tendent à complexifier la structuration mentale du vocabulaire et, partant, vont à l'encontre d'une organisation « économique » du lexique mental, tels que la transparence des mots complexes, la synonymie, l'emprunt, la polysémie et la réduction lexicale (pp. 147-155). Enfin, il commente quelques formes d'économie obtenues au moyen de procédés graphiques (notamment les abréviations comme *Abk.* et *H2O*) et graphostylistiques (apostrophes, espaces, logogrammes, etc. ; pp. 155-164).

Le long chapitre suivant (pp. 164-377) est consacré à l'étude des formes d'économie présentes dans les corpus constitués par l'auteur (dépêches, petites annonces, SMS, tickets de caisse et brèves issues de programmes télévisés à visée touristique (« Alpenpanoramen ») et de programmes diffusés dans certains transports en commun (« Fahrgastfernsehen »)). Siever procède à une analyse en deux temps : il mesure tout d'abord l'économie formelle réalisée par certains procédés, avant d'analyser la fréquence de ces procédés dans les corpus. L'accent est mis ici sur diverses formes de réduction lexicale : les mots brefs (*FAZ* < *Frankfurter Allgemeine Zeitung*), les composés formés à l'aide de mots brefs (*EU-Forderung*), les mots issus de composés dont un membre a été supprimé (*Weizen* < *Weizenbier*) et de groupes nominaux dont un constituant a été éliminé (*Bahn* < *Deutsche Bahn*), les mots-valises (*Cinémaxx*), etc. L'auteur pose ensuite la question de savoir dans quelle mesure les anglicismes présents dans ses corpus participent de l'économie formelle (pp. 259-312). Prenant soin de distinguer au préalable différents types d'anglicismes selon l'existence ou non d'équivalents allemands, il arrive à la conclusion que dans les cas d'équivalences (relativement) fidèles, la réduction formelle obtenue par le recours aux anglicismes est comparable à celle réalisée par les mots brefs (p. 310). Ce chapitre se poursuit par une analyse des procédés d'économie graphostylistiques présents dans ses corpus, notamment au moyen des abréviations graphiques (pp. 316-352), domaine caractérisé par une forte homonymie (*w* < *Wasser*, *Wochen*, *weiblich*, *wegen*, etc.) et par la présence de nombreuses variantes (*Schlafzimmer* > *Schl.Zi.*, *Schlafz.*, *Schlafzi.*, *SZ*), des

logogrammes (% , § , @...) et des signes iconiques, y compris des fameux « smileys » (pp. 352-370). La comparaison de ces formes de réduction avec celles des articles de journaux, dans lesquels le besoin de concision est moindre, permet à l'auteur de mettre en perspective les résultats obtenus et d'esquisser un premier bilan (pp. 370-377).

Ce bilan est complété par les remarques de conclusion (pp. 379-407). L'auteur revient sur les principaux procédés de réduction formelle, les classe selon leur fréquence dans les différents corpus et propose de nouvelles perspectives de recherche, notamment sur les formes d'interaction entre la réduction aux niveaux syntaxique et lexical.

L'étude de Siever est un travail sérieux, rédigé avec soin et fort bien documenté (cf. bibliographie pp. 409-435), qui repose sur un matériau original, accessible en ligne (<http://corpora.mediensprache.net>) et rendu exploitable au moyen d'un moteur de recherche. La lecture est facilitée par de courts résumés permettant de recentrer le propos dans des développements parfois très longs. Il a par ailleurs le mérite de ne pas limiter l'analyse des formes de réduction aux éléments linguistiques, l'emploi d'éléments picturaux étant d'une importance centrale dans la conception « économique » de certains messages. La complexité de la notion d'économie linguistique, qui tient en partie à son caractère multidimensionnel, conduit l'auteur à « brasser large », en passant en revue un nombre considérable de phénomènes. Si cette approche présente l'avantage de montrer que l'économie linguistique traverse tous les pans de la langue, elle s'expose au danger de considérer comme procédés de réduction des phénomènes qui n'ont pas pour vocation première de comprimer le message, mais de dénommer. Ainsi l'emploi de certains mots-valises (ex. *Brunch* ; p. 387) ne me paraît pas être économique dans le discours (par rapport à quelle unité ?), de même que le statut de mot bref de *Zug* (formé selon l'auteur à partir de *Eisenbahnzug* ; p. 371) est, du moins aujourd'hui, discutable. Il n'en reste pas moins que les résultats de cette étude, le dernier exemple compris, soulignent une fois de plus le rôle central que joue l'économie linguistique dans l'évolution de la langue. Par ailleurs, il serait sans doute intéressant de mener une réflexion sur la relativité de la notion d'économie linguistique.¹ C'est dire si cette notion n'a pas fini de faire couler beaucoup d'encre! - **Vincent Balnat**

BARADARANOSSADAT Anna-Katharina (2011): *Jugendsprache im Deutschunterricht Erscheinungsweisen im Schulalltag und Perspektiven für den Deutschunterricht* Peter Lang, Francfort, 388 p.

Les élèves allemands parlent la langue des jeunes dans l'établissement scolaire et pas seulement pendant de récréation et la *Jugendsprache* est institutionnalisée en Allemagne : directives et manuels lui font une place. Ces deux faits légitiment cette « Dissertation ». Le point de départ est d'un côté la créativité langagière, telle qu'elle apparaît dans la langue juvénile, de l'autre les lacunes (« Defizite ») que montrent les jeunes quand ils utilisent l'allemand standard : « Kreativität und Originalität » donc et « mangelndes Ausdrucksvermögen » (p.11). L'auteur pose alors trois questions, dont la réponse constitue la matière du livre : « 1. Welche sprachlichen Voraussetzungen bringen Schülerinnen und Schüler für den Deutschunterricht mit? 2. Spielt Jugendsprache in Schule und Unterricht eine Rolle? 3. Wie kann der Deutschunterricht mit Jugendsprache umgehen? »

¹ Ce que montre par exemple le cas du duel. Si l'on peut considérer cette catégorie grammaticale comme peu économique au regard de la forme analytique *wir beide* (p. 132), ce raisonnement peut s'appliquer de la même manière aux formes de pluriel synthétiques de l'allemand (*ein Haus – zwei Häuser*), bien moins économiques du point de vue mémoriel qu'un morphème unique marquant le pluriel.

Quatre parties principales constituent le corps de l'ouvrage :

1. "Jugendsprache in der linguistischen Forschung" (chap. 2)

Baradaranossadat étudie la problématique (gibt es eine allgemeine Jugendsprache ?), la fonction et les caractéristiques de cette langue, tant à partir de l'oral que de documents écrits. Son travail se fonde de façon solide sur les résultats existants, l'analyse est claire, précise et bien documentée.

2. „Sprachgebrauch im schulischen Kontext : Fallstudien“ (chap.3)

En fait, ces études de cas se situent uniquement en cours alors qu'on pouvait s'attendre aussi à une recherche sur les propos d'élèves pendant les récréations, à leur insu et/ou avec leur participation, ce qui aurait pu donner lieu à un corpus oral enregistré. A cette réserve près, c'est à mon sens la partie la plus novatrice du livre : l'observation des interventions orales de élèves et les réactions des enseignants, ainsi que l'analyse très fouillée des productions écrites : billets d'élèves interceptés, questionnaires, travaux écrits corrigés par deux professeurs. J'ai bien aimé la réaction de la deuxième collègue qui fait observer, „dass sie Umgangs –und Jugendsprache grundsätzlich anstreicht, da sie den Schülern die Standardsprache beibringen möchte, die Umgangs -und Jugendsprache beherrschen sie schließlich schon“ (p.147). Une légère erreur (p.145) : les questionnaires ne sont pas dans l'annexe 8 mais 9.

3. „Lernbereich Reflexion über Sprache (chap. 4):Vorgaben und Zielsetzungen.“

Le titre est explicite et l'on retrouve dans cette longue partie toutes les qualités pédagogiques de l'auteur : elle sait poser les problèmes (par exemple « Kompetenz », « Sprachbewusstsein » », « Sprachgefühl »), n'en omet aucun d'important, expose avec rigueur et précision, formule avec clarté et aisance, ceci avec une mise en page aérée et une typographie bien lisible. Le lecteur rectifiera (pp.151-152) : les développements ne se trouvent pas aux chapitres 3.1, 3.2, 3,3, 3.4, 3.5, mais 4.1, 4.2, etc. Je me demande si notre collègue, dans l'élaboration de son travail, n'a pas été amenée à ajouter une partie et du coup a oublié de corriger ses références.

4. „Jugendsprache als Unterrichtsgegenstand“ (chap.5)

En particulier, une étude serrée des *Lehrwerke* montre le caractère souvent factice et en tout cas vieilli des textes en *Jugendsprache*, et détaille des expériences intéressantes comme (p.250) une comparaison entre *Effi Briest* et *Langes Relax*, pour montrer comment deux œuvres traitant un sujet analogue divergent par le type de langue. On notera aussi la proposition (*Texte umgestalten*, p.297) qui consiste à transformer un texte littéraire en langue moderne. L'inverse eût été plus utile encore. La comparaison entre deux journaux intimes (p.301-303), l'un de 1838, l'autre de 1986 est savoureuse. L'étude des *Neue Medien* est elle aussi intéressante. Bref, on ne reste pas indifférent. La Dissertation comporte aussi, comme il se doit, une bibliographie abondante. Les annexes contiennent les productions d'élèves.

Le chapitre 6 « Jugendsprache als Anlass zur Sprachbetrachtung » clôt en quelque sorte l'ouvrage.

Je regrette que dans le bref « Ausblick » ne soit pas posé le problème à mon sens fondamental : la *Jugendsprache* doit-elle dans l'enseignement de l'allemand conserver sa place, l'augmenter ou la restreindre ? Plus généralement, je ne vois pas comment se situe cet enseignement de la langue juvénile dans l'économie du cours d'allemand. Pourtant la remarque de la correctrice qui disait être là pour enseigner aux élèves ce qu'ils ignorent et non ce qu'ils connaissent, aurait dû inciter Baradaranossadat à poser la double question cruciale : que faire pour que la connaissance de la langue juvénile aide à l'amélioration de la compétence en langue standard et comment orienter la créativité des élèves dans le domaine littéraire (au sens large), alors qu'ils sont tout à fait capables sans nous, loin de nous, voire contre nous (par

exemple en nous donnant des surnoms) de se monter créatifs entre eux, et ce dans leur *Jugendsprache* d'aujourd'hui, qui n'est ni celle d'hier ni celle de demain ? Bref, quelle est la place de l'éphémère (qu'on renie en vieillissant) et celle du durable, des valeurs fondamentales, que sont les grands genres, les grandes époques de la littérature allemande, les grands auteurs et les grandes œuvres ? En allant jusqu'au bout de ma pensée, je dirai que trop de temps passé –éventuellement- à la *Jugendsprache* risque d'être du temps perdu pour remédier au « mangelndes Ausdrucksvermögen » de trop d'élèves. Je ne vois nulle mention d'expériences montrant une amélioration des performances dans ce domaine grâce à l'enseignement scolaire de la *Jugendsprache*. Beaucoup de correcteurs du baccalauréat se plaignent que dans les copies de français et de philosophie bien des candidats fassent non seulement trop de fautes de tout ordre, mais s'expriment dans un style qui est celui des chats et SMS, et non dans celui de la dissertation. Autrement dit, ils ont du mal à changer de type de langue. Je ne pense pas faire ici de la critique externe, car lorsqu'on traite d'un élément d'un système il ne faut pas oublier de situer cet élément dans l'ensemble de ce système et ceci vaut aussi pour la *Jugendsprache* dans l'enseignement de l'allemand. Mais mon regret n'enlève rien aux qualités de l'auteur et du livre, un travail qui mérite d'être lu et estimé. - **Y. Bertrand**

FEUILLET Jack (2012): *Grammaire historique de l'allemand* H. Champion, Paris, 599 p.

Le point de départ est la triste constatation qu'à la suite de la réforme Fouchet de 1967 : « on peut maintenant être diplômé sans avoir jamais fait d'études historiques », (avant-propos), avec pour conséquence que le professeur d'allemand se trouve incapable de répondre à d'éventuelles questions d'élèves curieux. Ce n'est donc pas aux historiens de la langue que s'adresse l'ouvrage, ce qui permet au non-spécialiste que je suis d'en rendre compte, mais à tous les germanistes. J'ajoute que ce livre agit comme une salutaire piqûre de rappel pour les anciens qui ont fait leurs études avant 1967 et qui ont connu une épreuve de diachronie à l'agrégation.

Mais le fait que l'ouvrage s'adresse à tous n'implique pas du tout qu'il soit un travail de vulgarisation, mais bien une initiation véritable à une discipline. Les dimensions mêmes, l'étendue des connaissances, la rigueur méthodologique, le sérieux du ton et la richesse de la terminologie en font foi. Le lecteur doit en tenir compte et être prêt à faire l'effort de lecture qui est celui de tout débutant. Mais je m'empresse de dire que l'auteur fait son travail de pédagogue en facilitant l'apprentissage par la clarté du plan, la disposition typographique, ainsi que par la clarté et la précision du style. L'effort (en particulier dans la partie consacrée au système vocalique et consonantique, chap. I et II, mais on n'est pas forcé de commencer par elle) est réel, mais qui veut bien le fournir s'aperçoit vite que l'histoire d'une langue est aussi passionnante que celle d'un homme.

La partie consacrée à la phonologie est suivie de celle du verbe (chap. IV-V : unité verbale, morphologie, système), puis de celle du nom (chap. VI-VII : unité nominale, morphologie nominale). Le chapitre VIII est consacré aux déterminants, le IX aux groupes verbaux, le X aux groupes nominaux, le XI aux groupes pronominaux, le XII aux groupes adjectivaux, le XIII aux groupes adverbiaux, le XIV à la formation des mots et le dernier à l'origine du lexique. Il va de soi qu'on trouve une bibliographie abondante, un index détaillé et une table des matières complète. Feillet part à chaque fois du vieux-haut-allemand (VHA) pour descendre le cours de l'histoire, sauf dans le chapitre consacré à la formation des mots, où, à partir de la situation actuelle, il remonte dans le temps. Il ne donne pas la raison de ce changement de perspective ; mais à la lecture, j'ai eu l'impression que le système actuel émergeait progressivement du passé et ne résultait pas de la transformation progressive ou brutale de

deux systèmes antérieurs, celui du VHA et celui du MHA. En tout cas, on lui sait gré d'avoir procédé, là comme ailleurs, de façon systémique et de ne s'être pas contenté d'un ordre alphabétique paresseux. L'étude, sans chercher à l'exhaustivité, n'oublie rien d'essentiel, même si l'on n'envisage pas *hervor* ni *wie*, ce dernier avec ses valeurs comparative (*wie du mir, so ich dir*) et temporelle : *und wie er sitzt und wie er lauscht* (*Der Fischer*).

Je regrette que le NHA apparaisse souvent comme un bloc monolithique figé, même si ce n'est pas le cas pour les déterminatifs (p.259), où l'on ne passe pas directement du MHA à l'allemand moderne mais où l'on étudie la situation du NHA précoce. Or, même si l'on fait désormais dater ce NHA de 1650 (au lieu de 1500) on a trois siècles et demi jusqu'à 2000, donc autant que le VHA et le MHA. Or, durant ces 350 ans, l'allemand n'a cessé d'évoluer. Feuillet s'en explique (avant propos) : « certes il était inévitable que la description de l'allemand médiéval occupât la plus grande place, car il ne manque pas d'excellentes grammaires de l'allemand moderne. ». Mais même dans ces grammaires, on ne me dit rien sur une forme comme *gelebt haben* ni sur le *doppeltes Perfekt* (*hat vergessen gehabt*) et je suis obligé de chercher dans *Wikipedia* (*Tempus*) pour apprendre qu'il apparaît dans des textes du XVII^e siècle et que depuis cette époque, il reste tabou dans la conjugaison de l'allemand. De même, à partir de quand la flexion de l'épithète s'est-elle généralisée après *ein, kein* et les possessifs, alors que Goethe écrit encore *ein politisch Lied, ein garstig Lied* et qu'on trouve *Kein schöner Land* dans un *Volkslied* de 1840, ou depuis quand trouve-t-on *jeden Mannes* à côté de *jedes Mannes* ? J'aimerais aussi savoir à quand remontent des formes comme *muss du, soll du mach du*, ou *ess* au lieu de *iss*, *vergess* au lieu de *vergiss*, *werf* au lieu de *wirf*, etc. Et comment est-on passé de *und bin so klug als wie zuvor* (*Faust*) et de *nichts ist so hässlich als die Rache* (*Die Entführung aus dem Serail*) à une répartition bien ordonnée des rôles entre *als* et *wie*, même si elle n'est pas respectée dans l'Allemagne du sud ?

Mais je suppose que la raison pour laquelle l'évolution à l'intérieur du NHA n'a pas été évoquée est que les résultats auraient dépassé les dimensions acceptables par une histoire de la langue. Et c'est pourquoi j'invite J. Feuillet, puisqu'il fait partie de ces bienheureux qui ne peuvent arrêter de travailler, à nous offrir une histoire du nouvel-haut-allemand. Et je ne doute pas qu'elle aurait les qualités scientifiques et pédagogiques de cette *Grammaire historique de l'allemand*, qui mérite de figurer dans la bibliothèque de tout germaniste digne de ce nom. **Y.**

Bertrand

Articles et notes de linguistique et didactique parus depuis 1983 dans les N.C.A.

Classés par thème

à jour au 31.12.2011

Thème	Titre	N°
- accentuation	- A propos des relations entre accent et structure syntaxique	1987/3
	- L'accentuation non initiale des composés allemands	1987/1
- adjectif	- Adjectif, épithète	1984/4
	- Déclinaison de l'épithète. De la typologie aux principes	1991/4
	- Comment se fait-il qu'un <i>jüngerer Herr</i> ne soit pas plus jeune qu'un <i>junger Herr</i> ?	1994/1
	- Les adjectifs de sensation	2001/4
	- Les adjectifs formés avec <i>-wert</i> et <i>-würdig</i>	2002/2
- article	- Article zéro ou absence d'article?	1985/1-2
	- L'emploi de l'article dans les structures attributives et apparentées (apposition, <i>als...</i>): vue d'ensemble	1985/2
- bilinguisme (voir aussi <politique des langues>)	- L'enseignement bilingue dans les écoles publiques du Pays Basque français	1993/3
	- Le positionnement du <i>verbum finitum</i> dans l'acquisition de l'allemand par des germanophones monolingues et des bilingues français-allemand	1994/4
	- L'enseignement bilingue français-basque	1995/4
	- Evaluation des classes bilingues d'ABCM	2000/3
	- Sprachattitüden zukünftiger bilingualer Lehrkräfte im Elsass	2006/4
	- Former à l'enseignement bilingue: problèmes et remèdes?	2005/3
	- L'enseignement bilingue alsacien : des objectifs en conflit avec la réalité !	2008/3
	- Penser le bilinguisme autrement ? Quelques réflexions sur la recherche en bilinguisme scolaire	2008/4
	- Enseignement bilingue au premier degré en Alsace	1996/4
	- Des classes bilingues à Sarreguemines	1996/4
	- La formation des futurs professeurs des écoles bilingues	2004/2
	- Bilinguisme scolaire. Défi et solution d'avenir? Point de vue d'un pédiatre	2009/1
- cas	- Commentaire de texte: le génitif	1986/1
	- La flexion des substantifs en allemand	1987/2-3
	- Les génitifs adnominaux pré- ou postposés: quelles différences?	1988/1
	- Un accusatif de relation en allemand?	1988/4
	- <i>Zwecks Umbau</i> : le 'cas zéro'	1985/3
	- Fluctuations entre datif et accusatif	1992/1
	- Du génitif adnominal aux <i>Inhaltssätze</i>	1993/2
	- De l'accusatif	1994/4
	- Accusativité et transitivité en allemand moderne	1998/4
	- Accusatif ou datif, avec les « verbes de mouvement »	2007/4
	- L'enseignement bilingue français-allemand en difficulté ?	2009/4
	- Génitif absolu et expression du corps et de l'âme	2011/4
- commentaires	- Commentaires pour l'Agrégation externe	1998/2-3
	- Commentaires pour l'Agrégation externe	1994/4
- communication	- De la communication individuelle à la communication sociale	1992/4
	- Verständigungsprobleme im vereinten Deutschland	1994/1
	- Interkulturelle Kommunikation (numéro thématique)	1994/2
	- Economie et langue (numéro thématique)	1995/1
	- Die deutsche Presse seit der Wende	1995/1
	- Wirtschaftsmagazine des deutschen Fernsehens	1995/1
	- Die Perzeption der deutschen Wirtschaft in den franz. Medien	1995/1
	- Kommunikation und Medien in Deutschland	1995/1
	- Mentalitäten und Stereotypen im medienpolitischen Feld	1995/1
	- N° spécial sur les discours littéraires et utilitaires	1995/2
	- La négociation internationale. L'exemple franco-allemand	1995/4
	- Les procédés comparatifs dans les slogans publicitaires	1997/1
	- Zur mündlichen Fachkommunikation	1997/3
	- Comment dire ce qu'on pense sans penser ce qu'on dit?	1997/3
	- Fonction pragmatique et communicationnelle des guillemets	1997/3

Thème	Titre	N°
- communication (<i>suite</i>)	- Comment parler à un étranger: les dix commandements de la communication exolingue	1998/4
	- Communication, langues, enseignement	1998/4
	- La langue condensée	2000/2
	- L'autocorrection du discours	2004/1
	- Le silence dans le dialogue	2002/3
	- Banalisation par la propagande nazie du terme <i>Terror</i> et de ses dérivés en 1934	2002/4
	- Die Anredeverhältnisse des Deutschen in den DaF-Lehrwerken	2005/3
- la communication par <i>chat</i>	- Normes de l'écrit vs. normes de l'oral : le cas de la communication par chat en français et en allemand	2011/3
- comparaison et degré	- Quoi de neuf du côté des comparatives irréelles?	2000/1
	- Quand l'homme devient bête... (comparaison avec l'animal)	2000/2
	- Le Degré (1): tentative de définition	2000/3
	- Le Degré (2): la quantification évaluative	2001/1
	- Le Degré (3): la quantification paradigmatique intrinsèque	2002/1
	- Le Degré (4): quantification syntagmatique intrinsèque et extrinsèque	2003/2
	- Comparaison à parangon et métaphore : deux expressions du degré	2004/1
	- Du degré et du multiple	2005/3
	- Tous les adjectifs peuvent-ils avoir un degré de comparaison ?	2009/4
- compléments	- Kritische Überlegungen zur Unterscheidung von Ergänzungen und Angaben in der Valenzlehre	1985/2
	- Qu'est-ce qu'un complément d'objet indirect?	1985/1
	- Oral de grammaire à l'agrégation : les compléments de temps	2005/3
- conjonctions	- A propos de quelques conjonctions causales	1983/3
	- Les emplois argumentatifs de <i>und</i>	1985/3
	- Fréquence et importance de <i>und</i> dans <i>Das Parfum</i> (Süskind)	1996/1
- déictiques	- <i>hin</i> et <i>her</i>	1983/2 et 3
	- adverbes et démonstratifs de lieu	1994/3
	- <i>On, man</i> et les autres	2002/2
- didactique et acquisition de la langue	- L'allemand en perdition?	1987/3
	- Sauver l'enseignement de l'allemand	1987/3
	- Tests et exercices d'évaluation	1987/4
	- Y a-t-il une faillite de l'enseignement de l'allemand en France?	1987/4
	- Analyse raisonnée de trois conceptions didactiques de l'apprentissage-enseignement des langues étrangères	1989/2
	- Le bout du tunnel?	1988/2
	- Quand les Gaulois sont dans la plaine	1988/2
	- Problèmes de la compétence communicative et de sa mensuration	1988/2
	- Vers une pédagogie de la troisième voie	1990/1
	- D'une langue à l'autre. Les invariants	1990/1
	- Défense et illustration des échanges scolaires	1990/1
	- Propositions pour l'évolution de la formation initiale et continue des enseignants en Fr. dans le cadre de la constr. européenne	1990/1
	- Activités pédagogiques et manuels scolaires	1990/3
	- De l'enfant au monde. Panorama sur l'apprentissage et l'enseignement des langues	1990/3
	- Le blues du professeur d'allemand	1995/3
	- L'enseignement des langues au miroir de la <i>Revue de l'Enseignement des Langues</i>	1995/3
	- L'influence bénéfique éventuelle de l'apprentissage d'une langue étrangère 1 sur celui d'une autre langue étrangère	1990/3
	- Intégrer dans l'enseignement des LV les acquis des recherches sur l'apprentissage naturel. A propos d'un livre récent de W. Butzkamm	1990/3
	- La recherche en didactique des langues. Pistes méthodologiques	1990/4
	- De la compréhension écrite à la compréhension orale	1991/3
	- Pour une approche pédagogique de l'enseignement des LV	1994/4
	- Vorstellung des Zertifikats Deutsch für den Beruf	1995/1

répertoire

Thème	Titre	N°
- didactique (<i>suite</i>)	- Telefon-Training im berufsbezogenen Deutschunterricht	1995/1
	- Les évolutions du concept de période critique dans l'acquisition des langues vivantes.	1992/2
	- Anfangsunterricht: die bilinguale Reform	2011/2
	- Überlegungen zu einem dynamischen Modell des Erwerbs und Gebrauchs einer Fremdsprache	1992/2
	- Autonomes Lernen und Fremdsprachenerwerb	1992/1
	- L'enseignement modulaire en classe de Seconde	1992/3
	- Wiedervereinigung Deutschlands: Einsatz politischer, zeitgeschichtlich relevanter Karikaturen im DaF-Unterricht	1992/3
	- Les exercices : pour quoi faire?	1992/4
	- Construire un fichier autocorrectif de grammaire	1993/1
	- Pour le retour de la culture dans la classe d'allemand	1993/4
	- Vers la didactisation de l'enseignement des langues vivantes	1993/4
	- Plaidoyer pour l'image	1993/3
	- Les problèmes de compréhension de l'allemand écrit	1994/1
	- <i>Acquisition ou apprentissage</i> d'une langue seconde en milieu institutionnel? L'apprenant entre réflexe et réflexion.	1994/3
	- Analyse conversationnelle et enseignement de l'allemand.	1994/3
	- Autonomie et interculturalité dans l'étude des langues étrang.	1994/3
	- Film und Pädagogik	1994/3
	- Simulation, écrit et progression	1994/4
	- La déculturation par les langues (sur les illusions du fonctionnalisme dans l'apprentissage institutionnel des langues)	1995/3
	- L'apprenant entre réflexe et réflexion. L'erreur dans l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes.	1995/4
	- L'acquisition linguistique sous de nouveaux éclairages	2000/1
	- Approche communicative et milieu scolaire: le malentendu	2000/1
	- La pédagogie institutionnelle dans une première année LEA	1995/4
	- Poèmes et poésie en classe de langue	1995/4
	- Faire traduire pour motiver	1995/4
	- Le rôle du français dans l'apprentissage de l'allemand	1996/1
	- Discussion de <i>Didactique de l'allemand, problématiques et évolutions</i> (ouvrage collectif sous la dir. de Jean Favard, I.G.)	1996/1
	- Sur l'efficacité à long terme de diverses procédures d'apprentissage de l'allemand	1996/1
	- Discussion de <i>Enseigner les langues : méthodes et pratiques</i>	1996/2
	- L'acquisition de routines de lecture en allemand LV2	1996/2
	- Distinguer acquisition et apprentissage	1996/4
	- Kemal et l'enseignement des LV en France	1997/1
	- Aider l'élève à mieux gérer son apprentissage de la langue	1997/1
	- Immersion et maturation linguistique en milieu naturel et institutionnel	1997/3
	- Choix pédagogiques et structuration du cerveau	2000/2
	- L'épreuve de grammaire à l'oral de l'agrégation	2000/4
	- L'acquisition de l'ordre des mots et de la morphologie nominale en LV2: quelques hypothèses psycholinguistiques et propositions didactiques	2001/1
	- Entendre, comprendre, apprendre en laboratoire de langues	2001/1
	- L'analyse cognitive des erreurs (ACE). Le francophone face à la production orale en allemand	2001/1
	- Actes du symposium international du Groupe d'Etudes et de Recherches interdisciplinaires sur le plurilinguisme en Alsace et en Europe (novembre 2000, Mulhouse)	2001/2
	- Les classes européennes du Collège de Gaulle de Sierck-les-Bains	2001/3
	- Modéliser pour mieux transmettre le métier	2001/3
	- Quelques outils du lexicographe. Aus der Werkstatt geplaudert	2001/4
	- Les circulaires de septembre 2001 sur l'enseignement à parité horaire et immersif. Analyse de la didactique préconisée.	2001/4

Thème	Titre	N°
didactique (<i>suite</i>)	- Landeskunde und Spracharbeit an deutschen Zeitungstexten. Erfahrungsbericht zu einem Unterrichtsversuch an der Uni.Yaounde	2001/4
-	- La traduction automatique dans le cours de traduction	2002/2
	- Lautspiele, Wortspiele. Über das Vergnügen am Umgang mit Sprache	2002/3
	- Lecture et compréhension de l'écrit	2003/1
	- Les conditions socio-cognitives de l'apprentissage de la référence au passé en allemand langue seconde.	2003/1
	- France-Bade-Württemberg : analyse de deux organisations scolaires	2004/1
	- L'enseignement des langues de part et d'autre du Rhin	2003/4
	- France-Bade-Würt. : l'enseignement à la lumière des textes officiels	2004/2
	- Approche implicite vs métalangage grammatical au collège : une enquête	2009/4
	- France-Bade-Würt. : les langues à l'épreuve des examens	2004/3
	- France-Bade-Würt. : de quelques manuels de langue	2004/4
	- Les pratiques de l'enseignement des LV de part et d'autre du Rhin	2005/1
	- Eine methodische Reform ist überfällig : die Muttersprache als Sprachmutter	2005/1
	- La qualité au quotidien dans la classe d'allemand?	2004/4
	- Une formation binationale et biculturelle : le cursus intégré Freiburg-Mulhouse-Guebwiller	2004/4
	- Theaterspielen im Deutschunterricht	2006/1
	- L'éloge de l'unilinguisme : un grave danger pour la République	2005/4
	- La chanson dans les cours de langue	2006/3
	- La langue de Goethe, de la besogne à l'intérêt – éléments pour un enseignement à vocation professionnelle	2007/2
	- Qu'en est-il de l'enseignement de la valence du verbe ?	2007/4
	- Tipps zum Einsatz von <i>Wort-Spiele</i> im Deutschunterricht. Die Arbeit mit thematischen Kreuzwortsätseln	2007/4
	- Pour une approche constructiviste des langues secondes	2008/2
	- Profils et stratégies d'apprenants en compréhension de l'oral en allemand	2008/4
	- De la fécondité d'une approche interdisciplinaire du langage	2008/2
	- Canon scolaire et pratiques d'enseignement.	2010/1
	- Forschungsmethoden – Grundlagen für die Sprachlehrforschung	2010/2
	- Les jeux de société en cours d'allemand	2010/2
	- Quelques réflexions à propos des acquis des élèves d'un CP alsacien	2010/4
	- Motivationsforschung zu den neuen Germanistikstudenten in China	2011/1
	- La didactique de l'immersion : repères théoriques et pratiques	2011/4
- didactique et littérature	- L'enquête IMEN-Littérature : vers une comparaison franco-allemande du rapport des futurs enseignants au canon littéraire	2010/1
	- Was bleibt... Un canon littéraire dans l'enseignement de l'allemand en France est-il possible ?	2010/1
	- Les meilleurs auteurs de langue allemande dans les manuels scolaires de la première moitié du XIXe siècle	2010/1
	- Die Erweiterung des deutschen schulischen Kanons durch die deutsch-türkische Literatur	2010/1
- discours rapporté	- Le discours indirect aux subjonctifs	1983/1
	- <i>Sei oder nicht sei</i> - Probleme des Modusgebrauchs in der ind. Rede	1985/4
	- Le style indirect dans <i>Ende einer Dienstfahrt</i> de Heinrich Böll	1990/3
	- Formes de discours rapporté (ou discours second) en allemand	2001/3-4
	- Le discours indirect libre: éléments cognitifs de décodage et implications dialogiques pour le signifié de l'imparfait	2002/1
	- De l'usage du discours indirect dans la nouvelle <i>Die Marquise von O...</i> de Kleist	2002/2
- enseignement précoce des LV	- La France et l'enseignement précoce des L.V. (avec la circulaire officielle en annexe)	1992/3
	- Enseignement précoce des L.V. : An III	1993/2
	- Menaces sur l'immersion	2003/1
	- "Viens jouer avec nous" (Le jeu dans la pédagogie de LV2)	1994/3
	- "Dernières nouvelles d'Alsace" (sur l'expérience ABCM)	1996/3
	- Immersion et maturation linguistique en milieu naturel et institutionnel	1997/3

Thème	Titre	N°
Didactique (suite)	- Le concours spécial PE langue régionale : 1. analyse sur trois ans	2005/2
	- 2. analyse des rapports des jurys	2005/4
	- Un professorat de langue régionale pour le premier degré	2005/2
	- Erfahrungen mit frühem immersivem Unterricht. Didaktik im Grenzbereich von immersivem zu traditionellem Fremdsprachenunterricht	2007/1
	- Förderung eines inhaltlich orientierten frühen Fremdsprachenunterrichts – gegen die kognitive Unterforderung in der Zielsprache	2009/1
- grammaire	- Über die Verwendung des Passivs zum Ausdruck einer Aufforderung	1983/4
	- Compte rendu des grammaires de Bresson	1989/1
	- En quel sens parler de système à propos de l'allemand	1996/2
	- Exposés de grammaire pour l'Agrégation 1997	1996/4
	- Exposés de grammaire pour l'Agrégation 1997	1997/1-2
	- La grammaire: degré zéro du plaisir ou de la difficulté	1997/2
	- L'expression du souhait	1998/1
	- Exposés de grammaire pour l'Agrégation 2000	2000/1
	- Option linguistique à l'agrégation: les connecteurs	2001/1
	- La graduation	2003/4
	- Commentaire grammatical hors programme (agrégation)	2001/1
	- Les circumpositions existent-elles? Pour la reconnaissance d'un 'groupe préverbal'	2001/3
	- L'occupation de la première place	2001/4
	- Grammaire à l'oral de l'agrégation: A droite de N	2003/1
	- A propos des groupes syntaxiques	2002/3
	- Une définition des énoncés exclamatifs en texte	2002/3
	- Grammaire à l'agrégation: Charnières de discours / La coordination	2002/3
	- Grammaire à l'agrégation d'allemand: Valence des noms dérivés de verbes / l'après-dernière position / le génitif	2002/4
	- La notion de "champ" dans la théorie linguistique de Bühler	2003/2
	- Du verbal et du nominal en allemand.	2009/1
	- Was ist Grammatik ? Was leistet ? Wie viel darf es sein ?	2009/2
	- Réception et évolution du concept de <i>forme interne (innere Form)</i> de W. von Humboldt	2009/3
	- Préverbes et dérivation	2003/4
	- Exclamation vs exclamatives. Eléments de réflexion pour une synthèse	2004/2
	- Oral de l'agrégation d'allemand : Incises et positions détachées	2005/1
	- Commentaire grammatical à l'agrégation : pré-V2	2005/2
	- Commentaire grammatical à l'agrégation : <i>schon – erst – nur</i>	2005/2
	- Oral de l'agrégation d'allemand : Les lexèmes nominaux	2005/4
	- Il n'y a pas de relative à verbe second	2006/2-3
	- <i>kommen</i> + participe II en traduction française	2006/3
	- Dass das das darf ! –Über das Recht auf sprachliche Freiheiten	2007/1
	- « ProGr@mm kontrastiv » Die propädeutische Grammatik des Instituts für Deutsche Sprache aus französischer Sicht	2007/3
	- Grammaires de l'allemand langue étrangère en France : problèmes d'élaboration	2011/4
- impératif	- L'impératif en seconde position	1984/3
	- Über Statuswahl und Distribution bei den infinitiven Verbalformen im Deutschen	1984/2
- infinitif	- Où faut-il placer <i>zu</i> ?	1985/3
	- Mettre ou ne pas mettre <i>zu</i> après <i>werden</i> ?	1990/2
	- Heiraten-Wollen und Nichtheiraten: Vom Infinitiv zum Nomen in Kafkas <i>Brief an den Vater</i>	1992/4
	- L'infinitif, le verbe et l'infinitif substantivé	2005/1
	- La construction « mot interrogatif + infinitif » en français et en allemand :	
	• 1. Etude contrastive. / 2. Etude traductologique	2005/1 et 2005/2
- informatique	- L'observatoire des didacticiels	1991/3
	- L'accès aléatoire. Programmes de tests en turbo-pascal®	1992/3

Thème	Titre	N°
- informatique appliquée à la didactique (suite)	- La version 4 de KPK, logiciel de concordance sur PC	1992/4
	- De l'utilisation en France d'un didacticiel anglo-allemand	1992/4
	- Note pour les utilisateurs du concordancier KPK	1993/1
	- Littérature et informatique	1996/2
	- Deux CD-ROM pour le germaniste (<i>Spiegel</i> et <i>NZZ</i>)	1996/2
	- Bonnes adresses Internet pour le germaniste	1996/3
	- Internet pour germanistes français	1997/1
	- Deux CD-ROM: DDR Enzyklopädie & Deutsche Literatur von Frauen	2001/3
	- Un CD de la BfpB pour évaluer les jeux informatiques	2001/3
	- La traduction automatique en Allemagne dans les trois dernières années	2002/1
	- Sites et CD qui joignent l'utile à l'agréable	2004/3
	- Digital leben	2005/1
	- Le projet Lexitec : Comment constituer un dictionnaire électronique bilingue des expressions idiomatiques ?	2007/1
	- grammis Das grammatische Informationssystem des Institut für Deutsche Sprache	2007/3
- langue et culture, Interculturel	- Mehrsprachiges Glossar zum Risikomanagement	2009/1
	- Bi-textes	2009/1
	- Réfléchir à la langue allemande à l'aide de concordances	2009/1
	- Histoire des mentalités, histoire culturelle	1997/1
	- Politique économique et culture d'entreprise en F. et en A.	1997/2
	- Actes d'un symposium international sur les contenus interculturels des enseignements bilingues en Alsace	1999/1
	- La vision du monde de Wilhelm von Humboldt. Histoire d'un concept linguistique	2008/3
	- <i>Made in Germany</i> , marques, prix, consommation durable et équitable ? Les motivations du consommateur allemand à l'ère de la mondialisation	2008/2
	- 1968 als sprachkultureller Umbruch : Topos und Wirklichkeit	2008/1
	- Begriffsfindung in der EU. Rechtsprache und Rechtsprechung	2009/1
	- La mise en scène du réchauffement climatique dans le docufiction en A.	2010/2
	- <i>Alemannisch schwätze oder Deutsch sprechen ?</i> A propos des représentations de l'alsacien et de l'allemand standard par des élèves dans le sud du Bade-Wurtemberg	2011/1
	- Les Allemands tels qu'ils sont vus et se voient dans les blagues	2011/1
	- Une relation hiérarchique non classique : la relation « chef »	2011/3
lexicographie - lexicologie et mono- et bilingue	- Langue et droit : terminologie et traduction	2011/2
	- Linguistique des corpus et lexicographie	2000/3
	- Le genre des noms d'emprunt	2000/1
	- Tja	2001/3
	- <i>-mäßig, -gemäß, -gerecht</i>	2001/3
	- Le "Fremdwort". Résultats d'une enquête	2001/3
	- -seits	2002/1
	- -seitig	2002/1
	- Le suffixe <i>-bewußt</i>	2002/3
	- <i>dabei / hierbei / wobei</i>	2003/2
	- <i>-bedingt</i>	2002/4
	- Un suffixe méconnu: <i>weit</i>	2002/4
	- Les noms propres dans <i>Neues Deutschland</i>	2003/3
	- L'exclamation – quelques repères historiques hors les grammaires	2004/1
- Prêtons l'oreille... aux sons et aux bruits de l'allemand !	2006/1	
- <i>Elter</i> oder <i>Patchworker</i> ? A propos du champ lexical de la famille en Allemagne contemporaine	2006/1	
- Überlegungen zu den Bestandteilen einiger Komplexverben	2007/2	
- Les composés dits copulatifs	2007/2	
- Actes d'un colloque international sur les lexèmes figés (particules modales et expressions idiomatiques)	1999/2-3	
- Entwicklungstendenzen im Gegenwartsdeutsch	2005/3	
- Regionale Standardsprache u. der Unterricht Deutsch als Fremdsprache	2005/3	
- Variation morphologique et changement linguistique	2005/4	

Thème	Titre	N°
Lexicographie & ~logie	- De l'usage du terme <i>Manager</i> en allemand	2009/2
Mono~ & bilingue(<i>suite</i>)	- L'inflation des suffixoïdes	2011/2
- lexicologie	- Quelques remarques et questions sur le traitement des noms propres	2011/3
et apprentissage	- L'acquisition lexicale en L1 et L2	1990/2
du lexique	- <i>jn. etw. lehren</i> und <i>jn. in etw. unterrichten</i> . Eine Analyse	1991/4
	- Ist Ihr Dozi ein Sozi? (sur la mode des mots en -i)	1992/4
	- Von den Irrungen und Wurrungen im Wortschatzerwerb	1992/4
	- Wortschatz = Sprachschatz. Wortschatzarbeit im Bereich DaF	1993/2
	- Pour un apprentissage des locutions.	1993/3
	- Les adjectifs de matière. Formation. fonctionnement	1993/3
	- Pour un enseignement cognitif du lexique	1994/1
	- Banque de données juridiques bilingues sur PC	1995/3
	- Zur Synonymie deutscher Präfix- und Partikelverben	1996/4
	- Ältere und neuere Theorien zur Wortfeldtheorie	1998/2
	- Zur Vergleichbarkeit von Phrasemen und Partikeln	1998/3
	- Entstehung und Ausbreitung von Neologismen	1998/3
	- Problèmes de dénomination dans l'élaboration d'un didacticiel concernant les bruits automobiles	1998/3
	- Aspects des locutions	1998/4
	- <i>Ex-</i> , <i>noch-</i> et les autres	2009/2
- modalisation	- Compatibilité et incompatibilité dans le système de la modalisation verbale	1986/3
	- La sémantique des verbes modalisateurs	1986/4
	- Pour une approche asystématique des verbes de modalité	1992/1
- négation	- Est-il vraiment nécessaire de distinguer entre négation partielle et négation globale?	1991/1
	- Négation globale et négation partielle (réponse au précédent)	1992/1
	- Négation globale vs négation partielle	2004/4
- ordre des mots	- Die Objekt-Subjekt-Folge im Mittelfeld	1987/3
	- Remarques sur l'ouverture X de p	1993/1
	- La place des adverbes dans le <i>Mittelfeld</i>	2011/2
- orthographe	- La réforme de l'orthographe I	1998/2
	- La réforme de l'orthographe II	1998/3
	- Pseudo-Englisch, Dummdeutsch, Plastikwörter und Übersetzungsprobleme oder: Wozu der Streit um die Rechtschreibreform benutzt werden sollte	1998/3
	- Les composés allemands: graphies et orthographe	2000/4
	- La Charte de la graphie harmonisée des parlers alsaciens	2004/1
	- Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung	2005/2
	- Quelques variantes de l'orthographe réformée	2007/3
	- L'orthographe allemande réformée. La réforme du point de vue de l'observateur	2007/2 et 2008/1
	- L'orthographe allemande réformée. Le point de vue de l'utilisateur	2008/3
- participe II	- Quand faut-il mettre la marque <i>ge-</i> au participe II	1985/3
	- <i>aus</i> + participe 2 dans les titres de journaux	2003/3
- particules	- Comment distinguer <i>selbst/sogar</i> et <i>selbst/selber</i> ?	1984/1
	- Quelle différence y a-t-il entre <i>gerade[zu]</i> et <i>ausgerechnet</i> ?	1984/1
	- Les fonctions de <i>eben</i>	1985/2
	- Partikeln als kommunikative Wegweiser	1985/2
	- Dictionnaire bilingue des particules: <i>doch</i>	1987/1
	- Dictionnaire bilingue des particules: <i>schon</i>	1987/3
	- Dictionnaire bilingue des particules: <i>also</i>	1988/1
	- Dictionnaire bilingue des particules: <i>einfach</i>	1988/3
	- Dictionnaire bilingue des particules: <i>denn</i>	1989/1
	- Dictionnaire bilingue des particules: <i>ja</i>	1989/4
	- Les particules à portée partielle et la règle V2	1990/2
	- <i>nur so</i> : analyse contextuelle, interprétation et traductions	1995/3
	- <i>Einfach</i> , un signifié fonctionnel unique	1995/4
	- <i>Vielleicht</i> exclamatif	2003/3

Thème	Titre	N°
- passif	- Über die Verwendung des Passivs zum Ausdruck einer Aufforderung	1983/4
	- Das sogenannte unpersönliche Passiv monovalenter Verben	1984/1
	- Le choix entre <i>sein</i> et <i>werden</i> dans les phrases passives	1986/2-3
	- <i>Ist uns noch zu helfen?</i> La construction <i>sein</i> + Gr. inf. avec <i>zu</i> : faut-il paraphraser ou traduire?	1990/2
- phonétique	- La voix ou diathèse : syntaxe ou sémantique?	1993/1
	- L'expression du passif par structures d'actif	2000/2
	- S, SZ, Z	1986/4
	- La phonologie de l'allemand est-elle plus abordable à partir d'autres langues romanes que du français (sous-titre)	1991/4
- phrase	- Corrélation entre ouverture-fermeture et quantité vocalique	2001/1
	- Aspects phonético-phonologiques dans l'apprentissage de l'all.	2003/2
	- Un site qui vaut le voyage. (Prononciation de 26 langues)	2009/2
	- Les énoncés non verbaux binaires parallèles en allemand	1989/3
- pluriel	- La phrase verbale allemande: essai d'explication génétique	1992/4
	- Les énoncés existentiels (type particulier d'énoncés sans verbe)	1992/4
	- Les vérités brèves	2000/4
	- Pourquoi, dans les grammaires, l'Espace n'est-il pas comme le Temps une catégorie de l'énoncé ?	2009/4
- poétologie	- Etude de la distribution fréquentielle des allomorphes du pluriel allemand	1990/4
	- Le Heidegger tardif: critique poétique, poète ou philosophe?	1996/1
- politique des LV	- La condition poétique selon Ingeborg Bachmann	1996/3
	- Le choix des langues dans les relations internationales	1992/1
- politique des LV	- Le plurilinguisme à l'Assemblée Nationale	1992/1
	- L'Alsace à la reconquête de son bilinguisme	1993/4
- politique des LV	- La politique linguistique à l'échelle européenne vue par le Conseil économique et social	1993/3
	- Assises européennes pour une Education plurilingue	1993/3
- politique des LV	- Vers une rénovation de l'enseignement des LV en France?	1994/1
	- L'exception culturelle et les langues	1994/1
- politique des LV	- Quelle langue régionale pour l'Alsace?	1995/3
	- Le problème des langues et l'avenir de l'éducation	1995/3
- politique des LV	- La création d'un Conseil Européen des Langues (Plusieurs articles + l'Appel d'Amsterdam).	1996/2
	- Le président de la Région Lorraine pour le bilingue précoce	1997/1
- politique des LV	- Vers une meilleure maîtrise de l'allemand "langue régionale d'Alsace" et "langue européenne"	1998/1
	- ABCM-Zweisprachigkeit, vecteur associatif de l'allemand en Alsace	1998/1
- politique des LV	- Lettre d'un provincial au journal <i>Le Monde</i>	1998/4
	- L'Europe des Langues	1998/4
- politique des LV	- Faut-il empêcher les petits Alsaciens d'apprendre l'allemand?	2000/2
	- Die deutsche Sprache in Österreich	2000/3
- politique des LV	- Que vaut ma langue?	2001/1
	- Appel pour la justice linguistique en France	2002/1
- politique des LV	- "Français vous avez la mémoire courte"	2002/3
	- Ontogenèse et phylogenèse du langage	2002/4
- politique des LV	- Bilinguisme colonial	2002/4
	- Le dialecte en Alsace, sa place dans l'enseignement, possibilités et limites	2006/2
- politique des LV	- L'école et le recul du dialecte en Alsace	2006/4
	- Le droit à l'enseignement bilingue : droit individuel et droits collectifs	2006/3
- politique des LV	- L'anglicisation de l'enseignement supérieur en Allemagne et ses discours de justification	2006/4
	- Quel « enseignement bilingue » en Alsace ?	2007/4
- politique des LV	- La construction européenne à travers droits et langues. Un regard franco-Allemand	2007/3
	- L'école et le recul du dialecte	2007/1
- politique des LV	- Le dialecte alsacien, parent pauvre de l'enseignement bilingue en Alsace	2007/2
	- Pour des études européennes en allemand	2008/4
- politique des LV	- France – Les langues régionales et la modification de la Constitution	2008/3

Thème	Titre	N°	
-politique des L.V. (suite)	- Mehrsprachigkeit für Europa ?	2009/2	
	- En hommage à Adrien Zeller, pionnier pour un enseignement de l'allemand adapté aux réalités alsaciennes	2009/3	
	- L'enseignement bilingue précoce en Moselle : faut-il désespérer ?	2009/3	
	- Schutz der Sprache in Europa	2009/3	
	- Linguistique juridique au Canada	2009/4	
	- L'observatoire du réseau <i>deutsch-langueregionale.eu</i>	2009/4	
	- Le plurilinguisme européen : un canon sans pratique	2010/1	
	- Lutte contre le terrorisme dans le monde. Terminologie et traduction	2010/1	
	- Sécurité intérieure en Europe. Les enjeux de la traduction	2010/2	
	- Les deux bouts de la langue ? Une réponse à Michel Onfray	2010/3	
	- Babel. De l'un et du divers	2010/3	
	- La fermeture du Centre de formation bilingue de Guebwiller	2010/3	
	- Der Urheber zwischen Sprache und Recht	2010/3	
	- Les langues en Alsace : formation et information des jeunes	2008/2	
	- pragmatique	- Propos pragmatolinguistiques: la variété des codes	1983/3
		- "Anreden" et "vocatifs" dans les lettres de Bismarck à Johanna von Puttkammer	1988/4
		- Lire et écrire entre les lignes	1989/3
		- Fonctions ou utilisations du langage ?	1992/2
		- Deutsch in Polen – eine Fremdsprache mit Zukunft?	2011/2
		- La mise en position initiale de la base verbale passive : enchaînement phrastique et mise en relief d'une unité dynamique	1992/2
		- La théorie de l'énonciation dans la grammaire allemande	1993/1
		- La prise en compte de l'allocuté dans le discours	1993/4
		- De l'interprétation de certains slogans publicitaires	1994/3
		- Zur mündlichen Fachkommunikation	1997/3
		- Comment dire ce qu'on pense sans penser ce qu'on dit?	1997/2-3
		- Fonction pragmatique et communicationnelle des guillemets	1997/3
		- Remarques sur le paradoxe du menteur	1994/4
- Les faire-part de décès dans la presse allemande		1995/4	
- Malaise dans la classification <i>notion / fonction</i>		1997/2	
- Zur mündlichen Fachkommunikation		1997/2	
- Remarques sur les rapports entre le monde et la langue		1996/3	
- Locutions verbales et discours public: approches contextuelles		1996/3	
- Sprachreflexion im 18. Jh. im Hinblick auf Herder und Humboldt: der Hintergrund ihrer Sprachauffassungen		2002/4	
- L'actualité linguistique de Humboldt		2003/1	
- L'implicite et l'explicite : éléments de „stylistique comparée“		2005/3	
- „Lesen Sie sich schlau“ : les énoncés résultatifs		2005/3	
- „Ein abendfüllendes Programm“ : les structures „subst. + part.1“		2005/4	
- Karl Bühler, précurseur de la pragmatique contemporaine.		2009/2	
- La concession concise (<i>Ja, aber</i> etc.)		2010/4	
- L'embarras du choix : <i>so schnell wie möglich, möglichst schnell</i> etc.		2010/4	
- Brentano et la linguistique de Karl Bühler		2011/1	
- « Actes de langage stéréotypés » en allemand et en français	2011/1		
- La linguistique de Bühler et la philosophie du langage de Wittgenstein	2011/2		
- prépositions	- A propos de <i>an</i>	1986/4	
	- A propos de <i>auf</i>	1988/1	
	- <i>Bei</i>	1990/1	
	- Prépositions temporelles et emploi temporel des prépositions	1992/4	
	- <i>auf</i> préposition et particule verbale	2003/3	
	- <i>auf</i> et <i>in</i> avec les noms de constructions	2004/4	
	- Quelle préposition avec les noms d'îles ?	2005/1	
	- <i>zu</i> une préposition bien commode	2005/4	
	- <i>Ob</i> et <i>wider</i> : deux fossiles bien vivants	2009/2	
	- <i>IN</i> et <i>nach</i> devant les noms géographiques	2009/3	

Thème	Titre	N°
- préverbes	- <i>durch</i> séparable et inséparable	1983/1
	- Des préverbes (<i>anruf-</i>) et des postverbes (<i>call up</i>) pour la filière LEA	2006/3
	- <i>weg und fort. Ein Beitrag zum Agrégation-Thema "Verbale Wortbildung"</i>	2006/4
- pronoms	- <i>Die Bienenzüchter sind es, die die Gegend unsicher machen</i>	1990/2
	- Les morphèmes personnels	1995/4
	- Le pronom au miroir de l'histoire des grammaires – permanence et distorsions d'une notion	2001/3
	- (Més)usage du terme <i>pronom</i> dans quelques grammaires	1997/1
- sémantique	- A la recherche du sens perdu	1998/1
	- Les couleurs (sens figurés, valeurs symboliques, aspects idéologiques)	2000/4
	- Qu'est-ce qu'un jean-foutre?	2001/4
	- L'invitation au voyage (l'allemand touristique)	2005/4
- subordination	- En quoi la "suppression de <i>ob</i> " est-elle critiquable?	1984/1
	- La proposition dépendante temporelle avec un groupe verbal au présent introduit par <i>als</i>	1984/2
	- <i>Während</i> exprime-t-il une durée?	1985/1
	- Typologie des groupes subjonctionnels extraposés	2000/2
	- Fonctions communicatives des gr. subjonctionnels extraposés	2000/3
	- Extraposition versus intégration du groupe subjonctionnel	2001/4
- temps	- Zur partiellen Synonymie der deutschen Tempora	1985/4
	- Zur Wiedergabe der deutschen Tempora 'Perfekt' und 'Präteritum' im Französischen: Ein Übersetzungsvergleich	1986/4
	- <i>werden</i> + infinitif	1990/1
	- Zur pragmatischen Bedeutung der dt. und fr. Futura	1996/1
	- Temps et phase en allemand	1996/1
	- Polysémie et univocité: le cas de l'impératif allemand	1996/2
	- Le présent de l'indicatif dans les phrases hypothétiques	2004/1
	- Questions de temps	1997/2
	- Remarques sur la concordance des temps en allemand	2003/2
- textologie	- Formen und Funktionen von Überschriften in dt. Illustrierten	1993/1
	- La répétition des propos d'autrui dans le dialogue	1998/1
	- Les indices grammaticaux de l'irréalité dans les récits de Kafka	1998/1
	- La parodie des citations.	1998/2
	- <i>Das Schloss</i> de F. Kafka : les indices linguistiques au service du sens	2006/2
	- Didascalies internes et construction de la représentation : L'exemple de <i>Napoleon oder die hundert Tage</i> de Chr. D. Grabbe	2006/1
	- Funktion der Phraseologie in der Textstruktur	1998/3
	- Le discours autoritaire dans les iconotextes de Klaus Staeck	1998/4
	- La répétition de ses propres propos	2001/1
	- Le rejet des propos de l'autre dans le dialogue	2002/2
	- Syntaxe et sémantique de la légende de photographie	2005/2
	- L'écriture nominale chez Heidegger	2007/3
	- Gorbach mit Alois aus der Hütte ou Didascalies sans verbes : types et fonctions	2007/3
- traduction	- Verbrechen gegen Menschlichkeit. Rechtssprache im Kontext	2008/4
	- Numéro spécial des <i>N.C.A.</i>	1990/2
	- La formation professionnelle en traduction	1996/3
	- Les noms composés en traduction automatique. Problèmes.	1997/2
	- Problèmes posés par les noms composés en trad. automatique	1997/3
	- La traduction des <i>mots de la communication</i> (particules etc.)	1997/3
	- Théorie et pratique de la traduction littéraire (n° thématique)	1997/4
	- Sur un logiciel de traduction automatique (critique)	1998/2
	- Vom Gewinn der kontrastiven Linguistik für die Übersetzung	1998/2
	- Actes d'un colloque sur la traduction littéraire	1999/4
	- De la difficulté de traduire un texte de journal	2001/4
	- Particularités du traducteur expert judiciaire	2003/2
	- Comment traduire le neutre allemand ?	2003/1 + 2003/4
	- Comment traduire <i>par ici</i> ?	2003/4
	- Comment traduire « à + <i>grand</i> + N » ?	2003/3

répertoire

Thème	Titre	N°	
- traduction (<i>suite</i>)	- Comment traduire à <i>la bonne heure</i> ?	2004/2	
	- Comment traduire <i>c'est dire</i> , (<i>et</i>) <i>dire que...</i> et compagnie ?	2004/2	
	- La traduction idiomatique du substantif	2004/4	
	- Anthroponymes, toponymes et autres « magiconymes ». Leur traduction dans les versions française et allemande de <i>Harry Potter and the Order of the Phoenix</i>	2007/4	
	- Französische und italienische Studierende im fachsprachlichen Übersetzungsvergleich ins Deutsche	2008/2	
	- Les noms propres d'associations et d'organisations : traduction et traitement automatique	2008/2	
	- « Menschenwürde » hüben und drüben	2008/3	
	- Polysémie dans le discours juridique. Une réponse sémantique aux erreurs judiciaires	2008/1	
	- Deux expressions toutes faites : <i>Si ce n'est pas malheureux ! C'est pas malheureux !</i>	2009/2	
	- Traduire quelques routines	2010/3	
	- Les problèmes de traduction et les risques de désinformation	2010/4	
	- Traduction et harmonisation des législations européennes	2011/1	
	- Traduction des compléments circonstanciels en ouverture d'énoncé	2011/3	
	- Peut-on / doit-on traduire les dialectes ?	2011/3	
	- L'apport de la linguistique à la traduction	2011/3	
	- Traduire ou ne pas traduire les répétitions ?	2011/3	
	- L'évaluation en traduction : qui a les bons critères ?	2011/3	
	- A la pêche aux mots... (Traduire en allemand les composés français : (rubrique régulière paraissant dans chaque numéro depuis cette date. (Composés traités dans le n°1/2011 : de <i>grand prévôt</i> à <i>grosse légume</i>)	2002/3	
	- traduction des composés	- Réflexions sur le sens de quelques verbes	1984/3
		- Les groupes verbaux à prédicats complexes	1984/4
- Qu'est-ce qu'un verbe?		1988/1	
- Les verbes de position en allemand		1990/3	
- <i>Brauchen</i> , un destin singulier		2011/2	
- Du neuf dans la conjugaison		2011/4	
- Réflexions sur l'aspect		1993/1	
- Le groupe verbal en question (définition du groupe verbal)		1996/2	
- Aspekt und Aktionsart in E.T.A. Hoffmanns <i>Nussknacker...</i>		2003/1	
- Quelques remarques sur la morphologie des noms et des verbes		2009/3	
- <i>varia</i>	- Le linguiste et la statistique	1994/1	

Nous communiquerons volontiers en pièce jointe à un message électronique le fichier .doc ou .odt correspondant à ce répertoire sur demande adressée à faucher@univ-nancy2.fr

**Achevé d'imprimer le 22 juin 2012 à l'imprimerie du CRDP de Lorraine
99 rue de Metz 54000 Nancy. Dépôt légal juin 2012**

READHESION ET/OU REABONNEMENT *

Mme/Mlle/M. Prénom : Nom :

Adresse : n° rue ou lieu dit

Code postal:

Ancienne adresse (en cas de changement récent) :

- Se réabonne aux NCA pour l'année 2012 tarif ordinaire : 25 €;
tarif étudiant (joindre photocopie de carte étudiant) : 20 €;
tarif pour les institutions : 40 €
- 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 : 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 Lorraine, Président ;
- F. AURIA, Président de l'ADEAF, Vice-président ;
- E. FAUCHER, Université de Lorraine, Secrétaire ;
- Mme R. MÉTRICH, Trésorière ;
- Y. BERTRAND, Professeur des universités émérite ;
- M. KAUFFER, Université de Lorraine ;
- A. GEIGER-JAILLET, Université de Strasbourg ;

- 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 2012 (particuliers) : 25 €

Institutions : 40 €

Tarif Etudiants (photocopie carte d'étudiant) 20 €

Prix de vente au n° 10 €

ADHESION A L'ASSOCIATION

COTISATION 2012 : 4 €, reçue à l'adresse des NCA.